



**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
SECUNDAIR ONDERWIJS**

Afstudeerproject

Taalgebruik van niet-taalleraren
in de klas

PROMOTOR
GRETA HENDRIX
NEDERLANDS

DAGMAR WOUTERS
NEDERLANDS – FRANS
ACADEMIEJAAR 2014-2015



**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
SECUNDAIR ONDERWIJS**

Afstudeerproject

Taalgebruik van niet-taalleraren
in de klas

PROMOTOR
GRETA HENDRIX
NEDERLANDS

DAGMAR WOUTERS
NEDERLANDS – FRANS
ACADEMIEJAAR 2014-2015

Voorwoord

Het schrijven van mijn afstudeerproject was een leerrijke ervaring die mij heeft toegestaan mijn competenties als leerkracht verder te ontwikkelen. Verder sluit het onderwerp waarbinnen mijn onderzoek kadert, namelijk taalbeleid, nauw aan bij mijn interesses en greep ik met open armen de kans om me tijdens mijn laatste opleidingsjaar in de lectuur en praktijk hiervan te verdiepen. Ik wil graag alle mensen bedanken die hebben bijgedragen tot de totstandkoming van mijn bachelorproef.

Het afstudeerproject dat nu voor u ligt zou echter nooit tot stand zijn gekomen zonder de hulp van mijn promotor, Mevrouw Greta Hendrix. Ik wil haar graag bedanken voor de steun, de tips en het naleeswerk tijdens het hele academiejaar.

Daarnaast bedank ik ook de taalbeleidscoördinatoren van het Sint-Jozefinstituut Bokrijk Rita Mangelschots en Mark Verheyen voor het vertrouwen in mij. Ook mijn oprechte dank aan de niet-taalleerkrachten van het SJB die deelnamen aan mijn onderzoek.

Verder ook een woordje van dank aan Gilles Crommen die samen met mij de didactische suggesties omtoverde tot een prachtige bladwijzer.

Tot slot gaat de grootste dank uit naar mijn mama, die me tijdens de volledige opleiding emotionele, morele en financiële steun bood. Ook de rest van mijn familie, mijn vriend en vrienden bedank ik voor het eindeloze begrip en geduld dat ze met me hadden tijdens periodes waarin het even wat minder ging.

Dan rest mij enkel nog u een aangename en boeiende lectuur te wensen.

Dagmar Wouters
Juni 2015

Inhoudsopgave

VOORWOORD	4	
INHOUDSOPGAVE	5	
INLEIDING	7	
1	SCHOOLTAAL VERSUS THUISTAAL	5
2	TAALBELEID	6
2.1	EEN DEFINITIE	6
2.2	WERKING	7
2.3	TAALGERICHT VAKONDERWIJS	8
2.4	TALENBELEID SJB	11
2.5	TALENBELEID PXL	12
3	TAALGEBRUIK VAN NIET-TAALLERAREN	14
3.1	OBSERVATIES SJB	14
3.2	ANALYSE VAN DE OBSERVATIES	15
3.2.1	PLUSPUNTEN	15
3.2.2	AANBEVELINGEN	28
3.3	CONCLUSIE OBSERVATIES	37
3.4	FOCUSGROEP	38
3.4.1	INLEIDING FOCUSGROEP	38
3.4.2	CONTEXT	39
3.4.3	INTERACTIE	39
3.4.4	TAALSTEUN	40
3.4.5	AFRONDING FOCUSGROEP	41
3.5	CONCLUSIE FOCUSGROEP	41
4	TIPS VOOR TAALONTWIKKELING IN HET VAKONDERWIJS	43
4.1	LEERINHOUD IN EEN HERKENBAAR KADER PLAATSEN	44
4.1.1	VERBALE CONTEXTUELE INBEDDING	44
4.1.2	NON-VERBALE CONTEXTUELE INBEDDING	45
4.2	KERNBEGRIPPEN EN MOEILIJKE WOORDEN VISUALISEREN	45
4.3	LEERLINGEN DE KANS GEVEN OM ACTIEF MET DE NIEUWE LEERINHOUD BEZIG TE ZIJN	46
4.3.1	MONDELINGE OPDRACHTEN	46
4.3.2	SCHRIFTELIJKE OPDRACHTEN	46
4.4	GEBRUIK VAN WOORDENSCHATSTRATEGIEËN STIMULEREN BIJ LEERLINGEN	47
4.4.1	EEN RELATIE LEGGEN MET VOORKENNIS	51
4.4.2	GEBRUIK MAKEN VAN INFORMATIE UIT DE CONTEXT	51
4.4.3	EEN WOORD ONTLEDEN IN SAMENSTELLEDE DELEN	52
4.4.4	EEN VERBAND LEGGEN MET VREEMDE WOORDEN OF WOORDDELEN	52
4.4.5	OPZOEKEN IN EEN NASLAGWERK	52
4.5	LEERLINGEN EEN OVERZICHT BIJEN DE TE KENNEN EN TE KUNNEN LEERINHOUD	53
4.6	BEGRIPPENLIJSTEN AANBIEDEN	55
4.7	CORRECT TAALGEBRUIK BIJ LEERLINGEN STIMULEREN	58
4.8	AANWIJZINGEN GEVEN BIJ HET LEZEN VAN TEKSTEN EN HET BEKIJKEN VAN FRAGMENTEN	59

5	TWEEDE OBSERVATIE SJB	60
5.1	ANALYSE TWEEDE OBSERVATIE	60
5.2	CONCLUSIE TWEEDE OBSERVATIE	61
6	REFLECTIE ONDERZOEK EN SAMENWERKING SJB	61
7	ALGEMEEN BESLUIT	63
8	LITERATUURLIJST	65
8.1	BOEKEN	65
8.2	ELEKTRONISCHE BRONNEN	66
9	BIJLAGEN	67
9.1	BIJLAGE 1: KIJKWIJZER	67
9.2	BIJLAGE 2: VOORBEREIDING FOCUSGROEP	67
9.3	BIJLAGE 3: TIPS VOOR NIET-TAALLEERKRACHTEN	67
9.4	BIJLAGE 4: BLADWIJZER MET TIPS VOOR TAALONDERSTEUNING IN HET VAKONDERWIJS	67
9.5	BIJLAGE 5: TIPS EN VOORBEELDEN VOOR TAALONTWIKKELING IN HET VAKONDERWIJS	67

Inleiding

Taal, leren en denken zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Hoe kan het onderwijs de taalontwikkeling van leerlingen stimuleren en zo hun leerresultaten verbeteren? Of concreter: op welke manier kunnen niet-taalleerkrachten tijdens hun les aan de taalontwikkeling van hun leerlingen werken? Dit afstudeerproject kadert binnen taalbeleid en werpt licht op het taalgebruik van niet-taalleerkrachten in de klas. Het doel is om de niet-taalleerkrachten enkele tips aan te reiken om binnen hun vak de taalontwikkeling van de leerlingen nog meer te stimuleren.

Het theoretisch gedeelte van dit afstudeerproject beslaat twee delen. Het eerste deel schetst de rol van taal in het onderwijs en licht het verschil toe tussen thuis- en schooltaal. Vervolgens belicht het tweede deel de definitie en werking van taalbeleid en concretiseert deze theorie aan de hand van voorbeelden uit het Talenbeleidsplan PXL-Education en het talenbeleidsplan van het Sint-Jozefinstituut Bokrijk.

In het praktisch gedeelte onderzoek ik eerst het taalgebruik van enkele niet-taalleerkrachten van het SJB aan de hand van observaties. Na de observaties in oktober vond er in maart een focusgroep plaats met de betrokken leraren. De resultaten en conclusies van de observaties evenals het verloop en de bevindingen van de focusgroep zijn te vinden in hoofdstuk 3.

Uit de resultaten van de observaties kwam de bladwijzer met tips voor taalondersteuning in het vakonderwijs voort. De uitwerking van deze didactische suggesties worden besproken in het vierde hoofdstuk.

In mei vonden er nogmaals observaties plaats bij enkele leerkrachten. De analyse en conclusies hiervan komen aan bod in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 6 bevat een reflectie over het verloop van het onderzoek en de samenwerking met het SJB.

Ten slotte kan u in het laatste hoofdstuk het besluit van het volledige onderzoek terugvinden.

1 Schooltaal versus thuistaal

“Iedere leerkracht is een taalleerkracht” is een slogan die prominent aanwezig is in de lerarenopleiding aan de PXL. Leerlingen leren niet alleen taal op school, maar hebben taal ook nodig om te kunnen leren op school. Ze moeten de taal van de schoolboeken en van de leerkracht begrijpen en beheersen om goed op school te kunnen volgen. Taal is dus een zaak van alle vakken, zo zeggen Wim van Beek en Marianne Verhallen.¹ Maar waarin verschillen thuis- en schooltaal? En wat maakt schooltaal dan zo moeilijk? Volgend onderdeel biedt een antwoord op deze vragen.

Eerst en vooral vormt schooltaal voornamelijk een probleem voor leerlingen die thuis een dialect of een andere taal dan het Nederlands spreken. Ook al hebben zij doorheen hun schoolcarrière al een redelijke taalvaardigheid verworven, toch is hun cognitief academische taalvaardigheid vaak onvoldoende ontwikkeld. Het probleem beperkt zich echter niet tot allochtone of anderstalige leerlingen. Ook leerlingen waarvan het Nederlands de moedertaal is, ervaren moeilijkheden met de schooltaal.²

Een eerste groot verschil tussen school- en thuistaal is het abstractieniveau. Een voorbeeld uit een les scheikunde schetst het hoge abstractieniveau van schooltaal: een suikerklontje dat oplost in heet water, omschrijft men tijdens de lessen scheikunde als een “stof” die van de ene “fase” naar de andere overgaat als reactie op de hete vloeistof. Het gaat in deze les over dingen die leerlingen niet kunnen zien of niet meteen begrijpen, tenzij de leerkracht de leerstof concreet maakt aan de hand van proefjes. Door het gebrek aan contextuele inbedding hebben leerlingen weinig steun aan directe zaken om zich heen, wat het abstractieniveau verhoogt. Het hoge abstractieniveau gaat bovendien ook gepaard met een reeks nieuwe begrippen eigen aan het vak.³

Verder veranderen ook het medium en de functie van het taalgebruik op school. Zo wordt schoolse kennis voornamelijk via schriftelijke teksten overgebracht en moeten leerlingen hun kennis ook schriftelijk bewijzen op toetsen. De hoge informatiedichtheid en de cognitieve complexiteit maken schoolteksten moeilijk om te lezen en te begrijpen. De functie van schooltaal is het overbrengen van kennis, terwijl dit bij thuistaal niet de belangrijkste functie is.

Na een lessenreeks moeten leerlingen in staat zijn om begrippen uit te leggen, relaties tussen verschillende begrippen te expliciteren, opsommingen te geven... Hiervoor moeten ze een beroep doen op de specifieke vak- en schooltaal en dit vraagt veel van de taalvaardigheid van de leerlingen.⁴

¹ VAN BEEK, W., VERHALLEN, M., *Taal een zaak van alle vakken*, Coutinho, Bussum, 2012, p. 11.

² KÖSE, F., *Schooltaal versus thuistaal? Of schooltaal én thuistaal?*, internet, 2005-11-26, (geraadpleegd op 23 april 2015 via <http://www.cie.ugent.be/CIE/fkose2.htm>).

³ HAJER, M., MEESTRINGA, T., *Taalgericht vakonderwijs*, Coutinho, Bussum, 2009, p. 13.

⁴ HAJER, M., MEESTRINGA, T., *Schooltaal als struikelblok*, Couthino, Bussum, 1995, p. 25-27.

De schoolse taalvaardigheid, ook Cognitief Abstracte Taalvaardigheid (CAT) genoemd, verschilt dus op meerdere vlakken van het taalgebruik in alledaagse situaties oftewel de Dagelijks Algemene Taalvaardigheid (DAT): het abstractieniveau, het medium en de functie.

Om een optimale onderwijsleersituatie te creëren moeten de lessen zo ingericht zijn dat ze enerzijds de leerresultaten van de leerlingen bevorderen en anderzijds hun taalontwikkeling stimuleren. De rol van de leerkracht is hierbij cruciaal: het is de leerkracht die taal als instrument gebruikt om de leerlingen te begeleiden en ondersteunen in hun leerproces. De leerkracht kan dus het verschil maken. Dit leidt tot het volgende onderdeel: taalbeleid.

2 Taalbeleid

Taal speelt een grote rol in het onderwijs en voor veel scholen is talenbeleid een inherent onderdeel van het zorgbeleid van de school. Talenbeleid bestaat uit taalbeleid enerzijds en taalvakkenbeleid anderzijds. Taalvakkenbeleid richt zich op de taalvakken en wil ertoe bijdragen dat zoveel mogelijk leerlingen de doelstellingen in de taalvakken bereiken. Taalbeleid heeft dan weer te maken met het gebruik van het Nederlands als communicatiemiddel en als instructietaal in het onderwijs.

Dit afstudeerproject kadert binnen het onderdeel “taalbeleid” en onderzoekt het taalgebruik van niet-taalleerkrachten in het SJB te Bokrijk. Het volgende onderdeel licht eerst de definitie en de werking van taalbeleid toe en concretiseert deze theorie nadien aan de hand van voorbeelden uit het Talenbeleidsplan Education en het talenbeleidsplan van het SJB.

2.1 Een definitie

“Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten.”⁵ Er moeten niet altijd problemen zijn om een taalbeleid op te stellen, voorkomen is namelijk altijd beter dan genezen. Door aan taalbeleid te doen geeft de school aan dat ze zich bewust is van de heersende taalsituatie op school en dat alle leerkrachten bereid zijn de handen in elkaar te slaan om de taal- en algehele persoonsontwikkeling van de leerlingen naar een hoger niveau te tillen.

Vlaams Minister van Onderwijs Hilde Crevits licht haar visie wat betreft talenbeleid toe in De Beleidsnota 2014-2019. Ze vermeldt hierin het volgende: “Uit de doorlichtingen van de inspectie blijkt dat niet alle scholen al een actief talenbeleid voeren om de kennis van het Nederlands en moderne vreemde talen bij hun leerlingen te versterken. Ik vraag dan ook aan de scholen om een actief talenbeleid te voeren om zo de talenkennis van het Nederlands en moderne vreemde talen te versterken. Daarom moeten de eindtermen vreemde talen (Frans, Engels of Duits) ambitieuzer worden geformuleerd.”⁶

⁵ VAN DEN BRANDEN, K., *Handboek taalbeleid basisonderwijs*, Acco, Leuven 2010, p. 11.

⁶ Crevits, H. (2014). *Beleidsnota onderwijs 2014-2019*, internet, (geraadpleegd op 11 maart 2015 via <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beleidsnota-2014-2019-onderwijs>).

Ook het Sint-Jozefinstituut Bokrijk heeft een duidelijke visie wat betreft de taalvaardigheid van de leerlingen. Hun beleidsplan berust op drie doelen: meer leerlingen in staat stellen onderwijs succesvol te volgen, bijdragen tot algemene, culturele en vakoverschrijdende doelen en de resultaten van alle leerlingen voor Nederlands en moderne vreemde talen optimaliseren.⁷ Deze drie pijlers en de hierbij geformuleerde doelstellingen en acties zullen nog verder worden toegelicht in hoofdstuk 1.1.4. Zoals reeds vermeld kan een taalbeleid pas optimaal gerealiseerd worden indien alle leerkrachten bereid zijn de handen in elkaar te slaan. In het verslag over de doorlichting van deze school komt de betrokkenheid van de leraren niet-taalvakken echter als een duidelijk minpunt naar voren. Dit werkpunt vormt de grootste motivatie voor de realisatie van dit afstudeerproject.⁸

2.2 Werking

Voor een taalbeleidsplan kan worden opgesteld, moet de school eerst de beginsituatie analyseren. Wat zijn haar sterktes? Wat zijn haar zwaktes? Bij de beginsituatieanalyse worden er gegevens verzameld op leerling-, klas- en schoolniveau.

Het onderzoek dat kadert binnen dit afstudeerproject zal gegevens verzamelen over het taalgebruik van niet-taalleraren en situeert zich dus op klasniveau. Dit onderzoek brengt dus zowel het taalgebruik van de niet-taalleraren als de interactie tussen niet-taalleraren en leerlingen in kaart aan de hand van observaties. De gegevens van de beginsituatieanalyse (in dit geval: de observaties) vormen het vertrekpunt van het uiteindelijke taalbeleidsplan: welke acties moet de school ondernemen om de huidige situatie te verbeteren?

In de tweede fase formuleren de leerkrachten doelstellingen op de drie eerder vermelde niveaus en de hiermee gepaarde concrete acties. De doelstellingen in dit afstudeerproject zullen voornamelijk gericht zijn op klasniveau. Welke competenties moeten de leerkrachten hebben verworven? Welke veranderingen of verbeteringen moeten ze in hun praktijk hebben doorgevoerd? Uiteraard kunnen de op klasniveau gerichte doelstellingen op lange termijn een gunstig effect op leerlingniveau hebben. De doelstellingen kunnen talig van aard zijn zoals bijvoorbeeld de leesvaardigheid van de leerlingen bevorderen, maar ze kunnen ook niet-talig van aard zijn. De niet-talige doelen hebben dan taal als middel om een niet-talig doel te bereiken. Zo moeten leerlingen tegen het einde van de tweede graad zelfstandig een schema van een tekst kunnen maken voor een niet-taalvak. Niet onbelangrijk bij het formuleren van doelstellingen in een taalbeleidsplan is dat ze SMART zijn: specifiek, meetbaar, aanvaardbaar, realistisch en tijdgebonden.⁹

De vertaling van de vooropgestelde doelstellingen gebeurt aan de hand van concrete acties. Om de uitwerking van de acties nog beter te concretiseren maken scholen gebruik van actiefiches. In zo'n actiefiche vindt men terug waaruit de actie bestaat, wie betrokken wordt bij de uitvoering, binnen welke tijdspanne de actie wordt gepland etc.¹⁰

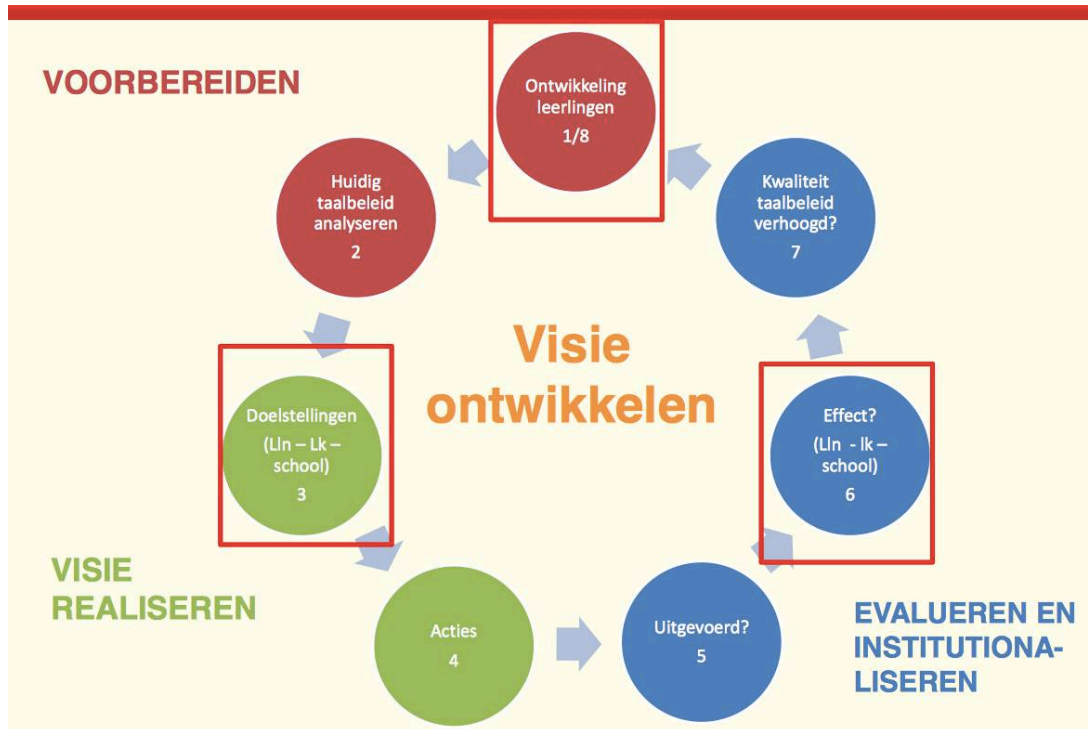
⁷ Talenbeleidsplan 2011-2014 SJB

⁸ ONDERWIJSPINSPECTIE, *Verslag over de doorlichting van Sint-Jozefinstituut te Genk, 2012-2013*, p. 27.

⁹ VAN DEN BRANDEN, K., *Handboek taalbeleid basisonderwijs*, Acco, Leuven, 2010, p. 244.

¹⁰ IDEM

Ten slotte worden de acties proces- en productmatig opgevolgd en geëvalueerd. De resultaten van de evaluatie vormen dan weer het uitgangspunt voor nieuwe doelstellingen en de cirkel is rond. In onderstaande afbeelding is duidelijk welke verschillende fasen een taalbeleid doorloopt.¹¹



Afbeelding 1: Taalbeleidscirkel

2.3 Taalgericht Vakonderwijs

Om in de dagelijkse lespraktijk de kloof tussen dagelijks en schools taalgebruik te kunnen overbruggen en om te werken aan de schooltaalvaardigheid van de leerlingen doet een schoolteam aan taalgericht vakonderwijs. Taalgericht vakonderwijs is onderwijs waarin vak- én taaldoelen simultaan ontwikkeld worden.¹² Het taalgericht vakonderwijs berust op drie kernelementen: interactie, context en taalsteun. Kris Van den Branden voegt er in zijn boek *Handboek taalbeleid basisonderwijs* nog eentje aan toe: motivatie.¹³ Aandacht voor taal betekent dus een dubbele winst: de leerling begrijpt het vak beter én ontwikkelt ondertussen ook zijn taal.

¹¹ geraadpleegd op 18 november 2014 via https://steunpuntssl.be/Nieuws_en_activiteiten/presentaties-studiedag-18-september-2014/koen-van-gorp-papersessie-3.pdf.

¹² HAJER, M., MEESTRINGA, T., *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*, Coutinho, Bussum, 2009, p. 11.

¹³ VAN DEN BRANDEN, K., *Handboek taalbeleid basisonderwijs*, Acco, Leuven, 2010, p. 125.

2.3.1.1 *Interactie*

Volgens de Russische psycholoog Vygotsky, grondlegger van het constructivisme, staan leren in interactie en leren in context centraal. Verder zegt hij ook dat de cognitieve ontwikkeling sterk afhankelijk is van de interactie van het kind met de mensen in zijn wereld.¹⁴

Ook Maaïke Hajer en Theun Meestringa vermelden het belang van interactie in hun *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*: "Verschillende wetenschappen ondersteunen het idee dat *interactie* de sleutel is om tot leren van nieuwe concepten te komen."¹⁵ Het is de leerling die kennis opbouwt door constructie en niet langer door instructie. De leerling neemt dus niet langer passief kant en klare kennis in zich op, maar verwerkt nu zélf informatie. Samen met deze nieuwe opvatting over leren wijzigt ook de rol van de leraar: de leraar wordt nu meer gezien als een begeleider en/of coach van de leerprocessen.

Leerlingen moeten dus zoveel mogelijk de kans krijgen om in de klas eigen bevindingen, meningen, opvattingen, ... over de nieuwe leerstof te delen met hun medeleerlingen en met de leerkracht. Men beoogt met dit interactief leren dat leerlingen tot een beter begrip van de leerstof komen.

Leren in interactie kan op drie verschillende manieren. Allereerst kunnen leraren een **natuurlijk gesprek** met hun leerlingen aangaan. De leraar wekt de nieuwsgierigheid van de leerlingen op door bijvoorbeeld verhalen te vertellen over het nieuwe lesonderdeel. Leerlingen krijgen de kans om vragen te stellen en hun voorkennis met de rest van de klas te delen. Het natuurlijk gesprek kan zowel klassikaal als in groepjes. Ten tweede is er **de variatie aan verwerkings- en toepassingsopdrachten** om de leerlingen gemotiveerd te houden. Variatie geeft immers ook de kans om verschillende leerstijlen van leerlingen aan te spreken. Ten slotte is er het **samenwerkend leren**: een zeer geschikte manier om de leerlingen met elkaar in interactie te laten treden en zo hun vaktaalverwerving te ondersteunen.¹⁶

In de lerarenopleiding PXL past men vooral het samenwerkend leren toe. Zo werden er in de lessen opvoedkunde vaak groepswerken ingericht en tijdens Opvoedkunde 3 deden studenten en lectoren aan PGO. Probleemgestuurd onderwijs¹⁷ is ook een vorm van actief leren, waarbij de studenten in groepen werden verdeeld en waar ze zich aan de hand van casussen de leerinhoud eigen moesten maken. De leerkracht neemt de rol aan van 'tutor' en mengt zich niet in het groepswerk, enkel indien er zich problemen voordoen.

¹⁴ MURIEL, T., e.a., *Opvoedkunde 1a: Leren, academiejaar 2014-2015*, p. 21.

¹⁵ ibidem 7

¹⁶ ibidem 12

¹⁷ geraadpleegd op 18 november 2014 via http://nl.wikipedia.org/wiki/Probleemgestuurd_onderwijs.

2.3.1.2 Context

Niet alleen interactief leren, maar ook contextrijk leren behoort tot een van de zeven pijlers van het constructivisme.¹⁸ Om de contextuele inbedding van het nieuwe onderwerp te vergroten doet een leerkracht er goed aan om het nieuwe onderwerp op een concrete, contextrijke wijze te introduceren.¹⁹ De context geeft namelijk aanknopingspunten om de nieuwe stof te koppelen aan reeds gekende informatie over het onderwerp of de wereld.²⁰

De belangrijkste vraag die een leerkracht zich moet stellen om leerinhoud contextgericht aan te brengen is: "Hoe voorkom ik dat dit loshangende, schoolse kennis wordt?" Het *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* geeft drie mogelijke antwoorden op deze kernvraag: alledaagse en vakspecifieke voorkennis, variatie van tekstsoorten en media en het inbrengen van alledaagse kennis.²¹ Door alledaagse en vakspecifieke voorkennis te activeren krijgen de leerlingen al een beeld van wat ze gaan leren en wat ze hier al van kennen en kunnen. Om kennis niet als eenzijdige informatie naar voren te laten komen, kunnen leraren variëren in media en tekstsoorten. Hierdoor krijgen leerlingen met verschillende leerstijlen de ruimte om zich de leerinhouden eigen te maken. Ten slotte moet er ruimte voor inbreng van alledaagse kennis zijn door de leerlingen. Nieuwe taal, informatie en vaardigheden moeten continu gekoppeld worden aan wat de leerlingen al weten.

De PXL-Education besteedt veel aandacht aan variatie van media en tekstsoorten. Zo varieerden docenten tijdens de lessen geregeld tussen papieren en digitaal materiaal, kregen de studenten te maken met filmfragmenten, Notebookbestanden, folders, kwamen er gastsprekers... De informatie werd op verscheidene manieren verschaft. Verder hechtten docenten ook veel belang aan deze variatie in de lesvoorbereidingen: authentiek materiaal gebruiken, informatie visueel weergeven, actieve en motiverende werkvormen gebruiken. De opleiding leert studenten een krachtige leeromgeving (KLOM) creëren.

2.3.1.3 Taalsteun

Het derde kernelement van taalgericht vakonderwijs is de taalsteun. Het principe van taalsteun is eenvoudig: de leerkracht biedt de leerlingen de nodige taalsteun aan opdat de (vak)taal voor hen toegankelijk wordt. Taalsteun vertaalt zich voornamelijk in steun bij teksten en opdrachten, in aandacht voor leerstrategieën, in modelleren en in feedback geven aan de leerlingen.²² Deze vier aspecten worden hieronder verder uitgediept.

Wanneer de leraar de leerlingen lees- of luisterteksten aanreikt, is het belangrijk dat hij op voorhand de cognitieve complexiteit van de teksten bepaalt. Indien de moeilijkheidsgraad van de teksten te hoog ligt en hij wil voorkomen dat de leerlingen afhaken, voorziet hij dus best taalsteun bij deze teksten. Zo kan de leraar de teksten zelf aanpassen door de tekst in te korten en tussenkopjes toe te voegen, maar hij kan de leerlingen ook ondersteunen bij het lezen van de tekst door hen leesstrategieën en tips aan te reiken. Andere mogelijkheden om

¹⁸ ibidem 14

¹⁹ VAN BEEK, W., VERHALLEN, M., *Taal een zaak van alle vakken*, Coutinho, Bussum, 2012, p. 42.

²⁰ ibidem 11

²¹ idem

²² HAJER, M., MEESTRINGA, T., *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*, Coutinho, Bussum, 2009, p. 58.

leerlingen te ondersteunen bij opdrachten en teksten zijn bijvoorbeeld instructies klassikaal overlopen, schrijfkaders en woordenlijsten voorzien.

De leraar kan de leerlingen ook op weg helpen door eerst zelf een voorbeeld te geven van het gewenste resultaat van een opdracht. Zo kan de leerkracht een duidelijke en een minder duidelijke samenvatting aan de leerlingen tonen. Op deze manier krijgen de leerlingen zelf inzicht in de belangrijkste kenmerken van een goede samenvatting.

Ten slotte is het van groot belang dat de leerkracht feedback geeft op de tussen- en eindresultaten van de leerlingen én op hun taalgebruik. De leraar kan de leerlingen bijvoorbeeld betrekken bij de opstelling van de beoordelingscriteria van schrijf- en spreekopdrachten. De leerlingen weten nu wat er van hen verwacht wordt en kunnen hun leerproces aan deze criteria aanpassen. Het is ook belangrijk dat de leerling zichzelf feedback kan geven, de zogeheten zelfevaluatie. Doordat de leerlingen zelf stilstaan bij de sterktes en zwaktes van hun leerproces, gaan ze sneller uit hun fouten leren en hun eigen gedrag sturen.²³

2.4 Talenbeleid SJB

Het talenbeleidsplan van het SJB stelt drie doelen voorop met het oog op een maximale ontwikkeling van elke leerling. Het eerste doel kadert volledig binnen dit onderzoek en staat omschreven als het volgende: "Om alle eindtermen te kunnen halen, moeten de leerlingen voldoende taalvaardig zijn. (...) Het bijbrengen en versterken van deze taalvaardigheid is een zaak van alle leraars. (...) Ze moeten er zich van bewust zijn dat het dagelijkse taalgebruik van de leerlingen grondig verschilt van de abstracte onderwijstaal en de specifieke vaktermen. (...) Daarom promoten we taalgericht vakonderwijs."²⁴

Het tweede doel binnen het Talenbeleidsplan 2011-2014 richt zich voornamelijk op de algemene culturele ontwikkeling van de leerlingen en hun plaats binnen de samenleving op sociaal, economisch en cultureel vlak. De school tracht het gebruik van standaardtaal en vreemde talen te stimuleren aangezien de weerbaarheid van een individu in de samenleving op bovenvermelde vlakken sterk afhangt van zijn niveau van taalbeheersing. Concreet wil dit zeggen dat ze culturele activiteiten organiseert, dat er aandacht is voor leesstimulering en dat ze speciale aandacht schenkt aan leerlingen die omwille van socio-economische en socio-emotionele achtergronden leerachterstand hebben opgelopen of dreigen op te lopen. Het derde en laatste doel beschreven in het Talenbeleidsplan betracht de resultaten voor Nederlands en vreemde talen te optimaliseren.²⁵

Een van de sterktes binnen deze school is naar eigen zeggen het hanteren van een interactieve aanpak. Deze interactieve aanpak door alle leraren tracht de taalvaardigheid van de leerlingen op te bouwen en te bevorderen. Toch ervaren leerlingen niet dat er aan hun taalvaardigheid gewerkt wordt in niet-taalvakken. "Leraren Nederlands vinden dat alle leraars beter moeten geïnformeerd worden over taalvaardigheidsdoelen en leesstrategieën."²⁶ Een andere zwakte van deze school is dat leerlingen uit de derde graad er onvoldoende in slagen om informatie uit verschillende teksten te combineren en een degelijke samenvatting te

²³ HAJER, M., MEESTRINGA, T., *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*, Coutinho, Bussum, 2009, p. 59.

²⁴ Talenbeleidsplan 2011, 2014 SJB

²⁵ idem

²⁶ idem

schrijven. Uit deze zwaktes komt dan ook het volgende verbeterpunt op klasniveau voort: “De leraars niet-Nederlands leren de lees-, woordenschat- en schrijfstrategieën (vanuit Nederlands) te gebruiken tegen einde 2014 en geven per jaar minstens één schrijftaak zoals voorgesteld door het kernteam Taalbeleid.”²⁷

Leerlingen aanleren *hoe* ze een tekst moeten schrijven/lezen en *hoe* ze de verklaring van moeilijke woorden kunnen vinden zal een hoger rendement opleveren dan wanneer de leerkracht bijvoorbeeld zelf de verklaring van moeilijke woorden geeft. Door in de klas aandacht te besteden aan de verschillende leerstrategieën, geeft men de leerlingen de ruimte om zelf een strategie te kiezen die het best aansluit bij hun leerstijl.

De school ondersteunt de niet-taalleraren uiteraard bij het realiseren van deze doelstellingen door hen info te geven over lees- en woordstrategieën via een graadvergadering en een brochure. Het kernteam zal hen verder ook helpen bij het zoeken van aanvullende teksten bij het handboek.

Op leerlingniveau tracht men het niveau van begrijpend lezen te verhogen en verwacht de school van de leerlingen dat ze hun leesstrategieën ook inzetten bij niet-taalvakken. De school doet eveneens aan leesbevordering en doet hiervoor een beroep op het leesportfolio. Ten slotte wil de school ook de schrijfvaardigheid van de leerlingen verbeteren en moeten de leerlingen op het einde van de tweede graad in staat zijn een schrijfkader in te vullen en een schema te maken van een tekst voor een niet-taalvak.

Zowel in het verslag van de doorlichting als in het talenbeleidsplan van het SJB komt de betrokkenheid van de niet-taalleraren bij het taalbeleid als een minpunt naar voren. Dit vormt dan ook een prioritair aandachtspunt binnen de school en de hierbij omschreven actie op schoolniveau zegt het volgende: “De directie neemt een actieve rol op zich om de initiatieven van het kernteam Taalbeleid te steunen en af te dwingen bij de lerarengroep.”²⁸

2.5 Talenbeleid PXL

De Hogeschool PXL focust zich in haar Strategisch beleidsplan 2015-2019 op vier hoofdpunten: (em)passie, ondernemerschap en innovatie, (internationale) samen(net)werking en multi- en disciplinariteit. Inzake taal streeft de PXL Hogeschool drie grote doelen na die in het talenbeleid als het volgende omschreven staan:

1. “gestalte geven aan een integraal talenbeleid, rekening houdend met de principes van Universal Design for Learning (UDL),
2. een sociaal-inclusief talenbeleid uitwerken en daarbij de leer- en slaagkansen van elke student via een (taal)ontwikkelingstraject optimaliseren, en
3. een talenbeleid voeren met aandacht voor meervoudige geletterdheid in een multimodaal gegeven.”²⁹

De visie van de hogeschool en de drie doelen van het hogeschoolbrede talenbeleid resulteerden in het talenbeleidsplan PXL Education. Het talenbeleid van het departement Education ontwikkelde zich van een geïsoleerd naar een integraal talenbeleid. Sinds 2009-2010 beoordelen taal- en niet-taallectoren studenten op taal met behulp van kijkwijzers.

²⁷ Talenbeleidsplan 2011-2014 SJB

²⁸ idem

²⁹ Vakgroep taal, *Talenbeleidsplan Education 2015-2019*, p. 3.

Het departement richt eveneens taal- en spraakbegeleiding in voor de studenten, waarin zij zowel remediërende als verdiepende sessies kunnen volgen. Het talenbeleidsplan omvat zes doelen:

1. taal niet als inhoud van het vak Nederlands, maar ook als instrument voor communicatie en instructie;
2. de ontwikkeling van de basale, academische en professionele taalvaardigheid van alle studenten;
3. de begeleiding van studenten vanaf de instroom en doorheen de doorstroom, met het oog op een kwaliteitsvolle uitstroom;
4. "Taal in het kwadraat";
5. een innovatief beleid door netwerking, deelname aan studiedagen en praktijkgericht onderzoek;
6. de professionalisering van het hele lectorenteam in het kader van talenbeleid.

Tegen de achtergrond dat het Nederlands voor de meeste studenten zowel de omgangstaal als de taal op school is, geeft het eerste doel het belang van interactief taalonderwijs aan. Interactief taalonderwijs en het creëren van krachtige leeromgevingen geven studenten de kans hun taalvaardigheden optimaal in te zetten. Verder stimuleert de school taalontwikkelen bij hun toekomstige leraren. Het departement uit ook haar zorg voor studenten waarvan het Nederlands niet de thuistaal is. Deze zorg vertaalt zich in haar onderwijs, de begeleiding van de studenten en de deelname van het departement aan onderzoek.

Net zoals het SJB tracht ook PXL Education de taalvaardigheid van de studenten te versterken. Het gaat hier dan voornamelijk over de academische en professionele taalvaardigheden. Het departement tracht dit te realiseren door begeleiding bij Kerntaaltaken: alle talige taken binnen de opleiding. Deze Kerntaaltaken vindt de student terug in het Routeboek waarin een beschrijving en een stappenplan van de taaltaken is terug te vinden. Daarnaast ontwikkelde het departement kijkwijzers die zowel taal- als niet-taallectoren kunnen gebruiken bij het evalueren van deze taaltaken. De school organiseert tevens activiteiten op het vlak van leesbevordering die de leesvaardigheid van de studenten trachten te verbeteren.

Binnen het derde doel omschrijft het departement de begeleiding van studenten vanaf de instroom met het oog op een kwaliteitsvolle uitstroom. De hogeschoolbrede instaptoets die vanaf academiejaar 2015-2016 zal worden afgenomen vormt het vertrekpunt van de (individuele) begeleiding tijdens de opleiding. Het departement Education voegt er ook een schrijfofdracht aan toe om de formuleervaardigheden van de studenten in kaart te brengen en hen hierop feedback te geven. De resultaten die voortkomen uit de instaptoets en de schrijfofdracht liggen aan de basis van het Taalgroeidossier. Dit is een persoonlijk portfolio dat de studenten toelaat hun groei op het vlak van taal aan te tonen en hun taal verder te ontwikkelen. Er is eveneens taal- en spraakbegeleiding in de vorm van (semi-)individuele sessies of workshops in groep.

Het vierde doel richt zich op "Taal in het kwadraat". Het departement heeft de belangrijke, maatschappelijk dienstverlenende rol om haar studenten op te leiden tot leraren die op hun beurt hun leerlingen zullen opleiden. PXL Education spoort haar studenten aan om aandacht te schenken aan een degelijk taalbeleid in de klas, zowel op hun niveau als dat van de leerlingen.

De leden van de vakgroep Nederlands betrachten daarenboven op de hoogte te blijven van de laatste ontwikkelingen inzake het gebruik en de didactiek van het Nederlands en dit door deel te nemen aan studiedagen, masterclasses en lezingen.

Het laatste doel binnen het talenbeleidsplan van PXL Education sluit aan bij het hierboven toegelichte vijfde doel. Het departement tracht taal- en niet-taallectoren bij het taalbeleid te betrekken en de kijkwijzers en het Routeboek illustreren dit. Het departement streeft tevens naar het versterken van de talige competenties van de niet-taalcollega's. Een vast agendapunt binnen de tweemaandelijks vergadering van deze vakgroep is het volgende: "Professionalisering: studiedagen, literatuur en onderzoek".³⁰

3 Taalgebruik van niet-taalleraren

Aangezien de betrokkenheid van de niet-taalleraren een zwakte vormt binnen de uitvoering van het taalbeleidsplan in het SJB, ligt de focus in dit afstudeerproject op het taalgebruik van niet-taalleraren in de klas.

Om hun taalgebruik in kaart te brengen werden enerzijds observaties van de leraren en anderzijds een focusgroep met de betrokken leraren georganiseerd.

3.1 Observaties SJB

Er vonden in totaal zeventien observaties plaats in twaalf verschillende klassen van de tweede graad. Er werden van zes verschillende vakken (wiskunde, fysica, aardrijkskunde, biologie, fysica en geschiedenis) telkens twee verschillende leerkrachten tijdens twee lessen geobserveerd.

Voor de observaties werd er gebruikt gemaakt van een kijkwijzer (zie bijlage 1) gebaseerd op de Kijkwijzer Taalgericht Vakonderwijs.³¹ De Kijkwijzer Taalgericht Vakonderwijs is opgedeeld in vier onderdelen: algemeen pedagogisch-didactisch handelen, context, interactie en taalsteun en telt in totaal 81 criteria. Om doelgerichter te observeren werd de kijkwijzer voor de observaties in het SJB aangepast. De aangepaste kijkwijzer omvat de drie kernelementen van TVO, namelijk: context, interactie en taalsteun. Elk kernelement bestaat uit enkele criteria waaraan een leerkracht moet voldoen om taalgericht vakonderwijs te realiseren. Daarnaast werden er ook enkele criteria geschrapt en bevat de aangepaste kijkwijzer nog 53 criteria.

Het volgende hoofdstuk bespreekt de resultaten van de zeventien observaties aan de hand van de gebruikte kijkwijzer.

³⁰ Vakgroep taal, Talenbeleidsplan Education 2015-2019, p. 5.

³¹ geraadpleegd op 1 oktober 2014 via
<http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/producten/00004/00001/>.

3.2 Analyse van de observaties

3.2.1 Pluspunten

Context en vakinhoud

1. Context

C1 • De leerkracht plaatst de lesstof in een herkenbaar kader.

Tijdens de observaties gebruikten de leerkrachten tal van mogelijkheden om de leerstof in een herkenbaar kader te plaatsen. Zo maakten verschillende leerkrachten aardrijkskunde en geschiedenis de lesstof concreet door een vergelijking te maken met de situatie in ons land. Abstracte begrippen zoals “theocratie” en “geboortecijfer” werden op deze manier concreet voor de leerlingen.

Ook vertelde de leerkracht geregeld een anekdote over de nieuwe leerstof of introduceerde hij aan de hand van een klasgesprek het nieuwe thema. De leerlingen waren erg geboeid en zonder dat ze het beseften werden ze op een aangename manier ondergedompeld in de nieuwe leerstof. Een voorbeeld hiervan is het OLG tijdens de les biologie: de leerkracht begint de les over het oog door te verwijzen naar leerlingen met een bril en hen hierover vragen te stellen. De leerkracht maakte de link tussen het oog en een leesbril duidelijk aan de hand van reële voorbeelden. Abstracte begrippen zoals “verziend” en “bijziend” worden voor de leerlingen op deze manier concreet.

Een andere manier om de nieuwe leerinhoud op een motiverende manier aan te brengen is door een link met de leefwereld van de leerlingen. Zo gebruiken leerkrachten filmfragmenten uit “The Lion King” en “The Big Bang Theory” om de nieuwe inhoud aan te kaarten en tevens in een herkenbaar kader te plaatsen.

Verder gebruikte een leerkracht ook een soort van “inleefspel” om de leerlingen te laten kennismaken met een nieuw thema. Hierbij moesten de leerlingen de rol van een bepaald volk tijdens de middeleeuwen vertolken en psalmen uit de Bijbel voorlezen.

De behandelde leerstof kort herhalen op het begin van de les vooraleer men aan een nieuwe leerinhoud begint, is een vijfde mogelijkheid om de lesstof in een herkenbaar kader te plaatsen. De leerlingen zien zo een klein stukje leerstof in zijn groter geheel. Ten slotte legden ook veel leerkrachten de link met de actualiteit om de inhoud van bepaalde lesonderdelen te verduidelijken. Zo verwees men tijdens een les geschiedenis naar pedofilie in de kerk.

C2+C3 • De leerkracht geeft en vraagt voorbeelden.

Het merendeel van de leerkrachten gaf zelf continu voorbeelden bij de leerinhoud. De leerlingen zelf voorbeelden laten geven gebeurde iets minder vaak, maar toch nog bij meer dan de helft van de observaties. De leerkrachten vroegen vooral om de leerlingen zelf voorbeelden te laten geven bij nieuwe begrippen. Zo moesten ze zelf een voorbeeld zoeken van een land waar theocratie de staatsvorm is of zelf een land zoeken met een bepaald

vegetatietype. In een les geschiedenis vroeg de leerkracht hen om zelf voorbeelden te geven van “discontinuïteit” en “continuïteit”.

C4 • De leerkracht nodigt leerlingen uit context aan te brengen.

Tijdens veel observatielessen was er ruimte voor de inbreng van de leerlingen. Zo was niet enkel de leerkracht aan het woord, maar kregen ook de leerlingen de kans om een anekdote over de leerstof te vertellen. Door middel van een klasgesprek kregen leerlingen dus de kans om de nieuwe leerstof te transfereren naar hun eigen leefwereld. Hier past opnieuw een verwijzing naar de biologieles: leerlingen met een bril legden aan hun medeleerlingen uit waarom zij een bril dragen en of ze deze nodig hebben om van ver of van dichtbij te kunnen zien.

Kernbegrippen

C5 • De leerkracht expliciteert de kernbegrippen.

De geobserveerde leerkrachten verduidelikten de kernbegrippen op verschillende wijzen. Zo maakten leerkrachten wiskunde de kernbegrippen aanschouwelijk aan de hand van een tekening op bord. Ze tekenden een cirkel of een rechthoek op bord om zo het apothema en omtrekshoek aan te duiden. Ook het begrip “glasachtig lichaam” verduidelijkte de leerkracht biologie aan de hand van een afbeelding. Deze leerkrachten maakten dus gebruik van visualisatie om de betekenis van kernbegrippen te verklaren. Op dit principe van taalgericht vakonderwijs zal later nog verder worden ingegaan.

Het begrip in klare taal aan de leerlingen uitleggen en voorbeelden geven is een tweede manier om moeilijke woorden te verduidelijken. Tijdens een aardrijkskundeles expliciteerde de leerkracht het begrip “savanne” door enkele landen met dit vegetatietype als voorbeeld te geven. Verder kunnen leerkrachten en leerlingen ook de woordverklaringsstrategieën gebruiken om de betekenis van moeilijke woorden te achterhalen. Een leerkracht geschiedenis liet zo de leerlingen in een klas Latijn de betekenis van de woorden “theocratie” en “caesaropapisme” achterhalen door de woorden eerst te splitsen en nadien een beroep te doen op hun kennis van het Latijn. Ter illustratie: de leerlingen ontleedden het woord “theocratie” dat bestaat uit de delen “theo” en “cratie” die respectievelijk “god” en “macht” betekenen. “theocratie” betekent dus dat god de macht heeft. Ook een aardrijkskundeleerkracht paste deze strategieën toe om het woord “demografie” te verklaren. Het volstaat om het woord op te splitsen in woorddelen en dan een beroep te doen op het Latijn of een andere taal.

C6 • De leerkracht schrijft de kernbegrippen op het bord.

Zoals hierboven vermeld gaven leerkrachten wiskunde een visueel voorbeeld van nieuwe kernbegrippen. Een leerkracht gaf zowel een visuele als een verbale verduidelijking van het kernbegrip “raaklijn”: hij tekende een cirkel met een raaklijn op bord en noteerde onder de cirkel “AB is een raaklijn want $A = 90^\circ$ ”. De leerlingen zien dus enerzijds wat een raaklijn is en anderzijds ook waarom dit zo is. Andere begrippen zoals “commutatief” en “associatief” schreven leerkrachten echter niet altijd op bord.

Een ander goed voorbeeld komt uit een les fysica. De leerkracht maakte een volledig schema op bord van de drie lichtmodellen, inclusief formules. Bovendien omkaderde hij dit schema om het belang hiervan extra te benadrukken. Ook tijdens een geschiedenisles noteerde de leerkracht kernbegrippen zoals “theocratie” en “caesaropapisme” op bord.

C7 • De leerkracht laat de kernbegrippen opschrijven.

Een wiskundeleerkracht liet de leerlingen de kernbegrippen met hun definitie in een apart schriftje noteren. Hij wees de leerlingen ook op moeilijke/nieuwe woorden die ze in hun werkboek moesten markeren. Ook een leerkracht fysica vermeldde regelmatig dat ze de aangebrachte informatie beter konden noteren. De leerlingen werden echter verplicht om de definitie van het begrip “lichtsnelheid” te noteren, want dit begrip stond niet uitgelegd in hun werkboek.

C8 • De leerkracht vraagt verwoording kernbegrippen.

Bij vrijwel alle geobserveerde lessen moesten de leerlingen de kernbegrippen in eigen woorden uitleggen. Bij wiskunde mochten ze het kernbegrip “apothema” uitleggen met behulp van een tekening op bord en ook tijdens een les fysica verklaarden leerlingen de drie verschillende lichtmodellen aan de hand van schetsen op bord. Een leerkracht biologie vroeg aan een leerling om het begrip “nabijheidspunt” te verduidelijken.

Ook tijdens de lessen geschiedenis waren er tal van nieuwe en moeilijke kernbegrippen zoals “theocratie”, “clerus” en “caesaropapisme” die de leerlingen moesten toelichten met of zonder hulp van de woordverklaringsstrategieën. Tijdens de lessen aardrijkskunde waren er ook nieuwe begrippen zoals “vegetatie” en “demografische transitie” waarbij de leerkracht samen met de leerlingen de betekenis van het woord probeerde te achterhalen. Hier is dus sprake van een gedeelde verwoording van de kernbegrippen. De leerlingen moesten tijdens deze lessen niet zelf een betekenisomschrijving van de nieuwe kernbegrippen geven.

C9 • De leerkracht legt relaties tussen kernbegrippen uit.

Dit criterium werd enkel tijdens de eerste observaties in de wiskunde- en fysicalessen gebruikt en werd nadien van het observatiefiche geschrapt, omdat er vaak weinig samenhang was tussen de verschillende kernbegrippen. Dit criterium is dus enkel op de twee geobserveerde wiskunde- en fysicalessen van toepassing. Tijdens de wiskundelessen vroeg de leerkracht aan de leerlingen om het verband tussen het apothema, de koorde en een cirkel uit te leggen. Hij maakte ook een tekening op bord om de begrippen voor de leerlingen te visualiseren. Ook tijdens een les fysica moesten de leerlingen het verband tussen de drie lichtmodellen toelichten.

Denkprocessen**C11 • De leerkracht toont werk/denkwijze (hardop denken).**

Leerkrachten wiskunde en fysica toonden vrijwel op dezelfde manier hun werk- en denkwijze bij oefeningen. Zo schreven verschillende leerkrachten de tussenstappen om de juiste oplossing te bekomen op bord. De leerlingen moesten dan enkel dit “schema” volgen om de opdracht op te lossen. Tijdens een les wiskunde moesten de leerlingen opdrachten oplossen door de stelling van Pythagoras toe te passen. Dit was echter geen nieuwe leerstof, dus de leerkracht gaf hier geen extra uitleg meer over de werkwijze. Hij merkte echter dat de leerlingen deze stelling nog steeds niet goed onder de knie hadden en besloot daarom om de formule van de stelling in het groen op bord te noteren. Dit is een erg goede manier voor zwakkere leerlingen.

De leerlingen leerden bij het vak aardrijkskunde om het klimaat van landen te bepalen. De leerkracht aardrijkskunde gaf eerst een voorbeeld en bepaalde het klimaat van een land. Hij gebruikte hiervoor een determineertabel die hij eveneens projecteerde. De leerlingen konden dus de werk- en denkwijze van de leerkracht op groot scherm volgen.

Ook werd er tijdens een van de geobserveerde lessen fysica klassikaal een toets verbeterd. Bij deze klassikale verbetering hechtte de leerkracht ook extra aandacht aan de werkwijze bij de oefeningen. Tijdens de lessen geschiedenis legde de leerkracht niet expliciet uit hoe leerlingen bepaalde opdrachten moesten oplossen, maar besteedde hij wel aandacht aan de verschillende woordverklaringsstrategieën. Hij legde uit welke strategieën de leerlingen konden gebruiken als ze de betekenis van een woord wilden achterhalen. Hij deed bijvoorbeeld een beroep op de strategieën “woord splitsen” en “kijken naar een andere taal” om de betekenis van het woord “theocratie” te achterhalen. Ten slotte legden leerkrachten biologie ook de verschillende stappen uit die de leerlingen moesten doorlopen tijdens het groepswork en het practicum. Ze legden dus expliciet de werkwijze aan de leerlingen uit.

C12 • De leerkracht geeft uitleg over werk/denk wijze.

Veel leerkrachten redeneerden luidop mee met de leerlingen bij het maken van opdrachten. Ze legden de deelstappen van een bepaalde werkwijze uit en gaven soms ook tips. Zo gaf een leerkracht wiskunde de volgende tip: “Als je $\frac{6}{7}$ op een getalenas moet zetten neem je best 7 als ijk.” De leerkracht legde dus uit hoe ze breuken op een getalenas moesten plaatsen. Ook bij het vak aardrijkskunde gaven de leerkrachten extra uitleg over de werkwijze van een determineertabel en bepaalden ze samen met de leerlingen het klimaat van een bepaald land. Een leerkracht fysica verantwoordde systematisch haar keuzes terwijl ze klassikaal een vraagstuk oploste.

C13 + C14 • De leerkracht vraagt naar werk/denk wijze en stimuleert de verwoording van oplossingen of uitleg van antwoorden.

In het merendeel van de geobserveerde lessen moesten de leerlingen uitleggen hoe ze tot een bepaalde oplossing gekomen zijn. Zo moesten ze tijdens de les wiskunde uitleggen waarom een optelling commutatief of associatief was en vroeg de leerkracht hen ook hoe ze de opdracht gemaakt hadden.

In een andere wiskundeles liet de leerkracht de leerlingen beurt om beurt uitleggen hoe ze de oefening hadden opgelost. Dit deed de leerkracht omdat er verschillende manieren waren om de oplossing te bekomen. Ook in het vak aardrijkskunde werden de leerlingen verondersteld hun antwoord te verantwoorden. Zo moesten ze bij een determinatie van een bepaald klimaat uitleggen waarom een bepaalde maand een “groeimaand” of een “natte maand” is. Ook tijdens de lessen fysica verwachtte de leerkracht dat de leerlingen uitlegden hoe ze een vraagstuk hadden opgelost en welke deelstappen ze doorlopen hadden. Dit gebeurde echter voornamelijk als de leerlingen een fout antwoord gaven.

Vakdoelen

C16 • De leerkracht formuleert expliciet de vakinhoudelijke doelen (aan het begin van de les).

Slechts tijdens vijf van de zeventien geobserveerde lessen expliciteerden leerkrachten de vakinhoudelijke doelen aan het begin van de les. Tijdens een les wiskunde gebeurde dit zelfs heel specifiek. De leerkracht zei aan het begin van de les dat ze tijdens deze les zullen leren hoe ze rationale en irrationale getallen op een getallenas plaatsen. Een leerkracht fysica vermeldde niet de vakinhoudelijke doelen, maar vermeldde wel regelmatig hoe ze bepaalde leerinhouden voor de toets of het examen moeten kennen. In de lessen geschiedenis vermeldde een leerkracht aan het begin van de les wel dat het analyseren van bronnen (hetgeen ze die les deden) een belangrijke vaardigheid is tijdens de les geschiedenis. Ook gaf hij na elke opdracht aan wat ze hieruit moesten kennen.

Een andere leerkracht geschiedenis verduidelijkte aan het begin van de les welke leerinhouden ze zouden behandelen die les, maar ze vermeldde hierbij niet wat ze van de leerlingen verwachtte en wat ze na die les expliciet moesten kennen en kunnen.

Ten slotte gaf een leerkracht aardrijkskunde aan het begin van de les aan dat de titel het belangrijkste van de les is en dat de leerlingen daarom de titel moesten markeren. Hij vermeldde dus niet expliciet de vakinhoudelijke doelen, maar legde wel de nadruk op het belang van de titel. Het begrip van de titel is immers een vakinhoudelijk doel op zich.

C17 • De leerkracht evalueert de vakinhoudelijke doelen (aan het eind van de les).

Uit de observaties blijkt dat leerkrachten zowel aan het begin van de les, tijdens de les als aan het eind van de les de leerinhouden evalueerden. Leerkrachten fysica evalueerden bijvoorbeeld aan het begin van de les de materie van de vorige les. Een van hen vroeg aan verschillende leerlingen om de drie lichtmodellen te expliciteren. Ook tijdens een van de lessen geschiedenis evalueerde de leerkracht kort de leerinhoud van de vorige les. Dit deed ze door vragen te stellen en verschillende leerlingen aan te duiden.

Verder evalueerden zo goed als alle leerkrachten hun leerlingen gedurende de volledige les. Zo moesten de leerlingen tijdens de les wiskunde regelmatig de werkwijze om breuken op een getallenas te plaatsen verduidelijken. De leerkracht aardrijkskunde vroeg aan de leerlingen om het verband tussen twee nieuwe begrippen uit te leggen en evalueerde zo of de leerlingen de nieuwe termen begrepen. Tijdens een les biologie ten slotte vroeg de leerkracht aan het einde van de les om de termen "verziend" en "bijziend" te verduidelijken en een voorbeeld te geven.

C18 • De leerkracht vat de geleerde vakinhouden samen.

Slechts enkele leerkrachten vatten de leerstof samen tijdens de les. Een leerkracht fysica maakte tijdens de les een duidelijk bordschema van de drie lichtmodellen. Ook tijdens een les wiskunde herhaalde de leerkracht na enkele opdrachten de behandelde inhouden en het aandeel van de leerlingen hierbij was groot. Zo liet hij alle leerlingen aan het woord en stelde hij veel bijvragen. Bovendien ging hij ook dieper in op de antwoorden van de leerlingen. Aan het einde van een biologieles over het oog vatte de leerkracht kort de begrippen "verziend" en "bijziend" samen.

2. Interactie

Vragen stellen

I1+ I2 + I3 • De leerkracht stelt verschillende soorten vragen. (beschrijvend, ordenend, verklarend, evaluerend)+ De leerkracht stelt open vragen. + De leerkracht vraagt door.

Zoals reeds geïllustreerd in criteria 13 en 14 binnen de pijler “context” vestigden de geobserveerde leerkrachten de aandacht op het metacognitieve element. Ze vroegen aan leerlingen hoe ze een bepaalde oplossing hadden gevonden en verwachtten dus van de leerlingen dat ze hun denkproces verantwoordden. Alle soorten vragen kwamen in vrijwel alle geobserveerde lessen aan bod. Zo waren er de evaluerende vragen tijdens de lessen die polsten of de leerlingen de vakinhoud nog begrepen.

Ook de verklarende en beschrijvende vragen zoals “Geef de definitie van...” of “Waarom staat dit getal hier op de getallenas?” kwamen vaak voor. Sommige leerkrachten stelden ook uitdagende vragen die de leerlingen verplichtten na te denken over de lesmaterie. Zo was er een moeilijk vraagstuk tijdens de les wiskunde en de leerkracht vroeg: “Hoe zou jij dit nu oplossen?”. Alle leerlingen mochten om beurt een poging wagen.

In de (inleidende) onderwijsleergesprekken kwamen de verschillende soorten vragen aan bod. Vragen die de leerlingen verplichtten om verbanden te leggen tussen de leerinhouden en deze te structureren en ordenen kwamen het minst voor. Tijdens een les geschiedenis vroeg de leerkracht wel om het verband tussen twee kernbegrippen uit te leggen. Alle leerkrachten stelden open vragen (“Waarom is er geen theocratie in België?”), gingen dieper in op de antwoorden van de leerlingen en speelden vragen door naar andere leerlingen.

I4 • De leerkracht bevordert dat leerlingen elkaar vragen stellen.

De leerkrachten maakten voornamelijk gebruik van groepswork of duo's om te stimuleren dat leerlingen elkaar vragen stellen. Een mooi voorbeeld komt uit een les wiskunde: de leerlingen mochten per twee een oefening maken. Een zwakkere en een sterkere leerling zaten naast elkaar en door goede vragen aan elkaar te stellen kwamen de twee leerlingen tot de juiste oplossing. De twee leerlingen hadden tijdens deze les dus veel aan elkaar. Ook het volgende voorbeeld illustreert dat leerlingen elkaar kunnen helpen: een zwakkere leerling zat in de knoop met een oefening en de leerkracht zei tegen een leerling die al klaar was: “Help haar maar even.”. Per twee of in groep werken bevordert dat leerlingen elkaar vragen stellen en zo van elkaar leren en de juiste oplossingen vinden.

Antwoorden genereren

I5 • De leerkracht speelt vragen en antwoorden door.

In alle geobserveerde lessen speelden leerkrachten vragen door aan andere leerlingen. Zo was er in de lessen aardrijkskunde veel inbreng van de leerlingen en kwamen alle leerlingen aan de beurt. Dit was ook het geval tijdens de lessen fysica, biologie en wiskunde. Tijdens een les wiskunde poogden alle leerlingen in de klas een moeilijk vraagstuk klassikaal op te lossen. De leerkracht stelde verschillende vragen om de leerlingen inzicht te laten krijgen en speelde vragen en antwoorden van leerlingen door. Een veel voorkomende vraag die leerkrachten aan medeleerlingen stelden na het antwoord van een leerling was: “Wat bedoelt hij/zij hiermee?”. Op deze manier zorgden leerkrachten ervoor dat alle leerlingen bij de les

betrokken waren. Vragen en antwoorden doorspelen maakt ook deel uit van een goed onderwijsleergesprek.

17 • De leerkracht geeft de leerlingen tijd.

Leerlingen kregen in vrijwel alle lessen voldoende tijd om na te denken en de vraag te beantwoorden.

18 • De leerkracht luistert met aandacht.

Het is van groot belang dat leerkrachten een open en geïnteresseerde houding aannemen ten opzichte van hun leerlingen. Dit bevordert dat leerlingen durven te antwoorden en in te gaan op de leerstof en resulteert in een aangename klassfeer. Een mooi voorbeeld hiervan komt uit een les aardrijkskunde: de leerkracht leidde aan de hand van een boeiend klasgesprek het nieuwe thema, namelijk demografische transitie, in. Hij vergeleek de gezinssamenstelling van vroeger en nu en vroeg ook naar de gezinssituatie van de leerlingen. Door dit klasgesprek wekte hij enerzijds de interesse van de leerlingen op en stimuleerde hij anderzijds dat leerlingen vragen stelden. De leerkracht toonde zeker interesse in wat de leerlingen vertelden en door deze open houding waren de leerlingen bereid actief deel te nemen aan het onderwijsleergesprek.

Instructie geven voor opdrachten

19 • De leerkracht legt doelen uit.

De minderheid van de leerkrachten legde doelen van een bepaalde opdracht uit. Slechts twee leerkrachten formuleerden expliciet het doel van de opdrachten. Zo zei de leerkracht geschiedenis bij een opdracht dat bronanalyse erg belangrijk is in het vak geschiedenis en dat de leerlingen dit dan ook zouden leren die les. Ook vermeldde de leerkracht biologie aan het begin van een computerles dat ze door deze opdrachten het internet op een adequate manier leren gebruiken en dat ze Engelstalige teksten leren begrijpen.

Twee leerkrachten vermeldden impliciet het doel van de opdrachten. Een leerkracht wiskunde zei dat ze in een bepaalde opdracht gingen aanleren hoe ze een vierkantswortel op een getallenas plaatsen. Hij verklaarde wat de leerlingen moesten doen, maar zijn instructie impliceerde tevens het doel van de opdracht: leren een vierkantswortel op een getallenas zetten. Tijdens één van de lessen fysica ten slotte, gaf de leerkracht geregeld aan wat belangrijk was bij opdrachten, hoe ze deze leerstof moesten studeren en hoe hij dit zou toetsen bij de examens. Ook deze extra uitleg gaf impliciet de doelen van de opdrachten weer.

110 + 111 • De leerkracht geeft aan wat leerlingen moeten doen bij een taak en hoe ze deze moeten uitvoeren.

Vrijwel alle leerkrachten overliepen eerst de opdrachten samen met de leerlingen. De leerkracht besprak in dit geval de opdrachten klassikaal en gaf soms extra uitleg. In de minderheid zijn de leerkrachten die ook aan hun leerlingen uitlegden hoe ze een bepaalde opdracht moesten uitvoeren. Dit gebeurde in totaal in zeven geobserveerde lessen. Een leerkracht wiskunde noteerde een schema op bord en werkte met kleuren om meer structuur aan te brengen. Hij overliep de werkwijze samen met de leerlingen en het schema op bord was een extra ondersteuning.

Een andere leerkracht wiskunde vermeldde dat ze in de desbetreffende opdracht de stelling van Pythagoras moesten gebruiken en gaf als tip dat ze niet altijd de rechte zijde moesten gebruiken bij deze stelling. Een derde leerkracht wiskunde legde de opdracht eerst klassikaal uit en vroeg dan aan verschillende leerlingen hoe zij de opdracht zouden aanpakken. Verder was er ook nog het labo van biologie, waarin de leerkracht aan het begin van de les duidelijk de verschillende stappen uitlegde en ook extra tips gaf over de uitvoering hiervan. Ten slotte was er een leerkracht fysica die een formule op bord noteerde die de leerlingen op weg moest helpen bij de uitvoering van de opdracht.

Begeleiding tijdens uitvoering opdrachten

I12 • De leerkracht geeft leerlingen tijd om op gang te komen.

Op enkele lessen na kregen leerlingen de tijd om op gang te komen en om rustig aan de opdrachten te werken.

I13 • De leerkracht vraagt naar voortgang.

De meeste leerkrachten vroegen naar voortgang. Dit deden ze vrijwel allemaal op dezelfde manier: ze liepen rond in de klas en vroegen hoe ver de leerlingen al stonden, wat ze al gedaan hadden, welke opdrachten ze nog moesten uitvoeren, hoeveel tijd ze nog nodig hadden etc. In de geobserveerde lessen fysica en aardrijkskunde werden de opdrachten klassikaal gemaakt en verbeterd en criteria I12 en I13 zijn hier dus niet van toepassing.

I15 • De leerkracht biedt ondersteuning aan.

In de geobserveerde lessen maakten leerkrachten gebruik van twee soorten ondersteuning: visuele en verbale. Visuele ondersteuning vertaalde zich in duidelijke bordschema's en geprojecteerde beelden. Tijdens een les aardrijkskunde projecteerde de leerkracht de determineertabel tijdens het groepswerk. Leerkrachten wiskunde en fysica noteerden formules of gegevens van vraagstukken op bord om de leerlingen op weg te helpen en te ondersteunen.

Een tweede vorm van ondersteuning is verbaal van aard. Zo wandelden verschillende leerkrachten in de klas rond en benaderden ze de leerlingen individueel. Ze hielpen leerlingen op weg of stuurden bij waar nodig. In een les biologie moesten leerlingen op de computer opdrachten maken en zelf conclusies formuleren. De leerkracht hielp hen zoeken naar de juiste websites en gaf ook voorbeeldformuleringen bij de conclusies.

I16 • De leerkracht bewaakt tijd en organisatie.

Tijdens de lessen wiskunde, fysica en aardrijkskunde kregen de leerlingen tijd om aan de opdrachten te werken tot de meerderheid van de klas klaar was. Ook tijdens een groepswerk in de les biologie gaf de leerkracht in het midden van de les aan hoeveel tijd ze nog hadden om de opdrachten af te ronden.

Nabespreking van opdrachten

I17 • De leerkracht koppelt terug naar de doelen.

Slechts in vier lessen expliciteerden de leerkrachten impliciet of expliciet de doelen. Een leerkracht wiskunde gaf aan het einde van de les aan dat de gemaakte opdrachten tot het basisniveau behoorden en dat ze na deze les dus in staat moesten zijn om opdrachten van een moeilijker niveau te kunnen oplossen. Ook tijdens de les fysica vermeldde de leerkracht dat de behandelde opdrachten erg belangrijk waren en ook op de examens zullen voorkomen. Ook een leerkracht aardrijkskunde legde de nadruk op het belang van de opdrachten en vermeldde hoe hij dit op het examen kon toetsen. De leerkracht fysica legde na de opdrachten ook de klemtoon op de belangrijke formules en begrippen.

I18 • De leerkracht evalueert het proces.

In het merendeel van de lessen besprak de leerkracht de opdrachten klassikaal. In de nabespreking vroeg de leerkracht voornamelijk wie veel fouten maakte of wie net alles juist had, of ze nu wisten hoe ze bepaalde oefeningen moesten oplossen, of ze voldoende tijd kregen etc.

De leerkracht biologie polste na een taak op de computer welke sites de leerlingen raadpleegden, hoeveel tijd ze voor bepaalde opdrachten nodig hadden en of ze de Engelstalige teksten voldoende hadden begrepen. De leerkrachten inventariseerden en vergeleken de verschillende uitkomsten om zo zelf een conclusie te vormen over het leerproces van de leerlingen. Zo kon tijdens een les wiskunde geen enkele leerling een vraagstuk oplossen. De leerkracht besloot daarom om de opdracht klassikaal te maken om zo inzicht te krijgen in het denkproces van de leerlingen.

3. Taalsteun

Taaldoelen

T1 • De leerkracht expliciteert de taaldoelen (aan het begin van de les). + T2 • De leerkracht besteedt aandacht aan de taaldoelen (tijdens de les). + T3 • De leerkracht evalueert de taaldoelen (aan het eind van de les).

Leerkrachten besteedden meestal geen aandacht aan het expliciteren van de taaldoelen. Slechts tijdens één les onderstreepte een leerkracht biologie het belang van een goede zinsbouw en correcte formulering van de antwoorden.

Begrijpelijk taalgebruik

T4 + T5 • De leerkracht spreekt rustig en articuleert duidelijk en past taalgebruik aan de leerling aan. (kortere zinnen, woorden uitleggen, klemtonen leggen, etc.)

Zes van de tien geobserveerde leerkrachten spraken erg rustig en verstaanbaar, verklaarden moeilijke woorden en legden klemtonen bij belangrijke lesonderdelen. Een leerkracht biologie sprak zelfs de volledige les Algemeen Nederlands. Een leerkracht aardrijkskunde paste zijn niveau niet echt aan de leerlingen aan, maar verduidelijkte wel de moeilijker woorden die hij gebruikte.

T6 • De leerkracht besteedt aandacht aan moeilijke woorden.

In de observaties kwamen drie mogelijke manieren naar boven om moeilijke woorden te verduidelijken. Zo zijn er leerkrachten die de moeilijke woorden zelf uitlegden, al dan niet door gebruik te maken van een woordverklaringsstrategie. Bij het begrip “demografische transitie” maakte de leerkracht aardrijkskunde gebruik van de woordverklaringsstrategieën “splitsen in woorden” en “kijken naar een andere taal”. Ook in andere lessen verduidelikten leerkrachten moeilijke woorden zoals “elasticiteit”, “hypothese”, “immergroen” etc. door zelf de betekenis te geven.

Een tweede manier om moeilijke woorden te verduidelijken is door synoniemen of voorbeelden te geven/vragen. Zo gaf een leerkracht geschiedenis voorbeelden bij de moeilijke woorden “kuis” en “onkuis” om de betekenis te verklaren. In een les fysica vroeg de leerkracht aan de leerlingen om zelf een synoniem van het woord “amplitude” te zoeken. Ten slotte kan de leerkracht ook aan de leerlingen vragen om de betekenis van een moeilijk woord zelf uit te leggen of af te leiden. Een leerkracht geschiedenis vroeg zo om de betekenis van het woord “theocratie” af te leiden met behulp van de gepaste woordverklaringsstrategie. Slechts drie leerkrachten noteerden moeilijke woorden op bord.

T7 • De leerkracht geeft aanwijzingen bij het lezen van teksten.

In tien van de zeventien lessen was dit criterium niet van toepassing wegens gebrek aan tekstmateriaal. In de overige zeven lessen gaven slechts enkele leerkrachten aanwijzingen. Zo gaf de leerkracht aardrijkskunde regelmatig aan wanneer ze een bepaalde belangrijke zin in de tekst moesten markeren. In een andere les aardrijkskunde moesten de leerlingen één kernwoord per alinea zoeken. Een leerkracht geschiedenis ten slotte gaf geen specifieke aanwijzingen bij het lezen van de tekst, maar stelde vooraf vragen waarop de tekst mogelijk een antwoord bood. Dit deed ze om de leerlingen de tekst doelgericht te laten lezen.

T9 • De leerkracht controleert of leerlingen tekstmateriaal begrijpen.

Tijdens de geobserveerde lessen wiskunde en fysica was er vaak weinig tekstmateriaal aanwezig en dit criterium is dan ook niet echt van toepassing op deze twee vakken. Tijdens de lessen aardrijkskunde daarentegen waren er wel vaak teksten aanwezig. Als de leraar aardrijkskunde de tekst niet klassikaal behandelde, vroeg hij de leerlingen wel of ze alle woorden en de tekstinhoud begrepen hadden.

Behandelde de leerkracht de tekst wel klassikaal, dan ging hij op elke alinea dieper in. Hij ging op deze manier na of leerlingen de tekst goed hadden begrepen en of ze de betekenis van moeilijke woorden kenden.

Ook in het vak geschiedenis kwamen veel teksten voor. Tijdens de geobserveerde lessen geschiedenis vroeg de leerkracht ook aan de leerlingen of ze alles begrepen en of alles duidelijk was.

T10 • De leerkracht geeft visuele ondersteuning op bord, papier of via audiovisuele middelen (schema, plaatjes, film, etc.)

Vrijwel alle leerkrachten gebruikten het bord om de leerlingen visuele ondersteuning aan te bieden. Bij wiskunde verschenen regelmatig formules en de verbetering van oefeningen op bord. Ook tijdens de lessen fysica verduidelikten de leerkrachten de leerinhoud aan de hand van een bordschema. Verder gebruikten de leerkrachten aardrijkskunde en een leerkracht

geschiedenis een PowerPoint-presentatie. In deze PowerPoint-presentatie stond zowel extra beeldmateriaal als de verbetering van opdrachten.

Feedback op taalgebruik

T11 • De leerkracht geeft corrigerende en expliciete feedback op de taaluitingen van leerlingen.

Tijdens de observaties was het taalgebruik van de leerlingen regelmatig ongepast. Zo verbeterden de leerkrachten biologie en fysica leerlingen die “wat” zeiden in plaats van “Wat zegt u?”. Zeker de leerkracht biologie hechtte hier veel belang aan en wees leerlingen op hun ongepast taalgebruik. Verder verbeterde een leraar wiskunde ook een leerling die “ge” gebruikte in plaats van “je”. Tijdens een andere les wiskunde moesten leerlingen in eigen woorden formules uitleggen. De leerkracht verzekerde een bepaalde leerling dat hij het wel goed bedoelde, maar dat hij het verkeerd zei.

Ten slotte was de uitspraak van landen zoals “Tanzania” en “Niger” vaak verkeerd. Leerkrachten aardrijkskunde gaven hier geen expliciete feedback op, maar herhaalden het antwoord van de leerling met de correcte uitspraak van de landen. De leerlingen konden op deze manier hun fout vaststellen.

T12 • De leerkracht herhaalt goede taaluitingen van leerlingen.

Tijdens verschillende lessen wiskunde en geschiedenis expliciteerden leerlingen de vaktermen. De leerkrachten herhaalden hun formuleringen. Verder was er ook een les wiskunde waarin de leerlingen twee grafieken met elkaar moesten vergelijken. Ze moesten hiervoor dus specifieke vaktermen gebruiken. Een leerling riep “constant” door de klas. De leerkracht pikte hier op in en antwoordde dat de twee grafieken inderdaad constant zijn.

T13 • De leerkracht helpt leerlingen formuleren.

Verschillende leerkrachten hielpen leerlingen formuleren door het begin van de zin te zeggen zoals: “Dus met andere woorden...” of “Ja, dat is...”. Tijdens een les biologie moesten de leerlingen informatie op internet opzoeken en zelf antwoorden formuleren. Dit was niet voor alle leerlingen evident. De leerkracht begeleidde sommige leerlingen individueel en formuleerde samen met hen een antwoord op de vraag.

T14 • De leerkracht herformuleert de taaluitingen van leerlingen.

Vrijwel alle leerkrachten gaven de leerlingen de kans om de leerinhouden in eigen woorden te verduidelijken. Leerkrachten herformuleerden de taaluitingen van de leerlingen en gebruikten de correcte vaktermen. De herformulering van de leerkrachten gaf de leerinhoud op een gestructureerde wijze weer. Zo begonnen ze hun herformuleringen met “Dus met andere woorden...” of “Dus dat betekent dat...”.

T15 • De leerkracht geeft voorbeelden van het beoogde taalgebruik.

Slechts bij vier van de zeventien geobserveerde lessen gaven leerkrachten voorbeelden van het beoogde taalgebruik. Zo verbeterde een leerkracht wiskunde een leerling toen hij “gij” gebruikte. Een leerkracht biologie sprak zelf Standaardnederlands en besteedde veel

aandacht aan correct taalgebruik bij de leerlingen. Ze was dus zelf een voorbeeld van het beoogde taalgebruik.

Ondersteuning bij taaltaken

T16 • De leerkracht geeft hulpmiddelen (woordwebs, woordenlijst, leestips, schrijf/spreekkaders, vragenlijstjes, voorbeeldformuleringen).

Bij vakken zoals wiskunde en fysica was er weinig sprake van taaltaken. De enige taaltaak die de leerkrachten tijdens deze vakken hanteerden was een mondelinge verwerkingsvorm. Zo moesten leerlingen in eigen woorden bepaalde definities of leerinhouden uitleggen. De leerkrachten gaven dan geregeld voorbeeldformuleringen zoals: “De twee grafieken...” of “De optelling is commutatief, omdat...”.

Tijdens de lessen aardrijkskunde moesten de leerlingen in groep het klimaat van landen bepalen en het antwoord in volzinnen noteren. De leerkracht gaf voorbeeldformuleringen om de leerlingen te ondersteunen. Bij een andere les aardrijkskunde moesten de leerlingen een tekst lezen en hierbij vragen oplossen. De leerkracht splitste de tekst op in kleinere delen, wat het leesproces voor de leerlingen vergemakkelijkte.

Een andere manier om de leerlingen te ondersteunen bij een taaltaak werd duidelijk tijdens een les geschiedenis. De leerkracht stelde de leerlingen een vraag waarop het antwoord in de tekst te vinden was. De leerlingen gingen de tekst dus gericht lezen en wisten waarop ze moesten letten bij het lezen van de tekst. Nadien voorzag de leerkracht ook een kort filmfragment. De leerkracht overliep eerst de bijbehorende vragen met de leerlingen en wees hen op het belang van deze vragen. Ze vermeldde dat ze deze vragen goed moesten lezen zodat ze wisten waarop ze moesten letten bij het bekijken van het fragment.

T17 • De leerkracht hanteert diverse schriftelijke en mondelinge verwerkingsvormen (taaltaken), zoals lees- en schrijfopdrachten, rapportages en presentaties.

Het hierboven besproken criterium haalde al aan dat leerkrachten wiskunde en fysica voornamelijk mondelinge verwerkingsvormen gebruikten. Dit gebeurde voornamelijk bij het begin van de les om een lesonderdeel van de vorige les te herhalen. Deze mondelinge verwerkingsvorm kwam ook voor tijdens een biologieles.

Tijdens een les biologie hadden de leerlingen een practicum over het gedrag van pissebedden. Ze moesten in groep een verslag schrijven met onder andere een gedragsbeschrijving en een conclusie.

Bij de lessen geschiedenis gaven leerlingen wel een kort verslag van een gelezen tekst of een bekeken fragment. De leerkracht hielp hen op weg en stelde vragen zoals: “Wat is er gebeurd?” en “Wat staat er in de tekst?”.

T18 • De leerkracht maakt doel en product van de taaltaak duidelijk.

Op de mondelinge verwerkingsvormen aan het begin van de lessen wiskunde en fysica na, is er verder geen sprake van taaltaken voor deze vakken.

Tijdens een les biologie moesten leerlingen informatie op internet opzoeken en noteren. De leerkracht wees hen op het begin van de les op het belang hiervan. De leerlingen moesten namelijk een degelijk antwoord zonder taalfouten kunnen formuleren op vrij korte tijd. Ze

verwachtte dus correcte zinnen en een leesbaar handschrift. In een les aardrijkskunde gaf de leerkracht niet aan wat doel en product van de taalkaak was, maar wees hij de leerlingen er wel op dat ze leesbaar moesten schrijven.

T19 • De leerkracht geeft uitleg over de aanpak van de taaltaken.

Er was slechts in enkele geobserveerde lessen sprake van echte taaltaken. Enkel een leerkracht geschiedenis onderstreepte het belang van vragen bij een leestekst en een filmfragment. Ze vermeldde dat leerlingen eerst de vragen grondig moesten lezen en nadien de tekst of het fragment gericht konden lezen of bekijken. De leerkracht deed hier zonder het zelf te weten een beroep op de OVUR-strategie. Een leerkracht aardrijkskunde vermeldde ook dat de leerlingen bij elke alinea een kernwoord moesten aanduiden. Leerlingen konden nadien de inhoud van de tekst navertellen aan de hand van de aangeduide kernwoorden.

Hulp bij taal

T21 • De leerkracht reageert passend op leerlingen met verschillende taalbehoeften.

Meestal reageerden leerkrachten passend op leerlingen die minder taalvaardig waren. Zo gaf de leerkracht biologie extra aandacht aan de leerlingen die het Nederlands minder goed beheersten en hielp zij hen individueel. In het algemeen verbeterden leerkrachten ook gemaakte taalfouten, maar gingen zij hier niet verder op in.

T22 • De leerkracht geeft individuele leerlingen hulp bij taalproblemen.

Tijdens een van de geobserveerde lessen wiskunde moesten de leerlingen een definitie in eigen woorden formuleren. Een van de leerlingen had hier echter problemen mee en de leerkracht ging nadien even naar hem toe om hem hierbij te helpen. Dit gebeurde ook tijdens een les biologie: de leerkracht gaf individuele hulp aan een leerling die moeite had om antwoorden te formuleren in volzinnen.

T23 • De leerkracht stimuleert leerlingen verduidelijking te vragen over mondeling en schriftelijk taalgebruik.

Er was in het algemeen een aangename sfeer in de klas waarbij leerlingen zich vrij voelden om vragen te stellen aan de leerkrachten. Toch nodigden de leerkrachten de leerlingen niet echt uit om vragen te stellen over mondeling en schriftelijk taalgebruik.

3.2.2 Aanbevelingen

Context en vakinhoud

1. Context

C1 • De leerkracht plaatst de lesstof in een herkenbaar kader.

In verschillende lessen begon de leerkracht gewoon met de les zonder een context te schetsen of de besproken leerstof kort te herhalen. Het is niet voor alle vakken evident om de lesstof naar de leefwereld van de leerlingen te brengen. Toch zijn er kleine hulpmiddelen die de leerlingen helpen de leerinhouden beter te situeren. Zo kan de leerkracht het kleine stuk leerstof in zijn groter geheel plaatsen door de inhoudstafel te gebruiken of door te verwijzen naar reeds behandelde leermateries. De leerling kan zo makkelijk verschillende onderdelen met elkaar in verband brengen en bouwt zo een beter inzicht op.

C2+C3 • De leerkracht geeft en vraagt voorbeelden.

Tijdens veel observaties gaven leerkrachten wel een voorbeeld, maar vroegen ze niet aan de leerlingen om nu ook zélf een te zoeken. Zo vroeg de leerkracht tijdens een wiskundeles of de optelling “2+2+3+2” commutatief of associatief is. Hij geeft hier dus zelf een voorbeeld van een commutatieve optelling, maar vraagt nadien niet aan de leerling om hier zelf een voorbeeld van te geven. De leerkracht kan immers perfect nagaan of de leerlingen de leerstof begrepen hebben door ze zelf naar voorbeelden te laten zoeken. Ze zijn op deze manier ook actief met de nieuwe inhoud bezig. Bovendien zijn de leerlingen meer aan het woord en interactie stimuleert het begrip en de opname van nieuwe leerstof.

C4 • De leerkracht nodigt leerlingen uit context aan te brengen.

Bij verschillende observaties was voornamelijk de leerkracht aan het woord en kwamen de leerlingen vrij weinig aan het woord.

Kernbegrippen

C5 • De leerkracht expliciteert de kernbegrippen.

Alle geobserveerde leerkrachten expliciteerden de nieuwe kernbegrippen, maar weinig leerkrachten hechtten belang aan de reeds gekende kernbegrippen. Zo gaat het in een wiskundeles over rationale en irrationale getallen. De kernbegrippen werden reeds in de vorige les geïntroduceerd, maar worden tijdens deze les niet meer opgefrist.

C6 • De leerkracht schrijft de kernbegrippen op het bord.

Hoewel alle leerkrachten de kernbegrippen wel verbaal verduidelijkten, werden ze niet systematisch op bord genoteerd. Dat is jammer want visualisatie ondersteunt de leerlingen in hun leerproces.

C7 • De leerkracht laat de kernbegrippen opschrijven.

Niet alle leerkrachten wezen de leerlingen op belangrijke begrippen. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld de aandacht vestigen op belangrijke begrippen en leerlingen erop wijzen om deze te markeren of te noteren in hun werkschrift.

C8 • De leerkracht vraagt verwoording kernbegrippen.

Bij sommige lessen sloegen leerkrachten deze stap in het leerproces over. Ze legden zelf de begrippen uit en gingen dan verder met de les. Leerkrachten kunnen makkelijk controleren of leerlingen de begrippen begrepen hebben door hen ze zelf nog eens laten uit te leggen of een voorbeeld te laten geven.

C9 • De leerkracht legt relaties tussen kernbegrippen uit.

Tijdens een wiskundeles introduceerde de leerkracht het begrip "distributief". De leerlingen kenden reeds de begrippen "commutatief" en "associatief". Toch noteerde hij enkel het begrip "distributief" op bord. De leerlingen zouden een beter inzicht in de leerstof krijgen als de leerkracht de verschillende kernbegrippen met hun formule/definitie op bord zou noteren. Op deze manier wordt de relatie tussen de kernbegrippen duidelijk en frist de leerkracht tegelijkertijd de geziene leerstof op.

Denkprocessen**C11 • De leerkracht toont werk/denkwijze (hardop denken).**

In het algemeen toonden de geobserveerde leerkrachten duidelijk hun werk- en denkwijze bij bepaalde opdrachten. Toch gingen sommige leerkrachten hier ook te snel overheen en liepen ze de kans dat sommige leerlingen niet meer konden volgen. Zo was er een les wiskunde waarin de leerlingen oefeningen moesten maken door de stelling van Pythagoras toe te passen. Hoewel deze leerinhoud al eerder aan bod kwam, konden de meeste leerlingen de opdrachten niet vlot oplossen. De leerkracht besloot pas tegen het einde van de les om de formule van deze stelling in het groen op bord te noteren. Als hij dit bij het begin van de les had gedaan, had hij enerzijds de formule opgefrist en anderzijds de zwakkere leerlingen ondersteund bij het maken van de opdrachten.

Daarnaast was er ook een les aardrijkskunde waarin leerlingen het klimaat van verschillende landen moesten bepalen met behulp van een determineertabel. De leerlingen moesten dit individueel voorbereiden en nadien verbeterden ze deze opdrachten klassikaal. De leerkracht ging ervan uit dat ze allemaal handig met de determineertabel om konden, maar het tegendeel was waar, want niet alle leerlingen hadden de opdrachten juist opgelost. Als de leerkracht aan het begin van de les klassikaal het klimaat van een bepaald land had bepaald, had hij zowel de werkwijze van de determineertabel als de nieuwe begrippen (natte maand, groeimaand,...) opgefrist.

C12 • De leerkracht geeft uitleg over werk/denkwijze.

Bij de observaties werd duidelijk dat veel leerkrachten ervan uitgaan dat leerlingen weten hoe ze bepaalde opdrachten moeten maken. Dit was echter niet altijd het geval. Zo moesten leerlingen tijdens de les wiskunde een reeks oefeningen oplossen zonder dat de leerkracht extra uitleg over de werkwijze had gegeven. Dit vormde geen probleem voor de sterke leerlingen, maar voor de zwakkere helaas wel. Zij konden de makkelijke oefeningen nog wel

oplossen, maar haakten al snel af wanneer de oefeningen wat moeilijker werden... De leerkracht geeft dus best nog extra uitleg over de werkwijze vooraleer de leerlingen een reeks oefeningen moeten voorbereiden. De uitleg in het werkboek volstaat immers niet altijd voor hen.

C13 + C14 • De leerkracht vraagt naar werk/denk wijze en stimuleert de verwoording van oplossingen of uitleg van antwoorden.

De leerkracht vraagt niet altijd aan de leerlingen hoe ze tot een bepaalde oplossing gekomen zijn. Het is immers zowel voor de leerling in kwestie als voor zijn medeleerlingen erg leerrijk om uit te leggen hoe hij een bepaalde oplossing gevonden heeft. De leerling verantwoordt zo zijn keuzes in het denkproces en gaat na of hij de leerinhoud goed begrepen heeft. De medeleerlingen begrijpen de opdracht misschien beter door de uitleg van een medeleerling en de leerkracht kan controleren of de leerlingen de leerstof begrepen hebben. Bovendien zijn leerlingen actief met taal bezig en moeten ze met behulp van taal uitleggen hoe ze een bepaalde opdracht hebben opgelost.

Vakdoelen

C16 • De leerkracht formuleert expliciet de vakinhoudelijke doelen (aan het begin van de les).

Jammer genoeg formuleerde meer dan de helft van de geobserveerde leerkrachten de vakinhoudelijke doelen niet aan het begin van de les. Het volstaat om aan het begin van de les te vermelden wat ze die les zullen leren en wat ze dus aan het einde van de les moeten kennen en kunnen. Ter illustratie een voorbeeld van een les wiskunde: de leerkracht wiskunde zegt aan het begin van de les dat ze deze les zullen leren om alle rationale en irrationale getallen op een getallenas te zetten. De leerlingen weten dus dat ze aan het einde van die les in staat moeten zijn om alle (ir)rationale getallen op een getallenas te zetten.

C17 • De leerkracht evalueert de vakinhoudelijke doelen (aan het eind van de les).

Zo goed als alle leerkrachten evalueerden hun leerlingen gedurende de volledige les. Sommigen deden dit ook aan het begin en/of aan het einde van de les. De les beëindigen met een korte vragenreeks over de behandelde lesstof is ook een mogelijkheid.

C18 • De leerkracht vat de geleerde vakinhouden samen.

Een aantal geobserveerde leerkrachten gaven de behandelde leerinhouden op een overzichtelijke en beknopte wijze weer door middel van een bordschema. Een bordschema geeft de les op een overzichtelijke en gestructureerde wijze weer en is dus de leidraad bij uitstek voor de leerlingen. Leerkrachten kunnen na een bepaald thema een kort bordschema maken en bijvoorbeeld de belangrijkste begrippen of het verband tussen verschillende begrippen op deze manier overzichtelijk weergeven. Leerkrachten kunnen ook de verschillende stappen van een bepaalde werkwijze (vb.: een breuk op een getallenas plaatsen) of formules kort op bord noteren en zo de leerstof visualiseren.

2 Interactie

Vragen stellen

I1+ I2 + I3 • De leerkracht stelt verschillende soorten vragen. (beschrijvend, ordenend, verklarend, evaluerend)+ De leerkracht stelt open vragen. + De leerkracht vraagt door.

Vragen op ordenend of structurerend niveau kwamen het minst voor. Toch lokken kwalitatieve vragen een denkproces bij de leerlingen uit die hen een beter inzicht in de lesinhouden geven en hen helpen kritisch te denken.

I4 • De leerkracht bevordert dat leerlingen elkaar vragen stellen.

Leerlingen hebben vaak veel aan elkaar en begrijpen de uitleg van medeleerlingen soms beter. Het kan daarom helpen om zwakke en sterke leerlingen te laten samenwerken tijdens de les. Ze communiceren met elkaar, stellen elkaar vragen en komen dan tot de juiste oplossing. Beide leerlingen halen hier voordeel uit: de zwakke leerling begrijpt de leerstof en de sterke leerling heeft zijn kennis kunnen inzetten om de zwakke medeleerling te helpen. Win-winsituatie.

Antwoorden genereren

I5 • De leerkracht speelt vragen en antwoorden door.

Dit gebeurde in alle geobserveerde lessen.

I7 • De leerkracht geeft de leerlingen tijd.

Het geeft de leerlingen meer zelfvertrouwen als ze rustig de tijd krijgen om een vraag te beantwoorden. Sommige leerkrachten hebben niet veel geduld en willen het tempo niet vertragen door te wachten op het antwoord van sommige leerlingen. Ze spelen daarom snel vragen door, waardoor sommige leerlingen niet meer durven te antwoorden in de klas.

I8 • De leerkracht luistert met aandacht.

In sommige lessen dreven leerkrachten hun tempo op wat als gevolg had dat leerlingen niet veel tijd kregen om vragen te beantwoorden. Zo stelde de leerkracht fysica veel vragen aan de leerlingen, maar ging hij soms halverwege een antwoord van een leerling verder met de les.

Instructie geven voor opdrachten

I9 • De leerkracht legt doelen uit.

Net zoals leerkrachten aan het begin van de les de vakinhoudelijke doelen kunnen toelichten, kunnen ze dit ook doen bij de te maken opdrachten. Zo gaf een leerkracht wiskunde aan dat ze in een bepaalde opdracht gingen leren hoe ze een vierkantswortel op een getallenas moesten plaatsen. Een leerkracht fysica legde ook duidelijk de doelen van de opdrachten uit en gaf bovendien aan hoe hij dit op toetsen en examens kon vragen.

I10+ I11 • De leerkracht geeft aan wat leerlingen moeten doen bij een taak en hoe ze deze moeten uitvoeren.

De opdrachten toelichten vormt voor weinig leerkrachten een probleem. De manier waarop leerlingen een opdracht kunnen maken expliciteren leerkrachten helaas minder vaak.

Begeleiding tijdens uitvoering opdrachten

I12 • De leerkracht geeft leerlingen tijd om op gang te komen.

In sommige lessen lag er een grote druk op de leerlingen. Zo was de leerkracht aardrijkskunde een lesuur afwezig geweest en moesten de leerlingen tijdens dit lesuur een reeks opdrachten oplossen. Tijdens de geobserveerde les mochten de leerlingen hier nog even aan verder werken. Dit moest allemaal heel snel gaan. De leerkracht las de opgave voor en de leerlingen moesten nadien meteen in groepjes gaan zitten. Sommigen waren al volop aan het werk, terwijl anderen hun boek nog niet op de bank hadden of hun determineertabel aan het zoeken waren, wat een chaotische indruk gaf van de les.

I13 • De leerkracht vraagt naar voortgang.

Zo goed als alle leerkrachten vroegen of de leerlingen nog veel werk hadden, aan welke opdracht ze zaten, hoeveel opdrachten ze nog moesten doen.

I15 • De leerkracht biedt ondersteuning aan.

Visuele en verbale ondersteuning tijdens de uitvoering van de opdrachten was in alle lessen aanwezig.

I16 • De leerkracht bewaakt tijd en organisatie.

Dit was in alle geobserveerde lessen aanwezig.

Nabespreking van opdrachten

I17 • De leerkracht koppelt terug naar de doelen.

In weinig lessen expliciteerden de leerkrachten de doelen van opdrachten dus ook weinig aanwezigheid van terugkoppeling naar doelen.

I18 • De leerkracht evalueert het proces.

In twee van de zeventien geobserveerde lessen werkten de leerlingen gedurende het volledige lesuur in groepen. De leerkracht besprak de opdracht niet meer na de groepswerken. De leerlingen moesten enkel hun bundels aan de leerkracht afgeven.

3 Taalsteun

Taaldoelen

T1 • De leerkracht expliciteert de taaldoelen (aan het begin van de les). + T2 • De leerkracht besteedt aandacht aan de taaldoelen (tijdens de les). + T3 • De leerkracht evalueert de taaldoelen (aan het eind van de les).

Tijdens een les biologie moesten de leerlingen tijdens een practicum hypothesen en conclusies formuleren. De leerkracht vermeldde niet wat ze verwachtte qua zinsbouw of spelling. Ook al is dit een les biologie, toch is het belangrijk dat leerlingen conclusies correct kunnen formuleren. De leerkracht kan enkele voorbeeldformuleringen of een schrijfkader aanreiken om de leerlingen op weg te helpen.

Voorbeelden van taaldoelen in de niet-taalvakken zijn: woordenlijsten van moeilijke woorden uit de tekst, tekstbegrip en oplossen van bijbehorende vragen, nieuwe informatie uit teksten selecteren...

Begrijpelijk taalgebruik

T4 + T5•De leerkracht spreekt rustig en articuleert duidelijk en past taalgebruik aan de leerling aan. (kortere zinnen, woorden uitleggen, klemtonen leggen, etc.)

Vier van de tien geobserveerde leerkrachten spraken wat snel, soms te stil en één van hen gebruikte zelfs regelmatig dialect in de klas. Een bepaalde leerkracht legde enorm veel uit in de klas, maar ze vertelde zo veel in zo korte tijd, dat het moeilijk was om nog te kunnen volgen.

T6 • De leerkracht besteedt aandacht aan moeilijke woorden.

De leerkrachten legden doorgaans alle moeilijke woorden uit. Toch zijn er nog enkele uitzonderingen en pijnpunten. Tijdens een les wiskunde vroegen de leerlingen naar de betekenis van het woord “asociaal”, maar de leerkracht ging hier niet verder op in. Een ander voorbeeld komt uit een les biologie. Tijdens het groepswerk vroeg een bepaalde groep naar het verschil tussen de woorden “waarneming” en “hypothese”. De leerkracht legde het verschil tussen beide begrippen wel uit, maar enkel voor de desbetreffende groep. Ze richtte zich dus niet naar de volledige klas. Een leerkracht fysica probeerde het woord “complementair” uit te leggen door te verwijzen naar complementaire hoeken in de les wiskunde. De leerlingen begrepen het woord nog steeds niet, maar de leerkracht besteedde hier verder geen aandacht meer aan. Ten slotte werden moeilijke woorden doorgaans niet op bord genoteerd. In de zeventien observaties kwamen meer dan 30 moeilijke woorden aan bod, waarvan er slechts drie door de leerkracht op bord werden genoteerd.

T7 • De leerkracht geeft aanwijzingen bij het lezen van teksten.

In verschillende lessen gaf de leerkracht geen aanwijzingen bij het lezen van teksten, ook niet in een les biologie waarin de leerlingen Engelstalige teksten moesten lezen.

T10 • De leerkracht geeft visuele ondersteuning op bord, papier of via audiovisuele middelen (schema, plaatjes, film, etc.)

Niet alle definities verschenen op bord en ook de verbetering verliep regelmatig alleen maar mondeling. Zwakkere leerlingen die niet goed kunnen volgen, schreven daarom niet alle antwoorden volledig op.

Feedback op taalgebruik

T11 • De leerkracht geeft corrigerende en expliciete feedback op de taaluitingen van leerlingen.

Leerkrachten negeerden regelmatig ongepaste taaluitingen van leerlingen. Zo zei een leerling tijdens een les wiskunde: "Dit is echt het *kutste* van het *kutste*". De leerkracht ging hier niet verder op in. Hetzelfde gebeurde tijdens een les aardrijkskunde toen een leerling "what the fuck" door de klas riep. In een andere les aardrijkskunde verklaarde een leerling dat "Amerika lager ligt *als* ons". De leerkracht verbeterde deze uitspraak niet.

Ongepaste taaluitingen en uitspraken in de klas kan de leerkracht niet zomaar negeren. De leerkracht kan de leerlingen hierover aanspreken en hen vragen hoe ze dit op een gepaste manier zeggen. De leerkracht kan ook een beroep doen op de rest van de klas en hen vragen de taalfout(en) in de taaluiting te zoeken en te verbeteren. De leerkracht kan leerlingen op deze manier alert maken en hen attitudes meegeven met betrekking tot taalcorrectheid.

Taaluitingen kunnen ook onjuist zijn wanneer leerlingen de vaktermen verkeerd begrijpen of verkeerd interpreteren. Leerkrachten moeten leerlingen daarom zoveel mogelijk de kans geven om actief met deze vaktaal bezig te zijn. Taalontwikkende interactie geeft leerlingen de kans de vaktaal- en inhoud te verwerven en leerkrachten kunnen ingrijpen en bijsturen waar nodig. De leerlingen hebben dus feedback nodig om hun leerproces bij te sturen en verder te ontwikkelen.

T12 • De leerkracht herhaalt goede taaluitingen van leerlingen.

Vrijwel alle leerkrachten herhaalden goede taaluitingen van leerlingen. Soms herhaalden ze niet de volledige taaluiting, maar bevestigden ze de juistheid hiervan met uitspraken zoals "inderdaad", "we kunnen dus zeggen dat...", ...

T13 • De leerkracht helpt leerlingen formuleren.

Sommige leerkrachten formuleerden zelf de antwoorden als de leerlingen niet meteen konden antwoorden. Toch moeten leerkrachten leerlingen de kans geven om actief met de vaktaal bezig te zijn. Dit sluit aan bij *taalontwikkende interactie* dat het criterium T11 toelichtte. Zowel feedback als interactie helpt leerlingen bij het verwerven van lesinhouden en taal.

T14 • De leerkracht herformuleert de taaluitingen van leerlingen.

Dit gebeurde bij alle lessen.

T15 • De leerkracht geeft voorbeelden van het beoogde taalgebruik.

Sommige leerkrachten besteedden zelf weinig aandacht aan correct taalgebruik en dit weerspiegelden ze dan ook op de leerlingen. Leerkrachten die Standaardnederlands spreken tijdens de les, kunnen dit taalgebruik sneller verwachten van hun leerlingen dan leerkrachten die tussentaal of zelfs dialect spreken met de leerlingen.

Ondersteuning bij taaltaken**T16 • De leerkracht geeft hulpmiddelen (woordwebs, woordenlijst, leestips, schrijf/spreekkaders, vragenlijstjes, voorbeeldformuleringen).**

Tijdens een les biologie moesten de leerlingen Engelstalige teksten op internet lezen. De leerkracht vond dat ze hier bekwaam genoeg voor waren en gaf hen dan ook geen extra ondersteuning. Toch bleek een groot deel van de klas de teksten niet te begrijpen wat tot gevolg had dat ze niet in staat waren de bijbehorende opdrachten correct uit te voeren. De leerkracht kon voorbeelden van online woordenboeken geven om de leerlingen in hun leesproces te ondersteunen.

In een les geschiedenis moesten de leerlingen een tekst lezen zonder dat de leerkracht met hen de bijbehorende vragen overliep. Leerlingen lezen gericht een tekst als ze op voorhand weten waar ze op moeten letten of rekening mee moeten houden.

Verder kunnen leerkrachten de cognitieve belasting van teksten verminderen door moeilijke woorden te vervangen, door een woordenlijst op te stellen, door een context aan te reiken (vb.: afbeeldingen of filmfragment), door de tekst te splitsen of korter te maken...

T17 • De leerkracht hanteert diverse schriftelijke en mondelinge verwerkingsvormen (taaltaken), zoals lees- en schrijfoopdrachten, rapportages en presentaties.

Tijdens de lessen wiskunde en fysica was er vrijwel enkel sprake van mondelinge verwerkingsvormen. Ook tijdens observaties van de vakken biologie, aardrijkskunde en geschiedenis was er een matig aanbod van mondelinge en schriftelijke verwerkingsvormen. Zo waren er twee groepswerken binnen het vak biologie, waarbij de leerkracht aan het einde van de les geen aandacht besteedde aan het verloop van dit groepswerk. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld een leerling aanstellen die na het groepswerk rapporteert wat vlot en minder vlot verlopen is.

T18 • De leerkracht maakt doel en product van de taaltaak duidelijk.

Bij het practicum tijdens de les biologie richtte de leerkracht zich puur op de lesinhoud en hechtte ze weinig belang aan correct taalgebruik. De leerlingen wisten dus niet goed wat er van hen werd verwacht qua taal. De leerkracht kon bijvoorbeeld in de opgave zetten dat ze moesten antwoorden in volzinnen. Op deze manier weten leerlingen ook beter hoe ze aan de opdrachten moeten beginnen en of ze goed bezig zijn.

T19 • De leerkracht geeft uitleg over de aanpak van de taaltaken.

In een les biologie werkten de leerlingen de volledige les aan een taak in het computerlokaal. Ze moesten Engelstalige teksten lezen, antwoorden en conclusies formuleren etc. De leerkracht heeft hen geen specifieke tips of uitleg gegeven over *hoe* ze deze taken kunnen uitvoeren. De leerlingen gingen dus in het wilde weg op internet zoeken en conclusies

noteren, maar niet alle leerlingen begrepen wat ze moesten doen of hoe ze aan de opdrachten moesten beginnen. Er kan verwezen worden naar het voorgaande criterium: leerlingen duidelijk maken *wat* ze in een taak moeten uitvoeren en *hoe* ze deze moeten uitvoeren helpt hen al goed op weg. Bij taken op de computer kan de leerkracht enkele sites opgeven of de site en de lay-out hiervan projecteren. Zo weten leerlingen waar ze moeten beginnen. Ook kunnen leerkrachten de te volgen (deel)stappen noteren in de opdrachtenbundel of een opdracht in het werkboek klassikaal overlopen met inbreng van zowel de leerkracht als de leerlingen.

Hulp bij taal

T21 • De leerkracht reageert passend op leerlingen met verschillende taalbehoeften.

Een leerling had veel moeite om tijdens de les fysica een lesonderdeel in eigen woorden uit te leggen. De leerkracht lachte hier in eerste instantie mee en bood de leerling geen verdere hulp. De leerkracht kon vragen aan de rest van de klas om hun klasgenoot te helpen. Het zijn net de leerlingen die minder taalvaardig zijn die leerkrachten uit hun tent moeten lokken en moeten aansporen actief mee te werken tijdens de les.

T22 • De leerkracht geeft individuele leerlingen hulp bij taalproblemen.

Dit gebeurde in veel geobserveerde lessen.

T23 • De leerkracht stimuleert leerlingen verduidelijking te vragen over mondeling en schriftelijk taalgebruik.

Niet alle leerlingen durfden de hulp van de leerkracht in te schakelen. Toch is er sprake van een leerproces langs twee kanten als leerlingen verduidelijking vragen over mondeling of schriftelijk taalgebruik aan hun medeleerlingen: er is enerzijds de leerling die informatie verschaft en dus iets opsteekt over taal en anderzijds is er de leerling die zijn kennis heeft kunnen oprispen en inzetten om een medeleerling te helpen.

3.3 Conclusie observaties

Om het taalgebruik van niet-taalleerkrachten en de aanwezigheid van de drie kernelementen van taalgericht vakonderwijs tijdens de les in kaart te brengen vonden er zeventien observaties plaats in het SJB. De hierboven besproken criteria pogen een beeld te geven van de huidige situatie en maken het mogelijk om conclusies te formuleren per kernelement. Eerst worden de sterktes beschreven, nadien de zwaktes.

Voornamelijk leerkrachten biologie, aardrijkskunde en geschiedenis poogden om nieuwe leerinhouden en begrippen te relateren aan voor leerlingen bekende contexten. Ze achterhaalden ook klassikaal de betekenis van de nieuwe kernbegrippen en leerkrachten wiskunde en fysica maakten deze aanschouwelijk aan de hand van tekeningen op bord. Verder lieten de leerkrachten zowel kernbegrippen als leerinhouden expliciteren door de leerlingen. Tijdens de lessen wiskunde en fysica demonstreerden leerkrachten hun werkwijze door klassikaal een opdracht te maken of bij individueel werk eerst klassikaal een voorbeeld te geven. Ook hechtten de leerkrachten belang aan het metacognitieve aspect: tijdens vrijwel alle geobserveerde lessen verantwoordden leerlingen hun denkproces. Ten slotte evalueerden alle leerkrachten de vakinhouden zowel bij het begin, tijdens als aan het einde van de les.

Leerkrachten besteedden ook veel aandacht aan de interactie tijdens de lessen. Zo stelden ze vragen op alle niveaus en kregen leerlingen de kans om per twee te werken en elkaar vragen te stellen als ze iets niet begrepen. Leerkrachten gingen ook klassikaal na of leerlingen de opdrachten begrepen en ze boden eveneens visuele en verbale ondersteuning aan tijdens de lessen.

Ten slotte gaven leerkrachten taalsteun door de betekenis van moeilijke woorden te expliciteren of de leerlingen die te laten achterhalen. Ook maakten veel leerkrachten gebruik van visuele ondersteuning door PowerPoint-presentaties, filmpjes en duidelijke bordschema's. Ze herformuleerden taaluitingen van leerlingen en verbeterden hun foute uitspraak. Verder gebruikten de leerkrachten voornamelijk mondelinge verwerkingsvormen. Leerlingen waren tijdens de lessen vaak aan het woord en kregen geregeld de kans om vakinhouden of kernbegrippen in eigen woorden toe te lichten.

Toch kwamen er tijdens de observaties ook enkele zwaktes naar boven. Zo hadden voornamelijk leerkrachten wiskunde en fysica moeilijkheden om de leerinhouden in een herkenbaar kader te plaatsen. Daarnaast vermeldden slechts enkele leerkrachten de vakinhoudelijke doelen aan het begin van of tijdens de les. Verder visualiseerden niet alle leerkrachten moeilijke woorden of kernbegrippen. Ten slotte ondersteunden niet alle leerkrachten de leerlingen bij een lees-, luister- of kijkopdracht.

3.4 Focusgroep

Tijdens de observaties werd er al min of meer duidelijk in hoeverre leerkrachten aan taalgericht vakonderwijs doen. Toch waren er nog enkele onduidelijkheden en daarom vond er op 17 maart 2015 een focusgroep plaats. Taalbeleidscoördinatoren Rita Mangelschots en Mark Verheyen, twee leerkrachten wiskunde, een leerkracht fysica, twee leerkrachten geschiedenis, een leerkracht biologie, een leerkracht aardrijkskunde en taallector Greta Hendrix van PXL maakten deel uit van de focusgroep die in totaal 45 minuten duurde.

In een focusgroep tracht men in een veilige en constructieve sfeer een antwoord of een oplossing te vinden voor een bepaald probleem. Het doel was te achterhalen waarom bepaalde observatiecriteria voor TVO tijdens de observaties niet aan bod kwamen of nog onduidelijk zijn. Informatie verschaffen over het probleem doen de betrokkenen door vragen te beantwoorden. De vragen in de focusgroep kaderden uiteraard binnen taalgericht vakonderwijs en werden onderverdeeld in drie rubrieken: context, interactie en taalsteun. De voorbereiding van de focusgroep en de bijbehorende vragen zijn terug te vinden in bijlage 2.

3.4.1 Inleiding focusgroep

“Kent u taalgericht vakonderwijs en weet u wat dit inhoudt?” was de inleidende vraag van de focusgroep. Een leerkracht wiskunde gaf aan dat hij er niet echt mee bezig was en dat hij niet echt weet wat het inhoudt. De andere leerkracht wiskunde uitte daarentegen wel haar bezorgdheid over de taal van leerlingen. Ze merkt dat leerlingen haar niet altijd begrijpen en dan vooral als ze spreekwoorden of andere vormen van figuurlijk taalgebruik gebruikt. Ze weigert echter haar taalniveau te verlagen, maar legt moeilijke woorden of uitdrukkingen wel aan de leerlingen uit. Verder brengt ze binnen het vak wiskunde ook taal bij door leerlingen vaktermen in eigen woorden te laten verduidelijken.

De leerkracht biologie geeft ook aan dat er veel taalarmoede is en dat leerlingen veel woorden in zaakvakteksten niet begrijpen. Een leerkracht geschiedenis gaat hierop in en vertelt dat leerlingen zelfs eenvoudige woorden in teksten zoals “sedert” niet begrijpen. Ze verklaart dat ze voor zulke eenvoudige woorden geen aandacht heeft, omdat deze gekend horen te zijn. Typische vaktermen zoals ‘absolutisme’ of ‘imperialisme’ legt ze daarentegen wel uit.

Versillende leerkrachten toonden wel aan op welke manier ze leerlingen proberen te ondersteunen bij moeilijke woorden, maar geen enkele leerkracht kon uitleggen wat taalgericht vakonderwijs is en inhoudt. Toch zou dit bekend moeten zijn, want het staat omschreven in het Talenbeleidsplan van het SJB en in het verleden waren twee volledige dagen gewijd aan vorming over taalgericht vakonderwijs.

3.4.2 Context

Binnen het onderdeel context was er voornamelijk verduidelijking nodig wat betreft het vermelden van en het verwijzen naar de vakinhoudelijke doelen aan het begin van de les en voor examens of toetsen.

Een aantal leerkrachten gaven aan dat ze verbanden uitleggen tussen de verschillende lesonderdelen en dat ze aan het begin van de les ook vermelden welke leerinhouden ze die les zullen behandelen.

De leerkracht aardrijkskunde geeft de leerlingen per thema een begrippenlijst die ze kunnen raadplegen tijdens opdrachten, maar die ze ook moeten studeren voor een toets of een examen. Verder overloopt hij tijdens de lessen welke leerinhouden ze moeten kennen. Ook de leerkracht biologie vermeldt tijdens de lessen wat ze goed moeten studeren voor de examens. Verder verwijst ze ook expliciet naar de doelstellingen die in het handboek staan.

Een leerkracht wiskunde geeft derdejaars wel een gedetailleerd overzicht van wat ze moeten studeren voor het examen. Bij haar vierdejaars doet ze dit echter niet meer, omdat ze vindt dat ze hier zelf toe in staat moeten zijn. Wel overloopt ze mondeling samen met hen wat ze moeten studeren en oefenen.

Een andere leerkracht wiskunde ziet het belang van overzichten niet in, want hij vindt dat alle behandelde leerstof gekend moet zijn. Hij maakt dus geen onderscheid tussen “belangrijk” en “minder belangrijk”, maar verwacht van de leerlingen dat ze alles studeren. Hij legt tijdens de lessen wel de nadruk op verbanden tussen bepaalde lesonderdelen.

3.4.3 Interactie

Schrijven en praten over de nieuwe leerstof is essentieel. Tijdens de focusgroep werd duidelijk welke verwerkings- en toepassingsopdrachten leerkrachten gebruiken aan het einde van een thema. Zo maakt de leerkracht geschiedenis steevast de reflectie-opdracht aan het einde van een thema. Nieuwe begrippen en de essentie van het behandelde thema komen in deze eindopdracht aan bod en de leerkracht kan dan nagaan of de leerlingen alles begrepen hebben. Voor biologie biedt het handboek een synthese in de vorm van een mindmap aan. De leerkracht biologie maakt de synthese echter samen met de leerlingen. Geleidelijk krijgen de leerlingen meer en meer vrijheid zodat ze aan het einde van het schooljaar in staat zijn deze zelfstandig te maken.

Samenwerkend leren is een van de principes van taalgericht vakonderwijs en ook de aanwezige leerkrachten bevestigden het belang van groepswork tijdens de les. Tijdens de les fysica werken leerlingen in groepen om een reeks oefeningen op te lossen. De leerkracht wiskunde gaat hiermee akkoord, maar zegt dat het ook van het moment van de dag afhangt. Zo zal hij sneller groepswork doen op een vrijdagnamiddag, omdat de leerlingen dan productiever zijn en meer van de vakinhoud opsteken. Hij voegt daaraan toe dat hij graag de sterke en de zwakke leerlingen apart laat werken. De sterkere leerlingen kunnen zelfstandig aan de slag en het groepje zwakkere leerlingen geeft hij dan extra aandacht. Een andere leerkracht wiskunde past het omgekeerde toe: ze laat een sterke en een zwakke leerling samenwerken. Zo kunnen beide leerlingen iets van elkaar leren.

Een leerkracht geschiedenis vermeldde dat ze al eens groepswork inrichtte om nieuwe vakinhoud aan te brengen. Dit was echter geen succes, gaf ze toe. De leerlingen waren tijdens het groepswork niet genoeg met de opdrachten bezig en aan het einde van de les hadden ze te weinig van de vakteksten begrepen.

3.4.4 Taalsteun

Inzake taalsteun belichtte de focusgroep volgende elementen: taaltaken en de hierbij geformuleerde taaldoelen, ondersteuning van leerlingen, aandacht voor leerstrategieën en aandacht voor verzorgd taalgebruik van leerlingen.

Bij het vallen van de term “taaltaken” keken de leerkrachten eerst wat onwetend. Ze begrepen de term niet goed en verkondigden dat ze helemaal geen specifieke taaltaken organiseerden binnen hun vak. Na verduidelijking van de term en enkele voorbeelden, bleek dat ze onbewust toch taaltaken binnen hun vak organiseerden. Zo moesten de leerlingen tijdens een les aardrijkskunde informatie opzoeken over toeristische gebieden en deze nadien aan de hand van een Powerpoint-presentatie voor de klas presenteren. Taal was hier echter geen beoordelingscriterium, vermeldde de leerkracht.

Een leerkracht geschiedenis pikte hier op in en gaf enkele voorbeelden van taaltaken tijdens de les: schriftelijke en mondelinge groepsworken, creatievere opdrachten zoals filmpjes maken etc. Voor deze leerkracht vormt taal wél een criterium bij de beoordeling. Meer zelfs: hij moedigt leerlingen aan om correct te schrijven en te spreken en verwijst ook naar het belang van correct taalgebruik in de samenleving.

Wat betreft de taaldoelen zijn de meningen verdeeld. De leerkracht aardrijkskunde zal spellingsfouten niet sanctioneren, de leerkracht geschiedenis hecht hier echter wel belang aan. Ook de andere leerkracht geschiedenis vermeldt dat er bij toetsen 2 punten van de 20 op taal staan. De leerkracht biologie pikt hier op in en verklaart dat enkel de vaktermen correct geschreven moeten worden. De leerkracht fysica geeft toe dat hij geen punten zet op spelling, maar dat hij de fout gespelde woorden wel altijd aanduidt. Hij geeft aan dat hij te weinig tijd heeft om tijdens zijn lessen aan taal te werken. Ten slotte stelt een leerkracht aardrijkskunde voor dat het voor leerlingen motiverender werkt om extra punten te verdienen op taal.

Tijdens de focusgroep illustreerden de leerkrachten uitvoerig hoe ze hun leerlingen ondersteunen op vlak van taal. Zo geeft de leerkracht biologie tips om definities te studeren. Ze vraagt de leerlingen eerst de kernwoorden in de definitie te zoeken en aan te duiden en nadien met deze kernwoorden een nieuwe zin te maken. De leerkracht aardrijkskunde geeft de leerlingen een begrippenlijst mee, zodat ze een overzicht hebben van de nieuwe en belangrijke woorden. De leerkracht geschiedenis vertelt dat ze allochtone leerlingen in haar klas voornamelijk aanspoort om Vlaamse televisie te kijken of om Nederlandstalige boeken te lezen.

Een leerkracht geschiedenis merkt op dat leerlingen zaakvakteksten steeds minder goed begrijpen. Het gaat hier dan niet alleen om de aanwezige vaktermen, maar ook om signaalwoorden of voegwoorden zoals “sedert” en “sindsdien”. Om de leerlingen te ondersteunen, laat ze hen in groepjes een tekst verwerken of geeft ze hen ook de mogelijkheid om een woordenboek of hun smartphone te gebruiken. Dit gebeurt ook tijdens de lessen aardrijkskunde. Verder overlopen de leerkrachten steevast de opdrachten voordat ze leerlingen een tekst laten lezen.

Er is verder ook aandacht voor moeilijke woorden en leerstrategieën tijdens de niet-taallessen. Zo doet een leerkracht geschiedenis een beroep op de verschillende woordverklaringsstrategieën. Hij spoort de leerlingen aan om onduidelijke woorden te splitsen of te vergelijken met een andere taal om de betekenis te achterhalen. De leerkracht biologie noteert ook alle nieuwe kernbegrippen en moeilijke woorden op bord.

Ten slotte lichten de leerkrachten ook toe hoe ze omgaan met verkeerd of storend taalgebruik bij leerlingen. Op één leerkracht na, delen alle aanwezige leerkrachten dezelfde visie wat betreft feedback geven op ongepast taalgebruik: humor. De leerkrachten willen zich niet profileren als de taalpolitie, maar gaan met de nodige humor in op taaluitingen zoals “de meisje”, “kut”, “shit” etc. Een leerkracht wiskunde geeft aan dat hij geen belang hecht aan verzorgd taalgebruik bij leerlingen. Als leerlingen “fuck” roepen bij het maken van een oefening, is dit voor hem eerder een teken van inzet. Hij zal leerlingen dus niet hierover aanspreken.

3.4.5 Afronding focusgroep

Om de focusgroep af te sluiten was er nog een laatste vraag: “Heeft u het gevoel dat u iets heeft opgestoken uit dit gesprek en/of iets heeft kunnen bijbrengen aan uw collega’s? Zo ja, wat?” Niet alle leerkrachten beantwoordden deze vraag, maar de leerkracht biologie nam het voortouw en verkondigde dat iedereen volgens haar wel aan taalbeleid deed en dat ze vond dat zij en haar collega’s dus best al goed bezig waren. De leerkracht aardrijkskunde vulde deze mening aan en zei dat de meesten onder hen er dus al onbewust mee bezig waren. De leerkracht biologie zei dat ze wel iets had opgestoken uit het gesprek, de andere aanwezige leerkrachten reageerden hier niet echt op.

3.5 Conclusie focusgroep

Uit het gesprek met de geobserveerde leraren blijkt dat ze niet echt op de hoogte zijn van taalgericht vakonderwijs en dat ze hier vooral onbewust aan werken tijdens hun lessen. Leerkrachten gaven meermaals aan dat ze te weinig tijd hebben om tijdens hun lessen aan taal te werken.

Toch passen de meeste leerkrachten enkele belangrijke principes van taalgericht vakonderwijs consequent toe. Zo gebruiken de leerkrachten aardrijkskunde, biologie en geschiedenis de synthese- en reflectie-opdrachten aangeboden door het hand- of werkboek. De vakinhoud wordt op deze manier samengevat en leerlingen zijn schriftelijk en/of mondeling met de leerstof bezig. Ook organiseren verschillende leerkrachten taaltaken tijdens hun lessen en vrijwel alle leerkrachten richten groepswork in. Bij nieuwe of moeilijke zaakvaktakten bieden leerkrachten ondersteuning aan de leerlingen op diverse wijzen: zo mogen ze bronnen zoals hun smartphone, een woordenboek of computer gebruiken om de betekenis van moeilijke woorden op te zoeken en de leerkracht aardrijkskunde geeft de leerlingen per thema een begrippenlijst. Slechts twee leerkrachten stimuleren hun leerlingen om woordenschatstrategieën te gebruiken om de betekenis van een moeilijk woord te achterhalen. Leerkrachten geven geen expliciete feedback op ongepaste taaluitingen van de leerlingen, maar ze gebruiken humor om hen hierop te wijzen.

Jammer genoeg zijn er slechts twee leerkrachten bij wie taal een beoordelingscriterium vormt bij toetsen of taaltaken. De andere leerkrachten zullen de spellingsfouten wel

aanduiden, maar niet opnemen in het eindtotaal. De meningen zijn verdeeld wat betreft het overzicht van de vakinhoudelijke doelstellingen: sommige leerkrachten geven de leerlingen een gedetailleerd overzicht, anderen overlopen dit mondeling tijdens de les en één leerkracht beweert dat alle leerinhouden belangrijk zijn en dat hij de leerlingen geen overzicht geeft.

Leerkrachten willen dus wel aan de taalontwikkeling van leerlingen werken, maar het mag niet te veel tijd en werk in beslag nemen. Het volgend onderdeel geeft een overzicht van mogelijke didactische suggesties voor niet-taalleerkrachten om de lessen taalgerichter te maken.

4 Tips voor taalontwikkeling in het vakonderwijs

De resultaten van de observaties en de focusgroep vormen het uitgangspunt voor de didactische suggesties. De geobserveerde leerkrachten ontvingen deze didactische suggesties in de vorm van een digitaal bestand (zie bijlage 3) en een bladwijzer (zie foto). De keuze om de tips via een bladwijzer te presenteren was evident aangezien de leerkrachten in de focusgroep duidelijk maakten dat ze niet te veel tijd en moeite willen steken in de taalontwikkeling van de leerlingen.

Om de tips op de bladwijzer te verduidelijken kregen de leerkrachten een bundel met een duidelijke uitleg en concrete voorbeelden per tip. (zie bijlage 5)



Afbeelding 2: Bladwijzer met tips voor taalondersteuning in het vakonderwijs

Volgende onderdelen lichten de didactische suggesties verder toe.

4.1 Leerinhoud in een herkenbaar kader plaatsen

De leerinhoud in een herkenbaar kader plaatsen is een kernelement van taalgericht vakonderwijs. De leerkracht schept betekenisvolle contexten die aansluiten bij de voorkennis van de leerlingen.³² Contextuele inbedding kan zowel verbaal als non-verbaal.

4.1.1 Verbale contextuele inbedding

Dit onderdeel schetst vier manieren om de leerinhoud op een talige manier in een herkenbaar kader te plaatsen. Uiteraard zijn er nog tal van andere mogelijkheden, deze zijn o.a. terug te vinden in het *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* van Maaïke Hajer en Theun Meestringa.

Context oproepen en aanbrengen kan door middel van een inleidend klasgesprek over het nieuwe thema. De leerkracht kan in dit klasgesprek anekdotes vertellen of gerichte vragen stellen om de voorkennis van de leerlingen op te frissen. Ter illustratie enkele voorbeelden uit de observaties waarin de leerkrachten de leerinhoud in een herkenbaar kader plaatsen door gerichte vragen te stellen:

“In de Sahara zijn er katoenplantages. En bij ons? Welke plantages zijn er bij ons?”
(Aardrijkskunde, *Vegetatietypes*)

“Wie draagt een bril in deze klas? Heb je deze nodig om goed in de verte of goed van dichtbij te zien?” (Biologie, *Het oog*)

“Is België een theocratisch of een democratisch land?” (Geschiedenis, *Democratie en theocratie*)

“Kennen jullie enkele kenmerken van een savanne? Denk aan de film *The Lion King*.”
(Aardrijkskunde, *Vegetatietypes*)

“We gaan het vandaag over ruimtelijke figuren hebben. Kennen jullie allemaal een kegel? Waarin herken je in het dagelijks leven een kegel?” (Wiskunde, *fictief voorbeeld*)

Verder kan de leerkracht ook een videofragment aan de leerlingen tonen om hun interesse op te wekken en aanknopingspunten met het nieuwe thema te geven. Een leerkracht aardrijkskunde kan zijn leerlingen bijvoorbeeld een fragment uit *Vlaanderen Vakantieland* of andere reisdocumentaires tonen waarin enkele vegetatietypes duidelijk zichtbaar zijn. Hij kan zo de lessenreeks over vegetatietypes voor de leerlingen concretiseren.

Daarnaast kunnen leerkrachten ook proefjes of demonstraties uitvoeren om het lesonderwerp zichtbaar en tastbaar te maken voor de leerlingen. Als het tijdens de les fysica gaat over schaduwvorming, kan de leerkracht dit verschijnsel perfect aantonen door samen met de leerlingen schaduwen te creëren. De leerkracht heeft hier enkel een sterke lichtbron

³² TAALGERICHT VAKONDERWIJS, *Wat is taalgericht vakonderwijs? Een korte omschrijving*, internet, (geraadpleegd op 7 mei 2015 via <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/platform/00001/>).

en enkele kartonnen figuurtjes voor nodig. Het abstracte begrip “schaduwvorming” wordt nu aan de hand van een proefje duidelijk.

Ten slotte kunnen leerkrachten ook een link met de actualiteit leggen. Wanneer het tijdens de lessen geschiedenis gaat over burgeroorlogen kan de leerkracht perfect verwijzen naar de huidige situatie in Syrië.³³

4.1.2 Non-verbale contextuele inbedding

Context schetsen op een niet-talige manier kan door middel van authentiek materiaal zoals folders, afbeeldingen, voorwerpen...

Een leerkracht biologie kan tijdens een les over het oog brillen, voorbeelden van optische illusies etc. meebrengen. Aan de hand van deze voorwerpen kan ze de nieuwe leerinhoud uitleggen en aanschouwelijk maken voor de leerlingen.

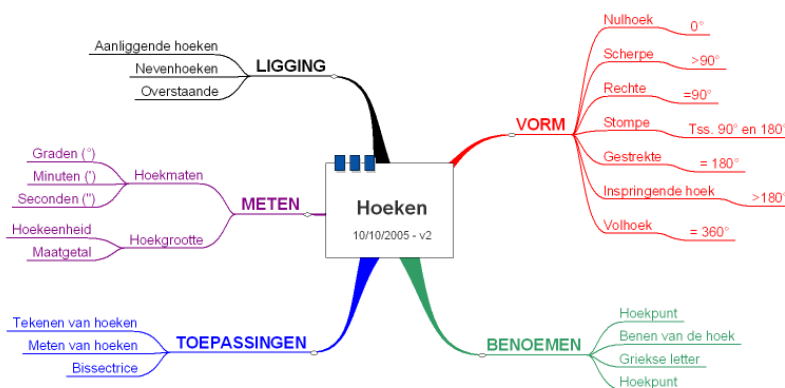
Ook tijdens de lessen wiskunde kunnen leerkrachten perfect voorwerpen gebruiken om de voorkennis van de leerlingen op te frissen. Wanneer het gaat over ruimtelijke figuren, kunnen leerkrachten voorwerpen zoals een kegel, een feesthoed, een bal, ... mee naar de klas brengen. Leerlingen zien op deze manier dat wiskunde niet enkel in de klas aanwezig is.

4.2 Kernbegrippen en moeilijke woorden visualiseren

Het aanschouwelijkheidsprincipe is een belangrijk didactisch principe. De leerkracht kan de leerlingen taalsteun geven door kernbegrippen en moeilijke woorden te visualiseren.

De leerkracht kan kernbegrippen in een andere kleur op bord noteren of projecteren met een beamer. Afbeeldingen of schema's helpen leerlingen ook om kernbegrippen of moeilijke woorden te conceptualiseren.

Bij wetenschapsvakken zoals wiskunde, fysica en chemie noteert de leerkracht best alle formules op bord. Een andere mogelijkheid is een mindmap die een overzicht biedt van het verband tussen de verschillende kernbegrippen.



Afbeelding 3: Mindmap wiskunde

³³ HAJER, M., MEESTRINGA, T., *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*, Coutinho, Bussum, 2009, p. 88.

4.3 Leerlingen de kans geven om actief met de nieuwe leerinhoud bezig te zijn

De leerlingen bouwen hun taalvaardigheid verder uit in school. Interactie is hierbij onmisbaar. Over de leerinhoud praten en schrijven biedt leerlingen de mogelijkheid de vakinhoud te verwerven en hun taalvaardigheid te ontwikkelen. Er is een breed scala aan mogelijkheden die de verwerving en verwerking van de leerinhoud zowel schriftelijk als mondeling bij de leerlingen stimuleert.

4.3.1 Mondelinge opdrachten

Verschillende vormen van groepswork stimuleren de leerlingen om actief de nieuwe leerinhoud te verwerken. Zo is er de werkvorm “denken-delen-uitwisselen” waarbij leerlingen in groep nadenken en babbelen over een nieuw onderwerp. Doordat alle leerlingen een andere voorkennis over het onderwerp hebben, verkrijgen ze hierover uit verschillende invalshoeken informatie.

Verder kan de leerkracht de leerlingen ook de behandelde leerinhouden laten toelichten aan de hand van een sleutelschema. Een sleutelschema biedt de leerlingen niet alleen de mogelijkheid om de inhoud weer te geven, maar ook verbanden tussen de vakinhouden te begrijpen en toe te lichten.

Ten derde kan de leerkracht een klasdiscussie organiseren aan het begin of einde van een lessenreeks. De leerkracht kan enkele stellingen presenteren en de leerlingen moeten hun standpunt hierover verdedigen door argumenten te geven die met de leerinhoud gerelateerd zijn. Indien de leerkracht de klasdiscussie aan het begin van een thema organiseert, activeert hij hiermee de voorkennis van de leerlingen. Gaat de klasdiscussie echter aan het einde van een lessenreeks door, wordt de leerinhoud op een motiverende en activerende wijze herhaald.

Ten slotte kan de leerkracht tijdens de les geregeld aan de leerlingen vragen om kernbegrippen toe te lichten. De leerkracht kan ook samen met de leerlingen de definitie van een kernbegrip onder woorden brengen.

4.3.2 Schriftelijke opdrachten

Leerlingen actief met de leerstof laten bezig zijn kan ook schriftelijk.

Ten eerste kan de leerkracht aan het begin van een thema de leerlingen een korte tekst laten schrijven over wat zij al over het thema/onderwerp weten. Zo activeert de leerkracht enerzijds de voorkennis van de leerlingen en stimuleert hij anderzijds hun taalontwikkeling.

Verder kunnen de leerlingen ook een blad met drie kolommen maken: Wat weet ik al? Wat wil ik leren? Wat heb ik geleerd? Ook via deze werkvorm activeert de leerkracht de voorkennis van de leerlingen, maar stimuleert hij hen ook om actief na te denken over de lesinhoud. Ze moeten immers noteren wat ze graag willen weten en, op het einde van de les, wat ze uiteindelijk geleerd hebben.

Een andere mogelijkheid is de leerlingen een samenvatting laten maken van de behandelde leerinhoud. Dit kan in de vorm van een synthese of een sleutelschema. De leerkracht kan dit ook gebruiken bij een gelezen zaakvaktekst.

Leerkrachten kunnen de leerlingen daarnaast ondersteunen bij bovenvermelde opdrachten, bijvoorbeeld met schrijfkaders of voorbeeldzinnen.

4.4 Gebruik van woordenschatstrategieën stimuleren bij leerlingen

Woordleerstrategieën gebruiken en stimuleren bij leerlingen is belangrijk om de volgende redenen:

1. "Leerlingen komen veel onbekende woorden tegen, bijvoorbeeld in hun schoolboeken, en daarom is het belangrijk dat ze weten hoe ze met die woorden moeten omgaan.
2. Als leerlingen beter in staat zijn om met onbekende woorden om te gaan, vergroot dat ook de kans op incidenteel woordleren."³⁴

Vanessa Huyghebaert, lerares Nederlands op de Campus de Reynaert in Tielt en uitverkozen tot de Beste leraar Nederlands van 2015³⁵, publiceerde enkele educatieve filmpjes op de videosite *YouTube*, waarvan één de verschillende woordverklaringsstrategieën beschrijft. Ze visualiseert de vijf stappen die leerlingen kunnen doorlopen tijdens hun zoektocht naar de betekenis van een woord.³⁶

³⁴ FUKKINK, R., *Hoe het probleem aanpakken? Wat zijn woordleerstrategieën?*, internet, 2002, (geraadpleegd op 11 mei 2015 via http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/toon_vraag.php?vraagid=153).

³⁵ DE TAALSTAAT, *De Beste leraar Nederlands van 2015: Vanessa Huyghebaert*, internet, 2015-02-14, (geraadpleegd op 7 mei 2015 via <http://www.radio1.nl/item/268454-De%20Beste%20leraar%20Nederlands%20van%202015:%20Vanessa%20Huygheb aert.html>).

³⁶ HUYGHEBAERT, V., *Woordstrategieën*, internet, 2015-01-09, (geraadpleegd op 7 mei 2015 via <https://www.youtube.com/watch?v=nZiEH8OOnYQ>).



Afbeelding 4: Woordstrategieën stap 1



Afbeelding 5: Woordstrategieën stap 2



Afbeelding 6: Woordstrategieën stap 3



Afbeelding 7: Woordstrategieën stap 3



Afbeelding 8: Wordstrategieën stap 4



Afbeelding 9: Wordstrategieën stap 5

Ook de PXL-lerarenopleiding benadrukt het belang van woordverklaringsstrategieën. In het eerste opleidingsjaar leerden de studenten Nederlands binnen het vak Didactisch Atelier vijf woordverklaringstechnieken:

1. een relatie leggen met hun voorkennis;
2. gebruik maken van informatie uit de context;
3. een woord ontleden in samenstellende delen;
4. een verband leggen met vreemde woorden of woorddelen;
5. opzoeken in een naslagwerk.³⁷

Het handboek *Vakdidactiek Nederlands* van Greet Hendrix voegt dus één woordverklaringsstrategie toe aan het lijstje van lerares Vanessa: een verband leggen met vreemde woorden of woorddelen.

Volgende onderdelen concretiseren de woordverklaringstechnieken aan de hand van duidelijke voorbeelden.

4.4.1 Een relatie leggen met voorkennis

Deze woordverklaringstechniek houdt geen expliciet voorbeeld in aangezien de voorkennis van een bepaald woord per leerling verschilt.

4.4.2 Gebruik maken van informatie uit de context

In onderstaande tekst wordt de betekenis van het vakwoord “neerslag” duidelijk door voorbeelden uit de tekst.

“In de Alpen valt veel neerslag: regen, sneeuw en hagel. Dat is normaal in berggebieden. Ook in Noorwegen, Schotland en in de Pyreneeën regent het vaak. (...) Zo ontstaan wolken met vochtige lucht. Daaruit valt regen. En zo is de kring weer rond.”³⁸

Leerlingen gaan dus eerst op zoek naar een omschrijving van het begrip in de tekst zelf. Ze moeten hiervoor gericht actief lezen.

³⁷ HENDRIX, G., *Vakdidactiek Nederlands*, PHL Press, 2012-2013, p. 19.

³⁸ BAETEN, M., FENGER, P., *Wijzer door de wereld deel 7*, Houten, 1998.

4.4.3 Een woord ontleden in samenstellende delen

Leerlingen kunnen woorden splitsen in woorddelen om zo tot de betekenis van het woord te komen. Veel woorden bestaan uit Latijnse of Griekse prefixen en suffixen. Denk aan: *dermatoloog* (derma-), *hyperactiviteit* (hyper-), *macro-economie* (macro-), *interventie* (inter-).

Ook tijdens de observaties ontleedden enkele leerkrachten moeilijke woorden samen met hun leerlingen:

- “demografische transitie” = “demo” + “grafisch” (aardrijkskunde)
- “democratie” = “demo”+ “cratie” (geschiedenis)
- “caesaropapisme” = “caesar” + “papa” (geschiedenis)

4.4.4 Een verband leggen met vreemde woorden of woorddelen

De Nederlandse taal bezit veel leenwoorden: woorden die door een taal ontleend zijn aan een andere taal. De leveranciers van deze woorden zijn vaak het Latijn, Grieks, Frans of Engels. Leerlingen die Latijn of Grieks in hun lessenspakket hebben, zullen dus al sneller de betekenis van vreemde of moeilijke woorden kunnen afleiden. Denk aan woorden zoals *fictief*, *bonafide* en *nihil* die ontleend zijn aan het Latijn. Maar ook de eerder genoemde Latijnse prefixen zoals *contra-*, *super-*, *hyper-*, ... kunnen leerlingen op weg helpen de betekenis van een woord te achterhalen.

Veel woorden vinden hun oorsprong in het Frans of Engels en de doorsnee leerling heeft die dus ook in zijn “lexicale rugzak” steken. Ter illustratie: *entree*, *ambiance* en *autoritair* uit het Frans en *interview*, *timen* en *downloaden* uit het Engels.

4.4.5 Opzoeken in een naslagwerk

De leerlingen kunnen de betekenis van een woord opzoeken in een papieren of digitaal woordenboek.

Als leerlingen de woordbetekenis op internet opzoeken, geeft de leerkracht hen best enkele betrouwbare sites. Dit zijn twee nuttige sites:

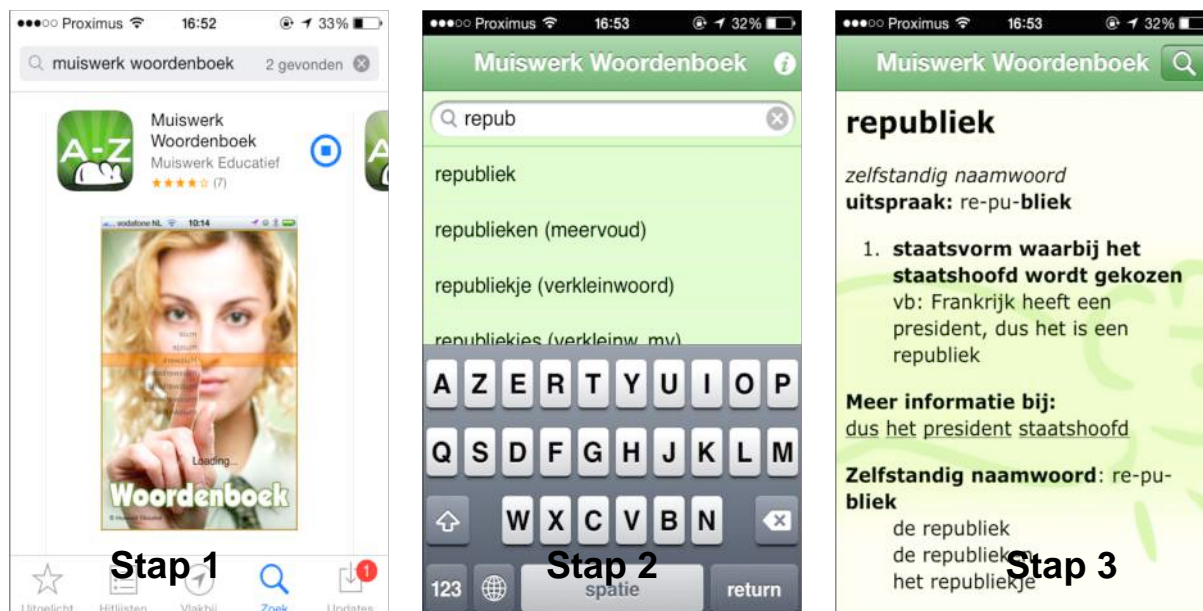
1. Van Dale: www.vandale.be
2. Woordenlijst Nederlandse Taal: www.woordenlijst.org

Het online woordenboek van Van Dale is uitermate geschikt om de woordbetekenis van een woord op te zoeken. Om de schrijfwijze van woorden te raadplegen kunnen leerlingen ook een beroep doen op de Woordenlijst Nederlandse Taal, een woordenlijst volgens de officiële spelling.

Tegenwoordig beschikken vrijwel alle leerlingen over een smartphone en kunnen zij dus ook gratis apps downloaden. *Muiswerk Woordenboek*³⁹ is een gratis app geschikt voor Android-

³⁹ geraadpleegd op 7 mei 2015 via <https://itunes.apple.com/be/app/muiswerk-woordenboek/id482542354?mt=8>.

en iOS-apparaten. *Muiswerk Woordenboek* toont zowel de betekenis als het verkleinwoord, meervoud en de uitspraak van het woord. Onderstaande afbeeldingen geven de stappen weer om de *app* te downloaden en gebruiken.



Afbeelding 10: Muiswerk Woordenboek

4.5 Leerlingen een overzicht bieden van de te kennen en te kunnen leerinhoud

De leerkracht kan de leerlingen taalsteun geven door vooraf de lesstructuur expliciet te verwoorden en duidelijkheid te geven over wat de leerlingen goed moeten kennen en kunnen.⁴⁰

Veel handboeken bieden per hoofdstuk een overzicht aan van wat de leerlingen moeten kennen en kunnen (zie afbeeldingen 13 en 14). De leerkracht kan ervoor kiezen om dit overzicht aan het begin van een lessenserie te bespreken met de leerlingen. Uiteraard kan de leerkracht ook zelf een overzicht maken van de belangrijkste lesdoelstellingen.

⁴⁰ HAJER, M., MEESTRINGA, T., *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*, Coutinho, Bussum, 2009, p. 75.

In het *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* gaan Maaïke Hajer en Theun Meestringa echter nog verder. Ze sporen leerkrachten aan om ook een overzicht van de geplande activiteiten van een bepaalde lessenreeks aan de leerlingen te bezorgen. In dit overzicht staan niet enkel de beoogde lesdoelstellingen, maar ook het verloop van de komende lessen.

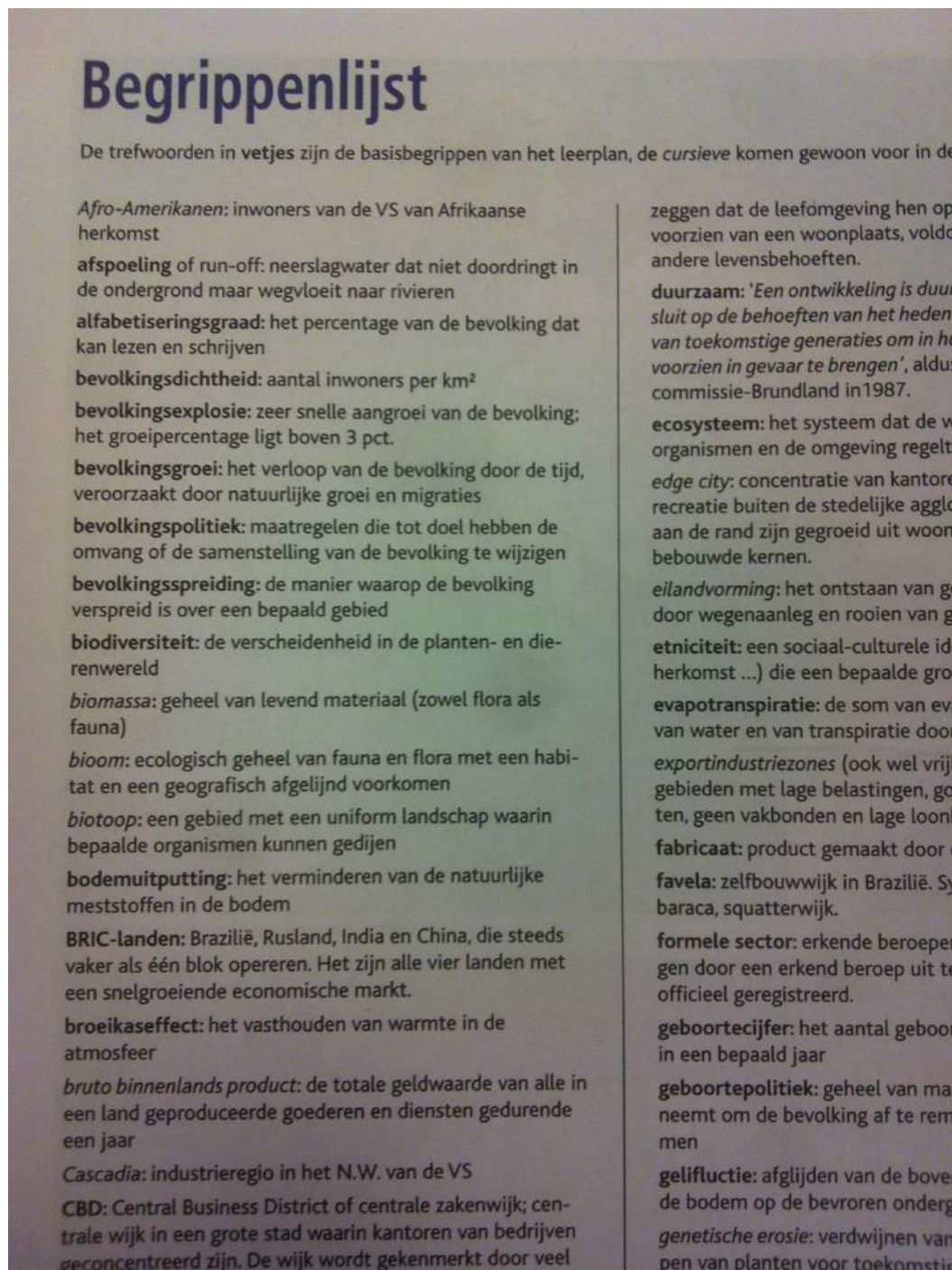
4.6 Begrippenlijsten aanbieden

Een overzicht van de kernbegrippen van een lessenreeks biedt de leerlingen een houvast. Het is niet alleen belangrijk om de leerlingen een overzicht te geven, maar ook om hen inzicht te geven in de relaties tussen kernbegrippen. Dit kan aan de hand van een mindmap of spinschema, zoals eerder vermeld in 4.2: Kernbegrippen en moeilijke woorden visualiseren.

De leerkracht kan per thema een begrippenlijst maken zodat leerlingen deze kunnen raadplegen bij het studeren. Vaak bieden hand- en werkboeken al begrippenlijsten aan. Een begrippenlijst kan bestaan uit enkel het begrip of uit het begrip en de betekenis. De beschrijving bij het kernbegrip staat in een bepaalde context, zodat de betekenis van het begrip duidelijk wordt. Een andere mogelijkheid is om de betekenis van de begrippen te laten noteren door de leerlingen. Op deze manier zijn ze actief met de vakinhoud bezig en hebben leerkrachten al inzicht in het leerproces en de taalverwerving van de leerlingen. Ter illustratie enkele voorbeelden uit *BIO voor jou 4*, *Geogenie 4* en *Historia 3T*.

W		Woordregister	
A		biologisch dynamisch	126
aaltje	60	evenwicht	126
aangeleerd gedrag	112	biologisch evenwicht	133
abiotische factor	8, 121, 156	biologische zuivering	137
achterlijf	65, 66	biomassa	128
aërobie bacterie	134	bioom	123, 156
afdeling	44, 49	biosfeer	5, 123
afvaleter	125	biotische factor	8, 121, 156
afvalwaterzuivering	75	biotoop	5, 121, 156
aggregatie	104	blaasworm	99
akoestisch signaal	108	bladgroen	55
amfibie	69	bladmos	54
amoëbe	78	blauwwier	75
ammoniakgas (NH ₃)	139	bloedzuiger	61
anaërobie bacterie	135	bloemdier	138
anatomisch kenmerk	38	bodemsanering	144
angiosperm	49	bodemverontreiniging	143
antibiose	95	bodemvervuiling	133, 143
antibiotica	71	bodemvocht	134
Archaea	81	boeklong	66
ascospore	73	borstel	61
ascus	73	borstelarme worm	61
aseksuele voortplanting	72	borstelworm	61
associatie	104	borststuk	66
autotroof	55, 74, 77	broed van de kolonie	85
		broeikaseffect	7, 140
		broeikasgas	140
B		bruidsvlucht	107
bacterie	74	bruine duizendpoot	95
bacteriochlorofyl	74	bruinwier	76
bacteriofaag	79	buikzwam	73
baitsgedrag	115	buisjeszwam	73
basidiospore	73		
bedektzadige	49	C	
Bermbesluit	9	carnivoor	124
biestanwegras	28	celanus	77
binare nomenclatuur	41	celmond	77
binomiale nomenclatuur	41	celslokdarm	77
biochemisch kenmerk	38	centraal zenuwstelsel	60
biodiversiteit	9	centrale holte	57
bio-indicator	10, 16	chemisch afval	143
biologisch		chemische vervuiling	134
concentratie-effect	136	chemische zuivering	138
		chemisch signaal	109
		D	
		chitine	64, 71
		chloorfluorkoolwaterstof (CFK)	139
		chloroplast	77
		chorda	68
		classificatiesysteem	37
		climaxstadium	127
		climaxvegetatie	28, 127
		commensaal	95
		commensalisme	94
		composteren	44
		consument van de eerste orde	124
		consument van de tweede orde	124
		cotyl	42
		cyanobacterie	75
		cyste	74
		E	
		dar	85
		darmkanaal	61, 62
		darmzak	59
		denmenbos	20
		detritivoor	125
		diatomee	76
		dichtheidsafhankelijke factor	153
		dichtheidsafhankelijke factor	154
		dicotyl	44, 43
		dier	80
		dierlijk plankton	26
		dioxine	139
		dorsaal bloedvat	62
		draagkracht	155
		duurzame economie	147
		duurzame ontwikkeling	146, 157
		duurzame oplossing	120
		dwaarsvat	62
		dynamische taakverdeling	106
		E	
		echt altruïsme	103
		ecologie	120
		ecologische draagkracht	157
		ecologische niche	156
		ecologische voelafdrak	157
		ecosysteem	5, 8
		ecotaks	149
		ectoderm	58
		ectoparasiet	93
		eenslachtig	61
		eenzaadlobbige	44
		elzenbroekbos	22
		emissie	138
		endoderm	58
		endoparasiet	93
		endospore	74
		Eubacteria	81
		Eukarya	81
		eukaryoot	80
		eusociaal	103
		eutrofiëring	135
		excretiebuisje	66
		excretiekanaaltje	62
		excretieorgaan	64
		exoot	11
		exoskelet	64
		F	
		facultatief parasiet	93
		fagocytose	58
		familie	39
		feromoon	107
		fytoplankton	25, 26
		G	
		gastheer	79, 93
		gat in de ozonlaag	141
		gedaanteverwisseling	66
		geleed	61
		gelijke segmenten	64
		gesegmenteerd	61
		gesel	77
		geslachtelijke voortplanting	57, 72

Afbeelding 13: Woordregister "BIO voor jou 4"



Afbeelding 14: Begrippenlijst "Geogenie 4"



Afbeelding 15: Woordverklaring "Historia 3T"

4.7 Correct taalgebruik bij leerlingen stimuleren

Feedback geven op het taalgebruik van de leerlingen is ook een erg belangrijke taalsteun.

Leerlingen wijzen op ongepaste taaluitingen (vb.: "shit", "fuck", "kut"...) kan met humor. Het is vooral belangrijk dat leerlingen weten dat zulk taalgebruik op school niet door de beugel kan.

De leerkracht kan correct taalgebruik bij leerlingen stimuleren door zelf correct Nederlands te spreken en aan te tonen dat hij hier veel belang aan hecht.

4.8 Aanwijzingen geven bij het lezen van teksten en het bekijken van fragmenten

Een belangrijke leerstrategie is de OVUR-strategie. Bij onder andere lees- en kijkopdrachten biedt deze strategie een houvast voor de leerlingen.

In het leerplan Nederlands van de 2^e graad staat het volgende: "Dit leerplan beoogt bij het taalleren een 'strategisch' leren. Strategisch leren houdt in dat leerlingen strategieën leren voor de planning, uitvoering en controle van (taal) leerprocessen. Alle taaltaken vertrekken daarbij vanuit de OVUR-strategie. Bij elke luister-, lees-, spreek-, en schrijftaak zullen de leerlingen:

1. zich oriënteren;
2. zich voorbereiden;
3. vervolgens de taak uitvoeren;
4. ten slotte reflecteren op de inhoud en de uitvoering van de taak.

Je kunt strategisch leren bevorderen door interactief leren toe te passen, door zelf model te staan en hardop denkend voor te doen hoe leerlingen bepaalde activiteiten het beste kunnen aanpakken."⁴¹

In de eerste fase (oriënteren) anticiperen leerkrachten samen met de leerlingen op de inhoud van een tekst of fragment. Dit kan door samen te brainstormen en/of een woordspin te maken over de titel van de tekst. Tijdens de tweede fase (vorbereiden) stelt de leerkracht gerichte vragen om de leerlingen voor te bereiden op de lees- of kijkopdracht. Hij geeft de leerlingen met andere woorden een doel. De bedoeling kan zijn dat de leerlingen tijdens het lezen of kijken een antwoord op de vooropgestelde vragen vinden. De derde fase, het uitvoeren, omvat de eigenlijke lees- of kijkopdracht. Tijdens de laatste fase (reflecteren) denken leerlingen enerzijds kritisch na over hun lees- of kijkproces en lichten ze anderzijds toe wat ze hebben bijgeleerd.



Afbeelding 16: Beertjes van Meichenbaum

⁴¹ VVKSO, *Leerplan Nederlands secundair onderwijs*, internet, (geraadpleegd op 11 mei 2015 via <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2012-001.pdf>).

5 Tweede observatie SJB

Na de focusgroep vonden er opnieuw observaties plaats. Deze observaties dienden in de eerste plaats om na te gaan of de leerkrachten iets hadden bijgeleerd in de focusgroep wat betreft taalgericht vakonderwijs. Verder was het ook de ideale gelegenheid om de bladwijzer met tips persoonlijk aan de leerkrachten af te geven.

Bij de vraag of er nog een tweede observatie mocht plaatsvinden, reageerden er slechts zes van de tien leerkrachten. De tweede observatie ging uiteindelijk bij vier leerkrachten door: twee leerkrachten geschiedenis, een leerkracht wiskunde en een leerkracht aardrijkskunde. Een leerkracht geschiedenis bood een observatie aan tijdens het vak Gedragswetenschappen.

5.1 Analyse tweede observatie

Tijdens de observaties viel meteen op dat de leerkrachten meer belang hechtten aan kernbegrippen en moeilijke woorden. Tijdens het vak gedragswetenschappen kwamen de leerlingen en leerkracht samen tot de betekenis van het begrip “minachting”. Ook tijdens de les aardrijkskunde besteedde de leerkracht aandacht aan begrippen zoals “primitief” en “rendement”. De leerkracht geschiedenis vroeg de leerlingen het begrip “volkssoevereiniteit” toe te lichten aan de hand van concrete voorbeelden. Het begrip verscheen echter niet op bord.

Daarnaast visualiseerden de leerkrachten ook de kernbegrippen en/of formules. Zo stonden de formules van driehoeksmeting tijdens de les wiskunde gedurende de volledige les op bord. Een ander voorbeeld komt uit een les geschiedenis waarin de leerkracht een PowerPoint-presentatie gebruikte om de leerinhoud en de kernbegrippen aanschouwelijk te maken.

De leerlingen kregen tijdens alle geobserveerde lessen ook voldoende kansen om actief (vooral mondeling) met de nieuwe leerinhoud bezig te zijn. Zo verantwoordden leerlingen hun denkproces bij wiskunde en legden de leerlingen zelf enkele kernbegrippen uit bij het vak aardrijkskunde. De leerkracht geschiedenis gaf de leerlingen ook ruimte om de leerlingen de nieuwe leerinhoud schriftelijk te verwerken: de leerlingen bekeken een fragment dat een nieuw onderdeel behandelde en maakten nadien een bijhorende verwerkingsopdracht.

Enkele leerkrachten plaatsten de leerinhoud in een herkenbaar kader, maar tijdens de lessen wiskunde en fysica bleek dit echter nog moeilijk. De leerkracht wiskunde bood de leerlingen wel een hulpmiddel aan om de formules van driehoeksmeting te onthouden, maar ze plaatste de inhoud niet in een voor de leerlingen herkenbaar kader.

Ten slotte viel het ook op dat enkele leerkrachten vakinhoudelijke doelen vermeldten bij het begin van de les of tijdens de les: een criterium dat tijdens de eerste observaties vaak afwezig was en tijdens de focusgroep van 17 maart daarom meer verduidelijking nodig had. De leerkracht geschiedenis gaf duidelijk de lesstructuur weer en vermeldde welke inhoud ze die les gingen behandelen. Ook de leerkrachten aardrijkskunde en gedragswetenschappen vermeldten aan het begin van de les wat ze gingen doen en wat de leerlingen hiervan goed moesten kennen en kunnen aan het einde van de les.

5.2 Conclusie tweede observatie

Een eerste belangrijke conclusie is dat er van de tien leerkrachten tijdens de eerste observaties nog slechts vier overblijven tijdens de tweede observaties. Niet alle leerkrachten zijn bereid zich actief in te zetten voor het talenbeleid op school en haken daardoor snel af. Positief is wel dat de vier overige leerkrachten zeer gemotiveerd zijn om mee te werken aan een actief talenbeleid op school.

Verder waren drie belangrijke kenmerken van taalgericht vakonderwijs zeer duidelijk in de geobserveerde lessen aanwezig: kernbegrippen en moeilijke woorden visualiseren en expliciteren, de leerinhoud in een herkenbaar kader plaatsen en de leerlingen actief laten omgaan met de nieuwe leerinhoud.

De leerinhoud in een herkenbaar kader plaatsen blijft een uitdaging voor de vakken wiskunde en fysica, maar is zeker mogelijk. Daarnaast is er reeds een opvallend verschil wat betreft het vermelden van de vakinhoudelijke doelen aan het begin van de les, toch kunnen de leerkrachten hierin nog verder blijven groeien. De motivatie van de leerkrachten biedt alvast een rooskleurige toekomst.

6 Reflectie onderzoek en samenwerking SJB

Voor mijn afstudeerproject onderzocht ik het taalgebruik van niet-taalleerkrachten in het Sint-Jozefinstituut Bokrijk. In dit onderdeel reflecteer ik over het verloop van het onderzoek enerzijds en de samenwerking met de leerkrachten van het SJB anderzijds.

Het onderzoek dat ik voerde in het SJB was voor mij een primeur. Om meer informatie te verkrijgen over het verloop van een onderzoek had ik onder andere enkele afspraken met mijn promotor, Greta Hendrix, maar zocht ik ook zelf informatie op. Het spannende aan een onderzoek is dat je de afloop ervan niet kan voorspellen. Het was dus zowel voor mij als voor mijn promotor erg spannend.

Mijn onderzoeksmethode bestond uit observaties en een focusgroep. Tijdens de eerste observaties verliep alles zoals gepland: ik mocht de tien door de taalbeleidscoördinatoren gekozen niet-taalleerkrachten tijdens twee lessen observeren. Ik bracht tijdens deze observaties hun taalgebruik in kaart. De verwerking van deze gegevens was niet zo eenvoudig. Ik beschikte over zoveel informatie dat ik door de bomen het bos niet meer zag. Gelukkige kon ik te rade gaan bij mijn promotor voor enkele tips. Daarnaast brachten de observaties me ook heel wat informatie bij wat betreft klasmanagement en lerarenstijlen. Deze informatie maakt geen deel uit van mijn onderzoek, maar kan in mijn toekomstige loopbaan als leerkracht goed van pas komen.

Om enkele onduidelijkheden van de observaties op te klaren vond er enkele maanden na de observaties een focusgroep plaats. Hier waren nog slechts zeven van de tien niet-taalleerkrachten aanwezig. Ook de focusgroep was geheel nieuw voor mij. Ik had me zo goed mogelijk proberen voor te bereiden op de focusgroep en zocht op voorhand al heel wat informatie op. De uiteindelijke focusgroep verliep echter niet helemaal zonder slag of stoot. Het is als studente niet evident om ervaren leerkrachten op hun "zwaktes" wat betreft taalgericht vakonderwijs te wijzen. Daarnaast stonden niet alle leerkrachten open voor feedback en de medewerking aan mijn onderzoek eindigde voor sommigen dan ook tijdens

de focusgroep. Deze attitude van enkele niet-taalleerkrachten vormde een paradoxale hinderpaal binnen mijn onderzoek: het was vervelend dat hun medewerking aan het onderzoek stopte, anderzijds werd op deze manier wel duidelijk welke leerkrachten actief met taal in hun lessen bezig zijn. Ik kreeg met andere woorden inzicht in de realiteit van een talenbeleid op school en besepte dat ik mijn energie tijdens de rest van het onderzoek moest steken in de gemotiveerde leerkrachten.

Na de focusgroep had ik voldoende informatie en kon ik aan de slag. De gegevens van de observaties en focusgroep resulteerden in een bladwijzer die ik tijdens een tweede observatie persoonlijk wilde afgeven. Voor een tweede observatie kon ik echter nog slechts vijf leerkrachten bereiken. Een van hen gaf op dat moment zelf geen les omdat ze een stagiair had. Uiteindelijk observeerde ik vier leerkrachten een tweede maal. Tijdens deze observaties merkte ik snel dat zij actief aan taal werken tijdens hun les en openstaan voor feedback. Een leerkracht vroeg me zelfs wat ze beter of anders kon doen, daardoor voelde ik me in hun lessen gewenst.

Na deze tweede observatiereeks kwam ik op het idee om een promotiefilmpje voor de school te maken. Ik had hiervoor de medewerking van de niet-taalleerkrachten nodig en besloot om de vijf overgebleven, gemotiveerde leerkrachten te contacteren. Jammer genoeg ontving ik slechts van drie leerkrachten een antwoord. Het promotiefilmpje kon hierdoor niet doorgaan. Mijn gevoel bij de situatie was dubbel: enerzijds vond ik het erg jammer dat ik op slechts drie van de vijf leerkrachten kon rekenen, anderzijds is mei een drukke maand voor leerkrachten en begreep ik dat ze meer belangrijke zaken aan hun hoofd hadden.

Tijdens het volledige onderzoek kreeg ik de steun van de taalbeleidscoördinatoren Rita Mangelschots en Mark Verheyen. Ze hadden het volste vertrouwen in mij en stonden achter mijn ideeën. Bovendien hielpen ze me om de tegenslagen binnen het onderzoek te relativiseren. Hun vertrouwen in mij ligt aan de basis van mijn onvoorwaardelijke inzet tijdens het volledige onderzoek. Hiervoor wil ik hen graag nogmaals bedanken.

7 Algemeen besluit

Het talenbeleidsplan van het SJB stelt het promoten van taalgericht vakonderwijs als een belangrijk doel voorop. Het verslag van de doorlichting toont echter aan dat de betrokkenheid van niet-taalleerkrachten bij het taalbeleid als een duidelijk minpunt naar voren komt. Mijn onderzoek kadert binnen taalbeleid en tracht het taalgebruik van niet-taalleerkrachten in kaart te brengen met als doel het ontwikkelen van taalondersteuning voor niet-taalleerkrachten.

Allereerst vonden er bij tien niet-taalleerkrachten observaties plaats. Voor de observaties maakte ik gebruik van de Kijkwijzer Taalgericht Vakonderwijs die is onderverdeeld volgens de drie kernelementen van taalgericht vakonderwijs: context, interactie en taalsteun.

Na de observaties vormde ik per kernelement conclusies. Binnen het onderdeel context stelde ik de volgende sterktes vast: leerkrachten biologie, aardrijkskunde en geschiedenis plaatsen vakinhoud in een herkenbaar kader, een aantal leerkrachten maken kernbegrippen aanschouwelijk en achterhalen klassikaal de betekenis, leerlingen verwoorden de betekenis van kernbegrippen, leerkrachten tonen denk- en werkwijze aan leerlingen, leerlingen motiveren hun antwoord en lichten hun denkproces toe, leerkrachten evalueren de vakinhoud voor, tijdens en na de les.

Voor het kernelement interactie concludeerde ik dat er tijdens alle geobserveerde lessen veel ruimte voor interactie was. Ook richtten de leerkrachten geregeld groepswork in. Ten slotte boden de leerkrachten visuele of verbale ondersteuning aan in de vorm van tekeningen of formules op bord en afbeeldingen.

Wat betreft het derde kernelement, namelijk taalsteun, constateerde ik dat de leerkrachten aandacht hadden voor moeilijke woorden. Ze herformuleerden eveneens taaluitingen van leerlingen en boden mondelinge verwerkingsvormen tijdens de les aan.

Uiteraard kwamen er tijdens de observaties ook enkele zwaktes naar boven. Zo plaatsten de leerkrachten wiskunde en fysica de leerinhouden niet altijd in een duidelijke context. Ook de vakinhoudelijke doelen werden in slechts enkele lessen vermeld aan het begin van of tijdens de les. Verder visualiseerden niet alle leerkrachten moeilijke woorden of kernbegrippen. Ten slotte ondersteunden niet alle leerkrachten de leerlingen bij een lees-, luister- of kijkopdracht.

Nadat ik deze conclusies had geformuleerd, waren er nog enkele zaken onduidelijk. Zo wilde ik graag nog te weten komen of de leerkrachten hun leerlingen een overzicht van de vakinhoudelijke doelstellingen geven voor examens of toetsen. Verder wilde ik ook graag weten hoe leerkrachten omgaan met ongepast taalgebruik van leerlingen en of ze spellingsfouten bij toetsen en examens sanctioneren.

Tijdens de focusgroep in maart kreeg ik de gelegenheid om in een veilige en constructieve sfeer aan de leerkrachten verduidelijking te vragen over de bovengenoemde zwaktes en onduidelijkheden. Uit de focusgroep leerde ik dat leerkrachten bij nieuwe zaakvakteksten op verschillende wijzen ondersteuning bieden aan de leerlingen: leerlingen mogen hun smartphone of het internet gebruiken om de betekenis van moeilijke woorden op te zoeken en één leerkracht geeft de leerlingen per thema een begrippenlijst. Toch zijn er slechts twee leerkrachten die woordenschatstrategieën gebruiken om de betekenis van een moeilijk woord te achterhalen. Ook gaven leerkrachten toe dat ze geen expliciete feedback geven op

ongepaste taaluitingen van leerlingen, maar dat ze humor gebruiken om hen hierop te wijzen.

Er zijn slechts twee leerkrachten bij wie taal een beoordelingscriterium vormt bij toetsen of taken. Andere leerkrachten zullen spellingsfouten wel aanduiden, maar niet sanctioneren. Ten slotte namen de leerkrachten een verschillend standpunt in wat betreft het geven van een overzicht van de te kennen en te kunnen leerinhouden. Enkelen onder hen geven een gedetailleerd overzicht aan de leerlingen, anderen overlopen dit mondeling tijdens de les en één leerkracht geeft geen overzicht.

De gegevens van de observaties en de focusgroep resulteerden in een bladwijzer met acht suggesties voor niet-taalleerkrachten om tijdens de les aan de taalontwikkeling van de leerlingen te werken, namelijk: de leerinhoud in een herkenbaar kader plaatsen, kernbegrippen en moeilijke woorden visualiseren, leerlingen de kans geven om actief met de leerstof bezig te zijn, gebruik van woordenschatstrategieën stimuleren bij leerlingen, leerlingen een overzicht bieden van de te kennen en te kunnen leerinhoud, begrippenlijsten aanbieden, correct taalgebruik bij leerlingen stimuleren en aanwijzingen geven bij het lezen van teksten en het bekijken van fragmenten.

Om deze bladwijzer persoonlijk aan de leerkrachten af te geven contacteerde ik hen voor een tweede observatie. Er reageerden slechts zes leerkrachten, waaronder één leerkracht een tweede observatie weigerde en één leerkracht zelf geen les gaf vanwege een stagiair. Vier leerkrachten ontvingen persoonlijk de bladwijzer met tips. Het onderzoek begon met tien niet-taalleerkrachten, waarvan er vier gemotiveerden overblijven. Iets minder dan de helft van de betrokken niet-taalleraren is dus op de goede weg wat betreft taalgericht vakonderwijs.

Ik kan besluiten dat het niet evident is om niet-taalleerkrachten te bereiken, te motiveren en gemotiveerd te houden. Jammer genoeg is dit de realiteit van een talenbeleid op school en is er in de eerste plaats een mentaliteitswijziging rond taal nodig bij niet-taalleerkrachten. De bladwijzer met tips kan de niet-taalleerkracht op weg helpen om taalondersteuning te realiseren in de les. Het komt erop aan als lerarenteam de handen in elkaar te slaan, actief deel te nemen aan het talenbeleid op school en vooruit te willen qua taal. Nadenken over taal is immers nadenken over een deel van de wereld waarin we leven.

8 Literatuurlijst

8.1 Boeken

- BERINGS, G., DUCHEYNE, F., VANROOSE, J., VAN BRABAND, R., VAN DAMME, P., VAN DE VOORDE, H., *Historia 3T*, Pelckmans, Kapellen, 2007.
- HAJER, M., MEESTRINGA, T., *Schooltaal als struikelblok*, Coutinho, Bussum, 1995.
- HAJER, M., MEESTRINGA, T., *Taalgericht vakonderwijs*, Coutinho, Bussum, 2009.
- HENDRIX, G., *Vakdidactiek Nederlands*, PHL press, 2012-2013.
- NEYT, R., VAN BROECK, C., VAN CLEEMPUT, A., VERSTAPPEN, H., *Geogenie 4 leerwerkboek*, De Boeck, Berchem, 2011.
- SCHUERMANS, G., BARBEZ, D., COVENS, M., CRAUWELS, M., NERINCKX, I., SCHOTSAERTS, P., *BIO voor jou 4 Leerboek*, VAN IN, Wommelgem, 2007.
- SJB, *Talenbeleidsplan 2011-2014 SJB*.
- TRIO, M., e.a., *Opvoedkunde 1a: Leren*, academiejaar 2014-2015.
- VAN BEEK, W., VERHALLEN, M., *Taal een zaak van alle vakken*, Coutinho, Bussum, 2012.
- VAN DEN BRANDEN, K., *Handboek taalbeleid basisonderwijs*, Acco, Leuven, 2010.
- VAKGROEP TAAL, *Talenbeleidsplan Education 2015-2019*, 2015.
- VERHALLEN, S., *Taalontwikkeling in het vakonderwijs*, Wolters-Noordhoff, Groningen/Houten, 2003.

8.2 Elektronische bronnen

- CREVITS, H., *Beleidsnota onderwijs 2014-2019*, internet, geraadpleegd op 11 maart 2015 via <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beleidsnota-2014-2019-onderwijs>.
- DE TAALSTAAT, *De Beste leraar Nederlands van 2015: Vanessa Huyghebaert*, internet, 2015-02-14, geraadpleegd op 7 mei 2015 via <http://www.radio1.nl/item/268454-De%20Beste%20leraar%20Nederlands%20van%202015:%20Vanessa%20Huyghebaert.html>.
- FUKKINK, R., *Hoe het probleem aanpakken? Wat zijn woordleerstrategieën?*, internet, 2002, geraadpleegd op 11 mei 2015 via http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/toon_vraag.php?vraagid=153.
- HUYGHEBAERT, V., *Woordstrategieën*, internet, 2015-01-09, geraadpleegd op 7 mei 2015 via <https://www.youtube.com/watch?v=nZiEH8OOnYQ>.
- KÖSE, F., *Schooltaal versus thuistaal? Of schooltaal én thuistaal?*, internet, 2005-11-26, geraadpleegd op 23 april 2015 via <http://www.cie.ugent.be/CIE/fkose2.htm>.
- *Muiswerk woordenboek*, geraadpleegd op 7 mei 2015 via <https://itunes.apple.com/be/app/muiswerk-woordenboek/id482542354?mt=8>.
- *Probleemgestuurd onderwijs*, internet, geraadpleegd op 18 november 2014 via http://nl.wikipedia.org/wiki/Probleemgestuurd_onderwijs.
- *Taalbeleidscirkel*, internet, geraadpleegd op 18 november 2014 via https://steunpuntssl.be/Nieuws_en_activiteiten/presentaties-studiedag-18-september-2014/koen-van-gorp-papersessie-3.pdf.
- TAALGERICHT VAKONDERWIJS, *Wat is taalgericht vakonderwijs? Een korte omschrijving*, internet, geraadpleegd op 7 mei 2015 via <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/platform/00001/>.
- VAN EERDE, D. e.a., *Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs*, internet, 2006, geraadpleegd op 1 oktober 2014 via <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/producten/00004/00001/>.
- VVKSO, *Leerplan Nederlands secundair onderwijs*, internet, geraadpleegd op 11 mei 2015 via <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2012-001.pdf>.

9 Bijlagen

9.1 Bijlage 1: Kijkwijzer

9.2 Bijlage 2: Voorbereiding focusgroep

9.3 Bijlage 3: Tips voor niet-taalleerkrachten

9.4 Bijlage 4: Bladwijzer met tips voor taalondersteuning in het vakonderwijs

9.5 Bijlage 5: Tips en voorbeelden voor taalontwikkeling in het vakonderwijs

Bijlage 1: Kijkwijzer

Kijkwijzer TVO

Bron: <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/producten/00004/00001/>

Context en vakinhoud

1. Context

- C1 • De leerkracht plaatst de lesstof in een herkenbaar kader.
- C2 • De leerkracht geeft voorbeelden.
- C3 • De leerkracht vraagt voorbeelden.
- C4 • De leerkracht nodigt leerlingen uit context aan te brengen.

Kernbegrippen

- C5 • De leerkracht expliciteert de kernbegrippen.
- C6 • De leerkracht schrijft de kernbegrippen op het bord.
- C7 • De leerkracht laat de kernbegrippen opschrijven.
- C8 • De leerkracht vraagt verwoording kernbegrippen.
- C9 • De leerkracht legt relaties tussen kernbegrippen uit.
- C10 • De leerkracht stimuleert betekenisonderhandeling over kernbegrippen.

Denkprocessen

- C11 • De leerkracht toont werk/denkwijze (hardop denken).
- C12 • De leerkracht geeft uitleg over werk/denkwijze.
- C13 • De leerkracht vraagt naar werk/denkwijze.
- C14 • De leerkracht stimuleert verwoording oplossingen of uitleg antwoorden.
- C15 • De leerkracht stimuleert vakinhoudelijke vragen.

Vakdoelen

- C16 • De leerkracht formuleert expliciet de vakinhoudelijke doelen (aan het begin van de les).
- C17 • De leerkracht evalueert de vakinhoudelijke doelen (aan het eind van de les).
- C18 • De leerkracht vat de geleerde vakinhouden samen.

2 Interactie

Vragen stellen

- I1 • De leerkracht stelt verschillende soorten vragen.
(beschrijvend, ordenend, verklarend, evaluerend)
- I2 • De leerkracht stelt open vragen.
- I3 • De leerkracht vraagt door.
- I4 • De leerkracht bevordert dat leerlingen elkaar vragen stellen.

Antwoorden genereren

- I5 • De leerkracht speelt vragen en antwoorden door
- I6 • De leerkracht verdeelt beurten.
- I7 • De leerkracht geeft de leerlingen tijd.
- I8 • De leerkracht luistert met aandacht.

Instructie geven voor opdrachten

- I9 • De leerkracht legt doelen uit.
- I10 • De leerkracht geeft aan wat leerlingen moeten doen bij een taak.
- I11 • De leerkracht geeft aan hoe de leerlingen de taak moeten uitvoeren.

Begeleiding tijdens uitvoering opdrachten

- I12 • De leerkracht geeft leerlingen tijd om op gang te komen.
- I13 • De leerkracht vraagt naar voortgang.
- I14 • De leerkracht nodigt uit tot vragen stellen.
- I15 • De leerkracht biedt ondersteuning aan.
- I16 • De leerkracht bewaakt tijd en organisatie.

Nabespreking van opdrachten

- I17 • De leerkracht koppelt terug naar de doelen.
- I18 • De leerkracht evalueert het proces.
- I29 • De leerkracht inventariseert uitkomsten.

3. Taalsteun

Taaldoelen

- T1 • De leerkracht expliciteert de taaldoelen (aan het begin van de les).
- T2 • De leerkracht besteedt aandacht aan de taaldoelen (tijdens de les).
- T3 • De leerkracht evalueert de taaldoelen (aan het eind van de les).

Begrijpelijk taalgebruik

- T4 • De leerkracht spreekt rustig en articuleert duidelijk.
- T5 • De leerkracht past taalgebruik aan de leerling aan.
(kortere zinnen, woorden uitleggen, klemtonen leggen, etc.)
- T6 • De leerkracht besteedt aandacht aan moeilijke woorden.
- T7 • De leerkracht geeft aanwijzingen bij het lezen van teksten.
- T8 • De leerkracht controleert eigen begrijpelijkheid.
- T9 • De leerkracht controleert of leerlingen tekstmateriaal begrijpen.
- T10 • De leerkracht geeft visuele ondersteuning op bord, papier of via audiovisuele middelen
(schema, plaatjes, film, etc.)

Feedback op taalgebruik

- T11 • De leerkracht geeft corrigerende en expliciete feedback op de taaluitingen van leerlingen.
- T12 • De leerkracht herhaalt goede taaluitingen van leerlingen.
- T13 • De leerkracht helpt leerlingen formuleren.
- T14 • De leerkracht herformuleert de taaluitingen van leerlingen.
- T15 • De leerkracht geeft voorbeelden van het beoogde taalgebruik.

Ondersteuning bij taaltaken

- T16 • De leerkracht geeft hulpmiddelen (woordwebs, woordenlijst, leestips, schrijf/spreekkaders, vragenlijstjes, voorbeeldformuleringen).
- T17 • De leerkracht hanteert diverse schriftelijke en mondelinge verwerkingsvormen (taaltaken), zoals lees- en schrijfpodochten, rapportages en presentaties.
- T18 • De leerkracht maakt doel en product van de taalkaak duidelijk.
- T19 • De leerkracht geeft uitleg over de aanpak van de taaltaken.
- T20 • De leerkracht geeft aanwijzingen voor de uitvoering van de taaltaken.

Hulp bij taal

- T21 • De leerkracht reageert passend op leerlingen met verschillende taalbehoeften.
- T22 • De leerkracht geeft individuele leerlingen hulp bij taalproblemen.
- T23 • De leerkracht stimuleert leerlingen verduidelijking te vragen over mondeling en schriftelijk taalgebruik.

Bijlage 2: Voorbereiding focusgroep

FOCUSGROEP DINSDAG 17 MAART 2015

VERLOOP

- 1) Ik bedank de aanwezigen voor hun tijd en stel mezelf en het kader waarin de focusgroep plaatsvindt kort voor.
- 2) Korte omschrijving van het gehanteerde observatiefiche en de drie kernelementen van TVO (context, interactie en taalsteun → deze begrippen kort uitleggen aan de hand van voorbeelden)
- 3) Reden voor de focusgroep: Meer te weten komen over de lespraktijk en mening van leerkrachten wat betreft taalgericht onderwijzen.
- 4) Ongeveer vijf vragen per kernelement
- 5) Afsluitende vraag/reflectie

VRAGEN

Algemene inleidende vraag

- 1) Kent u Taalgericht vakonderwijs en wat houdt dit in? (Iedere LK beantwoordt deze vraag kort.)

CONTEXT

Sterktes voor dit kernelement tijdens de observaties

- *Inhouden in context plaatsen door klasgesprek bij de vakken biologie, aardrijkskunde, geschiedenis)*
- *Kernbegrippen aanschouwelijk maken (tekening op bord) en betekenis achterhalen*
- *Verwoording kernbegrippen door leerlingen*
- *Werkwijze tonen: door leerkracht of klassikaal*
- *Leerlingen verantwoorden oplossingen en lichten denkproces toe*
- *Vakinhouden geëvalueerd voor, tijdens en na de les*

- 1) Op welke manier proberen jullie vakinhouden in een voor de leerlingen bekende context aan te brengen?
- 2) Vakinhoudelijke doelen:
 - a. Krijgen leerlingen een overzicht van wat ze moeten kennen en kunnen bij toetsen/examens? Zo ja, Wanneer krijgen ze dit?
 - b. Wordt er bij elk nieuw thema/hoofdstuk vermeld wat belangrijk is en wat ze aan het einde van dit hoofdstuk moeten kennen/kunnen?
 - c. Krijgen leerlingen op voorhand een lijst met vragen die mogelijk op het examen gesteld kunnen worden?

INTERACTIE

Sterktes voor dit kernelement tijdens de observaties:

- *Veel ruimte voor interactie: LK stelden vragen op alle niveaus, leerlingen kwamen veel aan bod*
 - *Per twee werken, soms groepswerk*
 - *Opdrachten klassikaal overlopen*
 - *Visuele of verbale ondersteuning (formules op bord, tekeningen op bord, afbeeldingen...)*
- 1) Welke vormen van verwerkings- en toepassingsopdrachten passen jullie tijdens de les toe? (vb.: venn-diagram, schrijfopdracht...)
 - 2) Leggen jullie de doelen bij opdrachten/taken uit? Op welke manier doen jullie dit?
 - 3) Wanneer beslissen jullie om groepswerk in te richten tijdens de lessen? Vinden jullie dit belangrijk?
 - 4) Hoeveel belang hechten jullie aan de nabespreking van opdrachten, groepswerken? (evalueren van het proces)
 - 5) Vinden jullie het belangrijk dat leerlingen hun taal verzorgen? Op welke manier moedigen jullie leerlingen aan om hun taal te verzorgen?
 - 6) Op welke manier reageren jullie op ongepast taalgebruik van leerlingen? Bestaan hier sancties voor?

TAALSTEUN

Sterktes voor dit kernelement tijdens de observaties:

- *Aandacht voor moeilijke woorden (betekenis achterhalen)*
 - *Visuele ondersteuning (Powerpoint, bordschema...)*
 - *Herformuleren van taaluitingen van leerlingen*
 - *Mondelinge verwerkingsvormen*
- 1) Welke taaltaken (presentaties of schrijfopdrachten) organiseren jullie binnen jullie vak?
 - 2) Welke taaldoelen stellen jullie voorop bij zulke taaltaken?
 - 3) Op welke manier bereiden jullie leerlingen voor of ondersteunen jullie hen bij het lezen van een tekst of het bekijken van een fragment?
 - 4) Wanneer beslissen jullie om nieuwe/moeilijke woorden op bord te noteren?
 - 5) Op welke manier ondersteunen jullie leerlingen met een taalachterstand?

Afsluitende vraag

- 1) Heeft u het gevoel dat u iets heeft opgestoken uit dit gesprek en/of iets heeft kunnen bijbrengen aan uw collega's? Zo ja, wat?

Bijlage 3: Tips voor niet-taalleerkrachten

Tien op taal

Tips voor taalontwikkeling in het vakonderwijs

- ⌀ Formuleer de vakinhoudelijke doelen aan het begin van de les.
- ⌀ Plaats de leerinhoud in een herkenbaar kader.
- ⌀ Visualiseer kernbegrippen en moeilijke woorden.
- ⌀ Geef leerlingen de kans om actief (schriftelijk en/of mondeling) met de nieuwe leerinhoud bezig te zijn.
- ⌀ Gebruik woordenschatstrategieën en stimuleer het gebruik hiervan bij de leerlingen.
- ⌀ Bied de leerlingen een overzicht aan van de te kennen en te kunnen leerinhoud.
- ⌀ Bied de leerlingen per thema een begrippenlijst aan.
- ⌀ Stimuleer correct taalgebruik bij de leerlingen en geef feedback op ongepast taalgebruik.
- ⌀ Geef vooraf aanwijzingen bij het lezen van teksten en het bekijken van fragmenten.
- ⌀ Focus bij taken niet enkel op de vakinhoud, maar ook op taal.
- ⌀ Vat de geleerde vakinhoud aan het einde van de les kort samen.

Dagmar Wouters

Dagmar.wouters@student.pxl.be

Promotor: Greta Hendrix



Bijlage 4: Bladwijzer met tips voor taalondersteuning in het vakonderwijs



Plaats de leerinhoud in een herkenbaar kader

Visualiseer kernbegrippen en moeilijke woorden.

Geef leerlingen de kans om actief (schriftelijk en/of mondeling) met de nieuwe leerinhoud bezig te zijn.

Gebruik woordenschatstrategieën en stimuleer het gebruik hiervan bij de leerlingen.

Bied de leerlingen een overzicht aan van de te kennen en te kunnen leerinhoud.

Bied de leerlingen per thema een begrippenlijst aan.

Stimuleer correct taalgebruik bij de leerlingen en geef feedback op ongepast taalgebruik.

Geef vooraf aanwijzingen bij het lezen van teksten en het bekijken van fragmenten.

TIPS VOOR TAALONTWIKKELING
- SIMPLIS - IN HET VAKOEDERINGS

dagmar wouters
dagmarwouters@student.pxl.be
promotor ireta iendrix



10
TAAL
TIPS VOOR TAALONTWIKKELING IN HET VAKKONFERENS

Plaats de leerinhoud in een herkenbaar kader

Visualiseer kernbegrippen en moeilijke woorden.

Geef leerlingen de kans om actief (schriftelijk en/of mondeling) met de nieuwe leerinhoud bezig te zijn.

Gebruik woordenschatstrategieën en stimuleer het gebruik hiervan bij de leerlingen.

Bied de leerlingen een overzicht aan van de te kennen en te kunnen leerinhoud.

Bied de leerlingen per thema een begrippenlijst aan.

Stimuleer correct taalgebruik bij de leerlingen en geef feedback op ongepast taalgebruik.

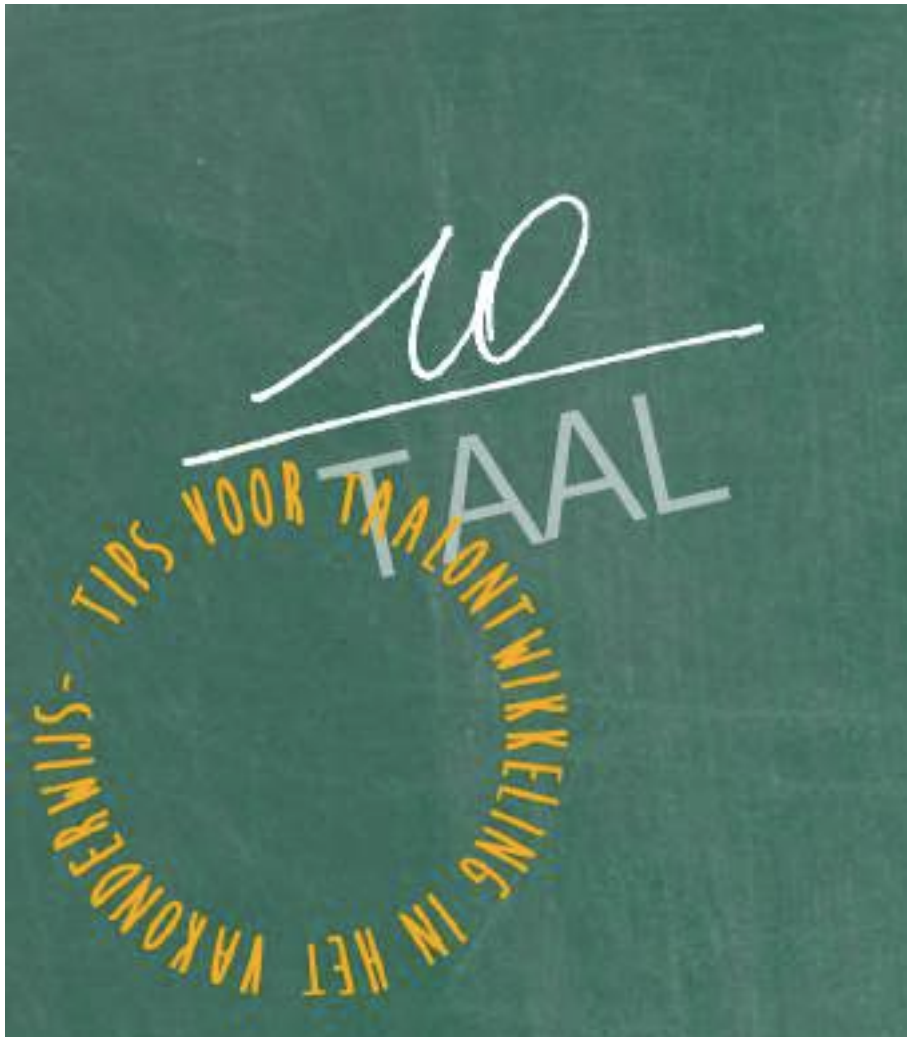
Geef vooraf aanwijzingen bij het lezen van teksten en het bekijken van fragmenten.

TIPS VOOR TAALONTWIKKELING IN HET VAKKONFERENS

lagmar wouters,
dagmar.wouters@student.pxl.be
promotor ireta kerckx

PXL

**Bijlage 5: Tips en voorbeelden voor taalontwikkeling
in het vakonderwijs**



gebaseerd op voorbeelden uit de observaties

Dagmar Wouters
Promotor: Greta Hendrix





Plaats de leerinhoud in een herkenbaar kader

Het is belangrijk om de voorkennis van de leerlingen te activeren bij nieuwe lesinhouden. De context die je schetst bij een nieuw lesonderdeel geeft de leerlingen aanknopingspunten om deze nieuwe stof te koppelen aan wat zij al kennen.

Verbaal	<ul style="list-style-type: none"> ○ Inleidend klasgesprek ○ Videofragment of clipje ○ Proefjes of demonstraties ○ Link met de actualiteit
Non-verbaal	<ul style="list-style-type: none"> ○ Authentiek materiaal (voorwerpen, foto's, ...)

Enkele voorbeelden...

“In de Sahara zijn er katoenplantages. En bij ons? Welke plantages zijn er bij ons?”
(Aardrijkskunde, *Vegetatietypes*)

“Wie draagt een bril in deze klas? Heb je deze nodig om goed in de verte of goed van dichtbij te zien?” (Biologie, *Het oog*)

“Is België een theocratisch of een democratisch land?” (Geschiedenis, *Democratie en theocratie*)

“Kennen jullie enkele kenmerken van een savanne? Denk aan de film The Lion King.”
(Aardrijkskunde, *Vegetatietypes*)

“We gaan het vandaag over ruimtelijke figuren hebben. Kennen jullie allemaal een kegel?
Waarin herken je in het dagelijks leven een kegel?” (Wiskunde, *fictief voorbeeld*)

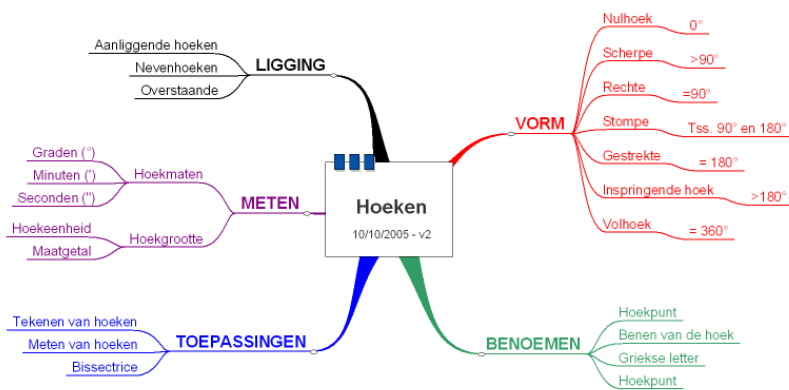


Visualiseer kernbegrippen en moeilijke woorden

Een belangrijk didactisch principe is het aanschouwelijkheidsprincipe. Visualisatie van leerinhouden ondersteunt de leerlingen in hun leerproces.

Bij wiskunde en fysica is het daarom aangeraden om formules en kernbegrippen op bord te noteren in een opvallende kleur. De formules zijn zo de volledige les zichtbaar en leerlingen kunnen deze tijdens de volledige les raadplegen. Een andere mogelijkheid is om een mindmap te maken die een goed overzicht biedt van het verband tussen de verschillende kernbegrippen.

Bij andere vakken is het ook aangeraden om kernbegrippen op bord of via PowerPoint te visualiseren en moeilijke woorden aan bord te noteren. Afbeeldingen of schema's over bepaalde kernbegrippen of moeilijke woorden kunnen ook vaak verduidelijking bieden.



AFBEELDING 1 MINDMAP WISKUNDE



Geef leerlingen de kans om actief (schriftelijk en/of mondeling) met de nieuwe leerinhoud bezig te zijn

Het is belangrijk om taalproductie uit te lokken om de taalverwerving van de leerlingen te stimuleren. Laat leerlingen daarom zowel schriftelijk als mondeling met de nieuwe leerinhoud bezig zijn tijdens én na de les.

Voorbeelden

Schriftelijk	Mondeling
Groepswork	
Leerlingen lichten de vakinhoud toe aan de hand van een sleutelschema.	
	Klasdiscussie aan het begin of einde van een thema
	Leerlingen lichten kernbegrippen toe.
	Leerlingen leggen het verband uit tussen kernbegrippen.
Leerlingen schrijven aan het begin van een nieuw thema een korte tekst over wat zij al over dit onderwerp weten.	
Leerlingen schrijven aan het einde van de les een korte samenvatting van de behandelde leerinhouden.	
Leerlingen maken een synthese van een behandelde zaakvaktekst.	



Gebruik woordenschatstrategieën en stimuleer het gebruik hiervan bij de leerlingen

Wanneer leerlingen zaakvakteksten lezen, komen ze zonder twijfel woorden tegen waarvan ze de betekenis niet kennen. Je kan de betekenis van het woord aan de leerlingen uitleggen, maar dat levert voor hen weinig op. Zij halen echter meer profijt uit woordverklaringsstrategieën die ze zelfstandig kunnen toepassen binnen én buiten de schoolmuren.

Er zijn vier woordverklaringsstrategieën:

1. **een woordbetekenis uit de context kunnen afleiden;**
2. **een woordbetekenis achterhalen vanuit de woordbouw;**

Vb. - “demografisch” bestaat uit “demo” + “grafisch”
- “theocratie” bestaat uit “theo”+ “cratie”
- “gelijkvormigheid” bestaat uit “gelijk” + “vormigheid”
- in “lineair” herkennen we “lijn”

3. **een woordbetekenis achterhalen vanuit je kennis van vreemde talen;**

Vb.: “theocratie” → “theo” of “theos” (= “God” in het Grieks) + “cratie” of “cratie” (= “macht” in het Grieks)

4. **een woord kunnen opzoeken in een woordenboek (papieren of digitale versie).**

Tegenwoordig hebben bijna alle leerlingen een smartphone ter beschikking en kunnen ze dus de betekenis van een woord makkelijk op internet opzoeken. Toch is het aangeraden de leerlingen enkele betrouwbare sites te geven. Hieronder enkele nuttige sites:

- <http://www.vandale.nl/opzoeken/woordenboek> (bruikbaar voor betekenis en spelling)
- <http://woordenlijst.org> (enkel bruikbaar voor spelling)

De leerlingen kunnen daarenboven ook enkele gratis *apps* downloaden, die zij op elk moment van de dag via hun smartphone kunnen raadplegen.

Een gratis *app* is “**Muiswerk Woordenboek**”. Deze *app* is geschikt om de betekenis en spelling op te zoeken, maar ook om het juiste lidwoord te vinden.



Stap 1

Stap 2

Stap 3



Bied de leerlingen een overzicht aan van de te kennen en te kunnen leerinhoud

Je kan zowel aan het begin als aan het einde van een semester een overzicht geven van de te kennen en te kunnen leerinhoud. Indien je dit overzicht bij aanvang van het semester geeft, wordt de lesstructuur voor de leerlingen duidelijk en weten zij op voorhand welke doelstellingen belangrijk zijn.

Vaak biedt het hand- of werkboek al een overzicht van de beoogde doelen aan. Je kan dit overzicht gebruiken of zelf een maken.



Bied de leerlingen per thema een begrippenlijst aan

Maak per thema een begrippenlijst zodat leerlingen deze kunnen raadplegen bij het studeren. Vaak bieden hand- en werkboeken al begrippenlijsten aan. Een begrippenlijst kan bestaan uit enkel het begrip of uit het begrip en de betekenis. De beschrijving bij het kernbegrip staat in een bepaalde context, zodat de betekenis van het woord duidelijk wordt. Een andere mogelijkheid is om de betekenis van de begrippen te laten noteren door de leerlingen zelf. Op deze manier zijn leerlingen actief met de vakinhoud bezig en hebben leerkrachten al inzicht in het leerproces en de taalverwerving van de leerlingen.



Stimuleer correct taalgebruik bij de leerlingen en geef feedback op ongepast taalgebruik



Feedback geven op het taalgebruik van de leerlingen is ook een erg belangrijke taalsteun.

Leerlingen wijzen op ongepaste taaluitingen (vb.: “shit”, “fuck”, “kut”...) kan met humor. Het is vooral belangrijk dat leerlingen weten dat zulk taalgebruik niet door de beugel kan.

Leerlingen stimuleren om correct Nederlands te spreken kan door zelf het goede voorbeeld te geven en aan te tonen dat je hier veel belang aan hecht.



Geef vooraf aanwijzingen bij het lezen van teksten en het bekijken van fragmenten

Laat leerlingen niet zomaar een tekst lezen of een fragment bekijken. Het is belangrijk te anticiperen op de inhoud van een tekst of fragment. Na deze oriënteringsfase geef je de leerlingen een doel, zodat ze doelgericht de tekst lezen of het fragment bekijken. Je maakt dus met andere woorden gebruik van de **OVUR-strategie**:

Oriënteren	Waarover zal de tekst of het fragment gaan?
Vorbereiden	Wat willen we te weten komen bij het lezen van de tekst of het bekijken van het fragment? Op welke vragen trachten we een antwoord te vinden in de tekst of het fragment?
Uitvoeren	We lezen de tekst of bekijken het fragment. We beantwoorden de vooropgestelde vragen.
Reflecteren	Wat hebben we bijgeleerd?

