

HANDBOEK VAKDIDACTIEK NEDERLANDS

VAARDIG MET VAK— INHOUD

Jeroen Dera
Joyce Gubbels
Janneke van der Loo
Jimmy van Rijt
(redactie)

UITGEVERIJ
COUTINHO

Vaardig met vakinhoud

In herinnering aan Hans Wegman (1952-2022)

Vaardig met vakinhoud

Handboek vakdidactiek Nederlands

Jeroen Dera
Joyce Gubbels
Janneke van der Loo
Jimmy van Rijt
(redactie)

Met bijdragen van:

Arina Banga
Sander Bax
Catherine van Beuningen
Peter-Arno Coppen
Kristel Doreleijers
Kees de Glopper
Iris Kamp
Renate van Keulen
Erwin Mantingh
Yke Meindersma
Hessel Nieuwelink
Anouk ten Peze
Daniela Polišenská

Patrick Rooijackers
Nicoline van der Sijs
Gerdineke van Silfhout
Roel van Steensel
Mia Stokmans
Ninke Stukker
Moniek Vis
Amber Walraven
Hans Wegman
Vincent Westerwoudt
Astrid Wijnands
Roos Wolters
Anneke Wurth

**UITGEVERIJ
COUTINHO**

bussum 2023

www.coutinho.nl/vaardigmetvakinhoud

Op de website die bij dit boek hoort, vind je bij elk hoofdstuk concrete (stage)opdrachten waarmee je in de lespraktijk aan de slag kunt. Verder vind je hier de links naar de websites waarnaar in de tekst verwezen wordt.

© 2023 Uitgeverij Coutinho bv

Alle rechten voorbehouden.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (www.reprorecht.nl). Voor de readerregeling kan men zich wenden tot Stichting UvO (Uitgeversorganisatie voor Onderwijslicenties, www.stichting-uvo.nl). Voor het gebruik van auteursrechtelijk beschermd materiaal in knipselkranten dient men contact op te nemen met Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, www.stichting-pro.nl).

Uitgeverij Coutinho

Postbus 333

1400 AH Bussum

info@coutinho.nl

www.coutinho.nl

Omslag: Garlic, Amsterdam

Foto p. 33 binnenwerk: © ANP/Koen van Weel

Noot van de uitgever

Wij hebben alle moeite gedaan om rechthebbenden van copyright te achterhalen. Personen of instanties die aanspraak maken op bepaalde rechten, wordt vriendelijk verzocht contact op te nemen met de uitgever.

ISBN: 978 90 469 0879 2

NUR: 842

Inhoud

Het schoolvak Nederlands: inhouden en vaardigheden

13

Deel 1 Algemene ontwikkelingen

23

1	Meertaligheid in de klas	27
1.1	Het Nederlands en de andere talen	27
1.2	Van een eentalig naar een meertalig verhaal	30
1.2.1	Zitten talen elkaar in de weg?	30
1.2.2	Taalachterstand of taalachterstelling?	31
1.2.3	Het Nederlands als heilige graal?	32
1.2.4	Wiens Nederlands?	34
1.2.5	Is mijn meertaligheid minder waard dan de jouwe?	35
1.3	Meertaligheid in het schoolvak Nederlands	35
1.4	Afsluiting	38
2	Digitalisering in het (taal)onderwijs	41
2.1	Ontwerpprincipes van ICT-rijke taallessen	42
2.1.1	Principe 1: Denk aan de basis	42
2.1.2	Principe 2: Maak gebruik van TPACK	44
2.1.3	Principe 3: Bouw routines op	45
2.1.4	Principe 4: Vergeet toch ook niet te (laten) experimenteren	46
2.2	Het effect van de digitalisering op de inhoud van je les	47
2.3	Afsluiting	49
3	Burgerschap en onderwijs	51
3.1	Burgerschapsonderwijs: doelen en definitie	52
3.1.1	Waarom burgerschapsonderwijs?	52
3.1.2	Wat betekent burgerschap?	53
3.1.3	Visies op burgerschap en burgerschapsonderwijs	54
3.2	Burgerschap in de klas	56
3.2.1	Klas- en schoolklimaat	56
3.2.2	Didactische benaderingen voor een burgerschapscurriculum	57
3.3	Docentrollen: dilemma's	59
3.4	Afsluiting	62

4	De theorie achter leesmotivatie	65
4.1	Het begrip 'leesmotivatie'	66
4.2	Het begrip 'leesweerstand'	68
4.3	De relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid	68
4.4	Leesmotivatie stimuleren	69
4.5	Effecten van investeren in leesmotivatie	71
4.6	Afsluiting	73
5	Toetsing van taalonderwijs	75
5.1	Curriculum en toetsing	76
5.1.1	Constructieve afstemming	78
5.1.2	Achterwaarts ontwerpen	79
5.2	Formatief evalueren	81
5.2.1	Formatief evalueren in de lessen Nederlands	82
5.3	Toetsen met een summatieve functie	86
5.4	Afsluiting	87

Deel 2	Communicatie	89
---------------	---------------------	-----------

6	Genredidactiek	93
6.1	Het concept 'genre'	94
6.1.1	Genres in het schoolvak Nederlands	95
6.2	Didactische uitgangspunten	96
6.2.1	Uitgangspunt 1: Leer genrekennis aan	97
6.2.2	Uitgangspunt 2: Analyseer het genre door veel te lezen	98
6.2.3	Uitgangspunt 3: Oefen het genre door veel te schrijven	98
6.3	Van uitgangspunt naar lesidee	99
6.3.1	Kennis → lezen → schrijven	99
6.3.2	Lezen → kennis → schrijven	100
6.3.3	Schrijven → kennis → lezen	101
6.4	Afsluiting	102
7	Leesbegrip	105
7.1	Wat is leesbegrip?	105
7.2	Leesbegrip en leesonderwijs in de eenentwintigste eeuw	107
7.3	Didactische uitgangspunten	109
7.3.1	Uitgangspunt 1: Werk aan leesmotivatie	109
7.3.2	Uitgangspunt 2: Maak leesonderwijs interactief	110

7.3.3	Uitgangspunt 3: Maak lezen betekenisvol	110
7.3.4	Uitgangspunt 4: Schenk aandacht aan het leesproces	111
7.3.5	Uitgangspunt 5: Lees in de diepte	111
7.3.6	Uitgangspunt 6: Lees in de breedte	112
7.3.7	Uitgangspunt 7: Bied een breed spectrum aan verwerkingsopdrachten	113
7.4	Toetsing van leesbegrip	113
7.5	Afsluiting	115
8	Mondelinge taalvaardigheid	117
8.1	Kaders, visie op het schoolvak en onderwijsonderzoek	119
8.2	Uitgangspunt 1: Bied de vakdomeinspecifieke kennis en vaardigheden aan in een doorlopende leerlijn	120
8.2.1	Kennis	121
8.2.2	Vaardigheden	122
8.3	Uitgangspunt 2: Zorg voor integratie met andere vakdomeinen	122
8.4	Uitgangspunt 3: Werk in je lessen met de vijf succesfactoren voor goed spreekvaardigheidsonderwijs	123
8.4.1	Een veilig leerklimaat	124
8.4.2	Vijf strategieën voor formatief evalueren	125
8.5	Naar een motiverende didactiek	125
8.5.1	Strategie 1: Het verhelderen van leerdoelen en het delen van criteria voor succes	126
8.5.2	Strategie 2: Realiseren van effectieve discussies, taken en activiteiten die bewijs leveren voor leren	128
8.5.3	Strategie 3: Feedback geven gericht op verder leren	128
8.5.4	Strategie 4: Activeren van leerlingen als belangrijke informatiebronnen voor elkaar	129
8.5.5	Strategie 5: Activeren van leerlingen in het stimuleren van eigenaarschap over het eigen leren	131
8.6	Toetsing	131
8.7	Afsluiting	132
9	Retorica	135
9.1	Wat is retorica?	136
9.1.1	Taal als wapen	136
9.1.2	Overtuigen of manipuleren?	137

9.2	Didactische suggesties voor retorica	137
9.2.1	Vinden en ordenen	138
9.2.2	Logos	138
9.2.3	Ethos	140
9.2.4	Pathos	141
9.3	De vier stijldeugden	142
9.3.1	De eerste stijldeugd: foutloos spreken	142
9.3.2	De tweede stijldeugd: helder spreken	142
9.3.3	De derde stijldeugd: passend spreken	143
9.3.4	De vierde stijldeugd: fraai spreken	143
9.4	Schoolexamen mondelinge taalvaardigheid	144
9.5	Afsluiting	146

10 Schrijfvaardigheid 149

10.1	Hoe schrijven we?	150
10.2	Didactische uitgangspunten	153
10.2.1	Uitgangspunt 1: Laat leerlingen schrijven	153
10.2.2	Uitgangspunt 2: Werk aan (kennis over) schrijfstrategieën	153
10.2.3	Uitgangspunt 3: Zorg voor feedback	156
10.2.4	Uitgangspunt 4: Laat leerlingen samenwerken	156
10.2.5	Uitgangspunt 5: Stel doelen voor en met je leerlingen	156
10.3	Hoe beoordeel je schrijfvaardigheid?	157
10.4	De kunst(matige intelligentie) van het schrijven?	158
10.5	Afsluiting	159

11 Creatief schrijven 163

11.1	Creatief schrijven vereist verbeeldingskracht	165
11.2	Het schrijfproces en het creatieve proces als probleemoplossingsprocessen	165
11.3	Het creatieve schrijfproces	167
11.4	Effectieve lessen creatief schrijven	168
11.4.1	Voorwaarde 1: Moedig de intrinsieke motivatie aan	168
11.4.2	Voorwaarde 2: Creëer een leeromgeving die creativiteit bevordert	170
11.4.3	Ontwerpprincipe 1: Leer creatieve denkstrategieën expliciet aan	170
11.4.4	Ontwerpprincipe 2: Bied mogelijkheden voor verbeelding en fantasie door keuze en ontdekking	173
11.5	Creatief schrijven in het curriculum Nederlands	174
11.6	Afsluiting	175

12 Het fenomeen taal in de klas	183
12.1 Kennis over taal in relatie tot taalvaardigheid	184
12.2 Kennis over taal als waardevol doel op zichzelf	185
12.3 Aandacht voor taal in de klas	187
12.3.1 Taalbeschouwing	188
12.3.2 Taalkunde	189
12.3.3 Taalbeschouwingsonderwijs in dit handboek	190
12.4 Afsluiting	192
13 Grammaticaonderwijs	195
13.1 Kritiek op traditioneel grammaticaonderwijs	196
13.1.1 Een traditionele didactische aanpak	196
13.1.2 Een traditionele grammaticale inhoud	197
13.2 Uitgangspunten voor betekenisvol grammaticaonderwijs	197
13.2.1 Uitgangspunt 1: Werk vanuit taalkundige metaconcepten	198
13.2.2 Uitgangspunt 2: Breng stapsgewijs begrip aan via voelen, vatten en verwerken	200
13.2.3 Uitgangspunt 3: Leer leerlingen grammaticaal te redeneren	202
13.2.4 Uitgangspunt 4: Leg relaties tussen grammatica en schrijfvaardigheid	205
13.2.5 Uitgangspunt 5: Leg relaties tussen grammaticale inhouden bij Nederlands en grammaticale inhouden in andere talen	206
13.3 Afsluiting	206
14 Pragmatiek in de klas	209
14.1 Kernconcepten uit de pragmatiek	210
14.1.1 Taalhandelingen	210
14.1.2 Coöperatieprincipe	211
14.1.3 Conversationele implicatuur	211
14.1.4 Beleefdheid	212
14.2 Uitgangspunten voor het didactiseren van pragmatische concepten	213
14.2.1 Uitgangspunt 1: Werk inductief op basis van casussen	214
14.2.2 Uitgangspunt 2: Werk vergelijkenderwijs (op basis van echte (leerling)teksten)	215
14.2.3 Uitgangspunt 3: Besteed aandacht aan vorm, functie en context	215
14.2.4 Uitgangspunt 4: Koppel concrete teksten of gesprekken expliciet aan pragmatische concepten	217
14.3 Afsluiting	218

15 Taalvariatie in de klas	221
15.1 Verschillende perspectieven op taalvariatie	222
15.1.1 Geografische taalvariatie	222
15.1.2 Etnische taalvariatie	224
15.1.3 Sociale taalvariatie	225
15.1.4 Situationele taalvariatie	225
15.1.5 Veranderlijkheid van taalvariatie	226
15.2 Taalkundige concepten voor het duiden van taalvariatie	227
15.2.1 De drie T's	227
15.2.2 Indexicaliteit	228
15.2.3 Openlijk en bedekt prestige	228
15.3 De didactische aanpak van taalvariatie	229
15.3.1 Sociaal-culturele reflectie op taalvariatie	229
15.3.2 Taalvergelijking	230
15.3.3 Luistertaal	230
15.4 Afsluiting	231
 16 Taalverandering	 233
16.1 Taalverandering in de klas: wat en waarom?	234
16.2 Didactiek van taalverandering	235
16.2.1 Een voorbeeld van didactisering van een hedendaagse taalverandering	237
16.2.2 Een voorbeeld van didactisering van een oude taalverandering	240
16.3 Afsluiting	243
 17 Spellingonderwijs	 247
17.1 Het belang van spellingvaardigheid en dus spellingonderwijs	248
17.2 Spellinggeweten: een diepgeworteld verlangen	249
17.3 Spellingbewustzijn: weten wat je niet weet	251
17.4 Inzicht in plaats van ezelsbruggetjes	252
17.4.1 Fonologisch bewustzijn	253
17.4.2 Morfologisch bewustzijn	254
17.4.3 De psychologie van de werkwoordspelling	254
17.5 Afsluiting	256

18 Literatuur op school	263
18.1 Waarom we literatuur lezen op school	264
18.2 Literatuur behandelen in de klas: vijf basisprincipes	267
18.2.1 Principe 1: Wees een rolmodel	267
18.2.2 Principe 2: Geef de leesvoorkeuren van jongeren de ruimte	267
18.2.3 Principe 3: Benadruk dat literatuur een sociale aangelegenheid is	268
18.2.4 Principe 4: Koppel leerlingen aan boeken die bij hen passen	269
18.2.5 Principe 5: Geef de leerling een actieve rol	271
18.3 Toetsing binnen het literatuuronderwijs	272
18.4 Afsluiting	273
19 De Leescyclus	275
19.1 De Leescyclus: didactiek voor stimulerend (jeugd)literatuuronderwijs	276
19.1.1 Uitgangspunten van De Leescyclus	276
19.1.2 Fase 1: Inspireren	277
19.1.3 Fase 2: Kiezen	278
19.1.4 Fase 3: Lezen	280
19.1.5 Fase 4: Verdiepen	281
19.2 Lesactiviteiten	282
19.2.1 Mondelinge activiteiten	282
19.2.2 Schriftelijke activiteiten	283
19.2.3 Creatieve activiteiten	284
19.2.4 Theorieverwerkingsactiviteiten	284
19.3 Toetsing (jeugd)literatuuronderwijs	285
19.4 De Leescyclus in bovenbouw havo/vwo	285
19.5 Afsluiting	286
20 De leraar als leesbevorderaar	289
20.1 Waarom leest een boekmijder niet (of niet graag)?	290
20.2 Lezen als sociale activiteit	291
20.2.1 Boeken lezen is niet alleen lezen	291
20.2.2 De sociale dimensie van lezen op school	293
20.3 Boekmijders aan het lezen krijgen: drie belangrijke principes	294
20.3.1 Principe 1: Stimuleer <i>peer</i> -leren en verbondenheid	294
20.3.2 Principe 2: Het wegnemen van leesangst	295
20.3.3 Principe 3: Verander de fixed mindset in een growth mindset en bied hulp op maat	296
20.4 Afsluiting	298

21 Proza in de klas	301
21.1 Tendensen in het prozaonderwijs	302
21.2 Inhoudelijke en didactische mogelijkheden	303
21.2.1 Praten over proza	303
21.2.2 Cultuuroverdracht	306
21.2.3 Analyse en interpretatie	307
21.2.4 Nadenken over jezelf en de wereld om je heen	308
21.3 Afsluiting	311
22 Poëzieonderwijs	313
22.1 Poëzie in de klas: wat en waarom?	314
22.2 Poëziedidactiek: de uitgangspunten	316
22.2.1 Uitgangspunt 1: Vertrek vanuit de ervaring	319
22.2.2 Uitgangspunt 2: Stel interpretatieverschillen centraal	319
22.2.3 Uitgangspunt 3: Vertrek vanuit de vorm en koppel deze aan de inhoud	320
22.2.4 Uitgangspunt 4: Werk multimediaal	320
22.2.5 Uitgangspunt 5: Laat leerlingen ook creatief schrijven in de poëzieles	321
22.3 Poëzie als (toetsbaar) onderdeel van het schoolvak Nederlands	322
22.4 Afsluiting	323
23 Literatuurgeschiedenis in de klas	325
23.1 Literatuurgeschiedenisonderwijs: wat en waarom?	326
23.2 Historische letterkunde, literatuurgeschiedenis en literatuurhistorisch redeneren	327
23.3 Literatuurgeschiedenisonderwijs: de uitgangspunten en een voorbeeld	331
23.3.1 De uitgangspunten van het kruispuntenmodel	331
23.3.2 De reis van de lege flessen als kruispunttekst	332
23.4 Afsluiting	335
Bronnen	337
Register	369
Over de auteurs	379

Het schoolvak Nederlands: inhouden en vaardigheden

Jeroen Dera, Joyce Gubbels, Janneke van der Loo & Jimmy van Rijt

Laten we beginnen met een vraag: wat doet een ‘handboek’? Of concreter: wat verwacht je te gaan leren van een boek met als ondertitel *Handboek vakdidactiek Nederlands*? Waarschijnlijk denken veel lezers iets als: zo’n handboek gaat mij helpen om een goede docent Nederlands te worden. Of ze hopen dat op zijn minst. Inderdaad is het bijdragen aan de ontwikkeling van goede docenten Nederlands precies wat ons als samenstellers van dit boek voor ogen staat, maar we moeten ook onmiddellijk een vervolgvraag stellen: wat verstaan we dan precies onder een docent Nederlands? Over een *Handboek aquariumhouden* (we noemen maar een dwarsstraat) kun je ongetwijfeld veel discussie voeren, maar er zullen geen grote debatten ontstaan over de vraag wat goede aquariumhouders doen. Over de beste watertemperatuur voor koraalvissen hoef je geen scherp debat te verwachten, over de ideale zuurgraad voor bepaalde waterplanten evenmin. Iedereen die het *Handboek aquariumhouden* netjes volgt, kan in beginsel een prachtige bak vissen onderhouden, en iedereen zal het zo’n beetje eens zijn over de basisprincipes die daarbij gelden.

Nee, dan de docent Nederlands. Dat is bepaald geen aquariumhouder, al zou je over die vergelijking best interessante onderwijskundige gesprekken kunnen voeren. Denk je maar eens een sectievergadering Nederlands in waarbij een van de docenten gedreven een voorstel op tafel gooit: ‘Laten we in havo 3 een lessenreeks doen over kindertaal! We laten de leerlingen grappige zinnen van kleuters noteren en dan gaan we met elkaar kijken hoe die grammaticaal in elkaar zitten. Zo leren we leerlingen met wat meer afstand naar taal te kijken, en ze brengen daarbij zelf van alles in.’ Vier collega’s zijn razend enthousiast, maar drie andere tonen zich kritisch: ‘Die leerlingen schrijven zelf ook allerlei gekke constructies; we moeten de tijd echt steken in hun *eigen* taalvaardigheid. Kindertaal is natuurlijk hartstikke interessant, maar daar verdiepen ze zich maar in voor hun profielwerkstuk in de bovenbouw.’

Wat zou jij in deze sectievergadering zeggen? Ben je het met een van beide gezichtspunten eens, of zou je nog een heel andere positie innemen? Als redactie van dit handboek hebben wij ons ook te verhouden tot deze vraag, die feitelijk hierop neerkomt: leg je in het schoolvak Nederlands de focus op *inhouden* (in het voorgaande geval: taalkundige kennis over kindertaal) of juist op *vaardigheden* (hier: goed kunnen formuleren)? In de recente geschiedenis van het schoolvak is dat een heel belangrijk vraagstuk. Daarom gaan we in deze inleiding wat dieper op deze

discussie in, om vervolgens duidelijk te maken hoe dit handboek is opgebouwd en waarom die opbouw er zo uitziet.

Inhouden of vaardigheden?

‘Er is in Nederland geen schoolvak dat zo in de publieke opinie leeft als Nederlands’, zo staat te lezen in *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland* (Hulshof et al., 2015, p. 409). Dat is misschien ook niet zo vreemd: Nederlands (of een variëteit daarvan) is voor de meeste leerlingen in Nederland en Vlaanderen hun moedertaal, maar zelfs als het niet hun moedertaal is, is het een taal waarin leerlingen zich vaak moeten uitdrukken en waarin ze voortdurend communiceren. De beheersing van het Nederlands, bijvoorbeeld als het gaat om lees- en schrijfvaardigheid, is bovendien een cruciale voorspeller voor het schoolse succes van leerlingen, maar ook voor hun latere maatschappelijke succes.

Al sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw zijn het dan ook met name de communicatieve vaardigheden (zakelijke leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en spreek- en luistervaardigheid) die centraal staan in het denken over het schoolvak. Voor die tijd namen juist meer inhoudelijke thema’s, met name grammatica en literatuur, in het vak Nederlands de belangrijkste plek in. Je zou dus kunnen zeggen dat het schoolvak Nederlands zich in de afgelopen decennia steeds meer is gaan richten op *vaardigheden*, zoals het vermogen een betoog te schrijven of een probleemoplossende discussie te voeren, en steeds minder op *inhouden*, zoals de werking van literatuur of de bestudering van taal als op zichzelf staand fenomeen. Het is zoals gezegd deze discussie, over de vraag of het vak Nederlands nu eigenlijk vooral moet gaan over vaardigheden (de leerlingen moeten iets kunnen) of over inhouden (de leerlingen moeten iets weten of ergens inzicht in opdoen), die in het denken over het schoolvak voortdurend terugkomt – ook nu nog, bijvoorbeeld in debatten rondom curriculumherzieningen.

De discussie over de inhoud van het schoolvak Nederlands kun je het best voeren vanuit een samenhangend stelsel van ideeën en theorieën, ook wel een ‘paradigma’ genoemd. De afgelopen decennia is het *communicatieve paradigma*, dat taalvaardigheden als begrijpend lezen, schrijven en spreken een centrale rol in het schoolvak toedicht, grotendeels dominant geweest. De laatste jaren klinkt echter steeds vaker de kritiek dat de grote nadruk op communicatieve vaardigheden is doorgeslagen ten koste van de inhoudelijke kant van het schoolvak Nederlands. Volgens sommige betrokkenen verkeert het vak om die reden zelfs in een heuse crisis. Vakdidacticus Theo Witte noemde het vak in 2018 in een opiniestuk in *de Volkskrant* ‘ontzield’ (Witte, 2018b) – een echo van kritiek die halverwege de jaren negentig al geuit werd door taalbeheerser Antoine Braet, die in *NRC Handelsblad* schreef dat Nederlands ‘een schrale cursus’ dreigde te worden vanwege het gebrek aan eigen inhoud (Braet, 1996). Het gevaar was volgens Braet dat leerlingen taal als weinig meer dan een

praktisch communicatiemiddel zouden zien. ‘Dat taal op zichzelf ook een boeiend verschijnsel en drager van cultuuruitingen is, blijft daarbij buiten beeld’, zo schreef hij. Tel daarbij op dat er al jarenlang forse kritiek is op het eindexamen Nederlands havo/vwo (dat zou vooral een trucje zijn, en geen diepe leesvaardigheid meten), dat er nog altijd veel geklaagd wordt over de gebrekkige taalvaardigheid van leerlingen op alle onderwijsniveaus, en dat leerlingen het vak Nederlands veelal erg saai en oninteressant lijken te vinden (Prinsen et al., 2018; Van Asseldonk & Coppen, 2021), en je zou inderdaad best van een crisis kunnen spreken.

In dit handboek proberen we tegemoet te komen aan de huidige kritiek op het schoolvak Nederlands door nadrukkelijk meer aandacht te geven aan de *inhoudelijke kant* van het vak, zonder dat we daarbij de *vaardighedendimensie* tekort willen doen. We willen op die manier een brug slaan tussen het bestaande communicatieve paradigma en enkele huidige ontwikkelingen. Het handboek kiest daarmee een duidelijk andere koers dan het belangrijkste handboek vakdidactiek Nederlands van de afgelopen jaren (Bonset et al., 2020 en voorgaande edities), dat juist heel bewust communicatief ingestoken is.

Om duidelijker te maken waarom we deze andere positie innemen, geven we hierna wat meer achtergrondinformatie over de moderne geschiedenis van het schoolvak. We vinden het belangrijk die te belichten, omdat je als (aankomend) docent Nederlands met collega’s zult werken die in andere tijden – en binnen een ander paradigma – zijn opgeleid. De korte vakgeschiedenis zal uitmonden in een uitgangspunt dat belangrijk is voor de manier waarop in dit boek naar het schoolvak Nederlands gekeken wordt, namelijk vanuit het begrip ‘bewuste geletterdheid’.

Van communicatief paradigma naar bewuste geletterdheid

In de jaren zestig van de vorige eeuw weerspiegelde het schoolvak Nederlands de studie Nederlands aan de universiteit. De nadruk lag daarbij op kennisoverdracht over het taalsysteem (in de vorm van traditioneel grammaticaonderwijs, met aandacht voor zinsontleding) en over literatuur (hoofdzakelijk in de vorm van literatuurgeschiedenis op basis van de canon, een lijst werken die je binnen een bepaalde cultuur zou moeten kennen). Vanaf eind jaren zestig veranderde dat langzaam: onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen, zoals de Vietnamoorlog, maatschappelijke ongelijkheid en vrouwenemancipatie, verschoof de aandacht van het onderwijs Nederlands (toen nog ‘moedertaalonderwijs’ genoemd) naar een paradigma waarin er meer aandacht was voor emancipatie en het mondig maken van burgers. Die maatschappelijke ontwikkelingen vielen bovendien samen met ontwikkelingen in de taalwetenschap, waarin de focus begon te verschuiven van het bestuderen van het taalsysteem naar het bestuderen van taal in context, met disciplines zoals de pragmatiek en de sociolinguïstiek. Deze combinatie van maatschappelijke en taalkundige ontwikkelingen markeerde een ware verschuiving in

het denken over het schoolvak Nederlands (en ook in het talenonderwijs in internationale context). Die verschuiving staat bekend als de *communicatieve wending* in het moedertaalonderwijs (Bonset & Rijlaarsdam, 2004).

Hoewel zulke veranderingen in het denken over het schoolvak nog niet meteen doordrongen tot de praktijk van het vak Nederlands, zou het schoolvak Nederlands vanaf dat moment steeds meer communicatief en functioneel (dus gericht op praktisch toepasbare taalsituaties) ingestoken worden. De nadruk op taalvaardigheid werd, met andere woorden, steeds prominenter, en de focus in de lespraktijk en in de lesmethodes kwam sterker te liggen op ‘taalgebruik en functies van taalgebruik, op doel- en publieksgerichtheid, op een breed scala aan teksten voor lezen en schrijven, met aandacht voor expressie en creativiteit’ (Van de Ven, 2011, p. 21). Ook in het literatuuronderwijs traden veranderingen op. De canon en de literatuurgeschiedenis speelden een minder centrale rol, en de aandacht verschoof naar ‘literatuur als communicatie’, waarin de lezer en de schrijver meer op de voorgrond traden en de visie op de maatschappij belangrijker werd gevonden dan beschouwingen over de vorm van de literaire tekst (Van de Ven, 2011). Het paradigma waarin de focus wordt gelegd op de relatie tussen taal en gebruiker wordt in de vakliteratuur ook wel *communicatief-emancipatoir* genoemd.

In de jaren negentig staan nog altijd communicatieve vaardigheden centraal in het schoolvak, maar wel om een andere reden. Vanaf deze tijd is het schoolvak Nederlands er vooral op gericht om leerlingen af te leveren die een bijdrage kunnen leveren aan de 24 uurseconomie. Dat betekende dat leerlingen zich nog meer met vaardigheden moesten bezighouden ten koste van inhouden. Die tendens werd versterkt door algemene onderwijskundige ontwikkelingen, zoals de invoering van het Studiehuis en de Tweede Fase in 1998, waarin (leer)vaardigheden en competenties centraal kwamen te staan in het hele onderwijs. Dat voedde de gedachte dat Nederlands bij uitstek een geschikt vak was om zulke vaardigheden aan te leren. Nederlands werd daarmee steeds meer een ‘dienend’ vak, oftewel een vak dat vooral leek te bestaan om andere vakken te ondersteunen.

Voor meer vakinhoud, bijvoorbeeld in de vorm van taalkunde of een diepgaande behandeling van literatuur, was in deze periode weinig ruimte. Pogingen om wel meer taalkundige inhoud in het vak te krijgen strandden tot tweemaal toe (Van der Aalsvoort, 2016). Wel werd besloten om argumentatieleer op te nemen in het schoolvak Nederlands, omdat argumentatieve vaardigheden – die eerst vooral bij filosofie onderwezen werden – goed leken te passen binnen de set vaardigheden die leerlingen moesten verwerven in de Tweede Fase. Met de toevoeging van argumentatieleer is het schoolvak Nederlands nog altijd communicatief ingestoken, al wordt er vanwege de nadruk op ‘nuttige’ vaardigheden voor de (kennis)economie in de periode 1990-2010 gesproken van een *communicatief-utilitair* paradigma.

Vanaf ongeveer 2015 zijn er geregeld geluiden te horen over de koers van het schoolvak, waarbij het communicatieve paradigma onder vuur komt te liggen. De klachten gaan over de (vermeende) saaiheid van het vak, waarin te vaak stof wordt herhaald, maar ook over het eindexamen en over de gebrekkige taalvaardigheid van jongeren. De oproep tot veranderingen komt vooral vanuit de afdelingen Nederlands aan de universiteit, die zich lang niet met het schoolvak hebben bemoeid, maar nu de banden proberen aan te halen. Belangrijk in dit verband is het *Manifest Nederlands op school*, waarin wetenschappers vanuit de literatuurwetenschap, taalwetenschap en communicatiewetenschap betogen dat het schoolvak uitdagender moet worden (Meesterschapsteam Nederlands, 2016). Ook bepleiten ze een werk-drukverlaging voor docenten Nederlands (Neijt et al., 2015). Deze wetenschappers, die zich hebben verenigd in het zogenoemde Meesterschapsteam Nederlands (zie ook: nederlands.vakdidactiekgw.nl), breken een lans voor de inhoudelijke verrijking van het schoolvak, waarin *bewuste geletterdheid* centraal zou moeten staan. Ze staan niet alleen in hun pleidooi voor een andere koers: veel docenten in het voortgezet onderwijs zetten eveneens hun schouders onder een herziening van het schoolvak. Andere belangrijke documenten sturen op een soortgelijke koerswijziging aan, bijvoorbeeld het visiestuk *Iedereen taalcompetent!* van de Nederlandse Taalunie (Vanhooren et al., 2017); en ook de visie van de vakvereniging voor leraren Nederlands van Levende Talen (Hendrix & Van der Westen, 2018) lijkt (weliswaar wat implicieter) verschillende overeenkomsten te hebben met het *Manifest Nederlands op school*. Een bewustere geletterdheid lijkt daarmee een belangrijk streven geworden in het nadenken over de toekomst van het schoolvak Nederlands.

‘Bewuste geletterdheid’ wordt in het *Manifest Nederlands op school* gedefinieerd als ‘vaardigheden [die] steunen op inzicht in taal, literatuur en communicatie’ (Meesterschapsteam Nederlands, 2016, p. 2). Daarbij zouden met name *inzicht* en *denkvaardigheden* gestimuleerd moeten worden. Gedetailleerde voorstellen over hoe dat zou kunnen, worden bijvoorbeeld gedaan in het document *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands* (Meesterschapsteam Nederlands, 2018). Daarin wordt niet alleen aandacht geschonken aan de klassieke taalvaardigheden zoals lezen, schrijven en spreken, maar ook aan aanvullende vaardigheden als informatievaardigheid, onderzoeksvaardigheid, oordeelsvorming en metacognitieve vaardigheid. Ook wordt voorgesteld om leerdoelen voor het vak Nederlands te formuleren op het niveau van *inhouden*. Concreet wil het Meesterschapsteam dat leerlingen in het voortgezet onderwijs kennis opdoen over het Nederlands vanuit een *systematisch perspectief* (met aandacht voor bijvoorbeeld taalstructuur en literaire analyse), een *sociaal perspectief* (met een focus op bijvoorbeeld de maatschappelijke context van literatuur en de rol van taalnormen in de samenleving), een *individueel perspectief* (met bijvoorbeeld aandacht voor de manier waarop taal in de hersenen werkt en

voor de psychologische dimensie van lezen) en een *historisch perspectief* (met een focus op taal- en literatuurgeschiedenis) (Meesterschapsteam Nederlands, 2021).

Aantrekkelijk aan deze visie van het Meesterschapsteam vinden wij dat er geen harde knip is tussen *vaardigheden* en *inhouden*. Het idee is dat het taalvaardigheids-onderwijs sterk kan profiteren van een stevige inhoudelijke poot, juist omdat wetenschappelijke inzichten taalvaardigheid meer betekenis kunnen geven. In dit boek zullen we daarvan verschillende voorbeelden laten zien.

Te midden van de huidige ontwikkelingen rond het schoolvak Nederlands nemen we met deze balans tussen inhouden en vaardigheden een doelbewuste positie in. Op het moment dat dit boek verschijnt, is het nog onduidelijk hoeveel en welke voorstellen van het Meesterschapsteam uiteindelijk in een nieuw curriculum zullen terechtkomen, maar het lijkt vrij zeker dat er in een nieuw curriculum meer aandacht zal komen voor inhouden naast taalvaardigheid. Onder de naam Curriculum.nu zijn er in de periode 2017-2020 namelijk zogenoemde ‘grote opdrachten’ en ‘bouwstenen’ uitgewerkt voor het leergebied Nederlands, waarin ook een duidelijk aandeel van kennis (van taal en literatuur) te zien is. Vanaf 2022 wordt bovendien het examenprogramma Nederlands voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs geactualiseerd. Het is mogelijk dat dit alles leidt tot een bijstelling van de inhoud van het zogenoemde Referentiekader Taal (Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen, 17 juni 2010), dat beschrijft wat leerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs moeten kennen en kunnen op het gebied van taal.

Mede vanwege de hiervoor beschreven ontwikkelingen gaat er in dit handboek ook aandacht uit naar inhouden uit de letterkunde, de taalkunde en de communicatiewetenschap. Tegelijkertijd biedt dit handboek stevige handvatten voor de didactiek van taalvaardigheid. We willen immers niet bepleiten dat het schoolvak Nederlands een zaakvak zou moeten worden, zoals aardrijkskunde of geschiedenis, maar wel dat inhouden over taal, literatuur en communicatie in verband gebracht zouden moeten worden met taalvaardigheid.

Evidence-informed werken in het schoolvak Nederlands

We keren op dit punt nog eens terug naar de vraag waarmee we deze inleiding begonnen: wat valt te verwachten van een boek met als ondertitel *Handboek vakdidactiek Nederlands*? We hopen dat de docenten die met dit boek worden opgeleid, leren schakelen tussen inhouden en vaardigheden in het schoolvak Nederlands. We hopen dat ze kunnen aanschuiven in de eerdergenoemde sectievergadering over een lessenreeks kindertaal in havo 3 en dan zeggen: ‘We laten die leerlingen zich verdiepen in de taal van kleuters en daar dan een artikel voor *Quest* over schrijven.’ En we hopen dat ze veel blijven lezen over hun vak, zodat ze hun kennis over die inhouden en vaardigheden op peil houden.

Het onderzoek naar het schoolvak Nederlands staat namelijk bepaald niet stil; elke maand verschijnen er wel artikelen waarin nieuwe didactische ideeën of inzichten worden uitgewerkt of getoetst. Veel van die recente ideeën en inzichten hebben hun weg gevonden naar dit boek. De didactische handvatten die in de verschillende hoofdstukken worden aangeboden, zijn steeds *evidence-informed*, dus gebaseerd op bestaande wetenschappelijke kennis en resultaten uit wetenschappelijk onderzoek. Omdat het schoolvak Nederlands zich – gelukkig – in veel meer belangstelling mag verheugen dan we in één boek recht kunnen doen, is het aan te raden om tijdens je opleiding tot docent ook andere bronnen te raadplegen waarin je actuele kennis en inzichten kunt opdoen vanuit het wetenschappelijke onderzoek en de beroepspraktijk (zie het kader hierna voor enkele suggesties). Dat is des te belangrijker omdat er grote verschillen tussen de leergangen voor het schoolvak Nederlands bestaan wat betreft de verwerking van recente inzichten uit onderzoek. Anders geformuleerd: waar dit boek je wil voorbereiden op een beroepspraktijk waarin je evidence-informed te werk gaat, kan het zo zijn dat je in diezelfde praktijk lesmaterialen tegenkomt die met de nieuwste inzichten op gespannen voet staan. In dat geval wordt van jou als docent verwacht dat je de juiste keuze maakt met het oog op de leerbehoeften van je leerlingen.

Tip

Bronnen voor recente inzichten uit onderzoek en beroepspraktijk

- » Het online *Handboek Didactiek Nederlands* van de Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (WODN) bevat een uitgebreide reeks lemma's waarin belangrijke concepten uit de vakdidactiek voor het schoolvak Nederlands worden toegelicht, met een sterke nadruk op recente wetenschappelijke inzichten. Dit handboek (zie www.didactieknederlands.nl/handboek) is daarmee zeer bruikbaar voor theoretische reflectie op het schoolvak.
- » In *Levende Talen Tijdschrift*, dat vier keer per jaar verschijnt, worden geregeld nieuwe artikelen gepubliceerd over (aspecten van) het schoolvak Nederlands. Vaak gaat het om onderzoeksartikelen waarin verslag wordt gedaan van vakdidactisch onderzoek. Ideeën voor vernieuwend onderwijs en praktijkervaringen met innovatieve lessenreeksen vind je in *Levende Talen Magazine*, dat eerder een populairwetenschappelijk karakter heeft.
- » Abonneer jezelf op de tijdschriften *Lezen* en *Onze Taal*.
- » In België verschijnen zeer interessante en bruikbare bijdragen in het tijdschrift *Fons*, dat een gratis digitaal archief heeft.
- » Als je snel op de hoogte wilt zijn van recente ontwikkelingen in de taal- en letterkunde, bezoek dan de website Neerlandistiek.nl, die ook een nieuwsbrief aanbiedt: 'Neerlandistiek voor de klas'.

Opbouw van dit handboek

Dit handboek bestaat uit vier delen. Het eerste deel, ‘Algemene ontwikkelingen’, gaat niet specifiek over het schoolvak Nederlands. Dat klinkt wellicht wat gek, en toch is het dat niet. In onze samenleving zijn namelijk tal van bewegingen gaande die ook hun weerslag hebben op het schoolvak, en waarvan je als docent Nederlands dus op de hoogte moet zijn om je beroep goed te kunnen uitoefenen. In hun boek *Rethinking L1 education in a global era* onderscheiden Bill Green en Per-Olof Erixon (2020) vier tendensen die in de eenentwintigste eeuw sterk invloed uitoefenen op het westerse onderwijs in de eerste taal. De eerste is globalisering: het verschijnsel dat nationale en regionale economieën, samenlevingen en culturen met elkaar vervlochten zijn geraakt op globaal niveau. Dat heeft bijvoorbeeld consequenties voor de manier waarop leerlingen taal gebruiken: mede dankzij de globalisering treden in het Nederlandse taalgebruik steeds vaker Engelse woorden op. De tweede ontwikkeling noemen Green en Erixon ‘pluriculturalisme’: door migratiestromen is de bevolking in westerse landen veelzijdiger dan ooit. Voor het taalonderwijs levert dat veel uitdagingen op, want hoe geef je Nederlands aan leerlingen die het Nederlands niet als eerste (of zelfs tweede) taal hebben? De derde ontwikkeling is minstens zo herkenbaar: de grote technoculturele veranderingen die zich de afgelopen decennia hebben voltrokken (vooral: de opkomst van het internet, de smartphone en programma’s als ChatGPT) betekenen dat er op een fundamenteel andere manier gecommuniceerd en gelezen wordt dan daarvoor het geval was. Ten slotte wijzen Green en Erixon op de ‘veronderwijzing’ (*educationalization*) van onze samenleving, die neerkomt op de neiging het (grootschalig georganiseerde) onderwijs als oplossing voor maatschappelijke problemen te zien. De keerzijde daarvan is dat maatschappelijke problemen andersom ook aan het onderwijs worden toegeschreven. Als er bijvoorbeeld wordt geconstateerd dat jongeren steeds slechter gaan lezen en schrijven, is de reflex als volgt: ‘Ze leren dat niet meer goed genoeg op school; het onderwijs heeft het gedaan.’ Of misschien zelfs: ‘De docent Nederlands heeft het gedaan.’

De algemene ontwikkelingen die we in het eerste deel van dit handboek beschrijven, raken voor een deel aan de trends die we zojuist opsomden. We openen namelijk met een hoofdstuk over meertaligheid, iets wat niet los te zien is van *globalisering* en *pluriculturalisme*. Vervolgens wordt het onderwerp digitalisering aan de orde gesteld, dat je kunt koppelen aan de trend *technoculturele verandering*. De andere drie hoofdstukken uit het eerste deel geven je onmisbare kennis over onderwijskundige thema’s waar je als docent Nederlands per definitie mee te maken krijgt: burgerschap, leesmotivatie en toetsing.

De drie andere delen van het boek gaan respectievelijk over communicatie, taal en literatuur. Misschien vind je dat onderscheid wat kunstmatig aanvoelen: literatuur is toch ook een vorm van communicatie én taal, en communicatie kan toch

niet zonder taal? Zulke kritische vragen juichen we toe, want wat ons betreft zijn de grenzen tussen deze drie delen vooral van papier. We nodigen je dan ook van harte uit om in de praktijk de inzichten uit de verschillende delen met elkaar te verbinden, dus om lessen Nederlands te geven waarin je poëzieanalyse (uit deel 4, 'Literatuur') verbindt met spreekvaardigheid (uit deel 2, 'Communicatie') of met een grammaticale analyse (uit deel 3, 'Taal'). Om je te inspireren bij het leggen van zulke dwarsverbanden, verwijzen we in de diverse hoofdstukken geregeld naar andere hoofdstukken in het boek. Ook vind je aan het slot van ieder hoofdstuk een aantal reflectieve opdrachten die je helpen de stof te verwerken, en krijg je suggesties voor teksten om verder te lezen. Op de website die bij dit boek hoort, vind je bij elk hoofdstuk bovendien concrete (stage)opdrachten waarmee je in de lespraktijk aan de slag kunt. Verder vind je daar de links naar de websites waarnaar in de tekst verwezen wordt.

Deel 1

Algemene ontwikkelingen

Inleiding

- | | | |
|---|---|----|
| 1 | Meertaligheid in de klas
(Laat) alle talen tellen!
<i>Catherine van Beuningen & Daniela Polišenská</i> | 27 |
| 2 | Digitalisering in het (taal)onderwijs
Eerst het doel, dan de tool
<i>Amber Walraven</i> | 41 |
| 3 | Burgerschap en onderwijs
Hoe je kunt werken aan burgerschap bij het vak Nederlands
<i>Hessel Nieuwelink</i> | 51 |
| 4 | De theorie achter leesmotivatie
Weg met de weerstand
<i>Roel van Steensel</i> | 65 |
| 5 | Toetsing van taalonderwijs
Toetsing als kans voor het leren en ontwikkelen in taal
<i>Gerdineke van Silfhout</i> | 75 |

