

Communicatie, taal, en (vakspecifiek) leren

Aanzet tot een taalbeleid voor de universitaire lerarenopleiding

In deze bijdrage schetsen we hoe we aan onze eigen universitaire opleiding langzaam taalbeleid vormgeven, ingaand op de dimensies van zo'n taalbeleid: Nederlands als tweede taal, interculturele communicatie en communicatietheorie en taalgericht vakonderwijs. We besteden nadrukkelijk aandacht aan wat in een aantal recente documenten onderbelicht blijft: de rol van taal bij het leren.

Allereerst de aanleiding. Vervolgens presenteren we eerst enige theorie over communicatie, taal en leren. Daarna schetsen we hoe we in onze opleiding taalbeleid proberen vorm te geven. We gaan specifiek in op 'taalgericht vakonderwijs', dat aan een universitaire lerarenopleiding extra aandacht behoeft. Het is in het eerstegraads onderwijs- en opleidingsveld niet gemakkelijk binnen andere schoolvakken dan Nederlands aandacht voor taal te krijgen, omdat juist daar sterke grenzen tussen schoolvakken bestaan.

Aanleiding

Enkele recente documenten vragen aandacht voor taal en communicatie in het onderwijs, waaronder de wet 'Beroepen in het onderwijs' en de daaraan gekoppelde SBL-competenties. Deze documenten eisen van een leraar 'communicatieve bekwaamheden'. Verder dient de leraar de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren te kennen. Het 'Competentieprofiel van leraren die aan een ulo zijn opgeleid' (ICL, 2007) eist daarenboven van leraren dat ze weet hebben van communicatievormen van leerlingen, van theorieën over communicatie en interculturele communicatie.

In bovenstaande verwijzen we alleen naar passages waarin de begrippen 'taal' en 'communicatie' expliciet worden genoemd. Daarnaast zijn er veel bekwaamheidseisen waaraan 'communicatie' en 'taal'

inherent zijn, bijvoorbeeld de zogenoemde 'interpersoonlijke competentie'. Maar ook andere competenties vereisen communicatieve vermogens, en een goed begrip en gebruik van taal. De genoemde documenten maken hierbij geen onderscheid tussen leraren Nederlands en die van andere schoolvakken of leergebieden. Dat de eisen ter zake van taal en communicatie voor alle leraren gelden, blijkt expliciet uit twee andere documenten. De Expertgroep 'Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen' (Expertgroep, 2008) stelt dat niet alleen leraren Nederlands verantwoordelijk zijn voor de beheersing van het Nederlands. Het eindadvies van de profielcommissies tweede fase voortgezet onderwijs vraagt van scholen "een integraal taalbeleid voor Nederlands (te) ontwikkelen met een duidelijke resultaatsverplichting voor alle secties" (Veldhuis e.a., 2007, 43).

De gedachte aan zo'n taalbeleid is ouder dan genoemde documenten, want ze is verbonden aan de problematiek van onderwijs aan leerlingen voor wie Nederlands geen moedertaal is. Wij zien dan ook vormen van taalbeleid aan scholen voor voortgezet onderwijs, tweedegraadsopleidingen en pabo's die vaak nog in het teken staan van de problematiek van Nederlands als tweede taal (NT2). De rol van taal bij het leren, en in het bijzonder taalgericht vakonderwijs lijkt minder sterk aanwezig, ondanks de inspanningen van het Platform taalgericht Vakonderwijs (zie www.taalgerichtvakonderwijs.nl). Een inventarisatie onder universitaire lerarenopleidingen, verricht binnen het Expertisecentrum Lerarenopleidingen Nederlands en diversiteit (zie www.leoned.nl) laat nog geen structureel taalbeleid zien, wat overigens niet wil zeggen dat er niets gebeurt.

Communicatie, taal en leren

De klassieke didactische driehoek van leraar, leerstof en leerling kunnen we zien als de communicatieve driehoek van zender, boodschap en ontvanger. Uit communicatietheorie weten we dat de relatie tussen zender en ontvanger kan verschillen, en dat die samenhangt met de interpretatie van de boodschap (Watzlawick, 1970). Van Ruler (1996) constateert op basis van empirisch onderzoek drie basisvormen van communicatie:

- De *actieopvatting*: de zender brengt zijn boodschap over aan de ontvanger. Hierin staat de interpretatie van de boodschap door de ontvanger

AUTEUR(S)

Ingrid Evers, Fer Hooghuis,
Piet-Hein van de Ven &
Michiel Voegelzang

IIS / Radboud Universiteit
Nijmegen

(althans volgens ons) centraal. We herkennen deze opvatting in de frontaal vertellende leraar, of de sterk gesloten opdracht in een leerboek.

- De *effectiviteitsopvatting*: het doel is controleren of de overdracht van de boodschap (interpretatie zender) bij de ontvanger goed is aangekomen. Denk aan het overhoren van huiswerk, aan het klassengesprek waarin de leraar kennis overdraagt of controleert of de kennis is overgekomen.
- De *interactieopvatting*: gericht op de gezamenlijke ontwikkeling van de boodschap, de gezamenlijke constructie van de werkelijkheid. Denk aan de leraar die open vragen stelt, die leerlingen begeleidt in de verkenning van vakbegrippen.

In alle drie opvattingen is er interactie, maar de aard van die interactie verschilt. Empirisch onderzoek naar interactie in de klas reduceert deze driedeling tot een ideaaltypische tweedeling. We komen hierop later terug. Er zijn niet alleen verschillen in communicatie, maar ook in kennistheoretische en leertheoretische positionering. De lerarenopleiding van ILS/RU gaat uit van theorieën van o.a. Vygotsky (1934/1986), Bruner (2004) en Bruffee (1986): *“Onderwijs is voor een belangrijk deel communicatie in taal, is interactie tussen leraar en leerlingen, en tussen leerlingen. In die interactie wordt niet een interpretatie van de werkelijkheid overgedragen, maar gezamenlijk geconstrueerd en vervolgens door leerlingen individueel verwerkt. Leren vindt eerst plaats op het sociale niveau, daarna op het individuele. In de interactie ontwikkelt een lerende de taal en de daarmee verbonden werkelijkheidsvoorstelling van de sociale groep, waar hij lid van wordt - gezin, familie, hobby, beroep, schoolvak,...* (Bruffee 1986). *In die interactie wordt de lerende begeleid door een meer ervaren lid van de groep, bijvoorbeeld de docent*” (Bruner, 2004). De mate waarin een persoon de eigen taal/talen beheerst, bepaalt voor een belangrijk deel de mate van schoolsucces en dus van maatschappelijk succes. Elk kind heeft dus recht op goed taalonderwijs en dat staat of valt met de kwaliteit van de docenten, niet alleen van de taaldocent maar ook van de docenten van andere schoolvakken/leergebieden.

De invoering van de tweede fase en de didactiek van 'zelfstandig leren' heeft als consequentie dat veel onderwijs 'taliger' wordt.

De Tweede Fase voortgezet onderwijs

Onze eerstegraadsopleiding richt zich vooral op de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De invoering van de tweede fase en de didactiek van 'zelfstandig leren' heeft als consequentie dat veel onderwijs 'taliger' wordt. Voor elk vak moeten leerlingen bronnen lezen, teksten schrijven, presentaties houden. Deze ontwikkeling kent drie sterk samenhangende problemen:

- 1 Veel taalzwakke leerlingen (met name ook leerlingen van buitenlandse afkomst) hebben problemen

met het vele lees- en schijfwerk in opdrachten voor diverse vakken.

- 2 De ontwikkeling van vaktaal en vaktaalgebruik bij leerlingen (Prenger, 2006).
- 3 De rol van het Nederlands als leer- en instructietaal voor alle leerlingen en de afstemming met andere vakken.

Om dit laatste punt toe te lichten: veel leraren ervaren dat leerlingen die bij Nederlands aangeleerde kennis en vaardigheden nauwelijks inzetten bij andere vakken. Dat komt omdat docenten van andere vakken te weinig weten van taal en taaldidactiek, en docenten Nederlands te weinig van de specifieke taal van andere vakken. De taalontwikkeling van leerlingen is gebaat bij deskundige instructie en begeleiding. Het vak Nederlands op school - en op de opleiding - kan dienstbaar zijn aan andere vakken, mits de leraren weet hebben van en aansluiten op elkaars onderwijs. In onze opleiding streven we naar een structureel onderwijsaanbod dat deze problematiek verheldert aan de hand van praktijkgegevens, theorie en onderzoek. Daartoe verzorgen we binnen een algemeen-didactische lijn twee keuzemodules voor lio's van alle schoolvakken waarin aandacht wordt gegeven aan de relatie tussen taal, communicatie en leren, geïllustreerd met praktijkvoorbeelden van interactie tussen docent en leerlingen en leerlingen onderling:

- 1 Een *NT2-module* behandelt de problematiek van leerlingen voor wie het Nederlands geen thuistaal is. We besteden aandacht aan schooltaal en thuistaal, taalverwerving en woordenschatontwikkeling, plurilingualiteit en interculturaliteit. De module wordt afgerond met een klein empirisch onderzoek. De lio's verzamelen data (bijvoorbeeld een video- of audio-opname van een eigen les, een hardop-denkenprotocol, een interview), analyseren die data met behulp van de aangereikte theorie, trekken conclusies, reflecteren op hun leerproces en formuleren consequenties voor hun eigen onderwijspraktijk.
- 2 Daarnaast is er de keuzemodule *'Taalgericht vakonderwijs'*. Deze module hebben we in 2008-2009 voor het eerst verzorgd. We rapporteren in onderstaande over de variant zoals we die in 2010-2011 realiseerden.

Module Taalgericht vakonderwijs

De module kent vier bijeenkomsten van anderhalf uur. Elke bijeenkomst gaat uit van praktijksituaties in de vorm van een videofragment of transcriptie van een les of bijvoorbeeld een interview. We bespreken achtergrondliteratuur en gebruiken die ter analyse van de gegeven praktijksituatie. Elke bijeenkomst kent een eigen thema, en een op dat thema geënte onderzoeksopdracht. Ter afronding van de module kiezen de lio's voor één van deze opdrachten. De eerste bijeenkomst doelt op opfrissen en verdiepen van het algemene inleidende college over communicatie en interactie. Bijeenkomst twee en drie gaan in op de problematiek van vakspecifiek leren. De vierde is gewijd aan de afstemming van het schoolvak Nederlands met andere schoolvakken.

Interactieanalyse

Een lio aardrijkskunde nam een les op over kringlopen. In deze les hielp hij een leerling die met een vraag zat. Zijn eerste indruk was dat hij de betreffende leerling goed had geholpen want hij liet hem uitpraten en legde hem, dacht hij, niet teveel woorden in de mond. Hij vond de vraag van de leerling een beetje ongedefinieerd, een niet echt moeilijke vraag en had het idee dat het de leerling duidelijk werd wat fotosynthese is. Hij was ervan overtuigd dat de leerling dat zelf had bedacht en dat hij alleen maar wat had geholpen.

De lio transcribeerde de opname van dit gesprekje en ging over tot analyse. Hij wilde met name weten of zijn eerste indruk van zijn interactie met deze leerling klopte. We geven hieronder ter illustratie de eerste regels van het transcript (zie Transcript 1: fotosynthese). De analyse van de lio is dat hij de leerling veel voorzeft, hem niet aan het woord laat en over de vraag heenwalst. Hij vroeg niet wat deze leerling niet snapte aan vraag 8a (regel 3) maar hij veronderstelde blijkbaar dat de leerling wel degelijk wist wat de kringloop van het water was en dat hij dat heel gemakkelijk bij de leerling op kon roepen. De vraag rijst of de leerling dat wel wist. Ook de rest van het fragment doet hem aarzelen over zijn 'open' en 'stimulerende' bijdrage. De lio interpreteert uiteindelijk zijn interactie als passend in het 'transmissiemodel' (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1992): hij presenteerde in het gesprekje de leerstof als vaststaand feit en probeerde wel te kijken naar de voorkennis van de leerling, maar gaf toch vooral uitleg. Hij dacht voor de leerling, die weinig actief was en door de docent niet gestimuleerd werd tot leeractiviteit. De interactie verliep dus niet zoals de lio had bedoeld en aanvankelijk had ingeschat. Zijn meer algemene conclusie luidt dat het simpelweg uitschrijven van interactie al veel leert over de interactie tussen hem en zijn

leerlingen. Hij vraagt zich met name af of hij wel voldoende nagaat of zijn leerlingen de leerstof begrijpen.

De lio koos deze opdracht naar aanleiding van de eerste bijeenkomst die handelde over interactie tussen leraar en leerlingen en leerlingen onderling. We bespreken, gebruikmakend van transcripten interactie in lessen aan de hand van concepten als het IRE-patroon (Mehan, 1979) waarin de leraar het Initiatief neemt tot een vraag, de leerling Reageert en de leraar Evalueert. Ehlich e.a. (1993) noemen een dergelijk vraag-antwoordpatroon een 'leraarbetooft met rolverdeling'. Een dergelijke interactie moet vaak gezien worden als een antwoord van de leraar op een paradoxale opdracht: het actief betrekken van leerlingen bij onderwijs én het in snel tempo efficiënt overdragen van kennis; we herkennen de combinatie van actie- en effectiviteitsopvatting van communicatie. We introduceren als analytisch kader twee onderwijsarchetypen. Van der Aalsvoort en Van der Leeuw (1992) noemen die 'transmissiemodel' respectievelijk 'interpretatiemodel'. Nystrand e.a. (1997) typeren ze als Monologically Organized Instruction en Dialogically Organized Instruction. Beide publicaties verhelderen dat deze twee typen onderwijs niet alleen verschillen in het interactiepatroon, maar dat de eigenlijke verschillen dieper liggen. Het betreft opvattingen van leraren over kennis (objectief respectievelijk constructief, vaststaand of ontwikkelend) en over leren (transmissie van kennis respectievelijk transformatie of understandings). Beide typen onderwijs verschillen verder in wat ze als valide kennisbronnen beschouwen: alleen leraar en schoolboek, of ook leerlingen met hun kennis en ervaringen.

We presenteren ook transcripties of video's van leerlinggesprekken. In de analyse daarvan gebruiken we literatuur van Nijland (2007), Mercer (2008), Renshaw & Brown (2007). We gebruiken Mercer's concepten

als social-cultural talk, instrumental talk, en exploratory talk. 'Sociaal-cultureel taalgebruik' is gericht op het aangaan of bevestigen van sociale relaties tussen leerlingen. Het uit zich in gesprekken over weekend, vriendjes en andere niet schoolse onderwerpen. 'Instrumenteel taalgebruik' is gericht op het 'efficiënt' aanpakken van een opdracht, gericht op zo snel mogelijk afronden ervan, zonder inhoudelijke discussie. 'Exploratief taalgebruik' is taalgebruik waarin leerlingen onderzoeken, hypothesen vormen,

Transcript 1: fotosynthese

- | | | |
|----|----|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | L1 | Meneer, ik snap vraag 8a niet. In welke kringloop, water- of koolstof - speelt |
| 2 | | fotosynthese een rol? |
| 3 | D | 8a? 8a! Nou, we hebben hier twee kringlopen in de tekst. Heb je de tekst |
| 4 | | gelezen? |
| 5 | L1 | Ja, lastig. |
| 6 | D | Nou, dit hier is de waterkringloop, kort stukje. Dit grafiekie of eh dit plaatje. |
| 7 | | Hier, verdamping, neerslag. De andere hebben we net behandeld, de |
| 8 | | koolstofkringloop nou, de vraag is fotosynthese waar speelt het ook weer een |
| 9 | | rol? |
| 10 | L1 | Bij eh, eh. |
| 11 | D | Dat is niet zo moeilijk toch? Het heeft niets te maken met de kringloop van |
| 12 | | het water, of ja een heel klein beetje dan. |
| 13 | L1 | Ja. OK, het heeft te maken met de koolstof. Maar dan b. |
| 14 | D | b? even kijken,Dees? |
| 15 | | <i>Korte stilte</i> |
| 16 | D | Goed, moet je hier eens kijken, waar vindt fotosynthese plaats? (wijst op |
| 17 | | een figuur) |
| 18 | L1 | Hier, eh ja, hierzo (wijst aan figuur) |
| 19 | D | Ja, in het gedeelte van bomen die groen zijn. |

discussiëren over inhouden, mogelijke perspectieven nagaan, etc.

Vaktaal in ontwikkelingsperspectief

Een van ons (Vogelezang) bezocht een les van een lio scheikunde. De klas was bezig met een practicum. Hierbij hadden de leerlingen een transparante kleurloze vloeistof bij een transparante rode vloeistof gedaan. Als resultaat ontstond een witte, troebele vloeistof. De leerlingen moesten vervolgens een reactievergelijking geven voor het waargenomen. De observatie van de bezoeker was dat veel leerlingen dit niet konden, een groepje leerlingen vroeg dan ook hulp aan de docent. Hierop ontstond het volgende begin van een gesprek:

Lio: Wat gebeurde er?

Leerling: Er is een wit neerslag ontstaan.

Lio: Ja, de rode kleur is weg.

Het gesprek tussen de lio-docent en het groepje leerlingen liep niet goed. Voor de bezoeker was dat niet verassend: de lio en de leerlingen hadden vanuit de hun ten dienste staande referentiekaders geheel andere zaken waargenomen en daarbij passende verwoordingen gebruikt. De aanname van de lio dat de leerlingen hadden gezien dat de rode kleur was verdwenen, bleek voorbarig. We zien in dit gespreksfragment dat docent en leerlingen andere verwoordingen gebruiken omdat ze zijn gericht op een ander thema. De lio is gericht op het hem reeds bekende maar voor de leerlingen nog nieuwe thema 'chemisch evenwicht'. De leerlingen zijn bezig met hun eerste exploraties rond dit nieuwe thema, maar bekijken het vanuit de hun reeds bekende chemische vakwereld, waarvan o.a. 'neerslagreactie' een onderdeel vormt. Daarom richten zij hun aandacht bij het experiment daarop en zien iets geheel anders dan de docent en verwoorden dit ook. En die verwoording is nog slechts het begin van het eindstadium dat de lio hier al verwachtte, een formulering als 'Door het ontstaan van het neerslag wordt het evenwicht aflopend en zal

de rode kleur verdwijnen'.

Wanneer een docent geen oor (en oog!) heeft voor het verschil in zaakgerichtheid tussen hem en de leerlingen zoals onder meer tot uiting komt in het gebruik van verschillende verwoordingen, dan kan een werkelijk dialogische situatie slechts moeizaam ontstaan. Dit bemoeilijkt of belemmert het leren van de leerlingen. In de hektiek van een les valt dat lang niet altijd op.

Het wordt nog lastiger als docent en leerling dezelfde woorden gebruiken, die elk een eigen betekenisveld hebben, zoals in Transcript 2 te lezen is. De regels vormen het begin van een transcript van een les over bijwoordelijke bepalingen in een brugklas. De docent heeft de vraag gesteld wat in een bepaalde zin de bijwoordelijke bepaling is.

Voor de docent is de definitie van een bijwoordelijke bepaling anders dan voor de leerling. Hij verwerpt het antwoord van de leerling, en start de ontleedprocedure vanaf het begin. De leerling raakt, zoals later blijkt, in verwarring. Eigenlijk was zijn antwoord goed in die zin dat sommige schoolmethodes de woordgroep 'heel erg' wel degelijk een bijwoordelijke bepaling bij 'druk' noemen. De docent maakt gebruik van zijn gezag om zijn visie aan de leerlingen op te leggen. Een uitwisseling van gezichtspunten vindt niet plaats.

Wanneer een docent geen oor (en oog!) heeft voor het verschil in zaakgerichtheid tussen hem en de leerlingen (...) dan kan een werkelijk dialogische situatie slechts moeizaam ontstaan.

De enige manier om het gezichtspunt van de betrokken gesprekspartners te achterhalen is vragen wat zij bedoelen en hun antwoord als uitgangspunt nemen voor verder onderwijzen. Door de explicitering van de leerlingen kan het voor de docent en de leerlingen duidelijk worden in welk taalveld (Ten Voorde, 1977)

ieder zich uit en hoe het oorspronkelijke niet-verstaan omgezet kan worden in elkaar wel verstaan. Wij zijn in de keuzemodule niet gericht op het presenteren van de vakinhoud van scheikunde of Nederlands, maar willen laten zien hoe lerenden met elkaar en/of met hun docent een thema vorm kunnen geven mits zij de tijd krijgen om daarvoor hun taal te vormen (Roth, 2006). Een dergelijke wijze van onderwijzen vraagt van de docent wat Gadamer (1986) schreef: "... *das*

Transcript 2: bijwoordelijke bepaling

- | | | |
|----|------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | D | Raymond, zes |
| 2 | R | (leest op) "In het zwembad was het heel erg druk." 'In het zwembad' en 'heel |
| 3 | | erg |
| 4 | ? | Mm, mm (er is geblader te horen). |
| 5 | D | Weet je het zeker? (.) Als we nou eens gaan ontleden hè. Dan gaan we effe |
| 6 | | moeilijk doen. Wat is dan de persoonsvorm? |
| 7 | R | Was |
| 8 | ? | Was? |
| 9 | D | Was. (.) Gezegde? |
| 10 | (..) | (gestommel, getik) |
| 11 | R | Was druk |
| 12 | D | Ja. Of 'heel erg' hoort er ook bij hè? 'Was heel erg druk'. Zou 'was' hier een |
| 13 | | koppelwerkwoord kunnen zijn? |
| 14 | R | Ja |
| 15 | D | Ja, enne, eh, wat is dan de tweede stap die je gaat nemen? |
| 16 | R | Eh |

Mißverstehen sich von selbst ergibt und das Verstehen auf jedem Punkt muß gewollt und gesucht werden ... "

Het leerstofaanbod

In de eerste en tweede bijeenkomst staan het belang van dialoog in de klas en de rollen van de docent en de leerling in het proces van kennisontwikkeling centraal. In het derde college verschuift de aandacht naar het leerstofaanbod als voorwaarde voor dialogical teaching. We laten de lio's ervaren dat de mogelijkheden voor de gewenste interactie tussen leerlingen onderling en tussen docent en leerlingen nauw samenhangen met de keuze van werkvormen en opdrachten: er moet een reden zijn om te praten.

We laten de lio's ervaren dat de mogelijkheden voor de gewenste interactie (...) nauw samenhangen met de keuze van werkvormen en opdrachten: er moet een reden zijn om te praten.

Een lio aardrijkskunde gaf ons een transcript (zie transcriptie 3). Het fragment illustreert hoe veel lio's vorm proberen te geven aan begripsontwikkeling: de docent stelt na de uitleg een controlerende vraag en is daarbij primair gericht op het horen van het gewenste antwoord. De leerlingen doen aarzelend mee. Van hieruit gaan we met de lio's in gesprek over begripsontwikkeling. We vragen een lio om een vakspecifiek begrip uit te leggen en laten andere lio's de uitleg en de interactie observeren. Vervolgens gaan we op basis van de ervaringen met de uitleg en de observaties in op de vraag wat vakspecifieke begrippen zijn, welke soorten begrippen kunnen worden onderscheiden en in hoeverre verschillende soorten begrippen een specifieke uitlegstrategie vereisen. De observaties wijzen uit dat veel lio's een strategie gebruiken met een fasering in drie of vier stappen. In de nabespreking veralgemeniseren we deze aanpak naar een methodiek van woordenschatverwerking: introduceren en voorkennis activeren, semantiseren, consolideren en controleren (Verhallen en Verhallen, 1994). Recente handboeken voor vakdidactiek voor diverse schoolvakken beschrijven deze strategie of een variant daarop (bijvoorbeeld Van den

Berg, 2009: 116-117; Wilschut, Straaten & Riessen, 2004: 290-294) en is dan ook bij veel lio's bekend en wordt veelvuldig toegepast.

Tegenover deze op overdracht gebaseerde aanpak plaatsen we een meer sociaal-constructivistische strategie. Als voorbeeld laten we de lio's een opdracht op leerlingniveau uitvoeren over mondiale ongelijkheid. De opdracht vraagt de boodschap van een aantal cartoons te bespreken en de bruikbaarheid ervan voor een mediacampagne over het ontwikkelingsvraagstuk te beoordelen. Zo construeren de leerlingen een beeld van visies op oorzaken van ontwikkelingsproblematiek. In de nabespreking gaan we na welke kenmerken van de opdracht leerlingen stimuleren tot actief meedoen aan het gesprek over de leerinhoud: een authentiek probleem uitgewerkt in een divergente opdracht waarbij de openheid deels is ingeperkt door de inhoudelijke voorstructurering in de vorm van aangereikte bronnen en vragen.

Vervolgens gaan we in op de lesopbouw rondom deze opdracht. Geen uitleg gevolgd door oefening, maar een lesopbouw gebaseerd op de door Gal'perin aangereikte aanpak voor een stapsgewijze ontwikkeling van het mentale handelen: een oriëntatie op de taak, een materiële handeling, een verbale handeling en een mentale handeling. (Boekarts & Simons, 1993:18-19; Stetsenko & Arievidtch, 2002).

In deze manier van werken is de kwaliteit van het gesprek tussen leerlingen cruciaal voor het leren van de deelnemers (Mercer, 2008). Daarom schenken we in dit college ook aandacht aan de interactie in kleine groepen. Op basis van observaties van de gesprekken tijdens de uitvoering van de opdracht verkennen we de mogelijkheden en voorwaarden om te komen tot 'exploratory talk' waarin het gebruik van vakspecifieke begrippen zich kan ontwikkelen.

Nederlands en andere vakken

In de vierde bijeenkomst gaan we in op de relatie Nederlands-andere vakken. Elke lio brengt voor het eigen schoolvak een opdracht mee die van leerlingen vraagt een tekst te schrijven. We bespreken die opdrachten met als eerste vraag of voor een buitenstaander duidelijk is wat leerlingen moeten doen. Wat zou de docent eventueel voor aanvullende informatie hebben moeten geven, bijvoorbeeld in een mondelinge toelichting, of wat zouden leerlingen al moeten weten op basis van eerdere opdrachten en instructies?

Transcript 3: begripsontwikkeling

- | | | |
|----|---------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | | |
| 2 | Docent | Sjoerd, om met jou maar eens te beginnen, kun jij aan Stephen uitleggen wat nou |
| 3 | | jouw begripkennis is van het woord <i>adaptatie</i> ? Daar hebben we het al in een vorig |
| 4 | | gesprek ook over gehad, maar wat kun jij... hoe zou je dat uitleggen aan Stephen? |
| 5 | Sjoerd | Uhm, ik denk dat het te maken heeft met aanpassen van het klimaat aan het klimaat |
| 6 | | en dat uuh was het wel. |
| 7 | Docent | Ik denk sowieso het aanpassen aan het klimaat, maar Maartje kun je misschien |
| 8 | | wat specifieker zijn? |
| 9 | Maartje | Ik weet even niet meer precies waar het over gaat, sorry |
| 10 | Docent | Jordy weet jij het dan misschien wel? |

We analyseren daarna de opdrachten aan de hand van een aantal concepten. We introduceren de expressieve en transactionele functie van schrijven (Britton e.a. 1983) en de conceptuele functie: schrijven gericht op kennisontwikkeling. Van der Leeuw (2006) spreekt hier van de 'leerfunctie' van schrijven, die centraal staat in de Amerikaanse stroming 'Writing across the Curriculum' (bijv. Carter, 2007). We gaan in op de documentatieve functie van schrijven: schrijven om vast te leggen (Kádár-Fülöp (1987) en op een schoolse variant daarvan, de controlefunctie van schrijven (Van der Leeuw, 2006). We bespreken stromingen in de schrijfdidactiek, gericht op schrijfproces en/of schrijfproduct, op het verschil in schrijfstijl tussen 'beeldhouders' en 'ingenieurs' (Kieft & Rijlaarsdam, 2005). Ook het verschil tussen genres als betoog, beschouwing, onderzoeksverslag komt aan bod.

Een lio geschiedenis bekeek het resultaat van een schrijfp opdracht. De leerlingen kregen tien tekstfragmenten over de Tweede Wereldoorlog te lezen. Daaruit moesten zij er vijf kiezen en aangeven of de hoofdpersoon in die fragmenten dader, omstander, medestander of slachtoffer is. Daarna moesten de leerlingen aangeven welk fragment de meeste indruk maakte, en waarom. De lio constateert dat het eerste deel van de opdracht een soort betoog vraagt. Dat dient de controlefunctie van schrijven. De leerling schrijft om de leraar te laten zien wat hij geleerd heeft. Het tweede deel lijkt meer op een beschouwing en dient misschien een conceptuele functie: de leerling interpreteert de wereld om zich heen, evalueert en bouwt zo een bepaalde kennis op. De lio constateert dat de opdracht op geen enkele wijze de leerling ondersteunt in het schrijven, er is geen eigen schrijfdidactiek, noch wordt verwezen naar wat de leerling eventueel bij Nederlands kan hebben geleerd.

We proberen te verduidelijken dat er verschillende visies op schrijven zijn, parallel aan het onderscheid tussen het transmissie- en het interpretatiemodel (zie boven). Schrijven om te leren benadrukt de rol van taal in de constructie van de werkelijkheid - het interpretatiemodel. Schrijven als het coderen, het weergeven van een bestaande werkelijkheid ofwel het weergeven van daarover ontwikkelde kennis is verwant aan het transmissiemodel. De meegebrachte opdrachten analyseren we daarom ook op de vraag welke visie op schrijven ze (re) presenteren.

Eerste evaluaties

De lio's zijn tevreden over inhouden en werkwijzen. Door onderbouwd met theorie naar hun eigen onderwijspraktijk te kijken zeggen ze veel te leren over de rol van taal bij onderwijzen en leren alsook over de vaktaal van hun schoolvak. Het onderzoeken van de eigen lespraktijk maakt hen meer bewust van hun taalgebruik in de eigen lessen, ze gaan er scherper op letten. Ze ontdekken vaak dat hun perceptie van de problemen van leerlingen of van hun eigen onderwijsgedrag niet overeenkomt met de perceptie van de leerlingen of de geanalyseerde onderwijspraktijk. Het vakdoorbrekend werken leverde ook een meer-

waarde op. Lio's werden zich bewust van specifieke vaktaal, door reacties van een lio van een ander vak.

Natuurlijk blijven er verbeterpunten. Zo blijft het elk college belangrijk om expliciet de link te leggen tussen de gepresenteerde theorie en de onderwijspraktijk van de lio. Het starten met een praktijkvoorbeeld werkt goed, maar de studenten zijn niet gewend vanuit de aangereikte taal-perspectieven te kijken naar hun eigen onderwijs, ze moeten dat leren. Het is voor ons als opleider belangrijk oog en oor hebben voor de voorkennis én verwachtingen van lio's. We merkten een groot verschil in wat lio's konden in de eerste bijeenkomst en in bijeenkomst 4. Het was een zoektocht, maar mét resultaat. We zouden overigens heel graag willen volgen wat de lio's uiteindelijk met het geleerde in hun lessen blijven doen, maar zien daar momenteel nog geen mogelijkheden toe.

Discussie

We zijn redelijk tevreden over de aandacht voor taal binnen onze eerstegraads lerarenopleiding, maar willen meer. We willen dat deze thematiek meer dan nu wordt opgenomen in het voor alle lio's verplichte deel van het curriculum. Nu zijn zowel 'NT2' als 'vakspecifiek leren en taal' een keuzemodule, die moet concurreren met andere modules. Ook zouden we graag zien dat deze onderwerpen structureel onderwezen worden op alle eerstegraads lerarenopleidingen. Daarbij zien we een voortrekkersrol voor de opleiders Nederlands, maar wijzen ook op de verantwoordelijkheid van alle vakopleiders en op die van het management. Per slot moeten we leraren van alle vakken voorbereiden op omgaan met (vak)taal en (vak)taalontwikkeling.

LITERATUUR

- Aalsvoort, M. van der, & B. van der Leeuw (1992). *Taal, school en kennis; de rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede: SLO, VALO-M & Nederlandse Taalunie.
- Berg, H. van den (red), (2009). *Handboek Vakdidactiek Aardrijkskunde*, Amsterdam, Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Boekaerts, M., & Simons, P. (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & van de Vegt.
- Britton, J. et.al. (1983). An approach to function categories. In Myers, M. & Gray, J. (Eds.). *Theory and practice in the teaching of composition. Processing, distancing, and mode-ling*. Urbana: NCTE. (pp.136-143).
- Bruffee, K. (1986), Social Construction, Language, and the Authority of Knowledge: A Bibliographical Essay. *College English* 48, 8, 773-790.
- Bruner, J. (2004). Introduction to Thinking and Speech. In R. W. Riber, & D. K. Robinson (Eds.), *The Essential Vygotsky* (pp. 9-25). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication* 58 (3), 385-418.

- Ehlich, K., Rehbein, J., & Tije, J. ten (Red.) (1993). *Kennis, taal en handelen. Analyses van de communicatie in de klas*. Assen: Van Gorcum.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de Drempels met Taal*. Enschede: SLO.
- Gadamer, H.-G. (1986). *Hermeneutiek I - Waarheit und Methode, Band I Gesammelte Werke*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL) van de Vereniging van Universiteiten (VSNU) (2007). 'Competentieprofiel van leraren die aan een ULO zijn opgeleid'. ICL: zp.
- Kádár-Fülöp, J. (1987). Mother tongue education: curriculum theoretical considerations. In Kroon, S. & Sturm, J. (Eds.). *Research on Mother Tongue Education in an International Perspective. Papers of the Second International Symposium of the International Mother Tongue Education Network. Studies in Mother Tongue Education 3*. Enschede: VALO-M, pp.51-70.
- Kieft, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Schrijverstaken en schrijverstypen. *Levende Talen Magazine 2*, 9-12.
- Leeuw, B. van der (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding. Een etnografie van onderwijsvernieuwing*. Utrecht: Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Mercer, N. (2008). Talk and the Development of Reasoning and Understanding. *Human Development 51*, 90-100.
- Nijland, F. (2007). 'Maar dat is niet de opdracht'. Leerlinginteractie tijdens zelfstandig werken. *Toegepaste taalwetenschap in Artikelen 78*, 91-101.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Prenger, J. (2006). Woorden tellen mee. Een onderzoek naar talige struikelblokken in het wiskundeboek. *Levende Talen Tijdschrift 7* (3), 17-24.
- Renshaw, P., & Brown, A. (2007). Formats of Classroom Talk for integrating Everyday and Scientific Discourse: Replacement, Interweaving, Contextual Priviledging and Pastiche. *Language and Education 21* (6), pp 531-549.
- Roth, W.M. (2006). *Learning Science - A singular plural perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ruler, B. van (1996). *Communicatiemanagement in Nederland. Een verkenning naar de visie van communicatiemanagers op de inhoud van hun beroep*. Houten & Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum (diss. KUN).
- Stetsenko, A., & Arievitch, I. (2002). Teaching, Learning, and Development; A Post-Vygotskian Perspective. In Wells, G. & Claxton, G. (Eds.). *Learning for life in the 21st Century*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 84-96.
- Veldhuis, J., Bruning, L. & Meijs, L. (Red.). (2007). *Kennis, Kwaliteit en Keuze in de tweede fase*. Eindadvies. Harderwijk: Flevodruk.
- Verhallen, M., & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Amersfoort: CPS.
- Voorde, H.H. ten (1997). *Verwoorden en Verstaan*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Vygotsky, L. (1934/1986). *Thought and language*. Cambridge Massachusetts: MIT.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1970), *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Wilschut, A., Straaten, D., & Riessen, M. (2004). *Geschiedenisdidactiek, Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.