

Dossier Bewuste Geletterdheid

*Achtergrondinformatie bij het Manifest Nederlands op school. Stukken en citaten.
Namens de meesterschapsteams Nederlands van Vakdidactiek Geesteswetenschappen
Conceptversie, commentaar welkom, 20 januari 2016*

Inhoud

Introductie	3
1. Bewuste geletterdheid en het Manifest	4
Manifest Nederlands op school	5
2. Visies en meningen.....	9
De vereniging Levende Talen over toekomstig onderwijs	10
Opinie van hoogleraren neerlandistiek (2015)	17
Taalpeil 2007, de mening van leerlingen over het vo	19
Jongeren, de Nederlandse taal & participatie.....	21
De mening van beginnende letterenstudenten over het vo.....	23
3. De symposia die aan het manifest ten grondslag liggen.....	25
Algemene informatie over het schoolvak Nederlands (2015)	26
Verslag Symposium Schoolvak Nederlands – taalkunde/taalbeheersing	30
Het mini-symposium Om het schoolvak Nederlands (30-4-2015)	34
Verslag Symposium Schoolvak Nederlands – Letterkunde Conferentieoord Soeterbeeck, Ravenstein, 25 en 26 juni 2015	36
4. Het kader	41
Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs (Bijlage behorend bij artikel 1 van het Besluit kerndoelen onderbouw VO).....	42
Examenprogramma Nederlandse taal havo/vwo vanaf het CE 2014	47
Referentieniveaus	49
De discrepantieregeling of escalatieladder	50
5. Examens.....	55
Hoogleraren over het examen Nederlands	56
Beginnende studenten over de examens.....	63
Schrijfvaardigheid in het examen	64
6. Tegenvallende resultaten van het huidige curriculum.....	65
Laaggeletterdheid.....	66
De aansluiting tussen vwo en universiteit, qua wetenschappelijkheid	67
De aansluiting tussen vwo en universiteit, qua taalvaardigheid.....	68
7. Bronnen	69
Titels, verwijzingen	69

Volledige teksten..... 70

Introductie

Het Manifest Nederlands op school is voortgekomen uit symposia waarin neerlandici, werkzaam in het voortgezet onderwijs, bij de universiteit of bij instanties die zich met het schoolvak bemoeien, overlegden over doel van het vak, didactiek, inhoud, schoolboeken, toetsing, status en samenhang. Dit document bevat de verslagen daarvan en algemeen beschikbaar bronnenmateriaal over het schoolvak Nederlands (visies, de kaders, onderzoeksrapporten, teksten uit de krant) en citaten uit teksten of soms volledige teksten die ten grondslag liggen aan de totstandkoming van het manifest.

*De toelichting bij de teksten is schuingedrukt. De teksten van de bronnen zelf zijn niet schuingedrukt en bevatten vaak sporen van de oorspronkelijke opmaak. Het dossier is niet geschikt om integraal uit te printen, daarvoor is het te lang en te fragmentarisch. **Gebruik de zoekfunctie en de navigatiemogelijkheid van de tekstverwerker.** Besef ook dat dit de eerste versie is van het dossier; rijp en groen door elkaar en zeker niet volledig!*

1. Bewuste geletterdheid en het Manifest

De belangrijkste stelling van het manifest is de stelling over bewuste geletterdheid:

- 1. Bewust geletterd.** Het schoolvak Nederlands moet gericht zijn op het ontwikkelen van een *bewuste taalvaardigheid en literaire competentie*. Dat betekent dat die vaardigheden steunen op inzicht in taal, literatuur en communicatie. Op die manier kunnen ze bijdragen aan de culturele, maatschappelijke en persoonlijke vorming van leerlingen.

Bewuste geletterdheid omvat zowel bewuste taalvaardigheid als bewuste literaire competentie; het is een paraplueterm. Het gaat erom dat leerlingen de middelen aangereikt krijgen om hun eigen vaardigheidsniveaus in te schatten en hogere vaardigheidsniveaus te bereiken. Belangrijker dan 'het goede antwoord' is de reden daarvoor, en de redenering die tot dat 'goede' antwoord leidt, waarbij leerlingen beseffen dat er soms meer goede antwoorden zijn, en dat de context bepaalt welke van die goede antwoorden het optimale antwoord is. Nadere toelichting staat in het manifest. Daarnaast is er over bewuste geletterdheid geschreven in het persbericht en de conferentiebundel van HSN-29, Het Schoolvak Nederlands, gehouden op 12 en 13 november 2015 in Tilburg. Hieronder volgt een fragment over bewuste taalvaardigheid uit 'Bewuste taalvaardigheid als eindterm' (p. 199). De teksten van de HSN-bundel zijn integraal opgenomen in het hoofdstuk Bronnen.

“Met bewuste taalvaardigheid als doel in het voortgezet onderwijs worden leerlingen vertrouwd gemaakt met de achtergronden van taalvaardigheid. Ze leren niet slechts trucjes, maar krijgen kennis van en inzicht in het taalsysteem en het taalgebruik. Ze krijgen daarmee de instrumenten aangereikt om na te denken over vormen van en normen voor taal en om te bepalen welk taalgebruik in een gegeven situatie optimaal is. Ze leren analyses te maken van hun eigen taaluitingen en die van anderen, gebaseerd op kennis van taal en taalgebruik in het algemeen. Bewust taalvaardige leerlingen zijn in staat om zelfstandig aan hun taalvaardigheid te werken. Daarmee kunnen ze zich ontwikkelen wanneer ze nieuwe taken krijgen in hun beroep of vervolgstudie.

Bij bewuste taalvaardigheid als doel past een speelsere en uitdagende aanpak die een beroep doet op de creativiteit en het denkvermogen van leerlingen. Het gaat dan niet alleen om de manier waarop je de taal gebruikt en of je dat correct doet, maar ook om kennis van de manier waarop je een taal leert, van de aard van het taalsysteem, van het waarom van bepaalde vormen en betekenissen en van het waarom van taalvariatie en verandering. Met de beoogde vakinhoudelijke verdieping kan er een beter zichtbare opbouw worden aangebracht in het curriculum, met een telkens wisselend perspectief op het vak, waarbij de verbanden tussen de verschillende aspecten van taal en taalgebruik zichtbaar worden. Er kan bijvoorbeeld gedacht worden aan (half)jaarlijks wisselende onderwerpen zoals normen, communicatievormen, meertaligheid, etymologie, kindertaal, genres, taalvariatie, dialecten, enz. Deze thema's kunnen ingebed worden in het curriculum, maar kunnen eventueel ook onderdeel worden van het examen. Het examen kan bijvoorbeeld ingericht worden aan de hand van een jaarlijks wisselend onderwerp. Hiermee wordt het vak waarschijnlijk interessanter voor docenten en leerlingen.

Manifest Nederlands op school

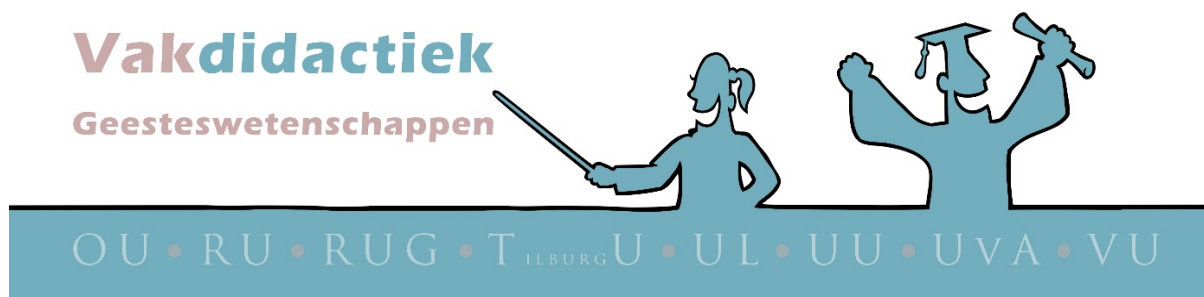
Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat

Het schoolvak Nederlands is een belangrijk vak, dat gericht is op de ontwikkeling van taalvaardigheid en geletterdheid. Veel docenten Nederlands geven heel inspirerend en bevlogen les, maar toch is niemand echt helemaal tevreden over het vak. Veel leerlingen vinden Nederlands saai en docenten lijden vaak onder zware werkdruk. Meer algemeen is de kritiek: het programma heeft te weinig inhoud, is niet uitdagend genoeg, en het sluit onvoldoende aan bij de maatschappelijke eisen voor taalvaardigheid en geletterdheid. Dat moet en kan beter.

In 2015 heeft diverse malen intensief overleg plaatsgehad tussen docenten, wetenschappers, didactici, onderwijsonderzoekers en allerlei bij het schoolvak Nederlands betrokken instanties. Uit de discussies bleek een grote eenstemmigheid over de richting waarin het vak verder ontwikkeld en verrijkt dient te worden: het moet meer gaan om *bewuste* taalvaardigheid en *bewuste* literaire competentie, kortom ***bewuste geletterdheid***.

Het doel van bewuste geletterdheid is vertaald in een aantal stellingen, die onder docenten op een breed draagvlak lijken te mogen rekenen. In november 2015 schaarde 75% van de neerlandici zich erachter bij een peiling op de conferentie *Het Schoolvak Nederlands*.

Dit vraagt om een fundamentele herziening van het curriculum Nederlands, een herziening die docenten ondersteunt in hun streven naar betere resultaten en aantrekkelijk en betekenisvol taal- en literatuuronderwijs.



Manifest Nederlands op school

Stellingen

1. **Bewust geletterd.** Het schoolvak Nederlands moet gericht zijn op het ontwikkelen van een *bewuste taalvaardigheid en literaire competentie*. Dat betekent dat die vaardigheden steunen op inzicht in taal, literatuur en communicatie. Op die manier kunnen ze bijdragen aan de culturele, maatschappelijke en persoonlijke vorming van leerlingen.
2. **Doen maar ook denken.** Het schoolvak Nederlands moet ook *denkvaardigheidsonderwijs* zijn en aansluiten bij recente didactische inzichten op het gebied van leerkrachtmodellering, en observerend en

samenwerkend leren. Daarbij moeten een onderzoekende houding en creativiteit worden gestimuleerd en ontwikkeld.

3. **Vorm maar ook inhoud.** Het schoolvak Nederlands moet meer gaan *over* het Nederlands: niet alleen de correcte vorm, maar ook het Nederlands als taalkundig fenomeen, als product en producent van cultuur in de context van andere culturen, als communicatiemiddel en als voertuig van het denken.
4. **Meer samenhang.** Het schoolvak Nederlands moet meer gericht zijn op integratie van kennis en vaardigheden. Het vak is verkaveld in deelvaardigheden en domeinen. De samenhang tussen taal, communicatie en literatuur moet beter worden benut.
5. **Beloon inzicht.** De eindtermen van het schoolvak Nederlands dienen aan te sluiten op het doel van bewuste taalvaardigheid en literaire competentie. Het bewustzijn van de eigen taalbeheersing en literaire competentie dient, net als de denkvaardigheid en de bereikte inzichten, expliciet te worden getoetst.
6. **Toets ook schrijven landelijk.** Het maatschappelijke belang van een goede schrijfvaardigheid is zeer groot. Schrijven dient daarom in het schoolvak Nederlands centraal te worden getoetst.
7. **Minder werkdruk.** De buitensporige werkdruk voor docenten in het schoolvak Nederlands moet omlaag, ook om ruimte te bieden aan vakdidactische ontwikkeling en scholing.
8. **Samenwerking en uitwisseling.** De betrokkenen bij het schoolvak Nederlands moeten actiever samenwerken in de ontwikkeling van lesmateriaal en toetsing. De uitwisseling tussen wetenschap en schoolvak moet intensiever.

Toelichting

Naar bewuste geletterdheid. Taal vervult een sleutelrol in het ontwikkelen en uitwisselen van ideeën en culturele waarden en is van wezenlijk belang voor maatschappelijk succes. Daarom behoort het schoolvak Nederlands tot de kernvakken. Het belangrijkste doel in brede zin is *geletterdheid*. Dat betreft schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid en het kunnen omgaan met (talige) informatie, maar het omvat tevens literaire competentie en cultuurhistorisch besef. Als die geletterdheid gepaard gaat met kennis en inzicht en leidt tot inzicht in het eigen niveau, gaat het om *bewuste* bekwaamheid. Het schoolvak Nederlands dient leerlingen bewust geletterd te maken.

Nieuwe media en communicatievormen stellen nieuwe, dringende eisen aan ons vak, net als de niet-eentalige Nederlandse achtergrond van steeds meer leerlingen. Het huidige programma van het schoolvak Nederlands, dat al meer dan 25 jaar nauwelijks veranderd is, is hierdoor niet langer adequaat. Het vak voldoet zelfs niet altijd aan maatschappelijke standaarden voor taalvaardigheid. Eén op de zeven vijftienjarigen is functioneel analfabeet. Hieronder bevinden zich zeer veel vmbo-leerlingen en ook veel autochtone leerlingen uit bijvoorbeeld Zeeland en Friesland. Gezien de sociale kwetsbaarheid van deze groep jongeren kan de maatschappij dit niet op zijn beloop laten. Docenten en studenten in het hoger onderwijs ervaren een kloof tussen de op het havo en vwo bereikte taalvaardigheden en de vereisten van het hoger beroepsonderwijs of de universiteit. Veel vervolgstudies zijn daarom genoodzaakt ingangstoetsen en reparatiecursussen in te zetten, wat ten koste gaat van de tijd voor de vakstudie.

Het programma van het schoolvak Nederlands bevat daarnaast onvoldoende stof om het inzicht in de Nederlandse taal en cultuur te vergroten, het is vaak niet uitdagend genoeg (leerlingen beoordelen Nederlands als een van de saaiste vakken) en het gangbare didactische materiaal gaat dikwijls onvoldoende de diepte in. Natuurlijk zijn er genoeg docenten die hun lessen zelf kunnen verrijken, maar ten eerste worden zij niet gesteund door het programma en ten tweede lijden zij onder een hoge werkdruk. Dit alles vraagt om een fundamentele herziening van het curriculum, een herziening die docenten ondersteunt in hun streven naar betere resultaten en betekenisvol onderwijs.

Het taalonderwijs is te weinig gericht op het bewust gebruiken van kennis over taal. Bewuste kennis over taal is niet alleen nuttig voor het vermijden van taal- en spelfouten, maar het biedt ook inzicht in een van de meest fundamentele culturele verworvenheden van de menselijke soort: de taal. Kennis over de wijze waarop betekenis voortvloeit uit het gebruik van taalvormen in verschillende maatschappelijke contexten en meertalige samenlevingen is een wezenlijk onderdeel van die verworvenheid. Naarmate die kennis toeneemt dient de balans steeds meer te verschuiven van feitenkennis naar inzicht, begrip en toepassing.

Ook het programma van het *fictie- en literatuuronderwijs* is onvoldoende gericht op een bewuste literaire ontwikkeling. Anno 2016 is het lezen van literatuur geen vanzelfsprekendheid. Van de leraar Nederlands die de leerlingen tot dit lezen wil verleiden, wordt dan ook de nodige overtuigingskracht vereist. Een goed doordachte visie op het fictie- en literatuuronderwijs is daarom een absolute voorwaarde. Het lezen van fictie en literatuur is niet alleen een plezierig tijdverdrijf, maar het bevordert ook een esthetische, emotieve, sociale, intellectuele en talige ontwikkeling. Recent empirisch onderzoek bevestigt deze claim. Meer dan andere teksten dwingen gedichten, verhalen en romans leerlingen tot ‘slow reading’, concentratie en reflectie. Literatuur confronteert de lezer bovendien met de grenzen van het historisch en cultureel denk- en zeggbare en stimuleert zo tot creativiteit, reflectie, empathie en kritiek.

Didactisch is het curriculum in de schoolmethodes te zeer verkaveld: de **samenhang** tussen deelvaardigheden en domeinen is onduidelijk. De leerlijn voor het *taalvaardigheidsonderwijs* bestaat voor een deel uit het trainen van betekenisloze deelvaardigheden, vaak met vuistregels en ezelsbruggetjes. Willen leerlingen zich staande kunnen houden in een maatschappij met veranderlijke taalnormen en genres, dan zijn ze meer gebaat bij een aanpak die hun communicatieve vermogens vergroot, en dat op een creatieve manier. Dat kan bijvoorbeeld via het lezen van literatuur, creatief schrijven, en onderzoekend leren.

Er kan geen twijfel over bestaan dat de **kennisinhoud** van het schoolvak *Nederlands de Nederlandse taal en cultuur* is, in alle verschijningsvormen. Over literaire, digitale, informele en zakelijke taal zijn wetenschappelijk inzichten verworven, maar het onderwijs plukt daar nauwelijks de vruchten van. Het gaat er daarbij niet om dat het schoolvak vooral een wetenschappelijke inhoud zou moeten hebben. Er is echter wel behoefte aan een effectieve, naar schooltype en niveau gedifferentieerde vertaling van wat we weten over taal, communicatie en literatuur.

Ook de **toetsing en examens** zijn, afgezien van de schoolexamens, voorwerp van veel kritiek. De toetsing richt zich naar het oordeel van velen onvoldoende op het zichtbaar maken van de wijze waarop leerlingen redeneren en denken, en hoe ver zij zijn in de ontwikkeling van hun taalvaardigheid.

Specialisten en docenten hebben ernstige kritiek op het huidige centraal examen leesvaardigheid voor havo en vwo, terwijl de toetsing van schrijfvaardigheid volgens docenten en het hoger onderwijs een plaats in het centraal examen dient te krijgen.

Voorbeelden uit het buitenland en ons eigen Staatsexamen en NT2-examen tonen aan dat

centrale toetsing van schrijfvaardigheid met gecertificeerde beoordelaars op hoog niveau haalbaar is.

Samenwerking tussen alle betrokkenen is essentieel voor de nieuwe impuls op het gebied van *leerdoelen, didactiek, inhoud* en *toetsing*. Dat de wil en het enthousiasme om dit waar te maken er zijn, hebben de veldraadplegingen wel uitgewezen. De tijd is rijp om samen ernst te maken met meer bewuste kennis, meer inhoud, meer plezier en minder werkdruk in het schoolvak Nederlands.

Colofon

*Voor verdere informatie zie de website van Vakdidactiek Geesteswetenschappen (www.vakdidactiekgw.nl) en het dossier **Bewuste Geletterdheid**.*

Dit manifest is opgesteld namens de twee meesterschapsteams Nederlands (letterkunde en taalkunde/taalbeheersing) die zijn ingesteld door acht Nederlandse universitaire faculteiten Letteren en Geesteswetenschappen.

Contactinformatie: Anneke Neijt (a.neijt@let.ru.nl), Theo Witte (t.c.h.witte@rug.nl), Peter-Arno Coppen (p.a.coppen@let.ru.nl), Erwin Mantingh (e.mantingh@uu.nl) en Jan Oosterholt (jan.oosterholt@ou.nl).

2. Visies en meningen

In 2015 nodigde het Platform Onderwijs 2032 alle betrokkenen bij het onderwijs uit om hun visie op toekomstig onderwijs te formuleren. Het Sectiebestuur Nederlands van de vereniging Levende Talen schreef een reactie en vulde die aan met een visietekst, zie hieronder. Daarna volgt een recent krantenartikel, de mening van jongeren in 2007 en 2012, en het verslag van een kleinschalig onderzoek naar de meningen van beginnende letterenstudenten. De twee verslagen van de HSN-peiling over het concept-manifest staan in het hoofdstuk Bronnen.

De vereniging Levende Talen over toekomstig onderwijs

Reactie Levende talen op Onderwijs 2032, in *Neder-L*, 18 Jan 2016 01:00 AM PST

Paula Bosch

Voorzitter van het Sectiebestuur Nederlands van de Vereniging van leraren in de Levende Talen

Het Sectiebestuur Nederlands van Levende Talen heeft eind oktober 2015 een reactie geschreven op het voorstel van het Platform Onderwijs 2032. De reactie op de plannen hebben we aangevuld met de visie van het sectiebestuur op het schoolvak Nederlands.

Reactie op het voorstel Onderwijs 2032

Met waardering hebben wij, de leden van het sectiebestuur Nederlands, het voorstel van het [Platform Onderwijs 2032](#) gelezen. Veel van de naar voren gebrachte punten komen overeen met onze visie, die we hieronder in hoofdlijnen uiteengezet hebben.

Punten die wij evenals het Platform van groot belang vinden voor de vormgeving van het onderwijs van de toekomst zijn onder meer:

- de taalvaardigheid blijft onbetwist van groot belang voor alle leerlingen;
- er is sprake van een overweldigend informatieaanbod en tegelijkertijd steeds minder traditioneel houvast;
- de taak van het onderwijs is een bijdrage leveren aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en hen voorbereiden op hun deelname aan de maatschappij.

In de analyse van het Platform missen wij de volgende zaken:

Taal speelt een bepalende rol in de maatschappij: in de media en politiek wordt de werkelijkheid geduid én gemaakt door de taal die de opinieleiders in de diverse media gebruiken. Om goed voorbereid te worden op een constructieve deelname aan de maatschappij en de democratie is deze talige kennis noodzakelijk en moet die op alle niveaus aan de orde komen en niet alleen binnen het domein 'Taal en cultuur'.

Jongeren lezen steeds minder literaire fictie en/of zakelijke teksten van een zeker niveau (ontlezing). Dit heeft gevolgen voor hun woordenschat en hun kennis en begrip van de wereld. Om ons onderwijs op het gewenste niveau te houden, zullen scholen middelen moeten inzetten om de ontlezing tegen te gaan.

Literatuur en poëzie zijn de middelen bij uitstek om de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Via romans, gedichten en toneelstukken maken leerlingen kennis met werelden, personages en thema's die hen minder vertrouwd zijn en waarover ze zich een mening kunnen vormen. Dat de romans moeten aansluiten op het niveau van de leerlingen is hierbij vanzelfsprekend.

Kwesties die op weg naar het komende curriculum van 2032 om een oplossing vragen

Heel veel van het onderwijs in het vak Nederlands is in de afgelopen drie decennia beschreven en vastgelegd. Wij noemen de kerndoelen voor basis en voortgezet onderwijs en de vernieuwde examenprogramma's. Van recente datum zijn de doorlopende leerlijnen voor vo en mbo en de tussentijdse diagnostische toetsen voor vo. Niettemin zijn er nog verschillende belangrijke kwesties die aandacht vragen en noodzakelijk moeten worden opgelost. Wij noemen ze en vragen het Platform deze punten mee te nemen in het definitieve voorstel:

1 Terugdringen van de werkdruk voor neerlandici

Al sinds de jaren tachtig worden vooral de klassengrootte en bijbehorende werkdruk van neerlandici als belangrijkste oorzaken genoemd waardoor het onderwijs in de standaardtaal Nederlands onvoldoende rendement oplevert. Tot in 2015 is hiervan geen werk gemaakt. Blijkbaar wordt deze investering als onrendabel gezien en blijven de inhoudelijke discussies over de inhoud van het vak Nederlands de praktische problemen maskeren.

2 Op peil brengen van de aantallen bevoegde leerkrachten Nederlands in het vmbo en mbo

Op dit moment is er in het vmbo en mbo een tekort van adequaat opgeleide, bevoegde leerkrachten in het onderwijs Nederlands. Het is moeilijk docenten te benaderen voor nascholing vanuit de lerarenopleiding en de vakvereniging, omdat (te) weinig mensen zich daadwerkelijk aangesproken voelen.

3 Terugdringen van de eenzijdige nadruk op de taalvaardigheidstraining

Het daadwerkelijke aandeel van kennis over taal en literatuur in de curricula is al decennia onder de maat. Culturele vorming in een – steeds duidelijker - multiculturele samenleving vereist alle aandacht. De eenzijdige nadruk op taalvaardigheid en met name leesvaardigheid wordt onder meer veroorzaakt door de huidige invulling van het centraal schriftelijk examen. Wij zijn het dan ook volledig eens met het Platform dat er een andere vorm van examinering moet komen. Wij pleiten ervoor dat leesvaardigheid – waarvan we het belang natuurlijk wél onderschrijven – veel minder gewicht krijgt in het eindcijfer. Andere deelterreinen zoals schrijfvaardigheid, spreekvaardigheid en (literair) lezen van fictie zouden juist meer ruimte moeten krijgen, *al dan niet* centraal.

4 Onderwijzen van Nederlands als tweede taal

Het is al langere tijd niet meer vanzelfsprekend te spreken van onderwijs in Nederlands als onderwijs in de moedertaal. In het vmbo, mbo en hbo is er overduidelijk sprake van meertaligheid. Nu nog is dat minder zichtbaar in het havo en vwo, maar dat is een kwestie van tijd. Docenten die betrokken zijn bij het onderwijs in Nederlands als standaardtaal moeten aantoonbaar gekwalificeerd zijn in het onderwijs van Nederlands als tweede taal.

5 Ontwikkelen van een eigen (taal)leerlijn voor de beroepsgerichte opleidingen van vmbo, mbo en hbo

Met de invoering van de referentieniveaus voor taal in het mbo heeft het schoolvak Nederlands weer een formele plek gekregen in het mbo. Deze referentieniveaus steunen op het aanbrengen van algemene taalvaardigheden, zoals die voor havo en vwo wenselijk worden geacht. Voor de beroepsgerichte opleidingen is die leerlijn niet de meest voor de hand liggende. De beroepsgerichte vakken vragen vooral om een vak- en beroepsondersteunend taalonderwijs. Dit dreigt nu volledig ondergesneeuwd te raken door de beroepsvreemde referentieniveaus die in een centraal examen getoetst worden.

Bovenstaande punten geven beknopt onze reactie weer op het voorstel van het Platform 2032. Aanvullend geven we hieronder de visie van het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen. Een aantal van de genoemde punten lichten we hier uitgebreider toe.

Visie van SBN Levende Talen op het vak Nederlands

Het belang van het vak Nederlands

Over zestien jaar zal de Nederlandse taal niets aan belang hebben ingeboet. Het maatschappelijk debat wordt in het Nederlands gevoerd, op de werkvloer is Nederlands in de meeste gevallen de voertaal en voor een goede communicatie en genuanceerde ideeënuitswisseling is een goede beheersing van het Nederlands onontbeerlijk. Het Nederlands blijft onze standaardtaal en zal daarom ook in 2032 een van de kernvakken in het onderwijs zijn.

In deze visie van het sectiebestuur gaat het niet om de *vorm* die het onderwijs in 2032 zal hebben. Een paar jaar geleden bestond Twitter nog niet en deden we nog geen Kahoot-quizjes in de klas. Niemand kan voorspellen welke middelen in 2032 beschikbaar zijn om in het onderwijs te gebruiken. Eén ding denken we zeker te weten: de rol van de docent blijft belangrijk. Een docent die zijn kennis van en liefde voor taal en literatuur op inspirerende wijze weet over te dragen, zal dan ook voor veel leerlingen het verschil maken.

Waar we wél op ingaan zijn een tweetal randvoorwaarden en de inhoud van het vak. Kwalificatie op het niveau van taalbeheersing, lees- en schrijfvaardigheid is daarbij van even groot belang als de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen, hun socialisatie. Door discussie en debat, argumentatie-analyse en het lezen van actuele artikelen leren leerlingen zich mondeling en schriftelijk uit te drukken, hun mening te vormen en te onderbouwen. Door taalkunde en literaire vorming, waaronder het lezen van poëzie en romans, verbreden en verdiepen ze hun wereld en leren ze de kracht en originaliteit van taal kennen.

Eenzijdigheid van het taalvaardigheidsonderwijs

Sáái, maar vooral werkelijkheidsvreemd...

Hoewel leerlingen het nut van het vak Nederlands wel degelijk inzien, vinden de meesten van hen het op dit moment niet al te boeiend. Oorzaken daarvoor zijn te vinden in het feit dat in de doorlopende leerlijnen met hun referentieniveaus, de eindtermen, de examensyllabi en het eindexamen een te grote nadruk gelegd wordt op Nederlands als vaardigheidsvak. In het centrale eindexamen van het voortgezet onderwijs en het mbo ligt daarbij nog eens ten onrechte het grootste accent op leesvaardigheid.

Het sectiebestuur Nederlands hecht erg veel waarde aan leesvaardigheid, maar de wijze waarop dit onderdeel nu getoetst wordt is zowel voor docenten als leerlingen frustrerend en demotiverend. Door toetstechnische exameneisen en bijbehorende civiel-rechtelijke aanspraken van het centraal examen (Nederlands als kernvak) verschuift, zeker voor de hogere niveaus, de inhoud van de examens steeds meer naar wat toets- en examentechneisch haalbaar is, in plaats van naar een inhoudelijke verdieping van wat vakinhoudelijk wenselijk is. De exameninhoud verzelfstandigt zich steeds meer en leidt in het onderwijs tot wat nu genoemd wordt “teaching to the test”.

Ook speelt het schoolvak Nederlands gedurende de schoolcarrière nauwelijks in op de multiculturele samenleving, waarin de Nederlandse taal voor een substantieel deel van de leerlingen niet de moedertaal is. Op dit moment negeert het schoolvak Nederlands de anderstalige achtergrond van veel leerlingen in het voortgezet onderwijs. Vooral in het vmbo en mbo zijn deze problemen zichtbaar. Met de huidige brandhaarden in de wereld en de gigantische vluchtelingenstroom die zich in Europa aandient, lijkt het een kortzichtige visie het schoolvak Nederlands alleen maar in te richten vanuit uit het perspectief van Nederlands als moedertaal.

Op dit moment is een herijking van het schoolvak in de richting van de anderstalige startpositie van veel leerlingen nog buiten beeld. Een nauwere aansluiting bij en samenwerking met NT-2 zou voor veel leerlingen in het voortgezet onderwijs al soelaas kunnen bieden. Daarvoor dient het onderwijs vanuit de anderstalige startpositie uit de remediërende sfeer gehaald te worden en onder te worden gebracht in de kern van het curriculum. Neerlandici dienen ook NT-2 specialisten te worden. Zowel de invulling en de doorvoering van de huidige referentieniveaus als de aanscherping van de centraal-exameneisen geven blijk van een geborneerde opvatting van de taalwerkelijkheid in Nederland. Doordat het vak Nederlands zo eenzijdig is toegesneden op het ontwikkelen van de taalvaardigheden in de beperkte context van Nederlands als moedertaal, is de aansluiting bij de leerlingen zeer matig, waardoor ze het vak Nederlands niet in hun top drie plaatsen.

Behalve serieuze aandacht voor de implicaties van de anderstaligheid voor het onderwijs Nederlands zou er ook meer ruimte moeten komen voor taal- en letterkundige thema's. Nauwe samenwerking met de universiteiten en lerarenopleidingen zijn hiervoor onontbeerlijk. Vooral voor de hogere niveaus is het van belang dat leerlingen vanuit enige afstand naar de eigen taal kijken en die leren te analyseren. Letterkundige thema's ondersteunen de culturele, maatschappelijke en esthetische vorming. De kennis over deze thema's binnen de universiteiten mag meer ingang vinden in de middelbare scholen.

[Online en offline geletterdheid](#)

Ouderen en jongeren online

Docenten Nederlands, zeker de docenten van boven de veertig, hebben tijdens de eigen scholingsperiode vooral gebruikgemaakt van gedrukte of geprinte informatie. Dit heeft niet tot problemen geleid bij de overgang naar het gebruik van online teksten. Integendeel, het lijkt een prima training geweest te zijn voor de omgang met online teksten. We krijgen geen signalen dat onze collega's moeite hebben met het scannen van webteksten op relevante informatie en het kritisch beoordelen van de waarde en geldigheid van de informatie. De overgang van 'offline' naar online geletterdheid lijkt dus niet zo groot.

Het is de vraag of dit andersom ook het geval is. Jongeren duiken dagelijks onder in een online zee van informatie en amusement en ze worden overspoeld door appjes en andere sociale-media-berichten, vaak met linkjes naar filmpjes of websites. Het lineair lezen van langere teksten wordt voor hen steeds lastiger. Bovendien is het de vraag of zij onderscheid kunnen maken tussen subjectieve, ironische, soms manipulatieve teksten enerzijds en feitelijke, objectieve informatie anderzijds. Ook kunnen ze zonder hulp of goede voorbeelden de weg naar kwalitatief verantwoorde informatie niet vinden. Het lezen van langere (online) artikelen is bijvoorbeeld niet vanzelfsprekend voor jongeren. Voor docenten (en ouders) is hier een taak weggelegd.

Misleiding

Ook zullen de jongeren een kritische houding moeten ontwikkelen ten aanzien van zowel online als offline gepubliceerde informatie, zodat zij zich niet laten ringeloren door bijvoorbeeld bedrijven en politici. Voor het onderwijs is hierbij een belangrijke rol weggelegd. Kritische leesvaardigheid en kennis van argumentatie, drogredenen en retoriek zullen ook in de toekomst bepalend zijn voor het niveau van het maatschappelijke debat.

Infobesitas

De hoeveelheid informatie die een middeleeuwer in zijn hele leven kreeg te verwerken, is ongeveer even groot als wat wij op een dag voorbij zien komen. De enorme hoeveelheid informatie die via beeld

en tekst op ons af komt of die we zelf opzoeken, maakt dat we vluchtiger lezen, snel het gevoel hebben dat we belangrijke informatie missen en misschien zelfs een informatieverslaving of ‘infobesitas’ ontwikkelen. Infobesitas is de angst iets te missen en daardoor buiten de groep te vallen.

De taak van het onderwijs (en de ouders) is de jongeren te leren hoe om te gaan met de lawine aan informatieprikkels. Om écht iets te leren is concentratie nodig en moet een leerling in staat zijn de hoeveelheid informatie te beperken en te ordenen. Omgang met de grote hoeveelheid informatie houdt dus niet alleen in dat je je weg erin moet kunnen vinden, maar ook hoe je met de overvloed en de verleidingen omgaat. Ook dit hoort bij online geletterdheid. Voor de voorbereiding op de vervolgstudie is dit van essentieel belang. Dit is overigens niet alleen een taak van docenten Nederlands.

Leesvaardigheid op een nieuwe leest geschoeid

Leesvaardigheid is een onderdeel van online en offline geletterdheid. Het belang ervan spreekt voor zich: een democratie kan alleen fatsoenlijk functioneren als de burgers goed geïnformeerd zijn en in staat zijn, onafhankelijk van de belangen van politiek of bedrijfsleven, hun mening over een onderwerp te bepalen. Ze moeten erop voorbereid zijn dat teksten vaak niet objectief zijn, maar de lezer willen sturen door gekleurd taalgebruik, retoriek, argumenten en drogredenen. Ook ter voorbereiding op de vervolgstudie en de arbeidsmarkt is een uitstekende leesvaardigheid een eerste vereiste.

Nieuw is dat door de sociale media lezen steeds meer vervlochten is geraakt met uiteenlopend beeldmateriaal. Het overstelpend aanbod van talig-visuele informatie vraagt om nieuwe, aanvullende strategieën, die op dit moment nog nauwelijks of niet inhoudelijk onderzocht en didactisch vertaald zijn. In het vak Nederlands zal dus ook in de toekomst veel aandacht moeten zijn voor het kritisch ‘lezen’ van de social media.

Schrijfvaardigheid

Om helder te denken en te redeneren is een goede taalbeheersing noodzaak. Ook in de toekomst zullen leerlingen dus moeten leren zich helder en zorgvuldig uit te drukken, zowel in korte, pakkende teksten (voor online doeleinden) als in langere, goed gestructureerde teksten. De maatschappij hecht er waarde aan dat leerlingen het Nederlands goed beheersen en goed kunnen formuleren. Het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen pleit er dan ook al geruime tijd voor schrijfvaardigheid in de vorm van een meesterproef zodanig te toetsen, dat de leerling doordrongen wordt van de waarde van dit onderdeel van het vak Nederlands. De mogelijkheid van een schoolexamen in samenspraak met het hbo en met de inhoudelijke samenwerking en ondersteuning van de universiteiten is momenteel onderwerp van gesprek.

Het schrijven voor het web, bijvoorbeeld een blogtekst, is tot op heden vrijwel onontgonnen terrein in het onderwijs. En dat terwijl de verwachting is dat het online publiceren van teksten alleen maar toeneemt. Het lijkt verstandig dat er ook voor deze vaardigheid aandacht is in de toekomstige eindtermen.

Mondelinge taalvaardigheid

De huidige maatschappij draagt het risico van polarisering in zich. De invloed van de media op de politiek en het maatschappelijk debat brengt met zich mee dat de werkelijkheid gereduceerd wordt tot soundbites en vereenvoudigde weergaves van zaken die complex en veelkleurig zijn. Het onderwijs in mondelinge vaardigheden is bij uitstek geschikt om de leerlingen zich hiervan bewust te maken. In het debat ervaren ze de polarisatie, terwijl ze in de discussie of het socratisch gesprek er juist op gericht moeten zijn er samen uit te komen. Deze twee laatste werkvormen kunnen een tegenwicht vormen

tegen de polarisatie. Ook het houden van een boeiende, goed gestructureerde en overtuigende voordracht is een vaardigheid die in 2032 en lang daarna van belang zal zijn.

Literatuur

Literatuur zal om verschillende redenen een plaats dienen te hebben binnen het vak Nederlands. Uit recent onderzoek is gebleken dat literatuur lezende leerlingen beter presteren en een grotere woordenschat hebben. Lezers kunnen zich eveneens beter inleven in de wereld van een ander en dat is met het oog op de pluriforme samenleving een belangrijk aspect.

In deze hypermediale tijd worden jongeren overspoeld door films, series, muziek en foto's. Het boek, of het nu gaat om de digitale of papieren variant, is voor een deel van hen een minder aantrekkelijke vorm om in aanraking te komen met verhalen. Toch is de roman nog steeds onovertroffen wanneer het gaat om het prikkelen van de fantasie, het uitbreiden van woordenschat en algemene kennis, het bieden van een mogelijkheid tot inleving en het komen tot nieuwe inzichten en ideeën.

Literatuur zorgt ook voor ontspanning, biedt een mogelijkheid om te ontsnappen aan de dagelijkse beslommingen. Het lezen van literatuur kan tot slot een sociale functie vervullen: het biedt stof om met anderen het onderwerp en de wijze waarop de schrijver dit op papier heeft gezet, te bespreken. Literatuur is bij uitstek geschikt voor de persoonlijke vorming van de leerlingen: ze maken kennis met andere werelden en minder vertrouwde thema's, ze identificeren zich met personages van wie ze daarvoor niet gedacht hadden dat ze zich ooit met hen zouden identificeren, en worden uitgenodigd na te denken over onderwerpen waarover ze daarvoor nog niet of nauwelijks nagedacht hebben. In gesprek met andere leerlingen en de docent kunnen ze zich verbazen of laten verrassen door de meningen van anderen over wat ze net gelezen hebben en kunnen ze zichzelf een mening vormen.

Creatief taalgebruik

De taal is een instrument met vele mogelijkheden. Een docent Nederlands moet leerlingen de taal niet alleen laten consumeren, maar zal er ook in 2032 op gericht zijn de leerlingen te stimuleren dit instrument in al zijn registers te bespelen. Het zelf schrijven van allerlei vormen van poëzie, cabarettteksten, verhalen, columns en blogs laat de leerlingen de rijkdom, rekbaarheid en kracht van de Nederlandse taal ervaren. Op dit gebied is vakdidactische versterking overigens wel noodzakelijk. Niet elke docent Nederlands is per se een docent creatief schrijven.

Taalkundige kennis

Al decennia lang is er gepleit om de kennis over taal explicieter en dus minder vrijblijvend in het programma op te nemen. Het gaat hierbij niet om grammatica, maar om breed spectrum van taalculturele kennis zoals taalvariatie, taalverwerving, taalverandering of straattaal. In de voorbije decennia is taalkundige kennis alleen maar in het curriculum geselecteerd en aan de orde gesteld voor zover die kon bijdragen aan de verbetering van de taalvaardigheid, de zogenoemde taalfunctionele kennis. Deze eenzijdigheid moet doorbroken worden.

Conclusie

Het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen is continu in gesprek – in levenden lijve en via social media – met andere betrokkenen die nadenken over de toekomst van het schoolvak Nederlands en de inrichting van de examens, het SE en het CSE. Juist in een maatschappij die steeds pluriformer wordt en waarin polarisatie het debat beheerst, is het van essentieel belang dat leerlingen een toereikende taalbeheersing ontwikkelen en oog krijgen voor de rol die taal speelt in communicatie, politiek én kunst. Daarvoor zijn goed gekwalificeerde docenten nodig die voldoende tijd hebben voor de voorbereiding van hun lessen en het begeleiden van leerlingen in hun talige ontwikkeling en culturele vorming.

Opinie van hoogleraren neerlandistiek (2015)

Nederlands, het saaiste vak, kan veel aantrekkelijker

Hoog tijd voor een nieuwe methode voor het vak Nederlands die toekomstbestendig en actueel is, aldus vier hoogleraren neerlandistiek.

- *Yra van Dijk* (Universiteit Leiden), *Marc van Oostendorp* (Meertens Instituut), *Thomas Vaessens* (Universiteit van Amsterdam) en *Arie Verhagen* (Universiteit Leiden) zijn hoogleraren in de neerlandistiek (taalkunde en letterkunde).

NRC-Handelsblad, 9 december 2015

Het gaat niet goed met het voortgezet onderwijs in het Nederlands. Zowel leraren als leerlingen zijn ontevreden met het curriculum, dat al twintig jaar ongewijzigd is. Uit onderzoek van een paar jaar geleden blijkt dat scholieren Nederlands als een van de saaiste vakken op school beschouwen, het trekt een dalend aantal studenten in het Hoger Onderwijs, met een nijpend lerarentekort als gevolg.

Daarom zijn er vorig jaar door het ministerie van OCW twee ‘meesterschapsteams’ ingesteld, die zich onlangs hebben uitgesproken in een manifest dat pleit voor vernieuwing van het vak. Het spreekt zich nog niet inhoudelijk uit over wat er zou moeten veranderen. Wij willen hier vast een voorzet doen. Daarmee reageren we ook op een ander recent gepubliceerd advies, namelijk dat van het platform ‘Onderwijs 2032’.

Het platform legt de nadruk op burgerschap en persoonlijke ontwikkeling en informatieverwerking. In een toelichting vatte voorzitter Paul Schnabel een en ander samen met de rijmwoorden vaardig, aardig en waardig. Het Nederlands kan daarin, menen wij, een cruciale rol spelen.

Het voortgezet onderwijs zou leerlingen kennis moeten aanreiken over taal en de rol daarvan in de samenleving. Ze moeten leren analyseren welke voorstelling van de wereld in literaire teksten, maar ook in andere media wordt opgebouwd. Wat zijn de effecten van verschillende manieren van representeren, bijvoorbeeld in beschrijvingen van mensen uit andere culturen? Hoe worden lezers daardoor gemanipuleerd? Hoe werkt framing, in journalistieke teksten of in politieke toespraken?

Met behulp van communicatietheorie kunnen leerlingen kritische vragen leren stellen over de bron van een boodschap. Bovendien leren ze dan zelf onderzoeken wat voor invloed een medium heeft op de inhoud van de boodschap. Wat is de status en de waarde van informatie op verschillende platforms?

De vraag naar ‘begrijpelijke en effectieve taal’ dwingt leerlingen om na te denken over de afstemming van een boodschap op het publiek. Kennis van dit soort zaken draagt bij aan het taalbewustzijn en aan de taalvaardigheid en dus het zelfbeeld van leerlingen.

Ook onderwijs over taalvariatie en meertaligheid biedt mogelijkheden om aan te sluiten bij Onderwijs 2032: het stimuleert om na te denken over identiteit en diversiteit in Nederland en Europa.

Dat geldt ook voor het literatuuronderwijs, dat meer ruimte moet krijgen bij Nederlands. Lezen vergroot blijkens onderzoek het talig, creatief en empathisch vermogen en is een confrontatie met en verbeelding van andere werelden.

Denk ook aan verhalen vertellen als essentieel onderdeel van identiteitsconstructie: creatief schrijven zou een vast onderdeel van het curriculum moeten zijn, en schrijven weer in het centrale eindexamen. Literatuuronderwijs kan bovendien een kritische en analytische

leeshouding aanleren. Complexe teksten bestuderen wordt aantrekkelijker voor leerlingen als ze de modellen in handen krijgen om ze te analyseren.

Platform Onderwijs 2032 stelt ook voor 'Taal en cultuur' als apart domein te hanteren in plaats van het huidige (impopulaire) profiel Cultuur en Maatschappij. De voorgestelde scheiding tussen de domeinen 'mens en maatschappij' enerzijds en 'taal en cultuur' anderzijds zal de verschraving volgens ons verder doen toenemen. Wij stellen voor de domeinen los te laten en zo meer ruimte te bieden aan een brede en interdisciplinaire ontwikkeling 'op maat'. Wat we nodig hebben is de installatie van een commissie die bestaat uit onderwijskundigen, leraren, academici en educatieve uitgevers. Daarin zou gewerkt moeten worden aan een nieuw curriculum en een nieuwe methode voor Nederlands, die toekomstbestendig, actueel en aantrekkelijk zijn.

Taalpeil 2007, de mening van leerlingen over het vo

Zie http://taalunieversum.org/archief/taalpeil/2007/download/taalpeilonderzoek_2007.pdf. In dit Taalpeil-onderzoek van 2007 naar het onderwijs Nederlands in Nederland, Vlaanderen en Suriname, geven leerlingen hun mening. Is Nederlands een leuk vak? Die vraag is aan 1230 Nederlandse, 275 Vlaamse en 100 Surinaamse leerlingen voorgelegd: "Van de leerlingen uit Nederland noemt bijna 30% Nederlands een leuk vak. Dat is wat minder dan in Vlaanderen (ruim 40%). Circa 20% van de Nederlandse leerlingen vindt het een van de drie vervelendste vakken. Maar daar staat dan weer tegenover dat zo'n 10% van de Nederlandse leerlingen Nederlands het allerleukste vak vindt. Wat is momenteel het leukste vak in Nederland en Vlaanderen? Gymnastiek staat op 1. Het vak Nederlands staat in Nederland op de 10e plaats en in Vlaanderen op de 5e." De tabel hierbij:

<i>Nederlands staat na:</i>	<i>Nederlands staat boven:</i>
<i>gymnastiek</i>	<i>economie</i>
<i>aardrijkskunde</i>	<i>informatiekunde</i>
<i>geschiedenis</i>	<i>verzorging</i>
<i>biologie</i>	<i>maatschappijvakken</i>
<i>artistieke vakken</i>	<i>culturele vakken</i>
<i>natuur- en scheikunde</i>	<i>een ander vak</i>
<i>wiskunde</i>	<i>Klassieke talen</i>
<i>technische vakken</i>	<i>Duits</i>
<i>Engels</i>	<i>Frans</i>

Wanneer we Nederlands vergelijken met alleen de 'klassieke' schoolvakken (dus zonder gymnastiek, artistieke vakken enz.) dan blijkt Nederlands samen met de andere talen onderaan te staan in deze peiling.

'klassieke' vakken	overige
aardrijkskunde	gymnastiek
geschiedenis	economie
biologie	informatiekunde
natuur- en scheikunde	verzorging
wiskunde	maatschappijvakken
Engels	culturele vakken
Nederlands	een ander vak

Klassieke talen	
Duits	
Frans	

Is Nederlands een moeilijk en vervelend vak? De vergelijking tussen de drie landen is interessant: "Opvallend is dat de leerlingen in Nederland kennelijk meer moeite hebben met het vak dan de leerlingen in de andere landen. Van de Nederlandse leerlingen vindt circa 20% dat het Nederlands tot de moeilijkste vakken hoort tegen circa 10% in Suriname en Vlaanderen. Dat is dus twee keer zo veel. Hier een opvallende parallel met de vraag naar de vervelendste vakken. In Nederland vinden meer leerlingen Nederlands een van de vervelendste vakken dan in de twee andere landen (15% tegen 10%)."

Nederlands is wel een nuttig vak. Engels is het nuttigste (53%), Nederlands deelt de tweede plaats (32%) met wiskunde (33%) en economie (33%). Leerlingen verwachten tevens veel aan het vak Nederlands te hebben. Hier neemt Nederland de middenpositie in: 32% Nederland, 21% Vlaanderen, 44% Suriname.

Jongeren, de Nederlandse taal & participatie

In 2012 schreef de Nederlandse Taalunie: “De Nederlandse Taalunie liet in 2012 een kwalitatief onderzoek uitvoeren in Nederland, Vlaanderen, Suriname en op Aruba. Er werden gesprekken gevoerd met groepen jongeren tussen de 15 en 24 jaar. Zij gaven hun mening over de Nederlandse taal en over de Nederlandse Taalunie. Daarbij spraken ze over zaken als taalgebruik, taalvariatie, straattaal en onderwijs.” Het gaat om onderzoek van C. van de Velde: Jongeren, de Nederlandse taal & participatie (2012), zie

<http://taalunieversum.org/publicaties/jongeren-de-nederlandse-taal-participatie>. Enkele citaten: “Voor jongeren is de Nederlandse taal geen onderwerp waarmee ze uit zichzelf bewust bezig zijn. Toch zijn er veel triggers om het onderwerp voor jongeren aantrekkelijk te maken. Jongeren zijn zeer creatief met taal en willen graag op een creatieve manier leren en participeren. De Nederlandse taal en participatie bij de Taalunie worden aansprekend en interessant voor jongeren wanneer creatieve lesmethoden, wedstrijden en creatieve taaluitingen worden betrokken in de participatievorm.”

“Jongeren hebben uit zichzelf weinig interesse in de Nederlandse taal. Jongeren zijn niet zo bezig met de Nederlandse taal. Ze vinden taal zo vanzelfsprekend dat ze er niet over nadenken. Over het algemeen vinden jongeren de Nederlandse taal een saai onderwerp. Ook de manier waarop het vak Nederlands wordt onderwezen, kan volgens jongeren veel boeiender.”

“Het Nederlands heeft een vrij ouderwets imago. Jongeren vinden creatieve uitingsvormen van taal, zoals muziektteksten, rap en poëzie, wel interessant. Workshops, interactieve presentaties en lessen over creatieve uitingsvormen van taal kunnen een trigger zijn om jongeren te interesseren en te laten participeren. Het maken van toneelstukken, gedichten en raps kan bijvoorbeeld een inspirerende methode zijn om de schrijfvaardigheid te vergroten. Het onderwijs heeft een belangrijke rol in het boeien van jongeren als het om de Nederlandse taal gaat. Het onderwijs kan aantrekkelijker gemaakt worden door creatieve lesmethodes toe te passen.

“Ook educatieve uitgeverijen zouden het belang van creatieve lesmethode moeten inzien. Zij maken immers veel lesmethoden die docenten overnemen.”

“Jongeren weten weinig over de geschiedenis van de Nederlandse taal. De kennis over de geschiedenis van de Nederlandse taal is minimaal. Waar de Nederlandse taal vandaan komt, is voor vrijwel alle jongeren een raadsel. Meer voorlichting over de geschiedenis van de taal, kan de interesse van jongeren wekken. Veel jongeren denken dat de Nederlandse taal alleen in hun eigen land belangrijk is. Het internationale karakter van het Nederlands kan jongeren aanspreken. Voorlichting of lessen over de geschiedenis van het Nederlands kunnen op school gegeven worden tijdens het vak Nederlands of geschiedenis.”

“Veel jongeren vinden het Nederlands een moeilijke taal om te leren en Nederlandse jongeren hechten weinig belang aan een correcte beheersing van de taal. Spelling, grammatica en de uitspraak vormen het grootste probleem. Veel Nederlandse jongeren vinden het overigens niet erg dat ze veel taalfouten maken. Zij hechten hier weinig waarde aan. Vlaamse jongeren hebben naar eigen zeggen minder problemen met de taal en hechten meer waarde aan mooi taalgebruik.”

“Jongeren zijn positief over de invloed van het Engels in het Nederlands. In de perceptie van jongeren is het Engels een trendy en hippe taal. Het Nederlands daarentegen heeft een tamelijk ‘suf’ imago. De vele Engelse woorden in het Nederlands worden door jongeren dan ook zeer gewaardeerd. Volgens jongeren leren ze hierdoor ook gemakkelijker nieuwe talen. Het Engels heeft in vergelijking met het Nederlands een meer trendy imago onder jongeren. Maak gebruik van de aantrekkingskracht van het Engels door bijvoorbeeld met jongeren in gesprek te gaan over de invloed van het Engels in reclames. Betrek hierbij reclamemakers en copywriters die jongeren kunnen inspireren met creatief taalgebruik.”

De mening van beginnende letterenstudenten over het vo

Ter voorbereiding op de symposia is er een vragenlijst over het schoolvak Nederlands in het vo voorgelegd aan de deelnemers van een inleidend college Nederlandse taalkunde, mensen met liefde voor taal of Nederlands. De gemiddelde oordelen van deze letterenstudenten, meest neerlandici, staan hieronder. De studenten vinden zelf het schoolvak wel leerzaam, niet heel erg interessant, gemiddeld afwisselend/saai en iets nuttiger dan de andere schoolvakken. Er is ook gevraagd naar een inschatting van wat hun klasgenoten van het vak vinden. Dan komt er een negatiever gemiddeld oordeel naar voren, zie Tabel 1 (een zevenpuntsschaal, dus 4 is precies het midden van deze schaalbeoordelingen). Deze studenten denken dat hun klasgenoten het vak minder leerzaam vinden dan zij het zelf vinden, moeilijker, minder interessant, saaier en minder nuttig. Hun oordelen komen wel overeen bij de vraag of het vak veel beter kan worden onderwezen. Schrijfvaardigheid is in naar de mening van deze groep het nuttigste onderdeel van het schoolvak, zie tabel 4. Het volledige verslag van deze peiling is te vinden in het hoofdstuk Bronnen, 'De mening van 36 letterenstudenten'.

Tabel 1. De uitkomsten bij de vragen Wat vind je van het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs? en Maak een inschatting: wat vinden jouw klasgenoten van dit vak? Kolom 2, 'eigen oordeel' bevat de oordelen van de studenten zelf; kolom 3 'klasgenoten' bevat hun inschatting van de oordelen van klasgenoten. De getallen zijn gemiddelden van de individuele oordelen op een zevenpuntsschaal (met tussen haakjes de standaarddeviatie).

	Eigen oordeel	Klasgenoten
	<i>gemiddeld (SD)</i>	<i>gemiddeld (SD)</i>
leerzaam/niet leerzaam	2,8 (1,3)	4,6 (1,3)
moeilijk/niet moeilijk	5,0 (1,3)	3,7 (1,5)
interessant/niet interessant	3,1 (1,5)	5,2 (1,3)
afwisselend/saai	3,5 (1,5)	5,0 (1,6)
het kan veel beter/er zijn geen mogelijkheden om het veel beter te geven	3,2 (1,3)	3,2 (1,3)
nuttiger/minder nuttig dan de andere schoolvakken	3,4 (1,0)	5,1 (1,2)
moeilijker/gemakkelijker dan de ander schoolvakken	4,8 (1,2)	3,8 (1,4)

De verschillen in oordelen zijn significant, behalve bij de vraag of het veel beter zou kunnen. (zie bijlage voor details).

Tabel 4. Nut. Overzicht van hoe nuttig verschillende vaardigheden gemiddeld worden gevonden door de studenten, op een schaal van 1 (absoluut niet nuttig) tot 10 (bijzonder nuttig). Naast de omschrijving van de vaardigheden staat het aantal studenten dat een cijfer gaf, het gemiddelde van de cijfers met bijbehorende standaarddeviaties en varianties, en de range waarbinnen de gegeven cijfers zich bevinden.

Het nut van:	N	Gem.	SD	Variantie	Range
schrijfvaardigheid	36	8,28	,91	,83	7 – 10
argumenteren	35	7,97	1,15	1,32	5 – 10
leesvaardigheid	36	7,92	1,20	1,45	5 – 10
spelling	36	7,89	1,17	1,36	6 – 10
spreekvaardigheid	36	7,81	1,33	1,76	5 – 10

grammatica	36	7,81	1,21	1,48	5 – 10
schrijven	36	7,78	1,29	1,66	4 – 10
mondeling presenteren	36	7,75	1,13	1,28	5 – 10
literatuur lezen	36	7,50	1,25	1,57	4 – 10
tekstanalyse	36	7,36	1,15	1,32	4 – 9
literatuurgeschiedenis	36	6,94	1,45	2,11	3 – 10
samenvatten	35	6,94	1,59	2,53	3 – 10
debatteren	33	6,82	1,42	2,03	3 – 10
literatuur analyseren/ onderzoeken	33	6,76	1,25	1,56	3 – 10
luistervaardigheid	33	6,52	1,95	3,82	1 – 10
invuloefeningen	35	5,83	1,36	1,85	3 – 8

3. De symposia die aan het manifest ten grondslag liggen

In 2015 zijn er drie symposia georganiseerd: Symposium Schoolvak Nederlands – taalkunde/taalbeheersing (januari 2015), Symposium Schoolvak Nederlands – letterkunde (juni 2016) en Om het schoolvak Nederlands (april 2015). Hieronder volgt eerst algemene informatie over het schoolvak, verspreid onder de deelnemers van de symposia ter voorbereiding en daarna nadere informatie over de symposia. Zie ook Marc van Oostendorp voor een impressie van het eerste symposium, op Neder-L: <http://nederl.blogspot.nl/2015/01/schoolvak-nederlands-geen-trucjes-maar.html>.

Algemene informatie over het schoolvak Nederlands (2015)

Deze informatie is verspreid in januari 2015, ter voorbereiding van het Symposium Het Schoolvak Nederlands – taalkunde/taalbeheersing, januari 2015, een bijeenkomst van neerlandici die aan de universiteiten zijn verbonden en die de dag daarna overleg hebben met docenten en vakdidactici. De schuingedrukte titels van publicaties zijn meegestuurd. Van een aantal van deze publicaties waren gedrukte versies beschikbaar tijdens het symposium.

Afkortingen

Er zijn afkortingen die je moet kennen om teksten over het onderwijs te begrijpen: bb = bovenbouw, klas 4 en hoger; bb= basisberoepsgerichte leerweg in het vmbo (lager niveau dan gt); bo = basisonderwijs, primair onderwijs; CE = centraal examen, landelijk; CvE = College voor Examens, CvT = College van Toezicht op de examens, CvTE = College voor Toetsing en Examens (de nieuwe naam van het CvE); gt = gemengd theoretische leerweg in het vmbo (hoger niveau dan bb); GW = Geesteswetenschappen; LT = Levende Talen; NT&G = profiel Natuur en Techniek plus Gezondheidswetenschappen; ob = onderbouw, de eerste drie jaar van het vo; PTA = Programma van Toetsing en Afsluiting, daarin zijn alle toetsen en opdrachten van het schoolexamen opgenomen; SE = schoolexamen; vo = voortgezet onderwijs, secundair onderwijs.

Doelstellingen - (1) Wat is het doel van het vakonderdeel taal in het schoolvak Nederlands?

Er zijn 58 kerndoelen voor de onderbouw (zie *Besluit Kerndoelen Onderbouw VO*, http://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/geldigheidsdatum_15), verdeeld over 7 onderdelen, A t/m G. A = Nederlands, B = Engels (plus de andere moderne vreemde talen), C = rekenen en wiskunde, D = mens en natuur, E = mens en maatschappij, F = kunst en cultuur, G = bewegen en sport. Tot slot zijn er 6 kerndoelen voor de Friese taal en cultuur. Vergelijking van A en B met de andere onderdelen is nuttig, want er zijn duidelijke verschillen in doelstellingen per onderdeel. Bijvoorbeeld, onderzoek doen of een onderzoekende houding worden alleen bij D, E en F genoemd.

Voor de bovenbouw, het eind van het vwo, gelden andere doelen. De officiële documenten zijn het Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen van 17 juni 2010 (Staatsblad, http://wetten.overheid.nl/BWBR0027679/geldigheidsdatum_15-01-2016#Artikel2), dat de referentieniveaus overneemt uit het rapport ‘Over de drempels met taal en rekenen’ van de commissie Meijerink. Voor het schoolvak Nederlands is het rapport van de commissie Meijerink *over_de_drempels_met_taal* (2008) vooral van belang. Het merendeel van het rapport betreft taalvaardigheid. Hoofdstuk 6 ‘Domein 4: taalbeschouwing en taalverzorging’ heeft het meeste raakvlakken met taalkunde. De doelstellingen worden getoetst in het Examenprogramma, dat negen eindtermen kent, verdeeld over zes domeinen A t/m F. Zie *Syllabus Nederlands_nader_vastgesteld* p. 15.

Merk op dat het rapport Over de drempels met taal (2008) begint met een voorbehoud (p. 5): “Dit is het eindrapport van de Werkgroep Taal van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Het is tot stand gekomen tussen september en december 2007. In die korte periode heeft de Werkgroep veel werk kunnen verzetten. Die korte periode maakt ook dat het werk niet af is. De opdracht van de bewindslieden van OCW, was om de basiskennis en de basisvaardigheden te beschrijven die nodig zijn om met succes het onderwijs te doorlopen, te starten met einde basisonderwijs, en te eindigen met einde voortgezet onderwijs. Met dit rapport legt de Werkgroep de basis voor niveaubeschrijvingen voor het schoolvak Nederlands. Maar er zal nog van alles moeten gebeuren willen we een stevig stelsel hebben van realistische niveaubeschrijvingen, gestoeld op een theoretisch fundament, en gevalideerd

in de onderwijspraktijk.” *Ondanks de waarschuwing in de laatste zin is het werk van de commissie tot wettelijk besluit geworden. Zie verder de Referentieniveaus.*

Inhoud - (2) Welke wetenschappelijke onderdelen uit de taalkunde/taalbeheersing zouden tot het vakonderdeel taal in het schoolvak Nederlands moeten behoren?

De invalshoek voor het beantwoorden van deze vraag kan theoretisch zijn, gebaseerd bijvoorbeeld op hoe tegen de ‘verkaveling’ van het vak wordt aangekeken:

- i. de componenten van taalbeschrijving fonetiek, fonologie, prosodie, spelling, morfologie, syntaxis, semantiek, pragmatiek.
- ii. linguïstische, tekstuele, pragmatische en socio-culturele competenties
- iii de wetenschapsterreinen theoretische taalkunde, sociolinguïstiek, psycholinguïstiek, discourse theorie, corpuslinguïstiek, enz.

Of op lijsten van benodigde termen voor het onderwijs, zoals omschreven in het *Termenlijst taalkunde taalbeheersing CVEN-rapport 1991*. Of op de bekende driedeling van de neerlandistiek taalkunde, taalbeheersing en letterkunde. Hendrix en Hulshoff bepleiten vanaf de verschijning van het CVEN-rapport het ‘stenvorkmodel’, waarin taalkunde en taalbeheersing eerst afzonderlijk gedoceerd worden en in de hogere klassen via thematisch cursorisch onderwijs samengaan (*Hendrix-Hulshof 01 specialtlk LT 2010*).

Zie ook de opmerkingen over inhoud hieronder, bij Schoolboeken, vraag (4).

Toetsing - (3) Welke onderdelen uit de taalkunde/taalbeheersing zouden volgens ons getoetst moeten worden, en waar (welke fase, schooltype) en hoe zou dat moeten gebeuren?

De wettelijke eisen zijn een klein beetje veranderd in 2011. Ze verwijzen nu naar de referentieniveaus taal (3F voor het havo, en 4F voor het vwo) en bij de examens havo en vwo is het onderdeel samenvatting van een langere tekst vervallen, vanwege beoordelingsproblemen. Het nieuwe examen gaat in 2015 in. Dat examen bevat meer teksten en meer vragen, zie *Syllabus_Nederlands_nader_vastgesteld*.

De huidige toetsing is gebaseerd op zes domeinen (A Leesvaardigheid t/m F Oriëntatie op studie en beroep) die getoetst moeten worden, zoals ook te vinden in de ppt *Eindtermen en referentieniveaus*. Het CvE-rapport ‘Nederlands vwo. Syllabus centraal examen nader vastgesteld’ (zie *Syllabus_Nederlands_nader_vastgesteld*) bevat de richtlijnen voor de eindexamens. In bijlage 1 van dit rapport staan eveneens A t/m F van het examenprogramma. De gele en blauwe markeringen in dit CvE-rapport zijn onderdeel van het document zoals dat op het web staat. Geel is gemarkeerd wat veranderd is ten opzichte van vorig jaar, blauw zijn de wijzigingen die met de invoering van de referentieniveaus en de veranderde exameneisen te maken hebben.

De eindtermen (van de zes domeinen A t/m F) sluiten niet naadloos aan op de referentieniveaus. In de *handreiking-schoolexamen-Nederlands-havo/vwo* wordt dat gesignaleerd (p. 9):

“In deze Aanvulling op de handreiking bij het schoolexamen Nederlands analyseren we de verschillen tussen de eindtermen van het examenprogramma Nederlands havo/vwo en het referentiekader taal en leiden daaruit enkele aanbevelingen af voor de inrichting van het schoolexamen (hoofdstuk 2). De centrale aanbeveling van deze aanvulling is om bij de (verdere) ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten gebruik te maken van het referentiekader taal. Ter ondersteuning van deze aanbeveling maken we in deze publicatie gebruik van kijkwijzers. Daarin wordt informatie uit het referentiekader taal systematisch uiteengegafd en overzichtelijk gepresenteerd.”

De kijkwijzers staan in Bijlage 2 van dit document. Ze worden toegelicht in hoofdstuk 3. Een belangrijk nieuw beleidsmiddel is de discrepantiemaatregel, die gebaseerd is op het verschil in cijfers voor het schoolexamen en het centraal examen. De vereniging Levende Talen heeft in 2013 een onderzoeksrapport gepubliceerd over de effecten van sturing op discrepantie. Uit dat rapport (*LevendeTalenExamenOnderzoek2013*, p. 8):

“Sinds 2009 hanteert de Inspectie dan ook de ‘escalatieladder’. De Inspectie tracht met de invoering van dit nieuwe beleid, scholen ertoe te bewegen de discrepantie tussen schoolexamen en centraal examen niet te groot te laten worden. De escalatieladder houdt in dat het gemiddelde verschil voor alle examenvakken op een school drie jaar achtereen niet meer dan 1,0 punt mag bedragen, en/of over een periode van vijf jaar niet meer dan 0,5 punt. Indien scholen een te grote discrepantie vertonen kan een school als ultimum remedium gedurende twee jaar de examenlicentie of examenbevoegdheid worden ontnomen.”

Onlangs heeft Levende Talen een *persbericht* en een pamflet (*Infographic Levende Talen*) verspreid waarin ze nogmaals waarschuwen voor de negatieve effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers op het centraal examen en het schoolexamen bij de talen. Kort samengevat is het probleem van de discrepantieregeling enerzijds inhoudelijk: voor de talen geldt dat cijfers voor het ene vakonderdeel zich niet goed laten vergelijken met cijfers voor een ander vakonderdeel, want iemand wel goed zijn in mondelinge presentatie, maar niet goed in schrijven. En iemand kan zich wel of niet verdiept hebben in literatuur – dat houdt geen enkel verband met de andere vakonderdelen. Docenten gaan door de discrepantieregeling dus een schoolexamen afnemen dat correspondeert met het centrale examen (eveneens tekstanalyse), waardoor de andere onderdelen aan belang inboeten. Anderzijds betreft het een beleidsprobleem, de verkrampde reactie van schooldirecties. Die gaan niet af op de globale resultaten van hun school (voor *alle* vakken over *drie tot vijf* jaar mag er een discrepantie zijn van 0,5 respectievelijk 1 tussen het gemiddelde cijfer van de schoolexamens en de centrale examens), maar op de resultaten per vak per jaar. Er zijn dus nogal wat problemen met de examens – (i) de formulering van de 9 eindtermen van de domeinen A t/m F sluit niet aan bij de referentieniveaus en (ii) de discrepantiemaatregel heeft tot gevolg dat docenten, gedwongen door hun directies, op het examen gerichte lessen en schoolexamens maken. Daar komt nog (iii) de onvrede bij van veel taalkundigen over de vragen bij tekstanalyse, die tot een petitie leidde met stukken in de krant en reacties daarop. Zie *petitie* en *natuurlijk is elk antwoord bijna goed*. Voor de buitenwacht is de situatie niet inzichtelijk, en die onduidelijkheid zal de status van het vak Nederlands mogelijk negatief beïnvloeden. Hopelijk kan dit symposium bijdragen aan het formuleren van een gemeenschappelijk standpunt. Een mogelijk zinvolle suggestie is, de redenering bij de toetsvragen te betrekken. De toetsing betreft dan niet het enig juiste antwoord, maar de enig juiste redenering.

De vraag die we voor dit symposium gedefinieerd hebben, betreft de inhoudelijke kant van het examen, los van de kwesties (i) t/m (iii). Overleg binnen teams kan zich dus richten op louter de vraag van wat er getoetst moet worden en wanneer of waar dat gedaan moet worden. Daarbij passen wellicht kanttekeningen die in een algemene visie op het onderwijs of het schoolvak passen. Ten eerste: niet alles wat in het curriculum aan bod moet komen (de inhoud van het vak) kan getoetst worden. Ten tweede: dat hoeft ook niet, want alleen de grote lijnen van wat in zes schooljaren aan bod komt, kunnen in het laatste jaar getoetst worden. Ten derde: het is niet eenvoudig om ondubbelzinnige en goed beoordeelbare opdrachten te verzinnen voor taal – taal is nu eenmaal geen rekenen.

Schoolboeken - (4) Welke wetenschappelijke onderdelen uit de taalkunde/taalbeheersing ontbreken er op dit moment in de schoolboeken?

Hier past het bestuderen van de schoolboeken en een rondje brainstormen, om te inventariseren wat de *verwachte* ontbrekende onderdelen zijn. Vermoedelijk ontbreken ‘nieuwe’ ontdekkingen, maar ook in de wetenschap ‘algemeen geaccepteerde’ verworvenheden kunnen in het voortgezet onderwijs ontbreken, terwijl ze wel wezenlijk bijdragen aan inzicht of een goed gebruik van de taal. Bijvoorbeeld: framing (de manier waarop je over de werkelijkheid praat, en de invloed die dat heeft); het McGurk-verschijnsel

dat laat zien dat meerlagigheid een rol speelt in de communicatie (auditieve en visuele informatie worden samengenomen in de interpretatie van het taalsignaal); de principes A, B en C van Chomsky (die betrekking hebben op nomina en pronomina die verwijzen naar iets binnen of buiten de zin); de Griceaanse principes die ten grondslag liggen aan de interpretatie van uitingen.

Zie ook hierboven, bij Inhoud (vraag 2)

Misschien ook levert de *Termenlijst taalkunde taalbeheersing CVEN 1991* uit hoofdstuk 5 van het CVEN-rapport 1991 aanknopingspunten (CVEN = de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o. onder voorzitterschap van Braet). Een enigszins misvormde ocr-versie van hoofdstuk 5 staat in *CVEN-rapport 1991 hoofdstuk 5*.

Informatie via het Taaluniersum (Schoolloopbaan Vlaanderen):

“Vlaanderen kent geen centraal examen. Scholen zijn wel verplicht hun leerlingen regelmatig te evalueren. In de regel gebeurt dit via toetsen en proefwerken (examens) die door de vakleraar zelf worden opgesteld en gecorrigeerd. Ook presentaties en werkstukken kunnen - al of niet verplicht - deel uitmaken van de evaluatie. Hoewel het wettelijk niet verplicht is examens te organiseren, doet bijna elke secundaire school dat. Leerlingen leggen voor al hun vakken examen af in december, maart en juni, in de derde graad vaak enkel in december en juni. De resultaten bepalen of een leerling naar een volgend jaar mag overgaan.”

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs (Besluit Vlaamse Regering 1996), zie *Vlaamse eindtermen* en de adviezen van de *Vlaamse Onderwijsraad*.

Samenhang en status - (5) Hoe breng je samenhang aan in het vak als geheel (inclusief de letterkunde) en hoe verleen je het vak status?

Het Taalpeilonderzoek van de Nederlandse Taalunie (2007) laat zien dat (a) het schoolvak Nederlands in Nederland lager gewaardeerd wordt dan in Vlaanderen en (b) dat Nederlands in het lijstje van schoolvakken vrijwel onderaan staat (boven de andere talen, maar na de meeste zaakvakken).

Een groepje van 36 Nijmeegse studenten (34 eerstejaars en 2 studenten die het inleidende vak als minorvak volgden) heeft een *vragenlijst letterenstudenten* ingevuld over hun ervaringen met Nederlands in het voortgezet onderwijs. De opmerkingen van die studenten betreffen zowel het onderdeel taal als het onderdeel literatuur, zie *Meningen van 36 letterenstudenten*. Deze studenten zijn gematigd positief over het schoolvak. Ze denken dat hun klasgenoten gematigd negatief oordelen. Ze vinden zelf dat het vak veel beter gedoceerd kan worden en ze denken dat hun klasgenoten dat ook vinden.

Verslag Symposium Schoolvak Nederlands – taalkunde/taalbeheersing

Conferentieoord Soeterbeeck, Ravenstein, 15 en 16 januari 2015

Het meesterschapsteam Nederlands – taalkunde/taalbeheersing heeft een symposium georganiseerd om een visie te ontwikkelen, samenwerkingsverbanden te scheppen en ideeën te genereren voor wetenschappelijk onderzoek en scholing van docenten. Tijdens het symposium bespraken universitaire medewerkers belangrijke aspecten van het schoolvak Nederlands met focus op de havo/vwo- bovenbouw, omdat de universitaire studies daarop aansluiten. Deze aspecten werden eveneens besproken door docenten Nederlands, lerarenopleiders en vertegenwoordigers van Levende Talen en het SLO. Vervolgens werden de bevindingen naast elkaar gelegd en getoetst aan wat volgens de kenners van de praktijk wenselijk is. In de bijlage staan de lijsten van deelnemers.

Wat er besproken is

Doel, inhoud, toetsing, schoolboeken, status en samenhang van het schoolvak zijn besproken. Hieronder zijn deze besprekingen kort samengevat.

Doel.

Algehele instemming kreeg het voorstel om *bewuste bekwaamheid* na te streven en onderwijs waarin voorop staat dat leerlingen de stof begrijpen. Met de stellingname dat het om bewuste bekwaamheid moet gaan, onderschrijven de deelnemers de stelling van de commissies Braet (CVEN-rapport, 1991) en Meijerink (Doorlopende leerlijnen, 2008) dat taalvaardigheid het belangrijkste doel is van het onderwijs in de Nederlandse taal en literatuur. Kennis, inzicht en houding zijn eveneens belangrijk, maar dienen vooral de vaardigheid. Bewuste bekwaamheid betreft de metacognitieve vaardigheid te reflecteren op eigen en andermans taal en taalgebruik, op basis van inzicht in de rol en werking van taal. Bewuste bekwaamheid omvat bewust taalgebruik, gebaseerd op het vermogen om vanuit kennis en inzicht te reflecteren op taal en taalgebruik. Inzicht dus, in plaats van slechts trucjes toepassen. Bijvoorbeeld, lever het inzicht dat het bij 't kofschip gaat om klanken met overeenkomstige klankkenmerken.

Inhoud.

Op dit moment is het onderwijs vrijwel geheel gericht op vaardigheid, en toch wordt het beoogde hoge niveau van taalvaardigheid niet gehaald. Het is denkbaar dat de oorzaak ligt in een gebrek aan kennis en inzicht. Combineer daarom vaardigheden met vakinhoud. Vergroot de kenniscomponent. Gebruik daartoe onderwerpen die iets met taal, literatuur en communicatie te maken hebben bij taalvaardigheidstraining. Op die manier past uitbreiding van de kenniscomponent binnen het bestaande curriculum.

Toetsing.

Algemeen werd onderschreven dat de toetsing beter moet. Overweeg bijvoorbeeld het opnemen van redeneerstappen bij tekstverklaring, maar doe ook onderzoek naar andere mogelijkheden van toetsing. Organiseer landelijke scholing op het terrein van toetsen. Algemeen werd eveneens onderschreven dat er iets gedaan moet worden aan de negatieve gevolgen van de discrepantieregeling, die inhoudt dat de cijfers van het schoolexamen gemiddeld voor alle schoolvakken over een periode van 3 of 5 jaar niet meer dan respectievelijk 1 of 0,5 mogen afwijken van de cijfers voor het centraal examen (zie onderzoek van Levende Talen en hun persbericht in 2014). Er is een bredere toetsing nodig zodat er minder examentraining mogelijk is, en leesvaardigheid heeft een onevenredig groot aandeel in het examen. Het maatschappelijk belangrijke onderdeel schrijfvaardigheid moet worden opgenomen als onderdeel in het centraal examen. Als het gaat om handmatig nakijken van teksten, dan moet er voor docenten Nederlands meer tijd beschikbaar komen om de examens na te kijken.

Met applaus werd het voorstel ontvangen om het centraal examen uit twee delen te laten bestaan: deel 1 over vaardigheden en argumentatie (verbeterde versie van wat er nu gedaan wordt) en deel 2 over een jaarlijks wisselend eindexamenonderwerp, zoals nu gebeurt bij Klassieke Talen, waardoor de kenniscomponent een zwaardere rol krijgt. Aan het begin van het schooljaar wordt over het eindexamenonderwerp een conferentie georganiseerd, waarbij docenten en onderzoekers elkaar ontmoeten. Op de conferentie worden actuele wetenschappelijke ontwikkelingen toegelicht. Zo krijgen leerlingen via hun docenten een realistischer beeld van de universitaire studie. Het enthousiasme werd overigens niet door iedereen gedeeld.

Schoolboeken.

Schoolboeken verschillen onderling in wat ze aan taal- en communicatiekunde aanbieden. Ze zouden meer gericht moeten zijn op vakkennis, want door gebrek aan kennis bereiken de leerlingen geen inzicht. De lesdoelen en oefeningen zijn teveel productgericht, te weinig gericht op strategieën om de beoogde bekwaamheid te bereiken. Bij het bekijken van de schoolboeken misten de deelnemers verwondering over taal, taalgevoel en creativiteit. Het is daardoor begrijpelijk dat leerlingen het vak saai vinden. Er zou meer aandacht besteed moeten worden aan de expressieve functie van taal, de contrastieve aanpak en de inzet van genredidactiek. Uitgevers laten zich vooral leiden door hun marktaandeel, minder door nieuwe inzichten in de wetenschap. Co-creatie van onderwijsleermiddelen is wenselijk, dus samenwerking van uitgevers/redacteuren met docenten en onderzoekers, want het onderwijs kan veel beter ondersteund worden door wetenschappelijke kennis over bijvoorbeeld (a) taalnormen, taalgevoel en taalwerkelijkheid en (b) de samenhang van de onderdelen van de taal en de verschillende aspecten van taalgebruik. Er zijn meer integrerende opdrachten nodig.

Samenhang

bereik je via meer integrerende opdrachten in het lesmateriaal en via breed opgeleide docenten. Studenten die leraar willen worden, zijn aanvankelijk gespecialiseerd op een bepaald terrein. Daarom is scholing in de breedte nodig tijdens de lerarenopleiding, maar begin daarmee al in de vooropleiding. De nascholing van docenten moet eveneens gericht zijn op de breedte. Daarbij speelt wel het probleem van de werkdruk. Dus online cursussen?

Status.

Volgens het Taalpeilonderzoek (Nederlandse Taalunie, 2007: 30) staat het schoolvak Nederlands als lievelingsvak voor leerlingen op de tiende plaats, na de meeste zaakvakken, en in Nederland vinden minder leerlingen (27%) Nederlands een leuk vak dan in Vlaanderen (43%) en Suriname (65%). Nederlands wordt wel heel nuttig gevonden. Daarnaast blijkt uit onderzoek (te verschijnen) dat vwo-leerlingen geen hoge dunk hebben van het wetenschappelijke gehalte van het vak. Vermoedelijk heeft bewuste taalvaardigheid een gunstige invloed op de houding van leerlingen ten opzichte van taal en op de waardering voor het schoolvak Nederlands, wat kan bevorderen dat hoog gekwalificeerde neerlandici kiezen voor het leraarschap en voor het leraarschap behouden blijven. Wenselijk is daarnaast dat docenten en onderzoekers elkaar in enig verband ontmoeten, bijvoorbeeld via een jaarlijks congres (zie het punt toetsing hierboven), in een vakvereniging, in docent-ontwikkelteams of via nascholing. Wenselijk zijn eveneens steunpunten zoals voor de beta-vakken, het lerarenregister, een kennisbasis (boek en site) en een didactisch onderzoeksinstituut.

Vervolg. Een andere visie en samenwerkingsverbanden

De belangrijkste uitkomst van dit symposium is de veranderde visie op de doelstelling van Nederlands in het voortgezet onderwijs, verwoord als het doel van bewuste taalvaardigheid, waarbij er een zwaardere rol is van kennis en inzicht in taal en taalgebruik dan op dit moment in het onderwijs verankerd lijkt te zijn. De wens van een inhoudelijke verzwaring van het schoolvak wordt breed gedeeld.

De bevindingen van dit symposium worden voorgelegd aan het meesterschapsteam Nederlands – letterkunde, vanuit de overweging dat de twee meesterschapsteams Nederlands in een aantal opzichten gezamenlijk kunnen optrekken. Vermoedelijk ontvangt het doel van bewuste taalvaardigheid ondersteuning van letterkundigen, en draagt het literatuuronderwijs bij aan dat hoge niveau van taalvaardigheid, dat in ieder geval in de bovenbouw door het gros van de havo/vwo-leerlingen bereikt dient te worden.

De opmerkingen die tijdens het symposium gemaakt zijn, kunnen worden omgezet in adviezen aan de overheid, aan uitgevers van schoolboeken en aan docenten, wellicht in de vorm van een manifest. Vanuit het meesterschapsteam zal de vraag uitgaan naar universitaire medewerkers om onderwijsmateriaal beschikbaar te stellen, scholing en bijscholing te verzorgen, onderzoek te doen op het terrein van de vakdidactiek, en meer dan voorheen actief betrokken te zijn bij het schoolvak en de docenten Nederlands. Met vakverenigingen zal overlegd worden over een infrastructuur waarbij universitaire docenten en docenten van het voortgezet onderwijs elkaar vanzelfsprekend ontmoeten. Te denken valt aan een verandering van de inrichting van het examen, waardoor contact nodig wordt, en aan docent-ontwikkelteams waaraan universitaire medewerkers deelnemen.

Dit symposium markeerde het begin van de oriënterende fase van het meesterschapsteam Nederlands – taalkunde/taalbeheersing. Ondanks de uiteenlopende visies op taalkunde en taalbeheersing bleek er opvallend veel eenstemmigheid te zijn onder de universitaire medewerkers waar gaat het om het voortgezet onderwijs. “Theoretisch zijn we het niet altijd met elkaar eens, maar als het neerkomt op concrete uitwerkingen voor het schoolvak, dan vallen de tegenstellingen weg.”

Namens de organisatoren, Anneke Neijt

Voorzitter meesterschapsteam Nederlands – taalkunde/taalbeheersing

Deelnemers aan het symposium 15 en 16 januari 2015

Dag 1. Overleg vanuit de universitaire gemeenschap

1. Jack Hoeksema (Nederlandse taalkunde, Groningen)
2. Kees de Gloppe (Nederlandse taalbeheersing, Groningen)
3. Theo Witte (Nederlandse letterkunde, lerarenopleiding Groningen; meesterschapsteam Nederlands – Letterkunde)
4. Jaap van Marle (Nederlandse taalkunde, Open Universiteit; meesterschapsteam Nederlandse taalkunde/taalbeheersing, stuurgroep Vakdidactiek Geesteswetenschappen)
5. Gert Rijlaarsdam (Nederlandse taalbeheersing, lerarenopleiding UvA)
6. Jan Don (Nederlandse taalkunde, UvA)
7. Suzanne Aalberse (Nederlandse taalkunde, UvA)
8. Margreet Onrust (Nederlandse taalbeheersing, VU)
9. Iveta van der Eerden (hoofd Afdeling Nederlands Tweede Taal VU)
10. Huub van den Bergh (Nederlandse taalbeheersing, Utrecht)
11. Jacqueline Evers-Vermeul (Nederlandse taalbeheersing, Utrecht)
12. Norbert Corver (Nederlandse taalkunde, Utrecht)
13. Marjo van Koppen (Nederlandse taalkunde, Utrecht)
14. Arie Verhagen (Nederlandse taalkunde, Leiden)
15. Mathilde Jansen (Nederlandse taalkunde, Meertens Instituut)
16. Wilbert Spooren (Nederlandse taalbeheersing, Nijmegen)
17. Peter-Arno Coppen (Nederlandse taalkunde, lerarenopleiding, Nijmegen, meesterschapsteam Nederlands taalkunde/taalbeheersing)
18. Anneke Neijt (Nederlandse taalkunde, Nijmegen, meesterschapsteam Nederlands – taalkunde/taalbeheersing)
19. Mireille Vaal (Pre-University College en pr-medewerker, Nijmegen)
20. Sjaak Kroon (moedertaal didactiek, Tilburg)
21. Fons Maes (Nederlandse taalbeheersing, Tilburg)

Dag 2. Overleg vanuit de praktijk van het lesgeven

1. Suzanne Aalberse (Nederlandse taalkunde, Universiteit van Amsterdam)
2. Arina Banga (docent vo Nederlands, Tiel)

3. Peter-Arno Coppen (Nederlandse taalkunde, lerarenopleiding, Radboud Universiteit Nijmegen, meesterschapsteam Nederlands taalkunde/taalbeheersing)
4. Roy Dielemans (docent vo Nederlands)
5. Maurice Dumont (docent vo Nederlands, examiner Nederlands bij Staatsexamens)
6. Jacqueline Evers-Vermeul (Nederlandse taalbeheersing, Universiteit Utrecht)
7. Kees de Glopper (Nederlandse taalbeheersing, Universiteit Groningen)
8. Erna ten Have (docent vo Nederlands, Ermelo)
9. Ton Hendrix (bestuur Levende Talen)
10. Jack Hoeksema (Nederlandse taalkunde, Universiteit Groningen)
11. Anne Kempers (coördinator Leraarschap als Carrièreperspectief, Radboud Universiteit Nijmegen)
12. Marjo van Koppen (Nederlandse taalkunde, Universiteit Utrecht)
13. Hetty Kuiper (docent vo Nederlands, Veendam)
14. Frederieke Leever (docent vo Nederlands, Utrecht)
15. Erwin Mantingh (lerarenopleiding, Universiteit Utrecht, meesterschapsteam Nederlands - letterkunde)
16. Jaap van Marle (Nederlandse taalkunde, Open Universiteit; meesterschapsteam Nederlandse taalkunde/taalbeheersing, stuurgroep Vakdidactiek Geesteswetenschappen)
17. Theun Meestringa (SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling Enschede)
18. Yke Meindersma (lerarenopleiding, Vrije Universiteit)
19. Margriet Mensink-Eijnwachter (docent vo Nederlands, Nijmegen)
20. Maria Mos (taalkundige Tilburg Universiteit en gedetacheerd docent vo)
21. Anneke Neijt (Nederlandse taalkunde, Radboud Universiteit Nijmegen, meesterschapsteam Nederlands – taalkunde/taalbeheersing)
22. Jacques van den Oever (docent vo Nederlands, Sneek)
23. Margreet Onrust (Nederlandse taalbeheersing, Vrije Universiteit)
24. Marc van Oostendorp (Nederlandse taalkunde, Universiteit Leiden en Meertens Instituut)
25. Erica Regtering (docent vo, Nijmegen, toetsontwikkelaar Cito)
26. Gert Rijlaarsdam (Nederlandse taalbeheersing, lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam)
27. Jimmy van Rijt (docent taalkunde en taalbeheersing, Lerarenopleiding Sittard)
28. Rianne Schippers (docent Nederlands Pabo, Den Haag)
29. Geert van Rooijen (docent Nederlands vo en stagebegeleider, Houten)
30. Anne Veenstra (docent Nederlands vo, Amsterdam, teacher in residence Radboud Universiteit)
31. Arie Verhagen (Nederlandse taalkunde, Universiteit Leiden)
32. Astrid Wijnands (docent Hogeschool Utrecht, Productteam Studie en Werk)
33. Theo Witte (Nederlandse letterkunde, lerarenopleiding Groningen; meesterschapsteam Nederlands – Letterkunde)
34. Anneke Wurth (vakdidacticus Nederlands, lerarenopleiding, Universiteit Leiden)

Het mini-symposium Om het schoolvak Nederlands (30-4-2015)

Inhoud

Op 30 april a.s. vindt er in de vooravond in Utrecht een kleinschalig symposium plaats onder de titel ‘Om het schoolvak Nederlands’, waarvoor u hierbij van harte wordt uitgenodigd. Vertegenwoordigers van instellingen die professioneel betrokken zijn bij Nederlands in de bovenbouw bespreken daar twee onderwerpen:

- het opzetten van een monitor voor het schoolvak Nederlands in de vorm van een (te herhalen) digitale enquête onder bovenbouwdocenten Nederlands
- de inventarisatie van onderzoek- en onderwijsbehoeften op het vlak van het schoolvak Nederlands.

Het initiatief voor dit mini-symposium gaat uit van de twee Meesterschapsteams Nederlands. Het team voor taalkunde en taalbeheersing bestaat uit prof.dr. Anneke Neijt en prof.dr. Peter Arno Coppen (beiden Radboud Universiteit Nijmegen). In het letterkundige team zitten dr. Jan Oosterholt (Open Universiteit), dr. Theo Witte (Rijkuniversiteit Groningen) en dr. Erwin Mantingh (Universiteit Utrecht). Beide teams werken samen aan de versterking van het schoolvak, in het kader van het universitaire initiatief voor de Vakdidactiek

Geesteswetenschappen. We hopen dit te bereiken door de communicatie en samenwerking tussen belanghebbenden te verbeteren en door het vakdidactisch onderzoek en onderwijs te stimuleren. Zie voor meer informatie de onderstaande sites.

Op het mini-symposium van 30 april hopen we een vijftiental vertegenwoordigers bijeen te brengen van de sectie Nederlands van Levende Talen, de Internationale Vereniging voor de Neerlandistiek (IVN), de Taalunie, de Stichting Lezen, het Expertisecentrum Nederlands, de eerstegraads HBO-lerarenopleiders Nederlands, de Onderwijsinspectie, het Ministerie van OCW, het College voor Toetsing en Examens (CvTE) en het Cito, de SLO, onderwijsadviesbureaus, de DBNL en literatuurgeschiedenis.nl. Behalve deze organisaties zijn de universitaire lerarenopleidingen Nederlands en de universitaire neerlandistiek vertegenwoordigd in de personen van de meesterschapsteamleden.

Wij zouden graag samenwerken bij de opzet van een digitale peiling naar de stand van het schoolvak in Nederland. Onze aandacht gaat vanuit onze hoofdverantwoordelijkheid voor het eerstegraads gebied voornamelijk uit naar Nederlands in de bovenbouw. Doel is een inventarisatie te maken van de voornaamste ontwikkelingen in het schoolvak en knelpunten in de vakbeoefening. Dit digitale onderzoek zou de empirische basis moeten vormen voor initiatieven tot versterking van het schoolvak en voor toekomstig beleid. Omdat we denken aan een onderzoek dat met regelmaat zou moeten worden herhaald, hebben we gekozen voor de term monitor. Vooruitlopend op de uitkomsten van zo'n monitor willen de Meesterschapsteams nu al onderzoek en scholing op vakdidactisch terrein stimuleren. Ook wat dit betreft zijn we benieuwd of er suggesties en initiatieven zijn waaraan de Meesterschapsteams kunnen bijdragen.

Deelnemers

Lijst van deelnemers (zonder titulatuur) Mini-symposium ‘Om het schoolvak Nederlands’

Utrecht, 30 april 2015, Academiegebouw, 17.00-20.30 uur

Instelling/ ‘partner’	Naam deelnemer	Bijz.
APS	Geppie Bootsma	
Cito	Alex van de Kerkhof	
CvTE	Huub van den Bergh	UU
DBNL/KB	Arno Kuipers	Collectiespecialist Nederlandse taal- en letterkunde KB

Expertisecentrum Nederlands	Heleen Strating	
HBO-masters Nederlands	Kees Nuijten	HU
Internationale Vereniging voor de Neerlandistiek	Els Stronks	UU, bestuurslid IVN
Levende Talen	Roland de Bonth	Sectiebestuur Nederlands
Literatuurgeschiedenis.nl	Hubert Slings	(ook: entoenu en vakmeester geschiedenis)
Landelijk Overleg Vakdidactici Nederlands (ULO)		Zie leden meesterschapsteams
Ministerie van OCW	Sharon Olsthoorn	Directie VO
Onderwijsinspectie	Johan Vos	Inspecteur VO
SLO	Theun Meestringa	
Stichting Lezen	Daan Beeke	
Taalunie	Martijn Nicolaas	<i>Verhinderd</i>
Meesterschapsteam Nederlands – taalkunde en taalbeheersing	Anneke Neijt	RU
	Peter-Arno Coppen	RU, LOVN
	Kees de Glopper	RUG
Meesterschapsteam Nederlands - letterkunde	Theo Witte	RUG, LOVN
	Erwin Mantingh	UU, LOVN
	Jan Oosterholt	OU - <i>verhinderd</i>

Verslag Symposium Schoolvak Nederlands – Letterkunde Conferentieoord Soeterbeeck, Ravenstein, 25 en 26 juni 2015

Op 25 en 26 juni 2015 werd het symposium Vakdidactiek Geesteswetenschappen – Nederlandse letterkunde gehouden. Eerder dat jaar, op 15 en 16 januari, organiseerde het Vakmeesterteam Nederlands – Taalkunde/Taalbeheersing een vergelijkbaar symposium. Beide teams maken deel uit van het programma Vakdidactiek Geesteswetenschappen waarin zeven universiteiten participeren. Een van de belangrijkste doelen van het programma Vakdidactiek Geesteswetenschappen is om via de vakdidactiek de band tussen het onderwijs en de wetenschap, in ons geval de neerlandistiek aan te halen. Op deze tweedaagse gingen vijftig wetenschappers, docenten en vakdidactici met elkaar in gesprek over het literatuuronderwijs.

Inleiding In de afgelopen dertig jaar zijn de neerlandistiek en het schoolvak Nederlands langzaam uit elkaar gegroeid, met als gevolg dat steeds minder academisch gevormde neerlandici les geven in de bovenbouw en vwo-leerlingen tijdens hun opleiding onvoldoende worden geïnteresseerd voor een studie Nederlandse Taal en Cultuur. Tegelijkertijd zien we dat in deze periode de invloed van de overheid op het curriculum en didactiek via de centrale examens, leerplannen, inspectie en schoolleidingen toeneemt. Door deze ontwikkelingen is de inbreng van de neerlandistiek in het curriculum en de examens van het schoolvak Nederlands gering.

Nederlands is in het voortgezet onderwijs een vaardigheidsvak geworden waarin de kenniscomponent nagenoeg ontbreekt en de literair-culturele vorming steeds meer wordt gemarginaliseerd. Docenten zijn sinds de invoering van de Basisvorming (1992) en Tweede Fase (1997) steeds minder ‘eigenaar’ geworden van hun onderwijs, waardoor het vak voor veel neerlandici minder aantrekkelijk is geworden. Dat geldt jammer genoeg ook voor leerlingen. Hoewel zij van mening zijn dat Nederlands met Engels en wiskunde behoort tot de drie nuttigste vakken, scoort Nederlands bij vwo-leerlingen laag op aantrekkelijkheid en wetenschappelijkheid. We zien hetzelfde beeld bij de Moderne Vreemde Talen en CKV. Mogelijk verklaart het ontbreken van een wetenschappelijke component bij deze vakken de geringe belangstelling onder vwo-leerlingen (10%) voor het ‘pretpakket’ Cultuur en Maatschappij en de afnemende instroom van studenten bij de Geesteswetenschappen.

Het belangrijkste doel van het symposium was om de relatie tussen de neerlandistiek en het schoolvak Nederlands te verkennen en te versterken, en het literatuuronderwijs een nieuwe impuls te geven.

Wat is er besproken? Op de eerste dag bespraken dertig universitaire medewerkers achtereenvolgens de legitimering, het wettelijk kader, de leermiddelen, de afbakening, de positie en de status van het literatuuronderwijs, en de mogelijkheden voor samenwerking tussen docenten en universitaire vakspecialisten en vakdidactici. Vervolgens werden deze onderwerpen de volgende dag samen met twintig docenten uit het voortgezet onderwijs opnieuw besproken en werden de bevindingen van de vakspecialisten en vakdocenten naast elkaar gelegd.

Legitimering en visie

Anno 2015 is het lezen van literatuur geen vanzelfsprekendheid en van de leraar Nederlands die zijn leerlingen tot dit lezen wil verleiden, wordt dan ook de nodige overtuigingskracht vereist. Een goed doordachte visie op het literatuuronderwijs is daarom een absolute voorwaarde. Het lezen van literatuur is niet alleen een plezierig tijdverdrijf, maar het bevordert ook een esthetische, emotieve, sociale, intellectuele en talige ontwikkeling. Recent empirisch onderzoek bevestigt deze claim. Meer dan andere teksten dwingen gedichten,

verhalen en romans leerlingen tot ‘slow reading’, concentratie en reflectie. Literatuur confronteert de lezer bovendien met de grenzen van het denk- en zeggbare en stimuleert zo tot creativiteit, empathie, kritiek en reflectie. Literatuuronderwijs dient leerlingen aan te zetten tot een bewuste literaire competentie, tot beschouwing van de literaire praktijk van vroeger, nu en straks en tot inzicht in de verhouding van literatuur tot andere cultuuruitingen. Literatuur uit een ver en minder ver verleden maakt deel uit van het culturele erfgoed. Door confrontatie met deze erfenis komt de leerling op een heel specifieke wijze in aanraking met dat wat lezers door de eeuwen heen raakte en bezighield.

Wettelijk kader

Voor de discussie over het huidige wettelijk kader is gebruik gemaakt van de profielen en eindtermen havo en vwo, de kerndoelen voor de onderbouw en de referentieniveaus van de doorlopende leerlijn Taal. De speelruimte die de eindtermen en kerndoelen docenten bieden is groot waardoor aan het eind in het examenjaar niet duidelijk is welke doelen feitelijk zijn gerealiseerd. Belangrijke en voor leerlingen interessante benaderingen, bijvoorbeeld het leggen van een verband tussen literaire tekst en maatschappelijke discoursen, ontbreken in het formele curriculum. De drie eindtermen (leeservaringen opdoen, literaire theorie en literatuurgeschiedenis) staan los van elkaar en zouden moeten worden geïntegreerd. Ook zou er een betere afstemming moeten zijn tussen de kerndoelen in de onderbouw en de eindtermen voor de bovenbouw. De vier referentieniveaus bieden weliswaar een kader voor de opbouw van het curriculum vanaf de brugklas, maar zouden wat specifiekere moeten zijn waar het gaat om de explicitering van kennis, inzicht en vormingsdoelen (‘Bildung’).

In het algemeen is men kritisch over de verkaveling van het vak Nederlands in verschillende domeinen (lezen, schrijven, mondelinge taalvaardigheid, argumentatie en literatuur) omdat hierdoor de samenhang binnen het vak verborgen blijft. Zo ontbreekt ‘creatief schrijven’ in het curriculum terwijl dit het vak Nederlands niet alleen aantrekkelijker maakt voor leerlingen, maar ook stimulerend en verrijkend is voor de ontwikkeling van hun taalvaardigheid. De rol die media en journalistiek binnen Nederlands spelen is klein en zou veel groter moeten zijn. Naar analogie met het vak wiskunde zou de mogelijkheid onderzocht moeten worden om Nederlands met een taalkundige of cultuurhistorische invulling en op een hoger niveau af te sluiten. Dit biedt niet alleen leerlingen, maar ook docenten een extra uitdaging.

Leermiddelen

Hoewel er op dit moment meerdere literatuurmethoden in omloop zijn, is er nog slechts één methode in de handel verkrijgbaar: Laagland (ThiemeMeulenhoff). Daarnaast verschijnen er steeds meer digitale leermiddelen, waarvan www.literatuurgeschiedenis.nl en www.lezenvoordelijst.nl met duizenden bezoekers per dag de meest succesvolle zijn. Ter tafel lagen de literatuurmethoden Literatuur (Malmberg), Eldorado (ThiemeMeulenhoff) en Laagland (ThiemeMeulenhoff) en de tekstedities Tekst in Context (AUP), Lijsters (Noordhoff) en Bulkboek (Knippenberg). Globaal kunnen hierin twee typen worden onderscheiden: methoden waarin weinig stof over veel onderwerpen te vinden is (Laagland), en leermiddelen waarin veel stof over weinig onderwerpen geboden wordt (Tekst in Context). Opvallend is dat verreweg de meeste aandacht uitgaat naar proza. Poëzie en vooral toneel zijn de ondergeschoven kindjes van het hedendaagse literatuuronderwijs. Het kennisbestand waar de methoden gebruik van maken is gedateerd. Men leunt nog sterk op het structuralisme uit de jaren zeventig van de vorige eeuw en loopt duidelijk achter bij ontwikkelingen in de neerlandistiek en de literatuurwetenschap. Letterkundig onderzoekers zijn wel betrokken bij de edities uit de reeks Tekst in Context en genoemde websites, maar zij leveren geen bijdrage aan de gangbare literatuurmethoden. Ook passen de methoden slecht bij de huidige interculturele en multimediale samenleving. Dit is zorgelijk omdat veel (beginnende) docenten vaak sterk leunen op de methode.

De didactiek in de methoden is arm en weinig uitdagend. Zelf vragen leren stellen aan een tekst en zelf kennis vergaren over bijvoorbeeld de context van een tekst en de ontwikkeling van het literaire systeem, is niet aan de orde.

Afbakening

In tijden van globalisering, multimedialiteit en multilingualiteit is het voor de literatuurwetenschapper alles behalve vanzelfsprekend om zich te beperken tot een nationale canon.

Het is echter de vraag, of zo'n horizonverruiming ook voor het curriculum van het middelbare literatuuronderwijs zou moeten gelden. Als men de literaire canon dan als leidraad neemt, bijvoorbeeld omdat hij deel uitmaakt van het culturele erfgoed, is het wel van belang dat de leerling inzicht krijgt in de wijze waarop de canon tot stand is gekomen en in de toekomst weer zou kunnen veranderen. Het onderwijs hoeft zich bovendien niet exclusief op de canon van de Nederlandse literatuur te richten, maar kan ook uitgaan van 'Literatuur in Nederland', waartoe dan ook vertaalde literatuur en jeugdliteratuur gerekend zouden moeten worden. Het vak Nederlands richt zich op de tekst, ook wanneer het om het literatuuronderwijs gaat, maar in een multimediale samenleving is aandacht voor bijvoorbeeld beeldtaal noodzakelijk, al was het maar omdat de leerling zo inzicht krijgt in de verschillende manieren waarop een verhaal verteld kan worden.

Samenhang

De indeling in domeinen binnen het schoolvak en de specialisatie in de wetenschap hebben ertoe geleid dat in het onderwijs de verbanden tussen vakonderdelen niet voldoende worden gelegd en benut. Daarnaast is met de toegenomen nadruk op taalvaardigheid het aandeel van literaire teksten gemarginaliseerd. Beide ontwikkelingen kunnen worden gekeerd door stelselmatig literaire en andere neerlandistische teksten te benutten bij het oefenen en toetsen van taalvaardigheid (lezen, schrijven, spreken en luisteren). Het centraal examen zou vervolgens eveneens over een vakinhoudelijk onderwerp moeten gaan. Dit vereist een aanpassing van de eindtermen en een andere inrichting van het CE. De samenhang tussen de vakonderdelen zou ook door de universiteiten en het HBO moeten worden uitgedragen. Op het vlak van literatuur ligt vakoverstijgende samenwerking tussen Nederlands, de moderne vreemde talen (ondanks de mislukking van GLO), geschiedenis, CKV en filosofie voor de hand.

Samenwerking

Alle betrokkenen betreuren het dat wetenschap en schoolvak van elkaar zijn vervreemd. Het is dringend noodzakelijk te komen tot een intensieve en duurzame uitwisseling en samenwerking tussen wetenschappelijke neerlandistiek en het schoolvak in de praktijk.

Om te beginnen ontbreekt het wederzijds aan kennis van de stand van zaken. Universitaire neerlandistiek en vakdidactiek zouden voor een betere, geregelde informatievoorziening kunnen zorgdragen. Een op te richten platform voor het schoolvak Nederlands zou een verbindende schakel in de communicatie en samenwerking moeten vormen.

Academici moeten vaker de scholen in en leraren vaker de academie in. Wetenschappers, vakdidactici, studenten en docenten kunnen meer samenwerken: om onderwijsmateriaal te ontwikkelen, onderwijs te verzorgen en vakdidactisch onderzoek te doen. Scholieren die een profielwerkstuk over taal, literatuur of communicatie schrijven moeten met hun vragen ergens terecht kunnen.

Docenten zijn zeer geïnteresseerd in een breed, veelvormig en hoogwaardig (na)scholingsaanbod: cursussen over (taal- en) letterkunde, verzorgd door wetenschappers en vakdidactici. Belangrijke voorwaarde is dat hiervoor vanuit academie en scholen tijd en middelen beschikbaar zijn; het beroepsregister zou hier een grote rol in kunnen gaan spelen.

Status

Hoewel het nut van het kernvak Nederlands door leerlingen wordt onderkend, daagt het hen in inhoudelijk en didactisch opzicht onvoldoende uit. Teneinde de status van het vak te verhogen, verdient de invulling en aanpak van het schoolvak op een aantal punten bijstelling. Het verwerven van kennis en ontwikkelen van inzicht nemen nu een te kleine plaats in binnen het vak. Er is bovendien geen ruimte voor een onderzoekende houding tegenover taal, cultuur en media, terwijl een dergelijke ‘nieuwsgierige’ benadering scholieren zicht zou bieden op het Nederlands als een boeiend onderwerp van studie en wetenschap. De rol die taalkunde, media en journalistiek binnen het schoolvak Nederlands spelen zou veel groter moeten zijn. Om deze reden valt er veel voor te zeggen om het ‘zwakke’ profiel Cultuur & Maatschappij zwaarder, aansprekender en moderner te maken door een profiel te ontwerpen waarin de nadruk ligt op taal, media en cultuur. Dit brede schoolvak zou niet als ‘gemakkelijk en saai’ te boek mogen staan, doordat het te bereiken niveau de leerlingen uitdaagt en de weg daarnaartoe de moeite waard is.

Conclusie

Net als bij het eerder gehouden ‘Symposium Schoolvak Nederlands – taalkunde/taalbeheersing’ bleken ook de letterkundigen kritiek te hebben op de huidige doelstelling van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Er zou meer gestreefd moeten worden naar een bewuste literaire competentie, waarbij de leerling leert reflecteren op de verworven kennis en vaardigheden. Recente ontwikkelingen in de literatuurwetenschap dienen bovendien een grotere rol in het curriculum te spelen.

Literatuur en creatief schrijven moeten vanaf het begin van het voortgezet onderwijs een vanzelfsprekende en geïntegreerde plaats krijgen in het curriculum van het schoolvak Nederlands. De scheiding tussen taalvaardigheid en literatuur zou minder scherp moeten worden aangezet: literaire teksten kunnen ook voor taalvaardigheidsdoelen worden ingezet. Net als bij de taalkundigen en taalbeheersers bleek ook onder de letterkundigen (leraren, didactici en wetenschappers) de behoefte aan en de wil tot coöperatie zeer groot. Men denkt hierbij vooral aan de ontwikkeling van (digitale) lespakketten en het gezamenlijk opzetten van postacademisch onderwijs dat inhoudelijk en didactisch zulk nieuw lesmateriaal ondersteunt. De opvattingen over literatuurwetenschap en literatuuronderwijs zijn divers, maar er bestond consensus over het belang van samenwerking en het streven naar een bewuste literaire competentie.

Hoe verder? De bevindingen van dit symposium worden voorgelegd aan het meesterschapsteam Nederlands – taalkunde/taalbeheersing, vanuit de overweging dat de twee meesterschapsteams Nederlands zoveel mogelijk gezamenlijk zullen optrekken.

De opmerkingen die tijdens het symposium gemaakt zijn, kunnen worden omgezet in adviezen aan de overheid, aan uitgevers van schoolboeken en aan docenten, in de vorm van een manifest dat op de conferentie van Het Schoolvak Nederlands (november, Tilburg) zal worden gepresenteerd.

Vanuit beide meesterschapsteams zal de vraag uitgaan naar universitaire medewerkers om onderwijsmateriaal beschikbaar te stellen, scholing en bijscholing te verzorgen, onderzoek te doen op het terrein van de vakdidactiek, en meer dan voorheen actief betrokken te zijn bij het schoolvak en de docenten Nederlands.

Deelnemers 25 en 26 juni

Letterkundigen

1. Mary Kemperink (hoogleraar Moderne Nederlandse letterkunde, i.h.b. de relatie tussen literatuur en wetenschap, RUG) 2. Marijke Meijer Drees (universitair hoofddocent vroegmoderne Nederlandse literatuur en cultuur, RUG) 3. Yra van Dijk (hoogleraar Moderne Nederlandse letterkunde, LU) 4. Erica van Boven (hoogleraar Letterkunde, OU) 5. Paul Wackers (hoogleraar Historische Nederlandse letterkunde tot 1500, UU) 6. Laurens Ham

(moderne letterkunde, UU) 7. Lia van Gemert (hoogleraar Historische Nederlandse letterkunde, UVA) 8. Michiel van Kempen (bijzonder hoogleraar West-Indische letteren, UvA) 9. Dick Schram (hoogleraar Literatuurwetenschap, VU) 10. Jacqueline Bel (universitair hoofddocent moderne Nederlandse letterkunde, VU) 11. Helma van Lierop (hoogleraar jeugdliteratuur en jongvolwassenen literatuur, UT)

Verhinderd – maar wel bijgedragen door interviews - Bart Ramakers (RUG), Gillis Dorleijn (RUG), Barend van Heusden (RUG), Frits van Oostrom (UU), Els Stronks (UU), Geert Buelens (UU), Thomas Vaessens (UvA), Wim van Anrooij (LU), Johan Oosterman (RUN)

Vakdidactici Nederlands (universitaire lerarenopleidingen)

1. Clary Ravesloot (RUG) 2. Sander Bax (UT) 3. Marjolein van Hertem (OU) 4. Wim Maas (VU) 5. Sonja van Overmeeren (UvA)\

Meesterschapsteam Nederlands Taalkunde/taalbeheersing

1. Anneke Neijt (voorzitter - hoogleraar Nederlandse taalkunde, RUN) 2. Peter-Arno Coppen (hoogleraar Vakdidactiek en schoolvakontwikkeling, RUN)

3. Kees de Glopper (hoogleraar Taalbeheersing, RUG) 4. Jaap van Marle (hoogleraar Taalkunde, OU) – alleen donderdag

Meesterschapsteam Nederlands Letterkunde

5. Erwin Mantingh (vakdidacticus, UU) 6. Jan Oosterholt (Cultuurwetenschappen, OU) 7. Theo Witte (voorzitter - vakdidacticus, RUG)

Docenten Nederlands

1. Dirk van der Meulen 2. Martijn Koek 3. Hans Das 4. Marlies Schouwstra 5. Roland de Bonth 6. Ilse Bolscher 7. Jenny Frerichs 8. Lotte Straatsma 9. Geert van Rooijen 10. Kristel Peters 11. Joni Zwart 12. Anne Veenstra 13. Afra Boot 14. Marion de Koning 15. Maurice Dumont 16. Twan Robben 17. Hanneke Houkes 18. Ramon Groenendijk 19. John Verbeek 20. Melanie Philips 21. Joyce Bunt

4. Het kader

De overheid heeft het kader van het schoolvak bepaald via kerndoelen voor de onderbouw, eindtermen voor de bovenbouw en referentieniveaus voor leerlijnen vanaf groep 1 tot het eind van het voortgezet onderwijs. Daarmee geeft de overheid als het ware de ‘definitie’ van het schoolvak. Sinds 1990 (het CVEN-rapport van de commissie Braet) is het kader verfijnd met de referentieniveaus voor taalvaardigheid. De richting die sinds 1990 is ingezet (het deel van het CVEN-rapport dat over inzicht en kennis van taal ging is niet ingevoerd, en literatuuronderwijs werd meer gemarginaliseerd) heeft van Nederlands een vrijwel uitsluitend vaardigheidsvak gemaakt. In het manifest bepleiten we dat vaardigheid en inzicht of kennis meer in balans zijn. Dat moet dus veranderen in de kaders. De invloed van de kaders is groot. Schoolboeken van nu verwijzen bijvoorbeeld naar referentieniveaus alsof leerlingen (!) daardoor gestimuleerd zouden kunnen worden. De kaders bepalen ook hoe Nederlands wordt omschreven in vakdidactisch werken. Bijvoorbeeld, vergelijk wat Bart van der Leeuw en Theun Meestringa, die bij SLO werken voor Nederlands en taalgericht vakonderwijs, schrijven over Nederlands en wiskunde in Genres in de schoolvakken (2014):

p. 149. Nederlands is vooral een praktisch vak, een instrumentele vaardigheid voor alledag, buiten en binnen school.

p. 158. Wiskunde is een gecompliceerd vak met een navenant complexe taal, die we op deze plaats niet in al zijn details en nuances aan de orde kunnen stellen.

Met bewuste geletterdheid wordt niet bepleit dat taalvaardigheid minder belangrijk moet worden, maar wel dat het curriculum ook inzicht en kennis van taal, communicatie en literatuur moet nastreven. Nederlands is immers ook een gecompliceerd vak met een navenant complexe taal.

Vergelijk de wettelijk vastgelegde kerndoelen van de talen met die van de andere onderdelen. Een onderzoekende houding, verbinding van theorieën en modellen met praktisch werk en waarneming worden wel genoemd bij D en E, niet bij A en B. Uit nog ongepubliceerd onderzoek van E. van Rooij en E. Jansen (2014, Resultaten Pilottest Universiteitsvoorbereiding en Talentontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen) blijkt dat leerlingen in het vwo, dat voorbereidend wetenschappelijk onderwijs beoogt te zijn, vrijwel niets leren over de wetenschappelijke thema’s in de neerlandistiek. Gegeven de kaders valt het volgende wel te begrijpen: “Als we kijken naar de wetenschappelijkheid die leerlingen toekennen aan schoolvakken [...]: de bètavakken worden het meest wetenschappelijk bevonden en de talen (en kunst en sport) het minst.” (p. 13)

Bij het examenprogramma van Nederlands valt de verkaveling in deelvaardigheden op, terwijl taalgebruik gebaseerd is op het samengaan van verschillende vaardigheden. Bijvoorbeeld, een schrijftaak omvat ook het lezen van eigen schrijfsels.

Kerdoelen onderbouw voortgezet onderwijs (Bijlage behorend bij [artikel 1](#) van het Besluit kerndoelen onderbouw VO)

Onderdeel A: Nederlands

De eerste tien kerndoelen zijn vooral gericht op de communicatieve functie van de Nederlandse taal en kennen een belangrijke plaats toe aan strategische vaardigheden. Daarnaast wordt ook aandacht besteed aan culturele en literaire aspecten (kerndoelen 2 en 8).

- 1. De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.
- 2. De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien.
- 3. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn woordenschat.
- 4. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten.
- 5. De leerling leert in schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
- 6. De leerling leert deel te nemen aan overleg, planning, discussie in een groep.
- 7. De leerling leert een mondelinge presentatie te geven.
- 8. De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.
- 9. De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voor te bereiden en uit te voeren.
- 10. De leerling leert te reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.

Onderdeel B: Engels

Ook de acht kerndoelen voor het onderdeel Engelse taal zijn vooral gericht op de communicatieve functie. De nadruk ligt op Engels als wereldtaal. Vooral met de kerndoelen 11, 14, 15, 16 en 17 kan de relatie worden gelegd met het Europees Referentiekader [Council of Europe (1998), *Modern languages; Learning, teaching, assessment. A Common European Framework of Reference* (pp. 131–135). Strassbourg: Council of Europe]. Afhankelijk van de leerlingenpopulatie kan de school zich oriënteren op de resultaatbeschrijvingen van de cellen in A1, A2 en B1 in het Referentiekader.

Er zijn geen kerndoelen geformuleerd voor andere moderne vreemde talen – in het bijzonder Duitse taal en Franse taal – die voor de leerroutes waarvoor op grond van de nieuwe [artikelen 21](#) en [22 van het Inrichtingsbesluit W.V.O.](#) naast de Engelse taal verplicht worden gesteld. Wel kunnen scholen de kerndoelen voor Engels gebruiken als leidraad voor het onderwijs in andere moderne vreemde talen door overal waar «Engels» staat de benaming van de desbetreffende andere moderne vreemde taal te lezen.

- 11. De leerling leert verder vertrouwd te raken met de klank van het Engels door veel te luisteren naar gesproken en gezongen teksten.
- 12. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn Engelse woordenschat.
- 13. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven Engelstalige teksten.
- 14. De leerling leert in Engelstalige schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
- 15. De leerling leert in spreektaal anderen een beeld te geven van zijn dagelijks leven.
- 16. De leerling leert standaardgesprekken te voeren om iets te kopen, inlichtingen te vragen en om hulp te vragen.
- 17. De leerling leert informeel contact in het Engels te onderhouden via e-mail, brief en chatten.
- 18. De leerling leert welke rol het Engels speelt in verschillende soorten internationale contacten.

Onderdeel C: rekenen en wiskunde

Er zijn negen kerndoelen die betrekking hebben op rekenen en wiskunde. Er wordt ruimte gelaten deze uit te werken op basis van verschillende opvattingen en leerstijlen. Uiteindelijk gaat het bij deze kerndoelen in de eerste plaats om de gebruiksmogelijkheden van (elementaire) rekenvaardigheden en van wiskunde buiten en binnen het onderwijsprogramma, zowel in de onderbouw als in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (inclusief het derde leerjaar havo / vwo). Systematische aandacht in het onderwijsprogramma voor (elementaire) rekenvaardigheden is van belang om doorlopende leerlijnen te realiseren van primair onderwijs, via het voortgezet onderwijs, naar mbo en hoger onderwijs.

- 19. De leerling leert passende wiskundetaal te gebruiken voor het ordenen van het eigen denken en voor uitleg aan anderen, en leert de wiskundetaal van anderen te begrijpen.
- 20. De leerling leert alleen en in samenwerking met anderen in praktische situaties wiskunde te herkennen en te gebruiken om problemen op te lossen.
- 21. De leerling leert een wiskundige argumentatie op te zetten en te onderscheiden van meningen en beweringen, en leert daarbij met respect voor ieders denkwijze wiskundige kritiek te geven en te krijgen.
- 22. De leerling leert de structuur en de samenhang te doorzien van positieve en negatieve getallen, decimale getallen, breuken, procenten en verhoudingen, en leert ermee te werken in zinvolle en praktische situaties.
- 23. De leerling leert exact en schattend rekenen en redeneren op basis van inzicht in nauwkeurigheid, orde van grootte en marges die in een gegeven situatie passend zijn.
- 24. De leerling leert meten, leert structuur en samenhang doorzien van het metrieke stelsel, en leert rekenen met maten voor grootheden die gangbaar zijn in relevante toepassingen.
- 25. De leerling leert informele notaties, schematische voorstellingen, tabellen, grafieken en formules te gebruiken om greep te krijgen op verbanden tussen grootheden en variabelen.

- 26. De leerling leert te werken met platte en ruimtelijke vormen en structuren, leert daarvan afbeeldingen te maken en deze te interpreteren, en leert met hun eigenschappen en afmetingen te rekenen en te redeneren.
- 27. De leerling leert gegevens systematisch te beschrijven, ordenen en visualiseren, en leert gegevens, representaties en conclusies kritisch te beoordelen.

Onderdeel D: mens en natuur

De volgende acht kerndoelen bestrijken een groot inhoudelijk terrein, gericht op natuurwetenschappelijke, technologische en zorggerelateerde onderwerpen. Deze kerndoelen geven in globale termen aan waar het daarbij om gaat: een onderzoekende houding ten opzichte van de natuur, herkennen van samenhangen en wisselwerkingen, verbinden van theorieën en modellen met praktisch werk en waarneming, bevorderen van duurzaamheid. Het begint bij vragen stellen (28, 31) en gaat via de benadering van sleutelbegrippen (29, 30) naar kerndoelen waarin meer specifieke onderwerpen en vaardigheden worden genoemd (32 t/m 35).

- 28. De leerling leert vragen over natuurwetenschappelijke, technologische en zorggerelateerde onderwerpen om te zetten in onderzoeksvragen, een dergelijk onderzoek over een natuurwetenschappelijk onderwerp uit te voeren en de uitkomsten daarvan te presenteren.
- 29. De leerling leert kennis te verwerven over en inzicht te verkrijgen in sleutelbegrippen uit het gebied van de levende en niet-levende natuur, en leert deze sleutelbegrippen te verbinden met situaties in het dagelijks leven.
- 30. De leerling leert dat mensen, dieren en planten in wisselwerking staan met elkaar en hun omgeving (milieu), en dat technologische en natuurwetenschappelijke toepassingen de duurzame kwaliteit daarvan zowel positief als negatief kunnen beïnvloeden.
- 31. De leerling leert onder andere door praktisch werk kennis te verwerven over en inzicht te verkrijgen in processen uit de levende en niet-levende natuur en hun relatie met omgeving en milieu.
- 32. De leerling leert te werken met theorieën en modellen door onderzoek te doen naar natuurkundige en scheikundige verschijnselen als elektriciteit, geluid, licht, beweging, energie en materie.
- 33. De leerling leert door onderzoek kennis te verwerven over voor hem relevante technische producten en systemen, leert deze kennis naar waarde te schatten en op planmatige wijze een technisch product te ontwerpen en te maken.
- 34. De leerling leert hoofdzaken te begrijpen van bouw en functie van het menselijk lichaam, verbanden te leggen met het bevorderen van lichamelijke en psychische gezondheid, en daarin een eigen verantwoordelijkheid te nemen.
- 35. De leerling leert over zorg en leert zorgen voor zichzelf, anderen en zijn omgeving, en hoe hij de veiligheid van zichzelf en anderen in verschillende leefsituaties (wonen, leren, werken, uitgaan, verkeer) positief kan beïnvloeden.

Onderdeel E: mens en maatschappij

In de twaalf kerndoelen van het onderdeel mens en maatschappij is een enigszins vergelijkbare structuur te herkennen als bij de kerndoelen van het onderdeel mens en

natuur: vragen stellen en onderzoek doen (36, 39), verschijnselen in tijd en ruimte plaatsen (37, 38), gebruik van bronnen (40, 41, 42) en de inhoudelijke thema's (42 tot 47) geordend van dichtbij en kleinschalig naar verder weg of grootschalig. Verschillende kerndoelen concretiseren de opdracht aan elke school om aandacht te besteden aan burgerschap. Het gaat vooral om de kerndoelen 43 en 44, maar ook met andere kerndoelen wordt invulling gegeven aan deze opdracht: te denken valt aan de kerndoelen 6, 35, 36 en 56.

- 36. De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan.
- 37. De leerling leert een kader van tien tijdvakken te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen. De leerling leert hierbij over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken:
 - – tijd van jagers en boeren (prehistorie tot 3000 voor Chr.);
 - – tijd van Grieken en Romeinen (3000 voor Chr.–500 na Chr.);
 - – tijd van monniken en ridders (500–1000);
 - – tijd van steden en staten (1000–1500);
 - – tijd van ontdekkers en hervormers (1500–1600);
 - – tijd van regenten en vorsten (1600–1700);
 - – tijd van pruiken en revoluties (1700–1800);
 - – tijd van burgers en stoommachines (1800–1900);
 - – tijd van wereldoorlogen (1900–1950), en
 - – tijd van televisie en computer (1950–heden).

De leerling leert daarbij in elk geval de relatie te leggen tussen de gebeurtenissen en ontwikkelingen in de 20e eeuw (waaronder de Wereldoorlogen en de Holocaust), en hedendaagse ontwikkelingen. De vensters van de canon van Nederland dienen als uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken.

- 38. De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen.
- 39. De leerling leert een eenvoudig onderzoek uit te voeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan te presenteren.
- 40. De leerling leert historische bronnen te gebruiken om zich een beeld van een tijdvak te vormen of antwoorden te vinden op vragen, en hij leert daarbij ook de eigen cultuurhistorische omgeving te betrekken.
- 41. De leerling leert de atlas als informatiebron te gebruiken en kaarten te lezen en te analyseren om zich te oriënteren, zich een beeld van een gebied te vormen of antwoorden op vragen te vinden.
- 42. De leerling leert in eigen ervaringen en in de eigen omgeving effecten te herkennen van keuzes op het gebied van werk en zorg, wonen en recreëren, consumeren en budgetteren, verkeer en milieu.
- 43. De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen, en

leert respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.

- 44. De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.
- 45. De leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.
- 46. De leerling leert over de verdeling van welvaart en armoede over de wereld, hij leert de betekenis daarvan te zien voor de bevolking en het milieu, en relaties te leggen met het (eigen) leven in Nederland.
- 47. De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien.

Examenprogramma Nederlandse taal havo/vwo vanaf het CE 2014

Het eindexamen

Het eindexamen bestaat uit het centraal examen en het schoolexamen. Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

Domein A Leesvaardigheid Domein B Mondelinge taalvaardigheid Domein C Schrijfvaardigheid Domein D Argumentatieve vaardigheden Domein E Literatuur Domein F Oriëntatie op studie en beroep.

Bij de uitvoering van het examenprogramma worden de referentieniveaus Nederlandse taal in acht genomen, bedoeld in artikel 2, onderdeel c en onderdeel d, van het Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen

Het centraal examen Het centraal examen heeft betrekking op domein A en domein D voor zover het analyseren en beoordelen betreft.

Het schoolexamen Het schoolexamen heeft betrekking op: – de domeinen en subdomeinen waarop het centraal examen geen betrekking heeft; – indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: een of meer domeinen of subdomeinen waarop het centraal examen betrekking heeft; – indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen.

De examenstof Domein A: Leesvaardigheid

Subdomein A1: Analyseren en interpreteren

1. De kandidaat kan: – vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort; – de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven; – relaties tussen delen van een tekst aangeven; – conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur; – standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden; – argumentatieschema's herkennen.

Subdomein A2: Beoordelen

2. De kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen en in deze tekst drogredenen herkennen.

Subdomein A3: Samenvatten

3. De kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten.

Domein B: Mondelinge taalvaardigheid

Examenprogramma Nederlandse taal havo/vwo vanaf het CE 2014

4. De kandidaat kan ten behoeve van een voordracht, discussie of debat (ter keuze van de school): – relevante informatie verzamelen en verwerken; – deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm; – adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers.

Domein C: Schrijfvaardigheid

5. De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog: – relevante informatie verzamelen en verwerken; – deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal; – concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar.

Domein D: Argumentatieve vaardigheden

6. De kandidaat kan een betoog: – analyseren; – beoordelen; – zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en mondeling.

Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken. * Minimumaantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880. * De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein E2: Literaire begrippen

8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Domein F: Oriëntatie op studie en beroep

Referentieniveaus

Zie http://wetten.overheid.nl/BWBR0027879/Bijlage1/geldigheidsdatum_15-01-2016. Bijlage 1 van deze wet bevat een zeer gedetailleerde en omvangrijke omschrijving van de niveaus die bij taal en literatuur aan het eind van de basisschool, de onderbouw en de bovenbouw gehaald moeten worden. Niveau 3F en 4F betreffen het verschil tussen havo en vwo. Het gaat om subtiele verschillen.

Bijvoorbeeld:

3F havo	4F vwo
Kan op effectieve wijze deelnemen aan gesprekken over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.	Kan in alle soorten gesprekken de taal nauwkeurig en doeltreffend gebruiken voor een breed scala van onderwerpen uit (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.
Kan luisteren naar een variatie aan teksten over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.	Kan luisteren naar een grote variatie aan, ook complexe, teksten over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard, die ook abstracte thema's kunnen behandelen.
Kan een grote variatie aan teksten over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details.	Kan een grote variatie aan teksten lezen over tal van onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard en kan die in detail begrijpen.
Kan gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden.	Kan goed gestructureerde teksten schrijven over allerlei onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard. Kan relevante kwesties benadrukken, standpunten uitgebreid uitwerken en ondersteunen met redenen en voorbeelden.
Kan uiteenzetten tot welke inzichten de tekst heeft geleid. Kan met leeftijdgenoten discussiëren over de interpretatie en kwaliteit van teksten en over de maatschappelijke, psychologische en morele kwesties die door de tekst worden aangesneden. Kan interesses in bepaalde vraagstukken motiveren. Kan de persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling beschrijven.	Evalueert de tekst ook met structurele en esthetische argumenten. Kan teksten naar inhoud en vorm vergelijken. Kan interpretaties en waardeoordelen van leeftijdgenoten en literaire critici beoordelen. Kan interesse in bepaalde schrijvers motiveren.

De discrepantieregeling of escalatieladder

De discrepantiemaatregel van de overheid gaat over het verschil in cijfers voor het schoolexamen en het centraal examen. In een onderzoeksrapport uit 2013 licht de vereniging Levende Talen toe waarom de maatregel problematisch is. Uit dat rapport (LevendeTalenExamenOnderzoek2013, p. 8):

“Sinds 2009 hanteert de Inspectie dan ook de ‘escalatieladder’. De Inspectie tracht met de invoering van dit nieuwe beleid, scholen ertoe te bewegen de discrepantie tussen schoolexamen en centraal examen niet te groot te laten worden. De escalatieladder houdt in dat het gemiddelde verschil voor alle examenvakken op een school drie jaar achtereen niet meer dan 1,0 punt mag bedragen, en/of over een periode van vijf jaar niet meer dan 0,5 punt. Indien scholen een te grote discrepantie vertonen kan een school als ultimatum remedium gedurende twee jaar de examenlicentie of examenbevoegdheid worden ontnomen.”

Kort samengevat is het probleem van de discrepantieregeling enerzijds inhoudelijk: voor de talen geldt dat cijfers voor het ene vakonderdeel zich niet goed laten vergelijken met cijfers voor een ander vakonderdeel, want iemand kan bijvoorbeeld wel goed zijn in mondelinge presentatie, maar niet goed in schrijven. En iemand kan zich wel of niet verdiept hebben in literatuur – dat houdt geen enkel verband met de andere vakonderdelen. Docenten gaan door de discrepantieregeling soms een schoolexamen afnemen dat correspondeert met het centrale examen (eveneens tekstanalyse), waardoor de andere onderdelen aan belang inboeten. Anderzijds betreft het een beleidsprobleem, de verkrampde reactie van schooldirecties. Die gaan niet af op de globale resultaten van hun school (voor alle vakken over drie tot vijf jaar mag er een discrepantie zijn van 0,5 respectievelijk 1 tussen het gemiddelde cijfer van de schoolexamens en de centrale examens), maar op de resultaten per vak per jaar.

In 2014 heeft Levende Talen een persbericht (zie hieronder) en een pamflet (een infographic, zie <https://www.levendetalen.nl/docs/201305222356406487.pdf?taal&workgroup&username=guest@vllt.nl&password=9999&gr>) verspreid waarin ze nogmaals waarschuwen voor de negatieve effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers op het centraal examen en het schoolexamen bij de talen.

Vervolgens heeft de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Sander Dekker, in 2015 een brief verstuurd aan de Tweede Kamer waarin hij een geringe versoepeling van de discrepantieregeling bekend maakt: niet de gemiddelden over 3 of 5 jaar, maar gemiddelden over 6 jaar zijn maatgevend. De schoolbesturen vragen docenten overigens nog steeds om verantwoording van discrepanties.

Persbericht vereniging Levende Talen, 1 december 2014

In de brief aan de Tweede Kamer van 25 november jl. (bij de Examenmonitor VO 2014) schetst de staatssecretaris een nogal rooskleurige ontwikkeling van de cijfers van de centrale examens voor Nederlands en Engels sinds 2010. Hij baseert zich op een beperkt onderzoek dat Regioplan heeft uitgevoerd door onder andere 44 sectievoorzitters Engels telefonisch te interviewen. Over examens van de andere talen spreekt de brief niet. Het merendeel van onze leden, de docenten zelf, zijn in het onderzoek niet geïnterviewd en het is maar de vraag of zij de stelling dat vanuit de secties zelf het plan is voortgekomen om meer lestijd te besteden aan (examentraining voor) leesvaardigheid onderschrijven. Feitelijk bevestigt het onderzoek van Regioplan de constatering in ons onderzoek van 2013 over sturing van bovenaf, in dit geval de sectieleiders.

Levende Talen betreurt het dat door de brief aan de Kamer het beeld kan ontstaan dat het nu wel goed gaat met het talenonderwijs. Het tegendeel is eerder het geval. Zo zijn de neerlandici teleurgesteld dat schrijfvaardigheid niet in het centraal examen komt en wijzen ook de docenten vreemde talen op een disbalans door eenzijdig de aandacht op leesvaardigheid te richten. Er is al een disbalans in de weging van de vaardigheden voor het eindcijfer (leesvaardigheid 50%, de overige vaardigheden samen 50%). Deze wordt nog versterkt door wat vermeld wordt in de brief aan de Kamer, namelijk dat secties besloten hebben leesvaardigheid ook nog eens op te nemen in het schoolexamen.

De aanbevelingen uit ons rapport blijven ons inziens daarom onverminderd van kracht, zie daarvoor de bijgevoegde samenvatting [*bovengenoemde infographic, samenvatting van Effecten van sturing door schoolleiders op discrepantie tussen de cijfers van het schoolexamen en het centraal examen bij de talen*, Utrecht 2013.

<https://www.levendetalen.nl/docs/201305222356406487.pdf?&taal&workgroup&username=guest@vllt.nl&password=9999&gr>].

Bestuur Levende Talen

Brief van de staatssecretaris aan de Tweede Kamer

Aan: De voorzitter van de Tweede Kamer

Van: de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Sander Dekker

Datum 25 juni 2015

Betreft nieuw model leerresultaten voortgezet onderwijs

In het Wetgevingsoverleg met uw Kamer op 10 juni 2015 heb ik toegezegd nog voor de zomer een brief te sturen over 'belemmeringen' in het onderwijs voor opstroom van leerlingen. Het beeld is dat de wijze waarop de Inspectie van het Onderwijs (hierna: inspectie) de leerresultaten in het voortgezet onderwijs beoordeelt opstroom belemmert, waardoor leerlingen kansen worden ontnomen.

Met deze brief voldoe ik aan de genoemde toezegging uit het Wetgevingsoverleg van 10 juni. Ik voldoe met deze brief tevens aan de volgende moties: - de motie Van Meenen, Rog en Klaver (Kamerstukken II 2014/2015, 31 289, nr. 230), die verzoekt om een nieuwe beoordeling van de opbrengsten in het voortgezet onderwijs; - de motie Ypma (Kamerstukken II, 2012/2013, 33 157, nr. 37), die verzoekt om scholen voor voortgezet onderwijs niet af te rekenen op afstroom; - de motie Straus (Kamerstukken II, 2014/2015, nr. 31 289, nr. 209), die verzoekt mogelijk negatieve effecten van de koppeling tussen het schoolexamen en het centraal examen te voorkomen.

Uw Kamer heeft mij al enkele malen bevraagd over de opbrengstbeoordeling door de inspectie, vooral over de mogelijke invloed van die beoordeling op de plaatsing in het voortgezet onderwijs van leerlingen van de basisschool. Leerlingen zouden dan te weinig het voordeel van de twijfel krijgen. Met uw Kamer vind ik dat het beste uit elke leerling moet worden gehaald en dat het toezicht er toe moet bijdragen dat leerlingen reële kansen krijgen. Het vernieuwde opbrengstenmodel van de inspectie stimuleert dat en komt tegemoet aan de wensen van uw Kamer.

Nieuwe bepaling van de leerresultaten De inspectie werkt aan herziening van de vaststelling van de leerresultaten in het voortgezet onderwijs. De kern van de aanpassing is dat de bestaande relatieve beoordeling - van drie van de bestaande vier indicatoren - een absolute beoordeling wordt. Een absolute norm heeft als groot voordeel dat scholen in staat zijn op basis van eigen informatie te beoordelen of er sprake is van voldoende onderwijsresultaten. Dit is in lijn met de afspraken uit het Sectorakkoord 2014-2017 met de VO-raad. Tevens komt het tegemoet aan de motie leden Van Meenen, Rog en Klaver met het verzoek om een voorstel aan de Tweede Kamer te sturen met een nieuwe wijze voor het beoordelen van opbrengsten in het voortgezet onderwijs.

Hiertoe ga ik artikel 37 van het Inrichtingsbesluit WVO en de Regeling leerresultaten VO wijzigen. Na de zomer zal ik uw Kamer nader informeren over de precieze invulling van de nieuwe bepaling van de leerresultaten. De nieuwe bepaling van de leerresultaten zal voor het eerst in juni 2016 plaatsvinden. De inspectie zal scholen hierover tijdig informeren.

Aanpassing indicator onderbouw Een van de aanpassingen in het nieuwe model is een splitsing van de huidige indicator 'Rendement van de onderbouw'. Nu is deze indicator een combinatie van op/afstroom van leerlingen en van zittenblijven. Vanaf juni 2016 zal de inspectie deze twee elementen afzonderlijk in kaart brengen. De nieuwe indicatoren voor de onderbouw zijn dan: 1. onderwijspositie in leerjaar 3 ten opzichte van het advies van de basisschool; 2. zittenblijven in de eerste twee leerjaren.

Met betrekking tot de eerste indicator zal de inspectie een nieuwe werkwijze gaan hanteren, die ik hieronder beschrijf. De leden Van Meenen, Rog en Klaver verzochten om een beoordeling die enerzijds positieve prikkels voor scholen moet bevatten in geval van dubbeladvies om hoge verwachtingen van kinderen zo veel mogelijk waar te maken en ze op het hoogste niveau te krijgen of te houden door het bieden van goed onderwijs, en anderzijds

dat scholen niet worden bestraft als zij kinderen het voordeel van de twijfel hebben gegeven. Het lid Ypma verzocht mij al eerder om scholen in het voortgezet onderwijs niet af te rekenen op het aantal afstromende leerlingen. Leerlingen waarover twijfel bestaat zouden ook naar mijn mening het voordeel van de twijfel moeten krijgen. Scholen die kansen bieden, zouden daarvoor moeten worden beloond en scholen die geen kansen bieden moeten daar door de inspectie op worden aangesproken. De inspectie komt naar mijn mening met de nieuwe wijze van beoordelen aan deze wensen tegemoet.

In het huidige model is de situatie als volgt: Een leerling met bijvoorbeeld een advies havo/vwo die in leerjaar 3 op het havo komt, krijgt in de berekening een score -0,5 punt. Komt deze leerling in leerjaar 3 op het vwo, dan krijgt deze in de berekening een score +0,5. In het nieuwe model wordt dit: Een leerling met bijvoorbeeld een advies havo/vwo die in leerjaar 3 op het havo komt, telt neutraal mee in de berekening, score 0 (nul). Komt deze leerling in leerjaar 3 op het vwo, dan krijgt deze in de berekening een score +1.

Gevolg is een positieve prikkel voor opstroom bij dubbele adviezen. Scholen die leerlingen met een dubbel advies kansen bieden en hen in de hoogste schoolsoort plaatsen, zullen niet meer een negatieve score krijgen als de leerlingen in het derde jaar in de lagere schoolsoort zitten. Hierbij geldt wel dat de normering van de indicator uitgaat van een minimaal aantal leerlingen dat in leerjaar 3 op het vwo terecht komt. Het is dus niet zo dat een school leerlingen met een dubbel advies havo/vwo simpelweg op het havo kan plaatsen, zonder dat dit consequenties heeft. Een risicomijdende school die leerlingen geen kansen biedt, haalt voor deze indicator een onvoldoende. In een kwaliteitsonderzoek kan de inspectie vervolgens beoordelen of deze school leerlingen tekort doet.

Aanpassing indicator Verschil SE-CE Aan het civiele effect van het diploma mag niet worden getwijfeld. In het verleden constateerde de inspectie dat het verschil tussen de gemiddelde cijfers voor het schoolexamen en het centraal examen te groot was. De inspectie merkt sindsdien een verschil groter dan 0,5 punt aan als onvoldoende. Gelukkig constateert de inspectie in haar laatste Onderwijsverslagen dat het verschil tussen het cijfer voor het schoolexamen en voor het centraal examen de laatste jaren kleiner geworden is. Het gemiddelde cijfer voor het schoolexamen daalt al een aantal jaren licht, terwijl de cijfers voor het centraal examen geleidelijk zijn gestegen. Net als in 2013 zijn er in 2014 maar weinig scholen waar het verschil tussen beide cijfers te groot is. Daarmee is het oorspronkelijke doel van deze indicator gerealiseerd.

Daarnaast zijn er in 2011 en 2012 andere maatregelen genomen om te voorkomen dat leerlingen hun diploma behalen door een – kunstmatig – hoog cijfer voor het schoolexamen. De zak/slaag-regeling bepaalt dat een leerling alleen een diploma krijgt als ten minste gemiddeld een 5,5 is gehaald voor het centraal examen. Ook mag de leerling voor de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde maximaal één onvoldoende (een vijf) hebben. Ik heb signalen ontvangen die erop wijzen dat de indicator Verschil SE-CE geen toegevoegde waarde meer heeft en leidt tot ongewenst gedrag. Het voorkomen van een te groot verschil vraagt – te grote - inspanningen van scholen en levert geen bijdrage meer aan de onderwijskwaliteit. Ook uw Kamer heeft als zorg geuit dat de koppeling tussen het schoolexamen en het centraal examen mogelijk tot versmalling van de lesinhoud in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs leidt. Dit acht ik niet wenselijk. In het nieuwe model zal de inspectie deze indicator dan ook laten vervallen als onderdeel van de beoordeling van de leerresultaten. Hiermee kom ik tegemoet aan de wensen van de scholen en uw Kamer. Het Verschil SE-CE blijft wel van belang voor de handhaving op het behoud van de examenlicentie (artikel 29 WVO). De regel dat scholen hun examenlicentie kunnen verliezen bij langdurig (zes jaar) te groot verschil tussen SE en CE blijft dus bestaan. De inspectie zal hierop blijven toezien.

Mocht blijken dat het verschil tussen SE en CE in de komende jaren enorm groeit, dan is het mogelijk dat de indicator Verschil SE-CE weer onderdeel wordt van de beoordeling van leerresultaten.

Ten slotte Ik zal het Inrichtingsbesluit WVO, inclusief de te wijzigen Regeling leerresultaten VO, wijzigen en na de zomer aan uw Kamer toesturen.

de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,

Sander Dekker

5. Examens

In deze tijd zijn er mogelijkheden te over om via administratie en cijfers leiding te geven aan het onderwijs. Een voorbeeld daarvan is de discrepantieregeling (zie het hoofdstuk Het Kader). Er hangt daardoor veel af van het Centraal Examen, voor docenten en voor scholen. Dat maakt dat de druk op docenten in de examentijd heel hoog is. In de aanloop tot het examen voelen veel docenten zich verplicht om de lessen vooral te besteden aan examentraining, wat de kwaliteit van hun lessen en de kwaliteit van scholing in het vo waarschijnlijk niet ten goede komt. Daarnaast is er inhoudelijke kritiek op de examens. Hoogleraren Nederlands schreven in 2013 een brief aan de Tweede Kamer. Er volgde toen ook een petitie. In het Manifest zijn twee stellingen opgenomen: denkvaardigheid toetsen in stelling 5 omschreven is. Schrijfvaardigheid weer terug in het examen is stelling 6. In de volgende paragrafen zijn enkele teksten uit het verleden opgenomen.

Hoogleraren over het examen Nederlands

De Volkskrant deed verslag over de brief aan de Tweede Kamer met Hoogleraren verbijsterd in 2013. Daarop volgde een reactie van taalbeheersers uit Utrecht: Natuurlijk is elk antwoord bijna goed. De hoogleraren startten ook een petitie. In 2015 is er nog steeds onvrede: Niemand haalt hiervoor een 10. Overige publicaties zijn te vinden op Neder-L (zie petitie-examen-nederlands) en er is een artikel verschenen in Onze Taal waarin betrokkenen worden geïnterviewd.

Hoogleraren verbijsterd over examen Nederlands

Artikel 3 juni 2013, de Volkskrant

Hoogleraren Nederlands van alle universiteiten vinden het eindexamen Nederlands beneden de maat en inhoudsloos. Het examen draagt op geen enkele wijze bij aan de kennis van taal of taalvaardigheid. Dat schrijven de hoogleraren maandag in een brief aan de Tweede Kamer.

Door: Ianthe Sahadat 3 juni 2013, 03:04

Het vak moet volgens hen over literatuur, cultuur en lees- en schrijfvaardigheid gaan. Nu is het examen vooral 'een kunstje examen doen'.

Het examen Nederlands op vwo, havo en vmbo toetst in de huidige vorm geen zinvolle kennis, aldus de hoogleraren. Het eindexamen is alleen te maken 'door alle kritische vaardigheden uit te schakelen'. Daarom is een ingrijpende herziening van het examen en dus het schoolvak hard nodig, schrijven ze.

'Maat is vol'

Er is al jaren kritiek op het examen, maar dit jaar spande de kroon. 'De maat is vol', zegt Marc van Oostendorp, hoogleraar aan de Universiteit Leiden en het Meertens Instituut en een van de initiatiefnemers van de brief en petitie. Bij het bekijken van de examens dit jaar was de hoogleraar eerst 'verbaasd' en uiteindelijk zelfs 'verbijsterd'.

Bij het vwo-examen signaleerde Van Oostendorp talloze onduidelijke meerkeuzevragen waarop verschillende antwoorden mogelijk waren. 'Tot overmaat van ramp wordt er expliciet vermeld dat spelling en grammatica niet mogen worden beoordeeld in de open vragen.'

'Stel je voor dat je bij het wiskunde-examen alleen maar hoefde te kiezen tussen A is 9, B is 10, C is 88 en D is 1, zonder uit te leggen hoe je aan je antwoord komt. Dat zou iedereen bizar vinden. Nou, zo gaat dat nu met Nederlands.'

Kritische geest

Docenten Nederlands zijn het roerend met de hoogleraren eens. Op het examen wordt een trucje getoetst en geen lees- en argumentatievaardigheid. 'Dat vertel ik mijn leerlingen ook, schakel je kritische geest uit en kijk wat ze willen horen', zegt docent en voorzitter van de beroepsvereniging Levende Talen Klaas Heemskerk

Zowel hoogleraren als docenten maken zich grote zorgen. Zeker nu taalonderwijs sinds enige jaren de hoogste prioriteit heeft volgens het ministerie van Onderwijs.

Commotie

Over het vwo-examen ontstond twee weken terug grote commotie omdat bij veel vragen meerdere antwoorden mogelijk bleken. Zowel leerlingen, leraren Nederlands als hoogleraren mengden zich in de discussie. Er waren zelfs vragen waarbij, met een beetje goede wil, elk antwoord te beargumenteren viel. Een kwart van alle leerlingen diende een klacht in bij het Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS).

Een kritische docente benaderde het verantwoordelijke College voor Examens (CvE), vertelt hoogleraar Van Oostendorp. 'Zij kreeg te horen dat haar twijfel meer zei over haar onvermogen als docent dan over het examen.'

Inhoud

Docent Heemskerk legt de schuld niet bij het CvE of het Cito. 'Zij voeren slechts uit wat het ministerie wil.' Dat zegt ook de woordvoerder van het CvE. 'De inhoud van het examenprogramma is de verantwoordelijkheid van de minister. Onze opdracht is leesvaardigheid te toetsen, dat doen we.'

Volgens de woordvoerder is de constructie van examens 'niet eenvoudig'. 'De reacties laten zien dat het menig deskundige bezighoudt.' Het ministerie wil nog niet reageren omdat het de inhoud van de brief nog niet kent.

Natuurlijk is elk antwoord bijna goed (de Volkskrant, 6 juni 2013)

De kritiek van hoogleraren op het eindexamen Nederlands is niet overtuigend - wat onverlet laat dat er best mogelijkheden zijn voor verbetering.

HENK PANDER MAAT, JACQUELINE EVERS-VERMEUL EN TED SANDERS 6 juni 2013, 00:00

Een aantal hoogleraren, voornamelijk specialisten in de taalkunde, stuurde afgelopen maandag een brief aan de Tweede Kamer. Ze schreven: 'Op dit moment worden er in het eindexamen [Nederlands] geen taalwetenschappelijke kennis of taalvaardigheden getoetst, en wat er wel wordt getoetst, is onverantwoord.' Deze stelling is tekst- en toetswetenschappelijk gezien onhoudbaar.

Allereerst stelt de petitie dat de terminologie in de vragen 'geen wetenschappelijke of praktische basis' heeft. Maar uit onderzoek blijkt dat de getoetste lees- en argumentatieve vaardigheden (zoals standpunten herkennen, de hoofdgedachte van een tekst aangeven en relaties tussen delen van een tekst aangeven) cruciaal zijn voor goed tekstbegrip. Verder lijkt het ons geen probleem dat leerlingen in tekstbegripsvragen alledaagse taal tegenkomen ('de auteur hanteert een grappige toonzetting'), zo lang ze daarnaast met tekstanalytisch schoolvocabulaire (argument, conclusie, betogen, en uiteenzetten) kunnen aangeven hoe de tekst in elkaar zit. Een leerling die denkt dat een voorbeeld een conclusie is, heeft de tekst niet begrepen. Dat toets je dus. Taalkundiger of tekstwetenschappelijker moeten de vragen niet worden, want het meten van leesvaardigheid staat centraal.

De overige bezwaren lijken vooral ontleend aan de columns en blogs van initiatiefnemer Marc van Oostendorp. Hij zegt in de Volkskrant van 3 juni dat leesvaardigheid niet te toetsen is met meerkeuzevragen. Dat is onjuist. Onderzoek laat zien dat leerlingen dezelfde cijfers krijgen voor een tekstbegripstoets met meerkeuzevragen als voor een toets met open vragen. Maar examens met open vragen geven meer problemen bij de beoordeling van de antwoorden: daardoor zijn ze minder betrouwbaar. Dat is in de praktijk ook merkbaar: bij open vragen ontstaat regelmatig discussie over wat er precies wel en wat niet goed gerekend moet worden. De sectie Nederlands van Levende Talen doet hier jaarlijks suggesties voor, op basis van docentenbesprekingen.

Van Oostendorp heeft kritiek op de kwaliteit van enkele meerkeuzevragen uit de jongste leesvaardigheidsexamens voor havo en vwo, waarin meerdere alternatieven goed zouden zijn. Maar de impact van problematische meerkeuzevragen is relatief klein. Zo bevat het vwo-examen 2013 (zie www.examenblad.nl) zes meerkeuzevragen en drie gesloten vragen die elk één punt opleveren, terwijl de acht open vragen meestal drie punten per stuk opleveren.

Enkele mogelijk problematische meerkeuzevragen betekenen dus niet dat er in het eindexamen geen taalkennis en taalvaardigheid worden getoetst.

Verder wekt het geen verbazing dat geoefende lezers een moment lang meerdere antwoorden plausibel vinden. Zou dat niet zo zijn, dan waren de vragen te makkelijk. Natuurlijk zien ook wij alternatieven die handiger geformuleerd kunnen worden. Maar of een vraag écht 'slecht' is, valt pas na analyse van het antwoordgedrag van leerlingen vast te stellen. Dat bepaalde vragen veel fouten opleveren, zegt niet veel; interessanter is het wanneer vragen door de betere leerlingen relatief slecht worden beantwoord en door de minder goede leerlingen juist goed. Zulke vragen worden in de toetspraktijk soms anders beoordeeld, en in het uiterste geval verwijderd.

Tot slot hekelt Van Oostendorp het feit dat antwoorden op open vragen niet worden beoordeeld op spelling en grammatica. Een valide examen meet echter alleen de bedoelde vaardigheid, in dit geval leesvaardigheid. Wij vinden het volkomen terecht dat spelling en grammatica - onderdeel van de schrijfvaardigheid die bij het schoolexamen getoetst wordt - hier niet worden meegewogen.

Van Oostendorp c.s. bepleiten een herziening van het eindexamen Nederlands, maar zeggen daar weinig over. Hun roep om toetsing van 'taalwetenschappelijke kennis' staat los van de kwaliteit van de huidige examens en creëert een ongewenste tegenstelling tussen toetsing van taalwetenschappelijke kennis enerzijds en van lees- en schrijfvaardigheden anderzijds.

Daarmee wordt geen recht gedaan aan het belang van deze vaardigheden in de samenleving. Welke richting moet het dan wel op? Ervan uitgaand dat de kennis van literatuur en cultuur en de mondelinge vaardigheden onderdeel blijven van het schoolexamen, bepleiten wij dat lees- en argumentatievaardigheden de hoofdmoot blijven vormen van het centraal examen. Het onderdeel schrijfvaardigheid - dat nu op schoolniveau getoetst wordt - zou opnieuw (ook) een plek binnen het centraal examen moeten krijgen. De ruimte daarvoor ontstaat als in 2015 het onderdeel samenvatten komt te vervallen.

We zijn het met onze collega's eens dat het Nederlandse onderzoek naar taal en tekststructuur van hoog niveau is. En inderdaad, die expertise zou meer benut kunnen worden om de toetsing van lees- en schrijfvaardigheid te verbeteren. Voor leesvaardigheid zien wij nog meer - op onderzoek gebaseerde - mogelijkheden om tekstbegrip te toetsen. Verder zouden examenvragen vooraf getest moeten worden (ook op het punt of het juiste antwoord uitsluitend gegeven kan worden door het grondig lezen van de tekst), en zou het goed zijn om teksten over meerdere onderwerpen te gebruiken: zulke toetsen zijn betrouwbaarder dan examens over één onderwerp. Met andere woorden: het examen kan inderdaad beter worden. Daarvoor zijn andere argumenten dan die uit de petitie. Maar het is goed dat de discussie is geopend.

Henk Pander Maat, Jacqueline Evers-Vermeul en Ted Sanders zijn verbonden aan de leerstoelgroep Taalbeheersing van de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht.

Petitie.nl

1.571 ondertekeningen, Eindexamen Nederlands moet anders

Wij roepen op tot een ingrijpende herziening van het eindexamen Nederlands, op vwo, havo en vmbo. De inhoud van het schoolvak Nederlands zou, net als bij andere schoolvakken, altijd een combinatie van kennis en vaardigheden moeten zijn, die op een verantwoorde manier getoetst wordt.

PETITIE

Wij

(aspirant-)docenten Nederlands op alle onderwijsniveaus; scholieren; ouders; betrokken burgers

constateren

dat er grote problemen zijn met de (open en meerkeuze-)vragen die gebruikt worden in het huidige eindexamen; dat er bovendien geen wetenschappelijke basis is voor de terminologie die in de vragen gehanteerd wordt. Het onderwijs in taal heeft sinds enkele jaren de hoogste prioriteit. We hebben echter twijfels of de opleiding tot het huidige eindexamen iets bijdraagt aan daadwerkelijke kennis van taal of taalvaardigheid.

en verzoeken

daarom een ingrijpende herziening van het eindexamen Nederlands, op alle niveaus. De inhoud van het schoolvak Nederlands zou, net als bij andere schoolvakken, altijd een combinatie van kennis en vaardigheden moeten zijn, die op een verantwoorde manier getoetst wordt.

Petitionaris Marc van Oostendorp, namens het Meertens Instituut / Universiteit Leiden

Deze petitie is door de volgende taalkundigen ondertekend:

Prof. Dr. Wim van Anrooij, Universiteit Leiden

Prof. Dr. Hans Bennis, Meertens Instituut / Universiteit van Amsterdam

Prof. Dr. Peter-Arno Coppen, Radboud Universiteit Nijmegen

Prof. Dr. Leonie Cornips, Meertens Instituut / Universiteit Maastricht

Prof. Dr. Norbert Corver, Universiteit Utrecht

Prof. Dr. Martin Everaert, Universiteit Utrecht

Dr. Ad Foolen, Radboud Universiteit Nijmegen

Prof. Dr. Ton van Haften, Universiteit Leiden

Prof. Dr. Helen de Hoop, Radboud Universiteit Nijmegen

Prof. Dr. Wim Klooster, Universiteit van Amsterdam

Dr. Marjo van Koppen, Universiteit Utrecht

Prof. Dr. Anneke Neijt, Radboud Universiteit Nijmegen

Prof. Dr. Marc van Oostendorp, Meertens Instituut / Universiteit Leiden

Prof. Dr. Ben Peperkamp, Vrije Universiteit Amsterdam

Dr. Margit Rem, Radboud Universiteit Nijmegen

Prof. Dr. Nicoline van der Sijs, Meertens Instituut / Radboud Universiteit Nijmegen

Dr. Jan Stroop, Universiteit van Amsterdam

Prof. Dr. Arie Verhagen, Universiteit Leiden

Prof. Dr. Henk Verkuyl, Universiteit Utrecht

Prof. Dr. Fred Weerman, Universiteit van Amsterdam

Prof. Dr. Frank Wijnen, Universiteit Utrecht
Prof. Dr. Jan-Wouter Zwart, Rijksuniversiteit Groningen.

Niemand haalt hiervoor een tien NRC dinsdag 12 mei 2015

Juliette Vasterman,

Hoogleraar Nederlands Anneke Neijt van de Radboud Universiteit Nijmegen doet examen. “Het eindexamen op deze manier maakt het vak Nederlands er niet aantrekkelijker op.”

‘Dit was geen makkelijk eindexamen. Ik vond het een hele klus om geïnteresseerd te blijven. Kun je nagaan; Nederlands is mijn vak en zelfs het Groot Dictee vind ik nog leuk om te doen. Maar de vragen waren saai en bij de meerkeuzevragen konden verschillende antwoorden goed zijn. Ik denk dat niemand een 10 kan halen voor dit examen.

Het eindexamen Nederlands bestaat uit het analyseren van teksten. De toetsmakers willen zien of de vwo-leerlingen kunnen redeneren en beargumenteren. Dat is prima. Alleen is het dan heel problematisch om bij de antwoorden te moeten kiezen uit vier mogelijkheden. Want voor veel opties valt wel iets te zeggen.

Een voorbeeld. In de tekst staat de omschrijving ‘McTown is een schoolvoorbeeld van een grote wetenschappelijk basis in een onherbergzame omgeving: een samenraapsel van containerachtige gebouwen, loodsen, brandstoftanks en barakken – en een klein kerkje.’ Dan luidt de vraag: ‘met welk woord kan de aanblik van McTown het beste worden gekarakteriseerd?’ En dan kun je kiezen uit: campusachtig, industrieel, ouderwets of rommelig.

Zie je; voor elk antwoord valt eigenlijk wel iets te zeggen. Zelf dacht ik aan een industrieterrein, ik zie zo de Botlek voor me. Maar ik moest ook denken, vanwege de barakken van de studentenhuysvesting en het kerkje, aan een bonte verzameling van gebouwen op een universiteitscampus. Het juiste antwoord was rommelig! Alsof er geen netheid zou heersen in McTown? Wat me toch heel onwaarschijnlijk lijkt voor een veilige wetenschappelijke basis in Antarctica.

Eigenlijk zou je bij dit examen dus antwoorden met redeneringen erbij willen hebben. Zodat je beter kunt inschatten waar de schrijver op doelt. Dat is natuurlijk ook het lastige aan taal: je hebt de zender en de ontvanger. De schrijver wil iets overbrengen, maar iedere lezer is anders; die heeft eigen ervaringen en zodoende andere interpretaties. Zo beantwoordde ik een bepaalde vraag vanuit de menselijke sociale kant, terwijl de toetsmaker juist een abstracte redenering op het oog had. Als schrijver weet je nooit zeker of je boodschap overkomt, dat is natuurlijk inherent aan communicatie.

Het eindexamen op deze manier maakt het vak Nederlands er niet aantrekkelijker op. Dat vind ik erg jammer. Ik zou veel liever zien dat leerlingen leren over wat communicatie inhoudt, dus over ‘de zender en de ontvanger’. En dat ze leren over welke zinsopbouw makkelijk wegleest en wanneer een tekst onbegrijpelijk wordt.”

Dit is deel 1 van de serie ‘De professor doet eindexamen’. Morgen deel 2: Frans.

Beginnende studenten over de examens

In 2014, ter voorbereiding op het eerste symposium, legden we een vragenlijst over het voortgezet onderwijs voor aan een groep letterenstudenten die een inleidend vak volgden (het verslag daarvan staat in het hoofdstuk Bronnen, Volledige teksten). Daarin komt ook een vraag voor over de toetsing. Het centraal examen scoort niet hoog, in de ogen van deze groep studenten, zie Tabel 3.

Tabel 3. Toetsing. Gemiddelde bij de vraag een cijfer te geven aan de toetsing van vakonderdelen van Nederlands op een schaal van 1 (bijzonder slecht) tot 10 (bijzonder goed). Naast de omschrijving van de vakonderdelen staat het aantal studenten dat een cijfer gaf, het gemiddelde van de cijfers met bijbehorende standaarddeviaties en varianties, en de range waarbinnen de gegeven cijfers zich bevinden.

De toetsing van:	N	Gem.	SD	Variantie	Range
Mondelinge overhoringen literatuur	36	7,72	1,23	1,52	5 – 10
schrijven betoog	36	7,72	1,00	1,01	5 - 10
schoolexamens	35	7,43	,85	,72	5 - 9
leesvaardigheid	35	7,37	1,00	1,01	5 – 9
schrijven beschouwing	35	7,23	1,11	1,24	5 - 10
grammatica	35	7,14	1,26	1,60	4 – 8
spelling	35	6,89	1,47	2,16	2 – 9
schrijven zakelijke brief	31	6,81	1,19	1,43	4 – 10
leesdossier	33	6,55	2,12	4,51	1 -10
spreekbeurten	34	6,44	1,40	1,95	4 - 9
centraal eindexamen	36	6,22	1,90	3,61	2 - 9
debatteren	32	6,00	2,16	4,65	1 - 10
creatieve schrijfofdracht	29	5,66	1,90	3,59	1 - 8

Daarnaast blijkt uit een paar opmerkingen dat er scholen zijn waar in het laatste jaar vrijwel uitsluitend voor het centraal examen geoefend wordt:

Ik begrijp de manier van toetsen / de inhoud van de stof, maar het verwaarloost vooral in vwo6, alle andere interessante aspecten van het vak. Ik denk dat veel leerlingen vooral van dat jaar een afkeurend gevoel overhielden voor onze taal.

Schrijfvaardigheid in het examen

Stelling 6 van het Manifest Nederlands op school gaat over schrijfvaardigheid:

Stelling 6. Toets ook schrijven landelijk. Het maatschappelijke belang van een goede schrijfvaardigheid is zeer groot. Schrijven dient daarom in het schoolvak Nederlands centraal te worden getoetst.

Deze stelling werd in iets andere bewoordingen voorgelegd aan neerlandici op het congres Het Schoolvak Nederlands (zie uitgebreid verslag in het hoofdstuk Bronnen): “Stelling 5.

Schrijfvaardigheid moet worden opgenomen in het centraal examen (op voorwaarde dat panels van beoordelaars het examen nakijken en u er dus geen extra werk van heeft).” Deze stelling kreeg de instemming van de meerderheid van de Nederlandse deelnemers (61%), iets minder (58%) van groep die nu werkzaam is als docent in het vo. Het blijkt de laagst beoordeelde stelling te zijn van alle stellingen die zijn getoetst.

6. Tegenvallende resultaten van het huidige curriculum

In verschillende rapporten zijn gegevens beschikbaar over de resultaten van het onderwijs in de Nederlandse taal. Hieronder bespreken we laaggeletterdheid en de aansluiting van het vwo op het hoger onderwijs.

Laaggeletterdheid

Het percentage laaggeletterden is te hoog (ruim hoger dan de overheid nastreeft), en er is geen zicht op verbetering in de nabije toekomst, want de percentages zijn sinds 2003 nauwelijks veranderd. Op <http://www.leesmonitor.nu/leesprestaties-kinderen> wordt het onderzoek van de OECD (Resultaten PISA-2012, Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen) als volgt samengevat: 13,8% van de 15-jarigen is laaggeletterd, ruim beter dan het internationale gemiddelde van 18,5% (Kordes, Bolsinova, Limpens, Stolwijk, 2013). De overheidsdoelstelling van 8% wordt echter bij lange na niet gehaald (OCW, 2012).

In het rapport van de OECD (cito_pisa_2012.pdf) staat ook “dat het percentage laaggeletterde leerlingen in Nederland van 2003 naar 2006 is toegenomen met 3,6%. Deze toename is significant. Na 2006 is dit percentage echter weer iets afgenomen, waardoor de percentages laaggeletterde leerlingen in 2009 en 2012 niet significant verschillen van die in 2003.”

De aansluiting tussen vwo en universiteit, qua wetenschappelijkheid

“Onderpresteren in het voortgezet onderwijs is een probleem dat al een tijd in de aandacht staat van het Ministerie van OCW. Veel leerlingen presteren lager dan je zou verwachten als je naar hun capaciteiten kijkt. Een andere problematische kwestie in het onderwijs is de hoge uitval in het eerste jaar op de universiteit: 38% van de studenten stopt of switcht gedurende of na hun eerste jaar op de universiteit.” *Dit is de eerste zin uit het nog ongepubliceerde rapport van E. van Rooij en E. Jansen (2014) ‘Resultaten Pilottest Universiteitsvoorbereiding en Talentontwikkeling’, Rijksuniversiteit Groningen. Uit dit onderzoek blijkt ook dat de talenvakken in het vo nauwelijks gericht zijn op het voorbereiden van de leerlingen op een wetenschappelijke talenstudie. “Uit de resultaten wat betreft de vragen over in hoeverre en hoe docenten in hun les wetenschap onder de aandacht brengen wordt duidelijk dat bètadocenten dit het meeste doen. Hierbij scoort de scheikundedocent nog hoger dan de biologiedocent. De docent Nederlands scoort het laagst. Hieruit kunnen we concluderen dat leerlingen bij bètavakken meer in aanraking komen met wetenschap dan bij alfa- en gammavakken.” De suggestie in het rapport is dat de talenvakken zich minder lenen voor het doceren van de wetenschappelijke kant van het vak. Een meer voor de hand liggende verklaring is dat de kaders er niet om vragen (zie de omschrijving van de kerndoelen, in het hoofdstuk Het kader). Omdat het niet hoeft, is er weinig aandacht voor in de schoolboeken, die in het algemeen nauwgezet de kaders volgen. Vandaar dat het manifest vraagt om een fundamentele herziening van het curriculum.*

De aansluiting tussen vwo en universiteit, qua taalvaardigheid

Onlangs verscheen Vaart met taalvaardigheid, een rapport van de Raad voor Nederlandse Taal en Letteren (2015) over Nederlands in het hoger onderwijs. De slogan "Taalvaardigheid: basis voor creativiteit, kritisch denken en probleemoplossend vermogen." past uitstekend bij het Manifest Nederlands op school. Met de aanbeveling om ook in het hoger onderwijs aandacht te besteden aan taal, zijn we het natuurlijk eens: "De Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren adviseert het Comité van Ministers om met hogescholen en universiteiten de dialoog aan te gaan over dit thema en afspraken te maken over een structureel taalvaardigheidsbeleid in het hoger onderwijs. Taalvaardigheid vormt immers de basis voor verschillende competenties waarover afgestudeerden in het hoger onderwijs moeten beschikken, zoals kritisch denken, probleemoplossend vermogen en creativiteit. De Raad vindt het dan ook belangrijk dat hogescholen en universiteiten worden gestimuleerd om structureel en voor alle studenten aandacht te besteden aan de verdere ontwikkeling van taalvaardigheid." Maar ..., is er ook niet een extra inspanning nodig van het voortgezet onderwijs? Dat is in de ogen van veel leerlingen saai en weinig uitdagend. Daar moet dus ook verandering in komen. Misschien is het te lage niveau dat nu geëist wordt in het vwo wel de belangrijkste oorzaak voor het gegeven dat veel universiteiten en hogescholen een aanvangstoets afnemen, omdat beginnende studenten vaak niet de vereiste graad van taalvaardigheid hebben: "Startende studenten in het hoger onderwijs hebben niet allemaal hetzelfde niveau van taalvaardigheid. De instroom van studenten is in toenemende mate heterogeen, en dit geldt ook voor de mate waarin zij de Nederlandse taal beheersen. Verschillende universiteiten en hogescholen in Nederland en Vlaanderen nemen daarom al bij het begin van de studie maatregelen om deficiënties op te sporen en te remediëren, en zo het taalvaardigheidsniveau van studenten omhoog te brengen. De instellingen nemen taaltoetsen af, werken achterstanden weg en verbeteren de aansluiting met het voorafgaande onderwijs (voortgezet onderwijs in Nederland, secundair onderwijs in Vlaanderen). Ze bereiken hiermee goede resultaten. Een aantal instellingen verbreedt de aandacht voor taalvaardigheid, breidt die uit naar latere jaren en verankert die in de organisatie." Sinds 1990 zijn de eisen bij Nederlands op het terrein van de literatuur naar beneden bijgesteld. Leerlingen lezen minder dan voorheen. Wellicht is dat een belangrijke factor voor de constatering dat het met de taalvaardigheid van beginnende studenten niet zo goed gesteld is. Want zou het hoger onderwijs inmiddels zoveel meer van beginnende studenten vragen dan vroeger?

"Kritisch denken, problemen oplossen en creativiteit zijn cruciale competenties voor de 21ste eeuw. De samenleving mag verwachten dat gediplomeerden uit het hoger onderwijs deze competenties tot een zeer hoog niveau hebben ontwikkeld. Studenten mogen ervan uitgaan dat zij aan het eind van hun opleiding op dat niveau zijn. De vraag is of dit inderdaad het geval is. Voorwaarde is een uitstekende taalvaardigheid van studenten – en daarmee ook een uitstekende denkvaardigheid. Het is echter niet meer vanzelfsprekend dat studenten in het hoger onderwijs deze taalvaardigheid geheel op eigen kracht bereiken. Ze blijken veel moeite te hebben met onder meer analyseren, redeneren en schrijven. De Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren adviseert de Nederlandse en Vlaamse ministers daarom met klem om de dialoog aan te gaan met hogescholen en universiteiten, en afspraken te maken over een structureel taalvaardigheidsbeleid in het hoger onderwijs."

7. Bronnen

Titels, verwijzingen

Leeuw, Bart van der & Theun Meestringa (2014). *Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Meijerink (2008). *Over de drempels met taal*,

http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/over_de_drempels_met_taal.pdf

Rooij, E. van & E. Jansen (2014, ongepubliceerd). *Resultaten Pilottest Universiteitsvoorbereiding en Talentontwikkeling*, Rijksuniversiteit Groningen.

Volledige teksten

Hieronder zijn de teksten van de meesterschapsteams integraal opgenomen. Het gaat om de verslagen van peilingen ('Meningen van 36 letterenstudenten', 'Bewuste geletterdheid als nieuwe koers' en

Meningen van 36 letterenstudenten over het schoolvak Nederlands

Anneke Neijt, CLS en Vakdidactiek Geesteswetenschappen, Radboud Universiteit Nijmegen, 2015

Als je Nederlands gaat studeren, dan vind je Nederlands zo interessant dat je er je hele leven wel mee te maken zou willen hebben. Zijn studenten Nederlands daarom laaiend enthousiast over het schoolvak Nederlands? Of signaleren ze problemen en hebben ze adviezen over hoe het vak gegeven zou moeten worden? Welke onderdelen vinden ze meer of minder belangrijk? Ter voorbereiding op overleg over het schoolvak Nederlands (zie Verslag Symposium 2015) is een lijst vragen aan beginnende studenten Nederlands voorgelegd. Onderzoek naar de waardering van leerlingen voor het vak is namelijk al weer enige jaren geleden verschenen (Van Grinsven, Mondrian en Westerik 2007), en beginnende studenten beschikken over meer recente informatie, recente ervaringen waarover ze kunnen rapporteren. *Methode.* De deelnemers waren 36 studenten van een eerstejaarscursus Nederlandse taalkunde, ongeveer 10 mannen en 26 vrouwen. De meesten hadden in 2014 het vwo-examen gedaan. 34 deelnemers waren dat jaar begonnen aan de studie Nederlands, 2 deelnemers volgden de studie Duits. In de pauze van een van de colleges vulden de studenten een vragenlijst in. Dat kostte ze gemiddeld tien minuten. De vragenlijst is integraal opgenomen in bijlage 1.

Resultaten. De globale oordelen over het vak, uitgedrukt op een zevenpuntsschaal, zijn samengevat in Tabel 1. Studenten die Nederlands gaan studeren, kiezen in het algemeen de positieve kant van het midden (4) van de schaal. Het gemiddelde van de antwoorden is bijvoorbeeld 2,8, dus dichterbij ‘leerzaam’ dan bij ‘niet leerzaam’ aan de uiteinden van de schaal. Het gemiddelde van hun inschatting van wat klasgenoten van de leerzaamheid vinden is 4,6. Dat ligt aan de andere kant van het midden. De uitkomsten wijzen uit dat studenten Nederlands het vak leerzaam, niet zo moeilijk, interessant, afwisselend en nuttig vinden en dat ze denken dat hun klasgenoten het vak minder leerzaam, moeilijk, niet interessant, niet afwisselend en niet zo nuttig vinden. Alleen bij de vraag of het mogelijk is om het vak veel beter te onderwijzen, komen de oordelen overeen. De studenten denken zelf dat het mogelijk is om het vak veel beter te geven, en ze veronderstellen dat hun klasgenoten dat ook denken.

Tabel 1. De uitkomsten bij de vragen Wat vind je van het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs? en Maak een inschatting: wat vinden jouw klasgenoten van dit vak? Kolom 2, ‘eigen oordeel’ bevat de oordelen van de studenten zelf; kolom 3 ‘klasgenoten’ bevat hun inschatting van de oordelen van klasgenoten. De getallen zijn gemiddelden van de individuele oordelen op een zevenpuntsschaal (met tussen haakjes de standaarddeviatie en in een aparte kolom de variantie).

	Eigen oordeel	Klasgenoten
	<i>gemiddeld (SD)</i>	<i>gemiddeld (SD)</i>
leerzaam/niet leerzaam	2,8 (1,3)	4,6 (1,3)
moeilijk/niet moeilijk	5,0 (1,3)	3,7 (1,5)
interessant/niet interessant	3,1 (1,5)	5,2 (1,3)
afwisselend/saai	3,5 (1,5)	5,0 (1,6)
het kan veel beter/er zijn geen mogelijkheden om het veel beter te geven	3,2 (1,3)	3,2 (1,3)
nuttiger/minder nuttig dan de andere schoolvakken	3,4 (1,0)	5,1 (1,2)
moeilijker/gemakkelijker dan de ander schoolvakken	4,8 (1,2)	3,8 (1,4)

De verschillen in oordelen zijn significant, behalve bij de vraag of het veel beter zou kunnen (zie bijlage voor details).

Vrijwel alle studenten (34 van de 36) vinden het vak in de bovenbouw duidelijk verschillen van het vak in de onderbouw. Op de vraag of een bepaald onderdeel in de onderbouw beter of juist minder goed behartigd werd dan in de bovenbouw, waren de meningen verdeeld. De meeste studenten vinden de hoeveelheid leesstof, het enthousiasme van de docent, de onderwerpen die behandeld worden, het niveau, de manier van les krijgen en de afwisseling van stof en taken beter in de bovenbouw. Toetsing en leerstof zijn duidelijker in de onderbouw, zie tabel 2.

Tabel 2. Antwoorden op de vraag *Hoe verschilt de onderbouw van de bovenbouw?* De studenten konden kiezen uit “onderbouw beter”, “bovenbouw beter” of “geen verschil”.

	ob beter	bb beter	geen verschil
de hoeveelheid leesstof is in de	4	27	3
het enthousiasme van de docent is in de	4	18	12
de onderwerpen die behandeld worden zijn in de	5	20	9
het niveau (de moeilijkheidsgraad) is in de	5	22	7
de manier van les krijgen is in de	5	15	14
de afwisseling van stof en taken is in de	7	19	8
de hoeveelheid huiswerk is in de	12	13	9
de toetsen zijn duidelijker in de	17	4	13
de leerstof is duidelijker in de	18	3	13

Bij de vraag *Werkten jullie uit de schoolboeken?* konden de studenten kiezen uit “vrijwel altijd, meestal wel, de helft van de tijd, meestal niet, of vrijwel nooit”, een schaal die in percentages is uitgedrukt (100, 75, 50, 25 en 0%) om het gemiddelde te berekenen. In ongeveer 65% van de tijd werd uit schoolboeken gewerkt. Veel studenten wisten niet meer precies welke schoolboeken gebruikt waren. Genoemd werden *Nieuw Nederlands* (12x), *Dautzenberg* (8x), *Op Niveau / Nieuw Niveau* (8x), *Talent* (3x), *Eldorado* (2x), *Laagland* (2x), *Literatuur in zicht* (2x), *Metropool* (2x) en *Kiliaan* (1x).

De meeste studenten (19) waren tevreden over de balans tussen wel of niet uit het schoolboek werken. Ze noemden bij de opmerkingen:

fijn om uit schoolboeken te lezen: info was makkelijk terug te vinden

prima zo; Talent in de onderbouw betrof nl. ook externe boeken, poëzie etc.

zo zit er een duidelijke structuur in het lesprogramma en de stof staat overzichtelijk bij elkaar

in de bovenbouw werd het minder en deden we meer klassikaal. Dat was een goede manier om te leren

Sommigen (8) hadden minder les willen hebben uit de schoolboeken, want:

uitleg docent interessanter

veel literaire teksten door de leraar gekozen, hierdoor hebben wij veel meer literatuur gehad dan ander scholen

de eigen inbreng van de docent maakte de lessen echt veel boeiender

de schoolboeken waren soms best wel dom en basaal, ze waren vooral gericht op regels

ik vond de schoolboeken lang niet altijd een zinvolle aanvulling. Zo was Dautzenberg achtergrondinformatie, terwijl de kern van de stof in aantekeningen gegeven werd de schoolboeken waren onduidelijk; ik had liever wat meer onderscheid gehad in de stof d.m.v. verschillende boeken

ik vond het werken met literatuur veel leuker en leerzamer dan de stof die in de

*schoolboeken stond
meer afwisseling*

Anderen (7) wilden juist meer les uit schoolboeken, want
een jaar een eigenwijze leraar die zonder schoolboeken werkte, dat was vreselijk nu waren we grotendeels afhankelijk van de persoonlijke kijk van de docenten op het vak Nederlands duidelijk om na te lezen er had misschien wat meer met de boeken gewerkt kunnen worden om te oefenen met spelling, grammatica etc. in het laatste jaar misschien meer; we waren alleen nog bezig met samenvatten en oude examens omdat je dan duidelijker weet wat je moet kunnen en weten de stof was soms niet duidelijk omdat er niet één boek is en stencils raak je gemakkelijk kwijt

Op de vraag *Wat vind je van de docenten Nederlands?* antwoordden de meesten “wisselend”. Twee studenten vonden de docenten van de onderbouw beter, twee anderen vonden juist de docenten in de bovenbouw beter. Twee studenten noemden de docenten Nederlands “chaotisch”, vier anderen noemden de docenten “kundig” of “vakbekwaam”.

De tabellen 3 en 4 bevatten gemiddelde cijfers voor toetsing en nut van het vak. De toetsing van het vak krijgt van deze groep studenten meestal een 6 of een 7. Bij het nut van de onderdelen lopen de gemiddelden meer uiteen. De oordelen lopen overigens bij ieder onderdeel erg uiteen.

Tabel 3. Toetsing. Gemiddelde bij de vraag een cijfer te geven aan de toetsing van vakonderdelen van Nederlands op een schaal van 1 (bijzonder slecht) tot 10 (bijzonder goed). Naast de omschrijving van de vakonderdelen staat het aantal studenten dat een cijfer gaf, het gemiddelde van de cijfers met bijbehorende standaarddeviaties en varianties, en de range waarbinnen de gegeven cijfers zich bevinden.

De toetsing van:	N	Gem.	SD	Variantie	Range
Mondelinge overhoringen literatuur	36	7,72	1,23	1,52	5 – 10
schrijven betoog	36	7,72	1,00	1,01	5 - 10
schoolexamens	35	7,43	,85	,72	5 - 9
leesvaardigheid	35	7,37	1,00	1,01	5 – 9
schrijven beschouwing	35	7,23	1,11	1,24	5 - 10
grammatica	35	7,14	1,26	1,60	4 – 8
spelling	35	6,89	1,47	2,16	2 – 9
schrijven zakelijke brief	31	6,81	1,19	1,43	4 – 10
leesdossier	33	6,55	2,12	4,51	1 -10
spreekbeurten	34	6,44	1,40	1,95	4 - 9
centraal eindexamen	36	6,22	1,90	3,61	2 - 9
debatteren	32	6,00	2,16	4,65	1 - 10

creatieve schrijfo opdracht	29	5,66	1,90	3,59	1 - 8
-----------------------------	----	------	------	------	-------

Tabel 4. Nut. Overzicht van hoe nuttig verschillende vaardigheden gemiddeld worden gevonden door de studenten, op een schaal van 1 (absoluut niet nuttig) tot 10 (bijzonder nuttig). Naast de omschrijving van de vaardigheden staat het aantal studenten dat een cijfer gaf, het gemiddelde van de cijfers met bijbehorende standaarddeviaties en varianties, en de range waarbinnen de gegeven cijfers zich bevinden.

Het nut van:	N	Gem.	SD	Variantie	Range
schrijfvaardigheid	36	8,28	,91	,83	7 – 10
argumenteren	35	7,97	1,15	1,32	5 – 10
leesvaardigheid	36	7,92	1,20	1,45	5 – 10
spelling	36	7,89	1,17	1,36	6 – 10
spreekvaardigheid	36	7,81	1,33	1,76	5 – 10
grammatica	36	7,81	1,21	1,48	5 – 10
schrijven	36	7,78	1,29	1,66	4 – 10
mondeling presenteren	36	7,75	1,13	1,28	5 – 10
literatuur lezen	36	7,50	1,25	1,57	4 – 10
tekstanalyse	36	7,36	1,15	1,32	4 – 9
literatuurgeschiedenis	36	6,94	1,45	2,11	3 – 10
samenvatten	35	6,94	1,59	2,53	3 – 10
debatteren	33	6,82	1,42	2,03	3 – 10
literatuur analyseren/ onderzoeken	33	6,76	1,25	1,56	3 – 10
luistervaardigheid	33	6,52	1,95	3,82	1 – 10
invuloefeningen	35	5,83	1,36	1,85	3 – 8

Op de vraag of het schoolvak Nederlands nodig is in het voortgezet onderwijs, antwoordden deze studenten steeds “ja”. Meestal geven ze daarbij als reden dat de vaardigheden nuttig en belangrijk zijn voor studies en beroepen, dat het om basisvaardigheden gaat waar je in de rest van je leven profijt van hebt en die ten goede komen aan efficiënte communicatie. Vier keer wordt het belang van literatuur en culturele ontwikkeling genoemd. Verder zou iedereen het Nederlands goed moeten beheersen, iemand noemt “tegen taalverloedering”, en een ander vindt dat je in het multiculturele Nederland van dit moment moet uit kunnen leggen hoe het Nederlands in elkaar zit.

De studenten noemden meer vakonderdelen (77) bij de vraag aan welke onderdelen van het vak ze veel meer aandacht zouden besteden als ze zelf docent zouden zijn dan bij de vraag aan welke onderdelen ze veel minder aandacht zouden besteden (46). Een overzicht van vakonderdelen en de aantallen keren dat die genoemd werden staat in tabel 5.

Tabel 5. De vakonderdelen waaraan de studenten als ze zelf docent zouden zijn, meer of minder aandacht zouden besteden. In kolom 1 en 3 staan de vakonderdelen die de studenten noemden, daarachter de aantallen keren dat die genoemd werden.

MEER	77x	MINDER	46x
grammatica/zinsontleden	14	grammatica/zinsontleden	5
spelling	11	samenvatten	5
literatuurgeschiedenis	9	spelling	4
schrijven	8	spreekbeurt/mondelinge presentatie	4
literatuur	7	debat	3
argumentatie	6	leesdossiers	3
creatief schrijven	5	leesvaardigheid	3
spreekbeurt/mondelinge presentatie	4	literatuurgeschiedenis	3
debat	3	luistervaardigheid	3
tekstanalyse	2	tekstanalyse	3
filosofie	1	betooog	2
formuleringskwesties (framing?)	1	brieven schrijven	2
leesvaardigheid	1	argumentatie	1
letterkunde	1	creatief schrijven	1
lezen	1	literaire analyse	1
nieuwe media	1	literatuur	1
poëzie	1	mondelinge overhoringen	1
taalkunde	1	woordenschat	1

Bij de vraag *Kun je iets noemen dat je vreselijk gemist hebt bij het schoolvak Nederlands?* antwoordden 15 studenten niets of “nee, niet echt” en bleek het voor sommigen te lang geleden om daar iets over te zeggen. De overige studenten noemden vaak (12x) dat zij graag meer literatuuronderwijs hadden gehad, meer boeken wilden lezen, een duidelijker schets van de literatuurgeschiedenis, of verhaal- en poëzieanalyse. Creatief schrijven werd door een paar leerlingen gemist (5x), evenals aandacht voor taalkunde (4x), met name voor grammatica en spelling. Ten slotte hadden twee studenten graag meer met debatteren en de kunst van het argumenteren gedaan, werd éénmaal enthousiasme van de medeleerlingen gemist en éénmaal dat van de docent, en was meer aandacht voor nieuwe media ook wenselijk geweest volgens één student. In tabel 6 wordt een overzicht gegeven.

Tabel 6. Overzicht antwoorden op de vraag of studenten iets gemist hebben bij het schoolvak Nederlands.

Antwoorden	aantal
Nee / niks opgeschreven / te lang geleden om iets over te zeggen	15
Meer aandacht voor literatuur (analyse, geschiedenis, poëzie)	12
Meer aandacht voor creatief schrijven	5
Meer aandacht voor taalkunde (spelling, grammatica)	4
Meer aandacht voor debatteren en argumentatie	2

Meer enthousiasme van medeleerlingen	1
Betere docent	1
Meer aandacht voor nieuwe media	1

Veel studenten (15) hebben de vraag *Kun je iets noemen dat je bij Nederlands ervaren hebt, en dat je nooit meer zult vergeten?* overgeslagen of met “nee” beantwoord. Onder de overige antwoorden zien we veelal commentaar op de docent en de ontdekking van literatuur terugkomen. Meer dan eens bleken deze zaken met elkaar verbonden te zijn; de docent blijkt een belangrijke rol te hebben bij de kennismaking met literatuur. Met betrekking tot de docent werd het volgende genoemd:

Persoonlijke anekdotes en verhalen van docenten. (2x)

Het enthousiasme van de docent. Mede door hem ben ik Nederlands gaan studeren. (2x)

De docent van de bovenbouw.

Het feit dat bij een docent lang werd nagepraat over een presentatie.

De keren dat de leraar de klas een verhaal voorlas. Iedereen zat geboeid te luisteren.

Poëzieanalyse, waarbij de docent met zijn mooie lage stem de gedichten voorlas en dat er langzaam maar zeker meer tevoorschijn kwam. Het voelde als een wereld die openging en de tijd vloog voorbij.

In de bovenstaande opsomming komt literatuuronderwijs al enkele keren ter sprake, maar er werden ook los van de docent opmerkingen gemaakt over het literatuuronderwijs, vaak in combinatie met het noemen van de mondeling als positieve ervaring:

De ontdekking van literatuur.

Literatuurgeschiedenis vond ik erg leuk!

Mijn mondeling, vanwege een goed cijfer en ook dat ik toen met meer diverse literatuur in aanraking kwam.

Bij de mondeling van mijn literatuurlijst: dat mijn docente als enige begreep wat ik zo gaaf vond aan sommige boeken.

Mondeling poëzie.

Bij de overige antwoorden zien we dat voor twee studenten creatief schrijven een goede ervaring was, meldt één student dat het oefenen van het betoog onvergetelijk was en wordt eenmalig melding gemaakt van een geslaagde presentatie. Eén van de studenten heeft met name onthouden het vak te willen gaan studeren. Er wordt éénmalig aangegeven dat er op school zeer slecht Nederlands werd onderwezen. Ten slotte meldt iemand dat het examentoneel onvergetelijk was, en besluit één student dat het gehele vak Nederlands een ervaring was om niet te vergeten.

Er werd 20 keer gebruik gemaakt van de mogelijkheid om aanbevelingen te doen om het vak te verbeteren. Over het literatuuronderwijs:

Literatuur lezen in de klas (anders doet niemand het)

(ik vond het altijd heerlijk als mijn docente voorlas, ook / juist literatuur!)

Meer literatuur! (2x)

Minder literatuur analyseren

Beter controleren of mensen de boeken op de lijst wel écht hebben gelezen

Moderniseer het curriculum. Ieder kind kan een boekverslag van internet plakken (mijn mondelingen over literatuur gingen bij alle talen prima. De helft van de boeken heb ik niet eens gelezen).

Besprek een aantal boeken eens klassikaal echt grondig (zoals bij verhaalanalyse).

Er zou iets meer aandacht geschonken mogen worden aan het lezen van boeken.

Meer aandacht voor de literatuurgeschiedenis en de Nederlandse klassiekers. Wij hebben alleen Van de vos Reinaarde besproken, verder nauwelijks Middelnederlands/Vroegnieuw-nederlands.

Het samenvatten schrappen uit het examen en iets met literatuur toevoegen.

Over de docenten of de didactiek:

Met enthousiasme lesgeven helpt!

Betere docenten, vooral de tweedegraads docenten in de onderbouw.

in de bb docenten met een master Ned ipv HBO-lerarenopleiding,

algemeen voortgezet onderwijs: meer lesgeven! niet alleen het boek volgen en enkel vragen beantwoorden, zoals nu gebeurt om leerlingen 'zelfstandig' te maken.

de klas meer inspraak geven in onderwerpen e.d.

meer diepgang, meer structuur, niet te snel alles willen afraffelen

Overige opmerkingen:

Meer theoretisch kader behandelen.

Creativiteit (2x), want taal geeft oneindig veel mogelijkheden. Fantasie

Gevarieerdere lessen: naast spelling en grammatica meer andere dingen die mensen aan het denken zetten (geschiedenis, literatuur, schrijven analyseren/ onderzoek)

Meer inspelen op de belevingswereld van kinderen, vooral in de onderbouw.

Toetsing, eindexamen:

Ik begrijp de manier van toetsen / de inhoud van de stof, maar het verwaarloost vooral in vwo6, alle andere interessante aspecten van het vak. Ik denk dat veel leerlingen vooral van dat jaar een afkeurend gevoel overhielden voor onze taal.

Examentoneel was echt heel leuk om te doen. Het kost veel tijd, maar dat was het zeker waard.

Meer aandacht voor begrijpend lezen, i.p.v. alleen toetsen zonder uitleg;

samenvatten als eindexamenonderdeel vinden veel mensen vreselijk en is (tot nu toe) ook niet erg nuttig als voorbereiding voor het wo.

Grammatica:

Grammatica ook in de bovenbouw (4x)

Geen trucjes meer aanleren bij grammatica

Betere grammaticalesen

Meer grammatica oefenen.

Spelling:

Spelling ook in de bovenbouw (2x)

Meer spelling oefenen.

Minder spelling.

Conclusie. Het is niet veel werk om de vragenlijst af te nemen en te verwerken. De uitkomsten laten zien dat er heel wat verschil van mening is onder de studenten over wat de inhoud van het vak moet zijn, maar over de vraag of het schoolvak veel beter gegeven kan

worden, zijn ze het eens: dat moet mogelijk zijn. De uitkomsten van de vragenlijst bevestigen dus wat er in de wandelgangen al bekend is, en bevestigen wat in het omvangrijker onderzoek van Van Grinsven, Mondrian en Westerik (2007) gevonden is.

Onderzoek via vragenlijsten zoals deze is vooral waardevol als ze jaar in jaar uit worden gebruikt. Dan kun je zien of het onderwijs vooruitgaat of niet. Om te bepalen of het schoolvak Nederlands in het algemeen goed voorbereid op een universitaire studie, zou je de vragenlijsten aan studenten van verschillende faculteiten moeten voorleggen. Doe dat dan wel in het eerste semester van het eerste jaar, want een van de ondervraagde studenten had als tip voor de vragenlijst: *vraag hoe lang het geleden is dat diegene op de middelbare school zat*. Kennelijk zijn de vragen voor studenten die al wat langer geleden van school kwamen moeilijk te beantwoorden.

Noot. Met dank aan de studenten die deelnamen en aan Merijn Beeksma die geholpen heeft met dit verslag.

Referenties

Grinsven, Vincent van, Liesbeth Mondrian en Henk Westerik (2007). *Waar is onderwijs Nederlands goed voor?* Onderzoeksrapport in opdracht en onder eindredactie van de Nederlandse Taalunie.

http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/taalpeilonderzoek_2007.pdf

Verslag Symposium (2015). *Verslag Symposium Schoolvak Nederlands – taalkunde/taalbeheersing*.

Conferentieoord Soeterbeeck, Ravenstein, 15 en 16 januari 2015 <http://vakdidactiekgw.nl/symposium-schoolvak-nederlands-taalkundetaalbeheersing/>

Bijlage 1. De vragenlijst die in het onderzoek van dit verslag aan de studenten is voorgelegd.

Nederlands in het voortgezet onderwijs. Met deze vragenlijst onderzoeken we welke mogelijkheden er zijn om de kwaliteit van het schoolvak Nederlands te verhogen. Noteer wat het eerste in je opkomt. Er zijn ook vragen waarbij je uitgebreider toelichting kunt geven.

Ben je man / vrouw? Welke vooropleiding? vwo / havo / hbo / pabo / anders (meer antwoorden mogelijk)

1. Wat vind je van het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs?

- | | | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------------------------|
| leerzaam | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | niet leerzaam |
| moeilijk | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | niet moeilijk |
| interessant | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | niet interessant |
| afwisselend | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | saai |
| het kan veel beter | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | er zijn geen mogelijkheden om het vak beter te geven |
| nuttiger dan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | minder nuttig dan de andere schoolvakken |
| moeilijker dan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | gemakkelijker dan de andere schoolvakken |

2. Maak een inschatting: wat vinden jouw klasgenoten van dit vak?

- | | | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------------------------|
| leerzaam | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | niet leerzaam |
| moeilijk | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | niet moeilijk |
| interessant | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | niet interessant |
| afwisselend | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | saai |
| het kan veel beter | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | er zijn geen mogelijkheden om het vak beter te geven |
| nuttiger dan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | minder nuttig dan de andere schoolvakken |
| moeilijker dan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | gemakkelijker dan de andere schoolvakken |

3. Is er een verschil tussen Nederlands in de onderbouw en in de bovenbouw? Ja / Nee

4. Als je "Ja" antwoordde op de vorige vraag: hoe verschilt de onderbouw van de bovenbouw? Streep door wat niet van toepassing is.

- | | |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| de onderwerpen die behandeld worden zijn in de | onderbouw beter / geen verschil / bovenbouw beter |
| het niveau (de moeilijkheidsgraad) is in de | onderbouw beter / geen verschil / bovenbouw beter |
| de afwisseling van stof en taken is in de | onderbouw beter / geen verschil / bovenbouw beter |
| de hoeveelheid huiswerk is in de | onderbouw meer / geen verschil / bovenbouw meer |
| de hoeveelheid leesstof is in de | onderbouw meer / geen verschil / bovenbouw meer |
| de manier van les krijgen is in de | onderbouw beter / geen verschil / bovenbouw beter |
| | onderbouw groter / geen verschil / bovenbouw groter |
| het enthousiasme van de docent is in de | |
| de leerstof is duidelijker in de | onderbouw / geen verschil / bovenbouw |
| de toetsen zijn duidelijker in de | onderbouw / geen verschil / bovenbouw |

5. Werkten jullie uit schoolboeken?

vrijwel altijd	meestal	de helft van de tijd	meestal niet	nooit
----------------	---------	----------------------	--------------	-------

6. Welke schoolboeken gebruikten jullie?

7. Had je meer / minder met de schoolboeken willen werken? Waarom?

8. Wat vind je van de docenten Nederlands?

9. Geef een cijfer aan de toetsing bij het vak Nederlands en het nut van de onderdelen.

TOETSING (1 = bijzonder slecht, 10 = bijzonder goed)	cijfer	NUT (1 = absoluut niet nuttig, 10 = bijzonder nuttig)	cijfer
toetsen leesvaardigheid		leesvaardigheid	
toetsen grammatica		spreekvaardigheid	
toetsen spelling		luistervaardigheid	
mondelijke overhoringen literatuur		schrijfvaardigheid	
debatten		debatteren	
schrijven betoog		tekstanalyse	
schrijven beschouwing		spelling	
schrijven zakelijke brief		grammatica	
creatieve schrijfoopdrachten		argumenteren	
leesdossiers		literatuur lezen	
spreekbeurten		literatuurgeschiedenis	
centraal eindexamen		literatuur analyseren of onderzoeken	
de schoolexamens		samenvatten	
		mondeling presenteren	
		schrijven	
		invuloefeningen	

10. Is het vak Nederlands nodig in het voortgezet onderwijs? Ja / nee. Waarom?

11. Als jij docent Nederlands zou zijn, aan welke onderdelen zou je dan veel meer aandacht besteden?

12. Als jij docent Nederlands zou zijn, aan welke onderdelen zou je dan veel minder aandacht besteden?

13. Kun je iets noemen dat je vreselijk gemist hebt bij het schoolvak Nederlands?

14. Kun je iets noemen dat je bij Nederlands ervaren hebt, en dat je nooit meer zult vergeten?

15. Welke aanbevelingen kun je doen om het vak te verbeteren? En overige opmerkingen zijn welkom!

Bijlage 2. Statistische details bij tabel 1

Of er verschil is tussen hoe studenten het vak zelf beoordeelden en dachten dat hun klasgenoten zouden doen, is bepaald met tweezijdige gepaarde t-toetsen. De eerste kolom bevat het verschil tussen het gemiddelde eigen oordeel (*eo*) van de studenten en het gemiddelde van wat ze dachten dat klasgenoten zouden oordelen (*kg*), daarachter volgen de details.

	Gem.	SD	Error	Lower	Upper	t	df	Sig.
leerzaam_eo - leerzaam_kg	-1,83	1,23	,21	-2,25	-1,42	-8,94	35	,00
moeilijk_eo - moeilijk_kg	1,28	1,56	,26	,75	1,81	4,91	35	,00
interessant_eo - interessant_kg	-2,17	1,70	,28	-2,74	-1,59	-7,65	35	,00
afwisselend_eo - afwisselend_kg	-1,50	1,68	,28	-2,07	-,93	-5,35	35	,00
kan_beter_eo - kan_beter_kg	-,06	,98	,16	-,39	,28	-,34	35	,74
nuttiger_dan_eo - nuttiger_dan_kg	-1,72	1,37	,23	-2,18	-1,26	-7,57	35	,00
moeilijker_dan_eo - moeilijker_dan_kg	1,00	1,57	,26	,47	1,53	3,83	35	,00

Deze berekeningen laten zien dat studenten Nederlands het vak gemiddeld leerzaam vonden ($M = 2,8$, $SD = 1,3$), maar dachten dat hun klasgenoten het als minder leerzaam zouden bestempelen ($M = 4,6$, $SD = 4,6$). Dit verschil is significant: $t(35) = -8.94$, $p < .001$, $BI = [-2,25, -1,42]$.

Daarnaast ervoeren de studenten het vak Nederlands als een vrij gemakkelijk vak ($M = 5,0$, $SD = 1,3$). Zij verwachtten dat hun klasgenoten er iets meer moeite mee hadden ($M = 3,7$, $SD = 1,5$), een significant verschil: $t(35) = 4,91$, $p < .01$ en het $BI = (0,75, 1,81)$.

Ook bleek er een significant verschil te zijn tussen de mate van interesse die de studenten zelf in het vak hadden en die ze denken dat hun klasgenoten hadden. De studenten vonden het vak zelf tamelijk interessant ($M = 3,1$, $SD = 1,5$) maar denken dat het vak minder interesse heeft gewekt bij hun klasgenoten ($M = 5,2$, $SD = 1,3$). Dit verschil is wederom significant: $t(35) = 7.65$, $p < .001$, $BI = [-2,74, -1,59]$.

De studenten stonden gemiddeld neutraal in de vraag of het vak afwisselend is of niet ($M = 3.5$, $SD = 1,5$), maar gokten dat hun klasgenoten het vak niet als erg afwisselend hebben ervaren ($M = 5,0$, $SD = 1,6$), een significant verschil: $t(35) = -5,35$, $p < .001$, $BI = [-2,07, -0,93]$.

Op de vraag of het vak nog veel ruimte tot verbetering biedt of niet, reageren de studenten gemiddeld wederom neutraal ($M = 3,2$, $SD = 1,3$). De studenten verwachtten dat hun klasgenoten deze mening delen, en scoren gemiddeld hetzelfde op die vraag ($M = 3,2$, $SD = 1,3$). Er is hierbij dus geen sprake van een significant verschil.

Een verschil treffen we wel aan tussen wat studenten zelf vinden van het nut van het vak ten

opzichte van andere vakken en wat zij denken dat hun klasgenoten vinden: de studenten vinden dat het vak niet zozeer nuttiger of minder nuttig is dan andere vakken ($M = 3,4$, $SD = 1,0$) maar denken dat hun klasgenoten het vak een stuk minder nuttig vinden dan andere vakken ($M = 5,1$, $SD = 1,2$). Dit verschil is significant: $t(35) = -7.57$, $p < .001$ en BI = [-2,18, -1,26].

Ten slotte zijn de studenten van mening dat het vak Nederlands ten opzichte van andere schoolvakken gemakkelijk is ($M = 4,8$, $SD = 1,2$). Ze denken dat dit in mindere mate gold voor hun klasgenoten ($M = 3,8$, $SD = 1,4$). Ook dit verschil blijkt significant: $t(35) = 3.83$, $p < .01$, BI = [0,47, 1,53].

Manifest voor het schoolvak Nederlands

Theo Witte (a) & Anneke Neijt (b); (a) Rijksuniversiteit Groningen & (b) Radboud Universiteit Nijmegen. Verschenen in: A. Mottart & S Vanhooren (2015). 29^{ste} conferentie onderwijs Nederlands. Gent: Academia Press, xxxii-xxxvi

Jongeren zijn niet zo bezig met de Nederlandse taal. Ze vinden taal zo vanzelfsprekend dat ze er niet over nadenken. Over het algemeen vinden jongeren de Nederlandse taal een saai onderwerp. Ook de manier waarop het vak Nederlands wordt onderwezen, kan volgens jongeren veel boeiender. (Van de Velde 2012:5)

1. Inleiding

Met het programma “Meesterschap in de vakdidactiek” willen acht universiteiten (OU, RU, RUG, UL, UU, UvA, VU, UvT) een impuls geven aan de versterking van de vakdidactiek in de Geesteswetenschappen, zowel in het onderzoek als in het onderwijs. Met financiële ondersteuning van het Regieorgaan Geesteswetenschappen investeren de Letterenfaculteiten gezamenlijk in extra vakdidactische meesters op verschillende deelterreinen. Voor Nederlands zijn er twee Meesterschapsteams ingesteld, een voor taalkunde/taalbeheersing (Anneke Neijt-Kappen vz, Peter Arno Coppen, Kees de Glopper, Ton van Haafden, Jaap van Marle) en een voor literatuur (Theo Witte vz, Erwin Mantingh, Jan Oosterholt).

In de eerste helft van 2015 hebben deze teams enkele symposia georganiseerd met hoogleraren, vakdidactici, docenten uit het voortgezet onderwijs en instellingen die nauw bij het schoolvak Nederlands zijn betrokken; er waren ruim 100 deelnemers. Daar werd, ook in het kader van Onderwijs 2032, gediscussieerd over de toekomst van het schoolvak Nederlands. Dit heeft geleid tot een grondige bezinning op het schoolvak Nederlands en de neerlandistiek, en tot een manifest dat in deze lezing aan de deelnemers van de HSN zal worden voorgelegd. Dit manifest is de beknopte neerslag van de betrekkelijk grote eenstemmigheid op die symposia. Het manifest beoogt een nieuwe koers voor het schoolvak Nederlands.

2. Waarom een nieuwe koers?

Het Schoolvak Nederlands is een prachtig vak, en veel docenten Nederlands kunnen heel inspirerend en bevlogen lesgeven. Maar toch is niemand echt helemaal tevreden. De conclusie van de drie symposia is dat er bij Nederlands een koerswijziging nodig is, om verschillende redenen. Ten eerste missen leerlingen de aansluiting met het hoger onderwijs. Ze leren in het vwo, dat voorbereidend *wetenschappelijk* onderwijs beoogt te zijn, vrijwel niets over de wetenschappelijke thema's in de neerlandistiek (Van Rooij & Jansen, 2014).

Ten tweede krijgen leerlingen ook niet het schriftelijke taalvaardigheidsniveau mee dat in het hoger onderwijs vereist is. Over de mondelinge taalvaardigheid is men wel tevreden (SLO, 2015). De Raad voor Nederlandse taal en letteren (2015:8) signaleert eveneens een probleem dat om een koerswijziging vraagt: “Studenten hebben nu – te veel – moeite met taalvaardigheid, niet alleen bij de start, maar ook tijdens de studie in het hoger onderwijs.” In het onderzoek dat aan dit rapport voorafging werden interviews gehouden met deskundigen. Die zijn het met elkaar eens: “zowel studenten als docenten ervaren een grote breuk tussen het schoolvak Nederlands op middelbare scholen en de vereiste taalvaardigheden van een studie in het hoger onderwijs” (Herelixka en Verhulst 2014: 14). Veel opleidingen zijn daarom genoodzaakt om ‘reparatiecursussen’ aan te bieden. Het niveau van de schriftelijke taalvaardigheid van studenten die in het hoger onderwijs instromen moet dus omhoog.

De derde reden is dat de direct betrokkenen bij het onderwijs niet tevreden zijn. Docenten zijn ontevreden over het examen en de druk die door de overheid (discrepantieregeling, inspectie) op het programma wordt uitgeoefend (Levende Talen, 2014). Een doorn in het oog van veel docenten is dat het onmogelijk is dat hun beste leerlingen op het examen kunnen schitteren met een 9 of 10. In plaats van meer autonomie zien we dat docenten, dikwijls onder druk gezet door de schoolleiding, zich meer en meer genoodzaakt voelen om leerlingen in de eerste plaats voor te bereiden op de tussentoetsen en examens ('teaching to the test'). Met onder meer als gevolg dat een van de aantrekkelijkste onderdelen van het vak, het fictie- en literatuuronderwijs, steeds verder wordt gemarginaliseerd. Docenten zijn ook erg ontevreden over de relatief grote hoeveelheid leerlingen die zij onder hun hoede hebben en de grote werkdruk die dat met zich meebrengt. Met de invoering van het studiehuis is de lestabel losgelaten. Dit heeft ertoe geleid dat het aantal contacturen per klas in de bovenbouw met ca 1 uur is afgenomen en het aantal klassen en leerlingen per docent dus is toegenomen: bij een volledige aanstelling is 250 leerlingen voor de docent Nederlands geen uitzondering. Dit heeft uiteraard gevolgen voor de hoeveelheid tijd die docenten kunnen besteden aan het nakijken van schriftelijk werk, met het gevolg dat het hoger onderwijs met de brokken zit.

Ook leerlingen zijn ontevreden. In het Taalpeil-onderzoek van de Taalunie *Waar is onderwijs Nederlands goed voor?* (Van Grinsven, Mondrian en Westerik 2007) blijkt dat het schoolvak Nederlands als een van de saaiste vakken wordt ervaren. Dat is opmerkelijk, want bij Nederlands gaat het over kwesties die heel dicht bij de mens staan. Taal is alomtegenwoordig, in het gewone leven zowel als op school. Je zou verwachten dat het vak om die reden minstens zo hoog gewaardeerd wordt als biologie en geschiedenis. Gevraagd naar het nut van Nederlands, dan is de uitkomst positiever. In Vlaanderen en Suriname zijn de oordelen steeds positiever dan in Nederland! Nieuwere landelijke peilingen zijn niet beschikbaar, maar een vragenlijst die in 2014 tijdens een eerstejaarscollege over de Nederlandse taal werd voorgelegd aan Nijmeegse studenten bevestigt de uitkomst van het Taalpeil-onderzoek. Deze studenten hebben overigens veel waardering voor hun docenten Nederlands. De leerboeken daarentegen komen er slecht van af. Een grote klacht is dat er in het laatste jaar vooral getraind wordt voor het examen.

De Nederlandse letterenfaculteiten, tot slot, verwelkomen een koerswijziging, want die zien dat de belangstelling voor de talen hard terugloopt. Voor de studie Nederlands hebben zich in 2015 240 studenten aangemeld, het jaar daarvoor waren dat er 290 en in 2008 nog 520. Ook zijn er vakinhoudelijke problemen met de aansluiting tussen het voortgezet onderwijs en de letterenstudies in het algemeen. Studenten Nederlands beginnen aan de studie vanuit verkeerde verwachtingen, bijvoorbeeld de misvatting dat empirisch onderzoek niet mogelijk is in de alfawetenschappen en dat taalkunde vooral spelling en grammatica is. Het schoolvak zou in de bovenbouw dus wetenschappelijker moeten worden ingekleurd en meer intellectuele uitdagingen moeten bieden op het gebied van taal, communicatie en literatuur.

3. Manifest: Bewuste Geletterd

De koerswijziging bij het schoolvak Nederlands die we voorstellen, berust dus op wat docenten ervaren, op wat leerlingen zeggen over het vak, op het te lage niveau van taalvaardigheid dat bereikt wordt, op het gebrek aan wetenschappelijk gehalte en op de aansluitingsproblemen tussen vwo en letterenstudies. Leerlingen adviseren het – anderen vragen erom. Op deze conferentie leggen we onze bevindingen voor aan docenten Nederlands en gaan we na in hoeverre zij het met de nieuwe koers eens zijn.

Voor meer informatie, en de bronnen waarop het manifest gebaseerd is, zie www.vakdidactiekgw.nl

Referenties

Grinsven, V., L. Mondrian & H. Westerik (2007). *Waar is onderwijs Nederlands goed voor?* Onderzoeksrapport in opdracht en onder eindredactie van de Nederlandse Taalunie.
http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/taalpeilonderzoek_2007.pdf

Herelixka, C. & S. Verhulst (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs; een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Rapport in opdracht van de Nederlandse Taalunie, 1 maart 2014.

Raad voor Nederlandse taal en letteren (2015). *Vaart met taalvaardigheid*. Adviesrapport.

Rooij, E. van & E. Jansen (2014). *Resultaten Pilottest Universiteitsvoorbereiding en Talentontwikkeling*. Ongepubliceerde tekst, Rijksuniversiteit Groningen.

SLO (2015). *Curriculumspiegel 2015. Deel B. Vakspecifieke trendanalyse*. Enschede: SLO.

Velde, C. van de (2012). *Jongeren, de Nederlandse taal & participatie*. Onderzoeksrapport in opdracht van de Nederlandse Taalunie.

Verslag Symposium (2015). *Verslag Symposium Schoolvak Nederlands – taalkunde/taalbeheersing*. Conferentieoord Soeterbeeck, Ravenstein, 15 en 16 januari 2015 <http://vakdidactiekgw.nl/symposium-schoolvak-nederlands-taalkundetaalbeheersing/>

Verslag Symposium (2015). *Verslag Symposium Schoolvak Nederlands – letterkunde*. Conferentieoord Soeterbeeck, Ravenstein, 25 en 26 juni 2015 <http://vakdidactiekgw.nl/symposium-schoolvak-nederlands-letterkunde/>

#literatuuronderwijs2032

Theo Witte (a) & Erwin Mantingh (b), Vakmeesterteam Nederlands – Letterkunde

a) Universitaire Lerarenopleiding, Rijksuniversiteit Groningen - t.c.h.witte@rug.nl

b) Departement Talen, Literatuur & Communicatie / Graduate School of Teaching, Universiteit Utrecht - e.mantingh@uu.nl

#literatuuronderwijs2032

Op 25 en 26 juni 2015 werd in Ravenstein het symposium *Vakdidactisch Meesterschap - Nederlandse letterkunde* gehouden, dat voortvloeide uit het programma Vakdidactiek Geesteswetenschappen. Op de tweedaagse gingen vijftig wetenschappers, docenten en vakdidactici met elkaar in gesprek over het literatuuronderwijs. Het hoofddoel van het symposium was de relatie tussen de neerlandistiek en het schoolvak Nederlands te verkennen en versterken, en het literatuuronderwijs een nieuwe impuls te geven. Het initiatief voor het symposium ging uit van het Vakmeesterteam Nederlands – Letterkunde, dat bestaat uit Theo Witte (RUG), Jan Oosterholt (Open Universiteit) en Erwin Mantingh (UU).

In de workshop legt het Vakmeesterteam de bevindingen van het symposium voor aan de aanwezige docenten. Ook wordt gepeild welke bijdrage vanuit de neerlandistiek en vakdidactiek wenselijk is op het vlak van nascholing, ontwikkeling en onderzoek. Zeven aspecten van het literatuuronderwijs dienen als vertrekpunt voor de gedachtewisseling: legitimering en visie, wettelijk kader, leermiddelen, afbakening, samenhang met andere vakonderdelen, samenwerkingsmogelijkheden en status.

1. Legitimering en visie

Anno 2015 is het lezen van literatuur geen vanzelfsprekendheid en van de leraar Nederlands die zijn leerlingen tot dit lezen wil verleiden, wordt dan ook de nodige overtuigingskracht vereist. Een goed doordachte visie op het literatuuronderwijs is daarom een absolute voorwaarde. Het lezen van literatuur is niet alleen een plezierig tijdverdrijf, maar het bevordert ook een esthetische, emotieve, sociale, intellectuele en talige ontwikkeling. Recent empirisch onderzoek bevestigt deze claim. Meer dan andere teksten dwingen gedichten, verhalen en romans leerlingen tot ‘slow reading’, concentratie en reflectie. Literatuur confronteert de lezer bovendien met de grenzen van het denk- en zeggbare en stimuleert zo tot creativiteit, empathie, kritiek en reflectie.

2. Wettelijk kader

De speelruimte die de eindtermen en kerndoelen docenten bieden is groot waardoor aan het eind in het examenjaar niet duidelijk is welke doelen feitelijk zijn gerealiseerd. Belangrijke en voor leerlingen interessante benaderingen, bijvoorbeeld het leggen van een verband tussen literaire tekst en maatschappelijke discoursen, ontbreken in het formele curriculum. In het algemeen is men kritisch over de verkaveling van het vak Nederlands in verschillende domeinen (lezen, schrijven, mondelinge taalvaardigheid, argumentatie en literatuur) omdat hierdoor de samenhang binnen het vak verborgen blijft. Zo ontbreekt ‘creatief schrijven’ in het curriculum terwijl dit het vak Nederlands niet alleen aantrekkelijker maakt voor leerlingen, maar ook stimulerend en verrijkend is voor de ontwikkeling van hun taalvaardigheid. De rol die media en journalistiek binnen Nederlands spelen is klein en zou veel groter moeten zijn. Naar analogie met het vak wiskunde zou de mogelijkheid onderzocht moeten worden Nederlands met een taalkundige of cultuurhistorische invulling en op een hoger niveau af te sluiten. Dit biedt leerlingen en docenten een extra uitdaging.

3. Leermiddelen

Hoewel er op dit moment meerdere literatuurmethoden in boekvorm in omloop zijn, zijn er nog slechts enkele in de handel verkrijgbaar. Daarnaast bestaan er digitale leermiddelen, waarvan www.literatuurgeschiedenis.nl en www.lezenvoordelijst.nl de meest succesvolle zijn. Globaal kunnen twee typen worden onderscheiden: methoden waarin weinig stof over veel onderwerpen te vinden is en leermiddelen die veel stof over weinig onderwerpen bieden. Opvallend is dat verreweg de meeste aandacht uitgaat naar proza. Poëzie en vooral toneel zijn de ondergeschoven kindjes van het hedendaagse literatuuronderwijs.

Het kennisbestand waar de methoden gebruik van maken is gedateerd. Men leunt nog sterk op het structuralisme uit de jaren zeventig van de vorige eeuw en loopt duidelijk achter bij ontwikkelingen in de neerlandistiek en de literatuurwetenschap. Ook passen de methoden slecht bij de huidige interculturele en multimediale samenleving. Dit is zorgelijk omdat veel (beginnende) docenten vaak sterk leunen op de methode.

De didactiek in de methoden is arm en weinig uitdagend. Zelf vragen leren stellen aan een tekst en zelf kennis vergaren over bijvoorbeeld de context van een tekst en de ontwikkeling van het literaire systeem, is niet aan de orde.

4. *Afbakening*

In tijden van globalisering, multimedialiteit en multilingualiteit is het voor de literatuurwetenschapper allesbehalve vanzelfsprekend om zich te beperken tot een nationale canon. Het is echter de vraag, of zo'n horizonverruiming ook voor het curriculum van het middelbare literatuuronderwijs zou moeten gelden. Als men de literaire canon dan als leidraad neemt, bijvoorbeeld omdat hij deel uitmaakt van het culturele erfgoed, is het wel van belang dat de leerling inzicht krijgt in de wijze waarop de canon tot stand is gekomen en in de toekomst weer zou kunnen veranderen. Het onderwijs hoeft zich bovendien niet exclusief op de canon van de Nederlandse literatuur te richten, maar kan ook uitgaan van 'Literatuur in Nederland', waartoe dan ook vertaalde literatuur en jeugdliteratuur gerekend zouden moeten worden. Het vak Nederlands richt zich op de tekst, ook wanneer het om het literatuuronderwijs gaat, maar in een multimediale samenleving is aandacht voor bijvoorbeeld beeldtaal noodzakelijk, al was het maar omdat de leerling zo inzicht krijgt in de verschillende manieren waarop een verhaal verteld kan worden.

5. *Samenhang*

De indeling in domeinen binnen het schoolvak en de specialisatie in de wetenschap hebben ertoe geleid dat in het onderwijs de verbanden tussen vakonderdelen niet voldoende worden gelegd en benut. Daarnaast is met de toegenomen nadruk op taalvaardigheid het aandeel van literaire teksten gemarginaliseerd. Beide ontwikkelingen kunnen worden gekeerd door stelselmatig literaire en andere neerlandistische teksten te benutten bij het oefenen en toetsen van taalvaardigheid (lezen, schrijven, spreken en luisteren). Het centraal examen zou vervolgens eveneens over een vakinhoudelijk onderwerp moeten gaan. Dit vereist een aanpassing van de eindtermen en een andere inrichting van het CE. De samenhang tussen de vakonderdelen zou ook door de universiteiten en het HBO moeten worden uitgedragen. Op het vlak van literatuur ligt vakoverstijgende samenwerking tussen Nederlands, de moderne vreemde talen (ondanks de mislukking van GLO), geschiedenis, CKV en filosofie voor de hand.

6. *Samenwerking*

Alle betrokkenen betreuren het dat wetenschap en schoolvak van elkaar zijn vervreemd. Het is dringend noodzakelijk te komen tot een intensieve en duurzame uitwisseling en samenwerking tussen wetenschappelijke neerlandistiek en het schoolvak in de praktijk. Om te beginnen ontbreekt het wederzijds aan kennis van de stand van zaken. Universitaire neerlandistiek en vakdidactiek zouden voor een betere, geregelde informatievoorziening

kunnen zorgdragen. Een op te richten platform voor het schoolvak Nederlands zou een verbindende schakel in de communicatie en samenwerking moeten vormen.

Academici moeten vaker de scholen in en leraren vaker de academie in. Wetenschappers, vakdidactici, studenten en docenten kunnen meer samenwerken: om onderwijsmateriaal te ontwikkelen, onderwijs te verzorgen en vakdidactisch onderzoek te doen. Scholieren die een profielwerkstuk over taal, literatuur of communicatie schrijven moeten met hun vragen ergens terecht kunnen.

Docenten zijn zeer geïnteresseerd in een breed, veelvormig en hoogwaardig (na)scholingsaanbod: cursussen over (taal- en) letterkunde, verzorgd door wetenschappers en vakdidactici. Belangrijke voorwaarde is dat hiervoor vanuit academie en scholen tijd en middelen beschikbaar zijn; het beroepsregister zou hier een grote rol in kunnen gaan spelen.

7. Status

Hoewel het nut van het kernvak Nederlands door leerlingen wordt onderkend, daagt het hen in inhoudelijk en didactisch opzicht onvoldoende uit. Teneinde de status van het vak te verhogen, verdient de invulling en aanpak van het schoolvak op een aantal punten bijstelling. Het verwerven van kennis en ontwikkelen van inzicht nemen nu een te kleine plaats in binnen het vak. Er is bovendien geen ruimte voor een onderzoekende houding tegenover taal, cultuur en media, terwijl een dergelijke 'nieuwsgierige' benadering scholieren zicht zou bieden op het Nederlands als een boeiend onderwerp van studie en wetenschap. De rol die taalkunde, media en journalistiek binnen het schoolvak Nederlands spelen zou veel groter moeten zijn. Om deze reden valt er veel voor te zeggen om het 'zwakke' profiel Cultuur & Maatschappij zwaarder, aansprekender en moderner te maken door een profiel te ontwerpen waarin de nadruk ligt op taal, media en cultuur. Dit brede schoolvak zou niet als 'gemakkelijk en saai' te boek mogen staan, doordat het te bereiken niveau de leerlingen uitdaagt en de weg daarnaartoe de moeite waard is.

Zie voor het volledige verslag van het symposium: <http://vakdidactiekgw.nl/vakdidactisch-meesterschap/meesterschapsteam-nederlands-letterkunde/>

Bewuste taalvaardigheid als eindterm voor het schoolvak Nederlands in havo en vwo: visie en voorbeelden

Anneke Neijt, Peter-Arno Coppen en Kees de Glopper, in samenspraak met Susanne Aalberse, Ivet van der Eerden, Jacqueline Evers-Vermeul, Ton van Haften, Jaap van Marle, Maria Mos, Margreet Onrust, Marc van Oostendorp, Gert Rijlaarsdam en Arie Verhagen. Verschenen in: A. Mottart & S Vanhooren (2015). 29^{ste} conferentie onderwijs Nederlands. Gent: Academia Press, 198-202.

1. Inleiding

In het voorjaar van 2015 hebben Nederlandse neerlandici – onder wie de auteurs van dit artikel – op uitnodiging van het meesterschapsteam Nederlands–taalkunde/taalbeheersing tijdens een tweedaags symposium nagedacht over de inhoud en toekomst van het schoolvak Nederlands (zie Verslag Symposium 2015). De conclusie van dit overleg is dat er bij Nederlands een koerswijziging nodig is, om verschillende redenen. Ten eerste missen leerlingen de aansluiting met het hoger onderwijs. Ze leren in het vwo, dat voorbereidend wetenschappelijk onderwijs beoogt te zijn, vrijwel niets over wetenschappelijk onderzoek in de neerlandistiek (Van Rooij & Jansen 2014). Daar komt bij dat leerlingen ook niet het taalvaardigheidsniveau meekrijgen dat in het hoger onderwijs vereist is (Raad voor de Nederlandse taal en letteren 2015). Het schoolvak is daarnaast gefragmenteerd: van productieve verbindingen tussen taalbeheersing, taalkunde en letterkunde is nauwelijks sprake. Op het symposium is het idee ontstaan om in het schoolvak meer diepte en samenhang aan te brengen door niet alleen naar taalvaardigheid te streven, maar te mikken op *bewuste taalvaardigheid*. Dat wil zeggen: vaardigheid die steunt op kennis en inzicht in taal en taalgebruik. Dit zou ertoe kunnen leiden dat leerlingen het vak interessanter gaan vinden, dat er een beter centraal examen ontwikkeld wordt en dat er minder uitval is van docenten Nederlands, eveneens redenen om eens grondig over doelstellingen en didactiek van het vak te overleggen. In deze tekst leggen we uit wat met bewuste taalvaardigheid bedoeld wordt en geven we voorbeelden van bijpassend onderwijs. Met de deelnemers aan de HSN-conferentie willen we bespreken of de koerswijziging welkom is in het onderwijs bij het vak Nederlands.

2. Bewuste taalvaardigheid

Met bewuste taalvaardigheid als doel in het voortgezet onderwijs worden leerlingen vertrouwd gemaakt met de achtergronden van taalvaardigheid. Ze leren niet slechts trucjes, maar krijgen kennis van en inzicht in het taalsysteem en het taalgebruik. Ze krijgen daarmee de instrumenten aangereikt om na te denken over vormen van en normen voor taal en om te bepalen welk taalgebruik in een gegeven situatie optimaal is. Ze leren analyses te maken van hun eigen taaluitingen en die van anderen, gebaseerd op kennis van taal en taalgebruik in het algemeen. Bewust taalvaardige leerlingen zijn in staat om zelfstandig aan hun taalvaardigheid te werken. Daarmee kunnen ze zich ontwikkelen wanneer ze nieuwe taken krijgen in hun beroep of vervolgstudie.

Bij bewuste taalvaardigheid als doel past een speelsere en uitdagende aanpak die een beroep doet op de creativiteit en het denkvermogen van leerlingen. Het gaat dan niet alleen om de manier waarop je de taal gebruikt en of je dat correct doet, maar ook om kennis van de manier waarop je een taal leert, van de aard van het taalsysteem, van het waarom van bepaalde vormen en betekenissen en van het waarom van taalvariatie en verandering.

Met de beoogde vakinhoudelijke verdieping kan er een beter zichtbare opbouw worden aangebracht in het curriculum, met een telkens wisselend perspectief op het vak, waarbij de verbanden tussen de verschillende aspecten van taal en taalgebruik zichtbaar worden. Er kan bijvoorbeeld gedacht worden aan (half)jaarlijks wisselende onderwerpen zoals normen,

communicatievormen, meertaligheid, etymologie, kindertaal, genres, taalvariatie, dialecten, enz. Deze thema's kunnen ingebed worden in het curriculum, maar kunnen eventueel ook onderdeel worden van het examen. Het examen kan bijvoorbeeld ingericht worden aan de hand van een jaarlijks wisselend onderwerp. Hiermee wordt het vak waarschijnlijk interessanter voor docenten en leerlingen.

Met bewuste taalvaardigheid sluit de koers die de neerlandici willen volgen inhoudelijk aan bij de nieuwe Vlaamse leerplannen voor Nederlands in het secundair onderwijs (VVKSO 2010, 2012, 2014). Een aardig detail: bewuste taalvaardigheid is net als de nadere VVKSO-omschrijving van de doelstellingen een uitbreiding van wat de kaders voorschrijven. Het is dus niet zozeer een breuk met de huidige situatie, maar een verrijking ervan. Daarom zouden docenten en uitgevers van lesmateriaal zo kunnen beginnen aan de praktische uitwerking van dit doel.

3. Bewuste spellingvaardigheid

De Nederlandse spelling is gebaseerd op de koppeling van klanken en letters. Dat fonologische principe is van toepassing op het grootste deel van de woorden, maar het heeft ten onrechte geen duidelijke plaats in het onderwijs. Waarom spellen we fonologisch? Waarom bestaat er daarnaast ook een morfologische principe? Is dat in meer talen zo? De trucjes, zoals verlenging om de *d* van *hond* goed te kunnen schrijven, komen wel voor in schoolboeken, maar zijn geen echte principes. Zonder besef van het verschil tussen principe en trucje verwerven de leerlingen geen inzicht. Bij de werkwoordspelling lopen leerlingen vast op het verlengingstrucje, dus zou het beter zijn het echte verhaal te kennen. Lastig in de spelling zijn onder andere de uitzonderingen, die je alleen maar goed kunt begrijpen en onthouden als je er extra informatie bij krijgt, bijvoorbeeld *faliekant*, een woord waarvan je moet weten dat het vroeger 'foute kant' betekende, en *fauteuil*, dat je foutloos kunt leren spellen via 'foute uil'. In het ene geval leg je een semantisch of etymologisch verband, in het andere geval onthoud je van een woord ook de spellinguitspraak.

Helaas, de schoolboeken geven geen uitleg bij de uitzonderingen. *Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* stimuleren opzoeken in woordenlijst.org of een woordenboek. Dat is tijdrovend en niet effectief. *Talent voor de onderbouw* geeft lijstjes dicteewoorden. Dit zijn voorbeelden van 'zo maar' trainen van taalvaardigheid, zonder de achtergrondkennis die daarbij van pas komt. Tijdens HSN zal aan de hand van de schoolboeken duidelijk gemaakt worden dat onderwijs in bewuste taalvaardigheid, het nadenken en kunnen redeneren over taal, en het bewust leggen van verbanden in het taalsysteem wanneer je taal gebruikt, al zou moeten beginnen bij de spellingslessen in de brugklas.

4. Bewuste schrijfvaardigheid

Leerlingen moeten hun schrijfsproces onder controle krijgen door strategisch en doelgericht te leren plannen, formuleren en reviseren. Daar hebben ze kennis bij nodig: van de werelden waarover zij schrijven, van taal en schrift en van genres. In kennis van genres komen allerlei inzichten samen: besef van de relatie tussen tekst en context en benul van het verband tussen functie en vorm.

Ter voorbereiding op academisch schrijven in het hoger onderwijs moeten leerlingen leren schrijven op basis van bronnen. In werkstukken en verslagen moeten zij inhouden en formuleringen uit bronteksten selecteren, organiseren en presenteren binnen het kader van een eigen redenering.

Bij het formuleren van hun eigen tekst moeten leerlingen vormgeven aan hun interpretatie van en waardering voor hun bronnen. Voor het uitdrukken daarvan biedt de taal een scala van

middelen: uitdrukkingen waarmee taalgebruikers aangeven hoe zeker zij zijn van de beweringen die zij doen of aanhalen en formuleringen waarmee zij hun waardering voor hun bronnen kenbaar maken. Om deze stijlmiddelen te leren beheersen is blootstelling aan de taal van dit genre heel belangrijk. Maar louter lezen is niet voldoende. Observatie en analyse gericht op het ontwikkelen van inzicht in de functies van zulke stijlmiddelen is nodig voor het bewuste gebruik ervan in eigen teksten.

Aan deze uitgangspunten is vormgegeven in enkele schrijflessen voor de bovenbouw vwo. Die lessen besteden aandacht aan stijlmiddelen die van belang zijn bij het schrijven op basis van bronnen. Door analyse van voorbeeldteksten en oefeningen in formuleren hebben leerlingen inzichten opgedaan die zij hebben ingezet bij het leveren van feedback op teksten van medeleerlingen en bij het herschrijven van hun eigen tekst. Over de opzet en opbrengsten van deze lessen willen wij op de HSN rapporteren.

5. Redeneervaardigheid bij taalanalyse

Er heerst tegenwoordig weer de overtuiging dat grammaticaonderwijs een onmisbaar onderdeel van het taalonderwijs is, zelfs in de landen waar het een tijdje uit het curriculum verdwenen is (Gartland & Smolkin 2015). Aan de andere kant heeft onderzoek nooit uitgewezen dat de huidige manier waarop grammatica wordt onderwezen een belangrijk positief effect heeft op de taalvaardigheid van leerlingen (Bonset 2011). Dat zou onder andere kunnen liggen aan het feit dat de gangbare grammaticadidactiek inzet op snelle en mechanische manieren om tot een bepaald benoemingsresultaat te komen. Leerlingen zetten de zin in een andere tijd om de persoonsvorm te vinden. Vervolgens vragen ze *wie+pv* en op basis van het antwoord raden ze het onderwerp, enzovoorts. Deze mechanische vaardigheid leidt niet tot een hoger bewustzijn van de grammaticale opbouw van de zin. Daarnaast lijkt het noodzakelijk dat dit bewustzijn, of die analytische vaardigheid, niet op zichzelf blijft staan, maar gekoppeld wordt aan specifieke taalvaardigheden (zoals het (her)schrijven van je eigen teksten).

Willen we streven naar een zeker *linguïstisch bewustzijn*, dan moet het anders. Er is op zichzelf niet zoveel mis met het benoemen van woordsoorten en zinsdelen, maar waar het om gaat is dat die benoeming gebaseerd moet zijn op een redenering over de eigenschappen van die woorden en zinsdelen. Een benoeming dient niet het gevolg te zijn van één magische toverformule die de leerling van buiten kent en toe kan passen, maar het resultaat van een zoekproces naar verschillende argumenten en de afweging daarvan.

Voor het aanleren van deze *grammaticale redeneervaardigheid* zijn andere werkvormen nodig dan de bekende ontleedoefeningetjes. In de workshop op de HSN zullen we daarvoor een aantal ideeën aandragen.

Referenties

- Bonset, H. (2011). "Taalkundeonderwijs: veel geloof, weinig empirie". In: *Levende Talen Magazine*, 98(2), 12-16.
- Gartland, L.B. & Smolkin, L.B. (2015). 'The Histories and Mysteries of Grammar instruction'. In: *The Reading Teacher*, online prepublicatie 17 aug 2015, <http://dx.doi.org/10.1002/trtr.1408>
- Raad voor Nederlandse taal en letteren (2015). *Vaart met taalvaardigheid*. Adviesrapport. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Rooij, E. van & E. Jansen (2014). *Resultaten Pilottest Universiteitsvoorbereiding en Talentontwikkeling*. Ongepubliceerde tekst, Rijksuniversiteit Groningen.
- Verslag Symposium (2015). *Verslag Symposium Schoolvak Nederlands – taalkunde/taalbeheersing*. Conferentieoord Soeterbeeck, Ravenstein, 15 en 16 januari 2015 <http://vakdidactiekgw.nl/symposium-schoolvak-nederlands-taalkundetaalbeheersing/>
- VVKSO (2010). *Leerplan secundair onderwijs Nederlands, eerste graad* (D/2010/7841/016). Brussel: Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. <http://ond.vvksso-ict.com/vvksomainnieuw/leerplanpubliek.asp?NR=2010/016>

VVKSO (2012). *Leerplan secundair onderwijs Nederlands, tweede graad* (D/2012/7841/001). Brussel: Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomainnieuw/leerplanpubliek.asp?NR=2012/001>

VVKSO (2014). *Leerplan secundair onderwijs Nederlands, derde graad* (D/2014/7841/001). Brussel: Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomainnieuw/leerplanpubliek.asp?NR=2014/001>

Manifest voor het schoolvak Nederlands

‘Bewust geletterd’ als nieuwe koers voor het schoolvak Nederlands

Het schoolvak Nederlands is een prachtig vak, en veel docenten geven heel inspirerend en bevlogen les. Maar toch is niemand echt helemaal tevreden, of het nu vmbo, havo, mbo of vwo betreft. Veel leerlingen vinden Nederlands saai, wat voor een kernvak natuurlijk dodelijk is, en docenten lijden vaak onder zware werkdruk. Er is ook kritiek: het programma zou te weinig inhoud hebben, het zou niet uitdagend genoeg zijn en het voldoet onvoldoende aan de maatschappelijke eisen voor taalvaardigheid. Dat moet en kan allemaal beter!

Het idee voor een manifest komt voort uit symposia waarin docenten-neerlandici uit het voortgezet en universitair onderwijs de stand van het schoolvak in Nederland bespraken. Het ging daarbij vooral om Nederlands in havo/vwo, omdat de universitaire studies daarop aansluiten. Daarmee is niet gezegd dat de beoogde koerswijziging niet ook voor de andere vormen van voortgezet onderwijs van belang is, maar dit initiatief dat van Vakdidactiek Geesteswetenschappen uitgaat, staat dicht bij het voorbereidend hoger en wetenschappelijk onderwijs.

De ruim honderd neerlandici constateerden tijdens de symposia dat kennis, inzicht en plezier als doelstellingen nagenoeg ontbreken in de huidige Nederlandse wettelijke kaders en in de schoolboeken. We zouden voor de Nederlandse kaders een voorbeeld kunnen nemen aan de Vlaamse leerplannen, waarin meer aandacht bestaat voor de inhoud van het vak, en waarin wel het woord ‘plezier’ voorkomt (VVKSO 2010, 2012, 2014). Daarnaast is het percentage van 14% functioneel analfabeten onder 15-jarigen schrikbarend hoog en ervaren zowel docenten als studenten in het hoger onderwijs een grote breuk in de vereiste schriftelijke taalvaardigheden na de middelbare school. Vandaar als slogan voor het manifest: ‘Meer inhoud, meer plezier en beter resultaat’.

De kern van het manifest is een koerswijziging van het schoolvak Nederlands die we samenvatten onder de titel ‘Bewust geletterd’. Is de koerswijziging welkom bij docenten die op dit moment werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs? Op 13 november, tijdens de 29^e HSN-conferentie, legden we enkele stellingen voor aan een zaal stampvol met neerlandici, onder wie 80 docenten uit het Nederlandse voortgezet onderwijs. Digitaal peilden we bij hen het draagvlak voor de acht stellingen van het manifest. Dat draagvlak blijkt bij deze groep heel groot te zijn:

Stelling 1 – Bewuste geletterdheid. Het schoolvak Nederlands moet zich richten op de ontwikkeling van bewuste taalvaardigheid en literaire competentie.

Bij bewuste geletterdheid zijn taalvaardigheid en literaire competentie gebaseerd op kennis en inzicht. Bovendien omvat bewuste geletterdheid ook de vaardigheid om zelf, creatief en onderzoekend, aan de slag te gaan met taal, literatuur en communicatie en het vermogen om te bepalen welk taalgebruik in een gegeven situatie optimaal is. Met bewuste geletterdheid zijn leerlingen eigenaar van en verantwoordelijk voor hun talige en literaire ontwikkeling. In het onderwijs moeten we ze de instrumenten aanreiken om aan hun vaardigheden te werken, zodat ze zich verder kunnen ontwikkelen wanneer ze nieuwe taken krijgen in hun beroep of vervolgstudie. 85% van de vo-docenten is het ermee eens.

Stelling 2 – Didactiek. Minder herhaling en verkaveling; meer ontdekken en integratie van vaardigheden.

De schoolboeken zijn vaak opgedeeld in domeinen en deelvaardigheden, zoals woordenschat, spelling et cetera. In veel schoolboeken draaien leerlingen jaar in jaar uit dezelfde rondjes – de vragen en instructies bij leesvaardigheid veranderen in wezen nauwelijks. Leerlingen moeten vaker worden verrast. We moeten de creativiteit van leerlingen meer aanboren en stimuleren: creatief schrijven, maar ook creatief spreken en spelen met taal. Met deze stelling beogen we dus meer samenhang en integratie. Bijvoorbeeld door uit te gaan van concrete genres (blog, essay, verslag, verhaal, mop, artikel, gedicht, scenario, cabaret et cetera). Dit zou in de plaats moeten komen van vage, minder

inspirerende tekstdoelen zoals uiteenzetting, beschouwing en betoog. 83% van de vo-docenten is het ermee eens.

Stelling 3 – Inhoud. De lessen gaan vaak over algemeen maatschappelijke onderwerpen. Bij Nederlands moet het vaker gaan over taal, communicatie en literatuur.

Hoe ‘Nederlands’ is het schoolvak Nederlands? In de schoolboeken gaat het vaak over algemene onderwerpen zoals voetbalschoenen, vriendschap, eetgewoonten, lievelingsdieren, lemmingen die zich in zee storten en dergelijke. Het zou ook kunnen gaan over schokkende literatuur, individuele verschillen in taalgebruik, kindertaal, retorica, framing, hoe schrijf je een spannend verhaal, het verschil tussen lectuur en literatuur, de herkomst van woorden, taalverwantschap enzovoort, zodat leerlingen de achtergrondkennis opdoen om bewust geletterd worden. Het hoeft natuurlijk niet altijd over vakinhoudelijke onderwerpen te gaan, maar we bepleiten wel een inhoudelijke verschuiving zodat de onderwerpen meestal verband houden met taal, literatuur of communicatie. 63% van de vo-docenten is het ermee eens, 20% heeft geen mening en 18% is het er niet mee eens.

Stelling 4 – Toetsing. Minder ‘teaching to the test’ en minder reproductie, meer diagnostisch toetsen, meer inzicht toetsen.

Bij de huidige toetsing kun je goed scoren door trucjes toe te passen. Creativiteit, inzicht en redeneren worden onvoldoende beloond. Dat moet anders. 66% van de vo-docenten is het ermee eens, 4% oneens.

Stelling 5 – Centraal Examen. Schrijfvaardigheid moet worden opgenomen in het centraal examen (op voorwaarde dat panels van beoordelaars het examen nakijken en u er dus geen extra werk van heeft).

Leesvaardigheid blijkt erg moeilijk te toetsen — toetsen de huidige examens wel tekstbegrip? Hoe demotiverend is het voor docenten dat er zelden een 9 en nooit een 10 voor onze leerlingen in zit? Het centraal examen havo en vwo heeft daarnaast een rampzalig terugslag-effect op de lespraktijk in de hoogste klassen. Daar staat tegenover dat de maatschappij vooral belang hecht aan een goede schrijfvaardigheid. Bovendien: uit onderzoek blijkt dat er meer wordt geschreven dan gelezen. Evenals Levende Talen pleiten wij voor een geïntegreerd examen: leerlingen moeten op basis van documentatie een bepaalde tekst schrijven. Daarbij wel als absolute voorwaarde dat die examenteksten niet worden nagekeken door de eigen docent maar door externe beoordelaars die daarvoor zijn getraind (en ervoor worden betaald) – zoals bij het Staatsexamen. 58% van de vo-docenten is het ermee eens, 29% heeft geen mening en 13% is het met deze stelling oneens.

Stelling 6 – Vakdidactische scholing kan het beste gedaan worden door teams van docenten, vakspecialisten en vakdidactici.

Wij denken dat scholing het beste behartigd kan worden door teams van docenten, vakspecialisten en vakdidactici. De docenten brengen hun praktijkervaring mee, minder ervaren docenten leren van hun meer ervaren collega’s, vakspecialisten en vakdidactici dragen nieuwe wetenschappelijke inzichten aan. 74% van de vo-docenten is het ermee eens.

Stelling 7 – De ontwikkeling van vernieuwend lesmateriaal kan het beste gedaan worden door teams van docenten, vakspecialisten en vakdidactici.

Wij denken dat het ontwikkelen van lesmateriaal eveneens het beste behartigd kan worden door teams van docenten, vakspecialisten en vakdidactici, om bovengenoemde redenen. 79% van de vo-docenten is het ermee eens.

Stelling 8 – Aanpak. Het is goed dat in de neerlandistiek de band tussen het schoolvak en de universiteit wordt aangehaald (zoals ook het geval is bij vakken als geschiedenis, biologie enzovoort).

Het schoolvak Nederlands kan de impulsen en ondersteuning vanuit de universiteit goed gebruiken en omgekeerd zou de universitaire neerlandistiek de belangen van docenten beter kunnen behartigen door het doen van vakdidactisch onderzoek, verslaglegging over ontwikkelingen in de subdisciplines van het vak en scholing. 65% van de vo-docenten is het ermee eens en 3% oneens.

Taalvaardigheid is en blijft het belangrijkste doel van het schoolvak Nederlands. Dat staat voor iedereen buiten kijf. De HSN-peiling doet echter vermoeden dat ook het doel van *bewuste* taalvaardigheid en literaire competentie op brede steun kan rekenen. Alle reden dus om actie te ondernemen! Het manifest met bijgestelde stellingen kan de wereld in. Zie <https://vakdidactiekgw.nl/>, waar een uitgebreider verslag te vinden is.

Anneke Neijt, Erwin Mantingh, Peter-Arno Coppen, Jan Oosterholt, Kees de Gloppe & Theo Witte, namens de meesterschapsteams Nederlands

Met het programma "Meesterschap in de vakdidactiek" geven acht universiteiten – met ondersteuning van het Regieorgaan Geesteswetenschappen – een impuls aan de versterking van de vakdidactiek in de Geesteswetenschappelijke schoolvakken. De Meesterschapsteams Nederlands – taalkunde/taalbeheersing en letterkunde hebben de opdracht om het onderwijs en onderzoek op het gebied van het schoolvak te versterken.

Bewuste geletterdheid als nieuwe koers voor het schoolvak Nederlands. Verslag van het overleg op HSN-29

Anneke Neijt, Erwin Mantingh, Peter-Arno Coppen Jan Oosterholt, Kees de Gloppe en Theo Witte, namens de meesterschapsteams Nederlands. VDGW, 2016.

Inleiding

In 2015 overlegden neerlandici (docenten in het voortgezet onderwijs, universitaire docenten, taal- en letterkundigen, taalbeheersers, vakdidactici) over het doel van het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs, de inhoud, didactiek, toetsing, schoolboeken, status en samenhang. Ze kwamen tot de conclusie dat een koerswijziging hard nodig is, en het idee van een *Manifest Nederlands op school* ontstond. Om te peilen of de voorstellen van het Manifest in ruimere kring goed ontvangen worden, legden we acht stellingen voor aan de deelnemers van het congres *Het Schoolvak Nederlands*, HSN-29, op 13 november 2015 in Tilburg. We presenteerden er als vertegenwoordigers van de meesterschapsteams Nederlands - Letterkunde en Nederlands – Taalkunde/Taalbeheersing van Vakdidactiek Geesteswetenschappen het concept van het Manifest, waarin het doel van Bewuste Geletterdheid centraal staat (Witte & Neijt 2015).

Dit document presenteert de uitkomsten van de HSN-peiling in zijn geheel. In het januarinummer van *Levende Talen Magazine* doen we verslag van de meningen van de groep van 80 docenten die momenteel werkzaam zijn in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Dit is de belangrijkste groep, want zonder hun steun geen manifest. Omdat het manifest voortkomt uit symposia waaraan veel vo-docenten deelnamen, verwachten we instemming met de voorgestelde koerswijziging. De hoofdvraag van de peiling is, of Bewuste Geletterdheid de koers is die docenten willen inslaan. Die vraag is samen met zeven andere stellingen over de koerswijziging voorgelegd aan de deelnemers van HSN-29.

De opbouw van dit verslag is als volgt. In de Methode-sectie wordt de aanpak toegelicht, met verwijzing naar de drie bijlagen voor het gebruikte materiaal. De Resultaten-sectie is opgesplitst in vier delen (persoonskenmerken, de gehele groep, de Nederlanders en een nadere analyse van twee stellingen). Het verslag besluit met een samenvatting.

Methode

Participanten. De deelnemers aan het congres *Het Schoolvak Nederlands*, HSN-29, Tilburg, 13 november 2015.

Materiaal. Zie bijlagen:

1. Het concept-manifest.
2. Een digitaal beschikbare lijst met meerkeuzevragen over (a) persoonskenmerken en waardering voor algemeen gangbare doelstellingen van het schoolvak Nederlands en (b) stellingen over de koerswijziging.
3. De toelichting bij elk van de stellingen.

Procedure. In het programma van het congres was de tijd en plaats van een subplenaire lezing gereserveerd voor de presentatie van het manifest. Bij binnenkomst logden de deelnemers in, begonnen ze met het invullen van hun persoonsgegevens op de digitale vragenlijst en gaven ze hun mening over algemeen gangbare doelstellingen van het vak. Sommigen waren daar nog mee bezig tijdens de inleiding op het manifest, waarbij we vertelden over Vakdidactiek Geesteswetenschappen, de meesterschapsteams en de symposia die leidden tot het manifest. Daarna werd pagina 1 van het manifest getoond (zie bijlage 1) en kort toegelicht. Met de vragen op het scherm werden vervolgens stellingen over de voornemens van het manifest kort mondeling toegelicht en stuk voor stuk in stemming gebracht. Soms volgde daarna een korte discussie.

Resultaten

De vragenlijsten werden niet altijd volledig ingevuld (tussen 2% en 10% oningevulde velden bij de persoonsgegevens, tussen 9 en 13% bij de stellingen en 22% bij de laatste stelling). 17 keer werd een dubbel antwoord gegeven, bijvoorbeeld zowel *onbelangrijk* als *belangrijk*. Wanneer het om een intern tegenstrijdig paar antwoorden ging, zoals *onbelangrijk*, *belangrijk*, dan werd het antwoord verwijderd. Wanneer het om antwoorden met een gelijke strekking ging, bijvoorbeeld, *mee eens* en *zeer mee eens*, dan werd het minst positieve antwoord behouden (in dit voorbeeld dus *mee eens*).

Resultaten - de deelnemers en hun mening over algemeen bekende doelstellingen

141 deelnemers. 121 deelnemers werken in Nederland, 16 in België, 1 in beide landen, en 3 deelnemers vulden geen persoonsgegevens in. Vrijwel allen zijn docent of docent geweest (44 docenten met meer dan vijftien jaar ervaring in het onderwijs, 54 docenten met vijf tot vijftien jaar ervaring, 31 docenten met minder dan vijf jaar ervaring, en 9 deelnemers zonder ervaring als docent). 80 deelnemers werken op dit moment als vo-docent in Nederland. De hoogste afgeronde opleiding is meestal het hoger onderwijs (90 master, 26 hoger beroepsonderwijs, 5 bachelor, 8 voortgezet of secundair onderwijs en 5 middelbaar beroepsonderwijs). Deze docenten geven vooral in de bovenbouw van de havo of het vwo les (48 bovenbouw havo/vwo, 30 hoger

onderwijs, 14 onderbouw havo/vwo, 6 mb0, 5 vmbo en 24 'anders/elders'). 15 docenten hebben een redelijk grote groep (>20%) leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands of een dialect daarvan. Daarnaast zijn er 49 docenten met leerlingen die thuis alleen het Standaardnederlands spreken, 50 die thuis de standaardtaal of een dialect spreken, en 18 deelnemers op wie de vraag niet van toepassing is. 138 deelnemers geven hun mening over algemeen bekende doelstellingen van het vak Nederlands. Zie tabel 1. Ze vinden taalvaardigheid het belangrijkste. De andere doelstellingen zijn volgens de deelnemers ook belangrijk. Er zijn geen deelnemers die de doelstellingen zeer onbelangrijk vinden en slechts 6 keer vindt iemand een doelstelling onbelangrijk.

Tabel 1. Het belang van algemeen bekende doelstellingen van het vak Nederlands in het vo volgens 138 deelnemers. Gemiddelden op een vijfpuntsschaal, van (1) *zeer onbelangrijk* via (2) *onbelangrijk*, (3) *gemiddeld belangrijk* en (4) *belangrijk* naar (5) *zeer belangrijk* en de aantallen (zeer) onbelangrijk.

Doelstelling	Belang (gem. van n=138)	Onbelangrijk (aantal)
Dat leerlingen taalvaardig worden	4,7	1
Dat leerlingen inzicht krijgen in taal, communicatie en literatuur	4,4	1
Dat het schoolvak bijdraagt aan het leesplezier en de literair-culturele vorming van leerlingen	4,2	2
Dat leerlingen inzicht krijgen in hun eigen taalvaardigheidsniveau	4,2	0
Dat leerlingen zich ontwikkelen tot kritische burgers	4,3	2
Dat Nederlands bijdraagt aan persoonlijke en algemene ontwikkeling	4,3	0

Resultaten – de oordelen van alle deelnemers over de stellingen bij het manifest

Voor de mondelinge toelichting bij de stellingen, zie bijlage 3. De tekst op het scherm:

Stelling 1 – Bewuste geletterdheid. Het schoolvak Nederlands moet zich richten op de ontwikkeling van bewuste taalvaardigheid en literaire competentie.

Stelling 2 – Didactiek. Minder herhaling en verkaveling; meer ontdekken en integratie van vaardigheden.

Stelling 3 – Inhoud. De lessen gaan vaak over algemeen maatschappelijke onderwerpen. Bij Nederlands moet het vaker gaan over taal, communicatie en literatuur.

Stelling 4 – Toetsing. Minder 'teaching to the test' en minder reproductie, meer diagnostisch toetsen, meer inzicht toetsen.

Stelling 5 – Centraal Examen. Schrijfvaardigheid moet worden opgenomen in het centraal examen (op voorwaarde dat panels van beoordelaars het examen nakijken en u er dus geen extra werk van heeft).

Stelling 6 – Vakdidactische scholing kan het beste gedaan worden door teams van docenten, vakspecialisten en vakdidactici.

Stelling 7 – De ontwikkeling van vernieuwend lesmateriaal kan het beste gedaan worden door teams van docenten, vakspecialisten en vakdidactici.

Stelling 8 – Aanpak. Het is goed dat in de neerlandistiek de band tussen het schoolvak en de universiteit wordt aangehaald (zoals ook het geval is bij vakken als geschiedenis, biologie enzovoort).

Acht deelnemers vulden niets in bij de stellingen. Deze deelnemers zijn wel meegenomen in tabel 2, zie 'ongevuld' in rij 5. Uit de percentages instemmende antwoorden (*mee eens* en *zeer mee eens* samengenomen) blijkt dat alle stellingen door een meerderheid worden ondersteund. Het gaat om significante verschillen tussen (*zeer*) *mee eens* en de rest ($p < .001$ of $p < .0001$), behalve bij stelling 5, de laagst beoordeelde stelling met 58% (tekentoets, $n+ 82$, $n- 59$, $p < .07$).

Tabel 2. Meninge over de stellingen bij de koerswijziging van het manifest Bewust Geletterd: *bewust geletterd, didactiek, inhoud, toetsing, schrijfvaardigheid in het centraal examen, scholing in teams, lesmateriaalontwikkeling in teams, en de band tussen de universiteit en het voortgezet onderwijs* (kolom 2 tot en met 9). In kolom 1 staan de vijf antwoorden waaruit gekozen kon worden, aangevuld met *ongevuld* voor ontbrekende antwoorden. De onderste twee rijen bevatten het percentage instemmende antwoorden (de som van *mee eens* en *zeer mee eens* gedeeld door 141) en de voorspellende waarde van die stemverhouding volgens de tekentoets. Niet-significante verschillen zijn aangeduid met n.s.

n=141	1. bewust	2. did.	3. inh.	4. toetsing	5. schrijfv.	6. scholing	7. lesmat.	8. band
zeer oneens	0	0	3	0	3	0	1	1
oneens	0	4	22	5	16	6	2	5
geen mening	3	7	11	15	25	16	8	11
ongevuld	15	12	13	17	15	15	18	31

mee eens	64	67	70	55	40	72	69	51
zeer mee eens	59	51	22	49	42	32	43	42
(zeer) mee oneens	0%	3%	18%	4%	13%	4%	2%	4%
(zeer) mee eens	87%	84%	65%	74%	58%	74%	79%	66%
significantie	***	***	**	***	n.s.	***	***	**

De percentages (*zeer*) *mee oneens* en *zeer mee oneens* zijn bijzonder laag, 0% bij de stelling over Bewuste Geletterdheid en 6% gemiddeld. In tabel 3 zijn die gegevens gepreciseerd. De antwoorden (*zeer*) *mee oneens* zijn verdeeld over 48 deelnemers (33 deelnemers zijn het met 1 stelling oneens, 12 met 2 stellingen, 1 met 3 stellingen, en 2 met 4 stellingen). Als we alleen de Nederlandse deelnemers in kaart brengen, zie tabel 4, dan gaat het om 40 deelnemers die het met een of meer stellingen oneens zijn. De verdeling lijkt sterk op die van de gehele groep.

Tabel 3. Hoe vaak de deelnemers het met de stellingen (*zeer*) oneens zijn, aangegeven in aantallen en percentages tussen haakjes daarachter. Zie verder toelichting bij tabel 2.

allen, n=141	1. bewust	2. did.	3. inhoud	4. toetsing	5. schrijfv.	6. scholing	7. lesmat.	8. band
zeer oneens	0	0	3 (2,1%)	0	2 (2,1%)	0	1 (0,7%)	1 (0,7%)
oneens	0	4 (2,8%)	22 (15,6%)	5 (3,5%)	16 (11,3%)	6 (4,3%)	2 (1,4%)	5 (3,5%)

Tabel 4. Hoe vaak de Nederlandse deelnemers het met de stellingen (*zeer*) oneens zijn met een stelling, aangegeven in aantallen (en percentages tussen haakjes daarachter). Zie verder toelichting bij Tabel 2.

Nederlanders, n=122	1. bewust	2. did.	3. inhoud	4. toetsing	5. schrijfv.	6. scholing	7. lesmat.	8. band
zeer oneens	0	0	3 (2%)	0	2 (2%)	0	1 (1%)	1 (1%)
oneens	0	3 (2%)	17 (14%)	5 (4%)	15 (12%)	3 (2%)	2 (2%)	5 (4%)

Binnen de groep van Belgische en Nederlandse deelnemers samen heeft de groep die het oneens is met een of meer stellingen een lager oordeel over de algemeen bekende doelstellingen van het vak (gemiddeld 4.2 op een schaal van 1 tot 5) dan de groep die het met alle stellingen eens is (gemiddeld 4.4, zie tabel 5). Dat kleine verschil is significant; tweezijdig getoetst, t-toets met ongelijk varianties $t_1(89) = 2.25$, $p < .03$, gepaarde t-toets $t_2(5) = 8.29$, $p < .001$.

Tabel 5. Binnen de groep van Belgische en Nederlandse deelnemers samen: de groep deelnemers die het met de stellingen soms oneens is vergeleken met de groep deelnemers die het met alle stellingen eens is. Deze groepen verschillen in hun oordeel over het belang van de algemeen bekende doelstellingen van het vak Nederlands in het vo. Gemiddelden op een vijfpuntsschaal, van (1) *zeer onbelangrijk* via (2) *onbelangrijk*, (3) *gemiddeld belangrijk* en (4) *belangrijk* naar (5) *zeer belangrijk* en de aantallen (*zeer*) onbelangrijk.

<i>Algemeen bekende doelstelling van het schoolvak Nederlands</i>	Oneens n=46	Eens n=87
Dat leerlingen taalvaardig worden	4,5	4,8
Dat leerlingen inzicht krijgen in taal, communicatie en literatuur	4,3	4,5
Dat het schoolvak bijdraagt aan het leesplezier en de literair-culturele vorming van leerlingen	4,0	4,2
Dat leerlingen inzicht krijgen in hun eigen taalvaardigheidsniveau	4,1	4,3
Dat leerlingen zich ontwikkelen tot kritische burgers	4,2	4,4
Dat Nederlands bijdraagt aan persoonlijke en algemene ontwikkeling	4,2	4,3
<i>Algeheel gemiddelde</i>	4,2	4,4

In tabel 6 zijn de oordelen over de stellingen geordend op basis van de herkomst van de deelnemers (Belgisch of Nederlands). Deze tabel rapporteert alleen nog over (*zeer*) *mee eens* in percentages, ook al gaat het in de Belgische groep om minder dan 100 waarnemingen. De gegevens in deze tabel suggereren dat de meningen van de Belgische en Nederlandse deelnemers uiteenlopen. Daarom zijn in de volgende paragraaf de meningen van alleen de groep Nederlanders nader geanalyseerd.

Tabel 6. De meningen van Belgische en Nederlandse deelnemers over de acht stellingen. Bij elke stelling is het percentage (*zeer*) *mee oneens* gescheiden met een liggend streepje van het percentage (*zeer*) *mee eens*. De asterisken onder de percentages geven aan dat het om een significant verschil gaat tussen (*zeer*) *mee eens* aan de ene kant en (*zeer*) *mee oneens* plus geen mening en oningevuld aan de andere kant. Niet-significante verschillen zijn aangeduid met n.s.

	1. bewust	2. did.	3. inhoud	4. toetsing	5. schrijfv.	6. scholing	7. lesmat.	8. band
Belgen (n=16)	0 - 100% ***	6 - 81% *	31 - 50% n.s.	0 - 81% *	6 - 44% n.s.	19 - 63% n.s.	0 - 75% n.s.	0 - 63% n.s.
Nederlanders (n=122)	0 - 86% ***	2 - 84% ***	16 - 67% ***	4 - 72% ***	14 - 61% p < .03	2 - 75% ***	2 - 80% ***	5 - 66% ***

Resultaten – de oordelen van de Nederlandse deelnemers over de stellingen bij het manifest

De groep van 122 Nederlanders is in tabel 7 gedetailleerder in kaart gebracht op basis van persoonskenmerken zoals wel of niet op dit moment werkzaam als docent in het voortgezet onderwijs, leservaring, vooropleiding, de thuistaal van leerlingen en het schooltype waar iemand les geeft. Vrijwel altijd is een ruime meerderheid het eens met de stellingen, maar de groepen zijn soms te klein om een significante meerderheid te bereiken. In de drie gevallen waarin er een minderheid gevonden wordt bij een stelling, zie de vet gedrukte percentages van tabel 7, gaat het steeds om een niet-significante minderheid. Bij stelling 5, bij de groep met meer dan 15 jaar ervaring als docent is de verhouding 47% *mee eens*, 32% *geen mening* of oningevuld, en 21% *mee oneens* (tekentoons n+ 18, n-20, n.s.). Bij dezelfde stelling 5, bij de groep met meer dan 20% leerlingen met een andere thuistaal dan het Standaardnederlands of een Nederlands dialect is de verhouding gebaseerd op een klein aantal waarnemingen (6 *mee eens*, 6 *geen mening* of oningevuld en 1 *oneens*). Bij stelling 3, docenten die in de onderbouw werkzaam zijn, gaat het ook om een klein aantal waarnemingen (7 *mee eens*, 5 *geen mening* of oningevuld en 4 *oneens*).

Tabel 7. Oordelen over de stellingen, uitgedrukt in percentages (*zeer*) *mee eens*, van de Nederlandse deelnemers, onderverdeeld op basis van (a) zijn ze op dit moment als docent werkzaam in het vo; (b) hoeveel jaar ervaring hebben ze als docent; (c) wat is hun hoogste afgeronde vooropleiding; (d) de thuistaal van hun leerlingen (Standaardnederlands, de standaard en een dialect, of een andere taal); en (e) geven ze les in de bovenbouw, het hoger onderwijs, de onderbouw, het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs plus eventueel andere opleidingen, of het middelbaar beroepsonderwijs. Rij 1 verwijst naar de stellingen, zie tekst. Vetgedrukt zijn percentages < 50%. Dat komt drie keer voor en elke keer is het een niet-significante minderheid.

	Nederlanders, n=122	n=	1. bewust	2. did.	3. inh.	4. toetsing	5. schrijfv.	6. scholing	7. lesmat.	8. band
a	docenten in het vo	80	85%	83%	63%	66%	58%	74%	79%	65%
	overige docenten	35	86%	86%	74%	89%	63%	80%	83%	69%
b	<5jr ervaring	29	90%	79%	55%	76%	72%	86%	86%	69%
	5-15jr ervaring	48	88%	83%	67%	71%	60%	71%	75%	67%
	>15jr ervaring	38	79%	87%	74%	74%	47%	74%	82%	63%
c	masteropleiding	78	90%	85%	67%	72%	59%	76%	77%	69%
	hbo-opleiding	25	80%	80%	80%	76%	68%	72%	92%	60%
	rest (mbo, ba, vo)	15	80%	87%	60%	67%	73%	80%	73%	60%
d	Standaardned.	49	80%	86%	63%	63%	61%	78%	73%	71%
	Stand. + dialect	38	92%	89%	68%	92%	58%	74%	95%	58%
	>20% anderstalig	13	85%	69%	62%	62%	46%	85%	85%	77%
e	bovenbouw	46	85%	83%	70%	63%	54%	72%	74%	72%
	hoger onderwijs	26	85%	92%	73%	85%	65%	77%	81%	54%
	onderbouw	16	88%	81%	44%	75%	50%	88%	94%	63%
	vmbo	9	89%	100%	67%	89%	78%	67%	89%	56%

	mbo	6	100%	67%	67%	83%	67%	100%	100%	100%
--	-----	---	------	-----	-----	-----	-----	------	------	------

Lopen de we onderdelen van tabel 7 langs, dan zien we dat de percentages (*zeer*) *mee eens* van de zo ingedeelde groepen meestal niet meer dan 15% uiteenlopen. Enkele meer uiteenlopende percentages:

- De docenten in het voortgezet onderwijs zijn wat minder vaak voorstander van stelling 3 (inhoud) en 4 (toetsing) dan de overige docenten.
- Het aantal jaren ervaring als docent lijkt van invloed. Bij stelling 1 en 5 (bewuste geletterdheid en schrijfvaardigheid in het centraal examen) geldt: hoe minder ervaring, hoe meer voorstanders van die stelling. Bij stelling 3 en 6 (inhoud en scholing) zien we het omgekeerde patroon: hoe meer ervaring, hoe kleiner het aantal voorstanders. Bij stelling 7 zijn er minder voorstanders te vinden in de middengroep.
- Deelnemers met een hbo-opleiding zijn vaker voorstander van stelling 7, het ontwikkelen van lesmateriaal in teams.
- Docenten met leerlingen die een andere thuistaal hebben dan het Nederlands of een Nederlands dialect staan minder vaak achter stelling 2, 4 en 5 (maar dat is een waarneming gebaseerd op slechts 13 deelnemers).
- Stelling 3 (vakinhoud) krijgt minder vaak steun van docenten die lesgeven in de onderbouw, en stelling 4 (toetsing) krijgt minder vaak steun van docenten die lesgeven in de bovenbouw.

Voor al deze patronen is misschien wel een verklaring te geven, maar dat is niet het oogmerk van deze peiling geweest. Het opsplitsen van de deelnemers op basis van hun persoonskenmerken geeft geen aanleiding tot het formuleren van voorbehouden van het type: steun voor stelling x vinden we alleen bij docenten van type y.

Resultaten – nadere analyse van de Nederlandse oordelen over stelling 3 en 5

Het aantal deelnemers dat het oneens is met de stellingen is meestal verwaarloosbaar klein, maar bij stelling 3 en 5 gaat het om resp. 20 en 17 deelnemers. In tabel 8 vergelijken we voor deze stellingen de groep Nederlandse deelnemers die het met deze stellingen eens is met de groep die het ermee oneens is. In deze vergelijking zijn de deelnemers weggelaten die *geen mening* hebben of die niets ingevuld hebben.

Tabel 8. De groep die het (zeer) eens is met stelling 3 (bij Nederlands moet het vaker gaan over taal, communicatie en literatuur) vergeleken met de groep die het daarmee (zeer) oneens is (kolom 3 en 4) en de groep die het (zeer) eens is met stelling 5 (schriftelijke taalvaardigheid toetsen in het CE) vergeleken met de groep die het daar (zeer) mee oneens is (kolom 5 en 6). De rijen bevatten achtereenvolgens a. het percentage dat op dit moment in het vo werkzaam is als docent, b. ervaringsjaren als docent (geen, minder dan 5 jaar, tussen 5 en 15 jaar of meer dan 15 jaar), c. hoogst genoten opleiding, d. schooltype waar iemand werkzaam is, e. thuistaal van de leerlingen, f. gemiddelden van oordelen over algemeen bekende doelstellingen, en g. percentage deelnemers dat het eens is met de stellingen van het manifest.

		Stelling 3		stelling 5	
		(zeer) eens	(zeer) oneens	(zeer) eens	(zeer) oneens
		n=82	n=20	n=74	n=17
a.	vo-docent	50 (61%)	14 (70%)	45 (61%)	12 (70%)
b.	geen ervaring als docent	6 (7%)	0	6 (8%)	0
	minder dan 5 jaar	16 (20%)	4 (20%)	21 (28%)	3 (18%)
	5 tot 15 jaar	32 (39%)	10 (50%)	29 (39%)	6 (35%)
	meer dan 15 jaar	28 (34%)	6 (30%)	18 (24%)	8 (47%)
c.	MA-opl.	52 (63%)	11 (55%)	46 (62%)	13 (76%)
	hbo-opl.	20 (24%)	4 (20%)	17 (23%)	2 (12%)
	overig	9 (11%)	3 (15%)	11 (15%)	2 (12%)
d.	hoger onderwijs	18 (22%)	6 (30%)	16 (24%)	4 (25%)
	bovenbouw	32 (39%)	7 (35%)	25 (38%)	8 (50%)
	onderbouw	5 (6%)	4 (20%)	6 (9%)	3 (19%)
	mbo	4 (5%)	0%	4 (6%)	(0%)

	vmbo	3 (4%)	1 (5%)	3 (5%)	(0%)
	combinatie van typen	7 (9%)	1 (5%)	8 (12%)	(0%)
	niet van toepassing	12 (15%)	1 (5%)	12 (18%)	1 (6%)
e.	Standaardned.	31 (38%)	10 (50%)	30 (42%)	7 (41%)
	ook dialect	26 (32%)	8 (40%)	22 (31%)	8 (47%)
	20% andere thuistaal	8 (10%)	1 (5%)	6 (8%)	1 (6%)
	n.v.t.	13 (16%)	1 (5%)	13 (18%)	1 (6%)
f.	taalvaardig	4,7	4,6	4,7	4,6
	inzicht	4,4	4,2	4,4	4,2
	leesplezier	4,2	3,7	4,1	3,9
	eigen niveau	4,3	4,1	4,3	4,1
	kritisch	4,4	3,9	4,4	4,0
	pers. vorming	4,4	4,0	4,2	4,4
g.	1. bewust geletterd	91%	95%	92%	94%
	2. didactiek	91%	90%	92%	88%
	3. inhoud	100%	0%	76%	65%
	4. toetsing	84%	65%	78%	76%
	5. schrijfvaardigheid	68%	55%	100%	0%
	6. scholing in teams	85%	65%	85%	76%
	7. materiaal in teams	89%	80%	88%	94%
	8. band met universiteit	77%	55%	74%	65%

Vergelijken we de persoonskenmerken a. tot en met e. van tabel 8 van de groepen die het wel of niet eens zijn met stelling 3 (bij Nederlands moet het vaker gaan over taal, communicatie en literatuur), dan zien we geen verschillen van 15% of meer. Bij f., de gemiddelde oordelen bij algemeen bekende doelstellingen zien we dat de groep die minder vaak instemt met de stelling dat het vak vaker moet gaan over taal, communicatie en literatuur, ook een lagere gemiddelde beoordeling geeft over leesplezier. Begrijpelijk, want die doelstelling overlapt met stelling 3. Een soortgelijk verband is er misschien ook tussen stelling 3 en de stellingen 4, 5, 6, 7 en 8 (allemaal relatief een kleiner aantal instemmende deelnemers). Die stellingen hebben zijdelings immers allemaal te maken met wat iemands visie is op de vakinhoud van het Nederlands in het voortgezet onderwijs.

Vergelijken we de persoonskenmerken a. tot en met e. van tabel 8 van de groepen die het wel of niet eens zijn met stelling 5 (schrijfvaardigheid moet worden opgenomen in het centraal examen), dan zien we eveneens geen verschillen van 15% of meer, behalve bij b. ervaringsjaren: hoe meer ervaringsjaren, hoe vaker oneens met deze stelling. Maar deze waarneming is op kleine aantallen gebaseerd, en in de groep die het eens is met stelling 5, zien we niet het omgekeerde patroon, wat je zou verwachten als er werkelijk een verband is tussen ervaring en mening over deze stelling.

De nadere analyse van stelling 3 en 5 levert dus geen opmerkelijke nieuwe inzichten op. Grosso modo is de meerderheid van de deelnemers, hoe je ze ook groepeerd volgens persoonskenmerken of visie op het vak, het met de stellingen van het manifest eens.

Discussie en samenvatting

Met de acht stellingen van het manifest zijn de 141 deelnemers aan het congres *Het Schoolvak Nederlands* in 2015 het in 73% van de gevallen eens, in 6% van de gevallen oneens, en in de overige 21% van de gevallen is er *geen mening* gekozen of niets ingevuld. Zie voor details tabel 2. De belangrijkste stelling van het manifest, over bewuste geletterdheid, *het schoolvak Nederlands moet zich richten op de ontwikkeling van bewuste taalvaardigheid en literaire competentie*, krijgt de meeste instemming, 87%. De laagst gewaardeerde stelling, die over schrijfvaardigheid in het centraal examen, kan nog steeds rekenen op een ruime meerderheid van 61% instemming in de groep van Nederlandse deelnemers (tabel 6).

De persoonskenmerken zijn in kaart gebracht om de reikwijdte van het onderzoek te bepalen. De deelnemers zijn meestal werkzaam in Nederland, meestal docent in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, ze hebben meestal een universitaire masteropleiding afgerond, ze hebben 5 tot 15 jaar ervaring als docent en ze geven meestal les aan leerlingen met het Nederlands of een dialect van het Nederlands als thuistaal. Tabel 7 geeft een

overzicht van de persoonskenmerken van de Nederlandse deelnemers. Het gaat om een geschikte groep deelnemers omdat het manifest vooral betrekking heeft op het schoolvak Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De vraag of bewuste geletterdheid ook welkom is in het vmbo en mbo moet in een afzonderlijk peiling worden bepaald. Er is instemming gevonden bij deelnemers met ervaring in dat type onderwijs, maar hun aantal is te klein om te concluderen dat hun mening voor de hele groep zal gelden. Het is denkbaar dat persoonskenmerken van invloed zijn op iemands mening over de stellingen van het manifest. Tabel 7 laat zien dat de percentages instemmende meningen uiteenlopen wanneer de Nederlandse deelnemers worden onderverdeeld op basis van hun persoonskenmerken, maar dat bij die analyse slechts bij drie subgroepen geen meerderheid gevonden wordt voor een stelling (maar ook geen significante minderheid). De aantallen docenten die het in deze drie subgroepen oneens zijn met de stelling (8, 1 en 4) zijn verwaarloosbaar klein. Er is een verband gevonden tussen instemmend reageren op de stellingen van het manifest en een hogere waardering voor algemeen bekende doelstellingen (tabel 5). Dat lijkt wel logisch: iemand die algemene doelstellingen hoog waardeert, stemt waarschijnlijk wel in met een koerswijziging die de in lijn is met de algemene doelstellingen.

Zet vier neerlandici bij elkaar en je hebt vijf meningen over het schoolvak is een stelling die beslist een kern van waarheid bevat (Van de Ven 2012: 25). Door naar persoonskenmerken en waardering van de algemeen bekende doelstellingen te vragen hielden we rekening met uiteenlopende meningen, ook al was het doel van dit onderzoek niet om het waarom van verschillen in mening op te sporen. Tot onze verrassing bleek er nauwelijks verschil van mening te zijn. De neerlandici die deelnamen aan deze peiling zijn eensgezind over de algemeen bekende doelstellingen en over de koerswijziging die voorgesteld wordt in het Manifest Nederlands op school. Alle reden dus voor de meesterschapsteams om de voorstellen van het manifest te gaan realiseren. Samenwerking met alle betrokkenen is er een van.

Referenties

- Neijt, A., E. Mantingh, P. Coppen, J. Oosterholt, K. de Glopper & T. Witte, namens de Meesterschapsteams Nederlands Manifest voor het schoolvak Nederlands (2016). 'Bewust geletterd' als koerswijziging voor het schoolvak Nederlands. *Levende Talen Magazine* 2016 (1), p. 28-29.
- Ven, P.H. van de (2012). "...maar vraag me niet om na te denken". *Een beschouwing over schoolvak, vakdidactiek en lerarenopleiding Nederlands*. Nijmegen, Instituut voor Leraar en School.
- Verslag Symposium (2015). *Verslag Symposium Schoolvak Nederlands – taalkunde/taalbeheersing*. Conferentieoord Soeterbeeck, Ravenstein, 15 en 16 januari 2015 <http://vakdidactiekgw.nl/symposium-schoolvak-nederlands-taalkundetaalbeheersing/>
- Verslag Symposium (2015). *Verslag Symposium Schoolvak Nederlands – letterkunde*. Conferentieoord Soeterbeeck, Ravenstein, 25 en 26 juni 2015 <http://vakdidactiekgw.nl/symposium-schoolvak-nederlands-letterkunde/>
- VVKSO (2010). *Leerplan secundair onderwijs Nederlands, eerste graad* (D/2010/7841/016). Brussel: Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomainnieuw/leerplanpubliek.asp?NR=2010/016>
- VVKSO (2012). *Leerplan secundair onderwijs Nederlands, tweede graad* (D/2012/7841/001). Brussel: Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomainnieuw/leerplanpubliek.asp?NR=2012/001>
- VVKSO (2014). *Leerplan secundair onderwijs Nederlands, derde graad* (D/2014/7841/001). Brussel: Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomainnieuw/leerplanpubliek.asp?NR=2014/001>
- Witte, T. & A. Neijt (2015). Manifest voor het schoolvak Nederlands. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.) *29^{ste} conferentie onderwijs Nederlands*, Gent: Academia Press, p. XXXII-XXXVI.

*Het Schoolvak Nederlands is een prachtig vak, en veel docenten Nederlands geven heel inspirerend en bevlogen les. Maar toch is niemand echt helemaal tevreden, of het nu vmbo, havo, mbo of vwo betreft. Veel leerlingen vinden Nederlands een saai vak, en docenten lijden vaak onder zware werkdruk. Er is ook kritiek: het programma zou te weinig inhoud hebben, het zou niet uitdagend genoeg zijn, en het voldoet onvoldoende aan de maatschappelijke eisen voor taalvaardigheid. Dat moet en kan allemaal beter. Dit manifest is een voorzet. Het is de neerslag van in 2015 door ons, de **Meesterschaps-teams Nederlands**, georganiseerde symposia. Daar werd, ook in het kader van Onderwijs 2032, gediscussieerd over de toekomst van het schoolvak Nederlands.*

Dit is wat wij willen.

Bijlage. 1. Het concept van Bewust geletterd – Manifest Nederlands op school.

Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat

- | | |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Doel van het schoolvak | Naar bewuste geletterdheid. Voorbij de training van (deel)vaardigheden naar inzicht in eigen kennis en vaardigheden. |
| Didactiek | Niet alleen leren door doen, maar ook leren door observeren, modelleren en onderzoeken en via uitdagende en creatieve oefeningen. |
| Inhoud | Meer gebruik maken van actuele kennis over de Nederlandse taal en literatuur, over communicatie, media en cultuur. |
| Toetsing | Beloon inzicht. Meer waardering voor schrijfvaardigheid, creativiteit en redeneren. |
| Aanpak | Betere samenwerking tussen de betrokkenen bij schoolvak en neerlandistiek, lagere werkdruk. |

Toelichting bij het Manifest Nederlands op school

Naar bewuste geletterdheid. Taal vervult een sleutelrol in het ontwikkelen en uitwisselen van ideeën en culturele waarden en is van wezenlijk belang voor maatschappelijk succes. Daarom behoort het schoolvak Nederlands tot de kernvakken. Het belangrijkste doel in brede zin is *geletterdheid*. Dat houdt schriftelijke mondelinge taalvaardigheid in en het kunnen omgaan met informatie, evenals literaire competentie en cultuurhistorisch besef. Die geletterdheid moet ook steunen op kennis en inzicht en leiden tot inzicht in het niveau waarop men zich bevindt. Het gaat om *bewuste* bekwaamheid.

Nieuwe media en communicatievormen stellen nieuwe, dringende eisen aan ons vak, net als de niet-eentalige Nederlandse achtergrond van steeds meer leerlingen. Het huidige programma van het schoolvak Nederlands, dat al meer dan 25 jaar nauwelijks veranderd is, is niet langer adequaat. Het vak voldoet zelfs niet altijd aan maatschappelijke standaarden voor taalvaardigheid, zoals blijkt uit het hoge aantal functioneel analfabetische schoolverlaters in het beroepsonderwijs. Docenten en studenten in het hoger onderwijs ervaren een kloof tussen de in het schoolvak bereikte en in het hoger beroepsonderwijs of op de universiteit vereiste taalvaardigheden. Veel vervolgstudies zijn daarom genoodzaakt ingangstoetsen en reparatiecursussen in te zetten, wat ten koste gaat van de tijd voor de vakstudie.

Het programma bevat daarnaast ook onvoldoende stof om het inzicht in de Nederlandse taal en cultuur te vergroten, het is niet uitdagend genoeg (leerlingen beoordelen Nederlands als een van de saaiste vakken) en het gangbare didactische materiaal gaat vaak niet voldoende de diepte in. Natuurlijk zijn er genoeg docenten die hun eigen lessen zelf kunnen verrijken, maar ten eerste worden zij niet gesteund door het programma, en ten tweede lijden zij net als hun collega's onder een hoge werkdruk. Dit alles vraagt om een fundamentele herziening van het curriculum, een herziening die docenten ondersteunt in hun streven naar betere resultaten en betekenisvol onderwijs.

Het taalonderwijs is te weinig gericht op het bewust gebruiken van kennis over taal. Bewuste kennis over taal is niet alleen nuttig voor het vermijden van taal- en spelfouten, maar het biedt ook inzicht in een van de meest fundamentele culturele verworvenheden van de menselijke soort: de taal. Kennis over de wijze waarop betekenis voortvloeit uit het gebruik van taalvormen in verschillende maatschappelijke contexten en (meertalige) samenlevingen is een wezenlijk onderdeel van die verworvenheid.

Ook het programma van het *fictie- en literatuuronderwijs* is onvoldoende gericht op een bewuste literaire ontwikkeling. Anno 2015 is het lezen van literatuur geen vanzelfsprekendheid en van de leraar Nederlands die de leerlingen tot dit lezen wil verleiden, wordt dan ook de nodige overtuigingskracht vereist. Een goed doordachte visie op het fictie- en literatuuronderwijs is daarom een absolute voorwaarde. Het lezen van fictie en literatuur is niet alleen een plezierig tijdverdrijf, maar het bevordert ook een esthetische, emotionele, sociale, intellectuele en talige ontwikkeling. Recent empirisch onderzoek bevestigt deze claim. Meer dan andere teksten dwingen gedichten, verhalen en romans leerlingen tot 'slow reading', concentratie en reflectie. Literatuur confronteert de lezer bovendien met de grenzen van het historisch en cultureel denk- en zeggbare en stimuleert zo tot creativiteit, reflectie, empathie en kritiek.

Didactisch is het curriculum in de schoolmethodes te zeer verkaveld: de samenhang tussen deelvaardigheden en domeinen is onduidelijk. De leerlijn voor het *taalvaardigheidsonderwijs* bestaat voor een groot deel uit het trainen van betekenisloze deelvaardigheden, vaak met vuistregels en ezelsbruggetjes. Willen leerlingen zich staande

kunnen houden in een maatschappij met veranderlijke taalnormen en genres, dan zijn ze meer gebaat bij een aanpak die hun communicatieve vermogens vergroot op een creatieve manier. Dat kan bijvoorbeeld via het lezen van literatuur, creatief schrijven, en onderzoekend leren.

Er kan geen twijfel over bestaan dat de **kennisinhoud** van het schoolvak *Nederlands de Nederlandse taal en cultuur* is, in alle verschijningsvormen. Over literaire, digitale, informele, zakelijke taal etc. zijn wetenschappelijk inzichten verworven, maar het onderwijs plukt daar nauwelijks de vruchten van. Het gaat er niet om dat het schoolvak vooral een wetenschappelijke inhoud zou moeten hebben. Er is behoefte aan een effectieve, naar schooltype en niveau gedifferentieerde vertaling van wat we weten over aspecten van taal, communicatie en literatuur.

Ook de **toetsing en examens** zijn, afgezien van de schoolexamens, voorwerp van veel kritiek. Te vaak volstaat toepassing van trucjes voor een voldoende, terwijl doordenken en inzicht niet beloond worden – soms zelfs bestraft! De toetsing richt zich onvoldoende op het zichtbaar maken van de wijze waarop leerlingen redeneren en denken, en hoe ver zij zijn in de ontwikkeling van hun taalvaardigheid.

Specialisten en docenten hebben ernstige kritiek op het huidige centraal examen leesvaardigheid voor havo en vwo, terwijl de toetsing van schrijfvaardigheid volgens docenten en het hoger onderwijs een plaats in het centraal examen dient te krijgen.

Voorbeelden uit het buitenland en ons eigen Staatsexamen en NT2-examen tonen aan dat centrale toetsing van schrijfvaardigheid met gecertificeerde beoordelaars op hoog niveau haalbaar is.

Samenwerking tussen alle betrokkenen is essentieel voor de nieuwe impuls op het gebied van *leerdoelen, didactiek, inhoud en toetsing*. Dat de wil en het enthousiasme om dit waar te maken er zijn, hebben de symposia bewezen. Op naar meer bewuste kennis, meer inhoud, meer plezier in het vak en minder onnodige druk.

Contact: vakdidactiekGW@uu.nl onder vermelding van **Manifest**.

Vanuit de gezamenlijke universitaire faculteiten Geesteswetenschappen hebben twee **Meesterschapsteams Nederlands** de opdracht om het onderwijs en onderzoek op het gebied van het schoolvak te versterken. Het team **taalkunde/taalbeheersing** bestaat uit prof. dr. Anneke Neijt, prof. dr. Peter-Arno Coppen, prof. dr. Kees de Glopper, prof. dr. Jaap van Marle en prof. dr. Ton van Haaften.

Het team **letterkunde** wordt gevormd door dr. Theo Witte, dr. Erwin Mantingh en dr. Jan Oosterholt.

De teams hebben in 2015 het initiatief genomen tot het organiseren van symposia waaraan betrokkenen bij het schoolvak Nederlands deelnamen. De symposiumverslagen zijn te vinden op:

<http://vakdidactiekgw.nl/symposium-schoolvak-nederlands-taalkundetaalbeheersing> en <http://vakdidactiekgw.nl/symposium-schoolvak-nederlands-letterkunde>. Voor verdere informatie zie www.vakdidactiekgw.nl. Hier kunt u zich ook aanmelden voor onze **Nieuwsbrief**.

Bewust geletterd

Manifest Nederlands op School – CONCEPT

Bewust geletterd. Het schoolvak Nederlands moet gericht zijn op het ontwikkelen van een *bewuste taalvaardigheid en literaire competentie*. Beheersing van talige vaardigheden dient te steunen op inzicht in taal, literatuur en communicatie om bij te dragen aan culturele en maatschappelijke vorming.

Doen maar ook denken. Het schoolvak Nederlands moet ook *denkvaardigheidsonderwijs* zijn, aansluitend bij recentere didactische inzichten op het gebied van leerkrachtmodellering, en observerend, samenwerkend en onderzoekend leren.

Vorm maar ook inhoud. Het schoolvak Nederlands moet meer gaan *over* het Nederlands in al zijn verschijningsvormen: als taalkundig fenomeen, als product en producent van cultuur in de context van andere culturen, als communicatiemiddel, en dit alles in een samenhangend verband. Leerlingen moeten inzicht verwerven in taal en communicatie als verschijnselen en leren nadenken en discussiëren over taalgebruik en cultuur in het algemeen, zowel de eigen taal en cultuur als die van anderen.

Beloon inzicht. De invulling van het examen (school- en centraal) dient aan te sluiten op het doel van bewuste taalvaardigheid en literaire competentie. Toetsing moet zich niet beperken tot normen en vormen bij lezen en schrijven, maar zou ook *denktoetsing* moeten zijn: het bewustzijn van de eigen taalbeheersing en literaire competentie dient, evengoed als de denkvaardigheid en de bereikte inzichten, expliciet te worden getoetst. Schrijfvaardigheid moet centraal getoetst worden.

Samenwerking. Alle betrokkenen bij het schoolvak Nederlands moeten zich actiever en in onderlinge samenwerking manifesteren in het materiaal, de uitvoering en de toetsing (bijvoorbeeld door middel van een keurmerk). De uitwisseling van theoretische en praktische kennis tussen wetenschap en schoolvak moet intensiever, en de overheid zou de vakdidactische (bij)scholing van docenten Nederlands meer en actiever moeten faciliteren. Tot slot moet er een oplossing worden gevonden voor het probleem van de hoge werkdruk.

Bijlage 2. De vragenlijst die aan de participanten is voorgelegd.

Schuingedrukt, gescheiden door een puntkomma, de antwoorden waaruit de deelnemers konden kiezen.

1. Deze vragenlijst bestaat uit 20 vragen. Eerst een paar vragen over uw achtergrond. In welk land bent werkzaam? *België; Nederland*
2. Bent u op dit moment als docent in het voortgezet of secundair onderwijs werkzaam? *Ja; Nee*
3. Hoeveel jaar ervaring heeft u als docent? *minder dan 5 jaar; 5 tot 15 jaar; meer dan 15 jaar; niet van toepassing, want nooit docent geweest.*
4. Wat is uw hoogste afgeronde opleiding? *Voortgezet of secundair onderwijs; Middelbaar beroepsonderwijs; Hoger beroepsonderwijs; Universiteit, bachelor; Universiteit, master*
5. Waar geeft u voornamelijk les? Als u niet als docent of niet op een Nederlandse school werkt, kunt u 'anders/elders' kiezen. *vmbo; mbo; havo/vwo, onderbouw; havo/vwo, bovenbouw; hoger onderwijs; anders/elders*
6. Welke taal of talen spreken uw leerlingen thuis? *Ze spreken vrijwel allemaal het Standaardnederlands; Ze spreken vrijwel allemaal het Standaardnederlands of een dialect; Een redelijk grote groep (meer dan 20%) spreekt thuis een andere taal; Niet van toepassing.*
7. Nu volgen vragen over de doelstellingen van het schoolvak Nederlands. Onderbreek na deze vragen a.u.b. het invullen van deze enquête. Dat is na vraag 12. Dat leerlingen taalvaardig worden, is
8. Dat leerlingen inzicht krijgen in taal, communicatie en literatuur, is *zeer onbelangrijk; onbelangrijk; gemiddeld belangrijk; belangrijk; zeer belangrijk.*
9. Dat het schoolvak bijdraagt aan het leesplezier en de literair-culturele vorming van leerlingen, is *zeer onbelangrijk; onbelangrijk; gemiddeld belangrijk; belangrijk; zeer belangrijk.*
10. Dat leerlingen inzicht krijgen in hun eigen taalvaardigheidsniveau, is *zeer onbelangrijk; onbelangrijk; gemiddeld belangrijk; belangrijk; zeer belangrijk.*
11. Dat leerlingen zich ontwikkelen tot kritische burgers, is *zeer onbelangrijk; onbelangrijk; gemiddeld belangrijk; belangrijk; zeer belangrijk.*
12. (Dit is de laatste vraag over de doelstellingen. Stop hierna met invullen van de enquête tot u gevraagd wordt verder te gaan.) Dat Nederlands bijdraagt aan persoonlijke en algemene ontwikkeling, is *zeer onbelangrijk; onbelangrijk; gemiddeld belangrijk; belangrijk; zeer belangrijk.*
13. Doel: Het schoolvak Nederlands moet zich richten op de ontwikkeling van bewuste taalvaardigheid en literaire competentie. *Zeer mee oneens; Mee oneens; Geen mening; Mee eens; Zeer mee eens.*
14. Didactiek: Minder herhaling en verkaveling; meer ontdekken en integratie van vaardigheden. *Zeer mee oneens; Mee oneens; Geen mening; Mee eens; Zeer mee eens.*
15. Inhoud: de lessen gaan vaak over algemeen maatschappelijke onderwerpen. Bij Nederlands moet het vaker gaan over taal, communicatie en literatuur. *Zeer mee oneens; Mee oneens; Geen mening; Mee eens; Zeer mee eens.*
16. Toetsing. Minder 'teaching to the test' en minder reproductie, meer diagnostisch toetsen, meer inzicht toetsen. *Zeer mee oneens; Mee oneens; Geen mening; Mee eens; Zeer mee eens.*
17. Centraal Examen. Schrijfvaardigheid moet worden opgenomen in het centraal examen (op voorwaarde dat panels van beoordelaars het examen nakijken en u er dus geen extra werk van heeft). *Zeer mee oneens; Mee oneens; Geen mening; Mee eens; Zeer mee eens.*
18. Vakdidactische scholing kan het beste gedaan worden door teams van docenten, vakspecialisten en vakdidactici. *Zeer mee oneens; Mee oneens; Geen mening; Mee eens; Zeer mee eens.*
19. Vernieuwend lesmateriaal kan het beste ontwikkeld worden in teams van docenten, vakspecialisten en vakdidactici. *Zeer mee oneens; Mee oneens; Geen mening; Mee eens; Zeer mee eens.*
20. Het is goed dat in de neerlandistiek de band tussen het schoolvak en de universiteit wordt aangehaald (zoals ook het geval is bij vakken als geschiedenis, biologie, enz.). *Zeer mee oneens; Mee oneens; Geen mening; Mee eens; Zeer mee eens.*

Bijlage 3. De mondelinge toelichting bij de stellingen over het manifest.

Algemene toelichting: de slogan “meer inhoud, meer plezier en beter resultaat” komt voort uit het overleg van neerlandici tijdens de symposia die aan het manifest ten grondslag liggen. Tijdens deze symposia overlegden docenten van het voortgezet onderwijs en van de universiteiten onderling en met elkaar over de stand van het vak. Ze constateerden dat kennis, inzicht en plezier als doelstellingen ontbreken in de huidige Nederlandse wettelijke kaders en in de schoolboeken, terwijl het denkbaar is dat daar een goede invloed van uitgaat. Wat dit betreft zouden de Nederlandse kaders een voorbeeld kunnen nemen aan de Vlaamse leerplannen, waarin meer aandacht is voor de inhoud van het vak, en waarin wel het woord plezier voorkomt (VVKSO 2010, 2012, 2014).

Over doel, didactiek, inhoud, toetsing en aanpak zijn stellingen geformuleerd om de meningen van de toehoorders te peilen. De deelnemers kunnen kiezen uit *zeer mee oneens, mee oneens, geen mening, mee eens* en *zeer mee eens*.

Bewuste geletterdheid. Het schoolvak Nederlands moet zich richten op de ontwikkeling van bewuste taalvaardigheid en literaire competentie. Bij bewuste geletterdheid zijn taalvaardigheid en literaire competentie gebaseerd op kennis en inzicht. Bovendien omvat bewuste geletterdheid ook de vaardigheid om zelf, creatief en onderzoekend, aan de slag te gaan met taal, literatuur en communicatie en het vermogen om te bepalen welk taalgebruik in een gegeven situatie optimaal is. Met bewuste geletterdheid zijn leerlingen eigenaar van en verantwoordelijk voor hun talige en literaire ontwikkeling. In het onderwijs moeten we ze de instrumenten aanreiken om aan hun vaardigheden te werken, zodat ze zich verder kunnen ontwikkelen wanneer ze nieuwe taken krijgen in hun beroep of vervolgstudie.

Didactiek. Minder herhaling en verkaveling; meer ontdekken en integratie van vaardigheden. De schoolboeken zijn vaak opgedeeld in domeinen en deelvaardigheden, zoals woordenschat, spelling, etc. In veel schoolboeken draaien leerlingen jaar in jaar uit dezelfde rondjes – de vragen en instructies bij leesvaardigheid veranderen in wezen nauwelijks. Leerlingen moeten vaker worden verrast. We moeten de creativiteit van leerlingen meer aanboren en stimuleren: creatief schrijven, maar ook creatief spreken en spelen met taal. Met deze stelling beogen we dus meer samenhang en integratie. Bijvoorbeeld door uit te gaan van concrete genres (Blog, Essay, Verslag, Verhaal, Mop, Artikel, Gedicht, Scenario, Cabaret, etc.). Dit zou in de plaats moeten komen van altijd maar weer die vage, niet inspirerende tekstdoelen (uiteenzetting - beschouwing – betoog).

Inhoud. De lessen gaan vaak over algemeen maatschappelijke onderwerpen. Bij Nederlands moet het vaker gaan over taal, communicatie en literatuur. In de schoolboeken gaat het vaak over onderwerpen zoals voetbalschoenen, vriendschap, eetgewoonten, lievelingsdieren, lemmingen die zich in zee storten, enz. Het zou ook kunnen gaan over schokkende literatuur, individuele verschillen in taalgebruik (de een verstaat iets anders onder vriendschap dan de ander), begroetingen, namen voor dieren in Artis, kindertaal, retorica, framing, hoe schrijf je een spannend verhaal, wat maakt poëzie tot poëzie, de herkomst woorden, taalverwantschap, en dergelijke, zodat leerlingen de achtergrondkennis opdoen om bewust geletterd worden. Het hoeft natuurlijk niet altijd over de neerlandistiek te gaan, maar we bepleiten wel een inhoudelijke verschuiving zodat de onderwerpen *meestal* verband houden met taal, literatuur en communicatie.

Toetsing. Minder 'teaching to the test' en minder reproductie, meer diagnostisch toetsen, meer inzicht toetsen. Bij de huidige toetsing kun je goed scoren door trucjes toe te passen. Creativiteit en redeneren worden niet beloond, soms zelfs bestraft. Dat moet anders.

Centraal Examen. Schrijfvaardigheid moet worden opgenomen in het centraal examen (op voorwaarde dat panels van beoordelaars het examen nakijken en u er dus geen extra werk van heeft). Leesvaardigheid blijkt erg moeilijk te toetsen – het lukt het Cito niet om examens te ontwerpen die betrouwbaar en valide zijn – toetsen ze wel tekstbegrip? Hoe demotiverend is het dat er zelden een 9 en nooit een 10 voor onze leerlingen in zit? Het centraal examen heeft daarnaast een rampzalig teruglageffect op het huidige havo- en vwo-examen en op de lespraktijk in de hoogste klassen. Daar staat tegenover dat de maatschappij vooral belang hecht aan een goede schrijfvaardigheid, en: uit onderzoek blijkt dat er meer wordt geschreven dan gelezen. Evenals de Vereniging van Levende Talen pleiten wij voor een geïntegreerd examen: leerlingen moeten op basis van documentatie een bepaalde tekst schrijven, dus gedocumenteerd schrijven. Daarbij wel als absolute voorwaarde dat die examenteksten niet worden nagekeken door de eigen docent maar door externe beoordelaars die daarvoor zijn getraind (en ervoor worden betaald) – zoals bij het Staatsexamen.

Vakdidactische scholing en de ontwikkeling van vernieuwend lesmateriaal kan het beste gedaan worden door teams van docenten, vakspecialisten en vakdidactici. Wij denken dat scholing en het ontwikkelen van lesmateriaal het beste behartigd kunnen worden door teams van docenten, vakspecialisten en vakdidactici. De docenten brengen hun praktijkervaring mee, minder ervaren docenten leren van hun meer ervaren collega's, vakspecialisten en vakdidactici dragen nieuwe wetenschappelijke inzichten aan.

Aanpak. Het is goed dat in de neerlandistiek de band tussen het schoolvak en de universiteit wordt aangehaald (zoals ook het geval is bij vakken als geschiedenis, biologie, enz.). Het schoolvak Nederlands kan de impulsen en ondersteuning vanuit de universiteit goed gebruiken en omgekeerd zou de universitaire neerlandistiek wat meer de belangen van docenten kunnen behartigen door het doen van vakdidactisch onderzoek, verslaglegging over ontwikkelingen in de subdisciplines van het vak en scholing.