

Nederlands in het vmbo: apart of samen?

HELGE BONSET EN DIRKJE EBBERS

Hoe is de stand van zaken rond het vak Nederlands in het vmbo, als het gaat om integratie met andere vakken? En is die integratie een gewenste en wenselijke ontwikkeling? In deze bijdrage wordt verslag gedaan van een enquête onder vmbo-docenten Nederlands en van twee casestudies, waarin deze vragen aan de orde komen. Vooraf gaat een historische terugblik: bovenstaande vragen zijn immers al onderwerp van discussie sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw.

“Op veel mbo-scholen” zo meldde De Telegraaf op 23 april 2006 “verdwijnt het vak Nederlands volgend jaar uit het lesprogramma. Op het vmbo gebeurt dit gedeeltelijk. Het Ministerie van Onderwijs wil dat de taalles in de praktijkvakken aan bod komt, het zogeheten competentiegerichte onderwijs.”

De reacties bleven niet uit. “Als er geen Nederlands meer gegeven wordt, dan kunnen we net zo goed het hele onderwijs afschaffen” stelde de VVD. En de PvdA meende: “Competentiegericht onderwijs is iets heel anders dan het vak Nederlands schrappen. Nederlands heb je gewoon nodig, in de communicatie met anderen en in je werk.” Er

werden Kamervragen gesteld, en voor de beantwoording daarvan vroeg OCW ook een publicatie van ons op (Bonset/Ebbers 2006). Daarop had De Telegraaf namelijk haar zinsede over Nederlands in het vmbo gebaseerd.

De vraag naar de mogelijkheid en wenselijkheid van integratie tussen Nederlands en andere vakken is niet nieuw. We beginnen daarom met een historische terugblik.

Historische terugblik

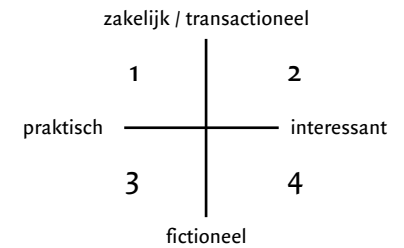
Samenwerking tussen Nederlands en andere vakken is voor het eerst op de agenda gezet door Ten Brinke in zijn artikel ‘Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands’ (1969). Hij beschrijft daarin als case een wiskundeproefwerk: de vragen en enkele antwoorden daarop van leerlingen. Dan stelt hij de vraag: hoe zullen de ideale leraar moedertaal (zo duidde Ten Brinke de leraar Nederlands aan) en de ideale leraar wiskunde deze antwoorden beoordelen? Zijn conclusie is dat leraren moedertaal en wiskunde een gezamenlijk doel hebben: leerlingen te leren adequate informatie te verstrekken, en die in een adequate vorm te gieten.

Een goede leraar moedertaal streeft ernaar dat zijn leerlingen in hun schrijfproducten begrijpelijk schrijven en geen onjuistheden beweren; een goede leraar wiskunde streeft ernaar dat zijn leerlingen in hun wiskunde-proefwerken hun oplossingen begrijpelijk onder woorden brengen en geen onjuiste oplossingen geven. Er zijn natuurlijk ook verschillen: zo zullen leraren wiskunde vormfouten die het begrip niet schaden, meestal niet in hun beoordeling betrekken, terwijl leraren moedertaal dit meestal wel zullen doen. Maar dat doet aan de overeenkomst niet af. Iedere leraar is een moedertaalleraar, aldus Ten Brinke, en de leraar moedertaal is in de school de aangewezen figuur om dit onder de aandacht van zijn collega's te brengen.

Het artikel sloeg in als een bom bij vernieuwende docenten Nederlands, en leidde tot de oprichting van een Landelijke Werkgroep (LWG), waarin leraren Nederlands en andere vakken zaken onderzochten als vaktaal, vragen stellen, leren door praten en schrijven, en ook de integratie van Nederlands in andere vakken.

Op welke gebieden zou je Nederlands en andere vakken kunnen integreren, waarom zou je dat doen, en hoe kun je dat doen, zo vroeg de LWG zich af (Bonset, 1980). Ten Brinke gaf een antwoord op de eerste vraag. Het vak Nederlands houdt zich bezig met twee soorten taalgebruik en twee soorten leerstof, zo stelde hij. Het houdt zich bezig met zowel zakelijk/transactioneel taalgebruik (over de wereld waarin we leven) als met fictieel taalgebruik (over verzonnen werkelijkheden). De leerstof bij Nederlands is deels gemotiveerd vanuit het criterium ‘(van) praktisch (nut)’: voor school, dagelijks leven, vervolgopleiding; deels vanuit het criterium ‘interessant’: iets leren omdat het intellectueel of cultureel van belang is.

De kruising van deze begrippen levert vier domeinen op (zie Figuur 1).



Figuur 1: Domeinen van het vak Nederlands

Bij domein 1 (zakelijk/praktisch) moeten we denken aan taalvaardigheid: leren spreken, luisteren, schrijven, lezen, argumenteren, spellen, nieuwe woorden leren.

Domein 2 (zakelijk/interessant) is de bestudering van taal en taalgebruik vanuit intellectueel en/of cultureel oogpunt: taalbeschouwing, taalkunde, argumentatieleer enzovoort.

Domein 3 (fictieel/praktisch) houdt in: leren om fictie te begrijpen en leren wat er allemaal ‘te koop’ is op het gebied van fictie. Het gaat hier om leerlinggericht fictieonderwijs, waaronder promotie van boeken en andere fictievormen.

Domein 4 (fictieel/interessant) houdt in: de bestudering van fictie omdat dat intellectueel en/of cultureel van belang is. Het gaat om literatuurgeschiedenis, oudere teksten, analyse van fictie enzovoort.

Een conclusie van Ten Brinke is dat integratie, maar ook alle andere vormen van samenwerking tussen Nederlands en andere vakken alleen aan de orde zijn in domein 1, taalvaardigheid. De overige drie domeinen zijn het exclusieve gebied van de leraar Nederlands. (Deze conclusie moet vandaag de dag worden afgezwakt voor de domeinen 3 en 4: denk aan geïntegreerd literatuuronderwijs, toentertijd nog niet aan de orde).

Waarom zouden leraren Nederlands en andere vakken samenwerken of integreren in het domein taalvaardigheid; wie heeft daar iets aan? De LWG (Bonset, 1981) gaf op deze vraag de volgende antwoorden:

- Het leidt tot verrijking van het vak Nederlands. Naarmate leerlingen taalvaardigheden meer oefenen in de context van een ander vak, raken ze beter in staat die vaardigheden in die context, buiten Nederlands, toe te passen. Er treedt transfer op van het geleerde in plaats van de gebruikelijke systeemscheiding. Tegelijk worden de oefensituaties levensechter en daardoor motiverender voor de leerlingen: geen discussie meer om de discussie of teksten om de teksten, maar discussiëren of lezen met een duidelijk doel. Tenslotte komt er een groter scala van taaluitingen en tekstsoorten binnen het bereik van de leraar Nederlands dan alleen de methode kan bieden.
- Het leidt ook tot verrijking van het andere vak. De leraar-ander vak krijgt oog voor de talige kant van zijn vak en mogelijke problemen daarbij: vaktaalgebruik, taalgebruik van methodes, manieren van vragen stellen, werkvormen die veel talig vernuft van leerlingen vragen zoals presentaties houden en werkstukken maken.

Hoe kan samenwerking Nederlands-ander vak gestalte krijgen? De LWG onderscheidde drie hoofdvormen:

1. **Informerer:** leraren Nederlands informeren andere vakken over wat er bij Nederlands gebeurt. Nederlands maakt bijvoorbeeld een boekje waaruit blijkt welke taalvaardigheden wanneer in de leerjaren/lessen aan de orde komen, en welke eisen daaraan worden gesteld. Idealiter leidt dit tot afstemming; bijvoorbeeld over de eisen die aan een verslag worden gesteld, zowel bij Nederlands als bij de andere vakken.
2. **Taalwacht-model:** leraren Nederlands begeleiden docenten in andere vakken in

de talige kanten van hun vak. Vandaag de dag zien we deze samenwerkingsvorm terug via speciale taalcoördinatoren, die een taalbeleid moeten formuleren en helpen implementeren in de andere vakken.

3. **Integratie:** leraren Nederlands en andere vakken proberen gezamenlijk leerdoelen te realiseren van zowel Nederlands als het andere vak. De integratie kan *gedeeltelijk* zijn: Nederlands doet mee aan een vakoverstijgend project, door aandacht te besteden aan interviewen binnen een project over zorgbehoefte van ouderen in de buurt, samen met beroepsgerichte vakken. Of Nederlands doet mee aan een combinatie op vakonderdelen, bijvoorbeeld grammatica of literatuur met de andere talen. De integratie kan in principe ook *volledig* zijn: het vak Nederlands gaat dan geheel op in een leergebied, of in een curriculum waar in grote thema's of competentiegericht wordt gewerkt, en staat niet meer apart op de lesrooster.

Dit laatste is de door de Tweede Kamer gevreesde situatie. Uit het voorafgaande blijkt al dat deze keuze ook in de LWG-optiek niet erg voor de hand ligt. Nederlands is méér dan taalvaardigheid, en heeft een aantal domeinen die voornamelijk toebehoren aan de leraar Nederlands. Bovendien zijn er andere vormen van samenwerking tussen Nederlands en andere vakken mogelijk dan volledige integratie. We komen hierop terug in onze laatste paragraaf.

De enquête

Hoe denken leraren Nederlands in het vmbo vandaag de dag over integratie van hun vak in andere vakken, en hoe is de stand van zaken op dit punt?

Voor een antwoord op deze vragen benaderden we 930 sectievoorzitters Nederlands van vmbo-scholen, waarvan er na herhaalde

De mate van integratie	situatie 2005	situatie 2003	voorkeur docenten
Nederlands apart	86%	99%	39%
Nederlands deels apart, deels geïntegreerd	14%	1%	56%
Nederlands geïntegreerd	0%	0%	5%

Figuur 2: Voorkeuren van vmbo-docenten Nederlands m.b.t. integratie

oproep 210 reageerden. Dat is een respons van 24%: statistisch niet voldoende voor generalisaties. Wel valt een trend uit de antwoorden van de docenten af te leiden, zie Figuur 2.

Nederlands wordt in 2005 in de bovenbouw van het vmbo nog steeds overwegend gegeven als apart vak met aparte uren op de rooster: 86% van de respondenten maakt melding van deze situatie. Bij 14% van de respondenten wordt het vak deels apart, deels geïntegreerd gegeven. Volledige integratie van Nederlands in zaakvakken, leergebieden of beroepsgerichte vakken wordt niet gerapporteerd. De mate van integratie van Nederlands in andere vakken is dus niet hoog.

Maar er is wel een duidelijke trend waarneembaar in de richting van integratie. Twee jaar geleden, zo melden de respondenten, stond Nederlands nog op 99% van de scholen als apart vak met aparte uren op de rooster. In de overige 1% ging het om "deels apart, deels geïntegreerd".

Een aanvullend gegeven: ook het beleid van de scholen is in toenemende mate gericht op integratie van Nederlands in andere vakken. Op dit moment richt volgens de respondenten 66% van de scholen zijn beleid hierop; twee jaar geleden was dit nog 22%.

Een meerderheid van 56% van de ondervraagde docenten geeft de voorkeur aan een

situatie waarin Nederlands deels apart, deels geïntegreerd wordt gegeven. 5% zou het vak volledig willen integreren in beroepsgerichte vakken (2%) dan wel zaakvakken of leergebieden (3%). 39% prefereert de op dit moment nog dominante situatie van Nederlands als apart vak.

Afstemming tussen Nederlands en andere vakken is niet hetzelfde als integratie, maar wel een mogelijke stap op weg daarheen. Uit de antwoorden van de respondenten blijkt dat zij veel afstemmen met andere vakken op het gebied van de taalvaardigheden die de leerling daar nodig heeft. 71% meldt af te stemmen op andere vakken voor het onderdeel schrijfvaardigheid, 61% voor spreek- en gespreksvaardigheid en 59% voor leesvaardigheid. Er wordt een lichte trend gerapporteerd naar meer afstemming in de afgelopen twee jaar, vooral bij schrijfvaardigheid. Samenwerking met andere vakken concentreert zich vooral op het sectorwerkstuk: 58% van de respondenten geeft aan dat Nederlands hierbij een grote rol speelt.

Bovenstaande gegevens lijken geruststellend voor de door De Telegraaf gealarmeerde Kamerleden. Nederlands is op alle responderende vmbo-scholen duidelijk als vak aanwezig; op het overgrote deel van de scholen is het zelfs alleen als apart vak aanwezig; en

voor een volledige integratie van Nederlands in andere vakken is slechts een zeer kleine minderheid van de respondenten geporteerd.

Niettemin is er duidelijk een trend naar meer (gedeeltelijke) integratie. Het leek het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen en ons zinnig om de praktijk van een paar voorlopers op dit gebied eens nader te bekijken.

De casestudies

In 2006 hebben we twee casestudies uitgevoerd, op een vmbo-t (school A) waar gestreefd wordt naar zoveel mogelijk integratie van Nederlands in andere avo-vakken, en een vmbo-kgb (school B) waar Nederlands zoveel mogelijk in samenhang met de beroepsgerichte vakken gegeven wordt (Bonset&Ebbers, 2007). We interviewden leraren en leerlingen, en observeerden een aantal lessen. Onze bevindingen vatten we hieronder kort samen.

SCHOOL A

Drie vmbo-docenten Nederlands werken in de 'Villa TL', voorheen 'leertuin' genoemd. 'Betekenisvol leren' is de leidende gedachte achter de werkwijze in de Villa. Centraal daarbij staan: integratie van vakken, streven naar leren in levensechte situaties en bevordering van zelfstandig werken en leren. Gewerkt wordt met workshops waarin de docenten vooral kennis overdragen, en met zogenaamde prestaties: taken waaraan leerlingen zelfstandig kunnen werken en die vakoverstijgend van aard kunnen zijn.

Alle leerlingen van de eerste drie leerjaren (120 in totaal) zitten bij het zelfstandig werken bijeen in één grote ruimte, begeleid door een aantal docenten in een vorm van team-teaching. Zowel docenten als leerlingen rapporteren problemen met het geluidsniveau dat hiervan het gevolg is; mede hierdoor

wordt leertijd zichtbaar niet optimaal benut. De meeste docenten vinden het lesgeven in de Villa zwaarder dan gewoon lesgeven, niet alleen vanwege het geluidsniveau maar ook vanwege hun begeleidende rol, die een grote hoeveelheid ongelijksoortige appels van leerlingen met zich meebrengt.

De docenten Nederlands streven naar een voornamelijk ondersteunende rol van het vak Nederlands ten opzichte van andere vakken. Zij proberen in een permanent overleg met docenten van andere vakken in te haken op wat bij deze vakken aan de orde is qua vaardigheden als presenteren, verslagen schrijven, samenvattingen maken. Nederlands en het andere vak streven gezamenlijk leerdoelen na, waarbij die van Nederlands liggen op het gebied van taalvaardigheid en die van het andere vak op vakinhoudelijk gebied. Motieven voor deze keuze zijn verhoging van de toepasbaarheid en de aantrekkelijkheid van het vak Nederlands voor leerlingen.

De docenten streven niet naar volledige integratie: de vakonderdelen fictie en spelling worden buiten de integratie gehouden en er worden aparte workshops Nederlands gegeven, niet alleen over fictie en spelling, maar ook over bijvoorbeeld alineaverbanden in teksten.

De docenten ervaren de methode (Taallijnen) als niet toereikend voor hun integratieve doelstellingen. Daarom maken ze veel materiaal zelf, in de vorm van presentaties. Hinderlijk aan het gebruik van een methode vinden ze ook dat leerlingen de neiging hebben Nederlands alleen te definiëren als werken uit de methode en de taalvaardigheden die ze hanteren bij andere vakken niet als Nederlands te zien. Daarom willen de docenten op termijn geheel van de methode af en alle materiaal zelf maken.

De leerlingen werken op twee manieren aan Nederlands. De voornaamste is in de Villa TL, waar ze mogen kiezen (en dus moeten plannen) aan welk vak ze op welke momenten

werken. Ze werken daar aan de presentaties Nederlands en/of uit de methode Nederlands. Dat doen ze individueel, zittend in een tafelgroepje van zes. De didactische aanpak is die van zelfstandig werken: de leerlingen plannen individueel hun werk, voeren het uit en laten het door de docent aftekenen als het klaar is. De docent heeft hier de rol van coach. De tweede manier is het volgen van (niet-verplichte) workshops Nederlands. Leerlingen die hiervoor kiezen krijgen een meer traditionele les over bijvoorbeeld alineaverbanden in teksten, waarbij de docent vooral optreedt als instructeur.

De leerlingen zijn positief over het vak Nederlands zoals ze dat krijgen. Ze zien het echter als apart vak, gekoppeld aan werken uit de methode dan wel aan de presentaties Nederlands, en ze nemen géén integratie met andere vakken waar. Met één duidelijke uitzondering: een presentatie in het eerste leerjaar waarvoor samen wordt gewerkt met het vak wiskunde.

SCHOOL B

Bij Zorg & Welzijn op de vmbo-afdeling van school B is officieel per 2005/6 onderwijs in een nieuwe leeromgeving gestart. Leerlingen krijgen in het derde jaar eerst een introductie van een paar weken, gericht op oriëntatie op de opleiding, en gaan dan op een stage van één dag per week waarin ze het beroepsveld verkennen, door bijvoorbeeld een dag mee te draaien in een gezin. In januari wordt gestart met twee dagen stage, drie dagen school, in drie blokken van zes weken. Per blok maakt de leerling kennis met telkens een ander deel van het werkteerrein Zorg en Welzijn.

De ruimte waarin de leerlingen les krijgen wordt het Zorg en Welzijnplein of "de unit" genoemd. Het is een ruimte met verschillende hoeken waarin duidelijk praktijkopdrachten Zorg en Welzijn geoefend kunnen worden: een bed, een speelhoek. Verder staan er verspreid ronde tafels waaraan leerlingen

groepsgewijs zitten te werken, met of zonder laptop.

Leerlingen werken in principe zelfstandig, met een studiewijzer die voor een blok van zes weken aangeeft wat ze moeten doen. Af en toe zijn er 'workshops', voor Nederlands, biologie en Engels en een enkele keer voor Verzorging. Per tien leerlingen is er een 'personal coach', een docent die een specifiek begeleidende taak heeft voor die leerlingen, vergelijkbaar met de taken van een mentor. Hij houdt ook contact met stageadressen en volgt het verloop van de stages van zijn leerlingen.

Nederlands maakt soms deel uit van de praktijkopdrachten rond de stage, maar wordt voor het grootste deel gegeven in de vorm van zelfstudieopdrachten die deel uitmaken van de werkwijzers van leerlingen, en in de vorm van 'workshops'. In de eerste opzet waren de workshops niet verplicht, maar omdat er toen vrijwel geen leerlingen kwamen (terwijl duidelijk was dat juist degenen die wegbleven aandacht zouden moeten besteden aan Nederlands) zijn de workshops verplicht gesteld.

Op dit moment wordt de methode Taallijnen gebruikt. De docent maakt daaruit een selectie van onderwerpen die aansluiten bij beroepsveld/stages, maar dat lukt lang niet altijd. De bedoeling is dat er in de komende jaren meer opdrachten komen waarin Nederlands in de beroeps-/stagecontext wordt geïntegreerd. De docent Nederlands is eigenlijk in de eerste plaats teamdocent, wat inhoudt dat hij veel bredere verantwoordelijkheden heeft dan alleen voor het programma Nederlands.

Voor zijn vak noemt de docent Nederlands als belangrijkste winstpunt dat de toepassing van wat bij Nederlands wordt geleerd in en buiten school duidelijker wordt. In de lesobservaties is merkbaar dat de docent Nederlands meer dan in een reguliere setting op de hoogte is van wat leerlingen bij beroepsgerichte vakken en stages doen. Dat

maakt het mogelijk voor hem om bruggetjes te slaan tussen het boek en de leerlingen. In de begeleiding van de leerlingen bij hun werk op de unit is het soms ook mogelijk te werken aan transfer van wat bij Nederlands is geleerd. De docent geeft aan dat nog lang niet alle mogelijkheden van 'beroepsgericht' Nederlands worden benut. Zelf zou hij graag aan sociaalcommunicatieve vaardigheden op de werkvloer aandacht besteden, maar het ontbreekt hem aan geschikt materiaal.

Er zijn opdrachten voor de beroepsgerichte vakken waarin Nederlands ondersteunt: het kennismakingsgesprek, het kiezen van een geschikt boek voor peuters, voorlezen van een boek aan basisschoolkinderen et cetera. En er zijn opdrachten, merendeels uit het boek (Taallijnen), die soms wel en soms niet aansluiten op wat leerlingen voor andere vakken moeten doen. De onderdelen fictie, woordenschat en spelling/grammatica komen aan de orde in workshops en studieopdrachten. Aan spelling/grammatica doet de docent niet meer dan het hoognodige.

Leerlingen krijgen een apart cijfer voor Nederlands. Tussentoetsen komen vaak uit de methode. Waar Nederlands ondersteunend is, zoals bij een kennismakingsgesprek in de stage of een telefoongesprek, wordt het niet beoordeeld. Er worden ook geen gecombineerde cijfers gegeven.

De docent Nederlands zou niet meer in een reguliere setting willen lesgeven. Hij is echter nog lang niet tevreden. Hij zou willen beschikken over geschikt materiaal en geschikte ruimtes. Hij gelooft overigens niet in een volledige integratie van Nederlands. Dat hij nu nog aparte vakonderdelen geeft, vindt hij prima en wil hij zo houden.

De geïnterviewde leerlingen zijn overwegend negatief over de ruimte en het lawaai waarin ze moesten werken. Dat maakt voor hen uiteraard ook het werken aan het vak Nederlands niet positief: vaak zeiden leerlingen dat ze beter leerden in de oude setting.

Niet alleen de rust, ook de aandacht van de docent en (impliciet) de dwang van het oude systeem lijken hen aantrekkelijk.

Onderwijs Nederlands bestaat voor hen als het als zodanig is gemarkeerd: opdrachten in de studiewijzer (te maken op school of in de stageperiode) en workshops. Ze zien niet veel verschillen met de oude situatie voor wat betreft Nederlands. Alleen dan dat je minder hulp krijgt op het moment dat je vast zit, zeggen sommigen. Nederlands kan volgens de leerlingen, evenals andere vakken, het beste gegeven worden in een systeem waarbij ze deels in lessen en deels in grotere opdrachten zelfstandig moeten werken.

Commentaar op de onderzoeksresultaten

Er is een bescheiden, maar duidelijke trend waarneembaar naar integratie van Nederlands in andere vakken, zo zagen we. Hoe moeten we die trend waarderen als we kijken naar de praktijk zoals die tot uiting komt in de casestudies?

Op beide scholen is gekozen voor een gedeeltelijke integratie: vakonderdelen als fictie, spelling en grammatica worden buiten de integratie gehouden, en komen in workshops aan de orde. Dit betekent dat de leraren onderkennen dat deze zaken tot hun exclusieve domein behoren.

De leerlingen nemen weinig integratie waar. In beide cases signaleren ze weinig verschil met de situatie waarin Nederlands als apart vak op de rooster staat. Oorzaak daarvan lijkt te zijn dat leerlingen Nederlands definiëren als werken uit de methode Nederlands. Een andere oorzaak kan zijn dat de integratie in de praktijk in mindere mate vorm heeft gekregen dan de leraren denken en wensen. Hoe dan ook lijkt het niet eenvoudig om taalvaardigheid zo te integreren in algemene of beroepsgerichte vakken dat dit voor leerlingen herkenbaar is.

De LWG en de leraren in de cases verwachten dat leerlingen gemotiveerder zouden raken door integratie van Nederlands/taalvaardigheid in andere vakken. De interviews doen op het eerste gezicht eerder het tegendeel vermoeden. Maar daarbij moet bedacht worden dat de leerlingen zich niet negatief uitlaten over specifiek het vak Nederlands, maar over de context waarin ze moeten werken. Die context geeft in beide cases problemen met betrekking tot het leerklimaat en de besteding van de leertijd. Dat zijn problemen die niet bevorderlijk zijn voor onderwijzen en leren in het algemeen, en dus ook niet voor het onderwijzen en leren van Nederlands in de situatie van integratie met andere vakken.

De situatie nu is onvergelijkbaar met de jaren zeventig, waarin docenten Nederlands en andere vakken in een klassieke schoolcontext op vrijwillige basis experimenten uitvoerden met samenwerking en integratie, zoals in het Paulusproject (Sturm, 1980). Nu wordt een totale nieuwe leeromgeving ingevoerd door het schoolmanagement, waarvan vakkenintegratie maar één van de elementen is, naast authentieke taken in de vorm van presentaties, zelfstandigheidbevordering en opheffen van de muren van het klaslokaal. De vraag is hoe bevorderlijk deze aanpak van onderwijsvernieuwing is voor het welslagen van iedere vernieuwing afzonderlijk.

Een probleem vormt de wijze waarop zelfstandig werken gestalte krijgt in de cases. In de didactiek van het Nederlands wordt een belangrijke rol toegekend aan reflectie, op leerpsychologische gronden. Leerlingen voeren idealiter niet alleen een taak uit, maar denken ook na over hun taakuitvoering, tijdens en achteraf, met het oogmerk hiervan te leren voor hun volgende taakuitvoering. Taaltaken uitvoeren is meer dan alleen oefenen (doen-doen-doen); een effectieve taal-didactiek bestaat uit oefenen en reflecteren (doen-denken over doen-doen). Het reflecteren heeft betrekking op zowel het talige pro-

duct als het proces waarlangs dat tot stand is gekomen, en krijgt vorm via vragen als: Ben ik tevreden over mijn tekst? Ben ik tevreden over de manier waarop ik het schrijven aangepakt heb? Wat ga ik volgende keer anders doen, en wat juist niet? In dit proces van reflectie is feedback van derden op de taakuitvoering van belang. Die moet komen van de docent, maar kan daarnaast komen van de medeleerlingen, die begripmatig wat dichter bij de lerende staan.

De vormgeving van zelfstandig werken in de nieuwe leeromgevingen van de cases snijdt mogelijkheden tot feedback en reflectie af. Er is geen klas of groep meer waarin producten en processen gezamenlijk besproken en vergeleken kunnen worden. Er heeft, voor zover wij hebben kunnen zien, ook geen echt groepswerk plaats waarin leerlingen moeten samenwerken aan een gezamenlijk product en om die reden wel moeten reflecteren op elkaars taakuitvoering. De dominante werkwijze is individueel werken aan een product, zittend in een groepje. Als het product klaar is, wordt het afgetekend door de docent, met niet of weinig feedback. Of de leerling kijkt het gemaakte werk zelf na met behulp van een antwoordblad. Dit is een didactiek van doen-doen-doen, en geen denken over doen.

Eerlijkheidshalve moet worden toegevoegd dat bovenstaand probleem allerm minst een exclusief probleem is van de case-scholen: op veel meer scholen wordt zelfstandig werken verengd tot individueel werken, met weinig tot geen plaats voor klassikale en groepswerkactiviteiten, en voor reflectie en onderlinge feedback. Maar op de case-scholen werkt de leeromgeving deze negatieve keuze extra in de hand.

Op grond van de bevindingen uit de casestudies zijn wij niet onverdeeld positief over de huidige uitwerking van integratie van Nederlands in andere vakken. De potentiële onderwijskundige voordelen ervan blijven staan. Maar de inbedding van de integratie in

meeromvattende vernieuwingsprojecten en nieuwe leeromgevingen lijkt voor het onderwijs Nederlands de kans te beperken dat de voordelen die worden nagestreefd ook werkelijk gehaald worden. Een minder rigoureuze vernieuwing waarbij het vak Nederlands meedoet aan vakoverstijgende projecten of thema's en daarnaast aparte ruimte houdt, lijkt ons aan te raden. Wanneer de school kiest voor een andere aanpak is het zaak vanuit de sectie Nederlands zich sterk te maken voor een duidelijke leerlijn en vakdidactiek waarbij de expertise van de leraar Nederlands de leerlingen optimaal ten goede komt.

Ook op grond van eerdere ontwikkelervaringen (Ebbers, 2003; Ebbers en Van der Laan, 2005) zien wij integratie van Nederlands met andere vakken alleen onder bepaalde voorwaarden als echt verrijkend (voor Nederlands en andere vakken):

- op deelgebieden van het vak (met name de zakelijke 'taalvaardigheden')
- met goed lesmateriaal (dat Nederlands en andere vakken echt integreert, en taken biedt die leerlingen aanzetten tot samenwerken en reflecteren)
- met inzet en expertise van collega's andere vakken
- met een duidelijke rol voor de docent Nederlands (o.a. bij reflectie op taal leren).

LITERATUUR

Bonset, H. (1980). Moedertaalonderwijs en toch een ander vak. In H. Bonset, en J. Sturm (Red.), *Moedertaalonderwijs in andere vakken* (pp.9-31). Wolters-Noordhoff: Groningen. (DCN-cahier 10.)

Bonset, H., & Ebbers, D. (2006). *Nederlands in het vmbo. Een enquête onder docenten*. SLO: Enschede. (Studie en Onderzoek binnen het project Nederlands VO nr. 40.)

Bonset, H., & Ebbers, D. (2007). *Nederlands in het vmbo. Interviews en casestudies*. SLO: Enschede. (Studie en Onderzoek binnen het project Nederlands VO nr. 41.)

Ebbers, D. (2003). Nederlands in een geïntegreerd curriculum. *Levende Talen Tijdschrift*, 4, 3-12.

Ebbers, D. en Laan, E. van der. (2005). Nauw verweven: Nederlands en taalgericht vakonderwijs in *Slash 21*. *Levende Talen Tijdschrift*, 1, 19-26.

Sturm, J. (1980). Het Paulusproject: een praktijkbeschrijving van een poging tot integratie. In Bonset, H. en Sturm, J. (red.), *Moedertaalonderwijs in andere vakken*. (pp.38-125). Wolters-Noordhoff: Groningen. (DCN-cahier 10.)

HELGE BONSET (1944) was docent Nederlands, taalbeheersing en vakdidactiek en is nu senior-leerplanontwikkelaar bij SLO. Hij promoveerde in 1987 op Onderwijs in heterogene groepen, een case-study naar het onderwijs Nederlands in een breed-heterogene brugklas. Hij is co-auteur van de didactische handleidingen Nederlands in de onderbouw (2005) en Nederlands in de Tweede Fase (2002), en van de onderzoeksinventarisaties Het Schoolvak Nederlands onderzocht (1998) en Schrijven in het basisonderwijs (2007). E-mail: h.bonset@slo.nl

DIRKJE EBBERS werkt sinds 2001 bij de SLO als leerplanontwikkelaar in diverse projecten op het gebied van Nederlands (als tweede taal) in het voortgezet onderwijs. Ze maakte deel uit van het auteursteam voor *Slash 21* van het KPC. Dirkje studeerde Algemene Taalwetenschap in Utrecht na een kandidaats Nederlandse taal- en letterkunde. Na haar afstuderen was ze werkzaam als lesmateriaalontwikkelaar en begeleider bij het instituut Van School Naar Beroep in Amsterdam en het Expertisecentrum Taal Onderwijs en Communicatie van de Rijksuniversiteit Groningen.

GESIGNALEERD

Het lijkt wel Chinees!

Voor het opdoen van nieuwe pedagogische en/of didactische inzichten kan het nuttig zijn literatuur uit andere disciplines dan het eigen vakgebied te volgen. Zo is in sociaal-wetenschappelijke hoek het begrip 'self-efficacy' geïntroduceerd (Bandura, 1995). Dit begrip verwijst naar iemands geloof in eigen kunnen en de controle die iemand ervaart over het eigen gedrag. Leerlingen met een hoge self-efficacy zouden gemotiveerder zijn en blijven in vergelijking tot leerlingen met een lage self-efficacy, ongeacht hun feitelijke vorderingen. De literatuur stelt dat het geloof in eigen kunnen en de ervaren controle over het eigen gedrag aan verandering onderhevig kan zijn. Voor Suzanne Graham (2007) aanleiding om een onderzoek uit te voeren naar het vergroten van de self-efficacy van deze leerlingen door middel van expliciete training in luisterstrategieën Frans.

Het artikel beschrijft twee strategietrainingen om de self-efficacy van leerlingen te vergroten. Beide trainingen besteden aandacht aan diverse luisterstrategieën. Ook wordt schriftelijke feedback gegeven, afgestemd op de individuele leerling (dus tijdsintensief). In één training voeren de leerlingen bovendien activiteiten uit om te ervaren wat de relatie is tussen de verrichte inspanningen (de uitgevoerde strategieën) en de luisterprestaties.

Beide trainingen lijken veelbelovend. De leerlingen ervaren, zoals gehoopt, een grotere controle over het luisterproces. De meeste leerlingen lijken meer geneigd om de luisterprestaties toe te schrijven aan de eigen aanpak in plaats van aan de moeilijkheidsgraad van de luistertekst en/of de luisteropdracht. Bovendien nemen de luis-

terprestaties van de leerlingen toe.

Het artikel geeft inzicht in de twee gehanteerde methodes. Er wordt aandacht besteed aan opvattingen van leerlingen over het leren van een vreemde taal, specifieke luisterstrategieën, het bijhouden van een logboek door de leerlingen over gebruikte luisterstrategieën, reflectie en feedback op gehanteerde luisterstrategieën en het verhelderen van de relatie tussen gebruikte luisterstrategieën en leeropbrengsten. Ook passeren praktische problemen de revue. Zo had een aantal leerlingen een grote hekel aan het invullen van het strategielogboek en verschilden de leerlingen nogal in de wijze waarop zij het logboek bijhielden. De docent die leestijd reserveerde voor het invullen van het logboek bleek overigens het meest succesvol in het overtuigen van haar leerlingen van het nut van de strategietraining.

Wellicht biedt dit artikel aanknopingspunten voor docenten met leerlingen in de klas die vast (dreigen te) lopen tijdens luisteropdrachten in de vreemde taal en voor docenten die te maken hebben met leerlingen die niet verder komen dan roepen dat ze 'er helemaal niets van begrijpen' en 'dat het toch nooit lukt: Frans, het lijkt wel Chinees'. (CD)

Graham, S. (2007). Learner strategies and self-efficacy: making the connection. *Language Learning Journal*, 35(1), 81-93.

IN HET SIGNALEMENT GENOEMDE LITERATUUR:

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.