

Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken

Handreiking voor opleiders en docenten



Landelijk Expertisecentrum
Mens- en Maatschappijvakken

Landelijk Expertisecentrum
Economie en Handel

Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken

**Een handreiking voor
opleiders en docenten**

Colofon

© 2012 Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken
Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel, Amsterdam.

Een samenwerkingsverband van: Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam; Onderwijscentrum Vrije Universiteit; Domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam en Hogeschool IPABO Amsterdam/Alkmaar.

www.expertisecentrum-mmv.nl – www.expertisecentrum-economie.nl

Eindredactie: Jannet van Drie
Auteurs: Jannet van Drie, ILO, Universiteit van Amsterdam;
Hans Goudsmit, Onderwijscentrum, Vrije
Universiteit; Fer Hooghuis, ILS Radboud
Universiteit, Nijmegen; Trees van der Hoogt,
Hogeschool Edith Stein, Hengelo; Lenie Kneppers,
ILO, Universiteit van Amsterdam; Kees van Loon,
Gereformeerde Hogeschool, Zwolle; Ton van der
Schans, Driestar Educatief, Gouda; Brenda Stam,
ILO, Universiteit van Amsterdam
Met bijdragen van: Johanna Baart, Gerald van Dijk, Marlies Hummel,
Terry de Jongh, Femke Kempers, Lenneke Klören,
Gerard Steenhagen, Dave Susan, Rosa Veldman,
Marijke Weijs, Hanneke Wensink, Bert Willering
Fotografie: Lenie Kneppers
Met dank aan het IJburg College, Amsterdam
Omslagontwerp: Toewan grafische communicatie, Amsterdam
Lay-out binnenwerk: Mariëlle de Reuver
Druk: Printpartners Ipskamp, Enschede

ISBN 978-94-90147-09-9

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch of door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Noot

Wij hebben geprobeerd rechthebbenden van copyright te achterhalen. Denkt men rechthebbende te zijn, dan kan men zich wenden tot de uitgever.

Inhoud

	Inleiding	1
Deel 1	Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken	
1	Taalgericht vakonderwijs	5
2	Taal bij de mens- en maatschappijvakken	9
3	Lezen, spreken en schrijven in de mens- en maatschappijvakken	17
4	Overzicht van de lesontwerpen	31
Deel 2	Voorbeelden van lesontwerpen voor lerarenopleidingen	34-59
Deel 3	Voorbeelden van lesontwerpen voor basis- en voortgezet onderwijs	61-119
	Literatuur	120

Inleiding

Aanleiding en doel van deze publicatie

De opbrengst van het aardrijkskunde-, economie- en geschiedenis- onderwijs in basis- en voortgezet onderwijs is niet altijd wat we ons ten doel gesteld hebben. Eén van de oorzaken hiervan is dat veel leerlingen moeite hebben met de talige aspecten van deze vakken. Dit wordt bijvoorbeeld zichtbaar bij het lezen van schoolboekteksten of het bronnenmateriaal dat in veel schoolboeken opgenomen is en bij de beantwoording van opdrachten die vragen om een uitgebreid antwoord. Het taalgebruik versimpelen of moeilijkere teksten en opdrachten waarbij leerlingen taal moeten produceren vermijden is geen oplossing; het zorgt alleen voor een neerwaartse spiraal. Taalgericht vakonderwijs is een benadering om expliciet aandacht te geven aan taalvaardigheid in de vaklessen. Taalgericht vakonderwijs is vakonderwijs waarin expliciet taaldoelen worden gesteld, dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen de benodigde taalsteun wordt geboden. Deze drie principes zijn algemeen didactisch van aard en er is behoefte aan een meer vakspecifieke invulling. Hier is een aanzet voor gegeven met de ontwikkeling van een dertiental lesbrieven voor verschillende vakken, waaronder geschiedenis en economie¹, maar verdere uitwerking is gewenst (Hajer, Van der Laan & Meestringa, 2010). Het doel van deze publicatie is om aan de hand van concrete voorbeelden te laten zien hoe er in de lerarenopleidingen en in de klas gewerkt kan worden aan taalgericht vakonderwijs.

¹ Zie www.taalgerichtvakonderwijs.nl/producten/00005/00007/

De totstandkoming van deze publicatie

Deze publicatie is het resultaat van het werk van de projectgroep Taalgericht Vakonderwijs van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en het Landelijk Expertisecentrum voor Economie en Handel. De projectgroep bestond uit lerarenopleiders voor het voortgezet onderwijs voor de vakken aardrijkskunde, economie en geschiedenis en opleiders voor het primair onderwijs voor geschiedenis, zaakvakken en Nederlands.

De opdracht die de projectgroep meegekregen heeft luidde als volgt:

"In het project Taalgericht Vakonderwijs ontwikkelt en verzamelt het expertisecentrum expertise ten aanzien van taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken in basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs. Voor de vakdidactische kennisbank wordt relevante literatuur ontsloten en materiaal verzameld en ontwikkeld dat in de lerarenopleiding gebruikt kan worden. Er wordt ook videomateriaal gemaakt voor de pabo's en lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs."

In de afgelopen twee jaar is de projectgroep een aantal keren bijeengekomen om ervaringen uit te wisselen en de voortgang van de verschillende eigen deelprojecten te bespreken. De projectleden hebben ieder gewerkt aan eigen projecten, die pasten binnen de eigen context van hun werkzaamheden als lerarenopleider voor het voortgezet of basisonderwijs. Dit heeft geleid tot een aantal concrete beschrijvingen hoe er in de lerarenopleidingen aandacht aan taalgericht vakonderwijs gegeven kan worden. Daarnaast hebben ook een aantal docenten en studenten van onze opleidingen meegewerkt aan dit project. Zij hebben zelf lesmateriaal ontwikkeld uitgaande van de principes van taalgericht vakonderwijs en dit uitgetoetst in hun eigen klas. Er is materiaal ontwikkeld voor verschillende niveaus van basisschool groep 7 tot en met vwo 6. Er zijn veel lesontwerpen voor het vak geschiedenis, maar de gepresenteerde aanpakken kunnen ook gebruikt worden voor andere vakken. De lesontwerpen, voor zowel de lerarenopleidingen als voor in de klas, zijn divers omdat ze ontwikkeld zijn voor de eigen specifieke context waarin de docent/opleider werkt. De thematieken die centraal staan in deze lesontwerpen zijn zelf gekozen en geven dus zicht op waar opleiders en docenten op dit

moment mee bezig zijn. Het laat tevens zien dat er verschillende mogelijkheden zijn om te werken aan taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken.

Bij een aantal lessen zijn ook video-opnames gemaakt. De opnames zijn toegankelijk via de vakdidactische kennisbanken van het expertisecentrum en het Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (LEONED).²

Opbouw van deze publicatie

De publicatie bestaat uit drie delen. Deel 1 is algemeen van aard en biedt een korte introductie op taalgericht vakonderwijs, gaat in op kenmerken van de taal bij de mens- en maatschappijvakken en besteedt aandacht aan de verschillende taaluitingen die in de klas een rol spelen: lezen, spreken en schrijven. Deel 2 bevat concrete voorbeelden van hoe in de diverse lerarenopleidingen aandacht besteed kan worden aan taalgericht vakonderwijs. Deel 3 presenteert voorbeelden van lesmateriaal voor het primair en voortgezet onderwijs. Het betreft veelal samenvattingen van lessenseries; de complete lessenseries zijn te vinden in de vakdidactische kennisbank van het expertisecentrum: <http://gs.publication-archive.com>. Sommige lessenontwerpen zijn uitgebreid geëvalueerd. In dat geval is ook het evaluatieonderzoek in de kennisbank te vinden. In de kennisbank is daarnaast ook een overzicht te vinden van een aantal belangrijke en bruikbare publicaties (waar ook in deze publicatie naar verwezen wordt) op het gebied van taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken.

² <http://gs.publication-archive.com> en www.leoned.nl

Deel 1

**Taalgericht vakonderwijs in de
mens- en maatschappijvakken**

1 Taalgericht vakonderwijs

Bij de mens- en maatschappijvakken wordt een groot beroep gedaan op de taalvaardigheid van leerlingen; zowel bij het lezen van teksten uit schoolboeken of aanvullend materiaal, het formuleren van antwoorden op toetsvragen, als in gesprekken met elkaar en met de docent. Veel leerlingen hebben moeite met de taalvaardigheid die van hen vereist wordt. Zo geven docenten aan dat leerlingen bij het lezen van teksten hoofd- en bijzaken moeilijk kunnen onderscheiden en over moeilijke begrippen heen lezen, zonder de betekenis goed te begrijpen. Bij het schrijven van antwoorden op toetsvragen wordt vaak in kreten geantwoord, in plaats van in hele zinnen en kennen de antwoorden weinig structuur. Bij de beoordeling lopen leerlingen hierdoor punten mis.

Er is een groot verschil tussen de taal die leerlingen dagelijks onderling gebruiken en de meer formele, abstracte schooltaal. Beck, McKeown en Kucan (2002, 2010) komen in dit verband met een bruikbare indeling:

- ♦ *Thuis taal*: de gewone dagelijkse woorden die veel leerlingen kennen en gebruiken. Voor leerlingen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken zijn deze woorden overigens niet altijd vanzelfsprekend.
- ♦ *Schooltaal*: dit zijn algemeen voorkomende woorden (zoals vermijden, heimelijk, herleiden, opsommen, een verklaring geven, verbinden) in teksten die vaak een struikelblok vormen bij het begrijpen van de tekst en bijbehorende opdrachten. Deze categorie bevat woorden die breed inzetbaar zijn, in veel situaties en allerlei vakken. Behersing van veel woorden uit deze categorie biedt de

leerlingen de mogelijkheid hun eigen taalvaardigheid actief en passief aanzienlijk te verhogen.

- ♦ *Vaktaal*: woorden die specifiek horen bij een schoolvak (zoals tsunamië, farao, ruilhandel). Ze worden aangeleerd tijdens de vaklessen en zijn gebonden aan het vak. De woorden uit de categorie schooltaal komen ook hier veelvuldig aan bod.

Aandacht voor de meer academische schooltaal is van wezenlijk belang omdat leerlingen daar vaak thuis niet mee geconfronteerd worden. Taalgericht vakonderwijs³ is een benadering waarbij er expliciet aandacht is voor de taalvaardigheid van de leerlingen *binnen de vakken*. Taalgericht vakonderwijs is vakonderwijs waarin expliciet taaldoelen gesteld worden, dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen de benodigde taalsteun gegeven wordt (Hajer & Meestringa, 2009). Met contextrijk onderwijs wordt bedoeld dat nieuwe leerstof verbonden wordt met kennis die leerlingen hebben vanuit hun dagelijks leven en met de kennis die leerlingen in eerdere lessen verworven hebben. Interactie is belangrijk om dat leerlingen dan oefenen met het gebruiken van de vaktaal. De leraar schept mogelijkheden om samen te werken aan opdrachten die het gebruik van de vaktaal uitlokken en in onderwijsleergesprekken kan de docent de leerlingen aansporen hun gedachten en ideeën onder woorden te brengen en alledaags taalgebruik te herformuleren in vaktaal. Het derde principe van taalgericht vakonderwijs is het bieden van steun bij het begrijpen en zelf produceren van taal, zo lang dat nodig is. Met deze steun wordt de aangeboden (vak)taal toegankelijk gemaakt en kunnen leerlingen geholpen worden bij het lezen van en praten en schrijven over de leerstof. Voorbeelden zijn het laten maken van een samenvattend schema om de gelezen stof te structureren, samen met de leerlingen de kernbegrippen bepalen, of het werken met schrijfkaders. Ten slotte, door het expliciet formuleren van taaldoelen bij de mens- en maatschappijvakken richt de leraar de aandacht expliciet op het gebruik van de taal. Voorbeelden van vaktaaldoelen zijn: leerlingen kunnen verschillende woorden (zoals oorzaak, aanleiding) gebruiken bij het geven van een historische verklaring; of

³ Zie www.taalgerichtvakonderwijs.nl

leerlingen kunnen een concept map maken bij een paragraaf uit het economie schoolboek.

Het woord 'taalgericht' roept bij veel leraren en opleiders vragen op: wordt de vakles zo geen taalles of een les begrijpend lezen? Dat is niet de bedoeling van taalgericht vakonderwijs. Het gaat er daarbij juist om dat leerlingen leren de vaktaal te gebruiken; de taal van de aardrijkskundige, de econoom of de historicus. Deze taal bestaat uit het kunnen gebruiken van de vakspecifieke begrippen en -redeneerwijzen. Het verwerven van vakkennis en -vaardigheden staat voorop, maar dat gaat wel samen met bevordering van de taalvaardigheid van leerlingen. Zo ontstaat er een win-win situatie (Verhallen, 2000) want zowel vakkennis en -vaardigheden als de schoolse taalvaardigheid nemen toe.

2 Taal bij de mens- en maatschappijvakken

Wat is kenmerkend voor de taal bij de verschillende mens- en maatschappijvakken? Eerst zullen we ingaan op kenmerken van taal bij aardrijkskunde, economie en geschiedenis en vervolgens op de vraag wat kenmerkend is voor taal bij de mens- en maatschappijvakken.

2.1 Taal bij aardrijkskunde

Aardrijkskunde onderscheidt zich van andere schoolvakken door de gerichtheid op plaats en ruimte. Daarbij wordt veel belang gehecht aan het zoeken naar het samenspel tussen meer algemeen voorkomende ‘regelmatigheden’ en het specifieke karakter van de locatie. Om duidelijk te maken hoe zij te werk gaan gebruiken geografen werkwoorden als indelen en toedelen, relateren, vergelijken, wisselen van schaal, wisselen tussen het bijzondere en algemene en wisselen van dimensie. Dat lijken algemene schooltaalwoorden, maar binnen een geografische context krijgen ze een vakspecifieke invulling. Het door elkaar gebruiken van alledaagse taal, algemene schooltaal en vakspecifieke taal kan problemen opleveren. Een bekend voorbeeld is het homoniem ‘schaal’: schaal als huishoudelijk voorwerp en schaal in het aardrijkskundeonderwijs. Minder bekend is dat het woord schaal ook binnen het aardrijkskundeonderwijs meerdere betekenissen heeft. Binnen de algemene schooltaal en ook wel binnen de alledaagse taal is de niet-huishoudelijke betekenis van schaal de cartografische betekenis: de factor die aangeeft in welke mate de kaart een verkleining is van de werkelijkheid. Echter, een geografische schaal geeft een analyseniveau aan en dan is de schaal van belang om te bepalen hoe een verschijnsel het beste bestudeerd kan worden. Welke actoren zijn van belang, welke indicatoren moeten we in de analyse betrekken? Een voorbeeld: op mondiale schaal worden andere

indicatoren voor het bepalen van bijvoorbeeld welvaart en welvaartsverschillen gebruikt dan op lokale schaal.

De vakspecifieke taal van het schoolvak aardrijkskunde zoals die in de aardrijkskundeboeken staat, bestaat voor een belangrijk deel uit begrippen die worden gebruikt als een generaliserende beschrijving van verschijnselen of ontwikkelingen. Deze op classificatie gerichte begrippen zijn veelal onderdeel van een netwerk met bovenschikkende, nevenschikkende en onderschikkende begrippen. Het meest bekend zijn de begrippen die direct waarneembare verschijnselen beschrijven en ook in het alledaagse taalgebruik regelmatig worden gebruikt, bijvoorbeeld akker, station, dorp, rivier. Van dezelfde orde, maar minder bekend zijn de begrippen die vooral in een aardrijkskundige context worden gebruikt, zoals podzolbodem, pingo, of kettigmigratie. Het zijn verfijningen van algemenere begrippen als bodem, meertje en migratie. Een tweede groep aardrijkskundige begrippen geeft een rekenkundige verhouding aan tussen verschijnselen, bijvoorbeeld bevolkingsdichtheid, drempelwaarde, debiet. Het zijn begrippen waarbij je moet rekenen. Je kunt ermee duidelijk maken hoe een verandering van één of meer variabelen doorwerkt op de algehele situatie. Een derde groep begrippen zijn de abstracte, sterk overstijgende begrippen waarmee een niveau ten opzichte van de situatie elders kan worden aangegeven. Denk daarbij aan begrippen als welzijnsindex, ecologische voetafdruk of ontwikkelingspeil. Het zijn begrippen die niet eenduidig zijn te definiëren. De betekenis is afhankelijk van de waardegebonden keuze voor een aantal criteria. Een laatste groep begrippen zijn de kernconcepten die binnen de geografie gebruikt worden en die de kern van de geografiebeoefening aangeven. Dat zijn o.a. plaats, ruimte, regio, schaal, interactie, natuur en cultuur, actor en systeem, perceptie en representatie. Deze theoretische constructies zijn problematische woorden die in eerste instantie eenvoudig lijken - iedereen met enige algemene ontwikkeling weet toch wat een regio is?- , maar waar voor een geograaf een wereld aan discussie en debat achter zit. Begrippen zijn de labels die geografen gebruiken om de wereld te beschrijven, te analyseren en te interpreteren, maar die begripsmatige kennis bevat slechts een deel van de aardrijkskundige taal. Net als bij andere mens- en maatschappijvakken gaat het bij aardrijkskunde ook

om het leren analyseren en interpreteren van bronnen als kaarten en teksten, het kunnen onderscheiden van feiten en meningen, het consistent kunnen redeneren en het kunnen bepalen welke kennis en oplossingsstrategieën moeten worden ingezet. Dat veronderstelt dat er ook gebruik wordt gemaakt van alledaagse taal en algemene schooltaal. Zo staan er in een consistente aardrijkskundige redenering altijd wel een of meer verbindingswoorden die een oorzakelijk verband aangeven (dus, omdat, daardoor, als gevolg van, ...) of de conclusie nuanceren (mits, tenzij, op voorwaarde dat, ...).

2.2 Taal bij economie

Aan het begin van de les vraagt de docent de leerlingen hun boek te pakken en ter inleiding van de les de volgende paragraaf te lezen:

“De vraag naar goederen bepaalt de mate, waarin gebruik gemaakt wordt van beschikbare productiefactoren. Een grote vraag betekent volgens de keynesiaanse theorie, dat er meer geproduceerd moet worden, zodat meer productiefactoren moeten worden ingeschakeld. Dit betekent onder meer dat wanneer de vraag toeneemt, er ook sprake zal zijn van meer werkgelegenheid.

De mate waarin een grotere vraag leidt tot meer werkgelegenheid is afhankelijk van de wijze waarop arbeid en kapitaal samen een bepaalde hoeveelheid producten leveren. De technische kennis en de aard van het product bepalen op welke wijze arbeid en kapitaal zullen worden gecombineerd om de gewenste hoeveelheid producten voort te brengen.”

Na lezing vraagt de docent aan de leerlingen om de tekst in hun eigen woorden na te vertellen. Het blijft akelig stil, een paar leerlingen beginnen te zuchten en de docent kijkt geïrriteerd de klas rond

Dit voorval uit de lespraktijk van alledag is illustratief voor de taalproblemen, die zich voordoen bij de economische vakken. Enerzijds wordt deze problematiek veroorzaakt door de algemene trend, dat leerlingen steeds minder lezen waardoor ze ook minder goed begrijpend kunnen lezen terwijl de schoolvakken steeds taliger worden. Zo blijkt uit een analyse van de eindexamens Algemene

Economie en Management & Organisatie van de laatste jaren dat het aantal woorden per examenvraagstuk elk jaar verder toeneemt. Anderzijds zijn er ook meer vakspecifieke oorzaken voor het taalprobleem bij de economische vakken aan te wijzen (Kneppers & van Laarhoven, 2010). Zo kennen de economische vakken op de middelbare school een uitgebreid vakjargon. Leerlingen moeten een paar honderd begrippen leren, die vaak zonder context worden aangeleerd zoals de bovenstaande tekst laat zien. Deze begrippen hebben vervolgens ook nog eens een hoge mate van abstractie, waardoor leerlingen zich geen idee kunnen vormen van de inhoud van een dergelijk begrip. Wanneer leerlingen worden geconfronteerd met begrippen als secundaire liquiditeiten en current ratio kunnen zij ook niet via het ontleden van het begrip op zoek gaan naar de betekenis. Helemaal lastig wordt het voor leerlingen als een vakbegrip ook in de thuistaal wordt gebruikt maar daar net een andere betekenis heeft. Zo staat consumeren in het dagelijks taalgebruik voor het gebruiken of verbruiken van iets terwijl het in vakjargon de betekenis heeft van iets aanschaffen.

Kortom, het vakjargon bij de economische vakken is uitgebreid, kent een hoog abstractieniveau en kent aan bepaalde begrippen een andere betekenis toe dan de thuistaal. Dit maakt het voor leerlingen lastig om vakbegrippen te onthouden en te begrijpen.

Uit de bovenstaande tekst blijkt ook dat de schoolboekteksten vaak ingewikkeld is, waardoor het begrijpen van leesteksten alleen maar lastiger voor leerlingen wordt en ze belangrijke economische redeneringen missen. Opvallend is ook het gebruik van metaforen in de taal van de econoom. Uitdrukkingen als 'de economie zit in zwaar weer' en 'het reilen en zeilen van een onderneming' kunnen bij leerlingen verwarring opleveren waardoor gemakkelijk misvattingen kunnen ontstaan. Leerlingen zouden meer dan doorgaans het geval is, moeten worden uitgedaagd om met economische teksten aan de gang te gaan. Leerlingen gebruiken hun tekstboek als naslagwerk voor het beantwoorden van vraagstukken. Door deze werkwijze gaan ze zelden diepgravend met de leestekst aan de gang. Wanneer leerlingen aangezet worden om zelf economische teksten te produceren blijkt of

ze het vakjargon werkelijk hebben begrepen en kunnen toepassen (Amargir, Kneppers & Westenberg, 2010).

2.3 Taal bij geschiedenis

Geschiedenis is de studie van de mens in het verleden en 'tijd' is dan ook het kenmerkende begrip. Om aan te geven over welke tijd het gaat worden er naast jaartallen, verschillende woorden gebruikt om aan te geven wanneer iets in het verleden gebeurde. Meer algemene woorden als vroeger, toen, vijftig jaar geleden, maar ook meer specifieke termen als in de vijftiende eeuw, in de Romeinse tijd, in de Middeleeuwen, in de tijd van Burgers en Stoommachines. Om het verleden te beschrijven wordt gebruik gemaakt van verschillende soorten begrippen. Deze begrippen worden ontleend aan andere disciplines (bijvoorbeeld economie, politicologie, sociologie), aan het dagelijks taalgebruik (handel, verkeer), overkoepelende begrippen (Koude Oorlog) en daarnaast zijn er zeer specifieke begrippen die bij een bepaalde periode horen (farao). Het leren gebruiken van inhoudelijke begrippen kan voor leerlingen problemen opleveren (Husbands, 1996; van Drie & van Boxtel, 2003). Historische begrippen zijn veelal abstract en theoretisch. Ze verwijzen niet naar concrete verschijnselen uit het verleden en er zijn andere begrippen nodig om het begrip te verhelderen (bijvoorbeeld 'democratie'). Een aantal historische begrippen zijn heel specifiek en aan een bepaalde periode verbonden ('farao'). Leerlingen komen deze begrippen dan ook niet zo vaak tegen, wat het leren ervan bemoeilijkt. Soms kennen leerlingen een bepaald begrip wel, bijvoorbeeld uit het dagelijks leven, maar dan heeft het een in het verleden een andere betekenis (bijvoorbeeld 'handel'). En sommige begrippen hebben een andere betekenis in andere historische periodes. Slavernij in de oudheid verschilt van slavernij in de achttiende eeuw. Er kunnen daardoor misconcepties ontstaan. Leerlingen dienen dus onderscheid te kunnen maken tussen de betekenis van begrippen in verschillende historische contexten. Ten slotte zijn historici ook niet eenduidig in de betekenis die ze aan begrippen geven. Ze verschillen van mening over de betekenis van concepten als 'fascisme' of 'Renaissance'.

In het geschiedenisonderwijs leren leerlingen vakspecifieke begrippen die horen bij de onderwerpen die ze bestuderen, maar ze moeten deze ook kunnen gebruiken wanneer ze gebeurtenissen en verschijnselen uit het verleden beschrijven, verklaren en vergelijken. Dit wordt wel aangeduid met de term historisch redeneren (van Boxtel & van Drie, 2008; van Drie & van Boxtel, 2008). Hierbij spelen een aantal processen een rol. De aanleiding is meestal gelegen in een historische vraag, die gesteld wordt door de docent, het boek of de leerling zelf. Beweringen over het verleden moeten ondersteund worden door een goede argumentatie, gebaseerd op de bestudering van historische bronnen en rekening houdend met de specifieke context waarin het gebeurde plaatsvond en de bron gemaakt is. Naast het gebruik van inhoudelijke begrippen, spelen ook structuurbegrippen of meta-begrippen hierbij een belangrijke rol. Het gaat dan om begrippen die de structuur van het vak vormgeven, zoals oorzaak, gevolg, verandering, continuïteit en betrouwbaarheid. Het redeneren met en over deze begrippen is niet eenvoudig. Diverse onderzoeken laten zien hoe leerlingen hiermee worstelen (voor een overzicht zie Van Drie & Van Boxtel, 2008). Taalgericht vakonderwijs biedt zinvolle aanknopingspunten om hier gericht mee in de lessen aan het werk te gaan (zie ook van Boxtel & van Drie, 2010).

2.4 Kenmerken van taal bij de mens- en maatschappijvakken

Hoewel de vakken aardrijkskunde, economie en geschiedenis verschillende disciplines zijn, bestuderen ze alle drie de mens en de wereld. Een wereld zoals die was, zoals die is, in het eigen land of in andere landen. De drie vakken behoren tot de mens- en maatschappijvakken en ze worden op verschillende scholen (zowel in het primair als voortgezet onderwijs) als een gecombineerd vak gegeven. De mens- en maatschappijvakken bestuderen vaak complexe problemen en verschijnselen die met vakspecifieke begrippen beschreven, verklaard en vergeleken worden. Er kunnen alleen conclusies getrokken of adviezen gegeven worden nadat er een zorgvuldige afweging is gemaakt van verschillende argumenten en bewijzen. De aanvaardbaarheid van dergelijke conclusies ligt dan met name in de argumenten en bewijzen die gebruikt worden om een standpunt te onderbouwen en in hoeverre tegenargumenten ontkracht

worden. Dit kenmerkt het type redeneren in (onderdelen van) deze vakken.

Het taalgebruik kent daarnaast een aantal overeenkomsten. Ten eerste wordt er veel gebruik gemaakt van abstracte begrippen. Deze begrippen zijn niet concreet voorstelbaar en er zijn veel andere begrippen nodig om het begrip uit te kunnen leggen. Ten tweede wordt er gebruik gemaakt van alledaagse begrippen, die in hun vakcontext net een andere betekenis hebben. Dit is lastig voor leerlingen. Ten slotte kan het gebruik van uitdrukkingen genoemd worden. In schoolboek- en andere teksten komen veel uitdrukkingen en zegswijzen voor die voor verwarring kunnen zorgen.

Bovenstaande maakt duidelijk dat de taal van de mens- en maatschappijvakken op het eerste gezicht misschien eenvoudig oogt doordat het dicht aan ligt tegen het alledaagse taalgebruik en er veel gebruik wordt gemaakt van alledaagse woorden. Maar ook hier geldt: schijn bedriegt. De veelheid aan abstracte begrippen en complexe redeneringen maken het voor leerlingen lastig om de vaktaal zich eigen te maken; om teksten te lezen, vraagstellingen te begrijpen en antwoorden te formuleren. Hierna zullen we nader ingaan op de rol van lezen, spreken en schrijven bij de mens- en maatschappijvakken.

3 Lezen, spreken en schrijven in de mens- en maatschappijvakken

Het leren van vakspecifieke begrippen en –redeneerwijzen uit de mens- en maatschappijvakken is, zo hebben we hiervoor gezien, moeilijk voor leerlingen. Deze begrippen en redeneerwijzen komen leerlingen op verschillende manieren tegen in de les: bij het lezen van het schoolboek (maar ook andere teksten, zoals krantenartikelen of historische bronnen); tijdens gesprekken met elkaar en met de docent; en bij het maken van opdrachten waarbij ze antwoorden moeten formuleren. Leerlingen dienen de vakspecifieke begrippen zowel op reproductieve wijze (bij het lezen en luisteren), als op productieve wijze (bij het spreken en schrijven) te beheersen. Hoe kunnen we leerlingen hierbij ondersteunen?

Hierna zullen we een aantal aspecten van lezen, spreken en luisteren en schrijven bespreken. Niet met als doel een volledig overzicht te bieden van wat er over bekend is, daarvoor zijn er voldoende andere publicaties beschikbaar, maar met name om een kader te scheppen voor de in deel 2 en 3 beschreven lesvoorbeelden. Er zal steeds aandacht zijn voor de rol bij de mens- en maatschappijvakken, de moeilijkheden die leerlingen kunnen ervaren en mogelijke strategieën die je als docent kunt gebruiken om leerlingen te ondersteunen.

3.1 Lezen

De mens- en maatschappijvakken doen een groot beroep op de leesvaardigheid van leerlingen, bij het lezen van schoolboekteksten, van (toets-)vragen en bij het lezen van andere teksten zoals artikelen uit kranten, tijdschriften of historische bronnen. De schoolboekteksten bij aardrijkskunde, geschiedenis en economie worden over het algemeen gekenmerkt door veel tekst en het gebruik van veel begrippen en ook is de informatiedichtheid vaak hoog. Ter illustratie:

uit een analyse van een hoofdstuk uit een geschiedenismethode voor 3 vwo (Stam, Van Drie & Hajer, 2012) blijkt dat er gebruik wordt gemaakt van verschillende teksttypes: leerteksten, bronnen, en onderschriften. Bij de leerteksten wisselen de verschillende genres zich snel af; van verhalend naar beschrijvend en verklarend. Uit een woordfrequentie analyse blijkt dat het hele hoofdstuk bestaat uit totaal 1803 verschillende woorden. Hiervan worden er 110 woorden 10 of meer keer gebruikt. Veel woorden worden maar een enkele keer gebruikt: 1351 woorden worden 1 of 2 keer genoemd, waarvan 1072 woorden maar 1 keer. Het lezen en begrijpen van deze complexe schoolboekteksten is niet eenvoudig, maar het eenvoudiger maken van de teksten blijkt geen oplossing te zijn. In sommige methodes voor het vmbo wordt bijvoorbeeld gebruik gemaakt van meer fragmentarische teksten met enkelvoudige zinnen, één zin op een regel, en zonder structuur-verduidelijkende woorden (zoals ten eerste, ook, doordat, omdat, de oorzaken zijn). Uit een experimentele studie blijkt dat leerlingen beter in staat zijn om begripsvragen te beantwoorden als ze een coherente tekst gelezen hebben, in vergelijking tot een gefragmenteerde tekst (Land, 2006).

Om nu teksten goed te kunnen lezen spelen een aantal factoren een rol: vloeiend lezen, woordenschat en kennis van de wereld en een beperkt aantal strategieën begrijpend lezen. Het is belangrijk dat leerlingen naast vlot, ook vloeiend kunnen lezen (Vernooy, Vollenbroek, & van der Hoogt, 2012). Dat betekent dat een tekst met de juiste intonatie en in het juiste ritme wordt gelezen. Het technisch lezen verloopt dan geautomatiseerd. Het werkgeheugen wordt niet overbelast door het decoderen van woorden en daarom kan de lezer alle aandacht richten op het begrijpen van de tekst. Ook is het kennen en kunnen toepassen van leesstrategieën van belang, zowel op het basis- als voorgezet onderwijs. We gaan hier nader in op woordenschatontwikkeling en leesstrategieën.

Tijdens het lezen van teksten komen leerlingen voor hen onbekende woorden tegen. Door hier expliciet aandacht aan te geven kan gewerkt worden aan de woordenschatontwikkeling van de leerling. Het werken aan woordenschat kan op diverse manieren en hierover is al veel gepubliceerd. Zeer gangbaar is de Viertakt van Van den Nulft en

Verhallen (2009). Deze benadering bestaat uit de volgende vier stappen:

- ♦ *Voorbewerken*: leerlingen bij het onderwerp van de les en/of de aan te leren woorden betrekken;
- ♦ *Semantiseren*: de betekenis van woorden duidelijk maken, bijvoorbeeld met behulp van het instrument van 'de drie uitjes' (uitbeelden, uitleggen, uitbreiden);
- ♦ *Consolideren*: het inslijpen van de woorden en de betekenissen in het geheugen;
- ♦ *Controleren*: nagaan of het woorden met de behandelde betekenissen verworven is.

Een andere werkwijze is de LLSS-methode van Beck en collega's (2002, 2010) waarbij de leerlingen *luisteren* naar de uitleg door de docent van enkele relevante woorden uit de tekst, dan zelf gaan *lezen* en moeilijke woorden en begrippen noteren. Vervolgens *spreekt* de docent met de leerlingen over deze woorden en tenslotte *schrijven* de leerlingen zelf over de woorden en begrippen en maken zich deze op die wijze eigen.

De inzet van een aantal strategieën is voor begrijpend lezen van belang. De lezer kiest zelf een strategie om informatie te verwerven en te ordenen. Door middel van de strategie stuurt hij zijn tekstbegrip en construeert mentale modellen. Er is veel onderzoek verricht naar leesstrategieën (zie bijvoorbeeld Marzano, 2004; Vernooy, 2009; Willingham, 2007) en zij komen daarbij uiteindelijk tot de volgende stappen (die evidence based zijn), ook wel de 5 V's genoemd:

- ♦ *Voorbewerken*: het aanbrengen van een ervaringscontext door bijvoorbeeld verhalen, beeldmateriaal, verbinden aan eigen ervaring, film;
- ♦ *Voorspellen*: wat gaat er komen? Bespreken van titel, kopjes en plaatjes;
- ♦ *Vragen stellen*: wat wil ik weten over dit onderwerp? Deze fase zal bij zaakvakken zeer uitgebreid zijn. Begrijp ik nog wat ik lees? Wat doe ik met moeilijke woorden?;

- ♦ *Visualiseren*: bijvoorbeeld door het maken van een woordweb, grafiek, schema, tekening;
- ♦ *Vat samen*: *wat is de kern?* Welke sleutelwoorden moeten worden gebruikt?

In diverse publicaties is soms sprake van de 4 V's: dan worden visualiseren en samenvatten gezien als een geheel.

Het voorbereiden, voorspellen en vragen stellen gebeurt *voorafgaand* aan het lezen. *Tijdens* het lezen kan de lezer zich ook vragen stellen, zoals begrijp ik nog wat ik lees? Visualiseren en samen vatten gebeurt *na het lezen*. Bij het voorbereiden is het van belang om je af te vragen wat je wilt bereiken met het lezen van deze tekst. Het aanbrengen van een context en het verbinden van de eigen ervaring met het onderwerp is van cruciaal belang. Nieuwe kennis wordt gekoppeld aan reeds verworven kennis en zo wordt een mentaal netwerk opgebouwd. Voor jonge kinderen moet die context vooral niet-talig zijn, maar voor oudere kinderen kan de uitleg steeds meer talig zijn. Volgens Vernooij (2009) is verder van belang dat je teksten en tekststructuren kunt herkennen. Hier zal dus ook aandacht voor moeten zijn in de lessen.

Expliciet aandacht geven aan leesstrategieën staat bij de mens- en maatschappijvakken steeds ten dienste van de inhoud van tekst. Het gaat er om dat leerlingen leren hoe ze de teksten bij deze vakken zich eigen kunnen maken met behulp van de inzet van leesstrategieën. Dit is dus geen doel maar een middel. Echter, er is sprake van systeemscheiding; leerlingen gebruiken het geleerde in een andere les niet automatisch in een nieuwe situatie. Ze zullen de geleerde leesstrategieën daarom niet automatisch gebruiken bij de mens- en maatschappijvakken. Daarom is het van belang, dat alle vakdocenten aandacht geven aan leesstrategieën. Dit kan bijvoorbeeld door middel van modeling. Er vindt dan expliciete instructie plaats over een leesstrategie die eerst door de docent wordt voorgedaan en daarna door leerlingen wordt geoefend. Modeling bestaat uit de volgende stappen: (1) het voordoen van een strategie door de leraar; (2) de leraar vertoont denkgedrag, leraar en klas moeten daaraan wennen omdat de leraar onzekerheid vertoont; (3) leerlingen krijgen een observatieopdracht (wat gebeurt er, wat doet de leraar

achtereenvolgens); (4) nabespreking. Een andere mogelijkheid is het inzetten van rolwisselend onderwijzen (Palincsar & Brown, 1984). Rolwisselend onderwijzen ziet er als volgt uit:

- ♦ Er worden groepjes van drie leerlingen gevormd.
- ♦ Eén leerling wordt instructeur. Eén leerling gaat de leesstrategie met een tekst (of gedeelte) uitvoeren. De instructeur grijpt in, stuurt en corrigeert. Eén leerling maakt notities: wat gaat goed, wat minder, waar zou hij/zij als instructeur ingegrepen hebben.
- ♦ Het groepje bespreekt de uitvoering samen na.
- ♦ De taken wisselen in de groepjes met een nieuwe (of ander deel van de) tekst.
- ♦ De (behoefte aan) instructie kan/zal successievelijk afnemen.
- ♦ Klassengesprek met leraar: nabespreking van de ervaringen.

3.2 Spreken

Het leren van een schoolvak is het ingeleid worden in een vakspecifieke beschouwingwijze en bijbehorend vakspecifiek taalgebruik. Het gesprek is bij uitstek de manier om dat referentiekader te verhelderen en het vakspecifiek taalgebruik te bevorderen. In de lessen mens – en maatschappijvakken wordt dan ook veel gepraat. Echter, de mondelinge communicatie in de klas verloopt vaak veel minder doelgericht dan bedoeld. Veel leerlingen hebben moeite om zich bij het luisteren naar een uitleg of instructie te concentreren en vinden het lastig om te bepalen wat de essentie van een gesproken boodschap is. In onderwijsleergesprekken en groepsdiscussies reageren een aantal leerlingen spontaan en associatief, maar ook chaotisch, in soms nauwelijks begrijpelijke kreten en halve zinnen. Andere leerlingen onttrekken zich aan het gesprek, al dan niet vanuit een gebrek aan vertrouwen in de eigen spreekvaardigheid. Ze doen nauwelijks een mond open en stellen geen vragen als ze iets niet begrijpen. Dat alles noodzaakt tot het bewust en gestructureerd inzetten van activiteiten waarbij geluisterd en/of gesproken moet worden in combinatie met aandacht voor het vergroten van de gespreksvaardigheid van de leerlingen.

Barnes (2008) onderscheidt op basis van hun functie voor het leren twee soorten mondelinge activiteiten in de klas: explorerend (exploratory talk) en presenterend (presentational talk). Explorerend spreken is gericht op het zicht krijgen op nieuwe ideeën en concepten, bijvoorbeeld door op zoek te gaan naar mogelijke betekenissen van begrippen, informatie en ideeën op verschillende manieren rangschikken of suggesties te doen voor mogelijke oplossingen voor een probleem. Een belangrijke voorwaarde voor een succesvol 'verkennend gesprek' is dat de leerlingen zich veilig voelen om te durven zeggen wat ze denken. Bij presenterend spreken daarentegen gaat het vooral om het geven van doordachte en eenduidige informatie. Voorbeelden hiervan zijn een klassikale uitleg door de docent, een presentatie van een groepje leerlingen dat een onderzoek heeft uitgevoerd, of het antwoord van een leerling op een vraag waarmee de docent controleert wat de leerling heeft opgepikt van de uitleg. In dit soort situaties is geen plaats voor exploratie; het gaat om het geven van 'het juiste antwoord'. Beide vormen zijn belangrijk voor het leerproces en dienen op het gewenste moment in de les ingezet te worden. Concreet betekent dat bijvoorbeeld dat een klassikale uitleg door de docent (presentational talk) wordt voorafgegaan door een gesprek met de klas, waarin de voorkennis van de leerlingen wordt geactiveerd en leerlingen de kans krijgen om zich een beeld te vormen van het onderwerp dat wordt uitgelegd (exploratory talk).

Een groot deel van het mondeling taalgebruik door docenten bestaat uit 'presentational talk'. Daarbij is de aanname dat de leerling in staat is om 'studerend' te luisteren. Echter, studerend luisteren is een complexe activiteit waarbij de leerling aangereikte informatie snel moet selecteren, verbinden en interpreteren. Docenten kunnen hun leerlingen daarbij ondersteunen door gebruik te maken van de stapsgewijze aanpak zoals die bij het schoolvak Nederlands wordt aangeleerd: oriënteren, verkennen, verwerken en reflecteren (Bonset, de Boer & Ekens, 2010).

Voor het zich eigen maken van de taal van het vak is het erg belangrijk dat leerlingen veel mogelijkheden krijgen om te praten tijdens de les. Interactie is immers één van de pijlers van taalgericht vakonderwijs.

Dit kan zowel in kleine groepen (met als voordeel dat veel leerlingen aan het woord komen en de drempel om te spreken niet zo groot is) als onder leiding van de docent met de hele klas. Een goed leerzaam gesprek (zowel tussen leerlingen, als tussen docent en leerlingen) kenmerkt zich door uitgebreid redeneren (waarbij argumenten, redenen, en voorbeelden gegeven worden en verbanden en relaties gelegd worden) en doordat leerlingen voortbouwen op elkaars bijdragen (door het stellen en beantwoorden van vragen, elkaar aanvullen en meningsverschillen oplossen door het gebruik van inhoudelijke argumenten). Mercer (1999, 2000; Mercer & Littleton, 2007) onderscheidt op basis van de kwaliteit van de inbreng van de leerlingen drie typen gesprekken: het twistgesprek, voortbordurend gesprek en het exploratief gesprek. Het twistgesprek kenmerkt zich door een veelheid aan ongerichte opmerkingen, waarbij leerlingen zonder in te gaan op wat anderen zeggen vasthouden aan hun eigen standpunt en waarbij van de hak op de tak wordt gesprongen. In een cumulatief gesprek wordt het initiatief overgelaten aan een of twee leerlingen, praten anderen nauwelijks mee, wordt snel meegegaan met de eerst geopperde gedachtegang en worden er geen kanttekeningen geplaatst bij deze redenering. Als er niet naar elkaar wordt geluisterd of als het initiatief wordt overgelaten aan een of twee leerlingen is er in wezen geen sprake van een serieus gesprek.

In het exploratief gesprek zijn leerlingen op kritische maar constructieve wijze met elkaar in gesprek. Er wordt open gepraat over verschillende alternatieven, die worden onderbouwd, bevraagd en bekritiseerd, maar altijd met argumenten. Besluiten worden gezamenlijk genomen. Het belangrijkste verschil met de andere twee type gesprekken is dat de kennis beter wordt verantwoord en het redeneren duidelijker zichtbaar is.

Hoe kun je als docent leerzame gesprekken ontlocken tijdens klassikale gesprekken en groepswork? Over het organiseren van samenwerkend leren in de klas is veel geschreven (zie bijvoorbeeld Ebbens & Ettehoven, 2005). Twee aspecten willen we hier benadrukken. Ten eerste dat het zomaar leerlingen bij elkaar zetten en samen aan een willekeurige opdracht laten werken, niet per definitie leidt tot productieve interactie. Een goede samenwerkingsopdracht dient zorgvuldig geconstrueerd te worden. Kenmerken van goede

samenwerkingsopdrachten zijn onder andere (zie Cohen, 1996): de taak is open, er zijn meerdere antwoorden of oplossingsstrategieën mogelijk; de taak is interessant, belonend, uitdagend; er wordt gewerkt aan een gemeenschappelijk doel, of gemeenschappelijk, concreet product; en de taak biedt verschillende leerlingen mogelijkheden om verschillende bijdragen te leveren. Voorbeelden van opdrachten zijn onder andere te vinden in de series *Leren denken met aardrijkskunde* (Vankan & Van der Schee, 2004; Van der Schee & Vankan, 2006), *Actief historisch denken* (Aardema et al., 2011; Havekes et al., 2005; de Vries et al., 2004) en *Leren denken met economie* (Grol & Houtappels, 2006; Grol, Kragt & Brakkee, 2004). Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen zich bewust worden van de wijze waarop ze het beste met elkaar kunnen spreken tijdens dergelijke opdrachten zodat ze deze tot een goed einde kunnen brengen. Dit kan door leerlingen te wijzen op een aantal gespreksregels, of deze met elkaar op te stellen en er regelmatig op terug te komen (Hajer & Meestringa, 2009; Mercer, 2000). Denk bijvoorbeeld aan regels als:

- ♦ We delen onze ideeën en luisteren naar elkaar.
- ♦ Er mag maar één leerling aan het woord zijn; de anderen luisteren.
- ♦ We praten niet in losse woorden, maar in hele zinnen.
- ♦ We respecteren de mening van een ander.
- ♦ We beargumenteren onze oplossingen en meningen.
- ♦ Als iemand iets zegt waar we het niet mee eens zijn, vragen we waarom hij of zij dat zegt.
- ♦ We proberen om tot één gezamenlijk standpunt te komen.

Voor het voeren van klassikale gesprekken is vanuit een streven naar individuele aanspreekbaarheid en borging van een gevoel van veiligheid het wenselijk dat de leerlingen voorafgaand aan het gesprek de tijd krijgen om eerst voor zichzelf een antwoord of standpunt te formuleren. Er kan ook voor gekozen worden om de leerlingen als tussenstap in kleine groepen te laten overleggen over de mogelijke antwoorden. Daarnaast van belang om een duidelijk doel en vraag voor

ogen te hebben. Met name evaluatieve vragen, waarbij meerdere antwoorden mogelijk zijn, lenen zich als hoofdvraag voor een onderwijsleergesprek. In de mens- en maatschappijvakken gaat het dan vaak om opdrachten en oefeningen die zijn gericht op het analyseren en interpreteren van bronnen, op classificeren, relateren en vergelijken van gebeurtenissen, personen, gebieden of ontwikkelingen, op het onderbouwen van stellingen of meningsvorming en het denken over waarden en normen. De opdracht wordt uitdagender en nodigt meer uit tot gesprek als er sprake is van een cognitief conflict, dat wil zeggen dat de nieuwe informatie (schijnbaar) tegenstrijdig is met informatie die de leerling al heeft. *'Veel mensen denken dat de vraag naar een goed daalt als de prijs omhoog gaat. Maar op de veiling worden de schilderijen van Van Gogh steeds duurder en desondanks is er steeds meer vraag naar de schilderijen van Van Gogh. Hoe is dat te verklaren?'* Een dergelijke vraag nodigt uit tot een gesprek waarin begrippen als 'prijselasticiteit' en 'elasticiteit van de vraag' nader worden verkend. De kracht van een vraag als deze zit tevens in de koppeling van vakspecifieke taal aan een verschijnsel dat de leerlingen bekend voorkomt. Door bij de bespreking van de opdracht ook aandacht te besteden aan eerdere ervaringen en buiten school opgedane kennis versterkt de docent de koppeling tussen alledaagse taal en vakspecifieke taal en vergroot hij het inzicht in de relevantie van het begrip voor het dagelijks leven.

Als het doel is leerlingen samen te laten redeneren dan moeten zij ook vooral het woord voeren. De rol van de docent verschuift naar die van gespreksleider in plaats van uitlegger of informatiegever. De docent bewaakt de rode draad van het gesprek, door te herhalen en samen te vatten wat leerlingen zeggen. Hierbij is het zogenaamde 'revoicen' van belang: het correct herformuleren van wat leerlingen zeggen. Het is ook mogelijk om aan leerlingen te vragen het te herformuleren met gebruik van de vaktaal: *'Hoe zeggen we dat bij economie?'* (zie bijvoorbeeld Damhuis, 2008). Door het stellen van vragen maakt de docent het denken van leerlingen zichtbaar. Zo krijgt de docent niet alleen zicht op hoe leerlingen denken en redeneren, ook de leerling zelf wordt zich meer bewust van zijn of haar gedachten en het maakt het voor andere leerlingen makkelijker om op het gezegde te reageren. Voor de voortgang van het gesprek is het belangrijk hoe de

docent reageert op de bijdragen van de leerlingen. Zowel het expliciet prijzen als afkeuren van een bijdrage kan het gesprek stopzetten, maar door de verschillende antwoorden of standpunten te erkennen en te onderzoeken kan er verdieping plaatsvinden. Ook als een leerling een ‘onjuist’ antwoord geeft kan de docent er recht aan doen door het op neutrale wijze te accepteren en terug te spelen naar de klas. Een andere mogelijkheid is te vragen om een toelichting om zo de fout in de redenering aan het licht te brengen. De docent kan het vakspecifieke redeneren *verbreden* door een ander aspect in te brengen (bijvoorbeeld door te vragen naar oorzaken als het om een verandering gaat) of *verdiepen* door nader in te gaan op hetzelfde aspect (bijvoorbeeld door bij een bespreking van een bepaalde ontwikkeling te vragen naar wat hetzelfde bleef en naar wat veranderde) (van Drie & van Boxtel, 2011).

3.3 Schrijven

Leerlingen schrijven veel op school; bij het maken van aantekeningen, het geven van antwoorden op vragen en toetsen, bij werkstukken enzovoorts. Schrijftaken kunnen verschillende functies hebben. Binnen het school vak Nederlands worden schrijftaken gebruikt in de context van ‘schrijven als communicatie’. Leerlingen leren verschillende tekstsoort te schrijven, meestal in een communicatieve setting (bijvoorbeeld een opiniërend artikel voor een krant). Bij andere vakken worden schrijftaken vaak ingezet als toetsmiddel; het schrijven heeft dan als functie zicht te krijgen op wat leerlingen geleerd hebben. Maar, schrijftaken kunnen ook ingezet worden als middel om kennis en begrip te ontwikkelen. In deze ‘schrijven om te leren’ benadering gaat men er van uit dat om te kunnen schrijven leerlingen actief met het onderwerp bezig zijn, verbanden tussen begrippen en ideeën helder moeten krijgen en deze in een nieuwe structuur moeten plaatsen. Dit zou dan leiden tot meer kennis en begrip van het onderwerp. Verschillende studies ondersteunen dit idee (Ackerman, 1993; Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004).

In het Nederlandse voortgezet onderwijs is relatief weinig aandacht voor schrijftaken, zeker in vergelijking met de Angelsaksische landen waarbij het schrijven van een essay onderdeel is van het eindexamen

bij verschillende vakken. Een inventarisatie van schrijftaken bij geschiedenis in 4 vwo op een school in het midden van het land liet bijvoorbeeld zien dat er eigenlijk maar één echte schrijftaak was die de leerlingen dat jaar kregen: een praktische opdracht. Ondersteuning op het schrijfproces bleek nauwelijks plaats te vinden (de Wit, 2010). Op veel scholen is er schoolbreed ook nauwelijks tot geen afstemming ten aanzien van schrijftaken. Er is geen kennis van welke eisen er bij de verschillende vakken gesteld worden en wanneer wat aan bod komt. Ook bij leerlingen ontbreekt het vaak aan inzicht in redenen waarom de eisen bij vakken soms verschillen. Daarnaast vindt er ook weinig transfer plaats van wat geleerd wordt bij Nederlands over het schrijven van teksten naar de andere vakken.

Uit onderzoek naar verschillen tussen leerlingen die goed en minder kunnen schrijven (zie Gibbons, 2009) komt naar voren dat leerlingen die goed kunnen schrijven: begrijpen wat het doel is van de te schrijven tekst; begrijpen hoe ze taal moeten gebruiken om het geschikt te maken voor het doel van de tekst en het publiek; begrijpen hoe ze een tekst moeten organiseren en structureren en hoe dat verschilt bij verschillende genres teksten; begrijpen dat schrijven een recursief proces is en dat revisie belangrijk is; zich bewust zijn van verschillen tussen gesproken en geschreven taal en begrijpen dat schrijven niet simpelweg het noteren van spreektaal is; weten hoe ze dingen die ze niet weten kunnen opzoeken, zoals bijvoorbeeld de spelling van een woord; en kennis hebben van het onderwerp waarover ze schrijven. Daarentegen, leerlingen die niet goed kunnen schrijven hebben vaak veel aandacht voor de meer mechanische aspecten van het schrijven, zoals spelling. Ze hebben moeite met het schrijven van langere teksten, zijn zich niet bewust van de verschillende tekstgenres en zijn zich niet of minder bewust van het publiek waarvoor ze schrijven. Hun teksten klinken vaak als gesproken tekst en missen structuur en organisatie. Als we kijken naar hoe leerlingen antwoorden formuleren op proefwerkvragen dan valt op dat leerlingen vaak kretten noteren in plaats van hele zinnen en redeneringen niet af maken (bijvoorbeeld bij de vraag maak een vergelijking tussen X en Y alleen aangeven wat X is). Dit kan deels liggen aan het niet beheersen van de leerstof of het niet begrijpen van de vraag, maar ook aan het niet weten hoe een goed antwoord geformuleerd moet worden (zie Stam et al,

2012). Hoe beschrijf je een verandering bij geschiedenis, geef je een verklaring voor economisch verschijnsel of onderbouw je een standpunt bij aardrijkskunde? Complicerende factor hierbij is dat, zo blijkt uit een analyse van de taaleisen bij eindexamens geschiedenis, veel op elkaar lijkende termen worden gebruikt (zoals reden, oorzaak, verklaring) waardoor het voor leerlingen niet meer duidelijk is wat er nu precies van hen verwacht wordt (Montagne, van Boxtel & van Drie, 2012).

Belangrijke principes om de schrijfvaardigheid van leerlingen te verbeteren zijn onder andere het geven van expliciete schrijfinstructie, het inzetten van op het schrijven voorbereidende activiteiten (zoals het maken van een schrijfplan), gerichte feedback en revisie (Graham & Perin, 2007). De feedback kan door de docent gegeven worden, maar ook door medeleerlingen. Dit laatste heeft als voordeel dat leerlingen door het geven van feedback in de stoel van beoordelaar gaan zitten en zo meer inzicht krijgen aan waaraan een goede tekst moet voldoen en het kost de docent op den duur minder tijd. Belangrijk is dat de feedback concreet en specifiek is en dat de leerling ook direct wat met de feedback doet. Feedback gaat daarom hand in hand met revisie.

Vanuit taalgericht vakonderwijs wordt benadrukt dat schrijven één van de vormen is waarbij leerlingen de vaktaal moeten gebruiken, zowel de vakspecifieke begrippen, als ook de vakspecifieke denk- en redeneerwijzen. Daarbij komt dat de te schrijven tekst in een specifieke vorm of genre gegoten moet worden. Het begrip 'genre' wordt vooral in de context van kunst en cultuur gebruikt. Binnen het taalonderwijs heeft het een eigen betekenis gekregen. Een genre wordt dan gezien als een sociale praktijk waarmee mensen binnen een specifieke cultuur een doel proberen te bereiken, meestal met behulp van gesproken of geschreven taal. Schoolvakken kunnen als zo'n cultuur gezien worden, die ieder van eigen specifieke genres gebruik maken. Voorbeelden van voor het onderwijs belangrijke genres zijn: een vertelling (doel: vanuit persoonlijke ervaringen vertellen over een opeenvolging van gebeurtenissen), een verslag (doel: een zaak/feenomeen beschrijven en te classificeren) of een verklaring (doel: een gebeurtenis uit leggen en interpreteren). Binnen elk vak krijgen weer andere genres de nadruk. Zo wordt er bij scheikunde vaak gebruik

gemaakt van rapportage van experimenten, bij economie van adviezen en bij geschiedenis van beschouwende teksten. Elke genre kent zijn eigen stijlkenmerken en structuur. Tot nu toe is hiervoor weinig aandacht geweest in het onderwijs, maar onderzoek uit onder meer Australië, Amerika en Zweden laat echter zien dat expliciete aandacht voor deze genre-kenmerken leerlingen kan helpen bij het schrijven van teksten (zie bijvoorbeeld het werk van Gibbons, 2002, 2009). Het gaat er daarbij om dat taal (zowel keuze van woorden, grammaticale constructies en structuur) op functionele wijze gebruikt wordt. Het taalkundige kader waarmee in de genredidactiek wordt gewerkt, stamt uit de functionele grammatica (*Systemic Functional Linguistics*, zie Halliday & Matthiessen, 2004). Twee vragen staan centraal: hoe is de tekst georganiseerd en welke taalmiddelen worden daarbij ingezet? Bij dit laatste wordt een onderscheid gemaakt tussen *field* (waar gaat het over?), *tenor* (wie doen er mee en wat is hun relatie?) en *mode* (samenhang in de tekst). Een voorbeeld van hoe dit kader gebruikt kan worden bij de analyse van teksten voor het vak economie en biologie is te vinden in Van der Leeuw en Meestringa (2011).

Genre-didactiek is een benadering die expliciet aandacht geeft aan de genres. Er wordt daarbij vaak gebruik gemaakt van de *Teaching and Learning Cycle* (zie ondermeer Rothery, 1994). Daarbij wordt een stappenplan doorlopen waarin modeleren centraal staat:

- Fase 1: Ontwikkelen van inhoud, verdieping van inzichten, opbouwen
- Fase 2: Analyseren van voorbeeldteksten over het betreffende thema, met aandacht voor structuur van de gehele tekst, zinsniveau en woordniveau. Oefenen met de kenmerken van het genre.
- Fase 3: Samen schrijven met de leerlingen, geleide in-oefening van formuleervaardigheid en tekstopbouw, met nadruk op het voordoen en nadoen.
- Fase 4: Zelfstandig schrijven.

Fase 1 wordt steeds gecontinueerd, omdat er vrijwel altijd aandacht wordt geschonken aan de vakinhoud. Er is verder sprake van een

cyclisch proces omdat de 4 fasen kunnen worden herhaald, steeds op een hoger niveau.

Er is redelijk veel bekend over lezen, schrijven en spreken in onderwijssettings: waarom het belangrijk is voor leren, wat leerlingen moeilijk vinden en hoe je daar als docent op kunt inspelen. Belangrijk is nu dat er een stap gemaakt wordt naar hoe je deze inzichten kunt inzetten en integreren in de vaklessen. Zeker voor de mens- en maatschappijvakken is dit belangrijk omdat deze een groot beroep doen op de taalvaardigheid van leerlingen. Dit kan door expliciet aandacht te besteden aan de begrippen die gebruikt worden, de woorden die je kunt gebruiken om processen te beschrijven en verklaren, de redeneerwijzen en leerlingen bewust te maken van de specifieke kenmerken van tekstgenres die bij het vak horen. Op deze wijze kunnen we als docenten leerlingen "inwijden" in de taal van ons vak, waardoor ze de vaktaal beter kunnen gebruiken.

4 Overzicht van de lesontwerpen

Met het bovenstaande overzicht hebben we een kader geprobeerd te schetsen om de hierna volgende lesontwerpen gericht op taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken te ordenen. In Deel 2 zullen de lesontwerpen beschreven worden die ontwikkeld zijn voor gebruik in de diverse lerarenopleidingen of voor nascholing (LO). Tabel 1 biedt een overzicht. In Deel 3 staan twaalf lesontwerpen voor in het basis- en voortgezet onderwijs (PO en VO). Een overzicht is te vinden in Tabel 2, geordend naar leerjaar.

Les-ontwerp	Titel	Doelgroep	Vak
1	Taal- en zaakvakonderwijs: begrijpend lezen en woordenschatontwikkeling bij aardrijkskunde	Pabo	Nederlands en aardrijkskunde
2	Taal- en zaakvakonderwijs: Onderwijsleergesprekken	Pabo	Nederlands en zaakvakken
3	Kenmerkende situatie: Ontwerp een Historisch Forum	Pabo	geschiedenis
4	Leesstrategieën bij economie	Eerste graads opleiding/ Nascholing	economie
5	Instructie van leesstrategieën bij economie	Eerste graads opleiding	economie
6	Taalvaardig het geschiedenisexamen in	Eerste graads opleiding	geschiedenis

Tabel 1. Overzicht van de ontwikkelde lesontwerpen voor in de lerarenopleiding.

Les-ontwerp	Titel	Doelgroep	Vak
1	Werken aan taalontwikkeling in groep 7: V.O.C.	Groep 7	geschiedenis
2	Werken aan taalontwikkeling in groep 7: Revoluties	Groep 7	geschiedenis
3	Forumlezen bij geschiedenis in groep 7/8	Groep 7/8	geschiedenis
4	Genredidactiek in groep 8: Een historische beschouwing schrijven	Groep 8	geschiedenis
5	Historische begrippen leren in de brugklas	Brugklas 1 havo/vwo	geschiedenis
6	Leren luisteren bij aardrijkskunde	Klas 1,2,3	aardrijkskunde
7	Beantwoorden van verklarende toetsvragen op vmbo en havo	Vmbo 3-tl / havo 4	geschiedenis
8	Aardrijkskundige begrippen leren in havo 3	Havo 3	aardrijkskunde
9	Lezen van schoolboekteksten in havo 4	Havo 4	geschiedenis
10	Aardrijkskundige begrippen leren in 4 vwo	Vwo 4	aardrijkskunde
11	Verklarende vragen beantwoorden in 5 vwo	Vwo 5	geschiedenis
12	Examentraining geschiedenis: formuleren van antwoorden op examenvragen.	Vwo 6	geschiedenis

Tabel 2. Overzicht van de ontwikkelde lesontwerpen voor basis- en voortgezet onderwijs.

Deel 2

Voorbeelden van lesontwerpen voor lerarenopleidingen

Lesontwerp 1. Taal- en zaakvakonderwijs: begrijpend lezen en woordenschatontwikkeling bij aardrijkskunde

Ontwikkelaar	Trees van der Hoogt
Vak	Nederlands en Aardrijkskunde
Groep	Pabo jaar 2
Trefwoorden	lezen, leesstrategieën, 5 V's, woordenschatontwikkeling, verhalend ontwerpen
Kennisbank	Powerpoint van het startcollege (Lesontwerp1-LO_Powerpoint Taal en Aardrijkskunde)

Doel

De doelen voor deze lessenreeks zijn als volgt:

- ♦ studenten kunnen in een verhalend ontwerp (Vos, Dekkers & Reehorst, 2007) elementen uit de colleges Nederlands koppelen aan andere vakken zoals aardrijkskunde;
- ♦ studenten ervaren dat complexiteit van teksten niet als een probleem maar ook als een kans moet worden gezien;
- ♦ studenten kunnen zaakvakteksten op een andere manier te benaderen zodat deze duidelijker worden voor de leerlingen;
- ♦ studenten vergroten hun didactisch repertoire bij het werken aan woordenschat op leerling-niveau;
- ♦ studenten oefenen met het stellen van goede sleutelvragen.

Beschrijving

In deze lessenreeks worden taal- en zaakvakonderwijs gekoppeld (zie bijvoorbeeld Van Elsäcker et al., 2010; van der Hoogt, 2010). In het tweede jaar van de pabo gaan de studenten op hun stageschool een verhalend ontwerp ontwikkelen met de leerlingen. Er wordt gewerkt met een verhaallijn die zich gedurende de week verder moet ontwikkelen. Bijvoorbeeld: leerlingen krijgen een brief dat iemand in hun stad een restaurant wil beginnen voor kinderen. Hij stelt hulpvragen en de kinderen ontwikkelen een concept voor het restaurant. Het wordt zo levensecht als mogelijk is. De pabo-studenten

zijn bekend met het concept van verhalend ontwerpen en hebben ervaren hoe het is om volgens dit concept zelf les te krijgen.

College 1. In dit college, gegeven door de docenten Nederlands en aardrijkskunde samen, ervaren studenten dat een moeilijke tekst op eigen niveau de nodige problemen biedt. Studenten werken met een tekst over de Randstad afkomstig uit een beleidsstuk openbare werken. Ze zoeken uit wat de struikelblokken zijn. De docenten behandelen de theorie van Van Beek en Verhallen (2004) over de complexiteit van (zaakvak-)teksten en laten de studenten dan stoeien met een tekst op leerling-niveau. Deze tekst gaat ook over de Randstad en hier moet bekeken worden welke woorden of zinsconstructies een struikelblok kunnen vormen voor kinderen. Studenten leren de complexiteit van teksten inschatten en hoe ze een win-winsituatie kunnen creëren door zowel taal als zaakvak te verduidelijken. De docenten geven beurtelings een deel van de les en vullen elkaar aan. De inhoud gaat over aardrijkskunde en de theorie van Nederlands wordt daaraan gekoppeld. De theorie rondom complexiteit van teksten wordt uit de doeken gedaan en er wordt getoond welke kansen hier liggen om zowel de schoolse taal als de aardrijkskundige inhoud naar een hoger niveau te tillen.

College 2. Studenten leren woorden te selecteren (welke woorden zijn echt belangrijk om te behandelen) en te semantiseren (uitleggen met taal en beeldmateriaal) en tekststructuren te analyseren. Dit veelal volgens de Viertakt van Van den Nulft en Verhallen (2009), waarbij vier stappen onderscheiden worden die bijdragen aan vergroting van de woordenschat (voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren).

College 3. In deze bijeenkomst leren studenten ook de LLSS-methode die uitgaat van de tekst zelf (Beck et al, 2002; 2010; Filipiak, 2005; 2006). Eerst *luisteren* de leerlingen naar de uitleg van enkele moeilijke woorden door de leerkracht, daarna *lezen* ze zelf de tekst en noteren moeilijke woorden en begrippen. Vervolgens *spreken* ze klassikaal over deze begrippen en als laatste moeten ze *schrijven* over deze begrippen. Dit moet leiden tot het bereiken van diepere woordkennis. Beck en collega's geven in het boek *Veelgestelde vragen rond*

woordenschatontwikkeling veel concrete voorbeelden om studenten deze aanpak zelf te laten ervaren. Studenten zetten de kennis in bij teksten die ze gebruiken bij het verhalend ontwerpen.

College 4. De studenten leren hoe ze leesstrategieën (de 5 V's, zie paragraaf 3.1) kunnen inzetten voor, tijdens en na het lezen. Zoals voor het lezen: Wat weet ik er al van? Wat verwacht ik als ik titel en kopjes bekijk? Tijdens het lezen: Hoe pak ik een ingewikkelde zin aan? Begrijp ik het nog wel? Wat doe ik als ik een moeilijk woord tegenkom? En na het lezen: samenvatten, visualiseren (bijvoorbeeld via een woordweb, grafiek). Tijdens de les bekijken studenten deze opbouw eerst vanuit een methode begrijpend lezen of vanuit Nieuwsbegrip (een actuele online methode) of vanuit de kinderkrant Kidsweek, die deze opbouw ook kent in de bijgevoegde lesbrieven. Daarna passen studenten deze strategieën toe op een zaakvaktekst. Ze gaan in drietallen brainstormen over een aanpak en delen die later met de hele klas.

College 5. Bij het verhalend ontwerp worden leerdoelen van de diverse vakken aan elkaar gekoppeld. Er wordt specifiek geoefend met doelen uit de taalmethode en doelen van een aardrijkskundeles. Zo wordt een win-win-winsituatie gecreëerd, want er is ook nog tijdwinst door de doelen van taal te koppelen aan die van aardrijkskunde. Er worden dus twee vliegen in één klap geslagen. Zo leren studenten duidelijk te werken vanuit de doelen en deze aan de doelen een ander vak te koppelen. Uiteraard komen de doelen van alle domeinen van Nederlands aan bod, want leerlingen lezen, schrijven en verwoorden allerlei zaken. De leerlingen leren dus veel nieuwe woorden, hun taalvaardigheid wordt groter en de inhoud van de aardrijkskundige tekst zullen ze beter begrijpen. De studenten gaan daarna deze kennis uit de colleges toepassen in hun verhalend ontwerp. Zij ontwerpen en geven lessen waarin een tekst met behulp van leesstrategieën wordt verduidelijkt en zetten ook de didactiek van woordenschat in. Ze ontwerpen met de kinderen woordwebben of mindmaps over het onderwerp. Het verhalend ontwerp heeft elementen van aardrijkskunde, science, geschiedenis, zang en dans, creativiteit en taal aan elkaar gekoppeld. Het verhaal kent vijf episodes en telkens moeten minimaal twee vakken aan elkaar gekoppeld zijn. Essentieel in

de verantwoording is de koppeling van de doelen van verschillende vakken. Studenten kijken over de grenzen van een vak heen en integreren kennis uit de diverse invalshoeken.

Ervaringen

We ervaren dat studenten hier vaardig gaan worden in het koppelen van doelen uit diverse vakken. Ze leren dat transfer van geleerde zaken erg belangrijk is: het inzetten van strategieën voor begrijpend lezen, woordleerstrategieën en techniek van het stellen van goede vragen bij diverse vakken om de inhoud helder te krijgen. Daarbij moeten de studenten echt over de grenzen van de vakken heen kijken. Ze ervaren dit als een verrijking van hun didactisch repertoire. Meestal zijn ze, net als de basisschoolleerlingen enthousiast over deze werkwijze die past bij het werkelijke leven waar ook alles met elkaar verbonden is. De inbreng van leerlingen wordt in het verhalend ontwerp ook zeer gewaardeerd. Een voorbeeld van een verhalend ontwerp kan zijn: Er komt een circus naar onze stad en de directeur heeft hulp nodig bij het vinden van een goede locatie, het opbouwen van de tent, onderkomen voor de dieren, aanvoer van het voer, reclame maken en het presenteren van de voorstelling. Hij roept middels brieven de hulp in van de leerlingen. Via goede sleutelvragen die open en divergent (leiden tot diverse oplossingen, niet vaststaand) zijn, komen de leerlingen enthousiast met oplossingen en communiceren daarover met de directeur van het circus. Er wordt in de klas een wandfries gemaakt met alle oplossingen en vaak ook een tentoonstelling van alle ontwerpen.

Lesontwerp 2. Taal- en zaakvakonderwijs: Onderwijsleergesprekken

Ontwikkelaar	Trees van der Hoogt
Vak	Nederlands en science of elk ander zaakvak
Groep	Pabo jaar 2
Trefwoorden	interactie, onderwijsleergesprekken, lezen, begripsontwikkeling
Kennisbank	Powerpoints van twee colleges (Lesontwerp2-LO_Taak&zaakvakonderwijs-Onderwijsleergesprekken_college5; Lesontwerp2-LO_Taak&zaakvakonderwijs-Onderwijsleergesprekken_college6)

Doel

Doelen van deze lessenreeks zijn:

- ♦ studenten kunnen een zinvolle taalactiviteit bedenken passend bij de didactiek van de diverse zaakvakken;
- ♦ studenten kunnen lesdoelen formuleren bij een les waarin zowel taaldoelen als zaakvakdoelen aan bod komen;
- ♦ studenten leren dat tijdens het voeren van gesprekken de taalontwikkeling van kinderen gestimuleerd wordt door goed taalaanbod, voldoende taalruimte en gerichte feedback (zie hiervoor Verhallen & Walst, 2011)
- ♦ studenten ervaren dat door middel van gesprekken over een zaakvakinhoud de kinderen taalvaardigheid en cognitieve taalfuncties beter ontwikkelen en de zaakvakinhouden beter begrijpen.
- ♦ studenten kunnen interactievaardigheden herkennen en toepassen (zoals revoicen, het hardop herformuleren van niet geheel juist geformuleerde antwoorden).

Beschrijving

Dit is een cyclus van drie lessen waarin de studenten eerst leren zien dat taal altijd een wezenlijk onderdeel is van andere vakken.

College 1. Tijdens de les Nederlands wordt als inleiding een krantenartikel gelezen over kernenergie. Deze tekst is complex en heeft een hoge informatiedichtheid. Studenten ontdekken dat veel begrippen niet gedekt zijn en dat hun kennis over het onderwerp te wensen overlaat. De knelpunten in de tekst worden benoemd en duidelijk wordt dat een inhoudelijke les over kernenergie kan helpen bij het begrijpen van de tekst. De docent aardrijkskunde of science gaat daarna inhoudelijk in op de processen en fenomenen rond kernenergie en gebruikt hierbij ook dezelfde tekst. Hiermee wordt duidelijk dat de complexiteit van teksten afneemt naarmate kennis toeneemt. Ook de taalvaardigheid neemt toe. Vaktaalwoorden worden gebruikt omdat de begrippen nu wel gedekt zijn. Als afsluiting vertellen studenten elkaar in een tweetalgesprek wat ze nu geleerd hebben over kernenergie en welke gedeelten uit de tekst daardoor duidelijk zijn geworden. Ze gebruiken in dit gesprek de nieuwe begrippen actief. Hierdoor wordt de woordkennis ook dieper verankerd. Het geheel resulteert in een win-winsituatie.

College 2. De tweede les gaat over cognitieve taalfuncties (benoemen, beschrijven, redeneren) die gebruikt worden in een gesprek over zaakvakken. Studenten leren welke soorten vragen hierbij geschikt zijn om in te zetten. Het gaat daarbij om vragen die leiden naar het gebruik van complexe cognitieve taalfuncties zoals redeneren en verbanden leggen. Bijvoorbeeld: Wat zijn de verschillen tussen....? Hoe zou dat komen? Klopt het wat daar staat? Vragen moeten open zijn en divergent, d.w.z. leiden tot creatief denkwerk en veel mogelijkheden. Er wordt geoefend met een zaakvakonderwerp en studenten oefenen ook in de stage. Ze moeten dus een leergesprek houden met goede, diverse vragen om een zaakvakonderwerp met de leerlingen te bespreken.

College 3. De volgende les gaat over een strategie bij leergesprekken: het revoicen (zie ook Damhuis, 2008). Revoicen is het correct herhalen van antwoorden die leerlingen geven. Indien een leerling dus zegt: “Ik heb een auto gehalen” zegt de leerkracht: “O, heb jij een auto gehaald?”. De theorie van revoicen wordt uitgelegd, video’s worden bekeken en protocollen (uitgetypte vraaggesprekken) verder ingevuld. Ook hier wordt steeds weer de koppeling met de vakinhouden gemaakt.

Ervaringen

Met deze lessen bereiken we dat studenten taal en inhoud van zaakvaklessen als een eenheid gaan zien. Ze zetten bewust diverse soorten vragen in rond de verkenning van een onderwerp. Bij veel zaakvakken kan deze techniek worden ingezet. Gespreksvaardigheid wordt duidelijk gekoppeld aan diverse vakken. Studenten ervaren deze verbinding ook.

Lesontwerp 3. Kenmerkende situatie: Ontwerp een Historisch Forum

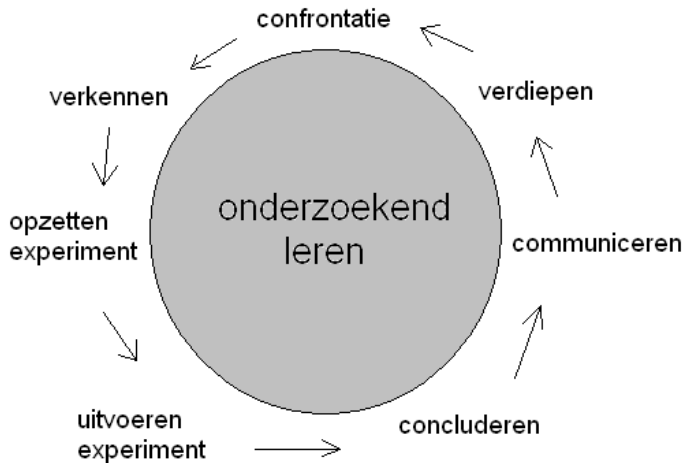
Ontwikkelaar	Kees van Loon
Vak	Vakdidactiek Geschiedenis
Groep	Pabo jaar 2
Trefwoorden	forumlezen, spreken en luisteren, schrijven, onderzoekend en ontwerpend leren
Kennisbank	Videofragment met lesuitvoering (Lesontwerp3-LO_Historisch forum) Zie ook Lesontwerp 3-PO

Doel

In de opleidingsdidactiek op onze pabo (Pabo/Educatieve Academie aan de Gereformeerde Hogeschool te Zwolle) is er expliciet aandacht voor taalvaardigheid op basis van de principes van taalgericht vakonderwijs. De combinatie van taal- en zaakvakdidactiek vraagt van studenten dat ze tijdens de zaakvakkenlessen actief meedoen, meedenken en meepraten. In de zaakvakken didactiek is gespecificeerd welke stappen studenten moeten maken om zich vakkennis en de manier van denken binnen het vak geschiedenis eigen te maken. Wat betreft Geschiedenis worden verschijnselen en gebeurtenissen vooral verkend op basis van multiperspectiviteit. Het gaat om de sociale, politieke, economische, culturele, natuurlijke en technische aspecten van de hedendaagse en historische werkelijkheid met de bijbehorende begrippen die ver van de belevingswereld van de basisschoolleerling af kan staan. Doel van het geschiedenisonderwijs is beeldvorming van de hedendaagse en van de historische werkelijkheid. Door de keuze van didactische werkvormen en bijbehorende leeractiviteiten wordt aan beeldvorming gewerkt (zie het beeldvormingsschema van Van der Kooij & de Groot-Reuvekamp, 2010, p. 276).

Daarnaast staat de *didactische zesslag* centraal. Als zaakvakdocenten hebben we binnen onze opleiding gekozen om voor de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, natuur & techniek onze studenten op te leiden volgens de principes van *Onderzoekend en Ontwerpend Leren* (van Graft & Kemmers, 2007). Het gaat achtereenvolgens om:

ontmoeting en beleving; het oproepen van voorkennis; waarnemen, benoemen en beschrijven; verklaren; herkennen en toepassen, en het tenslotte weer samenvoegen van de onderdelen tot één beeld.



Fases van het model van Onderzoekend en Ontwerpend Leren bewerkt vanuit Van Graft en Kemmers (2007).

Een effectief leerproces begint na confrontatie van de leerling/student met de waarneembare werkelijkheid. Dit roept nieuwsgierigheid en vragen op en is een goede start voor een leerproces. De confrontatie is dus het startpunt en leerlingen/studenten bevinden zich bij het benoemen, waarnemen en formuleren van vragen nog in een vertrouwde, voor hen bekende zone van ontwikkeling. Om te voorkomen dat ze blijven steken in de voor hun vertrouwde zone van ontwikkeling is het van belang dat iedere leerling/student wordt uitgedaagd om te gaan onderzoeken en denken in de zone die boven de eigen ontwikkeling uitstijgt. Om die zone te bereiken moet de docent een dusdanig prikkelende leeromgeving creëren. De nieuwe vormen van kennis en vaardigheden zijn alleen zinvol als zij ingezet kunnen worden in nieuwe contexten en zij dienen met elkaar en met bestaande kennis geïntegreerd te worden. Dit integreren is een individueel proces en is dus heel verschillend. Deze verschillen worden bepaald door individuele situaties en uitblinken in verschillende soorten intelligenties, leerstrategieën, leervoorkeuren, leerstijlen en belangstelling. Studenten worden uitgedaagd en krijgen de opdracht

om hun eigen leerervaringen vorm te geven in het uitvoeren van stage-opdrachten op de basisschool.

Beschrijving

Studenten werken met 'kenmerkende situaties'; situaties in de stage die kenmerkend zijn voor het beroep van docent. Er worden lessen ontworpen en daarbij worden inhouds geselecteerd uit verschillende bronnen. De voorbereiding gebeurt tijdens de Geschiedenis vakdidactische lessen in het tweede opleidingsjaar. Bij de kenmerkende situatie 'Ontwerp een Historisch Forum' gaat het om het toepassen van 'de Zesslag' in combinatie met 'het Onderzoekend leren', de beeldvormer 'Historisch Forum' en 'de principes van het Taalgericht Vakonderwijs' (context rijke leeromgeving, interactie, taalsteun). Uitgangspunt is 'Beeldvorming door middel van doen/ Historisch Forum'. Hierbij wordt in eerste instantie aandacht besteed aan de creatieve en expressieve kant van de leerlingen/studenten. Beeldvorming gebeurt door het zelf doen, te experimenteren, na te spelen, dramatiseren en door te herdenken en vieren. Hierbij staat inleving in een andere persoon centraal door informatie over die persoon te onderzoeken, door na te gaan hoe die andere persoon denkt/dacht en handelt/handelde. De beeldvorming door middel van doen kent een aantal uitvoeringen waaronder; leven als/spelen als; hierbij maken studenten/leerlingen vaak gebruik van attributen en hebben ze ook onderzoek en voorbereidingstijd nodig voor het verwerken van de benodigde informatie en/of een gericht observatiegesprek met de desbetreffende identificatiepersonen. Dramatiseren en het doen van een rollenspel aan de hand van een tekst over een situatie uit het verleden. Aan deze tekst moeten eisen worden gesteld als begripelijkheid en leesbaarheid. Kijkend naar de diverse activiteiten behorende bij de rollen, die de studenten/leerlingen hebben bij deze beeldvormer, dan kunnen de volgende rollen onderscheiden worden:

Forumlid (4/5 leden) : Bronnenonderzoek naar een historische persoon; hierbij gebruik makend van schriftelijke bronnen; hierbij komt de kern van de didactiek van het onderzoekend leren; de zesslag en de 5V's aan de orde in de vaardigheden die voor de studenten/leerlingen noodzakelijk is. De forumleden schrijven een

tekst vanuit de historische persoon, wat door uitspelen en/of voordrachtslezen/forumlezen wordt gepresenteerd.

De klas komt door luisteren en kijken tot inleving in de historische persoon; nadruk ligt op de volgende vaardigheden; luisteren->noteren ->vragen formuleren/stellen, discussiëren (beargumenteerd).

Er wordt gestart met een 'introductie les': Op de opleiding wordt een historisch thema aangeboden; bijvoorbeeld 'Kinderarbeid', of 'Patriotten beweging/aanhouding bij Goejanverwellesluis, of '1 april 1572'. De studenten moeten met behulp van bronnen (die zij gedeeltelijk zelf moeten opzoeken en verzamelen) zoals gegevens uit een parlementaire enquête, tekeningen/schilderijen, dagboek fragmenten, ooggetuigenverslagen, de relevante historische feiten verbinden aan historische personen. Vanuit de historische personen schrijven zij, per groep, een tekst. Uit iedere groep wordt één persoon aangewezen voor het forum. Bij de 'uitvoeringsles' voeren de studenten zelf de Historisch Forum-les uit. Daarna wordt de les uitgebreid geëvalueerd op grond van de eigen leerervaringen van de studenten en de vraag naar toepasbaarheid als kenmerkende situatie in de stage. Na uitvoering in de stage voegt de student de lesbeoordeling door de stagebegeleider en een zelfevaluatie toe aan zijn/haar portfolio.

Ervaringen

Dit betreft het resultaat van ervaringen met 'Historisch Forum Wereldoorlog II'. De studenten ervaren het in eerste instantie als een complexe en ook uitdagende situatie, waarin zowel op *persoonlijke* als *vakspecifieke competenties* een beroep wordt gedaan. Bij de vakken aardrijkskunde, natuur & techniek hebben zij al kennis gemaakt met het toepassen van de specifieke vakdidactiek in combinatie met het 'onderzoekend leren'. Bij het vak Nederlands zijn er allerlei kenmerkende situaties waarbij de taaldidactiek in praktijk wordt gebracht. Herkenbaar zijn dan ook de principes van taalgericht vakonderwijs: *expliciete taaldoelen* in de vorm van taalactiviteiten als luisteren en spreken, forum- en begrijpend lezen, tekstschrijven; de voorwaarde van een *contextrijke leeromgeving* en de gebruikte

beeldvormer is gericht op *interactie*; ook moet er sprake zijn van het bieden van *taalsteun* bij het begrijpen en zelf produceren van taal. Tijdens het bronnenonderzoek en schrijven van teksten worden studenten steeds enthousiaster en oriënteren zij zich op de mogelijkheden op hun stage school. Sommigen zijn zo enthousiast en hebben de mogelijkheden om de les al uit te voeren voordat ze het op de opleiding als klas hebben gedaan. Als de mogelijkheid zich voordoet, gaat de pabo-docent als coach en begeleider mee naar de stageschool en neemt deel aan een voorbeeldles in de stage-situatie (zie het bij behorende videofragment) waarbij ook andere pabo-studenten aanwezig zijn. Deze ervaringen nemen de studenten mee naar hun groep op de pabo waar zij zich voorbereiden op de uitvoering. Na de uitvoeringsopdracht met evaluatie op de opleiding zijn de studenten echt enthousiast en gemotiveerd om met deze kenmerkende situatie te experimenteren op hun stageschool. Na uitvoering op hun stageschool krijgen de studenten/leerkrachten in opleiding vaak van de leerlingen te horen dat dit de 'leukste en leerzaamste geschiedenisles ooit' was!

Lesontwerp 4. Leesstrategieën bij economie

Ontwikkelaar	Lenie Kneppers
Vak	Vakdidactiek economie / nascholing
Groep	Leraren economie of eerstegraads studenten
Trefwoorden	leesstrategieën, concept mapping, herschrijven van teksten, vragen stellen bij teksten, hyperteksten schrijven
Kennisbank	Materiaal van de workshop (Lesontwerp4-LO_Materialen workshop leesstrategieën bij economie). Zie ook Lesontwerp 5-LO

Doel

Het doel van deze workshop is dat:

- ♦ leraren/studenten zich bewust worden van de moeilijkheid voor leerlingen als zij de opdracht krijgen economische teksten te lezen en te bestuderen;
- ♦ leraren/studenten verschillende leesstrategieën kennen (ervaren)en kunnen deze toepassen in de lessen economie in het voortgezet onderwijs;
- ♦ leraren/studenten ervaren hoe samenwerkingsopdrachten kunnen bijdragen aan betekenisvol leren;
- ♦ leraren ervaren hoe moeilijk de teksten uit het economieboek voor leerlingen kunnen zijn.

Deze workshop kan ook uitgevoerd worden in de vakdidactiek-colleges/lessen voor toekomstige leraren met dezelfde doelen.

Beschrijving

De workshopdeelnemers worden in acht groepjes ingedeeld. Alle deelnemers krijgen dezelfde economische tekst uit een methode economie. De groepjes voeren verschillende lees strategieën uit.

Groep 1 + 2 gaat van de tekst een *begrippennetwerk maken* (zie het voorbeeld in het kader). Het maken van een begrippennetwerk bij het

lezen van een tekst helpt de lezer om de tekst te begrijpen of om erachter te komen op welke punten de tekst niet begrepen wordt. De leerling wordt gedwongen zorgvuldig te lezen en zich steeds af te vragen of de tekst begrepen wordt.

Groep 3 + 4 gaat de tekst *herschrijven*. Het herschrijven van een tekst in eigen woorden helpt de lezer om de tekst te begrijpen of om erachter te komen op welke punten de tekst niet begrepen wordt. De leerling wordt gedwongen zorgvuldig te lezen en zich steeds af te vragen of de tekst begrepen wordt.

Groep 4 + 5 gaat zich tijdens het lezen *vragen stellen*. Het maken van vragen bij een tekst helpt de lezer om de tekst te begrijpen of om erachter te komen op welke punten de tekst niet begrepen wordt. De leerling wordt gedwongen zorgvuldig te lezen en zich steeds af te vragen of de tekst begrepen wordt.

Groep 5 + 6 gaat van de tekst een *hypertekst maken*. Het maken van een hypertekst helpt de lezer om de tekst te begrijpen of om erachter te komen op welke punten de tekst niet begrepen wordt. De leerling wordt gedwongen zorgvuldig te lezen en zich steeds af te vragen of de tekst begrepen wordt.

Na de uitvoering vergelijken de groepjes met dezelfde strategie elkaars werk. Dan worden in de grote groep ervaringen uitgewisseld. Aan de hand van de Powerpoint presentatie (zie de Kennisbank op de website van het expertisecentrum) wordt ingegaan op het gebruik van deze leesstrategieën in de klas.

Workshop Taalgericht Vakonderwijs

Opdracht leesstrategie: Het maken van een begrippennetwerk.

Het maken van een begrippennetwerk map bij het lezen van een tekst helpt de lezer om de tekst te begrijpen of om erachter te komen op welke punten de tekst niet begrepen wordt. De leerling wordt gedwongen zorgvuldig te lezen en zich steeds af te vragen of de tekst begrepen wordt.

Belangrijk is, dit te (laten) doen in samenwerking met ten minste twee leerlingen. Daardoor gaat er een gesprek ontstaan. Leerlingen moeten elkaar uitleg geven, elkaar vragen stellen, elkaar corrigeren, met elkaar tot overeenstemming komen. Dit *actief leren* leidt tot begripsvorming en leert leerlingen economische taal te gebruiken.

Maak van de bijgaande tekst – *Collectieve goederen en het gevangeneprobleem* - een begrippennetwerk.

Ga als volgt te werk:

1. Schrijf de woorden die in de tekst belangrijk zijn, elk afzonderlijk op een post-it.
2. Plak de post-it's die veel met elkaar te maken hebben dicht bij elkaar op het vel
3. Teken een lijn (of een pijl) tussen de post-it's en schrijf daarbij *wat* de woorden met elkaar te maken hebben.
4. Overleg steeds met elkaar. Jullie moeten het eens zijn over het begrippennetwerk dat uiteindelijk ontstaat.
5. Maak het begrippennetwerk op de poster.

Opdracht vergelijken

Vergelijk jullie begrippennetwerk met het begrippennetwerk van een andere groep. Vraag en geef uitleg, verklaringen, toelichting. Zoek samen uit welk begrippennetwerk het beste is en waarom.

Ervaringen

De leraren hebben zich enthousiast op de opdracht gestort. Opvallend was dat zij de tekst vaak eerst geheel doorlazen voordat ze met de strategie aan de gang gingen. Het moet dus duidelijk gemaakt worden dat het lezen aan de hand van de strategie moet worden uitgevoerd. Ook viel op dat de leraren, in plaats van vragen te noteren die door de tekst opgeroepen werden, toetsvragen gingen opstellen. Hyperteksten maken gaat vanzelfsprekend beter op de computer, maar op de nu toegepaste wijze werd toch een goed idee ervan gevormd. De workshop verliep erg geanimeerd. Bij de nabespreking toonden de leraren zich verrast door de toepassingsmogelijkheid van de diverse strategieën, maar omdat zij in deze workshop slechts één strategie zelf uitvoerden, kregen zij nog weinig zicht op de andere strategieën. Aanbevolen kan dus worden meer tijd te nemen of om kortere teksten te kiezen en de opdrachten te laten wisselen. Bij nabespreking bleek ook dat het onderdeel *hoe doe je dit nu in de economieles* meer aandacht vereiste. Er is daarom een tweede les gemaakt om daarop door te gaan (zie Lesontwerp-LO 5_Instructie van leesstrategieën bij economie).

Lesontwerp 5. Instructie van leesstrategieën bij economie

Ontwikkelaar	Lenie Kneppers
Vak	Vakdidactiek economie
Groep	Eerstegraads studenten
Trefwoorden	leesstrategieën, modeling, reciprocal teaching, concept mapping
Kennisbank	Videofragment modeleren van een leesstrategie (Lesontwerp5-LO_modeling leesstrategie economie) Powerpoint presentatie (Lesontwerp5-LO_Powerpoint Leesstrategieën bij economie) Zie ook Lesontwerp 4-LO

Doel

Leraren hebben moeite om leerlingen leesstrategieën te leren. Er wordt vaak een beschrijving gegeven in de vorm van: doe dit en/of doe dat, maar leerlingen zien dan niet wat voor denkgedrag er plaatsvindt bij het uitvoeren van een leesstrategie. Het doel van deze les is dat studenten de strategieën kunnen voordoen voor de klas (*modeling*) en dat ze de klas ermee kunnen laten oefenen door middel van *reciprocal teaching* (zie ook paragraaf 3.1).

Beschrijving

Deze les *Instructie Leesstrategieën* duurt in totaal 100 minuten en bestaat uit de volgende onderdelen:

Modeling

- a) Er wordt een videofilmje vertoond van een leraar die een leesstrategie – in dit geval concept mapping – hardop denkend voordoet. De tekst, die in het filmje gebruikt wordt, is genomen uit een economie leerboek voor de havo. Studenten krijgen de tekst. In plaats van het videofilmje kan de docent een leesstrategie zelf voordoen met een tekst uit het eigen vak of bijvoorbeeld met een krantenartikel etc.
- b) Studenten wordt gevraagd te noteren wat de leraar doet, hoe de aanpak is, welke stappen er gemaakt worden. Het denkgedrag

wordt waargenomen, zodat studenten dat ontdekken en later zelf kunnen toepassen.

- c) Nabespreking van b. Die moet leiden tot een aantal instructiestappen.

Reciprocal teaching

- a) Er worden groepjes van drie studenten gevormd. Eén student krijgt de opdracht om instructeur te zijn. Een andere student krijgt een tekst voorgelegd met de opdracht om op de eerste alinea de getoonde leesstrategie toe te passen. De instructeur grijpt in, stuurt en corrigeert. De derde student maakt notities: wat gaat goed, wat minder, waar zou hij/zij als instructeur ingegrepen hebben.
- b) Het groepje bespreekt de uitvoering in het groepje na.
- c) De taken wisselen in de groepjes. De respectievelijke uitvoerders nemen de tweede en de derde alinea: a en b worden herhaald. De (behoefte aan) instructie kan/zal successievelijk afnemen.
- d) Algehele nabespreking van de ervaringen.

Bespreking aan de hand van een powerpoint. In deze powerpoint wordt ingegaan op:

- 1) het nut van het aanleren van leesstrategieën (met aandacht voor studerend lezen, begrijpen van strekking tekst, argumentatie, vakconcepten en relaties daartussen en taalgebruik);
- 2) het nut van modeling (zien van denkgedrag (i.p.v. uitkomsten van denkgedrag) en het verkrijgen van een aanpak, een patroon van denken bij een bepaalde strategie);
- 3) het nut reciprocal teaching (met aandacht voor leerlingen nemen geleidelijk verantwoordelijk voor leren over van docent, inoefenen strategie, door samenwerking, uitwisseling, wordt het leren versterkt, en taalsteun vindt al doende plaats);
- 4) organisatie.

De instructie van leesstrategieën kan in de vaklessen uitgevoerd worden zoals in de workshop met teksten die op dat moment in het leerprogramma aan de orde zijn. Uit onderzoek blijkt, dat leerlingen meer gemotiveerd zijn om leesstrategieën toe te passen als ze geïnteresseerd zijn in het onderwerp, de context van de tekst. Het is ook mogelijk leerlingen te laten kiezen uit een aantal teksten of ze zelf een tekst te laten zoeken binnen het lesonderwerp bijvoorbeeld op internet. Uit ervaring is bekend dat de motivatie voor het gebruik van leesstrategieën ook wordt bevorderd door de strategieën toe te laten passen in toetsen. Bijvoorbeeld bij het gebruiken van een bron eerst de opdracht te geven om een concept map of een schema te maken van de tekst of de leerlingen te laten opschrijven welke vragen ze bij deze tekst hebben of een andere strategie toe te passen. Leerlingen moeten ontdekken dat het toepassen van leesstrategieën hen iets oplevert, dat ze de tekst beter begrijpen en dat ze de verdere toetsvragen beter kunnen maken. Zo niet, dan vinden ze het ballast, te veel werk. Als er meerdere strategieën in de klas geoefend zijn, kan de leraar ingaan op de keuze van een strategie. Die hangt af van de soort, het doel en de moeilijkheid van de tekst en van de persoonlijke voorkeur van de leerling. Waar voelt hij/zij zich vaardig in? Leerlingen kunnen dan de opdracht krijgen zelf een strategie te kiezen bij het lezen van een tekst.

Ervaringen

Bij het uitvoeren van *modeling*, ofwel d.m.v. het filmpje als door de docent zelf, is het belangrijk dat studenten de opdracht krijgen om te noteren hoe het denkpad van de docent verloopt en welke fasen erin zijn te onderscheiden. In een klassengesprek moet dit besproken worden. Het is belangrijk om het *reciprocal teaching* daarna goed te laten verlopen. Studenten hebben voor de begeleiding van elkaar criteria nodig om de uitvoerende te bevragen.

Bij de uitvoering van *reciprocal teaching* kregen de studenten de opdracht een concept map te maken als leesstrategie. Wat opviel was dat studenten eerst de hele tekst gingen lezen en daarna de concept map maakten. Dat is niet de bedoeling. Er moet dus op gewezen worden dat het maken van de concept map gelijk op moet gaan met het - hardop -lezen en denken. De tijd moet goed bewaakt, de

wisseling van studententaak moet duidelijk worden aangegeven. De studenten vonden het college zinvol. Het is echter nodig dat studenten de kans krijgen veel te oefenen met deze instructievormen. Zij hadden wel genoeg handvatten om het geleerde te gaan uitoefenen in de klas.

Lesontwerp 6. Taalvaardig het geschiedenisexamen in

Ontwikkelaar	Brenda Stam
Vak	Vakdidactiek geschiedenis
Groep	Eerstegraads studenten
Trefwoorden	Taalsteun, schrijven, begripsontwikkeling, schrijfkaders, herschrijven van teksten formuleren van toetsvragen
Kennisbank	Powerpoint (Lesontwerp6-LO_Taalvaardig het geschiedenisexamen in_college) Zie ook Lesontwerp 12-VO.

Doel

Het betreft een college vakdidactiek geschiedenis van twee uur voor eerste graads docenten. Doelstellingen voor deze bijeenkomst waren:

- ♦ studenten kunnen uitleggen tegen welke taalmoeilijkheden leerlingen kunnen aanlopen bij het maken van een examen;
- ♦ studenten kunnen vragen en (geschreven) bronnen analyseren op structuurbegrippen, historische begrippen, algemene schooltaal, instructietaal en uitdrukkingen en taalnuanceringen;
- ♦ studenten kunnen examenvragen analyseren op talige moeilijkheden (aan de hand van antwoorden van leerlingen);
- ♦ studenten kunnen examenvragen herformuleren;
- ♦ studenten kunnen opdrachten voor leerlingen maken waarmee ze zich voorbereiden op het ondervangen van taalmoeilijkheden in teksten en vragen.

Beschrijving

Het college begint met het maken van 3 examenvragen uit 2011 en 2012: één op vmbo-niveau, één op havo-niveau en één op vwo-niveau. De vmbo-vraag en de havo-vraag staan verder centraal in het college. Vervolgens wordt een korte instructie gegeven bij de taalmoeilijkheden en de verschillende soorten woorden en begrippen in teksten (zie ook Montagne, van Boxtel & van Drie, 2012). Zo staan er veel historische begrippen in het examen en worden veel structuurbegrippen gebruikt.

Ook de instructietaal en het gebruik van uitdrukkingen kunnen voor problemen zorgen. Dan analyseren de studenten de (twee) vragen en bronnen op het gebruik van woorden en begrippen.

Opdracht 1: Analyse examenvraag

Analyseer de vraag en de bron (havo eindexamen 2012) op: *Historische begrippen*, **structuurbegrippen**, *algemene woorden*, instructietaal, uitdrukkingen

Gebruik bron 6.

In 1951 geven de Verenigde Staten steun aan de Franse *regering* in de *Vietnamoorlog*. Volgens het Amerikaanse *congreslid* John F. Kennedy past die steun niet bij het Amerikaanse *belang* in de *Koude Oorlog*.

2p 16 Beredeneer dit standpunt met de bron.

bron 6

In 1951 maakt het Amerikaanse *congreslid* John F. Kennedy een reis door Vietnam. Hij voert er gesprekken met Fransen en Vietnamezen. Bij zijn terugkeer geeft hij via de radio zijn *mening* over de *politieke situatie*:

Kolonialisme is geen onderwerp voor een theebransje. Miljoenen mensen hebben

er dagelijks mee te maken. Ook dit gebied is gevoelig voor *revolutie*, wat telkens weer blijkt uit bloedige *onlusten* en moordaanslagen. De wil tot **ingrijpende**

veranderingen heeft nu in Korea en Indochina geleid tot bloedige veldslagen en oorlog op grote schaal. In feite gaat het hier om de tegenstelling tussen een die vrij wil worden en een andere die zich wanhopig vastklampt aan wat ze al zo lang heeft. Het *communisme* heeft de landen in Azië veel te bieden, maar tegelijkertijd ligt hier een geweldige uitdaging voor het *verspreiden* van Amerikaanse *opvattingen*.

Vervolgens analyseren de studenten de specifieke taalmoeilijkheden in samenhang met een aantal antwoorden van leerlingen. De analyse wordt besproken en studenten herformuleren de examenvragen, waarbij ze gebruik maken van verschillende vormen van taalsteun die in powerpoint (zie vakdidactische kennisbank) worden genoemd.

Opdracht 2: Waar gaat het mis bij leerlingen?

Wat geven leerlingen als antwoord?

Leerling 1: In de Koude Oorlog was er een machtsstrijd gaande tussen de VS en de SU. Oftewel tussen het kapitalisme en communisme. Op dat moment zou Vietnam communistisch kunnen worden. De VS gaf dus steun aan Frankrijk die kapitalistisch was. Die steun zou ervoor kunnen zorgen dat er een nieuwe oorlog uitbreekt tussen de VS en de SU.

Leerling 2: De Amerikanen zijn tegen het hebben van koloniën. Daarom past de steun niet goed bij hun opvattingen over vrijheid.

Leerling 1 legt uit wat de Koude Oorlog is en hoe die van invloed is op Vietnam. Vervolgens legt de leerling uit waarom het logisch is dat de VS steun geeft aan Frankrijk. Dat hebben leerlingen ook geleerd. De leerling legt dus uit waarom het wel bij het belang past, maar moet hier uitleggen waarom het niet bij het belang past.

Leerling 2 koppelt het antikolonialisme van de VS aan de onlogica van de steun en heeft dat ook geleerd, maar leest over de koude oorlog heen. Het gebruik van de bron is bij beide leerlingen niet heel duidelijk.

Opdracht 3: Herschrijf de vraag op zo'n manier dat de problemen ondervangen worden.

Voorbeeld van een mogelijke formulering.

Gebruik bron 6.

In 1951 geven de Verenigde Staten steun aan de Franse regering in de Vietnamoorlog. Volgens het Amerikaanse congreslid John F. Kennedy past die steun niet bij het Amerikaanse belang in de Koude Oorlog.

Zp 16 Beredeneer dit standpunt met de bron. Doe het als volgt. Geef aan:

- ♦ vanwege welk belang in de Koude Oorlog de VS de Fransen steunden;
- ♦ met een element uit de bron, waarom die steun niet past bij dat belang van de VS.

De talige problemen met de formulering van de vraag worden ondervangen, want:

- ♦ door de vraag in twee stappen op te splitsen, moeten leerlingen eerst aangeven wat ze geleerd hebben en pas daarna aangeven waarom dat nu niet van toepassing is;
- ♦ door de bron naar voren te halen in de vraag zullen leerlingen eerder geneigd zijn een element uit de bron te gebruiken;
- ♦ door de woorden niet en dat te onderstrepen wordt voorkomen dat leerlingen erover heen lezen.

Tot slot ontwerpen studenten opdrachten voor (vmbo-)leerlingen waarmee die zich voorbereiden op het kunnen ondervangen van talige problemen op het examen. Deze opdrachten zijn gekoppeld aan een tekst uit een examenkatern. De opdrachten hebben als doel dat de leerlingen gaan oefenen met het verbeteren van teksten, met schrijfkaders en met begrippen.

Opdracht 4: Opdrachten maken voor leerlingen

Na de Tweede Wereldoorlog kwam door de dekolonisatie een eind aan de Europese wereldrijken. In 1945 werd de VN opgericht. Onder leiding van de Veiligheidsraad moest deze zorgen voor vrede en veiligheid in de wereld. Maar tussen de VS en de Sovjet-Unie ontstond de Koude Oorlog. Europa raakte verdeeld in twee invloedssferen. Tussen het communistische Oostblok en het kapitalistische West-Europa kwam het IJzeren Gordijn. De grens liep dwars door Duitsland. De NAVO werd opgericht om West-Europa tegen het communisme te verdedigen.
Geschiedenis werkplaats.4 vwbo-kgt examenboek geschiedenis (2011)

Opdracht 1: fouten uit de tekst halen

- ♦ Herschrijf de tekst op zo'n manier dat je de correcte historische begrippen vervangt voor incorrecte.
- ♦ Maak een instructie voor leerlingen die erop neerkomt dat ze de fouten uit de tekst moeten halen

Opdracht 2: oefenen met schrijfkaders

- ♦ Maak 3 vragen bij de tekst aan de hand van schrijfkaders
- ♦ Maak een opdracht voor leerlingen, waarbij zij (als vervolgstap) zelf het schrijfkader bij een vraag maken.

Opdracht 3: koppelen van begrippen aan beweringen

- ♦ Maak een opdracht waarbij leerlingen begrippen uit deze tekst koppelen aan beweringen
- ♦ Maak een opdracht waarbij leerlingen zelf juiste en onjuiste beweringen formuleren over (begrippen in) deze tekst

Opdracht 4: welk woord weg

- ♦ Maak zoveel mogelijk rijtjes van vier begrippen uit deze tekst, waarvan leerlingen er steeds 1 (beargumenteerd) weg moeten laten. Zorg ervoor dat leerlingen daarbij in feite kunnen kiezen tussen twee begrippen die allebei weggelaten zouden kunnen worden, maar om andere redenen.
- ♦ Schrijf een instructie voor leerlingen.

Ervaringen

De studenten krijgen door de gedetailleerde analyse van examenvragen zicht op waar er voor leerlingen problemen kunnen ontstaan. Het is echter niet altijd eenvoudig om de verschillende woorden onder te brengen in categorieën. Het is bijvoorbeeld niet altijd eenduidig of een woord nu een past onder het kopje instructietaal of structuurbegrip. Daarnaast krijgen de studenten concrete handvatten aangereikt om leerlingen gericht voor te bereiden op het eindexamen.

Deel 3

Voorbeelden van lesontwerpen voor basis- en voortgezet onderwijs

Lesontwerp 1. Werken aan taalontwikkeling in groep 7: de V.O.C.

Ontwikkelaar	Trees van der Hoogt & Femke Kempers
Vak	Geschiedenis en Nederlands
Groep	Basisonderwijs groep 7
Trefwoorden	Spreken, luisteren, schrijven, lezen, woordenschatontwikkeling, 5 V's, story-line, vaktaaldoelen
Kennisbank	Videofragment: interview met leerkracht over inzetten strategie begrijpend lezen en woordenschat bij geschiedenis (Lesontwerp1-PO_werken aan taalontwikkeling in groep 7_interview)

Doel

Binnen een proefproject waarin een basisschoolleerkracht wil werken aan taalgericht vakonderwijs, is het volgende project ontwikkeld: een taalgericht project over de V.O.C. en de Gouden Eeuw. Doelen van deze lessenserie zijn:

- ♦ leerlingen leren de vakinhouden beter doordat taalactiviteiten gekoppeld worden aan de vakinhoud;
- ♦ leerlingen ontwikkelen hun taalvaardigheid en woordenschat binnen de context van dit project;
- ♦ leerlingen leren een transfer te maken van de strategieën begrijpend lezen (de 5 V's, zie paragraaf 3.1).

Beschrijving

Les 1. Om teksten over de Gouden eeuw te lezen, wordt *transfer* van de leesstrategieën toegepast. De leerlingen gebruiken de stappenkaart op het digibord met de strategie voor, tijdens en na het lezen. Moeilijke woorden worden uitgelegd en in woordwebben geplaatst vaak voorzien van illustraties. De leerlingen leren zo dat het geleerde bij begrijpend lezen wordt ingezet bij andere vakken en dat het helpt om teksten beter te begrijpen.

Les 2. In een soort storyline (te ontwikkelen verhaal over een reis op een V.O.C.-schip) hebben de kinderen allen een persoon op het V.O.C.-schip gekozen en in de huid van deze persoon beleven zij de reis naar de Oost. Leerlingen ontwikkelen in gesprekken (in tweetallen) hun visie op de persoon in wiens huid zij kruipen.

Les 3. Er worden delen van reisverslagen gelezen, zoals het verslag van Bontekoe. De structuur van een reisverslag wordt besproken. De vorm hoort bij het vak Nederlands en de inhoud bij geschiedenis. De leerlingen schrijven vervolgens een reisverslag met fictieve belevenissen die wel moeten passen in de tijd. Hierbij moeten nieuw geleerde woorden worden gebruikt. Zo ervaren zij geschiedenis als boeiend, zijn ze erg betrokken en ontwikkelen ze hun taal- en schrijfvaardigheid. De eisen aan het reisverhaal voldoen aan de eisen zoals *Taal Actief* (Taalmethode PO, groep 7, les 10, Malmberg) die stelt. Het schrijfdoel vanuit de methode is dat het verhaal een inleiding, kern en slot moet hebben. Het moet een reisverslag zijn waarin duidelijk het verloop geschetst wordt met enkele hoogte- en dieptepunten en ook de afloop moet duidelijk worden verwoord. De teksten publiceert de klas in een reisverslag van groep 7 en enkele delen komen in de schoolkrant. Het publiek waarvoor geschreven wordt, is dus duidelijk. Spelling moet foutloos zijn vanwege de publicatie.

Les 4: De leerlingen maken tijdens een les handvaardigheid het schip en iedereen ontwerpt zijn eigen persoon op het schip. Dit alles samen wordt een wand fries en leerlingen kunnen hierbij hun belevenissen verwoorden.

Ervaringen

De leerlingen geven bij het reflecteren zelf aan dat het helder is om bij zaakvakken dezelfde stappen te zetten als tijdens de les begrijpend lezen en ervaren het als prettig dat die stappen ook op het (digi-) bord staan tijdens het lezen van de zaakvakteksten. Voor het schrijven van de teksten is veel enthousiasme omdat het zo levensecht is en dat stimuleert de verbeeldingskracht. Door de eerdere les over de structuur van een reisverslag, kunnen ze ook deze schrijfstrategie inzetten en dat geeft houvast.

Lesontwerp 2. Werken aan taalontwikkeling in groep 7: Revoluties

Ontwikkelaar	Hanneke Wensink
Vak	Geschiedenis
Groep	Basisonderwijs groep 7
Trefwoorden	Taalsteun, interactie, schrijven, lezen
Kennisbank	Het volledige lesontwerp (Lesontwerp2-PO_Werken aan taalontwikkeling-revoluties)

Doel

Taal en geschiedenis worden geïntegreerd aangeboden. Er wordt gewerkt met een geschiedenismethode (Wijzer door de Tijd, Noordhoff Uitgevers, blok 6), een taalmethode (Taal Actief, Malmberg, blok 10) en Nieuwsbegrip³. Er wordt gewerkt aan zowel taal- als geschiedenisdoelen. Hieronder volgen een aantal voorbeelden van doelen:

De leerlingen kunnen:

- ♦ De overeenkomsten en verschillen aangeven tussen vier opstanden in:
 - Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden
 - Verenigde Staten
 - De Republiek Frankrijk
 - De Bataafse Republiek;
- ♦ Betekenis afleiden uit plaatjes en context;
- ♦ Betekenis afleiden uit een omschrijving;
- ♦ Strategieën voor begrijpend lezen inzetten (voorspellen, ophelderen van onduidelijkheden, samenvatten, vragen stellen, relaties/verwijswoorden);
- ♦ begrijpelijke vragen stellen en begrijpelijke antwoorden geven;
- ♦ een brief schrijven en reflecteren op hun schrijfgedrag (stellen).

Om de teksten uit de geschiedenismethode beter te begrijpen, gebruiken de leerlingen de stappenkaart van de methode Nieuwsbegrip. Er vindt dus een transfer plaats van eerder aangeleerde strategieën. Een aantal doelen uit de taalmethode gedurende deze lesperiode wordt ook gekoppeld aan

³ www.nieuwsbegrip.nl

het thema. De stelles gaat over het leven in deze tijd. Leerlingen moeten hiervan een beschrijving maken. Ze gebruiken woorden die ze moeten leren en leven zich beter in. Dit is dus ook weer een win-winsituatie.

Beschrijving

Hier volgt een voorbeeld van het integreren van taaldoelen in de geschiedenisles bij schrijven.

Stelopdracht (taaldoel 1, stellen)

Schrijf een brief aan een vriend of vriendin. Je leeft in de 18^e eeuw als een kolonist, een patriot, een regent of een rijke dame/heer met pruik. In de brief schrijf je wat je de afgelopen week hebt gedaan en beleefd hebt. Zorg dat het verhaal geschiedkundig correct is.

Ervaringen

De ervaringen waren positief. Leerlingen gebruikten de stappenkaart bij het lezen van de tekst en gaven zelf aan dat het lezen daardoor gemakkelijker werd. Doordat ze zelf een beschrijving maakten in een verhaal ging deze tijd meer voor hen leven. Dit alles bleek tijdens een presentatie aan de ouders waarbij duidelijk nieuwe woorden en begrippen werden gebruikt. Hier werden de doelen mondelinge taal bereikt.

Lesontwerp 3. Forumlezen bij geschiedenis in groep 7/8

Ontwikkelaar	Kees van Loon, Marlies Hummel & Bert Willering
Vak	Geschiedenis
Groep	Basisonderwijs groep 7/8
Trefwoorden	Forumlezen, onderzoekend en ontwerpnd leren
Kennisbank	Videofragment met lesuitvoering (Lesontwerp3-PO_Historisch forum) Zie ook Lesontwerp 3-LO

Doel

Uitgangspunten voor deze lessen zijn het beeldvormingsschema van Van der Kooy en De Groot-Reuvekamp (2010), forumlezen en meervoudige intelligenties. Het thema van deze les (45-60 minuten) is 'Historische mensen uit Zwolle (en omgeving/de wereld) aan het woord'. Het is de afsluiting van de lessenserie over de Tweede Wereldoorlog in Zwolle en omgeving en er wordt stilgestaan bij het belang van historische verhalen voor nu. De leerlingen konden kiezen vanuit welke intelligentie (vanuit idee van meervoudige intelligenties) ze wilden werken. Een aantal leerlingen ging aan de slag met de talige intelligentie. In voorgaande lessen zijn een aantal gastsprekers geweest en hebben ze historische plekken bezocht. Naar aanleiding van deze ervaringen schrijven de leerlingen een story-of-life van één de geïntroduceerde personen. Hiermee werd verder gewerkt in deze afsluitende les. De lesdoelen voor deze les zijn:

- ♦ de leerlingen kunnen na bronnenonderzoek een beschrijving geven van (lokale) historische gebeurtenissen (benodigde taalvaardigheden: (studerend) lezen, luisteren, tekstschrijven);
- ♦ de leerlingen verwerken de diverse persoonlijke verhalen die spelen tijdens WOII in de omgeving van Zwolle (gecombineerd met een persoonlijk verhaal uit de Koude Oorlog), (benodigde taalvaardigheden: lezen, luisteren en spreken, schrijven/noteren/aantekeningen maken);
- ♦ de leerlingen zijn in staat zich in de historische situatie in te leven en kunnen daarop reflecteren (benodigde taalvaardigheden: luisteren en spreken, (tekst)schrijven).

Beschrijving

Voorafgaand aan deze les hebben een groot aantal leerlingen hun leerervaringen talig verwerkt. De taalactiviteiten waren luisteren en spreken, lezen en noteren, en een tekstschrijven in het genre 'story of life'. Voor in de klas zitten vijf leerlingen, die vijf historische personen spelen. Zij lezen hun 'story of life-tekst' voor (Voordrachtslezen/ Forum lezen). De leerlingen hebben de historische personen leren kennen tijdens de diverse onderwijsactiviteiten over WOII. De leerlingen in de klas luisteren naar de vijf verklaringen/verhalen van de nagespeelde historische figuren. Zij hebben een werkblad waarop ze aantekeningen kunnen maken; dit kan informatie zijn, vragen die ze willen stellen en/of een verwoording van de betekenis die de vijf persoonlijke verhalen voor hen hebben. De leerkracht heeft de rol van gespreksleider; hij introduceert de verschillende personen en hun verhalen en leidt het verloop van de les. Hij kan dit lesverloop sturen met behulp van een powerpoint-presentatie met foto's passend bij de vijf personages. De les verloopt als volgt. Allereerst worden de verschillende historische figuren geïntroduceerd en kort getypeerd. Iedere historisch figuur doet per vervolgens zijn/haar verhaal. Na ieder verhaal is er ruimte en tijd om aantekeningen te maken. Na de vijf verhalen is er tijd voor duo-overleg; leerlingen kunnen zich even uiten over hun ervaringen en aantekeningen. Na het duo-overleg leidt de leerkracht/gespreksleider de vragenronde aan de vijf historische figuren; ook kan de leerkracht het forum ondersteunen bij de beantwoording van de gestelde vragen. Als laatste lesonderdeel wordt er plenair stil gestaan bij het belang van ieder persoonlijk verhaal: 'Waarom moet dit verhaal (verder) verteld worden?'. Tot slot trekt de leerkracht met het forum en klas conclusies en dankt forum en klas. Benodigde materialen voor deze les zijn: de vijf verhalen van de vijf historische forumleden, attributen waarmee de vijf forumleden zich kunnen 'aankleden', werkbladen voor de klas en een powerpoint-presentatie.

De persoonlijke verhalen van 'historische' figuren die de leerlingen tijdens de les hebben leren kennen en samenvattingen daarvan opgetekend uit hun mond of via het zoeken en vinden van informatie op internet (beeldvormer 'Informatie' D.1/2/4):

- Eric van Dort, verhalenverteller die het verhaal vertelt van 'Maartje uit IJsselstein'. Maartje is een meisje die beschrijft hoe haar broers en vader op 'hongertocht' zijn gegaan vanuit IJsselstein (provincie Utrecht) naar Vilsteren (omgeving van Zwolle). Met het eten dat ze daar gevonden hebben, hebben ze 'de Hongerwinter' (1944/45) overleefd. (Beeldvormer 'Het verhaal' C1, Doen E.4/5)
- Ben van Zwolle is nu een gastspreker over de Tweede Wereldoorlog die met zijn kunsthand zijn levensverhaal vertelt in PO & VO. Tijdens de Tweede Wereldoorlog verloor hij als 7 jarig jongentje zijn rechterhand tijdens een bombardement op de spoorlijn bij Enschede. (Beeldvormer 'Gastspreker in de klas' C.3)
- Wil Cornelissen, een nu ruim 80 jarige Zwollenaar die in de Zwolse synagoge rondleidingen verzorgt. Zijn levensverhaal is verweven met de geschiedenis van het Joodse leven in Zwolle van voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (Beeldvormers 'Werkelijkheid' A.1 en 'Gastspreker' C.3)
- Dennis Johnson was tijdens de Tweede Wereldoorlog een Engelse piloot (begin 20) die is gesneuveld bij Zwolle, naar hem is een straat vernoemd en er is een afscheidsbrief bekend. In Zwolle-Zuid zijn er straten vernoemd naar historische personen die iets bijzonders hebben betekend voor Zwolle tijdens de Tweede Wereldoorlog. Zo is er de 'Piloten-buurt' waarin straten vernoemd zijn naar geallieerde piloten. (Beeldvormer 'Herdenken en vieren' E.7)
- Kim Phuc is het wereldberoemd geworden Vietnamese meisje op de World Press foto van Nick Ut uit 1972. Zij was toen der tijd 8 jaar en rende naakt over de weg omdat haar kleren haar letterlijk van het lijf waren gebrand tijdens een napalmbombardement. (Beeldvormer 'Foto' (B1) in het boekje 'Vrijheid geef je door'- Nationaal Aandenken van het 'Nationaal Comité 4en5mei).



Ervaringen

De reactie en beleving van de leerlingen tijdens voorbereiding en uitvoering is die van enthousiasme, creativiteit, betrokkenheid en dat het heel leerzaam is. De kinderen hebben gewerkt en geleerd vanuit hun kracht, kwaliteit, intelligentie. Ze kunnen zich door inleving in de diverse historische personen en rollen (dader, slachtoffer, omstander) verplaatsen en hun 'story of life' verwoorden. Niet alleen door teksten, maar ook door het stellen van vragen, het geven van antwoorden en verwoorden van hun mening. Ze voelen zich aangesproken op hun intelligentie en hun leerbaarheid; ze hebben dingen gedaan en historische personen en situaties leren kennen die ze nog niet kenden of voor mogelijk hadden gehouden.

Aan het einde van de les waren leerlingen die een mooi antwoord konden geven op de vraag: waarom moeten historische verhalen verteld blijven worden? Eén leerling antwoordde: *"Omdat iedereen dan weet hoe het is om in een oorlog te leven!"*

Lesontwerp 4. Genredidactiek in groep 8: Een historische beschouwing schrijven.

Ontwikkelaars	Gerald van Dijk & Lenneke Klören
Vak	Geschiedenis
Groep	Basisonderwijs groep 8 (of Voortgezet onderwijs brugklas)
Trefwoorden	Genredidactiek, schrijven, taalsteun
Kennisbank	Video's beschikbaar via LEONED Het volledige lesmateriaal is te vinden op: http://tweedewereldoorlog.wikispaces.com/intro

Doel

Een goed geschiedeniswerkstuk wordt door een ervaren leraar soms bijna op het eerste gezicht herkend. Die herkenning komt voort uit verwachtingen die de leraar heeft ten aanzien van de vorm en de inhoud. De typische combinatie van vorm en inhoud die passend is voor een geschiedenistekst, manifesteert zich in kenmerkende taal. Dat wil echter nog niet zeggen dat de leraar ook kan benoemen wat de kenmerken zijn van die taal. In de genredidactiek (zie ook paragraaf 3.3) worden die kenmerken expliciet gemaakt. Hier wordt een verkennend onderzoek beschreven waarin kenmerken van een historische beschouwing zijn geïnventariseerd, waarna leerlingen expliciete instructie kregen voor het schrijven van zo'n werkstuk.

De leerkracht van groep 8 was al enkele jaren ontevreden over de opbrengsten van een schrijfpodracht waarbij leerlingen een werkstuk moesten produceren over de Tweede Wereldoorlog. Er werd door leerlingen gekopieerd van het internet, of de stijl van het werkstuk paste niet bij het onderwerp. De instructie en oefening voor het schrijven van het werkstuk bestond tot op dat moment steeds uit twee delen:

- ♦ het ontwikkelen van kennis over de tweede wereldoorlog door middel van het doorwerken van een hoofdstuk uit het geschiedenisboek;
- ♦ het bespreken van voorschriften voor het werkstuk, zoals: je mag niet kopiëren van het internet; het werkstuk moet een omvang van minimaal 6 A4-tjes hebben; het moet getypt zijn; je moet de bronnen vermelden.

Deze vorm van onderwijs gaf de leerlingen dus te weinig steun, want de resultaten, afgemeten aan hun generieke schriftelijke taalvaardigheid en hun resultaten voor geschiedenistoetsen, vielen tegen. In andere woorden: de leerkracht had voorafgaande aan het lezen van een werkstuk verwachtingen die de leerlingen vaak niet konden waarmaken. Een eerste gesprek over de mogelijkheden die genredidactiek biedt om die verwachtingen voor leerlingen te verhelderen, leverde genoeg enthousiasme op om het roer om te gooien en gezamenlijk met de onderzoeker een schrijftraining te ontwerpen voor de leerlingen. Er werd vervolgens een lessenserie geschreven en uitgetoetst, waarin specifieke taalvaardigheid simultaan met de vakinhoud werd ontwikkeld. Daarbij werd gebruik gemaakt van analyses van verschillende soorten geschiedteksten door genredidactici en van Teaching and Learning Cycle (zie paragraaf 3.3).

Beschrijving

De opdracht voor het werkstuk en de ondersteunende materialen werden in een webquest geplaatst. Een webquest is een grote open opdracht met een vaste structuur, waarbij de leerling steun krijgt in het vinden van geschikte bronnen.

Fase 1: Ontwikkelen van inhoud

De totale lessenserie nam acht keer anderhalf uur in beslag, waarbij het accent steeds meer verschoof van aandacht voor de inhoud naar aandacht voor de combinatie van inhoud en vorm van de teksten. Allereerst werd het grootste deel van het betreffende hoofdstuk uit het geschiedenisboek behandeld. Kernbegrippen werden toegelicht en bediscussieerd, leerlingen beantwoordden samen vragen over de tekst en de leerkracht blikte alvast vooruit op de grote schrijfopdracht. In deze fase maakten de leerlingen ook hun voorlopige keuze voor een onderwerp (binnen het thema De Tweede Wereldoorlog) bekend. De leerkracht vertelde daarbij dat de definitieve keus pas gemaakt kon worden na afronding van de instructie over vorm en inhoud van het werkstuk. De docent introduceerde de opdracht als volgt:

“Jullie gaan een werkstuk schrijven en ik heb jullie al verteld dat je daarvoor op een andere manier schrijft dan bijvoorbeeld over een schoolreisje”. Of als je bijvoorbeeld een recept zou uitschrijven. Dat is een

ander soort tekst dan een werkstuk over de tweede wereldoorlog. Hoe je dat gaat doen, ga ik jullie leren. [...] Je kan dus ook nog niet beginnen met schrijven.“

Fase 2: Analyse voorbeelden

Door middel van oefeningen en discussies werd de leerlingen geleerd dat het werkstuk de vorm en inhoud van een historische beschouwing moest krijgen. De eerste oefening bestond uit het 'gevoelig maken' voor verschillende genres.

Oefening 1: Vergelijk een historische beschouwing met een dagboek

Vaak kan je aan een zin in één keer zien uit welk soort tekst de zin komt. Maar waar zien we dat eigenlijk precies aan? Als we dat weten, kunnen we zelf ook zinnen gaan schrijven die horen bij een historische beschouwing. Hieronder zie je zes zinnen die allemaal gaan over de tweede wereldoorlog. Sommige zinnen komen uit het dagboek van Anne Frank en andere zinnen komen uit een historische beschouwing.

- a) Lees de zinnen stil door. Noteer het nummer van de zin op kladpapier en schrijf er een D (van dagboek) of een H (van historische beschouwing) achter.
- 1) Tijdens zijn jeugd was Adolf Hitler een gewoon jongetje, niet anders dan anderen.
 - 2) Ik ben erg bijziend geworden en moest al lang een bril hebben.
 - 3) Op 28 april 1945, midden in de nacht, trouwde Hitler met Eva Braun.
 - 4) Elke dag voel ik hoe m'n innerlijk groeit, hoe de bevrijding nadert, hoe mooi de natuur is, hoe goed de mensen in m'n omgeving zijn.
 - 5) De Russen waren bang dat mensen misschien Hitler gingen vereren als een soort god.
 - 6) Nu over iets anders: Je weet allang dat m'n liefste wens is dat ik eenmaal journaliste en later een beroemde schrijfster zal worden.

Daarna werd aan de hand van een voorbeeld de aandacht gevestigd op de macrostructuur van de tekst, dus de opbouw in tekstgedeelten. Ook werd aandacht gevraagd voor het type plaatjes dat bruikbaar is voor een historische beschouwing. Het volstaat vaak niet als aan leerlingen wordt verteld hoe een schrijfproduct er uit moet zien, vooral niet als het zwakke leerlingen betreft. Daarom werden steeds verwerkingsoefeningen ingelast bij de behandelde tekstenmerken. Bij het aandachtspunt macrostructuur werd aan leerlingen bijvoorbeeld gevraagd om tussenkopjes toe te voegen aan een werkstuk waarin die kopjes ontbraken.

De foto maakt de tekst sterker. De baby ziet er namelijk heel lief uit, terwijl we weten welke gruwelijke dingen Hitler later deed. De foto maakt de lezer dus nieuwsgierig.



Inleiding
Dit is een babyfoto van Adolf Hitler. De wereld wist toen nog niet welke vreselijke dingen deze persoon zou doen in de wereld. Is het toeval dat Hitler die vreselijke dingen allemaal voor elkaar kreeg? En hoe kan het dat hij in de gevangenis heeft gezeten? Wat wilde hij eigenlijk worden? Hoe kwam Hitler aan zijn eind? Dit werkstuk geeft antwoord op zulke vragen.

In de inleiding laat de schrijver zien wat de lezer kan leren als hij het hele werkstuk goed leest.

De jonge Hitler
Adolf Hitler werd geboren in 1889 in een herberg in een klein stadje (Braunau am Inn) Dat stadje ligt vlak bij Duitsland, maar het ligt in Oostenrijk. De vader van Hitler, Alois Hitler, werkte bij de douane. Zijn moeder was thuis en was erg lief voor Adolf. Tijdens zijn jeugd was Adolf Hitler een gewoon jongetje, niet anders dan anderen. Hiernaast zie je Hitler op 10-jarige leeftijd. Toen Hitler een jaar of 16 was, stierf zijn vader. Sindsdien ging het niet zo goed meer op school. Hij deed zelfs zo slecht zijn best, dat hij van school werd gestuurd.

Na de inleiding volgt het middenstuk. Steeds is met tussenkopjes aangegeven waar het volgende stuk tekst over gaat. Dat helpt de lezer om de grote lijn van de tekst te begrijpen.

Na deze aandacht voor macrostructuur werd een aantal kenmerken op woord- en zinsniveau behandeld en ook weer ingeoeffend.

Aandachtspunten in deze fase waren:

- ♦ woorden en zinnen waarmee je belangrijke gebeurtenissen kan beschrijven;

- ♦ woorden en zinnen waarmee je een volgorde in de tijd kan beschrijven: *in 1943, eerst, vervolgens, kort daarna .. etc.;*
- ♦ woorden waarmee je oorzaken en gevolgen van belangrijke gebeurtenissen kan beschrijven: *daardoor, waardoor, omdat, dus, etc.;*
- ♦ woorden en zinnen waarmee je kan uitleggen dat er bepaalde groepen mensen zijn die iets hebben gedaan, of die iets is overkomen;
- ♦ een zakelijke toon: vermijden van de ik-vorm;
- ♦ kaders met stukjes oorspronkelijke bronnen uit de geschiedenis; in die kaders is bijvoorbeeld een ooggetuige aan het woord, dus dan is de toon juist heel persoonlijk;
- ♦ het gebruik van nieuwe woorden die passen bij het onderwerp, soms met een korte uitleg van de betekenis van die woorden: dictator, testament, etc.

Sindsdien ging het niet zo goed meer op school. Hij deed zelfs zo slecht zijn best, dat hij van school werd gestuurd. Hij wilde toen kunstschilder worden, maar dan moest je 18 zijn. Maar hij was nog maar 16. Dus moest hij 2 jaar wachten.

Hitler was heel erg arm. Soms moest hij zelfs buiten slapen. Hij probeerde overal aan werk te komen, maar hij had geen diploma's. Daarom hielp hij mensen door koffers te dragen, sneeuw te ruimen en soms bedelde hij zelfs! Net als veel andere mensen in Duitsland gaf hij de Joden ten onrechte de schuld van allerlei dingen die mis waren in zijn leven.

Hitler als soldaat

In 1914 brak de Eerste Wereldoorlog uit. Hitler vocht met de Duitsers mee. Hij deed dat vrijwillig. Hij vond de Duitsers een volk naar zijn hart. In die oorlog kreeg hij zelfs 2 medailles

sindsdien= vanaf die tijd. Het geeft dus een periode aan dat er iets aan de hand was.

'Daarom' is een woord dat de schrijver gebruikt om te laten zien dat iets een reden heeft.

Een jaartal/tijd bij een belangrijke gebeurtenis

Fragmenten van oefeningen met deze tekstkenmerken:

Een volgorde van gebeurtenissen aangeven doe je met de woorden:

- Eerst
- Daarna
- Daarvoor
- Vroeger
- in 1957
-

- a) Onderstreep nu de woorden in het voorbeeldwerkstuk die een tijd of een volgorde aanduiden. Aan de stippeltjes hierboven kun je al zien dat er ook andere woorden onderstreept moeten dan de woorden uit het rijtje.

Oorzaken, gevolgen en redenen aangeven doe je met de woorden:

- want
- doordat
- omdat
-

- b) Onderstreep nu in het voorbeeld de woorden die oorzaken, gevolgen en redenen aangeven. Gebruik daarvoor een andere kleur onderstrepingen. Aan de stippeltjes hierboven kun je al zien dat er ook andere woorden onderstreept moeten dan de woorden uit het rijtje.

Zodra je zelf gaat schrijven, kun je af en toe woorden kiezen uit de bovenstaande rijtjes.

Tenslotte werd in deze fase steeds benadrukt dat je als schrijver communiceert met de lezers. In een onderwijsleergesprek werd bijvoorbeeld gevraagd wie die lezers zouden kunnen zijn. Daarop kwamen leerlingen met ideeën zoals: de juf, minstens één klasgenoot, mijn ouders, mijn opa, een onbekend iemand die het interessant vindt om te lezen.

Fase 3: Samen schrijven

Tijdens een volgende les kregen leerlingen de opdracht om een klein fragment te schrijven op basis van een inleidende zin die door de leerkracht was gegeven. De suggesties van de leerlingen werden daarna klassikaal besproken, waarbij de leerkracht een oordeel gaf over de kwaliteit van de fragmenten, op basis van de eerder behandelde criteria. Ook deed de leerkracht schrijfstrategieën voor, door hardop te denken voor het bord.

Fase 4: Zelfstandig schrijven

Tijdens deze fase werd veel werk thuis gedaan. Vervolgens kregen leerlingen tijdens de geschiedenisles commentaar van elkaar en van de leerkracht, steeds aan de hand van een lijstje met aandachtspunten. Voorbeelden van deze aandachtspunten zijn: de titel laat zien waar het werkstuk over gaat; er is een duidelijke opbouw met tussenkopjes; er is steeds aangegeven wanneer iets gebeurde en daar zijn verschillende manieren voor gebruikt; er is duidelijk gemaakt waarom iets gebeurde en daar zijn verschillende manieren voor gebruikt; de lezer zal het met plezier lezen.

Uit deze opdracht blijkt ook dat het ontwikkelen van inhoud gedurende alle fasen werd doorgezet. In fase 1 ligt de nadruk op de inhoud, in fase 2 en 3 is er veel aandacht voor de combinatie van vorm en inhoud die typerend is voor een historische beschouwing. Ook in fase 4 wordt een leerling volop met nieuwe inhoud geconfronteerd als hij zelfstandig schrijft en daarbij zijn eigen bronnen gebruikt of als hij het werk van een maatje leest.

Ervaringen

De voorbereiding

De keuze voor een voorbeeldmatig werkstuk bleek vrij lastig te zijn, zowel voor de onderzoeker als voor de leerkracht. Er werd gezocht naar een tekst met een duidelijke structuur, qua inhoud en vorm representatief voor de beste werkstukken uit vorige jaren, inhoudelijk correct en op het juiste niveau voor de doelgroep. De tekst die uiteindelijk werd gekozen op grond van die criteria moest inhoudelijk nog flink worden aangepast, omdat er een dubieuze verklaring voor Jodenhaat in het stuk werd gegeven. Pas nadat een voorbeeldmatig werkstuk was gekozen, werd deze tekst geanalyseerd en werd door de onderzoeker geconstateerd dat de tekst veel kenmerken van een 'historische beschouwing' had. De leerkracht had in eerste instantie moeite met die term en met het vooruitzicht om de kenmerken van dat type tekst te moeten onderwijzen. Er waren twee rondes van feedback en aanpassing van het lesmateriaal nodig voordat de leerkracht het vertrouwen had dat het niveau haalbaar zou zijn voor de leerlingen.

Fase 1: Inhoud ontwikkelen

Aanvankelijk bleef de leerkracht dicht bij de manier waarop ze deze stof in het verleden behandelde. Wel stelde ze vast dat de gesprekken over taalgericht vakonderwijs en genredidactiek tot gevolg hadden dat ze de interactie tijdens klassikale lesgedeelten op een andere manier ging sturen. Zo werd de individuele aanspreekbaarheid vergroot door leerlingen die hun vinger niet omhoog hadden, toch een beurt te geven. Bovendien werden beurten vaker dan voorheen doorgespeeld naar andere leerlingen. Daarnaast vertelde de leerkracht dat ze nog bewuster dan voorheen taalsteun gaf, door niet slechts de betekenis van moeilijke woorden te vertellen, maar een dialoog aan te gaan over het gebruik van een bepaald woord in verschillende contexten. Zo ging ze uitgebreid in op de term dictator, waarbij ze dictators in de actualiteit besprak.

Fase 2: Analyseren van voorbeeldteksten en oefenen

Tijdens deze fase werden twee lessen overgenomen door de onderzoeker, dit op aanvraag van de leerkracht die graag een voorbeeld wilde zien. In de video's en in de oefeningen is te zien dat er tijdens deze fase expliciet aandacht werd geschonken aan aspecten van 'field', 'tenor', en 'mode'

(zie paragraaf 3.3), zonder daartoe nieuwe metataal te introduceren. Vooral de bespreking van de relatie tussen de schrijver en de lezer (tenor) bleek motiverend te zijn voor leerlingen. Ze vertelden aan wie ze het werkstuk zouden willen laten lezen en welke gevolgen dat misschien zou hebben voor hun keuze van woorden en zinnen (mode). Een zorg van de onderzoeker was dat de leerlingen de oefeningen in deze fase als te sterk op taal gericht zouden ervaren. Zowel de leerkracht als de onderzoeker hadden na afloop van de lessen echter de indruk dat alle activiteiten als zinvol werden ervaren in het licht van de grote taak die wachtte: het schrijven van een werkstuk over de tweede wereldoorlog. Het theoretisch kader van waaruit de oefeningen waren ontworpen (functionele grammatica; zie 3.3), leek dus als doelmatig te worden ervaren binnen het bestek van het bedrijven van geschiedenis. Wel bleek het moeilijk te zijn om de leerlingen te beteugelen in hun motivatie om alvast hun werkstuk te gaan schrijven, terwijl de voorbereidende oefeningen nog gaande waren.

Fase 3: Samen schrijven

Deze fase werd weer uitgevoerd door de leerkracht. Observatie tijdens de les en analyse van de video lieten zien dat het modeleren van schrijfstrategieën moeizaam verliep. Tijdens het gezamenlijk construeren van stukjes tekst ging veel aandacht uit naar de inhoud ten koste van aandacht voor het schrijfproces. De bedoeling was om voor de leerlingen zichtbaar te maken wat zich in het hoofd van de leerkracht afspeelt tijdens het schrijven. De leerkracht had daartoe de opdracht gekregen om tijdens het schrijven hardop te denken over alternatieve woorden en zinnen. Daarvan was alleen sprake in het eerder genoemde voorbeeld. Ook het tempo lag in tegenstelling tot de eerdere lessen erg laag. Tijdens het nagesprek tussen de onderzoeker en de leerkracht werden twee mogelijke oorzaken geïdentificeerd voor de problemen tijdens de uitvoering in deze fase. Ten eerste, een gebrek aan expliciete kennis van schrijfstrategieën bij de leerkracht. Een leerkracht die ervaren en kundig is als schrijver, is zich niet noodzakelijkerwijs bewust van de strategieën die hij hanteert. De leerkracht zal ze dus ook niet uitkiezen om te modeleren. Een tweede mogelijke oorzaak is de moeilijkheid van het schrijven voor de klas op een digi-bord. Dit is moeilijk omdat de schrijver gewend is om in stilte en afzondering tot schriftelijke taalproductie te komen. Voor een groep van 24 kinderen, waarvan er een aantal de vinger omhoog heeft om

zo de aandacht van de leerkracht te krijgen, is het moeilijk om concentratie op te brengen of inspiratie te vinden.

Fase 4: zelfstandig schrijven

Over het geheel genomen was de leerkracht tevreden met de producten van de leerlingen. Eén (zwakke) leerling leverde niets in en een enkeling had toch nog teksten van het internet gekopieerd, ondanks een uitvoerige bespreking van de nadelen van deze werkwijze. Ook was er nog veelvuldig sprake van parafraseren, terwijl ook dat niet was aangemoedigd. Ten slotte had een leerling gekozen voor een onderwerp buiten het genre historische beschouwing, namelijk 'soorten rupsvoertuigen in de oorlog'. Dat is een onderwerp waarbij te verwachten valt dat een leerling vooral categoriseert, uitlegt en onderdelen benoemt. In de literatuur wordt dat genre 'information report', of wetenschappelijk verslag genoemd. Tijdens een Go/No Go gesprek werd deze leerling daarom verteld dat hij vanwege zijn keuze misschien niet veel steun zou hebben aan de oefeningen. Die waren namelijk gericht op het genre 'historische beschouwing'. De leerling verkoos om bij zijn onderwerp te blijven en hij leverde desondanks goed werk af.

Samengevat, er zijn binnen deze kleine schaal weinig problemen geconstateerd met de uitvoerbaarheid van genredidactiek. Daarbij moet wel worden vermeld dat de onderzoeker die de lessen had ontworpen, zich stevig had ingelezen in genredidactiek en dat het ontwerpen van de lessen tijdrovend was. Die tijdsinvestering was echter ook nodig om de lessen netjes uit te werken, dit ten behoeve van de overdraagbaarheid van de uitkomsten van het onderzoek. De kern van genredidactiek, leerlingen inwijden in de cultuur van een vakgebied door expliciete instructie in het produceren van vakteksten, werd door zowel de onderzoeker als de leerkracht als waardevol en haalbaar ervaren. Als uitkomst van het onderzoek willen we één dilemma presenteren. De beschreven werkwijze komt er op neer dat leerlingen worden aangemoedigd om een typische vaktekst te produceren, in dit geval over een onderwerp waarover ook al veel teksten beschikbaar zijn. Dat gegeven lokt op zichzelf al plagiaat uit. Dit zou kunnen worden voorkomen door een creatieve schrijfo opdracht over de tweede wereldoorlog te geven waarbij plagiaat vrijwel onmogelijk is, zoals "*kruip in de huid van ... en schrijf een brief aan ... over*". De

leerling wordt daarmee sterker gestuurd om de informatie in de bronnen op zijn eigen manier te verwerken. Een dergelijke opdracht strookt echter niet met de cultuurhistorische visie op leren die ten grondslag ligt aan genredidactiek. Als leerlingen een persoonlijke brief moeten schrijven, worden ze namelijk nog niet ingewijd in een typisch geschiedenisgenre. Meer mogelijkheden om de bovengenoemde spanning op te lossen wordt wellicht geboden door het stellen van een open vraag die de leerling in een historische beschouwing moet beantwoorden, maar waarvoor een kant en klaar antwoord niet gemakkelijk is te vinden. In een volgende ronde zal op dezelfde school een dergelijke bijstelling van het didactisch ontwerp worden beproefd, ook door andere collega's.

Lesontwerp 5. Historische begrippen leren in de brugklas

Ontwikkelaar	Dave Susan
Vak	Geschiedenis
Groep	Brugklas / 1 havo
Trefwoorden	Begripsontwikkeling, woordenschatontwikkeling, “3 uitjes”, context, interactie, taalsteun
Kennisbank	Het volledige lesontwerp en het bijbehorende onderzoek (Lesontwerp 5-VO_Historische begrippen leren in de brugklas)

Doel

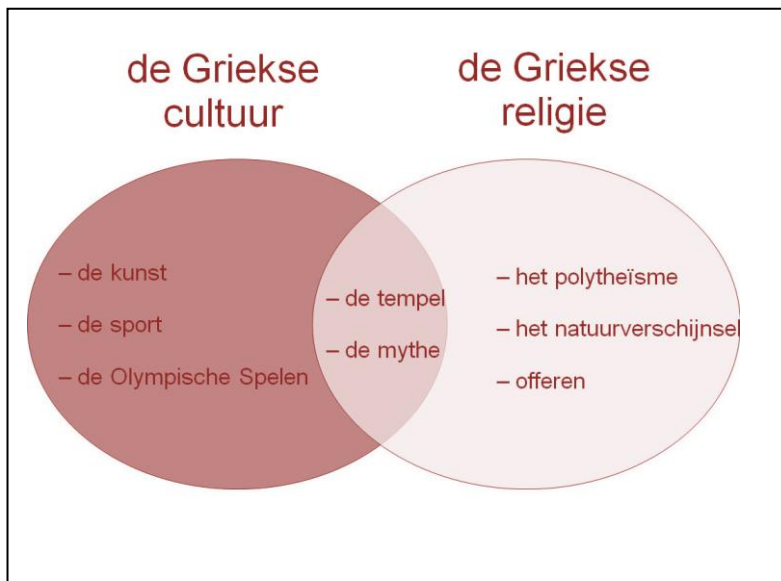
Leerlingen hebben moeite met het in eigen woorden kunnen uitleggen en toepassen van historische begrippen. Bij het beantwoorden van toetsvragen waar ze begrippen moeten uitleggen wordt niet goed gescoord. Leerlingen gebruiken vaak vage woorden als dingen, mensen, iemand om een begrip uit te leggen. Ze lijken niet over de juiste woordenschat te beschikken om een begrip duidelijk te kunnen uitleggen. Om het leren van historische begrippen te bevorderen heb ik een lessenserie ontwikkeld op basis van de drie didactische pijlers van Taalgericht Vakonderwijs: context, interactie en taalsteun. Daarnaast heb ik gebruik gemaakt van het boek ‘Met woorden in de weer’ van Van den Nulft en Verhallen (2009). Hierin beschrijven de auteurs een methode om te komen tot uitbreiding van de woordenschat en conceptuele kennis op basis van ‘de drie uitjes’ (zie ook paragraaf 3.1):

- ♦ Uitbeelden: gebaren, aanwijzen, voordoen, uitspelen, laten ervaren;
- ♦ Uitleggen: vertellen, verduidelijken;
- ♦ Uitbreiden: koppelen aan andere woorden.

De lessen

Voorafgaand aan de lessenserie heb ik een analyse gemaakt van de lesstof over de Oude Grieken, zoals die wordt aangeboden in de lesmethode Memo 1h/v (Malmberg, 2003). Hieruit volgde een lijst met kernbegrippen (de dikgedrukte woorden uit de tekst die leerlingen moeten kennen) en een lijst met lastige woorden in de tekst. Aan de hand van deze lijst heb ik voor elke paragraaf een woordcluster gemaakt, zodat

de onderlinge samenhang tussen de woorden voor de leerlingen duidelijk wordt gemaakt. Door onderlinge verbanden tussen begrippen aan te tonen, worden de betekenissen voor leerlingen duidelijker. Elke les wordt zo'n nieuw woordcluster aangeboden en deze wordt door de docent vervolgens opgehangen in de klas, zodat de woorden in de klas aanwezig zijn. Elke les worden de woorden uit het voorafgaande woordcluster herhaald, zodat het woord inslijpt (zie het voorbeeld in het kader). Aan het eind van de lessenserie hangen er dus vier woordclusters in het lokaal. In de lessen zelf behandel ik de stof volgens de principes van het taalgericht vakonderwijs: contextrijk, taalsteun en interactie.



Voorbeeld van een woordcluster

Les 1: de Griekse samenleving

Doelen: Introduceren onderwerp, verbanden leggen, interactie, taalsteun
Beschrijving: Activeren van voorkennis door aan te sluiten bij het vorige onderwerp (Egypte) en reeds bij leerlingen aanwezige kennis. Leerlingen maken eerst een woordspin over het nieuwe onderwerp. Vervolgens krijgen ze het eerste woordcluster uitgelegd, waarna ze zelf de definities mogen bedenken die daarbij horen. Hierna krijgen ze vragen over de begrippen. Deze beantwoorden ze eerst individueel, later in tweetallen.

Werkvorm:

- 1) Geef een omschrijving van de volgende begrippen:
a) de cultuur b) de religie c) de wetenschap d) de politiek
- 2) Welke religies ken je? Noem er minstens 3.
- 3) Welke culturen uit het heden of verleden ken je? Noem er minstens 3.

Les 2: de Griekse cultuur en religie

Doelen: activeren voorkennis, interactie, verbanden leggen, taalsteun
Beschrijving: Ophalen begrippen vorige les en introductie nieuwe woordspin met verwerkingsopdrachten. Vervolgens moeten leerlingen aan de hand van de mythe van Paris en de appel omschrijvingen van de begrippen uit de woordspin herkennen in het verhaal.

Werkvormen:

A. Verwerkingsopdracht:

1. Welk woord hoort er niet tussen:

de tempel – de mythe – de sport – het natuurverschijnsel

Het woord hoort er niet bij, omdat

2. Maak een zin met het woord a. de cultuur b. de mythe c. offeren

B. Verhaal over Paris en de appel.

Welke begrippen uit de woordspinnen herken je in het verhaal?

Leerlingen moeten de volgende begrippen uit het verhaal halen:

mythe, natuurverschijnsel, tempel, offeren, polytheïsme

Les 3: de Griekse wetenschap

Doelen: activeren voorkennis, interactie, verbanden leggen, taalsteun

Beschrijving: Ophalen begrippen vorige les met balspel Introductie nieuwe woordspin met verwerkingsopdrachten. Leerlingen maken zelf een samenvatting over de belangrijkste wetenschappers uit het boek.

Werkvormen:

A. Balspel: wat was ook alweer de mythe → bal. Hierdoor kun je binnen een paar minuten de begripkennis ophalen.

B. Verwerkingsopdrachten:

1. Wat is het verschil tussen de cultuur en de politiek? Leg uit.

2. Zoek bij elkaar:

- a. de samenleving 1. hoe een land bestuurd wordt
- b. de politiek 2. het onderzoeken en verklaren van natuurverschijnselen
- c. de wetenschap 3. cultuur, politiek, religie en wetenschap zijn onderdelen die je kunt bestuderen om te onderzoeken hoe mensen bij elkaar wonen.

C. Samenvatting:

Paragraaf 3.2 → maak je eigen samenvatting!

Wetenschappers zijn mensen die.....

Belangrijke Griekse wetenschappers zijn: Waarom zijn ze belangrijk?

- | | |
|---------|---------|
| 1. | 1 |
| 2. | 2..... |
| 3..... | 3..... |

Filosofen zijn mensen die

Kunstenaars zijn mensen die

Les 4: de Griekse politiek

Doelen: activeren voorkennis, interactie, verbanden leggen, taalsteun

Beschrijving: Ophalen begrippen vorige les met bingo. Introductie nieuwe woordspin met powerpoint over Atheense democratie. Taal oefeningen ter verwerking. Verzinnen toetsvragen over Griekse politiek.

Werkvormen:

A. Bingo: BINGO!!!!

Schrijf in elk vakje een begrip dat je hebt geleerd tijdens de lessen of een dikgedrukt woord uit het boek. Je kiest zelf de woorden!!! Kruis de woorden aan waarvan je de omschrijving zo meteen hoort. Als je hele kaart vol is, steek je je vinger op!

B. Taal oefening:

Welke woorden horen bij elkaar? Leg uit.

- | | |
|-------------------|-----------------|
| a. de democratie | 1. de stadstaat |
| b. de geneeskunde | 2. de dictatuur |
| c. de polis | 3. de arts |

De democratie hoort bij omdat.....

De geneeskunde hoort bij omdat.....

De polis hoort bij omdat

C. Verzin met je buurman/vrouw 3 goede toetsvragen over de stof van deze les. Wissel deze vervolgens uit met een ander duo.

Ervaringen

Hieronder volgt een korte samenvatting van mijn bevindingen. Ik heb de lessenserie uitgevoerd in mijn eigen brugklas, een andere eerste klas heeft les gekregen op de normale manier en functioneerde dus als controlegroep. Ik heb onderzocht of leerlingen na de lessenserie beter in staat waren historische begrippen te gebruiken en in hoeverre ze meer zelfvertrouwen hebben gekregen. Het blijkt dat de leerlingen die volgens de hierboven beschreven methode les hebben gekregen:

- ♦ minder fouten maakten bij het gebruiken van begrippen in de toets;
- ♦ in een woordweb meer correcte associaties bij een begrip konden geven;
- ♦ meer zelfvertrouwen kregen in het hanteren van begrippen.

Lesontwerp 6. Leren luisteren bij aardrijkskunde

Ontwikkelaar	Fer Hooghuis
Vak	Aardrijkskunde
Klas	Klas 1 t/m 3 vo
Trefwoorden	Luisteren, aantekeningen maken, tekenen
Kennisbank	Tekst over toerisme (Lesontwerp 6-VO_leren luisteren bij aardrijkskunde_tekst)

Doel

Leerlingen hebben moeite met studerend luisteren, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken en het maken van aantekeningen. Deze oefening biedt handvatten om met leerlingen te bespreken waar je op moet letten als je luistert en aantekeningen moet maken (zie Sleewaert, 1999). Het doel met betrekking tot 'leren leren' en taalgericht vakonderwijs is om te leren aantekeningen te maken en hoofd- en bijzaken te kunnen onderscheiden. Het doel met betrekking tot de vakinhoud aardrijkskunde is de ontwikkeling van het toerisme kunnen beschrijven verklaren.

De lesopbouw sluit aan op de stapsgewijze aanpak zoals die bij het schoolvak Nederlands wordt aangeleerd: oriënteren, verkennen, verwerken en reflecteren (zie Bonset, de Boer & Ekens, 2010). Luisteren begint met het oriënteren op de luistertaak: wat voor soort informatie krijg ik straks te horen, wat moet ik met die informatie doen. De docenten speelt daarop in door daar voor de aanvang van de eigenlijke uitleg kort op in te gaan. Geef aan wat het onderwerp is, vertel wat leerlingen na afloop van de uitleg moeten kunnen en wat zij daarna moeten gaan doen. Geef ook aan of leerlingen tussendoor vragen mogen stellen of dat ze eventuele vragen naar aanleiding van de uitleg moeten noteren. Om de leerlingen te helpen bij het onderscheiden van hoofd- en bijzaken is het belangrijk om de aandacht van te voren al te richten op de kern is van de uitleg. Om de nieuwe informatie te kunnen plaatsen is het noodzakelijk dat deze wordt gekoppeld aan eerder verkregen informatie. Daarom is het belangrijk om eerst samen met de leerlingen te verkennen wat al bekend is over dit onderwerp. Na de oriëntatie volgt dan ook een exploratief gesprek, waarin de leerling stil staat bij vragen als "waar gaat dit over, wat weet ik hier al van?" Tijdens het eigenlijke luisteren, het verwerken van de

informatie, moet de leerling de aandacht bij de informatie kunnen houden. Het spreekt voor zich dat de uitleg daarom moet voldoen aan standaardeisen als beknoptheid, gestructureerdheid en levendigheid. De uitleg wordt afgerond door terug te vragen wat de leerlingen hebben geleerd. Dat kan bijvoorbeeld door na te gaan of de leerlingen het antwoord op een vooraf gestelde vraag kunnen geven. Als er aantekeningen zijn gemaakt, laat dan een paar leerlingen na afloop van de uitleg aan de hand van hun aantekeningen vertellen wat zij gehoord hebben. Dat biedt de mogelijkheid om na te gaan of de boodschap is overgekomen en eventuele onduidelijkheden te verhelderen.

Beschrijving

De les omvat de volgende fasen: introductie, instructie, uitvoering opdracht, nabespreking, en instructie voor vervolgoopdracht.

Introductie. De docent introduceert de opdracht. Na een inhoudelijke inkadering ("We zijn bezig met een hoofdstuk over toerisme. Vertel me eens wat we daar al over hebben geleerd"), volgt de introductie van de opdracht. "Je kunt schrijven in woorden en letters, maar ook in tekeningen. Bijvoorbeeld in pictogrammen of in cartoons. In het oude Egypte gebruikten ze geen letters maar kleine tekeningen: Elke tekening betekent een woord of een hele zin. Bijvoorbeeld: als je een oude Egyptenaar was, hoe zou je een brood tekenen? En een boer? En werken? Je ziet, je moet zo tekenen, dat jij begrijpt wat ermee bedoeld wordt. Het gaat om de essentie, om wat echt belangrijk is. Daar gaan we mee oefenen."

Instructie: "Ik ga straks een tekst voorlezen. *De tekst gaat over de ontwikkeling van het toerisme.* Na afloop ga ik jullie een aantal vragen stellen over de tekst. Je moet dat kunnen vertellen wat toerisme is en hoe het toerisme is veranderd. Het zijn zes alinea's. De eerste alinea is een inleiding. Daarna volgen nog vijf alinea's. Elke alinea vertelt dan iets over een bepaalde periode. Ik lees elke alinea twee keer voor. Om het beter te kunnen onthouden, maken jullie aantekeningen. Maar je mag deze keer geen letters gebruiken. In plaats van letters en woorden gebruik je hiërogliefen. Je maakt kleine tekeningen. We gaan dat even oefenen. Als ik zeg 'tweede wereldoorlog', wat teken je dan? "

Uitvoering. De docent leest de tekst voor. Leerlingen maken aantekeningen. Daarna in tweetallen uitwisselen. Wat heb jij getekend, wat heeft de ander getekend? Wat stelt het voor? Leg elkaar uit wat er staat. Vervolgens een overhoring door de docent: “Kijk nog eens naar je aantekeningen. Weet je alles? Draai het blaadje om. Straks doe je je ogen dicht. Ik loop rond, stel een vraag. Denk aan wat je zojuist getekend hebt. Ik tik iemand aan. Degene die aangetikt wordt, geeft het antwoord. Bij een onjuist antwoord tik ik iemand anders aan”. Leerlingen sluiten ogen, docent stelt reproducerende vragen.

Nabespreking. Een onderwijsleergesprek onder leiding van de docent. De nabespreking richt zich op twee doelen: op ‘leren leren ’ en op de vakinhoud.

In het kader van ‘leren leren ‘kunnen bijvoorbeeld de volgende vragen aan de orde komen:

- ♦ Hoe moeilijk is het om op deze manier aantekeningen te maken? Waar moet je op letten als je aantekeningen maakt?
- ♦ Hoe moeilijk waren de vragen? Waarom is het niet zo moeilijk om deze vragen te beantwoorden?
- ♦ We hebben nu drie dingen gedaan om ervoor te zorgen dat je makkelijk iets kunt onthouden:
 - aantekeningen maken: alleen het belangrijkste, en op zo’n manier dat je het zelf begrijpt;
 - met elkaar praten over wat er geleerd moet worden; elkaar vragen stellen;
 - bij een vraag terugdenken aan het ‘plaatje in je hoofd’.
- ♦ Bij welke andere lessen en opdrachten kun je dit nog meer gebruiken?

Bij de nabespreking gericht op de inhoud richt het gesprek zich meer op de ontwikkeling van het toerisme, en het denken in oorzaken en gevolgen. Tijdens deze inhoudelijke nabespreking schematiseert de docent de ontwikkeling van het toerisme. Maak een bordschema met drie kolommen: *periode – bestemmingen - belangrijke factoren*. Vul het schema samen met de leerlingen in. Bespreek samen het ingevulde schema. Denk aan vragen als:

- ♦ Wat kunnen we zeggen over de ontwikkelingen als je naar de bestemmingen kijkt?
- ♦ Wat zijn de belangrijkste soorten oorzaken van die ontwikkeling?
- ♦ Wat zijn de belangrijkste gevolgen van die ontwikkeling ?
- ♦ Als je het in een of twee zinnen samenvat: wat weten we nu over hoe de ontwikkeling van het toerisme is verlopen? En waarom heeft het toerisme zich zo ontwikkeld?

Vervolgopdracht. Uitwerken van de 'aantekeningen'. De docent geeft de instructie voor het schrijven van een samenvatting van wat er geleerd is over de ontwikkeling van het toerisme. Afhankelijk van wat de leerlingen gewend zijn kan dat een geheel open of een deels voorgestructureerde tekst zijn. Ter ondersteuning kan een schrijfkader worden aangereikt.

Ervaringen

De werkvorm en lesopzet zijn door meerdere docenten aardrijkskunde gebruikt, vooral in brugklassen. Er zijn variaties gemaakt waarbij de inhoud (ontwikkeling van het toerisme) is vervangen door andere aardrijkskundige inhoud. De ervaringen zijn over het algemeen heel positief. De meeste leerlingen vinden het een leuke opdracht, maar in elke klas zijn er wel een paar die het heel moeilijk vinden om in beelden te denken. Het uitwisselen van wat er getekend is leidt vaak tot wat ontspannen hilariteit. De inhoudelijke nabespreking blijkt lastig, als docent moet je je daar goed op voorbereiden.

Lesontwerp 7. Beantwoorden van verklarende toetsvragen op vmbo en havo

Ontwikkelaars	Marijke Weijs & Gerard Steenhagen
Vak	Geschiedenis
Groep	Havo 4 & Vmbo3-tl
Trefwoorden	Schrijven, context, interactie, taalsteun, schrijfkader, historische verklaringen
Kennisbank	Vooronderzoek (Lesontwerp 7-VO_beantwoorden van verklarende toetsvragen_vooronderzoek) Lesontwerp en evaluatieonderzoek (Lesontwerp 7-VO_beantwoorden van verklarende toetsvragen_lesontwerp) Video-opnamen beschikbaar via LEONED

Doel

Uit onze analyse van leerlingenantwoorden op open vragen in een proefwerk is gebleken dat leerlingen niet altijd de antwoorden geven die ze zouden moeten geven (zie verslag vooronderzoek in de kennisbank). Leerlingen hebben vooral moeite met het beantwoorden van verklarende vragen tijdens proefwerken. Ons doel is leerlingen een betere aanpak te leren, opdat zij minder moeite hebben met het beantwoorden van dit soort vragen. Hierbij is gebruik gemaakt van schematiseren en een schrijfkader van Hajer en Meestringa (2009) en de 'diamant' van Chapman (2003). We hebben samen een lessenserie ontwikkeld, volgens eenzelfde opzet, maar voor een andere klas en met een ander onderwerp. In vmbo3-tl ging het over oorzaken en gevolgen van armoede, in havo 4 was de Koude Oorlog het onderwerp.

Beschrijving

Wij hebben ons ontwerp uitgetoetst in een serie van vijf lessen. Allereerst hebben wij een oorzaak-gevolg-schema gepresenteerd.

Oorzaken	Gevolgen	Woorden die oorzaak / gevolg aangeven

Vervolgens kregen de leerlingen de opdracht om in duo's een paragraaf uit hun leerboek in dit schema onder te brengen. In een volgende les hebben wij een schrijfkader gepresenteerd.

Schrijfkader voor het beschrijven van oorzaken en gevolgen:

Ik wil uitleggen hoe het komt dat ...
 Als/toen ... had dat als gevolg dat ...
 Hierdoor ... dan ...
 Dit veroorzaakte ... dus ...
 Dit leidde ertoe dat ...
 Zo ontstond(en) ...

Voorbeeld van een ingevuld schrijfkader:

Ik wil uitleggen hoe het komt dat in Engeland fabrieken ontstonden.
Toen in Engeland de bevolking sterk groeide **had dat als gevolg** dat er een tekort aan voedsel en kleding kwam.
Hierdoor moesten de thuiswerkers veel meer produceren **dan** eerst.
Dit veroorzaakte problemen die **dus** moesten worden opgelost.
Dit leidde ertoe dat er uitvindingen werden gedaan (machines).
Zo ontstonden in Engeland fabrieken (doordat machines bij elkaar werden gezet in één gebouw).

Daarna hebben de leerlingen met behulp van hun leerboek in duo's een vraag op deze wijze uitgewerkt. In vmbo3-tl was de vraag: Leg uit hoe in Nederland de sociale kwestie ontstond? In havo 4 luidde de vraag: Leg uit hoe de wereld na 1945 vrij snel in een Koude Oorlog terecht kwam? De leerlingen hebben schriftelijk feedback gegeven op elkaars oplossingen. Ten slotte zijn de leerlingen aan de gang gegaan met de werkvorm 'diamant'. In vmbo-3-tl ging het om de gezondheidstoestand van de arme bevolking in Nederland rond 1900.

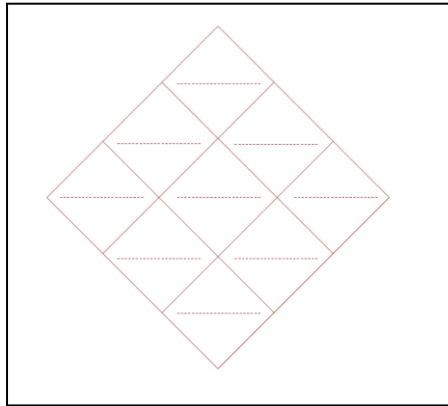
Oorzaak	Gevolg(en)
Voeding	
Krotwoningen	
Ziekenhuizen	
Ontbreken van riolering	
Onwetendheid van armen	
Ontbreken van waterleiding	
Alcoholisme en roken	
Egoïsme van veel rijken	
Wetenschap	

In havo-4 was het onderwerp de dekolonisatie na 1945. Allereerst moesten de leerlingen van gegeven oorzaken in hele zinnen een gevolg / de gevolgen noteren. Daarbij moesten zij gebruik maken van woorden die een gevolg aangeven.

Oorzaak	Gevolg(en)
De kolonie wordt economisch uitgebuit	
Westers onderwijs voor de inheemse bevolking	
Nederlagen van de westerse landen tegen Japan	
Plan voor zelfbeschikkingsrecht van volkeren van de VS (1919)	
Verplicht grondstoffen leveren aan het moederland door de kolonie	
Geen inspraak in het bestuur	
Het standpunt van de S.U.: kolonialisme is uitbuiting	
Egoïsme van veel rijken	
V.S. en de S.U. waren na de Tweede Wereldoorlog de twee grootmachten	

Daarna moesten de leerlingen de oorzaken (op losse kaartjes) in de grote, lege diamant plaatsen. De minst belangrijke oorzaak onderin, hoe hoger in de diamant des te belangrijker de oorzaak. De oorzaken mochten pas in de lege diamant worden ingevuld als de duo's het helemaal met elkaar

eens waren. De leerlingen moesten de meest en minst belangrijke oorzaak in (een) hele zin(nen) beargumenteren.



Diamant (zie Chapman, 2003)

Ervaringen⁴

Allereerst was het fijn om te zien dat de leerlingen gemotiveerd aan de slag gingen met de door ons gepresenteerde werkvormen. Er werd in de duo's inhoudelijk gediscussieerd over de stof (er werd over geschiedenis gepraat). Wat sommige leerlingen lastig vonden, was dat bij het schrijfkader en bij de 'diamant' meerdere goede oplossingen waren. Dat werkte verwarrend. Leerlingen willen toch graag hét juiste antwoord horen, en dan nog het liefst van de docent. De meeste leerlingen vonden het schrijfkader te uitgebreid. Bovendien hadden enkele leerlingen moeite om een beginnetje te vinden. Zij gaven aan dit hulpmiddel niet snel te zullen gebruiken bij een proefwerk. Zij vonden het té omslachtig. Je zult dus moeten uitleggen dat het schrijfkader niet integraal hoeft te worden toegepast, maar dat het gaat om het oefenen met de woorden die bij het beantwoorden van verklarende vragen een belangrijke rol spelen. Je mag dus best een deel van het schrijfkader gebruiken. Wij vinden beiden dat de gestructureerde aanpak van deze werkvormen de leerlingen wel helpt bij het begrijpen van waar ze mee bezig zijn.

⁴ Wij baseren ons in eerste instantie op onze persoonlijke ervaringen. Uit de voorlopige analyse blijkt dat de ontwerpen wel enig effect lijken te hebben gehad in de vmbo3-klas, maar minder voor de havo 4-klas. Een kwalitatieve analyse van een aantal antwoorden lijkt aanwijzingen te geven dat de kwaliteit van de formulering van de antwoorden beter is geworden

Lesontwerp 8. Aardrijkskundige begrippen leren in havo 3

Ontwikkelaar	Rosa Veldman
Vak	Aardrijkskunde
Groep	3 havo
Trefwoorden	Woordenschatontwikkeling, begripsontwikkeling, context, interactie, taalsteun, begrippennetwerk
Kennisbank	Het volledige lesontwerp en het bijbehorende onderzoek (Lesontwerp 8-VO_Aardrijkskundige begrippen leren in havo 3)

Doel

In mijn lessen is het mij opgevallen dat leerlingen uit 3 havo een kleine (vak-)woordenschat hebben. Omdat aardrijkskunde een zeer talig vak is, wil ik werken aan de vakwoordenschat van mijn leerlingen, met als doel dat ze beter gaan presteren bij aardrijkskunde. In mijn ontwerp hanteer ik de aanpak van taalgericht vakonderwijs met de drie pijlers context, interactie en taalsteun. De lessenserie plaats ik in een herkenbare context met voor leerlingen herkenbare zaken uit het dagelijks leven. Daarnaast zal ik interactie rond het onderwerp bieden, zodat leerlingen de vaktaal met elkaar en met mij zullen bespreken. Tot slot zal ik aanwezige voorkennis en taal oproepen over de vakbegrippen en die centraal stellen en uitbreiden. Op deze wijze kunnen leerlingen het best nieuwe vaktaal leren (Hajer & Meestringa, 2009). Daarnaast zal ik in de lessenserie opdrachten verwerken van *Leren denken met Aardrijkskunde* (Vankan & van der Schee, 2004). Dit boek bevat opdrachten die ervoor zorgen dat leerlingen samenwerken en aardrijkskundig leren denken. Leerlingen zullen zich verwonderen over het feit dat elk gebied verschillend is en zullen zich afvragen waarom een verschijnsel voorkomt in een bepaald gebied en hoe dat verschijnsel verspreid is. Dit is kort gezegd aardrijkskundig denken (van den Berg, van Stiphout & Vankan, 1995). In de havo 3 klassen merk ik dat leerlingen begrippen uit het hoofd leren zonder er betekenis aan te geven. Door te oefenen met het toepassen van de geografische benadering, wil ik bewerkstelligen dat leerlingen betekenis geven aan begrippen en dat ze verbanden leggen, waardoor de kennis en de nieuwe woorden beter zullen beklijven.

Beschrijving

De lessenreeks bestaat uit twaalf lessen. In de eerste les wordt specifiek gewerkt aan het oproepen van voorkennis, het werken met een herkenbare context en het kijken vanuit de aardrijkskundige werkwijze. De daaropvolgende acht lessen zijn reguliere lessen met extra taalsteun. De laatste drie lessen zijn weer speciale lessen waarin een begrippen taboospel wordt gespeeld en aan een begrippenweb wordt gewerkt. De omschrijving van de lessen volgt hieronder.

Les 1. Aan de leerlingen wordt gevraagd een foto te mailen van een omgeving ergens in Nederland waar ze vaak komen. Ik zal een paar foto's selecteren om op het bord te projecteren. Ik zal leerlingen vragen wat ze zien op de foto. Waarschijnlijk zullen leerlingen vertellen wat ze duidelijk kunnen zien: "ik zie gras, ik zie een paard, ik zie een boerderij". Als leerlingen wat antwoorden hebben gegeven zal ik vragen stellen die leerlingen prikkelen wat verder na te denken over het landschap. "Wat doet de boer met het gras, waar is het voor bedoeld, hoe verdient de boer zijn geld, waarom staat de boerderij op een klein heuveltje?" Leerlingen leren zo te praten over het landschap en ik modeleer (onderdeel van taalsteun bieden) wat voor vragen leerlingen zichzelf kunnen stellen. Na de eerste foto laat ik de leerlingen nog een paar foto's zien. Ze moeten dan eerst binnen hun groepje vragen bedenken die ze mij willen stellen om erachter te komen wat er op het landschap te zien is. Uiteindelijk moeten leerlingen een goed onderschrift voor de foto bedenken, die goed omvat wat er in de foto te zien is.



Voorbeeld van een gebruikte foto: Terpboerderij omringd met grasland in een Friese zeekleipolder

Leerlingen mogen gebruik maken van kaart 20 uit de Grote Bosatlas (53e Editie). Op deze kaart is de verdeling van landschappen in Nederland zichtbaar, bijvoorbeeld het duinlandschap of het zeekleilandschap. In de bespreking van de foto's zal ik leerlingen de volgende begrippen uitleggen en in de laatste foto's moeten ze de begrippen zelf gebruiken. Deze opdracht is een afgeleide opdracht uit "Leren denken met Aardrijkskunde" (Vankan & van der Schee, 2004). In deze opdracht leren leerlingen dat vragen stellen het begin van leren is. Ze leren kritisch denken. Ik wil bewerkstelligen dat leerlingen met deze opdracht een context leren geven aan de landschappen die ze gaan bestuderen in hoofdstuk vier. Daarnaast wordt in deze opdracht veel klassikaal en in groepjes gesproken met begrippen die leerlingen moeten leren gebruiken.

Landschap	Reliëf
Natuurlijke bouwstenen	Flora
Menselijke bouwstenen	Fauna
Infrastructuur	Grasland
Bodemgebruik	Akkerland
Verkaveling	Landbouwgrond
Bewoningsvorm	Grondsoort
Suburbanisatie	Landbouw
Urbanisatie	

Les 2 t/m 9. Dit zijn reguliere lessen waar wel extra taalsteun in wordt geboden. Leerlingen krijgen powerpoint-presentaties over de paragrafen en maken ze opgaven uit het werkboek. Deze lessen zijn niet speciaal ontworpen, maar bevatten wel elementen om begripsvererving onder leerlingen te vergroten (gebaseerd op de Viertakt van Van den Nulft en Verhallen beschreven in paragraaf 3.1). De eerste twee stappen zijn *kennismaken* en *semantiseren*. Deze worden elke les toegepast. Nieuwe begrippen worden volgens die stappen geïntroduceerd aan leerlingen:

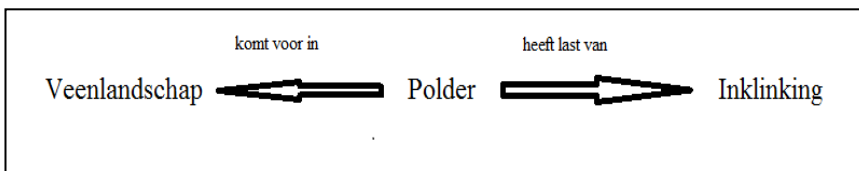
- ♦ kennismaking begrip introduceren (voorkennis activeren, in context plaatsen/ uit context afleiden zodat de samenhang met andere verschijnselen duidelijk wordt;

- ♦ semantisering begrip verdere invulling en betekenis geven. Leerlingen moeten kunnen onderscheiden wat wel en wat niet bij het begrip hoort:
 - Essentiële kenmerken benoemen, begrip definiëren
 - Voorbeelden en non-voorbeelden (laten) geven
 - Onderscheiden van aanpalende begrippen (bovenschikkende, onderschikkende en nevenschikkende begrippen, tegenovergestelde begrippen, synoniemen en homoniemen).

Het *semantiseren* doen leerlingen in een begrippenlijst die ze elke keer als een nieuwe paragraaf behandeld gaat worden meekrijgen. Achter de begrippen vullen ze de betekenis in, in eigen woorden. Ze geven per begrip een voorbeeld van het begrip, een zin waarin het woord gebruikt wordt of ze maken een tekening. De begrippen moeten als huiswerk worden ingevuld en zullen elke nieuwe les even besproken worden. De volgende twee stappen uit het stappenplan zijn *consolideren* en *controleren*. Voor het consolideren worden posters met begrippen opgehangen, als herinnering en voor veel herhaling van de begrippen. Deze posters worden in de lessen opgehangen en in de uitleg wordt zoveel mogelijk naar de woorden verwezen en worden leerlingen gestimuleerd om de woorden zoveel mogelijk te gebruiken in gesprekken onderling en met de docent. Op de poster staan dezelfde begrippen als in de begrippenlijsten. Het *controleren* gebeurt tijdens lessen, als het maakwerk wordt nagekeken door leerlingen zal ik door de klas lopen en leerlingen af en toe bevragen over de begrippen en hun begrippenlijsten individueel bespreken.

Les 10 & 11. Leerlingen krijgen uitleg over hoe een begrippennetwerk te maken met het begrip school. We brainstormen over woorden die erbij horen. Daarna gaan we die begrippen clusteren. Dan teken ik op het smartbord hoe ik van die clusters een begrippenweb zou maken. Ik geef ook de verbanden tussen de begrippen aan. Leerlingen zitten in groepjes van verschillende niveaus bijeen. Ze krijgen alle begrippen van het hoofdstuk op kleine kartonnen kaartjes. Daarna gaan ze de begrippen ordenen op een groot flip over vel. Eén van de begrippen is dikgedrukt en onderstreept en vormt het centrale begrip van het woordweb. Als de leerlingen een juiste indeling van de begrippen hebben gemaakt, mogen ze de begrippen met overschrijfbaar plakband vastplakken op de flip-

over. Als huiswerk krijgen de leerlingen mee dat ze plaatjes meenemen die bij de enkele begrippen horen. Onderling spreken ze af wie welk begrip doet. In de tweede les die aan het woordweb besteed wordt gaan leerlingen de verbanden tussen de begrippen uitschrijven. Ze plakken de plaatjes bij de begrippen en mogen nog zelf voorbeelden bij begrippen plaatsen of tekeningen erbij zetten. Hoe meer informatie hoe beter. Het aangeven van de verbanden tussen de begrippen is erg belangrijk. Het laten aangeven van het type verband dat er is tussen begrippen biedt context, het zorgt ervoor dat leerlingen de begrippen beter onthouden.



Voorbeeld van verbanden tussen begrippen in een begrippenschema.

Het effect van werken met begrippennetwerken is dat de woordenschat verbetert en dat hoofd- en bijzaken visueel onderscheiden kunnen worden. Daarnaast zullen leerlingen in deze opdracht goed moeten samenwerken. Er is zo veel interactie. De begrippennetwerken zullen in de tweede helft van deze tweede les besproken worden. Leerlingen moeten veel praten over het woordweb. Ze moeten de begrippenwebben met elkaar vergelijken.

Les 12. Bij het *taboospel* is het de bedoeling dat leerlingen zo eenvoudig mogelijk met eigen woorden een begrip leren te omschrijven. Hierbij mogen ze geen ‘taboewoorden’ gebruiken. Taboewoorden zijn de woorden die je nodig hebt om het begrip te omschrijven, het zijn juist de woorden die in het boek ook gebruikt worden om het begrip te omschrijven (Vankan & van der Schee, 2004). Leerlingen spelen het taboospel met de begrippen die ze in het hoofdstuk geleerd hebben. De leerlingen zijn dit taboospel gewend te spelen aan het einde van een lessenreeks die ik ze heb gegeven. Dit keer zal extra de nadruk gegeven worden op het ordenen van begrippen volgens de indeling van de geograaf Van Westrheden (1977). Hij maakte categorieën van aardrijkskundige begrippen. Deze categorieën zijn ook toepasbaar in andere vakken. Met het gebruik van de categorieën wil ik voor leerlingen

inzichtelijk maken dat begrippen niet allemaal even makkelijk te begrijpen en te leren zijn. Ik wil door het behandelen van de begrippen bewerkstelligen dat leerlingen bij het leren van begrippen extra aandacht geven aan de abstracte begrippen. En dat ze accepteren dat sommige begrippen waardegebonden zijn en daarom niet heel zwart wit uit het hoofd te leren zijn.

De indeling is als volgt:

- a) Direct waarneembaar (*concreta*). Dit zijn concrete en zichtbare begrippen die zonder specialisten geobserveerd kunnen worden. Voorbeelden hiervan zijn huis, boerderij, vulkaan, maar ook activiteiten als regenen of voetballen.
- b) Indirect waarneembaar (*illata*). Dit zijn begrippen die afhankelijk zijn van relatief subtielere observaties of de observaties zijn meer complex. Ze kunnen worden afgeleid door redeneringen of het gebruik van instrumenten. Voorbeelden hiervan zijn de bolvorm van de aarde, breuklijnen, atmosfeer.
- c) Abstract (*abstract*). Dit zijn overstijgende begrippen, hiervoor zijn onderliggende begrippen nodig om dit uit te leggen. Deze begrippen zijn niet waarneembaar, maar ze refereren wel naar waarneembare begrippen. Voorbeelden hiervan zijn landbouw, veeteelt, akkerbouw, urbanisatiegraad, urbanisatie tempo. Deze abstracte begrippen bestaan vaak uit rekenkundige begrippen. Deze begrippen bestaan uit variabelen, er kunnen sommen mee gemaakt worden. Bijvoorbeeld bevolkingsdichtheid, verhang, gini index.
- d) Theoretische begrippen (*theoretische constructa*). Dit zijn begrippen met een nog hoger abstractieniveau. In tegenstelling tot bovenstaande begrippen kunnen deze begrippen niet uit waarneembare dingen worden herleid. Het zijn gedachteconstructies die de werkelijkheid opsporen of verklaren en de definiëren is vaak uitgebreid en waardegebonden. Veel van deze begrippen komen uit de sociale geografie. Ze hangen vaak samen met andere begrippen. In een begrippenweb vormen ze vaak een spin in het web. Voorbeelden zijn cultuur, armoede, democratie, fundamentalisme.

Ik zal de leerlingen (versimpeld) uitleggen hoe de ordening werkt. De leerlingen krijgen op een vel alle belangrijke begrippen. Ik zal met de leerlingen in een 15 minuten durend onderwijsleergesprek vragen welke begrippen ze bij welke ordening vinden horen.

Daarna gaan we het taboospel spelen. De opzet van het spel is nu zo, dat leerlingen gemotiveerd worden zich extra in te zetten voor abstracte begrippen. We zullen met gekleurde kaartjes werken die horen bij een bepaalde ordening van begrippen. Elke leerling moet voor minstens één van elk type begrip zorgen voor taboewoorden. Voor de theoretische begrippen (rode kaartjes) kunnen leerlingen 3 punten verdienen, voor indirect zichtbare en abstracte (oranje kaartjes) kunnen leerlingen 2 punten verdienen en voor direct zichtbare begrippen (gele kaartjes) slechts 1 punt. Per ronde kunnen er maximaal twee personen punten halen, de persoon die het begrip uitlegt en de persoon die begrip raadt.

Ervaringen

De les waarin door leerlingen gekeken werd naar landschapsfoto's die ze zelf hadden opgestuurd verliep goed. Ik heb in totaal drie foto's kunnen bespreken (va Kinderdijk, Lage Vuursche en omgeving Gulp). De leerlingen deden goed mee, luisterden goed naar elkaars antwoorden. Begrippen als infrastructuur, reliëf, menselijke- en natuurlijke bouwstenen, flora en fauna zijn uitgebreid aan bod gekomen. Ik heb sinds die les leerlingen regelmatig zelf die begrippen horen gebruiken.

De begrippen-taboeles is eerder dan gepland uitgevoerd over de helft van de stof. De uitvoering van de les verliep niet optimaal, het was laat op de dag. De uitleg over de begrippenclassificatie verliep redelijk, leerlingen deden mee met het bedenken bij welke classificatie een begrip behoorde. Doordat de les eerder uitgevoerd werd over minder lesstof, was het aantal begrippen klein. Daardoor gingen leerlingen alle begrippen gebruiken die ze kenden. Zo werkte ze het denkbeeldige lijstje af in de hoop dat het juiste begrip erbij zou zitten. Hierdoor werd het doel van het spel, praten over de begrippen en de begrippen in eigen woorden verwoorden, voorbij gestreefd. Wat wel goed werkte was dat leerlingen graag de moeilijke (theoretische) begrippen wilden doen. Voorheen sloegen ze altijd de te moeilijke begrippen over.

De eerste begrippenweb-les verliep voorspoedig. Leerlingen bleken al ervaring met het maken van woordwebben te hebben. Alleen het

aangeven van het type verband tussen de woorden hadden ze nog niet eerder gedaan. In tegenstelling tot het ontwerp, had ik ervoor gekozen zelf alvast alle begrippen op dik papier af te drukken en te snijden. Het kostte mij extra voorbereidingstijd, echter het scheelde een hoop tijd in de les. De begrippen waren goed leesbaar en verschuifbaar. Het clusteren lukte de leerlingen goed. Ik hoorde ze onderling overleggen over welk begrip bij welke hoorde en ze legden aan elkaar uit wat een begrip betekende en waarom het wel of niet bij een ander begrip hoorde. Ik moest alle groepjes wel een zetje in de rug geven met het linken van de begrippen aan de geologische tijdschaal. Dit maakte inzichtbaar dat de leerlingen de chronologie in het ontstaan van het Nederlands landschap nog niet hadden ontdekt! En dit terwijl deze tijdschaal als een kapstok van een hoop processen kan dienen. Voor de tweede les hadden de leerlingen afbeeldingen van begrippen meegenomen. In sommige groepjes werd erg goed samengewerkt en werden naast de afbeeldingen nog voorbeelden en tekeningen bij begrippen gezet. Het uiteindelijke resultaat was bij sommige groepjes nog beter dan verwacht. Er was een mooie weergave gemaakt van de begrippen uit het hoofdstuk, de betekenis en de onderlinge samenhang.

Daarnaast heb ik de effecten van de lessenserie ook onderzocht. De lessenreeks heb ik in twee parallel klassen uitgevoerd die over het afgelopen schooljaar vrijwel dezelfde gemiddelden behaalden. In klas B heb ik geen interventie uitgevoerd in klas A wel. De toetsresultaten lieten een duidelijk verschil zien tussen klas A en B. Het gemiddelde in klas A was 5.9 en in klas B 5.2 Het gemiddelde in klas A werd nog omlaag gehaald door twee duidelijk lager scorende leerlingen. Zonder deze twee scores was het gemiddelde van klas A zelfs 6.2 geweest. Dit had één cijferpunt verschil gemaakt. Daarnaast had ik een aantal open vragen in de toets gemaakt, waarbij leerlingen begrippen moesten verwoorden. Hierin was klas A beduidend beter.

Voorafgaand aan de interventie en achteraf heb ik bij 3 HAVO A en B enquêtes afgenomen waarin ze elf vragen moesten invullen over hoe ik taalsteun bied. Uit de enquêtes blijkt bij 7 van de 11 vragen een vooruitgang in de ervaring van taalsteun onder de leerlingen uit 3 havo A. In 3 havo A zijn grotere verschillen zichtbaar tussen de nul- en eindmeting. Zo zijn meer leerlingen in klas A gaan vinden dat er aan het

begin van de les een lijstje wordt gegeven met belangrijke woorden die besproken gaan worden, merkten ze dat ze zelf de betekenis van woorden moesten opzoeken en opschrijven en zijn ze meer gaan merken dat ik check of ze woorden begrijpen. Verder zijn er in klas A geen leerlingen meer die aangaven woorden in de toetsen niet kennen, terwijl in klas B een hele lichte toename zichtbaar is van leerlingen die woorden tegenkomen die ze niet kennen. Ten slotte zijn er in klas A meer leerlingen die ervaren dat zij ook kunnen praten tijdens de les en dat ik niet voornamelijk aan het woord ben, terwijl dit bij klas B gelijk gebleven is.

Lesontwerp 9. Lezen van schoolboekteksten in havo 4

Ontwikkelaar	Lieke van Eerd
Vak	Geschiedenis
Groep	Havo 4
Trefwoorden	Lezen, leesstrategieën, taalsteun, vragen stellen, context
Kennisbank	Het volledige lesontwerp en het bijbehorende onderzoek (Lesontwerp 9-VO_Lezen van schoolboekteksten)

Doel

Deze lessenserie van 4 tot 5 lessen is ontworpen om leerlingen uit 4 Havo gerichte taalsteun aan te bieden bij de Lesmethode Memo (Malmberg) voor het vak geschiedenis. Zowel de diversiteit in voorkennis als de grote verschillen in taalvaardigheden van deze klas, waren redenen om de lessenserie vanuit het perspectief van taalgericht vakonderwijs te ontwerpen. Centraal staat de leesstrategie van het stellen van vragen bij een tekst. Deze vragen kunnen zowel een beter tekstbegrip als historisch redeneren uitlokken. Hierbij maak ik gebruik van het werk van Van Boxtel en Van Drie (2008) die vier verschillende soorten historische vragen onderscheiden die aan een tekst gesteld kunnen worden (beschrijvende, verklarende, vergelijkende en evaluatieve vragen) en van Janssen (2009) over het stellen van vragen bij literaire teksten. Resultaat uit onderzoek van Logtenberg, van Boxtel, en van Hout-Wolters (2011) dat uitwijst dat voorkennis een essentiële aanjager is van het stellen van historische vragen, sterkte mij in mijn idee om het aanbrengen van context – een van de pijlers van het taalgericht vakonderwijs – een belangrijke plek in de lessenserie toe te kennen.

Beschrijving

De lessenserie sluit aan bij hoofdstuk 8 van *Memo Geschiedenis voor de Tweede Fase, Handboek Havo* (Malmberg, 2008) en behandelt vooral het eerste deel van tijdvak 8 (negentiende eeuw) met de onderwerpen Industriële Revolutie in Engeland en het revolutiejaar 1848 in Frankrijk. Hierna volgt de globale opzet van de lessenserie.

Les 1. Bekend – Benieuwd – Bewaard schema invullen aan de hand van een introducerend verhaal. Leerlingen zoeken vervolgens als huiswerk thuis/ op internet/ in kranten naar aanvullend materiaal uit de kolom ‘Benieuwd’. Doel van de les is voorkennis activeren en inventariseren waar de kennistekorten liggen.

Les 2. Het aanvullend materiaal (het huiswerk uit les 1) wordt in groepjes uitgewisseld. Hierna maken leerlingen individueel een mindmap. Doel van de les is het ordenen van informatie (hoofd- en bijzaken van elkaar scheiden) en het leggen van verbanden tussen begrippen.

Les 3. Oefenen in het stellen van verschillende soorten vragen aan een tekst. Docent geeft instructie over de soorten vragen en geeft enkele voorbeelden. Vervolgens gaan leerlingen zelf vragen bedenken in tweetallen aan de hand van de werkvorm denken – delen – uitwisselen. Aan het einde van de les wordt in een klassengesprek per type vraag uitgewisseld wat nu precies belangrijke elementen zijn door leerlingen voorbeelden te laten inbrengen en analyseren. Doel van de les is het kunnen onderscheiden van verschillende soorten vragen die je aan een tekst kunt stellen en oefenen met het formuleren van dit soort vragen.

Les 4. Context bieden over nieuw onderwerp door middel van inhoudelijke instructie. Nogmaals oefenen de leerlingen met het stellen van vragen. Eerst individueel, daarna bespreken in een klassengesprek. Doel van deze les is opnieuw het oefenen met het formuleren van vragen, dit keer met een nieuwe tekst en onbekende stof.

Les 5. Verwerking van voorgaande lessen door het maken van een individuele eindopdracht. Het stellen van vragen aan een leertekst moet nu zelfstandig worden toegepast bij een nieuwe tekst. De opdracht geeft leerlingen steun met een invulschema en een schrijfkader (zie onderstaand voorbeeld). Leerlingen schrijven tot slot ook een learnerreport (waarin ze aan de hand van een aantal vragen aangeven wat ze geleerd hebben). Doel van de les is het verwerken van de stof, een controle op de vaardigheid van het vragen stellen en het oefenen met zelfevaluatie.

Lees voor jezelf de Intro van 8.2. (Memo) en vervolgens 8.2.1. *Als Frankrijk niest, dan is heel Europa verkouden*, blz. 182.

1. Noteer hier de vragen die in je opkomen tijdens het lezen.
2. Vat nu de paragraaf samen. Doe dit door onderstaand schema en schrijfkader te gebruiken.

Tijdperk	1814-1830	1830-1848	1848 - 1852	Na 1852
Wie is er aan de macht?				
Hoe heet deze periode?				
Wat waren kenmerkende elementen uit deze tijd?				

Schrijfkader:

In 1830 brak er een revolutie uit in Frankrijk. Oorzaken voor deze revolutie waren en

Het gevolg van deze revolutie was dat.....

De.....mochten stemmen.zorgde ervoor dat.....

Maar in brak er wederom een revolutie uit omdat

De directe aanleiding hiervoor was.....

..... Dit had tot gevolg dat

..... en

..... en

Vervolgens, drie jaar later

De staatsvorm van Frankrijk veranderde

van in

Ervaringen

Het werken met deze lessenserie heeft me tot verschillende inzichten gebracht. Over het algemeen vonden leerlingen het leuk, afwisselend en uitdagend om met de mindmap te werken en heel nuttig en bevredigend om de eindopdrachten te maken; daarmee kregen zij het gevoel de stof zelfstandig te kunnen samenvatten. Het oefenen met het stellen van vragen an sich werd wat minder goed ontvangen, maar zodra het doel daarvan duidelijker wordt voor leerlingen, zijn ze ook meer te porren voor de werkvorm. De gemeten resultaten van het expliciet maken en uitschrijven van vragen bij een tekst waren niet direct overtuigend. Maar ik denk dat wanneer je een dergelijk schrijfkader en invulschema toevoegt (dat gericht vraagt naar verandering, oorzaak en gevolg etc.), je kunt ondervangen dat leerlingen deze vragen niet uit zichzelf stellen. Als docent dwing je leerlingen daarmee impliciet deze vragen alsnog te stellen. Het inzetten van taalsteun, context en interactie om de leerlingen een concrete leesstrategie aan te leren (namelijk het stellen van vragen bij een tekst), verbetert mijns inziens sowieso het tekstbegrip tijdens het lezen van historische leerteksten. Voor meer resultaten verwijs ik graag naar volledige lesontwerp en evaluatieverslag in de kennisbank. Mijn persoonlijke ervaring met deze specifieke lessenserie is verder dat het helpt wanneer een klas gewend is aan regelmatig samenwerkend en activerend leren. Wanneer dit niet het geval is, kan er natuurlijk voor worden gekozen enkele werkvormen of taalgerichte elementen uit de lessenserie uit te lichten en te gebruiken in de eigen lessen.

Lesontwerp 10. Aardrijkskundige begrippen leren in 4 vwo

Ontwikkelaar	Terry de Jongh
Vak	Aardrijkskunde
Groep	vwo 4
Trefwoorden	Begripsontwikkeling, context, taalsteun, interactie
Kennisbank	Het volledige lesontwerp en het bijbehorende onderzoek (Lesontwerp 10-VO_Aardrijkskundige begrippen leren in 4vwo)

Doel

Aardrijkskundige begrippen vormen het wereldbeeld van de leerlingen. Deze begrippen moeten de leerlingen niet alleen kennen, maar ook kunnen toepassen in het dagelijkse leven. Echter, leerlingen in 4 vwo leren de begrippen uit het hoofd zonder dat er beklijving optreedt van de begrippen en waardoor toepassen in nieuwe situaties niet mogelijk is. Het doel van de lessenserie is om, door de pijlers van taalgericht vakonderwijs toe te passen (context, interactie en taalsteun), de begrippen te laten beklijven, waardoor wendbaar gebruik mogelijk wordt. Aandacht voor context wordt vormgegeven door de stof meer in de levenswereld te plaatsen van de leerlingen. Taalsteun wordt gegeven door de begrippen te expliciteren en te concretiseren. Daarnaast kunnen de woorden ook “versierd” worden: door bijwoorden aan een begrip toe te kennen kunnen de leerlingen een beter voorstelling maken van het abstracte begrip zoals sociaal-economische stratificatie of demografisch obstakel. Ook zal ik als docent, de begrippen veel gebruiken en leerlingen feedback geven op hun gebruik van de begrippen. Ten slotte, zal er veel ruimte zijn voor interactie. Hierdoor leren leerlingen de vaktaal en begrippen actief te gebruiken. Daarnaast maakt het het denken van de leerlingen zichtbaar waardoor het mogelijk wordt specifieke feedback te geven op het taalgebruik van de leerling (taalsteun).

Beschrijving

De pijlers van taalgericht vakonderwijs worden toegepast in 4 lessen. Gedurende de lessen wordt er weinig inhoudelijke uitleg gegeven, alleen een korte instructie met als doel dat de leerlingen de opdracht goed

kunnen uitvoeren. De leerlingen leren dus door te oefenen. Op deze manier zijn ze actief bezig met de begrippen.

De begrippen die we gaan bespreken komen uit het boek *Arm en Rijk*, hoofdstuk 2, paragraaf 1 en 2, van het aardrijkskunde boek (de GEO, 2006, Thieme Meulenhoff). De begrippen horen allemaal bij het onderwerp voedselproblematiek in Afrika. Per les wordt uitgelegd hoe de pijlers zijn toegepast.

Les 1. Doel van deze les is context geven aan de begrippen *sociale-economische stratificatie*, *politieke stabiliteit* en *territoriale conflicten*. De voorkennis van de leerlingen wordt zichtbaar gemaakt door het maken van mindmaps over deze drie begrippen. Het begrip staat centraal in het midden en de leerlingen kunnen lijnen en tekeningen om het begrip zetten en op schrijven wat ze denken dat het begrip inhoudt. De mindmaps bespreken de leerlingen vervolgens in duo's zodat ze moeten uitleggen waarom ze associaties maken bij het begrip. Tenslotte worden de mindmaps klassikaal besproken. Taalsteun wordt gegeven door feedbackvragen te stellen.

Les 2. Het doel van deze les is om interactie tussen leerlingen te ontlocken en de begrippen meer te laten integreren door leerlingen er actief mee te laten werken door ze in groepen een onderzoekje te laten doen en presenteren. Eerst wordt de kennis van de drie begrippen uit de vorige les opgehaald. Vervolgens doen de leerlingen een onderzoek naar sociale-economische stratificatie, politieke stabiliteit en territoriale conflicten in een land naar keuze. Leerlingen worden in groepjes van drie verdeeld en kiezen samen een land waarbij ze keuze hebben uit acht landen. Voor het onderzoek mogen ze de atlas, internet en het boek gebruiken. Aan het einde van de les zullen een aantal groepjes hun bevindingen presenteren. Van te voren wordt niet bekend gemaakt welke groepjes of welke leerlingen dit zijn. Dit zorgt voor wederzijdse afhankelijkheid en individuele aanspreekbaarheid, wat weer goed is voor interactie.

Les 3. In deze les wordt een vergelijking gemaakt tussen twee landen, Nederland en Malawi, ten aanzien van de begrippen *voedselonzekerheid*, *good governance*, *demografische obstakels* en *kindersterfte*. Hierdoor

krijgen de leerlingen meer concrete en contextuele informatie over deze begrippen. Nederland kennen deze leerlingen vaak beter en ze zijn ook bekend met het politieke klimaat in Nederland. Eerst moeten de leerlingen er achterkomen wat de begrippen precies inhouden door gebruik te maken van het boek of internet. Daarna stellen de leerlingen vragen over de begrippen en verdelen ze onder (bijvoorbeeld: wat is voedselonzekerheid, wanneer treedt dit op, wat zijn de voorwaarden, wat gebeurt er als er voedselonzekerheid is?).

Daarna beslissen ze over waar het plaatsvindt en of Nederland en Malawi daarin verschillen of overeenkomen en waarom. Belangrijk bij het maken van de vergelijkingen is dat leerlingen inzien dat Nederland en Malawi twee hele verschillende landen zijn, waar de processen en relaties anders verlopen dan in Nederland. De nabespreking is van belang om leerlingen bewust te maken dat elke leerling een ander perspectief kan hebben.

Les 4. In deze lessen zal de interactie tussen leerlingen ontlokt worden doordat leerlingen elkaar gaan interviewen. Individueel stellen de leerlingen interviewvragen op over de begrippen. Hiertoe worden de begrippen eerst geoperationaliseerd. De vragen worden opgesteld vanuit hun eigen visie, die ze kunnen bijstellen wanneer ze zicht krijgen op de visies van anderen. Hierdoor kan kritische reflectie optreden en kunnen de leerlingen zich bewust worden van hun eigen voorkennis en standpunten. De vragen mogen open of gesloten vragen zijn en vragen over feiten of ervaringen. De interviews duren ongeveer vijf minuten en dan wordt er gewisseld. Vervolgens vindt er een klassikale bespreking plaats waarbij een aantal leerlingen gevraagd wordt om een korte samenvatting te geven van het interview met daarbij speciale aandacht voor hoe de begrippen daarin terug kwamen.

Ervaringen

Uit de analyse van een vragenlijst over de ervaringen van de leerlingen bleek dat de leerlingen het idee hebben de begrippen na de lessenserie beter begripen. Door het herhalen van lastige begrippen, horen de leerlingen de begrippen vaker, wat stimulerend is om de begrippen te gebruiken. Ik merkte in de les dat de leerlingen goed opletten. Bij het delen van ervaringen, waren de leerlingen in het begin wat verlegen, maar

later kwamen er veel dingen los. Hierbij deden ook de minder gemotiveerde leerlingen goed mee.

In het onderzoek is ook een controleklas opgenomen. Deze klas kreeg les van een andere docent en volgden de methode. De pijlers van taalgericht vakonderwijs zijn in deze klas niet toegepast. In het onderzoek zijn de onderzoeksklas en controleklas steeds met elkaar vergeleken. Uit de onderzoeksresultaten bleek dat bij beklijving van de begrippen vooral plaatsvond bij het geven van voorbeelden in de definitietabel. De toepassingsvragen zijn door de onderzoeksklas beter gemaakt. Dit kan verklaard worden door de toegenomen interactie in de onderzoeksklas. Een uitgebreidere beschrijving van de uitkomsten van het onderzoek is te vinden in de vakdidactische bronnenbank.

Lesontwerp 11. Verklarende vragen beantwoorden in 5 vwo

Ontwikkelaar	Johanna Baart
Vak	Geschiedenis
Groep	vwo 5
Trefwoorden	Schrijven, taalsteun, modeling, historische verklaringen
Kennisbank	Het volledige lesontwerp en het bijbehorende onderzoek (Lesontwerp 11-VO_Verklarende vragen beantwoorden in vwo)

Doel

Leerlingen hebben moeite met het beantwoorden van verklarende vragen. Dit geldt voor zowel voor leerlingen in de eerste klas als voor leerlingen in het examenjaar. Zo worden bijvoorbeeld oorzaken en gevolgen door elkaar gehaald, bij een vergelijking wordt slechts één kant van de zaak belicht, of wordt er antwoord gegeven op vraag die niet gesteld wordt. Voor zowel de docent als de leerling is dit frustrerend, zo krijgt de docent bij het bespreken van een proefwerk van leerlingen vaak de opmerking *“Maar het staat er toch?!”* te horen. Met deze lessenserie wordt dit probleem aangepakt en gaan leerlingen oefenen met het beantwoorden van verklarende vragen. De doelstelling is dat dit uiteindelijk resulteert in betere scores voor proefwerken en schoolexamens. Het onderzoek van Coffin (2004) is als uitgangspunt genomen. Daaruit blijkt namelijk dat taalbegrip essentieel is voor het beantwoorden van verklarende historische vragen. Daarom wordt in deze lessenserie stap voor stap met de leerlingen de structuurbegrippen besproken die horen bij formuleren van verklaringen. Onderzoek van Woodcock (2005) ondersteunt de ideeën van Coffin. Woodcock stelt dat leerlingen in hun hoofd vaak het antwoord op een verklarende vraag wel weten, maar dat zij dit niet goed onder woorden kunnen brengen. De oorzaak daarvan is dat de woorden letterlijk tekort schieten omdat hun vocabulaire niet toereikend is. Daarom pleit Woodcock voor een uitvoerige uitbreiding van het taalbegrip van leerlingen. Hij gaat daarin verder dan enkel de structuurbegrippen inzake causaliteit en behandelt ook werkwoorden die verbanden leggen. Woodcocks onderzoek is dan ook een leidraad voor de invulling van de lessen.

Beschrijving

In het kort bestaat de lessenserie uit de volgende fases:

- ♦ met leerlingen structuurbegrippen inzake formuleren van verklaringen oefenen;
- ♦ modeleren door docent van een adequate aanpak;
- ♦ meerdere oefenmomenten organiseren met interactie en feedback;
- ♦ leerlingen stellen zelf verklarende vragen op.

Hieronder is van iedere les een beschrijving te vinden. De lessenserie is toepasbaar bij elk mogelijk onderwerp binnen het vak geschiedenis.

Bovendien beslaat elk onderdeel de helft van een heel lesuur dat verder zelf in te vullen is.

Les 1. Het doel van deze les is dat de leerlingen maken kennis met een aantal structuurbegrippen die betrekking op het geven van historische verklaringen en kunnen deze herkennen en categoriseren. De leerlingen werken in groepjes van drie. De groepjes leggen de kaartjes met structuurbegrippen onder de juiste categorie in het schema. De groepjes kiezen uit een tekst tien zinnen en categoriseren deze à la Twitter (zie kader). Vervolgens vindt er een klassikale bespreking plaats en krijgen de groepen klassikaal feedback op de schema's en zinnen.

Les 2. Het doel van deze les is dat de leerlingen structuurbegrippen uit les 1 kunnen toepassen in een nieuwe situatie. Vooraf zoekt de docent een tekst waarbij leerlingen gemakkelijk verbanden kunnen leggen; legt de schema's van de vorige les klaar; en selecteert/bedenkt verklarende vragen uit werkboek. De les begint met een bespreking van de schema's uit de vorige les, waarbij de hoofdzaken van het schema worden besproken. De leerlingen krijgen een tekst waarbij ze verbanden tussen zaken kunnen leggen (bijvoorbeeld aanhangers politieke stroming en sociale positie) en de leerlingen leggen individueel die verbanden. Vervolgens geven ze in tweetallen een verklaring voor de verbanden die zij hebben gelegd. Deze verklaring moet uit minstens drie zinnen bestaan en minstens één structuurbegrip bevatten. Eventueel kunnen leerlingen zelf verklarende vragen maken als er tijd over is. De les eindigt met een klassikale bespreking van de opdracht.

Schema structuurbegrippen

Woord	Maakt dit iets duidelijk over het belang van een bepaalde gebeurtenis?	Zegt dit iets over een bepaalde tijdsspanne?	Zegt dit iets over een verband met andere gebeurtenissen?	Maakt dit iets duidelijk over het tempo van de gebeurtenis zelf?	Zegt dit iets over een tegenstrijdigheid of bevestiging met/van een eerder punt?
Indirect					
Oorzaak					
Keerpunt					
Aanleiding					
Etc.					

Voorbeelden structuurbegrippen à la Twitter

“De koers die Duitsland onder leiding van Bismarck voer, was in veel opzichten het spiegelbeeld van het binnenlandse beleid.” #vergelijking

“Het ontstaan van een nationale eenheidsmarkt en de toestroming van Franse herstelbetalingen gaven een krachtige impuls aan de economische ontwikkeling van het land.” #gevolg

Les 3. Het doel van les 3 is dat leerlingen de stappen die worden gezet bij het beantwoorden van verklarende vragen kunnen beschrijven en toepassen. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van modeling (zie paragraaf 3.1). In de les wordt de leerlingen duidelijk gemaakt dat de docent hardop denkend het beantwoorden van een verklarende vraag voordoet en dat ze aantekeningen moeten maken van de denkstappen die de docent zet. De

docent modeleert hardopdenkend, voor de klas een adequate aanpak bij beantwoording van een verklarende vraag. Het is zinvol om dit voorafgaand aan de les hardop te oefenen. In groepjes van drie krijgen de leerlingen drie verklarende vragen. Om de beurt beantwoordt een leerling hardop denkend een vraag. De andere leerlingen maken daarbij aantekeningen. Na iedere beurt bespreken de leerlingen samen het antwoord en de gezette denkstappen. De les eindigt met een klassikale bespreking.

Les 4. In deze les leren leerlingen zelf verklarende vragen opstellen. De docent zorgt voor een tekst waarbij verklarende vragen bedacht kunnen worden. Eerst stellen de leerlingen individueel 4 verklarende vragen op aan de hand van de tekst. Vervolgens wisselen ze hun vragen met die van hun buurman uit en beantwoorden de vragen die de buurman heeft opgesteld. De leerlingen bespreken elkaars antwoorden. Met een buurtweetal worden de vragen uitgewisseld en de burens kiezen de beste vraag. Hierna worden klassikaal de beste vragen geïnventariseerd en vervolgens wordt hier een beste vraag uit gekozen en besproken. Het is mogelijk om deze beste vraag op te nemen als toetsvraag.

Ervaringen

De effecten van deze lessenserie zijn aan de hand van een inhoudsanalyse van een toets en de hardop-denken-methode, waarbij leerlingen hardopdenkend een verklarende vraag beantwoorden, gemeten. De uitkomsten waren positief. Over het algemeen scoorden de leerlingen hoger dan eerst bij het beantwoorden van verklarende vragen. Vooral de manier waarop de leerlingen antwoord gaven was verbeterd. Waar ze eerst een woordenmassa braakten, trachtten zij na de lessenserie een geconstrueerde argumentatie op papier te zetten. In gesprekken met leerlingen bleek dat zij op lange termijn baat hebben bij deze lessenserie omdat de manier waarop toetsvragen beantwoord moeten worden nauwelijks aandacht krijgt in het onderwijs. Ook gaven zij aan dat deze lessen voor andere vakken als Maatschappijleer en Nederlands nuttig zijn. Het beantwoorden van verklarende vragen is een activiteit die moet worden ingesleten. Eén lessenserie als deze zal dan ook niet genoeg zijn om langdurige veranderingen te bewerkstelligen.

Lesontwerp 12. Examentraining geschiedenis: formuleren van antwoorden op examenvragen.

Ontwikkelaar	Brenda Stam
Vak	geschiedenis
Groep	vwo 6
Trefwoorden	Schrijven, taalsteun, assessment for learning
Kennisbank	Complete lessenserie (Lesontwerp12-VO_examentraining geschiedenis vraagformuleringen) Zie ook Lesontwerp 6-LO

Doel

Het doel van de lessen is om leerlingen beter voor te bereiden op de vraagstelling bij het examen geschiedenis door:

- ♦ leerlingen een complexe vraagformulering in stappen uiteen te laten zetten en het stappenplan toe te laten passen;
- ♦ leerlingen complexe vragen en een antwoordmodel te laten maken bij de stof en de vragen van een ander te laten maken en nakijken.

Het formuleren van een stappenplan sluit aan bij de notie dat het leren van vaardigheden systematisch opgebouwd en ingesleten moet worden (Marzano & Miedema, 2007) en is een variatie op het werken met schrijfkaders (Hajer & Meestringa, 2009) waarmee leerlingen taalsteun krijgen door ze gericht een structuur te laten aanbrengen. Het ontwerpen van toetsopdrachten en een antwoordmodel in duo's zorgt ervoor dat leerlingen overzicht krijgen over de stof. Uit onderzoek van Black et al. (2002) is gebleken dat leerlingen die zich voorbereiden op examens door zelf vragen te maken en beantwoorden uiteindelijk beter op het examen scoren dan leerlingen die dat niet doen. Daarnaast nodigt de opdracht uit tot met elkaar denken en praten over geschiedenis. Het zorgt voor interactie en taalproductie, omdat het maken van een antwoordmodel een controle (en eventueel herschrijven) op de vragen veronderstelt. Datzelfde geldt voor het maken en nakijken van de vragen die door een ander duo gemaakt zijn.

Beschrijving

Opdracht 1.

Instructie

Beantwoord vraag 1 en 2 individueel

Bespreek de antwoorden met je buurman: Welk antwoord is het beste en waarom? Welke stappen kun je onderscheiden in de beantwoording van de vraag? Maak een stappenplan bij de beantwoording van deze vragen.

Beantwoord vraag 3 individueel aan de hand van de stappen die je hebt geformuleerd. Werkt het stappenplan? Pas het zo nodig aan.

Beantwoord vraag 4 door middel van het doorlopen van de stappen. Werken de stappen ook in een andere context?

Gebruik bron 1.

Winston Churchill wil met deze speech een boodschap overdragen aan zijn publiek.

1. Licht dit toe door met twee elementen uit de bron aan te geven welke boodschap dat is en aan te tonen dat deze boodschap past bij het westerse vijandbeeld van het communisme.

Gebruik bron 2.

Jozef Stalin wil met deze reactie een boodschap overdragen aan zijn publiek.

2. Licht dit toe door met twee elementen uit de bron aan te geven welke boodschap dat is en aan te tonen dat deze boodschap past bij het Russische vijandbeeld van het Westen.

Gebruik bron 3. (Cartoon over het Marshallplan 20-07-1950)

De maker wil met deze tekening een boodschap overdragen aan zijn publiek.

3. Licht dit toe door met twee elementen uit de bron aan te geven welke boodschap dat is en aan te tonen dat deze past bij het communistische vijandbeeld van het Westen.

Gebruik bron 4.

4. Ho Chi Minh wil met dit gedicht een boodschap overbrengen. Licht dit toe door met twee elementen uit de bron aan te geven welke boodschap dat is en aan te tonen dat deze past bij de Aziatische vorm die het dekolonisatieproces aanneemt.

Opdracht 2.

Instructie.

- ♦ Je voert de opdracht uit in duo's
- ♦ Per hoofdstuk uit het boek formuleren jullie samen 2 vragen (en dus in totaal 8 vragen). De formuleringen zijn gegeven. Het maakt niet uit welke formulering je wanneer gebruikt, maar je moet ze allemaal gebruiken. Voor de bronvragen is een blad met bronnen toegevoegd waar je uit kunt kiezen.
- ♦ Als je klaar bent met het maken van de vragen, maak je bij de vragen het antwoordmodel.
- ♦ De vragen wissel je uit met een ander duo. Je maakt de vragen en kijkt ze vervolgens na met het antwoordmodel.

Vragen

duo:

1. Een bewering :

Toon de juistheid van de bewering aan.

2. Leg het verband uit tussen_____

_____en _____

3. Twee uitspraken:

1) _____

2) _____

Ondersteun en verklaar beide uitspraken.

4. Gebruik bron ____

Uit deze bron kun je de volgende conclusie trekken:

Ondersteun de conclusie met twee voorbeelden uit de bron

5. De volgende gebeurtenissen staan in een willekeurige volgorde:

A

B

C

D

E

F

Zet de gebeurtenissen in de juiste volgorde, van vroeger naar later.
Noteer alleen de letters.

6. In deze prent geeft de tekenaar zijn visie op

Wat is de visie van de tekenaar? Licht je antwoord toe met de bron.

7. Twee standpunten:

1. _____

2. _____

Geef bij elk standpunt de redenering die daarbij gevolgd kan worden.

Ervaringen

Naar aanleiding van de examentraining heb ik bij leerlingen een vragenlijst afgenomen om te inventariseren wat zij dachten geleerd te hebben van de opdrachten en daarover met de klas een gesprek gevoerd. Daaruit komen de volgende punten naar voren. Allereerst werd de

opdracht waarin leerlingen werken met een stappenplan wordt wisselend ontvangen. Leerlingen die goed zijn in leesvaardigheid geven aan deze stappen min of meer automatisch te doorlopen en een dergelijke oefening niet nodig te hebben. Leerlingen die zichzelf slecht vinden in leesvaardigheid vinden de opdracht wel nuttig, maar geven tegelijk aan dat ze nog steeds moeite hebben met de teksten zelf. De opdracht lokt niet uit dat leerlingen bij alle vragen proberen verschillende stappen te onderscheiden. Daarvoor zou een langduriger training nodig zijn. Daarnaast vonden nagenoeg alle leerlingen de opdracht met het maken van toetsvragen leerzaam. Door de voorstructurering van (complexe) vragen en de diversiteit van de activiteiten (vragen opstellen, antwoordmodel maken, vragen beantwoorden, antwoorden nakijken) werden de leerlingen gedwongen de kern uit de stof te halen. De gesprekken over de stof zorgden voor een verdieping van de kennis en leerlingen gaven aan beter zicht te hebben gekregen op de soort vragen die ze zouden kunnen verwachten. Uit de groepsrapportage van het cito bleek overigens niet dat deze groep leerlingen significant beter scoorde dan andere groepen uit het land.

Literatuur

- Aardema, A, Vries, J. de, Havekes, H. (2011). *Actief Historisch Denken 3. Leerlingen construeren de geschiedenis*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Ackerman, J. M. (1993). The promise of writing to learn. *Written Communication*, 10(3), 334-370.
- Amagir, A., Kneppers, L., & Westenberg, H. (2010). *Denkvaardigheden*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel
<http://www.expertisecentrumeconomie.nl/bibliotheek/test/denkvaardigheden>
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.
- Barnes, D. (2008), Exploratory Talk for Learning. In : Mercer, N . & Hodgkinson, S. (Eds.), *Exploring Talk in Schools* (pp 1-15), London: Sage Publications
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press.
- Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2010). *Veel gestelde vragen over woordenschatonderwijs*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen Uitgeverij.
- Beek, W. van, & Verhallen, M. (2004). *Taal, een zaak van alle vakken*. Bussum: Coutinho.
- Berg, G. van den, Stiphout, H. van, & Vankan, L. (1995). *Handboek Vakdidactiek Aardrijkskunde*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. Londen: NFER Nelson.
- Bonset , H., de Boer, M., & Ekens, T. (2010). *Nederlands in de onderbouw, een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Boxtel, C. van, & Drie, J. van (2010). Leer de vaktaal gebruiken: taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof te begrijpen. *Kleio*, 3(51), 18-22.
- Boxtel, C. van, & Drie, J. van (2008). Vermogen tot historisch redeneren. Onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten. *Hermes*, 12(43), 45-54.
- Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, 112, 46-54.

- Coffin, C. (2004). Learning to write history. The role of causality. *Written Communication*, 21, 261-289.
- Cohen, E. G. (1986). *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van het onderwijs*. Utrecht: Marnix Academie.
- Drie, J. van, & Boxtel, C. van (2011). "In essence I´m only reflecting". Teacher strategies for fostering historical reasoning in whole class discussions. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, (10)1, 55-66.
- Drie, J. van, & Boxtel, C. van (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Drie, J. van, & Boxtel, C. van (2003). Developing conceptual understanding through talk and mapping. *Teaching History* 110, 27-31.
- Ebbens, S., & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Elsäcker, W. van, Damhuis, R., Droop, M., & Segers, E. (2010). *Zaakvakken en taal; twee vliegen in één klap*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Filipiak, P. (2005). Begrijpend lezen. Leren lezen met leesstrategieën. *JSW 89(juni)* (zie ook www.JSW.nl).
- Filipiak, P. (2006). Woordenschatonderwijs, Beter luisteren, lezen, spreken en schrijven. *JSW*, 90(4), 15-19.
- Gibbons, P. (2009). *Learning in the challenge zone. English learning, academic literacy and thinking*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Graft, M. van, & Kemmers, P. (2007). *Onderzoekend en ontwerpend leren bij natuur en techniek*. Den Haag: Stichting Platform Bèta Techniek.
- Graham, S., & Perin, S. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Grol, R., & Houtappels, W. (2006). *Leren denken met bedrijfseconomie: activerende opdrachten en werkvormen voor bedrijfsadministratie, bedrijfseconomie en commerciële economie*. Nijmegen: Stichting Omgeving en Educatie.
- Grol, R., Kragt, J., & Brakkee, J. (2004). *Leren denken met economie*. Nijmegen: Stichting Omgeving en Educatie.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (third edition). London: Arnold.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho
- Hajer, M., Van der Laan, E., & Meestringa, T. (2010). *Taalgericht de vakken in! Achtergronden bij dertien lessenseries*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

- Havekes, H., Vries, J. de, Aardema, A., & Rooijen, B. van (2005). *Geschiedenis Doordacht. Actief Historisch Denken 2*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
- Hoogt, T. van der (2010). Taaldoelen koppelen aan zaakvakken. *JSW nov. 2010*, 44-47. (zie ook www.jsw.nl)
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen. Kohnstamm Kennisreeks*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Kneppers, L., & Laarhoven, I. van (2010). *Taalgericht economie onderwijs*. Amsterdam: Expertisecentrum Economie en Handel.
http://www.expertisecentrumeconomie.nl/uploads/Katernen/Taalgericht_ec_onderwijs_dec_2010.pdf
- Kooy, C. van der, & Groot-Reuvekamp, M. de (2010). *Geschiedenis & Samenleving. Kennisbasis, inhoud en didactiek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Land, J. (2006). De ideale schoolboektekst voor het vmbo. *Kleio*, 7, 19-21.
- Leeuw, B. van der, & T. Meestringa (2011). Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo. *Levende Talen Tijdschrift* 12(2), 14-24.
- Logtenberg, A., Boxtel, C. van, & Hout-Wolters, B. H. A. M. van (2011). Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 179-198.
- Marzano, R. (2004). *Building background knowledge for academic achievement. Research on what works in schools*. Alexandria, VA: ASCD (zie ook <http://www.ascd.org>).
- Marzano, R., & Miedema W. (2007). *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Mercer, N. (1999). *Samen leren. De praktijk van interactief onderwijs*. Utrecht: Sardes. (oorspronkelijke titel: *The Guided Construction of knowledge: talk amongst teachers and learners* (1995). Multilingual Matters Ltd).
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A socio-cultural approach*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Montagne, B., Boxtel, C. van, & Drie, J. van (2012). Taal in eindexamens soms te moeilijk. Onderzoek naar talige complexiteit. *Kleio*, 53(4), 39-44.
- Nulft, D, van den, & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Palinscar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.

- Rothery, J. (1994). *Exploring Literacy in School English*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Schee, J. van der, & Vankan, L., (2006). *Meer leren denken met aardrijkskunde*. Nijmegen: Stichting Omgeving en Educatie.
- Sleewaert, T. (1999). Leren Noteren, *Vonk* 29(1), 75-84.
- Stam, B., Drie, J. van, & Hajer, M. (2012). Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs. Een case-studie. *Opbrengsten uit het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School, Onder de Loep 19*. Utrecht.
- Vankan, L., & Schee, J. van der (2004). *Leren denken met aardrijkskunde*. Nijmegen: Stichting Omgeving en Educatie.
- Verhallen, M. (2000). Van de ontdekdoos naar de zaakvaktekst: Taalonderwijs: een win-win model voor het basisonderwijs. *Moer*, 4, 126-134.
- Verhallen, M., & Walst, R. (2011). *Taalontwikkeling op school*. Bussum: Coutinho.
- Vernooy, K., Vollenbroek, R., Hoogt, T. van der (2012) *Opbrengstgericht werken: vlot en vloeiend lezen*. Apeldoorn: Garant.
- Vernooy, K. (2009). *Leesstrategieën*. Powerpoint okt. 2009 (zie vakdidactische kennisbank).
- Vos, E., Dekkers, P., & Reehorst, E. (2007). *Verhalend ontwerpen. Een draaiboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vries, J., de, Havekes, H., Aardema, A., & Rooijen, B. van (2004). *Actief Historisch Denken. Opdrachten voor Activerend Geschiedenisonderwijs*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Westrhnenen, J. van (1977). *De toetsing van onderwijsdoelen: een empirische studie naar de functie van begrippen en begrippenstructuren in het onderwijsleerproces*. Groningen: Wolters-Noordhoff, p.124 - 133.
- Willingham, D. T. (2007). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, 30(4), 39-45, 50.
- Wit, G. J. de (2010). *Taalgericht vakonderwijs: de rol van schrijfopdrachten in het geschiedenisonderwijs*. Amsterdam: Instituut voor Lerarenopleiding UvA.
http://ilo.publication_archive.com/public?fn=enter&repository=10&article=592
- Woodcock, J. (2005). Does the linguistic release the conceptual? Helping year 10 to improve their causal reasoning. *Teaching History* 119, 5-14.

Deze publicatie is bedoeld als handreiking voor opleiders en docenten voor het basis- en voortgezet onderwijs die aan de slag willen gaan met taalgericht vakonderwijs.

De mens- en maatschappijvakken doen een groot beroep op de taalvaardigheid van leerlingen: bij het lezen van schoolboek- en andere teksten, maar ook bij het schrijven en samen praten over het vak. Taalgericht vakonderwijs is een didactische benadering die zich expliciet richt op de talige aspecten van het vak en dient als basis voor deze publicatie. Het eerste deel is meer algemeen van aard. Het gaat in op specifieke kenmerken van de taal die gebruikt wordt bij de mens- en maatschappijvakken en bespreekt de rol van lezen, spreken en schrijven bij deze vakken. Vervolgens worden concrete lesvoorbeelden gepresenteerd van hoe lerarenopleiders aandacht besteden aan taalgericht vakonderwijs in hun eigen opleiding en hoe docenten dit doen in hun lessen. De voorbeelden zijn zowel gericht op het basis- als het voortgezet onderwijs.