

Feedback op de zeven grote opdrachten van het ontwikkelteam Nederlands

Levende Talen Nederlands, 45 docenten

De feedback is bijeengebracht in vier werkgroepen van acht tot tien docenten Nederlands, allen werkzaam of betrokken bij Nederlands in het voortgezet onderwijs op 27 oktober 2018. De feedbackbijeenkomst voor de werkgroepen was georganiseerd door Levende Talen Nederlands.

In bijgaande rapportage leggen we u de bevindingen van de werkgroepen voor. Die bevindingen zijn zeer voorlopig. Merk op dat de werkgroepen anderhalf uur intensief gewerkt hebben om een eerste schets op te stellen van wat de eindtermen zouden kunnen zijn voor een nieuw vak Nederlands/Taal, dat enigszins toekomstbestendig is.

Grote opdracht 1 Titel: Een sterke taalbasis draagt bij aan de taal- en denkontwikkeling

De werkgroep had veel moeite om bij deze GO bouwstenen te bedenken. De GO is heel erg breed, beslaat zowel taal- als denkontwikkeling, waarbij denkontwikkeling heel mager wordt uitgewerkt. Wat een sterke taalbasis is, is niet echt heel duidelijk, behalve dat het aanbod 'rijk' moet zijn. De kwestie is dat die rijkdom op zichzelf niet bijdraagt aan taal- en denkontwikkeling; het is wat de taalgebruiker *doet* met dat aanbod. Daarmee is de GO eigenlijk te unidimensioneel. Deze GO legt in feite de verplichting op aan de andere GO (4-5-6-7) om het onderwijs in die GO's te voorzien van een rijk taalaanbod. Daarmee is de GO minder een GO in termen van wat leerlingen moeten kunnen, maar een algemene ontwerpregel voor goed taalonderwijs; creëer taalonderwijs met een rijk taalaanbod, en gelegenheid tot gebruik van die taal, bij voorkeur interactie (verwijzend naar de input-outputhypothese van taalverwervingstheorieën).

Een bouwsteen zou kunnen zijn: 'De leerling kan mondeling en schriftelijk interacteren over teksten.'

Grote opdracht 2 Titel: Autonome taalgebruikers werken hun leven lang aan hun taallerend vermogen

Ook deze GO vergt nogal wat denkwerk om tot bouwstenen of eindtermen te komen. Onderschreven wordt het belang: leerlingen moeten inzicht krijgen in hoe zij hun communicatieve vermogens kunnen benutten en uitbreiden: metacognitieve kennis over taalverwerving en hoe het taalgebruiksrepertoire te vergroten.

De werkgroep kwam tot een eindterm, maar was er niet echt tevreden over: 'De leerling kan handelen naar talige leerdoelen die door de docent zijn gesteld, van concreet naar abstract.' Deze eindterm legt de verantwoordelijkheid nog sterk bij de docent.

De formulering van de titel van deze GO2 vond de werkgroep onduidelijk: er is teveel ingepropt.

1. Je werkt niet een leven lang aan je taallerend vermogen, maar je ontwikkelt in het onderwijs het vermogen om jezelf een leven lang te blijven ontwikkelen als taalgebruiker
2. Wat wordt bedoeld met autonoom? Indien dit betekent: 'onafhankelijk van docent of schoolboek', is het niet van toepassing op het onderwijs (waar je weliswaar steeds meer zelf leert doen, maar toch altijd op begeleiding door een docent kunt rekenen). Wat kennelijk bedoeld wordt, is dat er meer dan tot nu toe binnen het vak Nederlands/taal de gewoonte is, aandacht komt voor het zelfregulerend vermogen van leerlingen, voor het proces in plaats van het product, voor een positieve attitude en de vaardigheid om op je eigen leerproces te reflecteren. Dat zijn wel weer grote woorden, maar dat in het vak Nederlands het taal(gebruiks)leerproces een belangrijke plaats gaat innemen, ziet de werkgroep als positief.
3. Een andere vraag is of deze opdracht wel vakspecifiek genoeg is; de ontwikkeling van metacognitie en metacognitieve processen (zelfregulering wordt gebruikt als term in de beschrijving van GO2) is wat de ontwikkelgroep noemt 'brede vaardigheid'. Anderzijds, Nederlands leidt leerlingen op om communicatief

en cognitief te kunnen functioneren in studie en loopbaan, en leerlingen moeten daarin autonoom kunnen doorgroeien. Inzicht in hoe je vaardig kunt worden in nieuwe taaltaken, is dan een vereiste.

Grote opdracht 3. Titel: Op school worden talen en taalvariëteiten erkend en benut

Deze GO3 beschrijft dat leerlingen begrip en waardering ontwikkelen van hun meertalige en meerculturele omgeving en identiteit. De formulering van deze GO is nieuw: in het tweede tussenproduct kwam deze nog niet voor. Een Go in wording dus, en dat merk je wel.

De werkgroep vond deze opdracht van een andere orde dan de overige. De titel wekt vooral de indruk van politieke correctheid; erkenning en benutting. Het is de vraag of men kan eisen in een curriculum dat men op school meertaligheid erkent? Wat het curriculum wel kan vragen is dat leerlingen kennis over meertaligheid opdoen, interculturele vaardigheden verwerven, de relatie tussen taalkeuze, situatie en identiteit. Het gaat eerder om kennen dan erkennen.

Hoewel het een GO is waar men flink veel inpropte, vindt de werkgroep dat GO3 breder mag. Het gaat ook over de bewustwording van samenhang tussen taalgebruik, oordelen, stigmatisering. De bestudering van taalvariëteiten en andere taalverschijnselen valt voor ons onder deze GO. De werkgroep ziet goede mogelijkheden om verbindingen te maken met moderne vreemde talen en klassieke talen. Ook taalbeschouwing (grammatica en spelling) heeft hier haar plek.

Niet duidelijk wordt wat men bedoelt met 'culturele vaardigheden'; zijn dat interculturele vaardigheden.

Suggestie: 'leerling maakt bewust gebruik van de verschillende taalvariëteiten (waaronder thuistaal en standaardtaal).' We zien deze opdracht als een werk in wording.

Een kernachtige bouwsteen GO3 zou kunnen zijn: 'Kennis van het taal(gebruiks)systeem leidt tot adequaat gebruik van taal(variëteiten).'

Grote opdracht 4 Titel: De competente taalgebruiker communiceert doelgericht

Grote opdracht 5 Titel: De competente taalgebruiker verwerkt (digitale) informatie kritisch

De werkgroep die zich boog over GO4 en GO5 ervoer dat het formuleren van eindtermen of bouwstenen bij deze GO's de boel niet erg concreter maakte: de titels van de GO's zijn al fraai eindtermen. Die kun je nog wel willen specificeren, om voor einde basisonderwijs en einde onderbouw VO onderscheidingen aan te brengen of specifieke subvaardigheden en kennis te benoemen. De teksten bevatten soms al wel eindtermenachtige formuleringen. In GO 4 staat bijvoorbeeld bijna letterlijk: een leerling kan in verschillende situaties een geschikt taalregister gebruiken. Het onderscheid tussen formeel en informeel taalgebruik lijkt in ieder geval heel belangrijk.

De werkgroep stelde zich de vraag in hoeverre men de eindtermen moet specificeren. Moet alles worden uitgewerkt of moeten docenten zelf veel kunnen invullen? Moeten nieuwe vaardigheden bijvoorbeeld wél gespecificeerd worden, zoals het leren lezen en schrijven van hypertexten en syntheseseteksten?

Eindterm: De leerling is in staat de juiste strategie te kiezen bij het vinden, kritisch beoordelen en verwerken van informatie en het effectief communiceren van behoeftes, gedachten en overtuigingen. Vraag hierbij is (weer): moet je deze strategieën dan ook opnoemen? Er is uit onderzoek steeds meer bekend over effectieve strategieën, en de noodzaak om strategieën toe te passen voor het vinden van informatie is groter dan ooit, onder andere door de grote hoeveelheid informatie.

Eindterm: Leerlingen kunnen relevante en kwalitatief goede bronnen vinden (databases, verschillende vakken).

Eindterm: De leerling is in staat zijn eigen communicatiedoel te verwoorden. Als een leerling dat kan, kan die ook uit taaluitingen van anderen destilleren wat hun doel was en leert hij de effectiviteit van de communicatie beoordelen aan de hand van reacties.

Grote opdracht 6 Titel: Leesbevordering en literaire competentie stimuleren leerlingen om lezers te worden en te blijven

De werkgroep die voorbeelden van eindtermen formuleerde voor de GO in het fictionele en literaire domein heeft een poging gedaan om eindtermen te onderscheiden voor de verschillende drempels in het onderwijssysteem: einde basisonderwijs, en einde onderbouw VO.

Eindtermen primair onderwijs

Probleem: nu is er een grote discrepantie tussen de eindtermen literatuur in primair en voortgezet onderwijs. In het primair onderwijs zijn geen gedefinieerde doelen van literaire competentie, want AVI-lezen dient wel de leesvaardigheid en het technisch lezen, maar bevordert niet zozeer de literaire competentie. In de dissertatie van Coosje van der Pol (2010) wordt gesteld dat

‘in the learning objectives of primary education, literary competence is not mentioned as such,¹ en dat merken docenten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs ook aan het literaire niveau van de leerlingen.

In de werkgroep werd unaniem ingestemd met de inbreng van een van de deelnemers dat eindtermen gericht moeten zijn op de literaire groei van de leerling, diens socialisatie en literaire competentie. Het is dan belangrijk om ontwikkelingsstadia te definiëren, want anders is die groei niet te meten. Een indeling in competentieniveaus, analoog aan Theo Wittes lezenvoordelijst.nl, kan voorzien in het beschrijven stadia van literaire competentie.

Optionele eindtermen m.b.t. literatuuronderwijs binnen GO6 voor het primair onderwijs kunnen dan zijn:

1. Leerlingen die naar het voortgezet onderwijs gaan, weten wat ze leuk vinden om te lezen, kunnen een persoonlijk (smaak-)oordeel vormen en kunnen hun voorkeuren voor of bezwaren tegen een roman beargumenteren. Ze kunnen op basis van eerdere leeservaringen een beredeneerde keuze voor een nieuw boek maken.
2. Po-leerlingen kunnen aan het eind van groep 8 een mondelinge presentatie maken waarin ze melden wat ze leuk vinden om te lezen en waarom, en kunnen die voorkeuren ook op schrift uitwerken in een leesautobiografie. Die past binnen een warme overdracht naar het voortgezet onderwijs. Ervaring met eerder gelezen literatuur speelt een rol bij de beoordeling of van een recent gelezen jeugdroman of de keuze voor nieuwe boeken. Vb. ‘Ik houd van dit boek, want ik heb X en Y gelezen.’
3. Leerlingen moeten met elkaar kunnen communiceren over gelezen boeken (Aidan Chambers (*Leespraat (Tell me)*), Tanja Janssen (*Literatuur lezen in Dialoog*) (2009))
4. Leeservaringen uit een andere taal en cultuur spelen evenzeer een rol in de leesautobiografie als Nederlandstalige literatuur.
5. Er moet aandacht zijn voor de literaire / thematische inhoud tijdens literatuurlessen en die inhoud is eventueel te koppelen aan niet-literaire items. Voorbeeld: personages die vreselijke streken uithalen kunnen worden gekoppeld aan items als ‘burgerschap’.
6. Het inhoudelijk aanbod van literaire teksten moet gevarieerd zijn: ook poëzie en korte verhalen figureren in goede eindtermen.

Eindtermen onderbouw voortgezet onderwijs

Wat er moet gebeuren als een leerling van schoolsysteem verandert, is dat het ontvangende systeem het instapniveau van iedere leerling goed moet bepalen, in samenspraak met de leerling (zie de leerlingniveaus in ‘Het oog van de meester’, Theo Witte (2008) en op lezenvoordelijst.nl), opdat de school de leerling kan stimuleren ne helpen om de groei naar een hoger referentieniveau door te maken (Witte 2008).

Eindtermen:

1. Leerlingen kunnen goed reflecteren op het leesproces in communicatie met andere lezers (Jansen 2009)
2. Leerlingen kunnen een boek in de tijd waarin het geschreven is plaatsen en kunnen zich in de historische context inleven.

¹ Van der Pol: 2010: 220

Om die aan die eindtermen te werken, kun je aan het onderwijs een aantal eisen stellen:

1. Het verwerkingsniveau van een gelezen werk moet differentieerbaar zijn. Iedereen leest een roman, het interpretatieproces kan niet anders plaatsvinden dan met een verdiepingsgraad die voor hem / haar haalbaar is (binnen redelijke grenzen: zie referentieniveaus bij bijvoorbeeld Witte (2008)).
2. Ten aanzien van het lezen van adolescentenliteratuur en YAL bestaan er beslist geen taboes, bij leerlingen op de grens van onder- en bovenbouw. Dat is een goede optie voor de literatuurlijsten. (Zie terugkerend pleidooi in het werk van Helma van Lierop-Debrauwer)
3. Sta vertaalde literatuur toe.
4. De literatuurlessen faciliteren praktisch inzicht in verhaalanalytische begrippen, zoals bewustzijn van het perspectief. Het is bijvoorbeeld wenselijk als leerlingen aan het eind van de onderbouw ook raad weten met onbetrouwbaar perspectief.

Eindtermen bovenbouw voortgezet onderwijs

Het onderwijs in GO 6 in de bovenbouw kent de volgende karakteristieken

1. Het praktisch gebruik van een literair begrippenapparaat moet inmiddels gerealiseerd zijn: leerlingen kunnen over die verhaalanalytische begrippen beschikken, maar de eindtermen op dit punt moeten in dienst staan van zowel de literaire inhoud van het boek als van het persoonlijk inzicht van de leerlingen.
2. Met de juiste terminologie over boeken kunnen praten is een gewenst kerndoel: kennis van literaire begrippen, recensies, (historische) context, literaire stromingen(?) is een duidelijke vereiste om de essentie van een tekst te begrijpen.
3. Pre-academische onderzoeksopdrachten door leerlingen m.b.t. (historische) literatuur in het middelbaar onderwijs kunnen ervoor zorgen dat er meer samenhang met andere domeinen ontstaat (een schooloverstijgend literatuurcurriculum)

Bespreekpunt waaraan dit werkgroepje niet is toegekomen: mag de gehele wereldliteratuur aan het einde van het vo in de toekomst een rol spelen? Hoeveel moeten leerlingen lezen?

Overwegingen die bij het formuleren van bovenstaande een rol speelden: PO

Bij het vaststellen van eindtermen voor literaire competentie kwam het proefschrift van Coosje van der Pol ter sprake, waaruit blijkt dat er geen eindtermen of criteria voor literaire competentie zijn in vastgelegd voor het basisonderwijs. De vraag wordt gesteld of de aanwezigen denken dat leerlingen in het basisonderwijs zo'n competentie kunnen ontwikkelen, zinvol kunnen reflecteren op (jeugd)literatuur.

Iedereen denkt dat leerlingen in het po heel goed een literaire competentie kunnen ontwikkelen. Een docent ziet dat bijvoorbeeld ook bij zijn eigen kind op de basisschool.

Een van de aanwezigen vertegenwoordigt Uitgeverij Malmberg. Zij meldt dat er in Vlaanderen wel kerndoelen zijn geformaliseerd voor literaire competentie. Dit is misschien een aanbeveling voor het ontwikkelteam Nederlands van curriculum.nu.

De vraag die regelmatig aan de orde is: hoe specifiek moeten de eindtermen gedefinieerd worden. Is het leesplezier zelf niet de beste startcompetentie? Leerlingen komen vanaf de basisschool vaak met veel leesplezier binnen. Dat is toch de beste uitgangspositie?

Overwegingen die bij het formuleren van bovenstaande eindtermen een rol speelden: VO

VO Onderbouw: een eindterm moet wel het karakter van een eindterm hebben, maar er moet ook worden gedifferentieerd naar competentie. In lijn met Lezenvoordelijst moeten we wel streven naar een schrede voorwaarts. Maar t.a.v. de vaststelling van het instapniveau moet overeenstemming met de leerling zijn: reflectie op eigen literaire belangstelling en het type boeken dat daarbij hoort.

Je moet een roman ook kunnen lezen op een lager of hoger verwerkingsniveau.

Adolescentenliteratuur moet een rol blijven spelen (Van Lierop-Debrauwer).

Om havoleerlingen in de categorie niet-lezers aan het lezen krijgen, is een boek als 'Gijp' toestaan beter dan deze leerlingen helemaal niet laten lezen.

Probleemschets i.v.m. leesbevordering en motivatie: ook bij gymnasium-brugklasleerlingen van een van de werkgroepleden wordt zeer weinig gelezen: 'Je verwacht lezers, maar aan het eind van de brugklas verliezen leerlingen hun leesfrequentie. Leesplezier en leesmotivatie bevorderen is moeilijk als je een klas voor je hebt die alleen thrillers wil lezen en niet pretentiever dan dat. Als de eindtermen niet realistisch zijn, dan is de formulering moeilijk.'

Referenties naar vakliteratuur over literatuuronderwijs en leesonderwijs tijdens het overleg:

Chambers, A. (1991, 2011). *Leespraat: 1. De leesomgeving. 2. Vertel eens*. Leidschendam, NBD Biblion

Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Lierop-Debrauwer, H. van en N.Bastiaansen-Harks (2005). *Over grenzen; de adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Eburon Delft

Pol van der, C. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Delft: Eburon, Stichting Lezen.

Grote opdracht 7 Titel: Experimenteren met taal en taalvormen stimuleert het creatieve proces

De werkgroep die overlegde over GO7 was zeer te spreken over het opnemen van Expressie als Grote Opdracht. Wat sterker zou kunnen in de beschrijving van GO7 is het leren creatief denken. Leerlingen leren creatief taal te gebruiken, in vorm en inhoud, vergt dat leerlingen niet alleen creatieve taalproducten maken, maar ook dat leerlingen leren het creatieve proces vorm te geven: dat zij leren divergeren, convergeren, probeerseltjes maken en ook weer weggooien, kijken naar voorbeelden en die bewerken etc. In een intensieve discussie kwam de werkgroep tot vier eindtermen en een ontwerpregel voor de sectoren.

Motto: Als regels vrijheid geven

1. Een leerling kent allerlei taalvormen ('van elfje tot essay').
2. Een leerling beschikt over allerlei teksttechnieken die hem in staat stellen om te knutselen en klooiën met taal en taalvormen (denk aan narratieve procedures).
3. Een leerling beschikt over procestechneken om het creatieve proces te sturen en evalueren.
4. Een leerling kan de keuzes verantwoorden die hij heeft gemaakt gedurende zijn creatieve proces.

Ontwerpregel om de eindtermen te variëren voor de verschillende onderwijssectoren: De mate van sturing en de keuze voor de taalvormen zijn afhankelijk van het onderwijsniveau. Met andere woorden: je zou kunnen vastleggen welke taalvormen aanbod zouden moeten komen in verschillende sectoren, en de mate van openheid van takenkunnen variëren.