

**TAALVAARDIGHEDEN:
GEREEDSCHAP
VOOR PROJECTWERK**
Het aandeel van docenten Nederlands
in projectonderwijs

projectonderwijs & taal vaardigheden

Op verschillende scholen (met name middenschoolen) heeft projectonderwijs een vaste plek in het onderwijsprogramma gekregen. Een toe te juichen ontwikkeling, omdat projectonderwijs één van de manieren kan zijn om leerlingen meer greep te laten krijgen op hun onderwijs en op zaken in hun leven die zij zelf het onderzoeken waard vinden.

Taalactiviteiten als informatie verzamelen, verslag doen, overleggen, luisteren naar elkaar, spelen een belangrijke rol tijdens een project. Om projectonderwijs te laten slagen is het onder meer van belang dat leerlingen leren omgaan met het talige gereedschap dat voor het doen van hun onderzoek noodzakelijk is.

Voor docenten Nederlands die aan projectonderwijs meewerken is een belangrijke taak weggelegd in het scheppen van de voorwaarden waaronder dat kan gebeuren en in het inbrengen van hun vakkennis die de activiteiten van leerlingen ondersteunt. Uit de interviews die Anke Burger met docenten Nederlands die aan projecten meewerken hield, blijkt dat zij vaak huiverig zijn (en niet altijd ten onrechte) voor inbreng vanuit een vak.

In onderstaand artikel laat de auteur zien dat inzichten afkomstig uit het taalvaardigheidsonderwijs niet per definitie projectonvriendelijk zijn en probeert ze docenten enig houvast te geven op het gebied van het begeleiden van leerlingen in projectonderwijs wat taalactiviteiten betreft.

Inleiding

Toen ik in het kader van mijn doctoraalscriptie Taalbeheersing een aantal docenten Nederlands interviewde over hun rol bij projectonderwijs¹, verwachtte ik dat zij zich tijdens projecten als

een vis in het water zouden voelen, omdat er tijdens projectonderwijs ook op hun vakgebied veel te begeleiden is. Deze verwachting kwam niet helemaal uit. Tijdens de interviews bleek dat sommige docenten hun vak juist liever niet bij het projectonderwijs betrekken. Hoewel de redenen

die zij daarvoor aangeven vaak heel begrijpelijk zijn, denk ik toch dat het vak Nederlands project-onderwijs wél veel te bieden heeft. In dit artikel ga ik eerst in op de rol die taalactiviteiten bij projectonderwijs spelen en de consequenties die docenten daaruit zouden kunnen trekken. Daarna geef ik een aantal opvattingen van de geïnterviewde docenten hierover weer en voorzie ze van commentaar.² Tot slot doe ik een aantal suggesties om meer greep te krijgen op de begeleiding van leerlingen in projectonderwijs wat taalvaardigheden betreft.

De rol van taalactiviteiten bij projectonderwijs

Taal speelt in projecten een belangrijke, maar ook vaak problematische rol. Leerlingen hebben te maken met allerlei taalactiviteiten waar zij niet onmiddellijk even vaardig in zijn: ze interviewen, discussiëren, maken verslagen. Projectonderwijs is meestal de enige plek op school waar zij zelf onderzoek doen en waar deze activiteiten op een heel specifieke manier aan de orde zijn. Interviews, maar nu echt en niet als leuk spel. Discussiëren over het te kiezen thema, waarbij het verloop van de discussie werkelijke gevolgen heeft. Een verslag voor anderen maken dat echt duidelijk moet zijn, omdat het bijdraagt aan de voortgang van het onderzoek.

Taalactiviteiten spelen nog een andere belangrijke rol, namelijk bij het omgaan met elkaar. De interactie verloopt tijdens projecten anders dan in de gewone lessen, wat z'n weerslag heeft op het projectwerk. Er zijn in een klas altijd leerlingen die heel handig hun mening weten door te drukken. Anderen zijn 'stillen', die overschreeuwd worden en er een beetje buiten vallen. Daarnaast heb je 'doeners', die 'al dat gepraat' liefst aan anderen overlaten.

Dit zijn stuk voor stuk gegevens waar je als projectdocent niet zomaar aan voorbij kan. Hoewel de geïnterviewde docenten het verschillend verwoorden, gaat het er bij de meesten om dat leerlingen in projecten gezamenlijk hun omgeving leren onderzoeken, zich bewust worden van onrecht en ongelijkheid daarin, en mogelijkheden leren zien en benutten om daarin in te grijpen. Taalvaardigheden zijn bij het doen van onderzoek noodzakelijke hulpmiddelen waar op zichzelf van alles aan te leren is. Daarnaast kan de manier waarop leerlingen in de klas met elkaar omgaan een reden zijn om ongelijkheid heel dichtbij te

onderzoeken.

Ik ging er min of meer vanuit dat docenten Nederlands uit zorg voor het projectwerk en omdat zij er vanuit hun vakachtergrond speciaal oog voor hebben, aandacht aan de verschillende taalactiviteiten die tijdens projecten aan de orde zijn zouden besteden. Ik vroeg hen hoe zij denken over de rol van taalvaardigheden in projectonderwijs, hoe zij hun taak opvatten en hoe zij er in de praktijk vorm aan geven, dus of, op welke manier en in welke mate zij aandacht besteden aan de talige kanten van projectonderwijs.

Opvattingen van de docenten

Ik verwachtte van tevoren wel dat dit laatste in de praktijk niet zo gemakkelijk te realiseren zou kunnen zijn. Er is tijdens een project altijd van alles tegelijk aan de hand: groepen leerlingen die met allerlei verschillende onderwerpen bezig zijn en op verschillende vlakken de aandacht van docenten vragen. Docenten zouden wel eens hun handen vol kunnen hebben en daardoor weinig aandacht voor taal. Maar wat ik niet verwachtte is dat een aantal docenten helemaal geen aandacht wil hebben voor de talige kanten van projectonderwijs, een afkeer heeft van iedere inhoudelijke inbreng van de kant van docenten en bovendien niet gelooft dat hun vak iets zou kunnen bijdragen aan projectonderwijs.

Vakken overboord

Op de vraag of de docenten in verband met hun vak redenen hebben om aan projecten mee te werken en of zij doelstellingen met projectonderwijs hebben die met hun vak te maken hebben, antwoordde een enkele docent bevestigend. De meesten zeiden echter onmiddellijk iets als: 'Nee, bij projectonderwijs wil ik niets met vakken te maken hebben.' En: 'Nee, tijdens projectonderwijs voel ik me geen Neerlandicus.'

Deze antwoorden komen voort uit verschillende doelstellingen en praktijk van projectonderwijs en het vakkenonderwijs. Projectonderwijs wordt juist als vernieuwing en verbetering gezien ten opzichte van het traditionele onderwijs met haar leerstof- en produktgerichtheid, de klassikale aanpak en de onlogische scheiding in vakken. Bij projectonderwijs worden verschijnselen uit de werkelijkheid in hun complexiteit behandeld en onderzocht in plaats van ze in het keurslijf van een vak te dwingen zoals dat toevallig op school

bestaat.

Daarnaast vormen mensen die projectonderwijs geven vaak een hechte groep die samen hard (hebben) moeten vechten voor hun project omdat ze daarbij veel weerstand van anderen ondervinden, die met diploma- en exameneisen in de hand blijven zeggen dat leerlingen bij projectonderwijs niets leren.

Daarom is het niet gek dat zij hun positie op school willen beschermen en nogal wat wantrouwen naar het vakkenonderwijs toe hebben. Maar dat wantrouwen gaat bij sommige docenten zover, dat zij over het hoofd zien wat voor bruikbaar een vak nog wel te bieden heeft. Tegelijk met alle slechte kanten die aan het vakkenonderwijs zitten, zetten zij de vakkennis waarover zij beschikken ook opzij.

Bijdragen vanuit een vak

Toch kan het soms, juist voor het beter realiseren van projectdoelen, nodig zijn om wel van vakdeskundigheid gebruik te maken. De onderwerpen die leerlingen zelf kiezen zijn weliswaar echter en complexer dan de traditionele vakinhouden, maar ze kunnen heel goed (deels) op vakgebieden van docenten liggen. Bij docenten Nederlands ligt die deskundigheid meer op het gebied van taal. Het zou kunnen zijn dat leerlingen een thema kiezen dat qua inhoud met het vak te maken heeft, bijvoorbeeld 'media'. Docenten Nederlands beschikken echter bovendien over vakkennis die bij praktisch elk onderzoek van leerlingen te pas kan komen, bijvoorbeeld wanneer het gaat om meer instrumentele vaardigheden als het verwerken, verwerken en verstrekken van informatie. Met het zonder meer stellen dat je bij projectonderwijs niets met je vak te maken wilt hebben, kun je leerlingen wel eens tekort doen.

Of docenten gebruik maken van hun vak blijkt ook af te hangen van hoe docenten denken over hoeveel inbreng zij überhaupt mogen hebben in datgene wat leerlingen leren. Dit laatste is altijd een dilemma in projectonderwijs, omdat het in eerste instantie de leerlingen zijn die doelen en inhoud van hun leren bepalen. Toch hebben docenten ook allerlei ideeën over de richting waarin dat leren zou moeten gaan. Dit lijkt moeilijk met elkaar te verenigen.

Begeleiden op de achtergrond

Sommige docenten vinden dat zij zich in hun begeleiding zoveel mogelijk op de achtergrond moe-

ten houden, omdat leerlingen in projectonderwijs eindelijk eens zelf kiezen hoe en wat ze leren.

'Want je zit in wezen met een andere pet op hoor, tijdens p.o. Kijk, als ik moedertaal geef dan heb ik echt een boodschap hè, om het maar eens mooi te zeggen. Als ik p.o. begeleid heb ik die boodschap niet meer. Bij p.o. leggen de leerlingen zelf prioriteiten.'

Leerlingen leggen tijdens projectonderwijs prioriteiten: ze bepalen zelf wat ze willen leren en met wie en op welke manier ze dat gaan doen. Docenten hebben in dit proces inderdaad een andere rol dan tijdens het 'gewone' onderwijs. Zij zijn niet de belangrijkste bron van informatie en hebben niet meer precies controle op wat en hoe er geleerd wordt. Toch hebben docenten die in projecten werken wel degelijk een 'boodschap'. Weliswaar een andere dan ze voor hun vak hanteren, maar toch een boodschap, die tot uiting komt in hun doelstellingen met projectonderwijs. Zij willen leerlingen onderzoek leren doen naar dingen die hen direct aangaan. Dat is nogal wat, vooral als het project de enige plek op school is waar dat gebeurt. Leerlingen moeten er eerst achter komen wat ze willen weten, vervolgens op zoek naar informatie, die informatie beoordelen op de waarde voor hun vragen, informatie doorgeven aan anderen, samenwerken. Daarnaast hebben docenten nog allerlei doelen als leerlingen leren een standpunt te bepalen, kritisch te zijn, keuzes te bepalen.

Dit blijkt lang niet allemaal zomaar vanzelf te gaan. Sommige docenten klinken daardoor wat moedeloos: 'Nou het is wel zo dat de dingen die we zouden willen bereiken, dat wordt steeds lager gesteld, want dat is gewoon niet te realiseren wat we eigenlijk wilden.' Dit terugschroeven van doelstellingen komt er dan vaak op neer dat docenten proberen nog zoveel mogelijk te werken aan het scheppen van een andere sfeer dan tijdens andere lessen, omdat dat het werken aan een project voor leerlingen (en docenten) aantrekkelijk maakt en het tot stand laten komen van een 'goed' eindprodukt, omdat er nu eenmaal iets tastbaars uit een project moet komen, ook voor de buitenwereld.

Het is de vraag of al die andere doelstellingen die docenten in hun hoofd hadden echt te hoog gegrepen en niet haalbaar zouden zijn. Ze worden alleen niet zomaar vanzelf gerealiseerd, alleen al omdat leerlingen niet gewend zijn in projecten te werken op een manier die docenten graag zouden zien.

Structurering

Als docenten deze doelen ook maar een beetje serieus willen nemen is het een fabeltje dat ze zich steeds op de achtergrond kunnen houden. Om te voorkomen dat leerlingen verdrinken in hun werk, de moed verliezen en dus niet bereiken wat hen voor ogen stond, zullen ze meer inhoud aan hun begeleiding moeten geven. Dit betekent niet dat zij weer in hun bekende leraarsrol moeten vervallen. Die inhoud zit hem meer in het bieden van steun en structuur aan de bezigheden van leerlingen. Ten eerste kan het inbrengen van eigen, nieuwe kennis waar docenten zelf gemak van hebben in allerlei situaties een steun voor leerlingen zijn. Ten tweede kunnen docenten inhaken op inhoud die leerlingen gekozen hebben wanneer zij daar zelf iets over weten. Verder is een vorm van structuur bijvoorbeeld het scheppen van mogelijkheden om te oefenen met bepaalde taalactiviteiten waar leerlingen niet voldoende vaardig in zijn zodat zij belemmerd worden in hun onderzoek. Er is een theorie die zegt dat leerlingen door schade en schande wijs worden en van mislukkingen het meeste leren, maar in de projectpraktijk van de geïnterviewde docenten worden ook zichzelf daar alleen maar moedeloos van.

Iets dergelijks werd signaleerd in een van de publicaties van T. Jansen en A. van Kammen over het open projectonderwijs op het Wageningen Lyceum. Een te grote mate van vrijblijvendheid en terughoudendheid van docenten blijkt leerlingen te ontmoedigen en te laten berusten in de schijnbare onveranderbaarheid van onrecht in de maatschappij en van hun eigen functioneren, waardoor de emancipatorische doelstellingen van projectonderwijs niet worden verwezenlijkt.³

Bovendien vinden de meeste docenten het belangrijk in projecten een gelijkwaardiger verhouding tussen docenten en leerlingen te creëren dan in het onderwijs meestal het geval is. Eén van de manieren om daaraan te werken is het samen op onderzoek uit gaan. Dat samen impliceert dat kennis die docenten en leerlingen over bepaalde zaken hebben, gedeeld wordt. Het achterhouden van kennis heeft weinig met het streven naar gelijkwaardigheid te maken.

Desondanks hoort volgens sommige docenten aparte aandacht voor taalvaardigheden uitsluitend thuis in de lessen Nederlands. Zodra zij het projectlokaal binnen stappen gaat de 'Nederlandse pet' dus af. Dit is een vorm van 'vakkenschei-

ding' die voor leerlingen verwarrend kan zijn, want zij hebben in het project wél voortdurend met taalvaardigheden te maken. Dat docenten die pet afzetten ligt niet alleen aan hun opvatting van projectonderwijs waarin voor een actieve begeleiding en het gebruik maken van vak-kennis daarbij weinig plaats is, maar ook aan hun opvatting van het vak Nederlands, die wat doelen en lespraktijk betreft veel verschilt van projectonderwijs.

Ontleden, spellen en literatuur

'Ja, wat is mijn vak? Ik bedoel biologie, daar kan ik me wat bij voorstellen. Je kunt zeggen van nou, die kan op een gegeven moment, een groepje heeft (als thema) gehandicapt, en die kan dan uitleggen hoe het biologisch in elkaar zit. Maar wat moet ik dan?' Hiermee geeft deze docent aan dat van de kennis van biologie docenten dankbaar gebruik wordt gemaakt. Ook wordt het voorbeeld van schei- en natuurkundedocenten, die bijvoorbeeld veel weten van hoe kerncentrales werken en die kennis doorgeven aan leerlingen, een paar keer genoemd. Maar over zijn eigen vak klinkt deze docent wat hulpeloos. Ook anderen zeggen dingen als: 'In mijn lessen gaat het om ontleden en correcte spelling, maar daar kan ik niet mee aankomen in projecten.'

Behalve op spellen en ontleden zijn veel docenten voornamelijk gericht op literatuuronderwijs. Met deze onderdelen van het vak kun je in projecten inderdaad niet zo heel veel kanten op en dat maakt dat zij zich in projecten wat hun vak betreft nogal onthand voelen. 'En ik kan natuurlijk verwijzen naar een boek, eventueel. Dat zal ik niet gauw doen, want ik vind het veel leuker dat ze door ervaring leren.'

Communicatieonderwijs

Toch heeft het vak volgens anderen wel degelijk van alles te bieden dat bruikbaar is binnen projectonderwijs. Uit het onderzoek blijkt dat docenten die hun vak opvatten als 'communicatieonderwijs' zich meer kunnen voorstellen bij overeenkomst tussen hun vak en projectonderwijs. 'Hoe meer moeite je hebt met bepaalde taalvaardigheden, en dan bedoel ik het overleggen met elkaar, het verzamelen van informatie, nou dat soort dingen, hoe moeilijker je aan projectonderwijs kunt werken. Ik denk dat het op een school waar taal heel traditioneel gegeven wordt, dat het voor leerlingen ook ontzettend moeilijk is om in-

eens de vraag voorgeschoteld te krijgen zo van: nou, bedenk maar eens een onderzoeksvraag en begin er maar aan.' In taalonderwijs waarbij het erom gaat dat leerlingen meer inzicht krijgen in de werkelijkheid om hen heen, leren welke doelen zij zich willen stellen wat betreft hun handelen daarin en ontdekken welke taalactiviteiten zij daarvoor nodig hebben, hangen leren onderzoeken en het beter leren hanteren van taalactiviteiten nauw samen. Hierbij worden taalactiviteiten gezien als hulpmiddel om bepaalde doelen te bereiken. Soms is het nodig deze hulpmiddelen apart te bekijken, bespreken of extra te oefenen.⁴

Een aantal doelen van projectonderwijs en dit taalonderwijs komt overeen, zoals het leerlingen mondig en weerbaar willen maken. Er wordt bijvoorbeeld naar gekeken wat het betekent en hoe het komt dat bepaalde (groepen) leerlingen taalvaardiger zijn dan anderen en wat het belang is van het leren beheersen van taalvaardigheden waar je van huis uit niet zo sterk in bent. Opmerkingen van docenten maakten me duidelijk dat het ook voor projectdocenten belangrijk is om over dit soort vragen na te denken, juist in verband met die mondigheid en weerbaarheid. Een aantal docenten merkt in hun projecten dat sommige leerlingen (bijvoorbeeld toekomstige lbo-leerlingen) niet zo goed raad weten met de verbale activiteiten die gangbaar zijn in projecten. Zij verzinnen daarom andere, niet-verbale werk- en verwerkingsvormen.

Dat is aan de ene kant een goed idee, omdat leerlingen daarmee ineens veel beter met het projectwerk uit de voeten blijken te kunnen. Toch zit er ook een addertje onder het gras. Er wordt op deze manier stilzwijgend aan het feit voorbij gegaan dat het er vaak op aankomt juist ook verbaal je mannetje/vrouwje te kunnen staan. In plaats van dat zomaar te verdoezelen, zou het goed zijn dit gegeven tegelijk met het introduceren van die andere werkvormen aan de orde te stellen en te problematiseren. Want met het zonder meer introduceren van niet-verbale werkvormen, ook al gebeurt dat vanuit de beste bedoelingen, wordt bevestigd en bewerkstelligd dat bepaalde leerlingen nooit lezen, schrijven en hun stem laten horen.⁵

Taalvaardigheden

Toen ik de docenten vroeg welke taalvaardigheden leerlingen gebruiken tijdens een project, antwoordden de meesten iets als: 'Nou gewoon, taal-

vaardigheden dat is lezen, schrijven, spreken en luisteren.' Het ging me er bij deze vraag om van de docenten te horen welke talige activiteiten leerlingen tijdens projecten ontplooiën. Hierop doorpratend kwamen er heel veel voorbeelden die veel preciezer zeiden waar het om gaat: vragen stellen, naar elkaar luisteren, in probleemoplossende sfeer praten, eigen ervaringen noteren, interviewen. Misschien had ik beter in eerste instantie dat woord talige activiteiten kunnen gebruiken. Aan de andere kant werd hierdoor ook duidelijker waarom docenten de verbinding tussen taal-in-projecten en hun vak niet zo gemakkelijk leggen. Zij denken bij de term taalvaardigheden onmiddellijk aan de formele indeling die in het vak gehanteerd wordt en die niet zoveel recht doet aan werkelijke taalgebruikssituaties, waarin ze ten eerste vaak niet zo apart voorkomen en ten tweede niet los te denken zijn van die situaties en inhouden waar ze mee verbonden zijn. Bij Nederlands worden ze vaak los van elke situatie behandeld. Gevolg daarvan is dat buiten beschouwing blijft hoe leerlingen er in de werkelijkheid mee omgaan, wat het profijt is van het beter beheersen van welke vaardigheden in welke situaties, en waaraan welke leerling zou willen werken. Daar kun je binnen projectonderwijs inderdaad weinig kanten mee op.

Taalactiviteiten

Taalactiviteiten zoals ze bij projectonderwijs voorkomen hebben een ander karakter; ze zijn wél verbonden met inhouden en situaties. Ten eerste gaat het om taalactiviteiten waarin verschillende vaardigheden geïntegreerd voorkomen. Bij het interviewen bijvoorbeeld stellen leerlingen vragen op, maken telefonisch een afspraak, stellen de vragen, luisteren, maken aantekeningen of gebruiken een cassette recorder, schrijven een verslag, praten daar weer over, enzovoort. Ten tweede moeten ze van alles weten van tevoren: hoe de recorder werkt, iets van het onderwerp en van de geïnterviewde, om de antwoorden op waarde te kunnen schatten. Ten derde moet je maar durven: op iemand afstappen die je misschien als autoriteit beschouwt, doorvragen als je een antwoord niet duidelijk genoeg vindt of niet helemaal begrijpt.

Binnen één zo'n activiteit schieten leerlingen soms op verschillende punten tekort waardoor, in dit geval het interview, niet goed lukt. Dit kan dan voor docenten een reden zijn om te hulp te

komen en mee helpen ontdekken waar het nou precies aan schortte. Zo vertelt een docent iets over zijn begeleiding bij het schrijven van brieven: 'Maar dan zijn het dus geen zaken meer die met taalvaardigheid te maken hebben, maar dan zijn het zaken die te maken hebben met de inhoud van het onderwerp.' En een andere docent vertelt dat zij het dan vaak over psychologische en praktische zaken heeft. Dat is precies de bedoeling. Taalvaardigheden gaan altijd ergens over, ze hebben een inhoud en daarbij heb je ook met psychologische en praktische factoren te maken. Het vak Nederlands heeft vaak weinig oog voor die aspecten. In projecten is er de gelegenheid al die andere, wezenlijke aspecten weer aan de vaardigheden te verbinden. Sommige docenten doen dat in hun begeleiding, zodat leerlingen tijdens projecten taalvaardigheden als gereedschap om hun doelen te bereiken leren zien en hanteren.

Meer greep op taalactiviteiten

De weerstand die sommige docenten hebben tegen structureren, bijdragen vanuit een vak, vanuit docenten, maakt de ruimte om daadwerkelijk aandacht te besteden aan vragen en problemen van leerlingen zodat ze verder komen, heel klein. Sommige docenten vinden dat hinderlijk. Zij komen niet goed toe aan het verwezenlijken van een aantal belangrijke doelen van projectonderwijs en wijten dat aan hun begeleiding, die ze vaak willekeurig en inconsequent vinden.

In de scriptie beschrijf ik een aantal mogelijkheden die er voor docenten zijn om meer greep te krijgen op hun begeleiding van leerlingen wat taalactiviteiten betreft. De docenten geven zelf aan dat er nauwelijks kant en klare recepten te geven zijn voor het werken aan taalactiviteiten. Iedere projectsituatie is weer anders. Er zijn verschillende manieren denkbaar, variërend van oefenen voor of na een project tot aandacht voor taalvaardigheden tijdens het werk. Heel belangrijk is steeds te ontdekken welke leerlingen waar precies problemen mee hebben, zodat je gericht kunt werken aan het oplossen ervan. Uit de interviews blijkt dat leerlingen niet gauw zelf komen met dingen die ze niet goed kunnen of niet in de gaten hebben wat er precies mis gaat.

Docenten zullen dus zelf actief moeten zijn in het signaleren en helpen benoemen van taalproblemen. Een voorbeeld van een hulpmiddel om problemen met taalactiviteiten op te sporen

komt uit het thematisch werken in leergroepen van volwassenen.

Taal speelt in deze leergroepen altijd een belangrijke rol. Ten eerste omdat deelnemers met taalproblemen (niet goed kunnen spellen, de krant slecht begrijpen, niet durven praten in een grote groep) naar een leergroep toe stappen. Maar ook omdat voor het thematisch werk in een leergroep zelf taalvaardigheden als luisteren naar elkaar, overleggen, verslag doen, belangrijk zijn. Het opsporen van taalvragen kan vanuit drie invalshoeken.

'1 Taalvragen kunnen te maken hebben met taalactiviteiten waaraan mensen al dan niet, of met wisselend succes, deelnemen in hun dagelijks leven. Leerwensen op dit punt kunnen voortkomen uit de schoolgeschiedenis van deelnemers, uit de eisen die het dagelijks leven nu aan hen stelt, of uit nieuwe mogelijkheden die ze zien of ontdekken. Bijvoorbeeld: spellen, een brief schrijven, op iemand afstappen, het woord nemen, verhalen schrijven, een dagboek bijhouden, een boek lezen. Hierbij ga je met elkaar de feiten na ('wat weet, kun, durf je al en wat nog niet?'), de situatie waarin zich problemen voordoen en je gaat na of het effect heeft buiten de cursus.

2 Taalvragen kunnen te maken hebben met taalactiviteiten waarop mensen stuiten bij gezamenlijk thematisch onderzoek. Bijvoorbeeld: vragen stellen, informatie vinden, teksten verwerken, interviewen, doorgeven wat je gevonden hebt. Hierbij zoek je met elkaar uit waarin precies de moeilijkheid zit, en wat daaraan gebeuren moet zodat het gezamenlijke werk kan voortgaan.

*3 Taalgebruik kan onderwerp zijn van beschouwing. Als begeleidster kun je oog krijgen, of eigenlijk oor krijgen, voor steeds terugkerende verhalen, opvallende uitspraken of opvallende vragen van deelnemers. Zij verwijzen naar feiten en beleving van de werkelijkheid waarin mensen leven. Doorvragen en analyseren geeft inzicht in ideologieën, beelden, verwachtingen die er over hen bestaan of die zij zelf hebben met betrekking tot hun dagelijks leven.'*⁶

Deze drie invalshoeken kunnen ook projectdocenten in het voortgezet onderwijs meer houvast geven. De aandacht zal zich in projecten voornamelijk richten op taalactiviteiten uit categorie 2. Maar ook die uit de eerste en derde categorie zullen daarbij af en toe aan de orde zijn. Zo kun je bijvoorbeeld bij het gezamenlijk opstellen en hanteren van discussieregels tijdens een project ook

kijken naar hoe het met dat soort regels buiten de klas staat. Ook kan het taalgebruik van leerlingen problemen opleveren en tijdelijk onderwerp van gesprek zijn.

Deze invalshoeken kunnen net als in leergroepen van volwassenen docenten helpen gericht te kijken naar de taalactiviteiten van leerlingen, te ontdekken welke verschillende kanten daaraan zitten en waar leerlingen moeite mee hebben, om vervolgens naar oplossingen te zoeken. In literatuur over projectonderwijs, thematisch taalonderwijs en door sommige geïnterviewde docenten worden verschillende manieren genoemd om aandacht te besteden aan de taalactiviteiten die tijdens projecten aan de orde zijn. Het zou te ver voeren daar in dit artikel diep op in te gaan. Daarvoor verwijs ik naar de scriptie⁷ en volsta hier met een aantal globale opmerkingen.

In zowel de literatuur als bij de geïnterviewde docenten verschilt het aandacht besteden aan taalactiviteiten op de volgende punten:

1. Het tijdstip (vooraf, tijdens, na of naast het project). 2. De werkwijze (oefenen, praten over). 3. De hoeveelheid (incidenteel, vaak). 4. De doelgroep (de klas, een groepje, individuele leerlingen).

Bij de keuze voor één van de manieren blijken allerlei factoren een rol te spelen. Hieronder geef ik een aantal voorbeelden van die factoren.

1 De doelen van de docent. Docenten die willen dat leerlingen via projectonderwijs vaardiger worden wat taalactiviteiten betreft, besteden daar meer aandacht aan dan docenten die dat minder belangrijk vinden.

2 De visie van een docent op hoe leerlingen vaardiger worden in bepaalde taalactiviteiten: alleen

door 'doen', door doen en reflectie daarop, door gericht oefenen of door een combinatie van doen, reflectie en oefening.

3 De duur van een project. Soms is een project te kort om al doende vaardiger te worden, zodat je om leerlingen wat houvast te geven beter van tevoren kunt oefenen met een aantal taalactiviteiten.

4 De beschikbare docenten. Als je er alleen voor staat kan het handig zijn vooraf te oefenen zodat je tijdens een project tijd voor andere dingen hebt.

Bij het kiezen voor een bepaalde manier moeten docenten zich dus rekenschap geven van hun doelen met projectonderwijs, hun visie op 'leren' en rekening houden met een aantal randvoorwaarden.

1 Het bewust inbouwen van aandacht voor taalactiviteiten in de begeleiding van leerlingen tijdens een project. Dat wil zeggen: alert zijn op moeilijkheden van leerlingen, hen helpen nadenken over deze moeilijkheden en het bespreken van oorzaken en mogelijke oplossingen.

2 Apart oefenen wanneer dat nodig is. Door te oefenen naast een project (bijvoorbeeld bij Nederlands) is deze manier het minst storend voor de voortgang van het project en tegelijkertijd effectief: er kan direct ingespeeld worden op problemen die zich voordoen.

Een belangrijke voorwaarde voor docenten om systematischer op welke manier dan ook aandacht aan taalproblemen van leerlingen in projectonderwijs te kunnen schenken is echter dat zij zich bewust worden van een aantal barrières in henzelf, het vak en in projectonderwijs die dat nodeloos belemmeren.

Noten

- 1 Tijdens mijn studie Taalbeheersing aan de Universiteit van Amsterdam interviewde ik zes docenten Nederlands die op scholen voor voortgezet onderwijs samen met docenten van andere vakken aan projecten meewerken.

Voor het onderzoek definieerde ik projectonderwijs als een onderwijsvorm waarbij groepjes leerlingen een onderwerp zelfstandig bestuderen, onder begeleiding van één of meer docenten, waarbij het onderwerp (thema) boven de schoolvakken uitstijgt of waarin verschillende vakken geïntegreerd zijn. De leerlingen zijn medeverantwoordelijk voor de inhoud, werkwijze en beoordeling.

- 2 De docenten op wier uitspraken ik in de vorm van een artikel achteraf terugkom, terwijl zij die in eerste instantie voor een ander doel 'prijs gaven', heb ik op de hoogte gesteld van het verschijnen van dit artikel en gelegenheid gegeven tot reageren.
- 3 T. Jansen en A. van Kammen rapporteerden in verschillende publikaties over het open projectonderwijs op het Wagenings Lyceum: *Projektonderwijs. Afleren en aanleren* Purmerend 1976, *Thema's keuze in open projektonderwijs* Purmerend 1982. Over hoe de docenten in Wageningen zich opstellen in het dilemma dat aan de ene kant een te grote mate van vrijheid bij leerlingen ontmoediging oplevert en aan de andere kant teveel inbreng van de kant van de docenten inbreuk kan doen op de zelfstandigheid van leerlingen, gaat het artikel 'Tussen disciplineren en vrijblijvendheid' in *Over Vernieuwing* 1982/2. Zij schrijven daarin over vormen van inhoudelijke en organisatorische structurering die in het open project-

onderwijs op het Wagenings Lyceum zijn en worden uitgeprobeerd om op deze manier wel meer van de emancipatorische doelstellingen van projectonderwijs te kunnen verwezenlijken.

- 4 Zie voor een uitgewerkt beeld van dit type taalonderwijs en het hoe en waarom van het apart oefenen van taalvaardigheden daarbij, J. Eimers 'Projectmatig taalonderwijs' in *Moer* 1976/5 en 'Taalonderwijs binnen projecten' in Nijmeegse werkgroep Taaldidactiek *Taaldidactiek aan de basis* Groningen 1975.
- 5 In het artikel 'Tien jaar projectonderwijs op het Wagenings Lyceum' van H. Cannegieter, A. van Ouwkerk en M. Verdonk in *Over Vernieuwing* 1983/8, wordt een stukje gewijd aan het introduceren van creatieve verwerkingsvormen in het open projectonderwijs als tegenhanger van gangbare verwerkingsvormen die het accent leggen op talige en abstract-intellectuele vermogens van leerlingen. Aan het eind zeggen de schrijvers: 'Wanneer onze maatschappij zich kenmerkt door een vaak verbale krachtmeting tussen belangengroepen, kan dit niet verdoezeld, maar juist uitgangspunt van onderzoek worden. Het ligt daarom voor de hand om ook het gebruiken van verwerkingsvormen als onderzoeksmiddel verder te ontwikkelen en daarnaast het verbale niet als ondergeschikt te gaan zien.'
- 6 F. van Alebeek & T. Krol *Over taal gesproken. Erva- rend leren en taalscholing in open schoolse groepen* Amersfoort/Enschede 1984.
- 7 Lezers die een exemplaar van de scriptie *Taalvaardig- heden: gereedschap voor projectwerk* willen bestellen, verzoek ik een kaartje te sturen naar: A. Burger, Vrolikstraat 186 hs, 1092 TS Amsterdam.