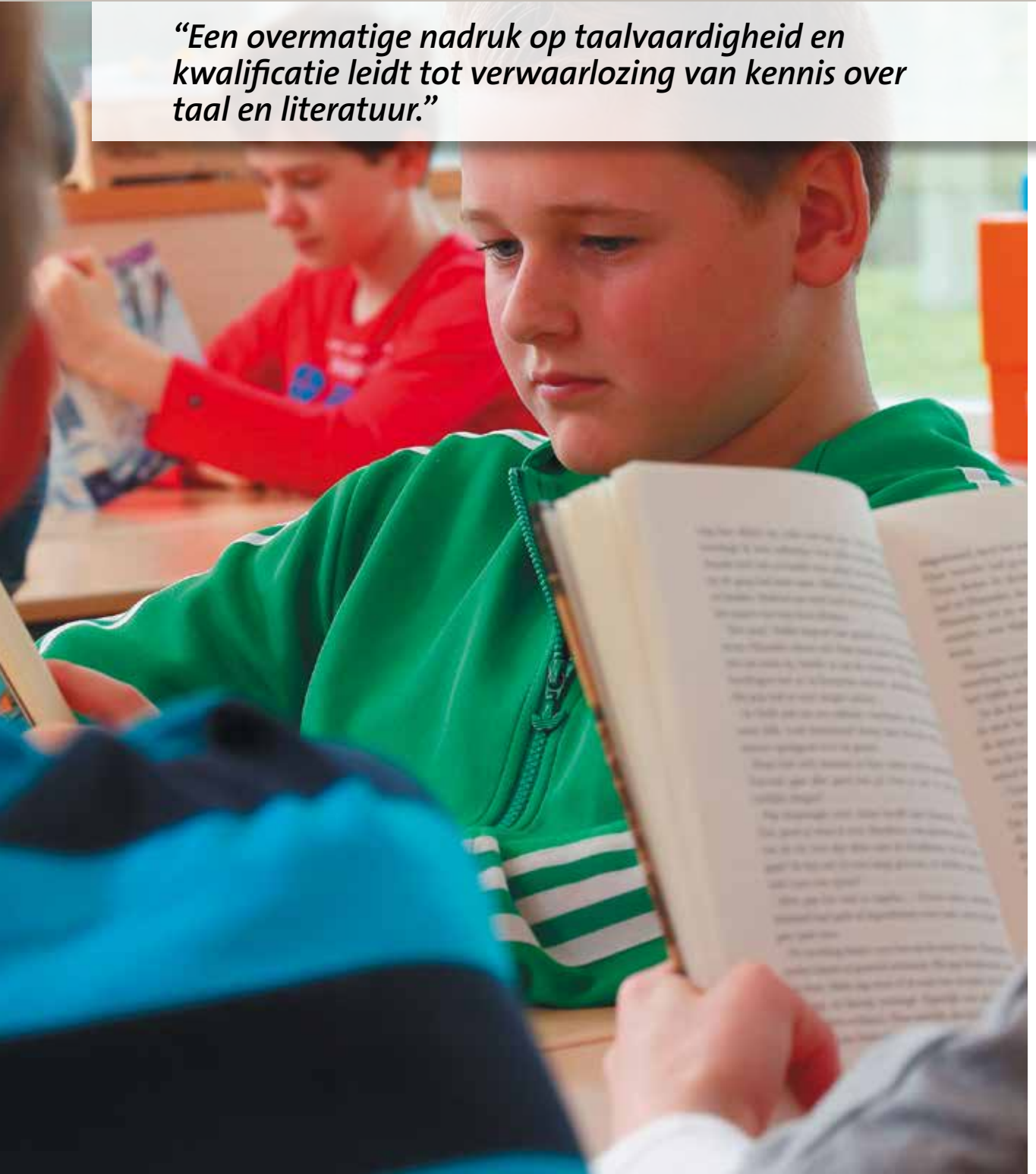


NEDERLANDS

“Een overmatige nadruk op taalvaardigheid en kwalificatie leidt tot verwaarlozing van kennis over taal en literatuur.”



8. Nederlands

Bart van der Leeuw, Theun Meestringa, Gerdineke van Silfhout, Jantien Smit, Mariëtte Hoogeveen, Joanneke Prenger, Mieneke Langberg & Nynke Jansma

8.1 Positionering

Waarom is het ook nu belangrijk dat er op school Nederlands wordt onderwezen? Wat kan het vak Nederlands bijdragen aan de maatschappelijke toerusting, culturele en intellectuele ontwikkeling en persoonsvorming van leerlingen? Of in termen van Biesta (2014), welke rol speelt het onderwijs Nederlands in de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie?

Het schoolvak Nederlands wordt tegenwoordig vooral als een praktisch vak gezien (Van der Leeuw, Meestringa, Van Silfhout, Smit, Hoogeveen, Prenger, Langberg, & Jansma, 2017). Het onderwijst instrumentele vaardigheden om te gebruiken op school (vervolgstudie), in het beroep en in de (democratische) maatschappij. *Taalvaardigheid* wordt in kerndoelen, eindtermen en het referentiekader taal beschreven als een set van vaardigheden waarmee je je als leerling, beroepsbeoefenaar en burger moet kunnen redden in de moderne samenleving en in het vervolgonderwijs. Er ligt een nadruk op kwalificatiedoelen. Een belangrijke implicatie van deze omschrijving is dat het vak Nederlands ook ondersteunend is aan andere vakken. Taal speelt immers een rol bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle vakken en leergebieden.

In de officiële documenten zoals kerndoelen en examenprogramma's kent het vak Nederlands echter drie hoofddomeinen: taalvaardigheid, fictie en literatuur, en kennis over taal. De ontwikkeling van schriftelijke taalvaardigheid (lezen en schrijven) neemt een centrale plaats in binnen het schoolvak Nederlands. Die ontwikkeling begint eigenlijk al voor de basisschool, bij het voorlezen en vertellen in de thuissituatie, en loopt via het po en de onderbouw vo door tot in de tweede fase vo, waar leerlingen complexe – vooral zakelijke – teksten leren lezen en schrijven (kwalificatie). Naast de ontwikkeling van schriftelijke taalvaardigheid is er aandacht voor de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid. Het houden van presentaties, het voeren van gesprekken, discussies en debatten en de aandacht daarbij voor het toepassen van luisterstrategieën: het zijn allemaal activiteiten die de mondelinge taalvaardigheid verder ontwikkelen. Bij het taalonderwijs gaat het overigens om meer dan de techniek van die vaardigheden. Ook inzicht in de maatschappelijke functie ervan en een positieve attitude maken er deel van

uit. Met andere woorden: in het vaardighedenonderwijs zijn ook de domeinen socialisatie (leren hoe het hoort) en subjectificatie (eigen keuzes maken) in beeld.

Naast dit instrumentele perspectief kent het schoolvak Nederlands ook een cultureel perspectief. In het schoolvak Nederlands is sprake van cultuuroverdracht: dat betreft de taalvaardigheden, maar ook kennis over taal en literatuur. Om met dat laatste te beginnen: binnen het schoolvak zijn er kerndoelen en eindtermen beschreven voor *fictie en literatuur*. De Nederlandse taal is er ook om van te genieten en van te leren, zowel van gedichten, verhalen, theater als van romans. Het lezen van fictionele teksten draagt bij aan het ontwikkelen van de eerdergenoemde lees- en schrijfvaardigheid, het draagt ook bij aan het vormen van esthetisch en ethisch besef (en het besef van esthetische en ethische conventies), het draagt bij aan ontwikkelen van cultuurhistorische kennis en inzicht, enzovoort. Zo heeft het fictie- en literatuuronderwijs ook een belangrijke waarde voor burgerschapsvorming, of meer in het algemeen: het draagt sterk bij aan de Bildung van de leerlingen: het proces van persoonlijke vorming op basis van een brede kennismaking en beschouwing van culturele en maatschappelijke verworvenheden en uitingen (Van Stralen & Gudé, 2012).

Ten slotte kan het schoolvak Nederlands niet zonder aandacht voor reflectie op en beschouwing van het *verschijnsel taal als cultureel en instrumenteel fenomeen*. Deze kennis over taal veronderstelt een begrippenapparaat waarmee we over taal spreken, bijvoorbeeld grammaticale begrippen, kennis over teksten, stilistiek, en over talige verschijnselen op zichzelf zoals het gebruik van taal in verschillende contexten (bijvoorbeeld vaktaal, formeel/neutral taalgebruik, straattaal, streektalen enzovoort). In het onderwijs krijgt dit aspect van het vak op verschillende manieren vorm, variërend van schoolgrammatica (zinsontleding en woordbenoemen) tot kennis over argumentatie en het bredere domein van taalbeschouwing.

De drie hierboven genoemde hoofddomeinen van het schoolvak Nederlands – taalvaardigheid, fictie en literatuur, kennis over taal – corresponderen op het eerste gezicht met de indeling van de wetenschappelijke discipline Neerlandistiek: taalbeheersing, literatuurwetenschap en taalwetenschap. Er is weliswaar sprake van kennisuitwisseling tussen het schoolvak en de neerlandistiek, maar die is niet structureel en niet een-op-een. De aard en intensiteit van die uitwisseling verschilt per vakonderdeel / subdiscipline en zijn alleen relevant voor zover die bijdragen aan de doelen van het onderwijs.

De grote relevantie van het schoolvak Nederlands, zowel voor de samenleving als voor de individuele leerlingen, blijkt voorts uit de veranderingen in het maatschappelijke taalverkeer (denk aan internet en smartphones), die op hun beurt nieuwe eisen met zich

meebrengen voor de inrichting van het schoolvak. Het vergroten van taalvaardigheid gaat altijd gepaard met het spreken, beluisteren, lezen en schrijven van teksten, en die teksten gaan ergens over. Deze inhouden kunnen het vak extra interessant voor leerlingen maken, maar het is opvallend dat de inhouden vaak ontleend worden aan maatschappelijke thema's en niet aan de neerlandistiek zelf. Het belang van het schoolvak Nederlands komt ten slotte natuurlijk ook tot uitdrukking in de positie van het vak in het onderwijssysteem. In alle onderwijssectoren – po, onderbouw vo, vmbo, havo en vwo – is Nederlandse taal een kernvak, verplicht voor alle leerlingen gedurende hun hele schoolloopbaan. Bovendien is Nederlands de instructietaal bij alle andere vakken (uitgezonderd de tweetalige stromen voor een selecte groep leerlingen).

8.2 Ontwikkelingen en curriculaire uitdagingen

Ontwikkelingen in het curriculum

In de vakspecifieke trendanalyse maken we gebruik van de drieslag beoogd-uitgevoerd-gerealiseerd curriculum voor de beschrijving van de stand van zaken van het schoolvak Nederlands in de verschillende onderwijssectoren (Van der Leeuw et al., 2017). In aansluiting op deze 'BUG-analyse' kunnen we een aantal ontwikkelingen identificeren, die we hier op een rijtje zetten.

Beoogde curriculum

In de discussie over het beoogd curriculum is het referentiekader taal een centrale rol gaan spelen. Mede onder invloed van het referentiekader taal zien we dat er op met name vo-scholen meer aandacht is voor de inhoud van het taalonderwijs. Er is sprake van een nieuwe bewustwording onder leraren over het belang van het vak. Voor het schoolvak Nederlands zijn dat positieve ontwikkelingen. We zien echter ook een aantal negatieve effecten van het werken met het referentiekader taal, die kritische aandacht verdienen:

- Het referentiekader taal geeft een eenzijdig beeld van het schoolvak. Het legt sterk de nadruk op losse communicatieve vaardigheden, waardoor het gevaar van versnippering dreigt en aspecten als *bildung* (persoonlijke en literair-culturele vorming) en taal als middel om te leren in het gedrang komen. Er is wel aandacht voor de communicatieve functie van taal, maar te weinig voor de expressieve en conceptuele functies ervan.
- Het vierde domein van het referentiekader taal, 'Begrippenlijst & Taalverzorging' is weinig consistent: het bevat zowel begrippen die leerlingen moeten leren als regels die zij moeten toepassen. Enerzijds gaat het om een set (taalkundige) begrippen waarmee de leraar en zijn leerlingen over taal en taalgebruik kunnen praten en reflecteren. Het is daarmee een kenniscomponent van het vak Nederlands. Anderzijds betreft het regels

over de verzorging van geschreven taal; het correct toepassen van spelling- en interpunctieregels. Dat laatste is daarmee inhoudelijk een onderdeel van het derde domein Schrijven.

- Het referentiekader taal veronderstelt dat alle leerlingen Nederlands als eerste taal leren. Taalvaardigheid is niet doordacht vanuit de mogelijkheid dat leerlingen het Nederlands als tweede taal leren, na en naast een reeds verworven andere moedertaal. Het referentiekader is ongeschikt voor het beschrijven en begrijpen van de plurilinguale situatie waarin de leerlingen verkeren, en gaat niet in op hoe zij zelfstandig hun taalvaardigheid op en buiten school en in het hoger onderwijs kunnen verbeteren.
- Er is nog veel onduidelijkheid over de doorwerking van het referentiekader taal in de andere vakken. Bijvoorbeeld: welk niveau van leesvaardigheid is vereist voor het begrijpen van de schoolboekteksten in de zaakvakken? Welk niveau van schrijfvaardigheid mag binnen de zaakvakken van leerlingen worden verwacht? Omdat in de beoogde curricula van andere vakken het referentiekader taal nog niet (vak)specifiek is verwerkt, ontbreekt het de betreffende leraren aan handvatten om het referentiekader in hun onderwijs in te zetten. Het benutten van contexten uit de zaakvakken of uit de beroepspraktijk (in het vmbo) voor de taalontwikkeling van leerlingen krijgt daardoor onvoldoende aandacht.
- In zowel het referentiekader taal als de kerndoelen als de eindtermen is te weinig aandacht voor het lezen en schrijven van nieuwe tekstvormen (zoals hypertext, berichten op sociale media) en het ontwikkelen van onlinegeletterdheid: zoeken, beoordelen en selecteren van betrouwbare informatie; lezen en analyseren van multimodale teksten; verwerken van grote hoeveelheden digitale informatie.

Uitgevoerde curriculum

Uit de beschrijving van het uitgevoerde curriculum komen de volgende aandachtspunten naar voren:

- Binnen het schoolvak Nederlands worden in de uitvoering keuzes gemaakt die makkelijk leiden tot een beperkte en gefragmenteerde benadering van het vak in plaats van een geïntegreerde en betekenisvolle benadering. Sommige vakonderdelen, zoals lezen, spelling en grammatica, krijgen meer tijd en aandacht dan andere. Het toetsgemak speelt bij die keuze vaak een rol. Met name mondelinge taalvaardigheid, fictie en literatuur, en schrijfvaardigheid komen er vaak bekaaid van af. Volgens leraren komt dit door tijdgebrek, maar je zou ook kunnen stellen dat prioritering de oorzaak is. Bij mondelinge taalvaardigheid ligt de nadruk op het subdomein Spreken (de spreekbeurt) en is er weinig aandacht voor Gesprekken en Luisteren.
- In het vo worden domeinen die uit hun aard veel tijd in beslag nemen, zoals mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid, niet zozeer onderwezen, maar vooral getoetst.

De eerste spreekopdracht (of dat nu een voordracht, debat of discussie is) is doorgaans meteen een toets. Datzelfde geldt voor schrijfoopdrachten; ook die hebben nogal eens kenmerken van een toets. Van herhaling van de activiteiten op basis van feedback en verbeteringsuggesties is lang niet altijd sprake.

- Het referentiekader taal doet een groot beroep op de professionaliteit en deskundigheid van leraren. Zij zullen leerlingen op de verschillende domeinen (Luisteren, Schrijven enzovoort) moeten volgen en stimuleren in hun taalontwikkeling. De gebruikelijke lesmethodes bieden daartoe echter onvoldoende houvast en flexibiliteit. Om goed handen en voeten te kunnen geven aan het leren in doorlopende leerlijnen zullen leraren een beroep moeten doen op een breed didactisch repertoire, waarin het herontwerpen van methodelessen centraal staat en waar ook didactische aanpakken als scaffolding, modeling, peer response en het effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen (differentiatie en maatwerk) deel van uitmaken. Het ontbreekt hun naar eigen zeggen echter vaak aan tijd, speelruimte en houvast om aan die ambities van het referentiekader te voldoen.
- De indruk bestaat dat veel leraren noodgedwongen of bewust houvast zoeken bij leergangen en methodes en er daardoor niet altijd in slagen om zelfstandig hun onderwijs af te stemmen op functionele taalvaardigheid, zoals beschreven in het referentiekader taal. Bovendien beperken toetsafspraken binnen de school leraren sterk in hun improvisatie- en herontwerpmogelijkheden. Veel leraren zouden wel los of losser van hun taal- of leesmethode willen werken gericht op betekenisvol taalonderwijs. Dat wil zeggen aansluiten bij de actualiteit, bij de nieuwsgierigheid, creativiteit, het kritisch denken van leerlingen en bij hun natuurlijke behoefte aan communicatie (21e eeuwse vaardigheden die leerlingen ook bij het schoolvak Nederlands kunnen verwerven). Leraren hebben daarbij wel behoefte aan houvast: Bieden we alles aan wat aangeboden moet worden en hoe houden we dat bij? Hoe maken we inhoudelijke keuzes in het taalcurriculum indien dit nodig is voor bepaalde (groepen) leerlingen, bijvoorbeeld voor leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands?
- Leraren die met ander materiaal willen werken ervaren veel tijdsdruk. Hoe kan het alternatief in het overvolle programma ingepast worden? Om stukken van de methode over te slaan, heb je overzicht nodig en moet je weten waar je met vervangende materialen naartoe werkt (doelen en leerlijnen). Dat kost voorbereidingstijd en die is er niet. Opdrachten in leergangen waarin verschillende taalvaardigheden worden samengenomen in een grote opdracht zijn spaarzaam en indien aanwezig, worden ze vaak overgeslagen.
- Het onderwijs in andere vakken laat kansen liggen om bewust taal te gebruiken als middel voor gezamenlijke kennisconstructie, dat wil zeggen leerlingen laten praten en schrijven over essentiële vraagstukken en concepten van het vak. Een dergelijke taalgerichte aanpak zou immers ook een stimulans kunnen zijn voor de

taalontwikkeling van leerlingen. Leraren van andere vakken in het vo achten zichzelf doorgaans niet deskundig om hun leerlingen te ondersteunen in hun taalgebruik, wat zij vooral opvatten als het corrigeren op spelling en grammatica. Een brede opvatting van taal, waarin het gaat om het ondersteunen van de vaktaalontwikkeling bij leerlingen, is nog geen gemeengoed. In dit verband wordt van een leraar Nederlands het vermogen gevraagd om een rol te spelen in het (taal)beleid van een school. Verbetering van het vakonderwijs krijgt een leraar niet alleen voor elkaar, hij moet daarvoor aan de slag met collega's en de schoolleiding.

- Er zijn sterke aanwijzingen dat de leerlingen in het vo bij andere vakken tekstgenres lezen en schrijven, die zij bij Nederlands (waar de nadruk ligt op het betoog) nauwelijks onderwezen krijgen, namelijk verslagen, beschrijvingen en verklaringen. Er is met andere woorden een discrepantie tussen het lees- en schrijfonderwijs bij Nederlands en de lees- en schrijftaken die de leerlingen bij de andere vakken te verwerken krijgen.
- Het is al langere tijd niet meer vanzelfsprekend te spreken van onderwijs in Nederlands als onderwijs in de moedertaal. Er is sprake van een grote culturele en talige diversiteit. Hoe leraren daarmee moeten omgaan in hun lessen en hoe ze deze talige en culturele diversiteit ook juist kunnen benutten, is voor veel leraren een vraag. Er moet daarom meer aandacht komen voor Nederlands als tweede taal, voor meertalig onderwijs en voor anderstaligheid.
- De inrichting van het onderwijs Nederlands is de laatste jaren steeds meer onder druk komen te staan van allerlei vormen van toetsen en meten (de 'meetcultuur'). Een aantal voorbeelden kunnen deze tendens illustreren. Mede onder invloed van een smalle invulling van het opbrengstgericht werken kiezen leraren in het po voor die onderdelen in het taalcurriculum waar toetsen voor zijn (zoals technisch lezen, woordenschat en spelling). Dit soort keuzes leidt veelal tot een verschaald en verbrokkeld taalonderwijs. In het vo zien we in dit verband dat de praktijk op het centraal examen – te weten de tekst met (meerkeuze)vragen – in lesmethodes en onderwijspraktijk stevig is verankerd. De discussie over de vraag of de tekst met vragen een goede didactische vorm is, wordt af en toe wel gevoerd (bijvoorbeeld op de vakcommunity van digischool), maar heeft nog niet geleid tot het invoeren van andere vormen van leesdidactiek. Een vergelijkbaar terugslag-effect zien we in de tweede fase, waar het curriculum zich voegt naar de taaltoetsen die later worden afgenomen in het hoger onderwijs. Doordat op sommige hogescholen in de taaltoets uitsluitend spelling en zelfs traditionele grammatica worden bevraagd, voelen scholen zich geroepen traditioneel spellingonderwijs en zinsontleding een plek in het onderwijs in de tweede fase te geven. Leraren lijken als weerslag op deze toetsdruk wel weer meer oog te krijgen voor andere didactische zaken.

Gerealiseerde curriculum

Uit de beschrijving van het uitgevoerde curriculum komen de volgende aandachtspunten naar voren:

- Ten aanzien van de leerprestaties wordt er veel gebruikgemaakt van toetsen die een gefragmenteerd en beperkt beeld geven van taalvaardigheid, maar er wordt weinig systematisch gebruikgemaakt van observaties, gesprekken met en tussen leerlingen en portfolio's die een rijker beeld geven. Instrumentarium voor gesprekken, observaties en portfolio's ontbreekt nagenoeg of sluit slechts deels of onvoldoende aan bij het referentiekader. Vandaar bijvoorbeeld de oproep van de Nederlandse Taalunie (2015) in haar adviesrapport over schrijven aan toetsontwikkelaars om het aanbod aan toegankelijke evaluatie-instrumenten te vergroten.
- Leerlingen worden onvoldoende actief betrokken bij het volgen en evalueren van hun taalvaardigheidsontwikkeling (Sluijsmans, Joosten-Ten Brinke, & Van der Vleuten, 2013). Indien er met het oog op de evaluatie van leerprestaties vanaf de kleutergroepen meer gebruik gemaakt zou worden van observaties, gesprekken met leerlingen, gesprekken tussen leerlingen, rubrics en portfolio's zouden leraren en leerlingen beter inzicht kunnen krijgen in hun leerervaringen. Deze manier van formatief evalueren biedt bovendien meer zicht op de taalontwikkeling van leerlingen en geeft leraren houvast om keuzes te maken in het onderwijsaanbod: wat kan de leerling? Waar heeft hij nog moeite mee? Hoe kan ik hem als leerkracht verder helpen? Om optimale (vak- en) taalontwikkeling mogelijk te maken is een breed beeld van de leerling nodig, breder dan de getallen die summatieve toetsen opleveren.
- Kwaliteitsprojecten als 'opbrengstgericht werken' richten zich hoofdzakelijk op het meten van prestaties, zonder dat er een integrale visie op taalonderwijs aan ten grondslag ligt. Het is kwaliteitsbevordering waarbij de onderwijshoud vaak inwisselbaar is. Het risico bestaat dat toetsresultaten een eigen leven gaan leiden. In plaats van vertaald te worden in een aangepast onderwijsaanbod na het afnemen van de toets (formatieve evaluatie), gaan ze fungeren als eindstation, waarop leerlingen middels toetstraining worden voorbereid. Dit type sturing verhoogt het risico van *teaching to the test*.
- Ook de verplichte eindtoets in het po geeft maar een beperkt beeld van taalvaardigheid. Het gaat in deze toetsen niet om dé taalvaardigheid van de leerling maar om een beperkt deel daarvan, namelijk lezen en taalverzorging. Bij sommige leerlingen geeft het bovendien een negatief beeld, omdat het onvoldoende hun talenten in beeld brengt. Veel nadruk op de eindtoets kan verschraling van het taalonderwijs als gevolg hebben. Door het naar achter plaatsen van de eindtoets wint het schooladvies van de leerkracht aan belang en kunnen de resultaten op de eindtoets dit schooladvies alleen nog naar boven bijstellen. Het toegenomen gewicht van het schooladvies vereist natuurlijk wel dat leerkrachten de kennis en middelen in huis hebben om de gehele taalvaardigheid van leerlingen effectief in kaart te brengen. Dit is lang niet altijd het geval.

- Voor het vaststellen van de leerprestaties van leerlingen in de onderbouw vo is op dit moment een diagnostische tussentijdse toets (DTT) in voorbereiding, gebaseerd op de tussendoelen. Het is van belang dat scholen die met deze toets gaan werken, voldoende handvatten aangereikt krijgen om de diagnoses zodanig te gebruiken in hun vervolgonderwijs dat dit de ontwikkelingsvoortgang bij de leerlingen stimuleert. SLO begeleidt scholen daarbij in een pilot die loopt tot en met 2017.
- Het eindexamen in het vo biedt de mogelijkheid om door de scheiding tussen centraal examen en schoolexamen een breed, valide beeld van de leerresultaten neer te zetten. De weging van centraal examen en schoolexamen (elk telt voor 50% mee in het eindcijfer) leidt er echter toe dat de nadruk ligt op een beperkt aantal onderdelen: voor vmbo is dat lezen en schrijven, voor havo/vwo alleen lezen. Bovendien is het centraal examen leesvaardigheid gekenmerkt door een specifieke aanpak (tekst met vragen) die twijfels oproept over de validiteit. Deze gang van zaken heeft de afgelopen jaren tot veel kritiek op het centraal examen havo/vwo geleid. Er is een groeiende roep om aanpassingen, bijvoorbeeld door het toevoegen van een onderdeel schrijfvaardigheid. Door de discrepantieregeling, die overigens onlangs is versoepeld, hebben de vaardigheden die in het centraal examen getoetst worden (leesvaardigheid in havo/vwo) op veel scholen ook een plek in het schoolexamen gekregen. Het risico van *teaching to the test* is hier duidelijk aanwezig, waardoor belangrijke aspecten als schrijfvaardigheid en literatuur onvoldoende aan bod komen in de lessen Nederlands. Daarnaast is er sprake van een grote variatie in invulling van het *schoolexamen Nederlands* (Meestringa & Ravesloot, 2012). Het is de vraag of die curriculaire ruimte de kwaliteit van het schoolvak Nederlands zonder meer ten goede komt. Het kopiëren van het centraal examen in het schoolexamen wijst daar in ieder geval niet op.

Zeven uitdagingen

Op basis van de BUG-analyse (Van der Leeuw et al., 2017) en de geschetste ontwikkelingen formuleren we een zevental curriculaire uitdagingen. Deze zijn niet nieuw, maar wel actueel. De samenhang binnen het schoolvak Nederlands en die tussen het schoolvak Nederlands en de andere vakken, evenals de thema's meertaligheid en toetsing zijn al enige tijd punten van zorg, discussie en mogelijke verbetering. De gangbare praktijk blijkt keer op keer weerbarstig. Een op toetsbare vaardigheden (zoals spelling en lezen) gericht curriculum in het po heeft geen integrale aanpak van taalonderwijs in het vizier. Een in vakken georganiseerd vo biedt geen gunstige voedingsbodem voor samenwerking tussen vakken. Naast deze drempels op schoolniveau is het didactisch repertoire van leraren ook niet altijd zodanig dat genoemde curriculaire uitdagingen makkelijk opgepakt en omgezet worden in de onderwijspraktijk (Van de Grift, 2010). Om deze uitdagingen aan te gaan, hebben leraren andere vakdidactische kennis en vaardigheden nodig dan waarover ze doorgaans beschikken. Het uitwerken van de zeven uitdagingen dient dan ook hand in

hand te gaan met het ondersteunen van scholen en leraren om zich nieuwe aanpakken eigen te maken.

Context voor taalonderwijs: meertaligheid en culturele diversiteit

Het huidige taalcurriculum is erg monolinguaal en lijkt zich vooral te richten op leerlingen met het Nederlands als moedertaal. Dit terwijl een derde tot de helft van de leerlingen in het Nederlandse onderwijs thuis een andere taal gebruikt, al dan niet naast het Nederlands. Het is wenselijk – ook vanuit het idee van kansengelijkheid – dat het curriculum meer aandacht heeft voor leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands. Meertaligheid is in het onderwijs van nu en in de toekomst een gegeven: niet alleen spreekt een grote groep leerlingen thuis een andere taal (bijvoorbeeld Arabisch, Chinees, Engels), maar talige diversiteit komt ook binnen het Nederlands voor (onder meer dialecten, Fries, en jongerentaal). Sinds december 2015 buigt het Platform Meertaligheid in het Onderwijs zich over de vraag hoe thuistalen een plek kunnen krijgen in het onderwijs (Helsloot & Kooststra, 2015). Het actief inzetten van de thuistaal kan prestaties in de Nederlandse taal of de thuistaal bevorderen en tot attitudeverbetering leiden, blijkt bijvoorbeeld uit het recente onderzoek van Jordens (2016). Om dit daadwerkelijk te realiseren, hebben leraren goede voorbeelden en handreikingen nodig (zie Ramaut, Sierens, Bultynck, Van Avermaet, Slembrouck, Van Gorp, & Verhelst, 2013, voor de Vlaamse context). In het beoogde curriculum ontbreekt een verwijzing naar meertaligheid en culturele diversiteit in zijn geheel. In het uitgevoerde curriculum is sprake van een grote handelingsverlegenheid onder leraren: ze weten in hun (taal)onderwijs onvoldoende aan te sluiten bij de problemen en mogelijkheden van meertalige leerlingen. Een aanpak die in de Vlaamse context al wat langer wordt bepleit, en in de Nederlandse context recent ook aandacht krijgt, is talensensibilisering: leerlingen gevoelig maken voor en bewust maken van het bestaan van een verscheidenheid aan talen, alsmede de daarbij horende culturen en referentiekaders. Het doel van talensensibilisering betreft het werken aan attitudes jegens andere talen en culturen, het verwerven van kennis over (andere) talen, en het werken aan (meta)taalvaardigheid (Jonckheere, 2011).

Aparte aandacht verdient de urgente situatie rond vluchtelingenkinderen in het Nederlandse onderwijs. Alleen al in 2015 is het aantal asielzoekers verdubbeld ten opzichte van 2014. De verwachting van de IND was dat in 2016 zo'n 6300 mensen een eerste asielverzoek zouden indienen, naast grote aantallen heraanvragers en nareizigers (Kinderombudsman, 2016). Dit heeft verstrekende consequenties voor het curriculum. Hoewel er nog geen onderzoeksdata beschikbaar zijn over de prestaties van vluchtelingenkinderen in het vak Nederlands in de afgelopen paar jaar, krijgt de Inspectie van het Onderwijs (2015) wel signalen dat de snelle groei van het aantal nieuwkomers een behoorlijke wissel trekt op leraren in de verschillende onderwijssectoren. Om

nieuwkomers voldoende kansen te geven in het Nederlandse onderwijs, zijn aanvullingen in de bekwaamheidseisen voor leerkrachten (Van Vijfeijken & Van Schilt-Mol, 2012) en aanpassingen in de curricula (Lectoreninitiatief, 2016) gewenst: lesgeven aan nieuwkomers vraagt immers om een specifieke aanpak. Een hernieuwde en integrerende aanpak van NT2-onderwijs is zeer wenselijk.

Een evenwichtig en samenhangend curriculum

Van oudsher kent het schoolvak Nederlands drie hoofddomeinen: taalvaardigheid / geletterdheid, literatuur en kennis over taal, waarbij het zwaartepunt ligt op de taalvaardigheid van leerlingen. Het schoolvak Nederlands in zijn geheel draagt daarmee bij aan de doeldomeinen van het onderwijs: subjectificatie, socialisatie en kwalificatie (Biesta, 2014). Uit de BUG-analyse komt echter naar voren dat de samenhang tussen de drie hoofddomeinen van het vak niet altijd duidelijk is en dat bovendien het evenwicht vaak zoek is: een overmatige nadruk op taalvaardigheid en kwalificatie leidt tot verwaarlozing van kennis over taal en literatuur.

Vooraf het beoogde curriculum lijdt aan dit gebrek aan samenhang en evenwicht tussen de drie hoofddomeinen. Terwijl de kerndoelen het punt van samenhang nog enigszins onder de aandacht brengen, wekt het referentiekader taal door haar presentatie en vormgeving toch vooral de indruk dat het schoolvak bestaat uit afzonderlijke domeinen en vaardigheden. Bovendien is het referentiekader zodanig gepreoccupeerd met taalvaardigheid / geletterdheid dat er voor literatuur en kennis over taal slechts marginale aandacht is. Ook de Eindtoets PO en de examenprogramma's vmbo, havo en vwo zetten zwaar in op vaardigheden; zo toetst het centraal examen havo/vwo – 50% van het eindcijfer – uitsluitend leesvaardigheid.

In het uitgevoerde curriculum toont zich het gebrek aan evenwicht en samenhang in aparte leergangen c.q. aparte modules voor de afzonderlijke domeinen en vaardigheden. Leraren die willen werken aan een samenhangend en evenwichtig onderwijs Nederlands, treffen daarvoor weinig handvatten en ondersteuning in de methodes en lopen tegen grenzen aan van tijd en sectie-afspraken.

Het vooronderzoek naar de herziening van het leerplankader (Meestringa, Van der Leeuw, & Van Silfhout, 2016) pleit dan ook voor een integrale herziening van het leerplankader, met een evenwichtige aandacht voor de drie hoofddomeinen van het vak: taalvaardigheid, literatuur en kennis over taal. Voor elk van die drie hoofddomeinen is hieronder een speerpunt geformuleerd.

Productieve taalvaardigheden

Binnen het hoofddomein ‘Taalvaardigheid’ krijgen de productieve vaardigheden (spreken en schrijven) in het onderwijs relatief weinig expliciete aandacht, maar op zichzelf en voor ontwikkeling van de identiteit van de leerling (subjectificatie) zijn ze van belang. Dit geldt zowel voor het vak Nederlands als voor de andere vakken, waarin bij de verwerving en constructie van vakkennis juist een sterk beroep gedaan wordt op de mondelinge en schriftelijke formuleervaardigheid van leerlingen. In de concurrentie om onderwijstijd leggen de productieve vaardigheden het doorgaans af tegen leesvaardigheid en deelvaardigheden als spelling en grammatica, niet in de laatste plaats omdat laatstgenoemde vakonderdelen makkelijker toetsbaar zijn en er dientengevolge meer deskundigheid en didactisch materiaal voor die vaardigheden is ontwikkeld. Wat betreft inhoudelijke en didactische kwaliteit hebben spreken en schrijven nog een inhaalslag te maken. De vraag is hoe de productieve taalvaardigheden aan bod moeten komen in onderwijs dat leerlingen voorbereidt op deelname aan de 21e-eeuwse samenleving. Die is immers multimediaal van aard, en sterk gericht op communicatie (Van den Branden, 2015; Platform Onderwijs2032, 2016;). Een vaardigheid als ‘kunnen reflecteren op de betekenis van een boodschap in een bepaalde context’ kan een gewenste uitbreiding zijn van productieve taaldoelen, zowel in po als vo.

De keuze voor specifieke vaardigheden (spreken en schrijven) mag overigens niet tot geïsoleerde ontwikkeling leiden. Er moet vooral gezocht worden naar mogelijkheden om spreekvaardigheid te ontwikkelen in samenhang met andere vaardigheden (bijvoorbeeld luisteren), en om schrijfvaardigheid te ontwikkelen in samenhang met andere vaardigheden (bijvoorbeeld lezen). Berenst (2016) betoogt in dat verband dat leesonderwijs breder benaderd zou moeten worden: leesonderwijs zou leerlingen moeten helpen om – uitgaande van hun eigen nieuwsgierigheid – de informatiewereld om hen heen te doorgronden. Belangrijk is om lezen functioneel in te zetten en over de gelezen tekst te communiceren (spreken en schrijven). In het project *Taaldomeinen in samenhang* werkt SLO dit idee uit voor het primair onderwijs (Hoogeveen & Prenger, 2016), terwijl er voor geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs in het vo onlangs een ontwerpinstrument is gepubliceerd (Van der Leeuw, Meestringa, & Van Silfhout, 2016).

Kennis over taal

Het hoofddomein ‘Kennis over taal’ binnen het vak Nederlands is de afgelopen decennia voortdurend onderwerp van discussie geweest. Zelfs over de naamgeving bestond er verschil van mening: gaat het over taalkunde, taalbeschouwing of grammatica? Om een eerste ordening aan te brengen hanteren wij met onder andere Hulshof (2002) het volgende onderscheid:

- taalkennis ten dienste van taalvaardigheid (geletterdheid), om over taal te kunnen praten, de betekenis van taal in context beter te kunnen begrijpen en waarderen. We noemen dit *instrumentele* kennis over taal.
- taalkennis ten dienste van sociale vorming en burgerschap. Deze kennis heb je nodig om verantwoorde, onderbouwde uitspraken te kunnen doen over taalonderwerpen als taalvariatie en meertaligheid die in onze samenleving een rol spelen. Dit gebied noemen we *sociale* kennis over taal.

Om uit de grammatica-discussie los te komen is voor beide soorten kennis over taal ontwikkelwerk zeer gewenst, waarbij instrumentele kennis over taal voorrang verdient. Met die kennis kan immers een brug geslagen worden tussen de hoofddomeinen kennis over taal, taalvaardigheid en literatuur, waarmee een samenhangend vakcurriculum (zie 2.2.) concreter in beeld komt. Leraren in het po zouden bijvoorbeeld in staat gesteld moeten worden om kennis over taal functioneel in te zetten in betekenisvolle contexten binnen de verschillende deelvakken, waarbij kennis over taal expliciet gekoppeld wordt aan de talige vaardigheden. Het Landelijk Netwerk Taal in het basisonderwijs (juni 2016) constateert op dit gebied nog behoorlijk wat handelingsverlegenheid.

Het beoogde curriculum, met name het referentiekader taal, biedt in ieder geval een eerste aanknopingspunt in de vorm van een lijst van termen waarmee over taal en taalgebruik gesproken kan worden (domein 4: Begrippenlijst en taalverzorging). Deze begrippenlijst is echter zeer beperkt en ontbeert een duidelijk ordeningsprincipe. Een brede en systematische kennis over taal zal moeten gaan over de betekenis van teksten (toespraken, dialogen, verhalen, (online) berichten, etc.) in een bepaalde context en de retorische middelen (verbaal en non verbaal) die daarvoor worden ingezet (Van der Leeuw & Meestringa, 2016).

Literatuur

Binnen het hoofddomein 'Literatuur' is met name een doorgaande leerlijn van vve via po tot vmbo, havo en vwo zeer gewenst, zodat er wat meer structuur komt in wat er wanneer zou moeten worden gedaan. Voor de afzonderlijke sectoren lijkt het curriculum voldoende helder, al is dat voor po en de onderbouw van vo het minst duidelijk. De aansluiting tussen de sectoren is echter veelal nauwelijks aanwezig.

Het beoogde curriculum, met name in het referentiekader taal, biedt op het eerste gezicht wel aanknopingspunten voor zo'n doorgaande leerlijn. De positionering van (jeugd)literatuur binnen het domein van leesvaardigheid levert echter nogal wat beperkingen op. Daarmee wordt literatuuronderwijs immers in de sfeer van kwalificatie getrokken, ten koste van persoonsvorming en intellectuele / culturele vorming (subjectivering en socialisatie).

Hoewel er in toenemende mate gepleit wordt voor een zelfstandige positie van het literatuuronderwijs kan niet genoeg worden benadrukt dat samenspel met andere hoofddomeinen van groot belang is. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat het lezen van boeken op jonge leeftijd correleert met een hogere leesvaardigheid op latere leeftijd. Andersom blijkt dat het inzetten van creatief schrijven het literair lezen flink kan ondersteunen.

Toetsing

Het betrouwbaar en valide toetsen van taalvaardigheid is complex. Om een goed beeld te krijgen van de taalvaardigheid van leerlingen zou er een compleet beeld moeten zijn van de vaardigheid van leerlingen op de verschillende domeinen, waarbij mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid de zogenoemde moeilijk meetbare domeinen zijn. Wat betreft het gerealiseerde curriculum beschikken we over een eenzijdig en gefragmenteerd beeld omdat taalvaardigheid op slechts enkele onderdelen centraal getoetst wordt. Daarbij gaat het ook nog eens voornamelijk om eindtoetsen, terwijl leraren en leerlingen voor het onderwijsleerproces meer hebben aan gegevens waarmee dat proces (gedifferentieerd) kan worden bijgestuurd. Goede instrumenten voor zo'n formatieve evaluatie ontbreken echter veelal.

Hiermee samenhangt de zorg ten aanzien van de mogelijkheden en (toets)professionaliteit van de leraar; die beschikt niet altijd over de tijd en ruimte en het didactisch repertoire om zelfstandig keuzes te kunnen maken en is daardoor sterk afhankelijk van het schoolboek.

Taal in andere vakken

Een laatste in het oog springend aandachtspunt in de BUG-analyse is de relatie tussen het schoolvak Nederlands en de andere vakken in het curriculum. Algemeen wordt onderkend dat het onderwijs in andere vakken een betekenisvolle en effectieve context kan bieden voor taalonderwijs. En omgekeerd, een goede (academische) taalvaardigheid van leerlingen is voorwaardelijk voor het verwerven en verwoorden van kennis in alle andere schoolvakken.

In het beoogde curriculum Nederlands – vooral in de toelichting bij het referentiekader taal – is expliciet sprake van de mogelijkheid om taalonderwijs in andere vakken te realiseren. Maar omdat in de beoogde curricula van andere vakken de rol van taal nog niet (vak)specifiek is verwerkt, ontbreekt het leraren basisonderwijs aan handvatten om taalonderwijs (ook) te integreren in de andere vakken, en ontbreekt het vakleraren in het voortgezet onderwijs aan handvatten om taalaspecten in hun eigen vak in te zetten. In het uitgevoerde curriculum krijgt de (vak)taalontwikkeling van leerlingen daardoor onvoldoende aandacht en blijven veel kansen onbenut. Daarom zou explicieter, maar ook vak- en domeinspecifieker, beschreven moeten worden hoe in de verschillende

onderwijssectoren taalontwikkelen of taalgericht vakonderwijs kan worden gerealiseerd. De ontwikkeling van benodigde school- en vaktaal voor het denken en redeneren in de verschillende vakken verdient een prominente plek in het curriculum (cf. Smit, 2014, voor rekenen-wiskunde; Gijsel & Smit, 2015, voor wetenschap en technologie). Een en ander zal de uitwerking en duurzaamheid van het taalbeleid op school ten goede komen.

Referenties

- Berenst, J. (2016). Geletterdheidspraktijken en een ander perspectief op leesonderwijs. *MeerTaal*, 4 (1), 4-9.
- Biesta, G. (2014). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Branden, K. van den (2015). *Onderwijs voor de 21^{ste} eeuw*. Leuven: Acco.
- Gijssels, M., & Smit, J. (2015). Drijven en zinken: vaktaal bij wetenschap & techniek. *Meertaal*, 1 (3), 10-13.
- Grift, W.J.C.M. van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren* (oratie). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Helsloot, K., & Kootstra, G.J. (2017). Het onderwijs mag de thuistaal niet vergeten. *Trouw, Opinie*, 7 december.
- Hoogeveen, M., & Prenger, J. (2016) Taaldomeinen in samenhang. In A. Mottart, & S. Vanhooren (red.) *Dertigste conferentie Het Schoolvak Nederlands / Bundel 30*. Gent: Skribis.
- Hulshof, H. (2002). *Vormen van taalkennis. Over grammatica, taalbeschouwing en taalkundige vorming in het onderwijs Nederlands* (oratie). Leiden: Universiteit Leiden.
- Inspectie van het onderwijs (2015). *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers. Evaluatie van de kwaliteit van azc-scholen, relatief zelfstandige en grotere nieuwkomersvoorzieningen*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.
- Jonckheere, S. (2011). Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas. *Tijdschrift Taal*, 2 (3), 34-41.
- Jordens, K. (2016). *Turkish is not for learning, miss. Valorizing linguistic diversity in primary education* (doctoraalscriptie). Leuven: KU Leuven.
- Kinderombudsman (2016). *Wachten op je toekomst. Kinderen in de noodopvang in Nederland*. Lectorieninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Vluchtelingen (2016). <https://www.hu.nl/overdehu/nieuws/Lectoren-vragen-extra-aandacht-voor-kwaliteit-onderwijs-aan-vluchtelingenkinderen>.

- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2016). Wie heeft Bello gezien? Kennis over taal bij Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 2016/7, 12-19.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T., & Silfhout, G. van (2016). *Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs vo; Een ontwerpinstrument voor leerkrachten Nederlands*. Enschede: SLO.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T., Silfhout, G. van, Smit, J., Hoogeveen, M., Prenger, J., Langberg, M., & Jansma, N. (2017). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2017*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T., Leeuw, B. van der, & Silfhout, G. van (2016). *Herziening leerplankader Nederlands vo; Rapportage vooronderzoek*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2012). *Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo; uitkomsten van een enquête*. Enschede: SLO.
- Nederlandse Taalunie (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers; Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Avermaet, P. van, Slembrouck, S., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2013). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuistaal in onderwijs' (2009-2012): Eindrapport*. Universiteit Gent en KU Leuven.
- Smit, J. (2014). En nu in rekentaal! Talige ondersteuning bieden in een meertalige rekenklas. *Levende Talen Tijdschrift*, 15 (3), 28-37.
- Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D., & Vleuten, C. van der (2013). *Toetsen met leerwaarde: Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Maastricht/Heerlen.
- Smit, J. (2014). En nu in rekentaal! Talige ondersteuning bieden in een meertalige rekenklas. *Levende Talen Tijdschrift*, 15 (3), 28-37.
- Stralen, G. van, & Gudde, R. (red.). (2012). *... En denken. Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW.
- Vijfeijken, M. van, & Schilt-Mol. T. van (2012). *Nieuwkomers in het basisonderwijs*. Eindhoven: IVA Beleidsonderzoek en Advies.

