

Nauw verweven: Nederlands en taalgericht vakonderwijs in Slash 21

DIRKJE EBBERS EN ELSBETH VAN DER LAAN

In de toelichting op de nieuwe kerndoelen Nederlands voor de basisvorming staat als nieuwe norm: 'De toepassing van taalvaardigheden in andere leergebieden is een belangrijk punt van aandacht en maakt deel uit van het taalbeleid van de hele school'. In de leerstof voor Slash 21, een van de scholen die verregaande vernieuwingen doorvoert in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, is hiermee geëxperimenteerd. Een evaluatie daarvan kan dus leerzaam zijn. In dit artikel wordt gekeken naar a) de mogelijkheden en gevaren van vakkenintegratie voor het vak Nederlands; b) de integratie van Nederlands in het curriculum van Slash 21; c) de vraag wat taalgericht vakonderwijs toevoegt in Slash 21; d) de evaluatie daarvan vanuit enerzijds Nederlands en anderzijds het vakonderwijs; e) de conclusies ten aanzien van integratie van het vak Nederlands met andere vakken.

Nederlands integreren

Wanneer het gaat over het integreren van Nederlands in andere vakken of leergebieden ontstaat al snel spraakverwarring. Daarom zullen we eerst duidelijk maken wat we in dit verband onder integratie verstaan. Gebaseerd

op De Kievit (1998), Eijkelhof (1998), Diephuis en Van Kasteren (2003) en Geraedts e.a. (2001) kan samenhangend onderwijs aan de hand van onderstaande punten worden gekarakteriseerd.

a. Afstemming tussen afzonderlijke vakken

Bij afstemming kan het gaan om eenduidigheid in termen, eenduidigheid in eisen aan vaardigheden, of taakverdeling: wie doet wat en wanneer. Voor Nederlands kan dat bijvoorbeeld inhouden: afstemming over welk briefmodel gebruikt wordt of welke eisen gesteld moeten worden aan verslagen.

b. Vakoverstijgende (of vakkenverbindende) projecten

Voor Nederlands kan dat een project zijn waaraan het vak meedoet, bijvoorbeeld door aandacht te besteden aan interviewvragen en -verslagen bij een project waarin ook economie, aardrijkskunde en wiskunde participeren.

c. Vakkencombinaties (leergebieden)

Voor Nederlands is een combinatie op onderdelen mogelijk met – voor literatuur en grammatica bijvoorbeeld – de moderne vreemde en klassieke talen.

d. Vakkenintegratie

Integratie is niet makkelijk te definiëren, maar duidelijk is wel dat het om iets

nieuws moet gaan, zoals koffie met melk niet meer eenvoudig te herleiden is tot de beide bestanddelen. Diephuis en Van Kasteren (2003, 56) spreken in dit verband van ‘versmelting van vakken tot een nieuw geheel waarin soms iets van het vak zichtbaar is en soms niet meer’. Voor het vak Nederlands betekent het dat het een soms wel en soms niet meer herkenbare vorm en plek heeft in een geheel van andere vakken of leergebieden.

Integreren: is dat gevaarlijk?

In bijeenkomsten met docenten blijkt dat docenten Nederlands soms huiverig zijn voor vakkenintegratie. Een van de zorgen die ze hebben is dat de expertise van de docent Nederlands in een geïntegreerd curriculum onvoldoende wordt benut en dat collega’s van andere vakken onvoldoende in staat zijn om instructie in het Nederlands te geven en de leerlingen feedback op hun taalgebruik te geven (‘Weet je hoe mijn collega biologie zelf zijn briefjes schrijft?’).

In een artikel van Noordzij (2004) staat onder het kopje ‘Natuurlijk leren’ bij een beschrijving van een uitdagende ontwerp-opdracht voor leerlingen: ‘De docent Nederlands wordt hulp gevraagd bij het schrijven van verslagen en het schrijven van de folder’. In het beschreven project zijn de docenten van avo-vakken de tutoeren. Vanuit hun lessen kunnen ze aansluiten ‘op de kwesties die spelen in het project. [...] De verwachting is ook dat de leerlingen de docent in de les hierover zullen bevragen’.

De geuite vrees lijkt hier werkelijkheid te worden: de docent Nederlands als dienst-knecht, waarbij het de vraag is of de leerling mondig en taalvaardig genoeg is om hulp te vragen als hij die nodig heeft. Andere gevaren die docenten Nederlands noemen zijn: minder tijd en gelegenheid voor het inoefenen van vaardigheden en versnippering van de

vakinhoudelijke leerlijn. Eenzelfde angst is te lezen bij Ton van Haperen in een column over vakkenintegratie:

‘Zelf geef ik een vak met talloze mogelijkheden tot aansluiting bij anderen. Economie is een samenraapsel van taal, filosofie, wetkunde en geschiedenis rond het kenobject schaarste. Ik zou zo’n moderne jongen moeten zijn, met allerlei vakdoorbrekende projecten. Niet dus. Binnen het economie-programma aansluiten bij het eerder geleerde, learning by doing, kennis zelf opbouwen vanuit een herkenbaar maatschappelijk probleem... allemaal prima, maar dan heb ik de handen vol. Leerlingen kijken om zich heen, geven betekenis aan begrippen, vullen afspraken in en zo verschuift de vaklogica naar de achtergrond. Vanaf dat moment begint het te spannen. Doordat een maatschappelijk probleem de inhoud stuurt, sluipt onzorgvuldigheid in het leerproces en wordt heel veel. (...) Ik blijf voorlopig nog even die ouderwetse vakleerkracht... alles op zijn tijd.’

Nederlands als ‘inslag taal’ in Slash 21

Het curriculum van Slash 21 is opgebouwd rond twee grote leergebieden: ‘Mens en natuur’ en ‘Mens en maatschappij’. De moderne vreemde talen worden in eerste instantie in intensieve periodes apart gegeven en maken later via ‘onderhoudsopdrachten’ ook deel uit van de leerstof voor de leergebieden (Mulder 2003).

De leerstof voor Nederlands wordt de ‘inslag’ taal genoemd, verwijzend naar de verweving in de ‘schering’ van de leergebieden. De inslag taal is een vast onderdeel van de kernbegrippen waaruit Mens en maatschappij en Mens en natuur zijn opgebouwd. Kernbegrippen zijn bijvoorbeeld ‘Macht’, ‘Behoeftte’ en ‘Golven’.

Bij het ontwikkelen van het materiaal wordt als indicatie gebruikt dat leerlingen aan de inslag taal ongeveer twee uur per week

besteden. Dat betekent niet dat de leerlingen herkenbaar twee uur per week besteden aan taal, evenmin als ze dat voor een duidelijk afgebakend aantal uren doen voor biologie, geschiedenis of natuur-/scheikunde.

Voor de leerstof van de inslag taal zijn taaltaken het uitgangspunt, zoals het lezen van een gedicht, het houden van een interview. Naast Bonset e.a. (2000) is Hajer en Meestringa (1995) als bron gebruikt voor leerstofselectie en -ordering. Daarnaast is de

taalvaardigheid die leerlingen nodig hebben in de andere vakken meegenomen.

In een matrix hebben we vooraf aangegeven welke taaltaken op welk moment en in welke frequentie zullen worden behandeld (zie Kader 1 voor een overzicht van leerjaar 3). Vervolgens hebben we gespecificeerd welke kennis en vaardigheden bij deze taaltaken aan de orde moeten komen.

Het lesmateriaal van de inslag taal bestaat uit opdrachten, uitleg en werkwijzers. Belangrijke

Nederlands leerjaar 3	Mens en natuur, leerjaar 3				Mens en maatschappij, leerjaar 3			
taaltaken	Leven en evenwicht	Kracht en energie	Het stof-felijken	Master-piece	Toerisme en recreatie	Revolutie	Planeet aarde	Multi-culturele samenleving
het lezen van langere, complexe (studie-) teksten (2x)	1ste x	differen-tiatie				differen-tiatie	2de x	
het schrijven van een werkstuk/ onderzoeks-verslag (2x)			2de x		1ste x	differen-tiatie		
het schrijven van een publieksgerichte betogende tekst (2x)		1ste x	differen-tiatie				differen-tiatie	2de x
het houden van een discussie en/of het voeren van een werkoverleg				x				
luisteren naar langere, complexe luister(kijk)teksten						x		
kennis en vaardigheden rond fictie	x	x	x	x	x	x	x	x
optioneel spelling en grammatica (na een diagnostisch toetsje)	x	x	x	x	x	x	x	x

Kader 1: Leerstofoverzicht voor 'inslag taal', leerjaar 3

onderdelen van het materiaal zijn ook de aanwijzingen en beoordelingsmodellen voor de docent (i.c. tutor). Aanvullend wordt bestaand materiaal gebruikt zoals de methode Bazar voor fictie en de opzoekgrammatica bij *Schoolslag*.

Opdrachten en uitleg van de inslag taal zijn gekoppeld aan een kernbegrip, een 'blok' leerstof van vier keer vier dagdelen waaraan leerlingen gedurende vier weken werken. Als leerlingen iets leren over de opbouw van een tekst, dan gebeurt dat omdat ze die kennis nodig hebben om een tekst te schrijven. Als ze oefenen met leesmanieren doen ze dat op het moment dat ze heel veel ingewikkelde teksten moeten lezen.

Soms wordt de aandacht van de leerlingen expliciet gericht op het Nederlands ('Je gaat nu drie opdrachten maken waarin je leert hoe je een tekst goed opbouwt') en besteden ze er ook gericht tijd aan. Andere keren worden instructie, uitleg en feedback op taal en pas-sant gegeven, terwijl de focus blijft liggen op de inhoud van wat dan vanuit het leergebied aan de orde is.

Werkwijzers bevatten beknopte aanwijzingen, stappenplannen en uitleg bij de taaltaken. Leerlingen kunnen die op elk moment weer gebruiken. De leerlingen kunnen door de docent (of in een opdracht) op de werkwijzer worden gewezen of ze kunnen die gebruiken als zij dat nodig vinden. Soms krijgen ze de werkwijzer als samenvatting van de leerstof voor inslag taal en soms vormt deze het startpunt om iets te leren over een taaltaak.

Een voorbeeld: de leerlingen in leerjaar 3 maken samen een boekje met betogende teksten over de multiculturele samenleving voor een politicus in Rotterdam. Het vormen van een mening, het verzamelen van informatie en argumenten en het bouwen aan een betoog zijn doelen die voor Mens en maatschappij en voor Nederlands niet alleen gelijktijdig gehaald kunnen worden, maar elkaar ook versterken. Om zijn standpunt te verwoorden heeft de leerling namelijk zowel kennis

en inzicht in de maatschappelijke werkelijkheid nodig als taalvaardigheid om mening en argument goed te kunnen formuleren. Met een goede argumentatie kan hij zijn inzichten aanscherpen en toetsen, en omgekeerd stelt zijn nieuw verworven kennis hem beter in staat argumenten te formuleren en te beoordelen. Terwijl de leerling zich verdiept in een bepaalde maatschappelijke situatie verwerft hij op deze manier op meerdere terreinen nieuwe kennis en vaardigheden.

Taalgericht vakonderwijs in Slash 21

Taalgericht vakonderwijs heeft als doel dat leerlingen niet alleen de inhouden en vaardigheden van een bepaald vak leren, maar tegelijkertijd ook hun (vak)taalvaardigheid ontwikkelen. De meeste mensen zijn zich er niet van bewust dat ze taalkennis hebben en gebruiken om in hun opleiding, beroep en denken te functioneren. Het gaat dan bijvoorbeeld om kennis over de opbouw van een goed beleidsplan, over hoe een goede verkoper met zijn klanten praat of over hoe je met taal bepaalde denkstructuren (zoals schaalvergroting, modelvorming, historisch redeneren) uitdrukt. Deze kennis en metataal horen niet zonder meer bij het vak Nederlands. Ze zijn veel meer verbonden met inhouden van andere vakken.

Wie een tekst over kracht en energie leest of samenvat, kan als hoofdgedachte formuleren dat er altijd krachten aan het werk zijn (ook als je ze niet ziet) en dat energie altijd blijft bestaan (ook al verdwijnt de warmte). Oppervlakkig klopt dit, maar gelet op de natuurwetenschappelijke leerdoelen is het niet accuraat genoeg.

In zo'n tekst moet de leerling namelijk niet alleen op zoek naar de hoofdgedachte, maar óók naar de vaktaal om die hoofdgedachte accuraat weer te geven. Energie blijft behouden (in plaats van 'blijft bestaan') en wordt omgezet (in plaats van 'verandert'). Zelfs het woord energie is nog veel te algemeen. De

vakkundigheid waarmee je het kunt hebben over energie vraagt een specifieke selectie uit een veelheid aan woorden. Leerlingen moeten dus niet alleen die woorden en formuleringen leren, maar die ook op het juiste moment combineren met hun vaardigheid een tekst samen te vatten.

Voor het lezen van een tekst voor Mens en natuur over krachten bij schaatsen, kregen de leerlingen een werkblad waarmee ze teksten konden schematiseren. Op het werkblad stond een aantal kernwoorden. Die woorden waar leerlingen informatie over moesten vinden (op taalniveau: deelonderwerpen in de teksten waarmee je hoofd- en bijzaken kunt onderscheiden, op vakinhoudelijk niveau: belangrijke vakwoorden met betrekking tot krachten), dwingen leerlingen energie te beschrijven op een vakinhoudelijke manier. Al doende – begeleid door de tutor, in interactie met medeleerlingen en met veel andersoortige bronnen zoals proefjes – construeren leerlingen hun vakkennis en leren ze beter hoofdzaken uit teksten halen.

Een curriculum zoals dat van Slash 21 biedt zowel voor het vak Nederlands als voor taalgericht vakonderwijs enerzijds meer kansen dan in een regulier curriculum en anderzijds soms meer bedreigingen. Vanuit beide invalshoeken maken we de balans op.

PLUSPUNTEN VOOR TAAIGERICHT VAKONDERWIJS

1. *Er is taalsteun bij vakopdrachten*
Leerlingen krijgen hulpmiddelen bij het uitvoeren van de taaltaak, met aandacht voor de taalverwerving van het vak.
2. *De behoefte van de leerling bepaalt de mate van de taalsteun*
Die steun varieert (beoordelingscriteria, werkwijzers, werkbladen, oefeningen, verwijzingen naar bestaande methodes Nederlands) en leerlingen kunnen kiezen waar ze behoefte aan hebben. Een leerling kan een algemene werkwijzer gebruiken

voor bijvoorbeeld lezen van een tekst, maar ook een specifiek werkblad dat aansluit bij de vakinhoud waar hij mee bezig is, al naar gelang hij daar behoefte aan heeft of als een tutor ziet dat de leerling het nodig heeft.

MINPUNTEN VOOR TAAIGERICHT VAKONDERWIJS

1. *De steun wordt niet altijd benut op het moment dat deze nodig is*

De noodzaak om de geboden hulpmiddelen te benutten blijkt vaak pas bij de eindopdracht. Bij het kernbegrip Kracht, presenteerden de leerlingen een ontwerp van een apparaat dat ze mondeling toelichtten. Die toelichting moest onder andere bestaan uit de beschrijving van krachten in de dynamische en statische situatie van hun apparaat. Uit de evaluatie bleek dat veel leerlingen slecht in staat waren om hun toelichting op een vakgeoriënteerde manier te geven. De studieteksten bleken niet of slechts globaal gelezen, de samenvattingen en schema's niet gemaakt.

2. *Leerlingen en docenten zien niet altijd het belang van taal(steun)*

De lange tijd gedurende welke leerlingen gemotiveerd bezig zijn met het maken van hun ontwerp gaat af van de meer 'theoretische' kant. Waarschijnlijk zien leerlingen en tutoren niet altijd het belang van de taaltaak en van (vak)taalverwerving. Waarom zou je een tekst lezen en schematiseren als je ook een video kunt bekijken of een proef kunt doen? Maar bij die video en proef krijgen leerlingen geen steun bij de kennis- en vaktaalverwerving.

PLUSPUNTEN VOOR NEDERLANDS

1. *Een taaltaak is vaak het kernpunt van een leerstofeenheid*
In de loop van de tijd zijn de zogenaamde rode-draadopdrachten steeds uitdrukkelijker het geraamte geworden van een blok. Een rode-draadopdracht bestaat uit een

opdracht als het maken van een expositie, het schrijven van een biografie of het samenstellen van een boekje met betogen waar de onderdelen van een blok allemaal bouwstenen voor zijn. Meestal is zo'n opdracht een taaltaak. Dat betekent dat Nederlands telkens in het brandpunt staat van een leerstofeenheid. Daarmee kan de leerstof Nederlands optimaal functioneel worden gemaakt. De leerlingen leren bijvoorbeeld samenvatten omdat ze een toelichtende tekst bij een expositie moeten maken en niet omdat ze nu eenmaal toe zijn aan die oefening in het boek.

2. *Het blijkt mogelijk Nederlands te integreren zonder het op te heffen*

Het vergt enig puzzelen en vooral samenwerken met collega's andere vakken, maar dan is het heel goed mogelijk Nederlands te integreren in andere vakinhouden met behoud van het eigene van het vak, althans voor een groot gedeelte.

MINPUNT VOOR NEDERLANDS

1. *Het ontbreken van expliciete aandacht voor taalontwikkeling en taalonderwijs*

Expliciete aandacht voor taalontwikkeling en taalonderwijs in de begeleiding van de leerlingen ontbreekt veelal. Illustratief daarvoor is dat ondanks aanbod en aanwijzingen in het lesmateriaal er in het eerste jaar weinig gebeurd is aan spelling en grammatica. Dat viel pas op toen er bij ouders en docenten (en leerlingen) behoefte begon te ontstaan aan enig zicht op de vorderingen van leerlingen op het gebied van taal. Begrijpelijk, maar jammer is dat degenen die geen vakdocent Nederlands zijn dan al gauw denken 'er moet iets aan spelling en grammatica gebeuren'. In het lesmateriaal was ingebouwd dat dat moest gebeuren met behulp van een opzoekgrammatica waarin leerlingen met eigen zoekvragen naar behoefte de noodzakelijke spelling en grammatica kunnen opzoeken.

Ook extra (functionele) oefenstof hoort daarbij. Dat er geen of weinig docenten zijn die zien wanneer, voor wie en hoe nuttig het is spelling- of grammaticaonderwijs aan te bieden is, zeker in de rijke context van een school als *Slash 21*, een gemis.

Conclusies

Aan het begin van het artikel zijn reële gevaren genoemd van integreren. Het voorbeeld van *Slash 21* laat zien dat het mogelijk is sommige bezwaren op te heffen. Door zelf vanuit een vastgestelde leerlijn en in gesprek met vakcollega's als docent/ontwikkelaar Nederlands te opereren, kunnen de volgende valkuilen worden voorkomen:

- Nederlands wordt een ondersteuningsvak;
- onvoldoende tijd en gelegenheid voor de leerstof Nederlands;
- versnippering van de inhoudelijke leerlijn.

Dat Nederlands en taalgericht vakonderwijs worden gecombineerd, helpt daarbij ook. Taalgericht vakonderwijs breidt de mogelijkheden uit om aan de taalvaardigheid van de leerlingen aandacht te besteden. Tegelijkertijd kan taalgericht vakonderwijs ervoor zorgen dat leerstof (van andere vakken) voldoende 'diep' wordt verwerkt.

Bezwaren die ook in de situatie van *Slash 21* min of meer gelden, zijn:

- leerlingen die steun nodig hebben, krijgen deze niet omdat ze niet inzien dat ze steun nodig hebben;
- de expertise van de docent Nederlands wordt onvoldoende benut en is niet zomaar aanwezig bij andere collega's.

We zien daarom integratie van Nederlands met andere vakken alleen onder bepaalde voorwaarden als echt verrijkend (voor Nederlands en taalgericht vakonderwijs):

Er moet bij integratie van het vak Nederlands sprake zijn van een herkenbaar vak Nederlands in het wat (i.c. de kerndoelen basisvorming) en het hoe: minstens een

van de volgende drie elementen van het vak Nederlands moet aanwezig zijn: expliciete instructie/uitleg, oefening en feedback.

Het uitgangspunt kan dus niet zijn dat het met de integratie van Nederlands wel goed zit, omdat de leerlingen heel vaak lezen, schrijven, praten en luisteren. Het enkel toepassen van taalvaardigheden is nog geen taalonderwijs.

LITERATUUR

Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004). *Beweging in de onderbouw. Voorstellen voor de eerste leerjaren van het onderwijs.*

Bonset, H., De Boer, M. & Ekens, T. (2000). *Nederlands in de basisvorming, een praktische didactiek.* Bussum: Coutinho.

Diephuis, R.A.M. & Kasteren, R.M.M. van (2003). *Scenario's voor een herontwerp van de Basisvorming.* Utrecht: VVO.

Ebbers, D. (2003). *Nederlands in een geïntegreerd curriculum: schering en inslag?* *Levende Talen Tijdschrift*, 4, 4, 3-11.

Eijkelhof, H. (1998). *Vakkenintegratie.*

Handle with care. In Platform VVVO Integratie, combinatie, afstemming of apart? Verslag Conferentie Platform VVVO, 5.

Geraedts, C.L., Boersma, K.Th., Huijs, H.A.M. & Eikelhof H.M.C. (2001). *Ruimte voor SONaTe. Onderzoek naar good practice op het gebied van samenhangend onderwijs in natuur en techniek in de basisvorming.* Delft: Stichting AXIS.

Hajer, M. & T. Meestringa (1995). *Schooltaal als struikelblok, didactische wenken voor alle docenten.* Bussum: Coutinho.

Kievit, R. de (1998). *Trends en grenzen van vakkenintegratie. In Platform VVVO Integratie, combinatie, afstemming of apart? Verslag Conferentie Platform VVVO*, 13.

Mulder, H. (2003). *Intensief mvt-onderwijs op een nieuwe school: Twee jaar basisvorming in twaalf weken.* *Levende Talen Tijdschrift*, 4, 4, 12-17.

Noordzij, P. (2004). *Integraal ontwerpen met natuurkunde. Integratie van nask-1 in een beroepsgerichte programma.* *Impuls*, 11, 3.