

Over de invoering van Taalgericht vakonderwijs

THEUN MEESTRINGA

'De afgelopen jaren heeft taalbeleid al genoeg aandacht gehad. We moeten nu prioriteren en alles concentreren op de invoering van het vmbo,' zegt een schoolleider. Iedereen op school ziet het belang van taalbeleid, maar er ontbreekt een duidelijk beeld van hoe nu verder. Stoppen met taalbeleid lijkt dan de beste optie. Het concept wordt gedragen maar lijkt uitgeput en doorgaan op dezelfde weg lijkt zinloos. Er is echter geen breed geplaveide weg naar een hoger doel. Alleen samen zoekend via diverse kronkelweggetjes kun je proberen meer inzicht te krijgen. Samen zoeken naar betere wegen en samen je kennis en vaardigheden vergroten, komen in dit artikel naar voren als nieuwe manieren voor de verdere uitwerking van taalbeleid door de invoering van Taalgericht vakonderwijs. Wederzijdse observaties van docenten in de klas kunnen daarbij een belangrijke rol spelen.

1 Inleiding

De ervaringen met taalbeleid van de afgelopen tien jaar laten zien dat het organisatorisch en wat draagvlak betreft goed mogelijk is een basis voor taalbeleid te leggen binnen scholen. De effecten ervan in de lespraktijk blijven echter achter bij de verwachtingen van de initiatiefnemers en taalbeleid blijkt veelal een marginale positie in te nemen binnen de vo-scholen die

zich vooral druk maken om de invoering van basisvorming, tweede fase en vmbo (zie Tordoir & Meestringa 1997, 1998; Meestringa & Tordoir 1999). Daarom wordt er op sommige plaatsen sinds eind jaren negentig geprobeerd een stap voorwaarts te maken onder de noemer Taalgericht vakonderwijs. Daarbij koppelt men het taalbeleid aan de grote veranderingen in het vo: breder aanbod, actieve, zelfstandige leerlingen, omgaan met verschillen. Zo probeert men nieuwe wegen te vinden om de leerprestaties van alle leerlingen met diverse taal- en culturele achtergronden in alle vakken te verhogen door ze expliciet de kans te geven de taal van het vak te ontwikkelen. Kenmerkend voor Taalgericht vakonderwijs is, dat er leerdoelen gespecificeerd zijn voor de vakinhoud, voor taalvaardigheid en de beheersing van leerstrategieën, en dat de didactiek de leerlingen activeert en aanzet tot taalproductie (zie verder Hajer, e.a. 2000)

Deze nieuwe stap bij taalbeleid roept de vraag op waarom de invoering van Taalgericht vakonderwijs wel zou kunnen lukken, terwijl tot nu toe de invoering van het taalbeleid in de dagelijkse lespraktijk onvoldoende van de grond komt.

In dit artikel zal ik proberen deze vraag te beantwoorden. Vanuit een reflectie op de manieren van implementatie van taalbeleid in

het verleden en heden kom ik tot twee antwoorden. Het tweede antwoord werk ik in dit artikel uit.

Ten eerste wint taalbeleid aan kracht en effect als het niet naast de andere veranderingen van het voortgezet onderwijs staat, maar daar integraal onderdeel van uitmaakt: werk je aan zelfstandig (samen) leren, dan kun je onder voorwaarden ook werken aan taalbeleid; is beter omgaan met verschillen tussen leerlingen je hoofddoel, neem dan de taal- en cultuurverschillen mee, enzovoort. Andersom spoort het werken aan Taalgericht vakonderwijs in veel opzichten met de didactische vernieuwingen van het voortgezet onderwijs (zie Miedema e.a. 1999 voor meer voorbeelden): het versterkt de inhoud van het concept taalbeleid.

Ten tweede leert men van de vroegere ervaringen. In het project *Implementatie Taalgericht vakonderwijs* - waarin SLO, APS, Hogeschool van Utrecht en Het Projectbureau te Rotterdam van 1998 tot 2001 samenwerken - zoeken we naar betere vormen van begeleiding en (na)scholing. Onze samenwerking wordt via PMVO en Projectmanagement Taalbeleid van het KPC door de overheid gefinancierd, het werk op de scholen wordt voornamelijk betaald door de scholen zelf en de gemeenten waarin de scholen staan. In dit project proberen we de ideeën over taal en leren waarop Taalgericht vakonderwijs gebaseerd is, ook te gebruiken bij de invoering ervan. In dit artikel plaats ik dit in een historisch kader, om daarmee de vraag te beantwoorden waarom en onder welke voorwaarden de invoering van Taalgericht vakonderwijs kans van slagen heeft.

2 Vormen van scholing en begeleiding tot voor kort

Veel scholen in het voortgezet onderwijs hebben in het begin van de jaren negentig een start met taalbeleid gemaakt via de zogenoemde WRR-gelden: extra financiering van de overheid naar aanleiding van het rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het

Regeringsbeleid over het Allochtonenbeleid (1989). Deze financiële impuls is belangrijk geweest voor de verspreiding van het begrip taalbeleid in Nederland. Een goed beeld van de nascholing en begeleiding die daarbij toen gegeven werd, is te vinden in het docenten- en cursistenmateriaal *NT2-beleid in het voortgezet onderwijs* (Van Geffen e.a. 1993). Het cursistenmateriaal voor 12 bijeenkomsten bestaat uit een goed gevulde map van ruim 500 pagina's, met informatie over de cursus, achtergrondinformatie over de onderwerpen, gekopieerde artikelen en huiswerkopdrachten. Het docentenmateriaal is nog omvangrijker en bevat aanvullende achtergrondinformatie, (huiswerk) opdrachten, sheets en aanwijzingen voor de bijeenkomsten. In de bijeenkomsten gaat het om schooldiagnose, tweedetaalverwerving, leesvaardigheid, analyse van schoolboekteksten, leesstrategieën, woordenschatverwerving, het toetsen en beoordelen van NT2 en het maken en beoordelen van vaktoetsen en proefwerken, interetnische communicatie, en de activiteitenplanning van de taalwerkgroepen in het volgende schooljaar.

In meerjarige trajecten werden leden van taalwerkgroepen van een groep vo-scholen gezamenlijk op deze strategische en inhoudelijke aspecten bijgeschoold. Vervolgens moesten zij in hun eigen school de verspreiding en invoering van taalbeleid gaan bewerkstelligen. Een van de leden van de taalwerkgroep op school kreeg extra taakuren (die werd 'taalcoördinator'), en dit lid was het aanspreekpunt voor verdere ondersteuning van de begeleider of nascholer. Diverse instellingen in veel verschillende steden en regio's hebben op eigen wijze dergelijke trajecten vormgegeven.

De accentverschillen die in deze trajecten of cursussen 'NT2', 'taalbeleid', 'taalcoördinator' en 'stedelijke werkgroep' te zien zijn, komen ruwweg neer op het meer of minder uitvoeren van werkzaamheden door de 'cursisten', het meer of minder nadruk leggen op beheersaspecten van de invoering van taalbe-

leid, en het meer of minder laten ontwikkelen van voorbeeldmateriaal door de begeleiders, nascholers en cursisten.

De ontwikkelactiviteiten hebben geleid tot nieuwe lesmaterialen (zoals *Lezen tot de tweede*, *Woordbreker* en *Lezen in alle vakken*), instrumenten voor taalbeleid (zie Van Hilst in dit nummer) en scholingsmateriaal (zoals het zogenoemde *PROVO-materiaal* (Den Ouden e.a. 1997) dat alleen voor opleidingsinstituten is ontwikkeld en dat bestaat uit bundels voorstellen voor studiebijeenkomsten, opdrachten, sheets, gekopieerde artikelen en videobanden).

De overeenkomsten tussen deze activiteiten zijn:

- dat ze over het algemeen vrij ver staan van de dagelijkse lespraktijk, vooral van andere dan Nederlandse-taallessen;
- dat ze weinig invloed hebben op die lessen;
- dat ze andere docenten op de scholen op afstand, via via informeren;
- en - vooral - dat binnen deze activiteiten het deskundigheidsmodel overheerst.

Met dit laatste bedoel ik dat de ene groep mensen tot in detail denkt te weten wat de andere groep moet leren, en dat de eerste groep er vervolgens voor probeert te zorgen dat dit ook gebeurt door stap voor stap, bijeenkomst voor bijeenkomst te plannen welke lectuur de ander tot zich moet nemen en welke opdrachten hij of zij uit moet voeren om te komen waar de samensteller van de cursus hem of haar hebben wil. Van den Branden (2000) noemt dit het 'instructieparadigma'. De leerkracht die met een trechter kennis in de vooralsnog lege hoofden van de leerlingen stort, is een bekende metafoer hiervoor.

Achteraf is tekenend voor het deskundigheidsmodel dat observaties in de klas maar af en toe voorkwamen, en dat - als er geobserveerd werd - de leerlingen meer in beeld waren dan de docent. De beoogde veranderingen in de lessen waren expliciet en bijna prescriptief. Er hoefde slechts gekeken te wor-

den in hoeverre de leerlingen al werkten zoals men wilde.

Toch zit er in de cursusmaterialen op dit gebied wel ontwikkeling. In het deel 'Leren in een tweede taal' van het genoemde *PROVO-project* voor de lerarenopleiding krijgen observaties bijvoorbeeld wel een belangrijke functie. Video-opnames van docenten geschiedenis, natuurkunde en verkooptechniek werden nabesproken met de opleider, waarna verbeteringen in de didactiek van deze docenten gezamenlijk werden geformuleerd en op een tweede serie opnames geregistreerd. De verschillen tussen beide opnames zijn opvallend en positief. De banden tonen (logischerwijs) beter dan teksten in welke richting docentgedrag zou kunnen veranderen. Voor de betrokken docenten en samenstellers van het scholingsmateriaal was dit persoonlijk een leerzame ervaring, in de cursus is de plek van de video binnen de reeks bijeenkomsten echter precies bepaald.

Het inzicht dat persoonlijke ervaringen belangrijk zijn, wordt verder versterkt door het onderzoek van Hajer (1996). Zij laat zien dat individuele verschillen in de visie van docenten tot uiteenlopende benaderingen in de klas leiden, met wisselende effecten op de leerresultaten van kinderen. De stelling van Fullan - een Noordamerikaanse deskundige op het gebied van onderwijsinnovaties - dat je op basis van heel veel onderwijskundig onderzoek over de hele wereld kunt concluderen dat het effect van nascholing nihil is, gaat ons dan ook te ver. Net als leerlingen verschillen docenten en scholen in mogelijkheden tot verandering. Sommigen hebben (soms) maar een aanwijzing nodig om iets geïnspireerd toe te passen en uit te proberen in de volgende les, anderen moeten - letterlijk - gezien hebben hoe het kan, en weer anderen hebben wat meer zekerheid voor zichzelf nodig welk zelfvertrouwen ze door oefening op kunnen bouwen.

In de afgelopen jaren is er een geheel aan kennis en ervaring opgebouwd waarmee

ondersteuners een goede basis op scholen kunnen leggen voor taalbeleid op school. Zo'n bewustwordingsfase is een noodzakelijke eerste stap die docenten en scholen die voor het eerst met taalbeleid beginnen op een of andere wijze zullen moeten doorlopen. Voor de scholers en begeleiders was deze fase, achteraf gezien, nodig om greep te krijgen op wat en hoe van taalbeleid.

3 Het model van Joyce & Showers

In de Noordamerikaanse onderwijsliteratuur zijn vergelijkbare verschuivingen te zien in het denken over de invoering van vernieuwingen. Zo schrijven Joyce e.a. (1993) in een gids voor *The self-renewing school* dat in het proces van verandering de belangen van de leerlingen en de docenten met elkaar verbonden zijn. Dit betekent dat er van de vernieuwing niet veel terecht zal komen als de docenten niet zien dat het leerproces van de leerlingen erdoor zal verbeteren. Docenten, schoolleiding en bestuur zijn er volgens Joyce e.a. (1993) gezamenlijk verantwoordelijk voor dat de vernieuwingsactiviteiten op de school een geheel vormen en dat de deelnemers aan het proces elkaar ondersteunen, omdat docenten en leerlingen niet gediend zijn met fragmentatie, met allerlei kleinere veranderingen tegelijkertijd. Die voorwaarden van gezamenlijke verantwoordelijkheid, eenvormigheid en wederzijdse ondersteuning zijn ook in het voortgezet onderwijs Nederland relevant. Wij zien ze echter vrijwel niet gerealiseerd.

In de implementatieprojecten taalbeleid van de laatste jaren duikt regelmatig de verwijzing op naar Joyce & Showers (1988), een uitgebreidere beschrijving van het veranderingsmodel. Het bestaat uit drie stappen:

- ontwikkeling van theoretisch begrip;
- gedragsdemonstratie en -voorbeelden (modeling);
- oefening.

Dit model is in Hoogeveen (1998) - een cursusmap voor *Taal bij andere vakken* voor de boven-

bouw basisonderwijs - als volgt uitgewerkt:

1. 'De instapactiviteit is het opwarmertje van de training. Ze bestaat uit activiteiten die tot doel hebben de cursisten te motiveren en hen het belang van de vaardigheid die centraal staat duidelijk te maken.
2. Toelichting theorie. Door middel van een presentatie aan de hand van sheets of ander beeldmateriaal draagt de docent de belangrijkste theoretische uitgangspunten over waarop de didactische vaardigheid gebaseerd is, die tijdens de bijeenkomst centraal staat.
3. In de demonstratie laat de docent bij wijze van voorbeeld uitwerkingen van de vaardigheid zien. Hij doet die zelf voor of toont ze in videofragmenten. Als extra oefening worden soms voorbeelden geanalyseerd.
4. In de training oefenen de cursisten de vaardigheid in een veilige situatie (instituu- practicum, rollenspel, 'peer-teaching'). Ook in deze fase kan gebruik gemaakt worden van analyse van voorbeelden.
5. De cursisten oefenen de vaardigheid in hun praktijk. De les wordt geobserveerd en de cursist krijgt feedback op zijn handelen. Als er geen observatoren aanwezig zijn is het van belang dat de cursist een audio- of video-opname maakt zodat hij in ieder geval zelf kan reflecteren op de les.
6. Implementatie van de vaardigheid in de praktijk. De cursisten integreren de vaardigheid in de dagelijkse praktijk. Omdat deze stap vooral plaats kan vinden na afloop van de cursus, is zij niet apart in het materiaal opgenomen. In de lees- en praktijkopdrachten én tijdens de verschillende stappen is de implementatie in de praktijk echter een steeds terugkerend aandachtspunt.' (ibid., p. 14)

Joyce & Showers merken bij hun model op, dat als er niets anders gedaan wordt dan zo'n training, minder dan 10 procent van de docenten in staat zal zijn genoeg ervaring op te doen om de nieuwe procedures in hun repertoire op te nemen. In hun model is daarom

voorzien in vormen van samenwerking tussen docenten binnen de cursus en op school. Observatie voor voorbeelden, onderlinge observatie en collegiale samenwerking zijn opgenomen, maar hoe dit vorm gegeven kan worden is minder uitgewerkt (zie stap 6). Ook de invloed van de docent/cursist op het programma is nog minimaal. In feite heerst bij deze uitwerkingen nog het deskundigheidsmodel of instructieparadigma. Nieuw is het oog voor de noodzaak van training *on the spot* en voor feedback. Observatie blijft binnen dit deskundigheidsmodel eenrichtingsverkeer en het is vanwege die onevenwichtigheid in de rollen beangstigend voor de geobserveerde. Ten opzichte van de manier waarop taalbeleid eerder ingevoerd werd is er zeker sprake van vooruitgang, maar het kan nog beter.

4 De benadering van het Implementatieproject

Ten opzichte van oude vormen van nascholing en begeleiding, die meer op kennisoverdracht gebaseerd waren, proberen we in het Implementatieproject Taalgericht vakonderwijs van SLO/APS/CENTO/Het Projectbureau nieuwe vormen toe te passen. Traditionele scholingstrajecten komen niet meer voor. Observatie van docenten vormt een vast onderdeel van de begeleiding, inhoud en tijdstip van scholingen staan niet meer voor langere tijd vast waarmee ruimte voor ingaan op individuele wensen ontstaat. De zorgvuldige intake leidt nu tot een specifieke invulling van de scholing en begeleiding die beter toegesneden is op de behoeften en de wensen van de docenten en schoolleiding.

Om die veranderingen in scholing en begeleiding te karakteriseren, kunnen we stellen dat ze sporen met de veranderingen die in het vo zelf aan de orde zijn:

1. zelfstandigheid, activiteit en eigen verantwoordelijkheid van de leerder;
3. rekening houden met verschillen tussen de leerders;

5. een breed en coherent aanbod van punten waaraan gewerkt kan worden.
In het project doen we dit als volgt.

Ad 1: zelfstandig leren.

- We laten de docenten (na een inleidende fase waarin het concept wordt geïntroduceerd) zelf actieplannen opstellen en zelf bepalen waaraan zij zullen gaan werken. Dit doen we bijvoorbeeld met behulp van zelf-observatielijsten (zie illustratie 1). Dit heeft tot gevolg dat begeleiders en nascholers weten waarover zij de docenten kunnen adviseren en waarop zij hen kunnen aanspreken. Het zelf ontwerpen en ontwikkelen van lessen en lesmateriaal leidt er toe dat docenten zelf met vragen komen waarop de begeleider/nascholer een antwoord kan (proberen te) geven.
- We sluiten convenanten of contracten met de scholen, waarin de afspraken vastgelegd zijn, zodat de gezamenlijke verantwoordelijkheid van docenten, schoolleiding en begeleiding/scholing vastgelegd en benadrukt wordt.
- We laten docenten zelf hun ervaringen en resultaten presenteren. Zij zijn dan de deskundige. Dit vindt plaats binnen school, in bovenschoolse (netwerk)bijeenkomsten en op de jaarlijkse, landelijke werkconferentie. Het gevolg hiervan is dat docenten meer zelfvertrouwen krijgen en een groeiende behoefte ten toon spreiden tot het leveren van grotere prestaties. Video-opnamen spelen hierbij een belangrijke rol, zowel voor de gefilmde docent, als voor zijn collega's binnen de school, als voor collega's in de netwerken. Je moet voor de verdere verspreiding dan wel zorgvuldig stukjes van de opname selecteren.
- We helpen taalcoördinatoren bij het observeren van lessen en het docenten collegiaal ondersteunen met geven van Taalgericht vakonderwijs (zie verderop).
- Er wordt veel samengewerkt. Taalgericht vakonderwijs kan alleen ontwikkeld worden

door vak- en taalmensen samen. Dat is ook nieuw aan Taalgericht vakonderwijs. Er is dan ook meer sprake van werk- dan van scholingsbijeenkomsten.

Taalgericht vakonderwijs *Wat doe je al? Hoe vaak? Waaraan zou je willen werken?*

- Ik zet (in klas ...) de inhoudelijke structuur van de les op het bord.
- Ik bereid de leerlingen voor op een nieuw thema door met brainstorm- en samenwerkopdrachten hun alledaagse en vakspecifieke voorkennis en hun eigen vragen over het thema op te roepen.
- Ik geef gerichte luisteropdrachten als ik een uitleg of instructie geef.
- Ik doe hardop voor hoe bepaalde taken aangepakt moeten worden.
- Schoolboekteksten lezen de leerlingen alleen om antwoorden te krijgen op hun vragen over de leerstof.
- Bij het bespreken van vragen ga ik ook in op de vindwijze van het goede antwoord.
- Ik zorg voor variatie in de manieren waarop de leerstof gepresenteerd wordt (verhalen, video, schema's, enz.)
- Met de leerlingen bespreek ik hoe ze geleerd hebben en hoe ze (ook) kunnen leren.
- Ik bedenk zelf opdrachten waarmee de leerlingen in groepjes de leerstof kunnen leren en verwerken.
- Ik weet hoe ik de leerlingen in groepjes moet laten werken (groepsverdeling en regels).
- De leerlingen werken bij mij de helft van de tijd samen in duo's of groepjes.
- Ik weet welke vaktaalwoorden voor mij de kern zijn en ik heb afwisselende werkvormen om de leerlingen ze productief te laten beheersen.
- Ik geef de leerlingen hulp bij talige problemen. Ik laat ze woordenlijstjes maken, voorbeeldzinnen formuleren en opschrijven, enz.
- Ik geef spreek- en schrijfopdrachten waarin de leerlingen moeten laten zien wat ze geleerd hebben. (verslag schrijven, tabel invullen, schema of tekening maken, presentatie houden). Deze 'toetsen' zijn een aanvulling op de schriftelijke repetities en tellen ook mee.

Illustratie 1 - Voorbeeld van een (zelf)observatielijst

Ad 2. Verschillen tussen leerders

- Docenten kiezen uit een scala van ontwikkelpunten (zie illustratie 1), zodat ze meer kans krijgen hun eigen voorkeuren en behoeften te realiseren.
- We scheppen ruimte voor verschillen tussen docenten van diverse vakken door de (vak)inhoud voorop te stellen.
- We observeren lessen en laten lessen observeren. Op basis daarvan adviseren we over mogelijke wegen tot optimalisering van het onderwijs. Observeren en nabespreken zien we als een motor voor verandering, en het geeft de observeerders (begeleiders/opleiders en taalcoördinatoren) en de geobserveerden inzicht in de onderling verschillende, werkelijk urgente vragen en knelpunten.
- Dit alles levert steeds nieuwe vragen op en op deze wijze komen tijdens de ontwikkelcyclus en de scholing op school zowel praktisch georiënteerde docenten, als zij die meer behoefte hebben aan theoretische achtergronden aan bod.

Ad 3. Een breed aanbod

- Door Taalgericht vakonderwijs als een omvattend en coherent concept aan te bieden en te ontwikkelen dat zich niet richt op een of enkele aspecten van het onderwijs, kunnen alle aspecten van het vakonderwijs - van voorbereiding van de lessen tot de toetsing en evaluatie - aan de orde zijn.
- Taal is het aangrijpingspunt voor de gezamenlijke activiteiten, maar Taalgericht vakonderwijs raakt de gehele pedagogisch didactische benadering: wat is de kernstof van het vak, hoe kunnen leerlingen dat actief verwerken, hoe kun je daarbij passend toetsen? Dat zijn de vragen die in overleg van en met de docenten aan de orde van de dag zijn, en die tot gevolg hebben dat er voor verschillende vakken, verschillende oplossingen gezocht en uitgetoetst worden. Daar diverse aspecten van het onder-

wijs aan de orde kunnen komen, kan het anderzijds ook voorkomen dat men via bijvoorbeeld activerende werkvormen bij de taalaspecten daarvan terecht komt.

Het opvallendste verschil met 'vroeger' is misschien wel dat niet meer NT2 het eerste uitgangspunt of het startpunt van de activiteiten is, maar dat de vakspecifieke vragen met betrekking tot leerstof en didactiek het aangrijpingspunt vormen voor activiteiten. Dit heeft gevolgen voor de invoering, want het maakt recht doen aan verschillen tussen docenten en vakken mogelijk, en misschien wel noodzakelijk. Bovendien stelt het taal- en vakdeskundigheid op gelijke hoogte en ten dienste van elkaar.

Niet alles gaat hierbij steeds even goed. We merken dat we soms nog in oude structuren denken en werken die de realisatie van onze 'idealen' belemmeren. Docenten, scholen en schoolleiders hebben verwachtingen van begeleiders en nascholers die niet altijd sporen met hoe wij graag zouden willen werken. Dan stelt de school zich bijvoorbeeld afhankelijker op dan wij zouden willen, en als we daarin meegaan verdwijnt het samenwerkingsperspectief weer uit het zicht. Het gaat ons er om dat docenten zelf gaan zoeken naar een didactiek die betere resultaten geeft, zich laten inspireren in plaats van programmeren door onze inbreng, en elkaar onderling inspireren.

Van wezenlijk belang hierbij is dat ook wij zelf als scholers/begeleiders zo'n onderzoekende houding hebben en onderling uitwisselen en analyseren wat de ervaringen zijn. In dit samenwerkingsproject hebben we daarvoor ruimte gekregen, zodat we kunnen blijven nadenken en zoeken en inspireren zonder dat we ons door het overnemen van een of ander 'model' laten programmeren. Deze onderlinge samenwerking tussen instellingen is niet zo vanzelfsprekend: de samenwerking is eerder afgenomen door de decentralisatie van geldstromen, groeiende concurren-

tie en marktwerking. Tijd ervoor is moeilijk te vinden. Wij proberen ondanks deze belemmeringen wel samen te werken en wellicht straalt dat af op de docenten en scholen. Je kunt niet *top-down* werken bij de vernieuwing. Dat is de les van het verleden. Maar alleen maar *bottom-up* is ook onvoldoende. In dit project proberen we een mix te vinden waar wij en de scholen en docenten baat bij hebben.

De vormgeving van de samenwerking op school neemt daarbij een belangrijke plaats in: het samenwerken van taal- en vakdocenten aan lesopzetten, en de collegiale ondersteuning met onderlinge observaties. Willen die observaties goed verlopen, dan moet je dat zorgvuldig aanpakken.

5 Collegiale observaties

Collegiale observaties zijn in het voortgezet onderwijs geen gegeven: het is op de meeste scholen iets nieuws dat zijn plaats in de praktijk zal moeten verwerven. Dit kan als er ervaring en expertise opgebouwd wordt, bijvoorbeeld door de taalcoördinator, als de schoolleiding er achter staat, als er ruimte voor is of gecreëerd kan worden op het rooster, als begonnen wordt met een groep docenten waarna er op grond van positieve ervaringen meer bij betrokken kunnen worden, enzovoort (zie ook Sliepen e.a. 1997 over observaties). Afgezien van deze meer organisatorische zaken, zien we vier valkuilen die het gebruik van observaties op school kunnen frustreren.

De eerste valkuil is dat je niet los komt van het idee dat observeren verbonden is aan beoordeling. Voor veel mensen is die connotatie sterk. In het onderwijs zijn docenten daaraan gewend geraakt: in de opleiding, bij de proeflessen tijdens de sollicitatie en als de inspectie komt kijken. Die observaties zijn gekoppeld aan waardering en beloning. Als er een onbekende vrijblijvend in de klas komt kijken voor een onderzoek, is het nog tot daar aan toe, maar als collega's bij je in de klas komen

kijken, wat zal men daarvan gaan zeggen? Deze vrees is funest voor observaties in dienst van de invoering van vernieuwingen. Bij elkaar in de klas kijken moet niet afhankelijk zijn van het zelfvertrouwen van de geobserveerde docent, want dan komen alleen zelfverzekerde docenten aan bod. Het observeren moet juist dienen om het zelfvertrouwen van de docent te versterken. (Voor een goed voorbeeld, zie het observeren op de Alisa High School in Salinas in Miedema, in voorbereiding).

Dit kan, is onze ervaring, als de observant een spiegel is die de geobserveerde docent helpt te leren door over zijn lesgedrag te praten en daarop te reflecteren ('Ik krijg die ene klas niet goed samen aan het werk, en ik kom er niet achter waar dat aan ligt. Wil je eens komen kijken?'), of als het observeren gebruikt wordt om 'good practices' te zien, om onderwijsgedrag van de ander te bekijken als iets waarvan je kunt leren ('Ik krijg de klas niet goed samen aan het werk. Ik begrijp dat dit bij jou heel soepel gaat. Mag ik eens komen kijken?'). Observaties zijn dan een vorm van samenwerkend leren, waarbij men elkaar en zichzelf ziet als zelfverantwoordelijk, zelfbewust, zelfkritisch, enz., als samen zoekende naar betere wegen om de leerlingen actief (taal) te laten leren. Zonder zelfbewustzijn en zelfkritiek, is er weinig kans op ontwikkeling. De spiegel kan daarvoor tijdelijk een prima hulpmiddel zijn, en de docent die zich de spiegel voor laat houden verdient waardering.

De tweede valkuil is dat men geen passende communicatievormen gebruikt. Observeren bij de invoering van taalgericht vakonderwijs moet de kenmerken van samenwerkend leren hebben: positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele aanspreekbaarheid, directe interactie, sociale vaardigheden, aandacht voor het groepsproces (zie Ebbens e.a. 1996, Miedema 1996). Het is toch niet gek om in de gesprekken voor en na de observatie de soci-

aal-communicatieve vaardigheden te gebruiken die je ook van leerlingen verwacht bij het samenwerkend leren, zoals: haal het goede naar voren, gebruik 'ik-' in plaats van 'jijboodschappen', enzovoort?

De derde valkuil: de - onervaren – observant begint vaak over de manier waarop hij of zij iets doet: 'Toen jij Ik doe dat altijd zo.' Observaties zijn echter, net als het onderwijsgedrag dat geobserveerd wordt, in belangrijke mate subjectieve acties. Iedere docent heeft zijn eigen onderwijsstijl ontwikkeld op basis van zijn eigen leer- en onderwijservaringen en passend bij zijn persoonlijkheid, bij die manieren van leren en werken waarbij hij zich het prettigst voelt en wat bij zijn vak past. De observant kijkt vanuit zijn ervaring, vanuit zijn eigen idee over goed onderwijs. Die wederzijdse subjectiviteit kan juist de kracht van het samenwerken vormen, want daardoor kun je van elkaar leren. Maar dit kan slechts als beiden de eigen subjectiviteit erkennen: 'Het viel mij op dat ... Wat vind jij daarvan?'

Ten vierde is het belangrijk dat de observaties doelgericht zijn. Als beide partijen niet goed weten waar het (dit keer) om gaat, geeft dat onzekerheid en wederzijdse verwachtingen die niet overeen komen: de vierde valkuil. Een goed middel hierbij zijn samen overeengekomen observatielijsten (zie illustratie 1). Die zijn dan richtinggevend voor het nagesprek, en zo kan men voorkomen dat het nagesprek zich beperkt tot het elkaar schouderklopjes geven.

Het bovenstaande kan ik ook vertalen in vier voorwaarden voor constructieve observaties bij de invoering van Taalgericht vakonderwijs:

- observaties zijn losgekoppeld van beoordeling en beloning (er is een veilige situatie);
- observaties functioneren als vormen van samenwerkend leren (men geeft positieve feedback);
- erkende subjectiviteit van beide partners is uitgangspunt voor het samen leren (beiden

stellen zich deels kwetsbaar op);

- en er is, bijvoorbeeld met behulp van observatielijsten, overeenstemming over de doelen en aspecten van het onderwijsgedrag waarop gelet wordt (er wordt doelgericht gewerkt).

Enkele manieren waarop constructieve observaties vormgegeven kunnen worden, zijn (Cosh 1999, p. 24- 26):

- *Collega's observeren elkaar* op basis van overeengekomen criteria. Deze observaties worden gevolgd door opbouwende feedback en discussie. Het doel van de observatie is om te helpen de vaardigheden van de geobserveerde te verbeteren. Goede feedback is daarom van wezenlijk belang.
- *Mentorparen*. Twee docenten werken samen, bekijken elkaars lessen, bespreken zaken waarin ze beiden geïnteresseerd zijn en maken samen plannen voor volgende onderwijsstrategieën. Dit kan heel veilig zijn, maar ook beperkend omdat je je beperkt tot elkaars leerstijlen.
- *Lessen komen op video*. Docenten kijken samen naar (door de geobserveerde zelf) geselecteerde stukjes van de opnames, verbinden ze met overeengekomen criteria, bespreken ze en doen voorstellen voor volgende acties.
- *Gerichte observatie*. Op basis van een gemeenschappelijk belang of probleem observeren docenten een video-opname van een klas met behulp van een observatieschema. De geobserveerde klas en docent kan anoniem zijn. De docenten bespreken de observaties om te komen tot afspraken met betrekking tot hun eigen ontwikkeling: welke acties zichzelf zullen ondernemen.
- *Open observatie*. Iedere docent kijkt vanuit zijn eigen vragen naar de opname van een (eventueel anonieme) klas. Als er een verzameling vragen, criteria en observatieschema's voor handen is, kan hij daaruit kiezen. Maar een simpel KWL-schema (wat Ken/Kan ik, wat Wil ik leren, wat heb ik

geleerd) voldoet ook goed. Deze observatie helpt om ideeën te verhelderen en het gesprek open te beginnen, en suggesties te doen voor verdere ontwikkeling.

Er zijn nog meer varianten mogelijk, en de verschillende vormen kan men op verschillende momenten inzetten. Laatstgenoemde vorm is bijvoorbeeld een goede manier om observaties op school te introduceren.

Tot slot

Onze ervaring is dat Taalgericht vakonderwijs een succes kan worden als er afgestapt wordt van het deskundigheidsmodel en de invoering georganiseerd wordt als een gezamenlijk zoeken naar steeds verdergaande verbeteringen (Hajer 2000 laat zien hoe het taalbeleid zich steeds verder verbreedt). De basis daarvoor is wederzijds respect en erkenning van elkaars subjectiviteit en deskundigheid. Taalverwerving, vaktaalleren, onderwijs, het zijn allemaal zeer complexe processen waar vele factoren een rol bij spelen. Leerlingen verschillen in behoeftes, in leerstijl, in de zorgen die ze hebben, docenten verschillen in ervaringen, in leer- en onderwijsstijlen, scholen verschillen in (vernieuwings)geschiedenis en cultuur. Docenten, taalcoördinatoren, schoolleiders, begeleiders en nascholers zullen alleen in onderlinge interactie Taalgericht vakonderwijs kunnen invoeren, waarbij ze gebruik maken van de kwaliteiten van elkaar.

Voor het samen zoeken heb je een gemeenschappelijke basis nodig, en die kan, als dat nodig is, met de verworvenheden van de jaren negentig (een handboek, een didactiekboek en diverse cursusbundels) snel gelegd worden.

Ten opzichte van die beginjaren van taalbeleid, zie ik bij de invoering van Taalgericht vakonderwijs de volgende verschuivingen optreden:

- de relatie van externe begeleiding/scholing en de school wordt vraaggestuurd in plaats van aanbodgestuurd;

- de ‘cursist’ wordt ontwerper van zijn eigen lessen en vragensteller;
- de externe begeleider/docent wordt mee-ontwerper en antwoordenzoeker;
- de taalcoördinator wordt van zending of missionaris een intern begeleider;
- de scholing of training wordt vervangen door werkbijeenkomsten.

Maar het belangrijkste van de invoering van Taalgericht vakonderwijs is misschien wel dat het taalbeleid niet meer in de hoek van de gedepriiveerden zit en de potentie krijgt de veranderingsactiviteiten in de scholen te bundelen en te versterken. In het samenwerkingsproject kunnen de scholen de mogelijkheden tot bundeling onderzoeken. Wij verwachten dat uiteindelijk die scholen het meest succesvol zullen zijn - wat betreft sfeer op school, docentvaardigheden en leerlingresultaten -, die taalbeleid integraal onderdeel van hun innovatiebeleid hebben weten te maken. We zijn dan ook benieuwd naar andere ervaringen.

Als ik in dit artikel de meervoudsvorm gebruik, is dat omdat ik me dan baseer op de ervaringen in het project Implementatie Taalgericht vakonderwijs van het consortium SLO/APS/HvU/Het projectbureau. Daarin werk ik samen met Regine Bots, Elise van de Erve, Maaike Hajer, Brigitte van Hilst, Gert Kruit, Marleen Miedema, Atty Tordoir en Bert de Vos die allen op eigen wijze aan dit artikel hebben bijgedragen, waarvoor dank.

LITERATUUR

Branden, K. van den (2000). *NIT of NTL? Over de rol van taal in niet-taalvakken*. Inleiding gehouden op de Voorjaarsstudiedag ‘Onderzoek ontmoet onderwijs’ van de Anéla, 19 mei 2000 te Utrecht.

Cosh, J. (1999). Peer observation: a reflective model. *ELT Journal* 53(1), 22- 27.

Ebbens, S., Ettekoven S., & Rooijen, J. van (1996). *Samenwerkend leren*. Praktijkboek.

Groningen: Wolters-Noordhoff.

Geffen, A. van, Lemmens, G., Doolaard, S., & Pruissen, A. van (1993). *NT2-beleid in het voortgezet onderwijs*. ‘s-Hertogenbosch: KPC.

Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs in een meertalige MAVO-klas*. Academisch proefschrift. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hajer, M. (2000). Kringen in de vijver. De reikwijdte van taalgericht vakonderwijs. *MOER* 2000(4), 277-282.

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

Hoogeveen, M. (red.) (1998). *Taal bij andere vakken*. Cursusmap. Enschede: SLO.

Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. White Plains (N.Y.): Longman.

Joyce, B., Wolf, J., & Calhoun, E. (1993). *The self-renewing school*. Alexandria VA: ASCD.

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

Miedema, M. (1996). *Samenwerkend leren in heterogene klassen*. Enschede: SLO/APS (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 23).

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

Miedema, M. (in voorbereiding). *Professionele ontwikkeling van binnenuit; werken aan een taalgevoelige school*, (te verschijnen in *Levende Talen Tijdschrift*).

Ouden, J. den, Laarschot, M. van de, & Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Pro-vo NT2-materialen voor de lerarenopleiding*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht.

Sliepen, S., Bakker, A., & Pruissen, A. van (1997). *Implementatie van taalbeleid in het voort-*

gezet onderwijs. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Tordoir, A., & Meestringa, T. (1997). *Taalbeleid op drie vbo/mavo-scholen. Drie casestudies in het jaar 1995-1996*. Enschede: SLO/APS (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 24).

Tordoir, A., & Meestringa, T. (1998). *Taalbeleid op drie vo-scholen in grote steden. Drie casestudies in het jaar 1996-1997*. Enschede: SLO/APS (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 27).