**Overwegingen bij het kernprogramma Nederlands**

In het kernprogramma Nederlands zijn alle wettelijke documenten die van toepassing zijn op het vak Nederlands overzichtelijk bij elkaar gebracht. Het gaat daarbij om de kerndoelen voor primair onderwijs, de kerndoelen voor de onderbouw, het referentiekader taal en de examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo. Voor de onderbouw van het vo zijn daarnaast de concept-tussendoelen gebruikt. Deze tussendoelen vormen de basis van de op handen zijnde Diagnostische Tussentijdse toets (DTT) Nederlands.

Bij het bepalen van de leerinhouden is voor po het referentiekader taal richtinggevend geweest. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn de tussendoelen voor respectievelijk vmbo, havo en vwo het uitgangspunt bij het invullen van de leerinhouden. In bovenbouw van het voortgezet onderwijs zijn de syllabi bij de examenprogramma's leidend geweest bij het bepalen van de leerinhouden. Waar dat niet mogelijk is, omdat een domein geen verplicht onderdeel is van het centraal examen en daarom niet beschreven is in de syllabus, is gekeken naar het eindexamenprogramma. Dit geldt voor het domein Mondelinge taalvaardigheid en het subdomein Fictie/Literatuur op vmbo, het domein Schrijfvaardigheid op havo/vwo, de subdomeinen Gesprekken, Spreken en Fictie/literatuur op havo/vwo. Waar een domein ook geen onderdeel maakt van het schoolexamen, zoals het geval is bij Luisteren en kijken op havo/vwo, is teruggegrepen op het referentiekader taal.

**Kansen**

In de hiervoor genoemde overzichtelijke, schematische weergave van alle wettelijke documenten schuilt de grootste kracht van het kernprogramma: het laat zien dat leerlingen vanaf po tot aan het eindexamen vmbo, havo of vwo in doorlopende leerlijnen aan de verschillende vakvaardigheden werken. Het biedt inzicht in wat er van de leerlingen al verwacht mag worden vanuit het voortraject, en het biedt een blik op wat er in het onderwijs nog in het verschiet ligt.

De poster Nederlands bijvoorbeeld zoals deze voor havo/vwo (<http://leerplaninbeeld.slo.nl/havo_vwo_onderbouw/nederlands/nederlands/inhouden/leerlijnen/doorlopende_leerlijn_nederlands_po-havo_vwo__001/leerplan.poster.leerlijn.pdf>, die als basis heeft gefungeerd voor het ontwikkelen van het kernprogramma, heeft in de praktijk zijn diensten bewezen. De poster is bruikbaar bij het maken van curriculaire keuzes die docententeams in het po en secties Nederlands in het vo moeten en kunnen maken. Zo biedt de poster aan onderbouwdocenten in het vo inzicht in de vraag welke domeinen met het oog op studiesucces in de bovenbouw relevant zijn en welke plek traditioneel grammaticaonderwijs en geïsoleerde training van spellingvaardigheid in een evenwichtig curriculum moet krijgen.

**Aandachtspunten**

**1.** Het format voor het kernprogramma vraagt om een indeling van de belangrijke onderdelen van het vak. In navolging van de bestaande indelingen van het vak, zoals in het referentiekader en de examenprogramma's, is gekozen voor een indeling in domeinen en subdomeinen. Opmerkelijk is dat bij Nederlands de domeinindelingen in de verschillende wetsteksten licht van elkaar verschillen. Gekozen is voor de domeinindeling van het referentiekader taal, omdat die betrekking heeft op alle sectoren, van po tot einde vo.

Van de indeling in domeinen zou de suggestie uit kunnen gaan dat we bij Nederlands te maken hebben met een aantal strikt van elkaar te scheiden vakonderdelen, die je los van elkaar kunt onderwijzen en leren. In het denken over de didactiek van het vak zien we echter de laatste decennia een ontwikkeling in de richting van een meer geïntegreerde aanpak van de verschillende vakonderdelen. Deze denkwijze is overigens al zichtbaar in de kerndoelen voor primair onderwijs en voor de onderbouw, die (voor een deel) domeinoverstijgend zijn beschreven. Het kernprogramma kan, door zijn schematische aard, niet laten zien op welke manieren de domeinen met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden.

**2.** We beschrijven het kernprogramma in relatief kleine, geïsoleerde eenheden: tussendoelen en samenvattingen van omschrijvingen van leerinhouden. Dit kan suggereren dat het werken aan losse eenheden (tussendoelen of vakonderdelen) helpt om een leerling taalvaardiger te maken. Echter, bij taalverwerving is het niet zo dat alle losse onderdelen bij elkaar opgeteld (of: alle legoblokjes op elkaar) een bevredigend resultaat (of: een stevig bouwwerk) vormen. Ook hier geldt dat de leerinhouden zoals die in het kernprogramma zijn beschreven alleen betekenis hebben in relatie tot elkaar. Bij taalonderwijs is veeleer sprake van een cyclisch, concentrisch proces dan van een lineair proces. Het kernprogramma kan dat concentrische karakter niet laten zien.

Daarmee komt een cruciale vraag boven tafel: in welke mate kan het kernprogramma helpen om het juiste materiaal voor een leerling te selecteren? Is het bijvoorbeeld bruikbaar om voor leerlingen die achterblijven de juiste remediëring te selecteren? Om dat te kunnen, dient de docent een goed inzicht te hebben in de vaardigheden van de leerling en moet hij een inschatting kunnen maken van een mogelijk aanbod. Aan de hand van twee voorbeelden maken wij dit duidelijk:

Leerling 1 (klas 3 havo) scoort niet goed op toetsen leesvaardigheid. Uit een analyse blijkt dat de leerling de vraag naar de hoofdgedachte van de tekst, de meeste vragen waarin werd gevraagd specifieke tekstgedeeltes te interpreteren en enkele meerkeuzevragen over alineaverbanden en signaalwoorden onjuist heeft beantwoord. Op het eerste gezicht lijkt de foutenanalyse van de leerling aanleiding te geven voor een duidelijke vervolgroute voor de leerling: als deze werkt aan de volgende tussendoelen voor het lezen van zakelijke teksten, zal zijn resultaat verbeteren: nr. 2.4. de hoofgedachte herkennen, 2.5. tekstverbanden herkennen en 3.1. informatie en meningen interpreteren.

De foutenanalyse van de toets geeft onvoldoende inzicht in de problematiek die aan het verkeerd beantwoorden van de vragen ten grondslag ligt. Die problematiek kan heel divers zijn: wellicht heeft de leerling geen doelgerichte aanpak ontwikkeld om een tekst te lezen; misschien heeft de leerling de tekst best goed begrepen, maar weet hij niet hoe hij bepaalde vraagtypen moet aanpakken; misschien was de leerling niet zo goed gemotiveerd omdat het onderwerp van de tekst te ver van zijn beleving en interesse afstond; misschien ook stonden er te veel moeilijk woorden in de tekst waarvan de leerling geen betekenis kon geven. En het meest waarschijnlijk is dat een combinatie van factoren een rol heeft gespeeld bij het ontstaan van het slechte toetsresultaat. Het aanbieden van extra leerstof over de genoemde tussendoelen, biedt in dit voorbeeld geen garantie dat de leerling de toets de volgende keer beter zal maken.

Leerlinge 2 (klas 4 havo) heeft een gedocumenteerd betoog geschreven dat moeilijk te volgen is. Er zit geen kop en geen staart aan. In de tekst springt de leerling van de hak op de tak. Bovendien zijn de zinnen vaak onaf, is het interpunctiegebruik niet adequaat en staan er in de tekst van ongeveer 500 woorden twaalf fouten in de werkwoordspelling, vooral als het gaat om de spelling van voltooide deelwoorden. Ook voor deze leerlinge lijkt een duidelijk route uit te zetten. Zij krijgt extra opdrachten die betrekking hebben op het schrijven van een gedocumenteerd betoog en extra oefeningen met betrekking tot de werkwoordspelling, zinsbouw en interpunctie. Toch biedt dat geen garantie op verbetering van het resultaat als niet duidelijk is waarom deze leerlinge zo'n warrig betoog heeft geschreven. Heeft zij zich niet georiënteerd op de schrijftaak? Heeft zij vooraf een schrijfplan gemaakt of heeft ze, zonder voorbereidende activiteiten, alles wat in haar opkwam in een keer op papier gezet? Weet ze niet dat een betoog een min of meer vaste opbouw (stelling, argumenten met subargumenten, weerleggingen met subargumenten) heeft of heeft ze bij het schrijven niet meer aan die theoretische kennis gedacht? Of had de leerling moeite met het doorgronden en ordenen van de achtergrondinformatie? Heeft ze geen tijd gehad voor een revisieronde?

Misschien is deze leerlinge wel vooral gebaat bij een intensieve tekstbespreking en een analyse van haar plan van aanpak, op basis waarvan ze haar betoog kan herschrijven. In plaats van extra opdrachten te maken, is het wellicht beter haar na de revisieronde voornemens te laten formuleren voor een volgende keer.

**3.** De keuze voor het referentiekader als basis voor het kernprogramma is, beredeneerd vanuit de doorlopende leerlijnen een logische. Het referentiekader dekt de examenprogramma's voor vmbo en havo/vwo in zeer grote mate. Aangaande de kerndoelen po is steeds door de ontwikkelende deskundigen beklemtoond dat het referentiekader inhoudelijk de kerndoelen niet helemaal dekt. Het referentiekader beschrijft wat leerlingen minimaal moeten kunnen. Het aanbod is breder dan voor het bereiken van de referentieniveaus nodig is, werd gezegd. Dat betekent voor po bijvoorbeeld dat attitudinele doelen (zoals leesplezier) minder zichtbaar zijn.

Bovenstaande voorbeelden illustreren dat het bij het ontwikkelen van taalvaardigheid gaat om complexe, in elkaar grijpende processen die de domeinindeling deels ontstijgen en waarbij meer algemene (vakoverstijgende) taalleerstrategieën een belangrijke rol spelen. Het kernprogramma is echter strikt gericht op het schoolvak Nederlands en daarmee niet volledig.

Bovendien heeft het kernprogramma betrekking op het 'wat' van het onderwijsaanbod, en niet op aspecten van het 'hoe'. In de selectie van lesmateriaal en in de opbouw van een curriculum, is dat 'hoe' echter niet weg te denken.

Vaksectie Nederlands SLO

Maart 2014