

Nederlands in een geïntegreerd curriculum: schering en inslag?

DIRKJE EBBERS

Op Slash 21 is het onderwijs anders dan gebruikelijk. Dat verschil zit vooral in de manier waarop leerlingen leren en de benadering van de verschillende vakken. De aanpak op Slash 21 heeft al veel reacties uitgelokt.

Dirkje Ebbers beschrijft hoe in de basisvorming het vak Nederlands een plaats kan krijgen in een vakoverstijgende aanpak en illustreert dit met de ervaringen op Slash 21. De auteur van dit artikel is leerplanontwikkelaar en neerlandica, en maakt deel uit van het ontwikkelteam van Slash 21.

Slash 21 staat in Lichtenvoorde en is in september 2002 van gestart gegaan. Slash 21 maakt onderdeel uit van scholengemeenschap Marianum, één van de scholen van de Stichting Carmelcollege. Het Marianum is een scholengemeenschap voor vmbo, havo en vwo met locaties in Groenlo en Lichtenvoorde. Die nauwe band tussen Slash 21 en het Marianum waarborgt de kwaliteit en de goede doorstroming vanuit Slash 21 naar de bovenbouw van het Marianum. Partner van de Stichting Carmelcollege bij de ontwikkeling van Slash 21 is KPCGroep. Verder is ook de SLO bij de ontwikkeling betrokken, vooral bij het vreemde-

talencurriculum.

Slash 21 wil in drie jaar uitgroeien tot een school voor 450 leerlingen. 'Stamgroepen' van 50 leerlingen in de leeftijdscategorie van 12 tot 15 uit ieder leerjaar zullen met leerlingen uit de andere twee leerjaren optrekken, begeleid door hun eigen team van volwassenen. Ieder kind zal dus drie jaar lang dezelfde begeleiders hebben: vijf tutors, vijf onderwijsassistenten en per 150 leerlingen een teamleider.

Inmiddels zijn - in navolging van Slash 21 - ook op andere scholen onderwijsvernieuwingen in gang gezet waarbij de traditionele vakkenindeling is verlaten. In plaats daarvan zijn er leergebieden waar teamteaching, ict, zelfstudie en vrijwerkruimtes een centrale plaats innemen en waar het schoolgebouw zo min mogelijk doet denken aan het reguliere voortgezet onderwijs.

Het is interessant om na te gaan wat in een dergelijke context de functie en mogelijkheden van het vak Nederlands zijn. De vraag is des te interessanter omdat het hier niet alleen gaat om Slash 21 en twee of drie andere scholen die hun eigen, geheel andere, koers varen. De voorgenomen vernieuwing van de basisvorming lijkt dezelfde kant uit te gaan, zij het met de mogelijkheid ook wat gematigde koerswijzigingen in te zetten. Na een

advies van de Onderwijsraad in 2001 besloot het kabinet onder andere tot een gefaseerde invoering van leergebieden in de basisvorming. Niets is nog verplicht, maar er wordt druk geëxperimenteerd, bijvoorbeeld met een bètag gebied *science* en een leergebied *humanities* (mens en maatschappij) waarin de gamma-vakken verenigd zijn.

Reden voor het kabinetsbesluit is de kritiek op de basisvorming. Dezelfde kerndoelen voor alle leerlingen is niet haalbaar en niet wenselijk; voor de meer begaafde leerling is er te weinig uitdaging en bij de minder begaafde leerling lukt het leren niet. Behalve te overladen wordt het aanbod ook als te versnipperd gezien. Bovendien blijkt de aansluiting met de bovenbouw of het Studiehuis in havo/vwo bleek niet optimaal.

Door te werken in leergebieden en met meerdere vakdocenten die samenwerken, kan voor leerlingen meer samenhang in de leerstof worden aangebracht. Verder wordt gezocht naar manieren om meer maatwerk te leveren, bijvoorbeeld door leerlingen in groepen zo zelfstandig mogelijk aan het werk te laten gaan met een team docenten als coaches.

Slash 21

Het idee voor Slash 21 is eigenlijk aan de borreltafel ontstaan. Een paar mensen waaronder schoolbestuurders van de Carmelstichting en onderwijsadviseurs van het KPC bespraken hoe ze een school zouden vormgeven wanneer ze de bestaande vanzelfsprekendheden van vaksecties, vaklokalen, klassen en rapportcijfers even negeerden.

Het resultaat lijkt misschien niet helemaal op de dromen van toen, maar Slash 21 wijkt in veel opzichten af van de meeste scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland. Dat is al direct merkbaar bij binnenkomst in de school. Slash 21 is een nieuw gebouw

waar geen normaal klaslokaal te bekennen is, vol kleurig, modern en ergonomisch verantwoord meubilair, moderne computers en ruimtes waar groepjes leerlingen overleggen. Een omgeving waarin het niet zonder meer duidelijk is wie de docent is en welk vak gegeven wordt. Een leerling kan desgevraagd melden dat hij nu werkt aan het kernbegrip Macht en bezig is met de module Regels.

De leerstof voor de zaakvakken in de basisvorming is geordend in twee grote leergebieden: Natuur en techniek en Mens en maatschappij. Wiskunde, kunstvakken en Nederlands zijn daarin geïntegreerd. Die leergebieden zijn uitgewerkt in zogenaamde kernbegrippen, binnen Mens en maatschappij zijn dat bijvoorbeeld Macht, Binding, Ontwikkeling, voor Natuur en techniek onder andere Energie, Kracht en Golven.

Een kernbegrip is opgebouwd rond een thema, eigenlijk een globaal principe (zoals: energie gaat nooit verloren). De bedoeling is dat de leerlingen verbanden leggen tussen leerstofonderdelen die in een regulier curriculum door vakkenscheiding onvoldoende tot uitdrukking komen. Meestal bestaat een kernbegrip uit verschillende modules. Het begint altijd met een introductie op wat leerlingen (onbewust) al weten en waarin zij eigen onderzoeksvragen kunnen formuleren. Die onderzoeksvragen worden gebruikt als kapstok voor kennis- en vaardigheidsverwerving gedurende het werken aan het kernbegrip. Elk kernbegrip eindigt met een module waarin leerlingen, vaak letterlijk, laten zien wat ze geleerd en ontdekt hebben.

De moderne vreemde talen worden in intensieve periodes van twaalf weken in het eerste jaar gegeven. Daarbij wordt gebruik gemaakt van *webquests*. In de volgende jaren wordt de taalbeheersing bijgehouden in een zogenaamd onderhoudsprogramma. Het gebruiken van een moderne vreemde taal wordt dan zoveel mogelijk gekoppeld aan wat in de kernbegrippen aan de orde komt (zie

het artikel van Hetty Mulder in dit nummer).

Ontwikkelgroepen van KPC en SLO maken de opzet en de uitwerking van het lesmateriaal. Daarbij worden regelmatig onderdelen uit de reguliere lesmethoden van de basisvorming als informatiebronnen gebruikt. Ervaringsgericht leren, onderzoek doen en veel samenwerken zijn belangrijke noties op Slash 21.

De leerlingen op Slash 21 zitten niet in klassen, maar in een stamgroep van 50 leerlingen die in eenzelfde periode een kernbegrip doorwerkt of aan een moderne vreemde taal werkt. Binnen de stamgroep werken leerlingen vaak in kleine groepen of tweetallen waarvan de samenstelling wisselt.

Niemand spreekt op Slash 21 nog van vakdocenten. Tutoren heten ze, sommige hebben een jarenlange ervaring als docent, andere hebben een werkervaring als jongerenbegeleiding in het welzijnswerk. Maar alle tutoren hebben bewust gekozen voor het lesgeven op Slash 21. Ze richten zich meer op de begeleiding dan op het doceren en doen dat met hulp van onderwijsassistenten en (digitale) leermiddelen. Bijzonder is dat een tutorenteam 'meegaat' met een lichte begeleiding van leerlingen. Nu in september 2003 opnieuw een groep leerlingen is gestart, is er ook een nieuw team gevormd. Het team van het eerste jaar gaat mee met de groep leerlingen die de allereerste lichte begeleiding van Slash 21 vormt.

Het vak Nederlands op Slash 21: de inslag Communicatie

'Op Slash 21 bestaat het vak Nederlands niet. Toch leer je precies dezelfde dingen, maar dan bijna ongemerkt. Dat komt omdat op Slash 21 de lessen Nederlands gemixt zijn met andere lessen. Je krijgt Nederlands als je het nodig hebt en echt kunt gebruiken. Je leert dus om een moeilijke tekst te lezen of een discussie te voeren op het moment dat

je dat ook echt moet doen.

Je krijgt soms opdrachten waarmee je je eventjes alleen maar bezighoudt met iets uit het vak Nederlands (bijvoorbeeld hoe stel ik goede vragen in een interview). Je krijgt ook heel veel werkwijzers. Die geven tips en uitleg bij dingen als een tekst lezen, een discussie houden, interviewen, een verslag schrijven, enzovoort. Die werkwijzers kun je later altijd weer teruglezen als je weer eens zoiets moet doen.

Lekkere leesboeken lezen, grappige of mooie gedichten lezen, cabaret bekijken dat hoort allemaal ook bij het vak Nederlands. Daarvoor hebben jullie een apart boek: *Bazar*. Daarin staan heel veel leuke opdrachten die je in overleg met de tutor af en toe maakt.' (uit het leerlingmateriaal Nederlands)

Nederlands is op Slash 21 geen apart vak meer. De leerstof Nederlands die in het curriculum verwerkt is, wordt aangeduid als 'inslag Communicatie'. *Inslag* verwijst naar het verweven van een leerlijn taalvaardigheidsontwikkeling Nederlands in de leerlijnen van de leergebieden die in de kernbegrippen worden uitgewerkt (de *schering*). Communicatie is om te benadrukken dat het gaat om functionele taaldoelen met de nadruk op kunnen communiceren en taalbeheersing. Ook de kunstvakken en wiskunde zijn inslagen en worden op deze manier verweven in de kernbegrippen.

Het aantrekkelijke van een inslag is dat je je vak optimaal moet afstemmen op wat de leerling nodig heeft in de rest van het curriculum. Zeker voor het vak Nederlands levert dat voordelen op boven een manier van taalonderwijs waarbij de inhoud (van de leestekst, van het schrijfproduct, van het interview) er eigenlijk niet echt toe doet. Het wordt er motiverender en levensechter van. Leerlingen ervaren direct wat ze aan het vak hebben.

De mogelijke nadelen hebben te maken met beschikbare tijd en opbouw: de vraag is of er voldoende tijd beschikbaar blijft voor

intensieve training waar die nodig is en of het mogelijk blijft een opbouw in de leerstof aan te brengen, een leerlijn te bewaken.

In december 2000 werd aan de projectengroep Nederlands bij de SLO gevraagd een advies te geven over de gewenste plek van het vak Nederlands in de nieuwe school. Een citaat uit dat advies:

‘Ons inziens moet Nederlands deels een apart vak blijven, omdat voor veel taaltaken geldt dat alle leerlingen expliciete instructie/oefening en feedback van een deskundige op moedertaal-/tweedetaaldidactiek nodig hebben. Dat wil zeggen dat er een beschikbaar aantal uren moet zijn (of dat nu intensieve periodes zijn of niet) waarin leerlingen voor bepaalde taaltaken oefening, instructie, deskundige feedback krijgen en hun voortgang op die taken wordt beoordeeld. Het gaat dan om taaltaken die relevant zijn in de rest van het onderwijsaanbod waarin aan thema’s en projecten wordt gewerkt (verslag schrijven, samenwerken etc.).

Beter dan intensieve periodes Nederlands zou zijn te werken met een sandwichformule, waarbij Nederlands als vak blijft bestaan én gekoppeld wordt aan de thema’s en projecten. Binnen de uren Nederlands leren leerlingen taaltaken uitvoeren met aandacht voor de betekenis van taal, het gebruik ervan in verschillende situaties, de vorm ervan en de aanpak van het leren van en met taal. Die taaltaken oefenen ze en passen ze vervolgens (direct) toe in de thema’s en projecten. Binnen de uren Nederlands reflecteren de leerlingen daarna ook op de taalkant van de opgedane ervaringen. (...)

Vakspecifieke onderdelen als Nederlandstalige fictie en taalexpressie kunnen goed in de thema’s en projecten ingebouwd worden (hoewel ook hiervoor instructie, oefening en feedback nodig is in aparte uren Nederlands).’

Waar we dus voor pleitten was het goede van twee werelden behouden: aparte training waar nodig (in aparte uren taal of Nederlands) en integratie waar mogelijk, bijvoorbeeld in de toepassing van diverse taaltaken in thema’s en projecten.

We benadrukten ook het belang van een vakdeskundige (op moedertaal-/tweede-taaldidactiek), als ontwerper van het lesmateriaal en als een van de tutoren. Toen we deze notitie schreven, was nog niet beslist of het ontwikkelen van het leer materiaal door het tuto-renteam of door experts van buiten de school zou gebeuren. We schreven (SLO-notitie t.b.v. Stichting Carmel, december 2000):

‘In de 21e Carmel [Slash 21 werd toen nog aangeduid met 21e Carmelschool, red.] is dus een expert Nederlands nodig die

- in samenspraak met de tutors programma’s ontwikkelt voor Nederlands (in samenhang met de rest van de leeromgeving);
- daarnaast bewaakt dat er aandacht is voor taalverwervingsaspecten in projecten en thema’s;
- ervoor zorgt dat de taaltaken regelmatig en afwisselend in de thema’s en projecten aan de orde komen op steeds hoger niveau en dat een adequate beoordeling daarvan plaatsvindt.’

Een jaar later bleken we hiermee in grote lijnen onze eigen taakstelling geschreven te hebben. Besloten was dat het ontwikkelen van het curriculum en de leer materialen (behalve voor de moderne vreemde talen) voor Slash 21 door de KPCGroep ter hand werd genomen. Voor een nadere uitwerking van de inslag Communicatie werd de SLO gevraagd.

De leerlijn Nederlands

Bij het uitwerken van de inslag Communicatie ging het in eerste instantie om de grote lijnen (wat moet er aan de orde komen en hoe

wordt dat met de andere leerstof verweven?) en het uitwerken van zo'n ontwikkelplan in lesmateriaal.

Uitgangspunt was dat, zij het in een nieuwe constructie, zoveel mogelijk de kerndoele Nederlanders van de basisvorming gehaald moesten worden. Voor een eerste overzicht van de leerstof voor inslag Communicatie gebruikten we dan ook *Nederlands in de basisvorming*. Gezien het feit dat de inslag Communicatie ook ondersteunend moest zijn voor andere vakken, in elk geval voor het verwerken van andere leerstof, werd het leerstofoverzicht aangevuld met taaltaken (en vaardigheden) op het gebied van schoolse taalvaardigheid. Het overzicht dat zo ontstond bevatte voornamelijk taaltaken die leerlingen al doende in de kernbegrippen zouden moeten of kunnen uitvoeren. Slechts een aantal vakonderdelen, fictie, kennis over massamedia en taalvariatie, zouden apart moeten worden behandeld. Een dwingende volgorde van taaltaken gezien een oplopende moeilijkheidsgraad is niet te geven. Een ingezonden brief schrijven is in principe ingewikkelder dan een formulier invullen. Maar vaak is dat ook weer relatief, namelijk afhankelijk van situatie, tekstsoort, afstand tussen deelnemers aan de communicatie en dergelijke. Dus viel er slechts een globaal opbouwprincipe aan te geven: een basis leggen voor de meest relevante taken en die cyclisch werkend verdiepen (door de taken steeds complexer te maken); verder, waar mogelijk, werken van receptief naar productief, bijvoorbeeld leerlingen eerst allerlei voorbeelden van ingezonden brieven laten lezen voor ze zelf zo'n brief moeten schrijven.

Als uitgangspunt voor het verweven van de leerstof Nederlands in de overige leerstof leek dat een flexibele positie. Het was intussen duidelijk wat er aan de orde moest komen, er waren geen al te strenge regels over de volgorde waarin dat moest gebeuren (zie Kader 1).

1. In de kernbegrippen komt een heel breed scala aan taaltaken aan bod.

Het moet dus niet zo zijn dat leerlingen overwegend discussies voeren en mondelinge presentaties houden en er amper aan toe komen een goed opgebouwde tekst te schrijven.

De ontwikkelaars moeten er dus voor zorgen dat er variatie zit in de taaltaken waar leerlingen aan werken in een kernbegrip.

2. Leerlingen krijgen waar nodig ondersteuning bij het uitvoeren van de taaltaken

Die ondersteuning vindt deels in de kernbegrippen plaats en deels relatief los ervan.

- a. In het leerlingmateriaal voor de kernbegrippen worden werkvormen, tips of hulpkaders opgenomen die leerlingen steun geven bij de taal (dus: bij het via taal verwerken van inhouden, kennis opbouwen en uitwisselen).
- b. Leerlingen die meer steun nodig hebben, kunnen terugvallen op een 'vangnet'. Dat kan bestaan uit werkmateriaal specifiek voor een activiteit of opdracht of uit tips en stappenplannen e.d. die leerlingen vaker kunnen gebruiken.
- c. Er wordt regelmatig tijd uitgetrokken voor Nederlands/communicatie. Dan is er aandacht voor het aanleren en oefenen van een of meer taaltaken en voor vakonderdelen die apart aandacht behoeven (duur: totaal ongeveer 2 uur in de week).
- d. Woordenschat, grammatica/spelling en stijl zijn belangrijke vaardigheden die bij a, b en c aandacht krijgen.
- e. Tutoren krijgen observatielijsten en beoordelingslijsten waarin heel duidelijk en praktisch bruikbaar aangegeven is of en hoe leerlingen op taalvaardigheid feedback krijgen. Grofweg: niet elk stukje dat leerlingen schrijven moet terugkomen met rode strepen door de taalfouten, maar ze moeten al doende wel commentaar krijgen op hun vorderingen w.b. taal en daaraan gekoppeld mogelijkheden krijgen zich te verbeteren.

Kader 1: Uitgangspunten voor de inslag Communicatie

Toch bleek het goed verweven van het vak Nederlands een ingewikkeld karwei. Dat kwam niet alleen doordat de auteurs al werkende nog het nodige moesten uitzoeken en afspreken over proces en inhoud van het ontwikkelen van een kernbegrip. In de twee ontwikkelgroepen (Mens en maatschappij en Mens en techniek) bleek dat de auteurs meestal niet zo'n oog hadden voor wat volgens een leerlijn Nederlands logisch was. Ze kwamen bijvoorbeeld met plannen voor het houden van een debat en opdrachten om uiterst complexe teksten te lezen in de eerste weken van de brugklas.

De eerste tijd lieten we ons bij de keuze van de leerstof Nederlands leiden door wat er in het kernbegrip aan de orde kwam. Zou er bijvoorbeeld een interview gehouden moeten worden, dan sloot de inslag Communicatie daarbij aan. Vrij voorspelbaar - achteraf gezien - was dat wij liefst op alle taaltaken ondersteuning wilden geven, omdat er een heel groot beroep gedaan werd op de taalvaardigheid van leerlingen. Tegelijkertijd konden we niet plannen wanneer bepaalde taalvaardigheden dan wel aan de orde zouden komen, omdat dat afhankelijk was van de concrete uitwerking die een vakauteur koos. Het gebeurde dan ook dat we in een vrij laat stadium zagen dat een auteur bij nader inzien bijvoorbeeld toch niet voor discussie had gekozen maar de leerlingen een interview liet houden. De lessen discussie in conceptversie moesten dan weer even terzijde worden gelegd.

Na een half jaar ontwikkelen, hebben we hierin verandering gebracht. In een overzicht hebben we vastgelegd welke taaltaken in welke kernbegrippen aan de orde moeten komen. Die selectie is soms nogal willekeurig, wat het ook mogelijk maakt af en toe te schuiven. Ook werd het stelregel dat de ontwikkelaar van de inslag Communicatie altijd aanwezig was bij het bespreken van de eerste opzet van een kernbegrip en dan in feite dic-

teerde welke taalkaak in elk geval in dat kernbegrip aan de orde moest komen. Daarnaast werden voor de inslag Communicatie ad hoc ondersteunende oefeningen en werkwijzers gemaakt. Door deze nieuwe aanpak werd het mogelijk zo'n taalkaak een belangrijke rol te geven bij het verwerven van kennis in een kernbegrip. Steeds meer werden en worden de centrale opdrachten in een kernbegrip opdrachten waarin taaldoelen en inhoudsdoelen hand in hand gaan.

Een voorbeeld van een kernbegrip met inslag Communicatie

Een kernbegrip omvat lesstof voor 16 dagdelen. Het is niet doenlijk om met lesmateriaal te illustreren hoe het vak Nederlands nu geïntegreerd is, of beter hoe de inslag Communicatie er concreet uitziet.

Als voorbeeld geef ik een globale beschrijving van het kernbegrip Macht. Leerlingen zijn daarin bezig met verschillende machtsbronnen (zoals rijkdom, uiterlijk), op school en in de maatschappij. De inslag Communicatie in dit kernbegrip bestaat uit de onderdelen woordenschatuitbreiding, studieteksten lezen en een presentatie houden. In de introductie van het kernbegrip maken leerlingen een woordweb. Daarmee activeren ze niet alleen hun voorkennis maar ook het vocabulaire dat bij dit kennisgebied hoort. Een aantal sleutelbegrippen van Macht, zoals *populair*, *reglement*, *democratie* en *parlement* moeten ze inpassen in hun associaties en die vervolgens ordenen.

Leerlingen lezen zelfstandig een aantal hoofdstukken en paragrafen uit verschillende schoolboeken die over aspecten van macht gaan. Ze krijgen daarbij hulpopdrachten en een werkwijzer die ze in tweetallen doorwerken, zodat ze ook elkaar helpen. Het doel hiervan is leerlingen vaardiger maken in het

halen van informatie uit teksten. Tutoren krijgen aanwijzingen waar ze op moeten letten. Leerlingen die nog extra oefening of ondersteuning nodig hebben, krijgen extra stof uit *Nieuw Nederlands*.

Aan het eind van het kernbegrip houden leerlingen een mondelinge presentatie waarin ze laten zien wat ze over macht te weten zijn gekomen. Leerlingen krijgen de opdracht voor de presentatie al aan het begin van het kernbegrip en tijdens het werken aan het kernbegrip verzamelen ze gericht inhoudselementen voor hun eindpresentatie. De presentatieopdracht ondersteunt leerlingen stapsgewijs bij het houden van een presentatie met een groepje medeleerlingen. Bij de presentaties observeren en beoordelen leerlingen de presentaties van andere groepjes, zowel op inhoud (wat er over macht verteld is) als op taal (opbouw, verstaanbaarheid en dergelijke). In het beoordelingsgesprek van de tutor met de groep worden de oordelen van de leerlingen en een zelfbeoordeling meegewogen.

Voor de leerling zijn de meeste onderdelen van de inslag Communicatie niet als zodanig herkenbaar, omdat ze doorgaans een geheel vormen met de andere leerstof in het kernbegrip. Af en toe, in dit geval bij de opdrachten rond het lezen van de schoolboekteksten, wordt wel expliciet aangekondigd dat er even tijd en aandacht is voor werken aan taal.

Een oude kwestie in nieuwe tijden

Hoe kan de samenwerking tussen Nederlands en de andere vakken optimaler? Kan het vak helemaal verdwijnen, moet het zich juist op eigen terrein terugtrekken of iets daartussen in? Natuurlijk zijn die vragen al gesteld en beantwoord lang voor Slash 21 bestond.

In 1972 werd in Nederland de Landelijke Werkgroep Moedertaal en toch geen

Nederlands (LWG) actief. Voordien was er in Engeland al het onderzoeksproject *Writing Across the Curriculum*. Met name door Ten Brinke kwamen de achterliggende ideeën in Nederland terecht. Uitgaand van het feit dat een docent Nederlands en een zaakvakdocent een gezamenlijk doel hebben (namelijk leerlingen leren correct en begrijpelijk informatie te verstrekken), ligt volgens Ten Brinke samenwerking tussen docenten voor de hand. De LWG schreef een serie artikelen in *Moer*. Daarin werden drie vormen van samenwerking onderscheiden (Van der Aalsvoort en Van der Leeuw 1992):

1. wederzijdse informatie: docent Nederlands en vakdocent wisselen uit;
2. begeleiding van docent tot docent: de docent Nederlands geeft de vakdocent informatie, observeert vaklessen op vaktaalaspecten en geeft feedback;
3. geïntegreerde lessen: docent Nederlands en vakdocent geven gezamenlijk een reeks lessen waarin ze gezamenlijke leerdoelen realiseren.

In het Paulusproject in Tilburg (zie onder andere Bonset en Sturm 1982) is sinds 1976 jarenlang op kleine schaal geëxperimenteerd met de laatste vorm van samenwerking. Dat experiment is (deels bewust zo bedoeld) altijd kleinschalig gebleven en ook niet op de school zelf uitgegroeid tot een schoolbreed taalbeleid. Sindsdien zijn de aandacht voor en de uitwerkingen van taalbeleid behoorlijk toegenomen. Toch is er in die context vooral sprake van de onder 1 en 2 genoemde samenwerkingsvormen. Geen wonder eigenlijk, omdat geïntegreerde lessen moeilijk te realiseren zijn als een hele schoolorganisatie voor het overige op een vakkenstructuur gebaseerd is.

Een school als Slash 21 geeft ook neerlandici weer nieuwe contexten om oude ideeën nieuw leven in te blazen.

Kansen en bedreigingen

De vernieuwingen op Slash 21 zelf en het leer-materiaal dat voor de school gemaakt wordt (waar Nederlands als inslag Communicatie in verweven is) is nog volop in ontwikkeling. Het is daarom niet zo zinvol om dit materiaal zo kort na de start van Slash 21 en de introductie van het leer-materiaal aan een evaluatie te onderwerpen.

Toch wil ik dit artikel afsluiten met een persoonlijke impressie van mijn ervaringen tot nu toe. Daarom hieronder de - voorlopige - voor- en nadelen van een volledig geïntegreerd vak Nederlands op een rij. Daarbij moet dan heel duidelijk zijn dat ik dat doe als leermiddelenontwikkelaar en vooral waar het uitwerkingen in het lesmateriaal betreft.

Belangrijke pluspunten zijn:

- leerlingen krijgen nuttig, betekenisvol Nederlands;
- kennisverwerving en taalverwerving kunnen hand in hand gaan;
- de transfer van wat bij Nederlands wordt geleerd naar andere vakken is hier hoofddoel; er is automatisch afstemming tussen de manieren waarop alle 'vakken' omgaan met bijvoorbeeld een verslag schrijven, een spreekbeurt houden, enzovoort;
- Nederlands en taalgericht vakonderwijs worden gecombineerd.

Minpunten zijn:

- het is arbeidsintensief (vrijwel alle leer-materiaal moet nieuw ontwikkeld worden als Nederlands naadloos wil aansluiten bij de andere inhouden);

- het tutorenteam heeft wel vakdocenten Nederlands, maar zij hebben geen bijzondere taak wat betreft de taalontwikkeling Nederlands van de leerlingen. Alle tuto-ren hebben daarin een taak. Ik vrees dat met name feedback en toetsing, maar ook instructie op dit terrein daardoor niet altijd optimaal zijn;
- ontwikkelaars op het gebied van andere vakken zijn vaak onvoldoende taalbewust. Ze hebben de neiging de leerlingen wat betreft taalvaardigheid te overvragen. Dat geldt natuurlijk ook in het reguliere systeem, maar daar worden meestal schoolboeken gebruikt die steeds vaker gescreend zijn op taalvaardigheidsniveau. Bovendien geldt dat het nieuwe onderwijs zoals dat op Slash 21 gestalte krijgt, vaak een veel groter beroep doet op taalproductie (samenwerken, presenteren, enzovoort);
- hoewel formeel gesproken alle onderdelen van het vak (alle kerndoelen Nederlands) in het geïntegreerde curriculum zitten, vrees ik dat wat minder concrete zaken verloren kunnen gaan zoals lol in taal, leesplezier en andere zaken die vaak in het vaklokaal Nederlands door de liefde van de docent voor zijn vak aan de orde kwamen.

Hoe na verloop van tijd de balans tussen min-en pluspunten ook gaat uitpakken, ik vind het overwegend winst om op deze manier aan het vak Nederlands te werken. De ontwikkelingen op Slash 21 dragen bij aan het zoeken van een goede plaats en functie van Nederlands in het curriculum.

LITERATUUR

Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw (1992). *Taal, school en kennis. De rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede: SLO/VALO-M Nederlandse Taalunie.

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

Bonset, H. & Sturm, J. (red.) (1981). *Moedertaalonderwijs en andere vakken*. DCN-cahier 10, Groningen.

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

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

Rijks, R. (2003). *Slash 21. Moer 2*, 63-67.

Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2003). *Basisvorming: keuzes aan de school*. Zwolle.