

HELGE BONSET | MARTIEN DE BOER | TIDDO EKENS

NEDERLANDS IN DE ONDERBOUW

EEN PRAKTISCHE DIDACTIEK

Nederlands in de onderbouw

Nederlands in de onderbouw

Een praktische didactiek

Helge Bonset

Martien de Boer

Tiddo Ekens

Zevende, herziene druk

uitgeverij | **C**
coutinho

bussum 2023

© 1992/2021 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).

Eerste druk 1992 *Nederlands in de basisvorming*

Zevende, herziene druk 2021, tweede oplage 2023

Uitgeverij Coutinho

Postbus 333

1400 AH Bussum

info@coutinho.nl

www.coutinho.nl

Omslag: Bart van den Tooren, Amsterdam

Opmaak binnenwerk: az grafisch serviceburo bv, Den Haag

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 0759 7

NUR: 842

Voorwoord bij de zevende druk

Goede beheersing van de Nederlandse taal maakt het mogelijk om actief deel te nemen aan studie en werk, aan cultureel en sociaal leven. Onderwijs in spreken en luistervaardigheid, schrijfvaardigheid en niet in de laatste plaats leesvaardigheid heeft dan ook een breed maatschappelijk belang. De gewenning aan nieuwe, 'snelle' communicatiemiddelen in de digitale wereld maakt dat goed lezen van langere teksten en foutloos en samenhangend schrijven voor veel leerlingen steeds moeilijker wordt. Het is een stevige taak voor docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs om leerlingen toch de gewenste taalvaardigheden mee te geven voor de toekomst, en om hun te leren om bewust te kijken naar hun eigen en andermans taalgebruik.

Met *Nederlands in de onderbouw* hebben lerarenopleiders en (aanstaande) leraren Nederlands een praktisch naslagwerk in handen voor de vormgeving van hun onderwijs. De theorie van de taalvaardigheden lezen, schrijven, spreken en luisteren wordt direct toepasbaar in de onderwijspraktijk van alledag. Hetzelfde geldt voor onderwijs in fictie en taalbeschuwing.

Het boek is gebaseerd op de kerndoelen Nederlands voor de onderbouw, het Referentiekader taal en de Kennisbasis docent Nederlands bachelor. Didactisch uitgangspunt is communicatief taalonderwijs.

In deze zevende druk van *Nederlands in de onderbouw* (voorheen *Nederlands in de basisvorming*) is een aantal wijzigingen aangebracht ten opzichte van de vorige.

Inhoudelijk gaat het om meer aandacht voor kennis over taal, voor digitale geletterdheid en voor creatief schrijven, trends die naar voren komen in de grote opdrachten en bouwstenen die voor Nederlands ontwikkeld zijn binnen curriculum.nu.

De aandacht voor kennis over taal heeft geleid tot een vernieuwd hoofdstuk 6, dat uitgebreid ingaat op de vraag welke talige begrippen leerlingen nodig hebben om over taal en taalgebruik te kunnen praten in het kader van reflectie op eigen en andermans taalgebruik. Daarnaast wordt in het hoofdstuk als vanouds aandacht besteed aan taalvariatie. De uitgebreidere aandacht voor digitale geletterdheid en voor creatief schrijven is verwerkt in de hoofdstukken Lezen (2) en Schrijven (3).

De literatuuropgaven bij de hoofdstukken zijn geactualiseerd tot en met halverwege 2020. Alle genoemde artikelen zijn integraal op het internet te

raadplegen; voor een groot deel van de genoemde boekpublicaties geldt hetzelfde. Ook bijlage 1, Relevante websites voor het vak Nederlands, is bijgewerkt. Omdat er steeds meer communicatief lesmateriaal Nederlands bekend en beschikbaar is, en om de omvang van ons boek te beperken, hebben we de lesvoorbeelden bij de hoofdstukken geschrapt.

We hebben de hoofdstukken gezamenlijk herzien, waarbij Helge Bonset de eindredactie heeft verzorgd. Hans Goosen danken we voor zijn waardevolle suggesties.

In de komende jaren zal het ontwikkelwerk dat uitgevoerd is binnen curriculum.nu vertaald worden in nieuwe kerndoelen. Omdat de grote opdrachten en bouwstenen sterk het karakter hebben van communicatief taalonderwijs, zien we de uitkomst met vertrouwen tegemoet.

Helge Bonset
Martien de Boer
November 2020

Inhoud

1	Inleiding	13
1.1	Wat biedt dit boek?	13
1.1.1	Het onderwijs in het Nederlands	13
1.1.2	Een praktische didactiek	14
1.1.3	De onderbouw	14
1.2	De kerndoelen Nederlands	15
1.3	Doorlopende leerlijnen en Referentiekader taal	19
1.4	Vakdidactische uitgangspunten	21
1.4.1	Communicatief taalonderwijs	21
1.4.2	De opbouw van communicatief taalonderwijs	25
1.4.2.1	Indeling van de leerstof in drie typen vaardigheden	25
1.4.2.2	Transfermogelijkheden van de leerstof	28
1.4.2.3	Toenemende complexiteit van de leerstof	31
1.5	Gebruiksmogelijkheden van dit boek	33
1.5.1	Omschrijving van de doelgroepen	33
1.5.2	Omschrijving van de inhoud en opbouw	35
1.5.3	Aanwijzingen voor het gebruik	35
1.5.3.1	Lesmateriaal	35
1.5.3.2	Lesorganisatie	36
1.5.3.3	Wijze van lesgeven	37
1.5.3.4	Planning van de leerstof	39
1.6	Gebruikte bronnen	39
1.7	Literatuur	40
2	Lezen	41
2.1	Inleiding	41
2.2	De leerlingen	42
2.3	Kerndoelen en referentieniveaus voor het leesonderwijs	43
2.4	Leerstof lezen	48
2.4.1	Technisch lezen	49
2.4.2	Oriënteren op het lezen	50
2.4.3	Inhoud verkennen	53

2.4.4	Informatie verwerken	55
2.4.4.1	Woorden, uitdrukkingen en afkortingen begrijpen	55
2.4.4.2	Leestekens begrijpen	58
2.4.4.3	Tekstverbanden herkennen en begrijpen	59
2.4.4.4	Subjectief taalgebruik herkennen	62
2.4.4.5	De bedoeling van de schrijver vaststellen	64
2.4.5	Reflecteren op de tekst	66
2.4.6	Reflecteren op het lezen	67
2.4.7	Instructies	69
2.4.8	Reclameteksten	71
2.4.9	Nieuwsberichten	73
2.4.10	Langere artikelen in de media	76
2.4.11	Schoolboeken	78
2.4.12	Schema's	81
2.4.13	Gegevensbestanden	83
2.4.14	Formele informatie	88
2.5	De toetsing van lezen	89
2.6	Literatuur	93
2.6.1	Artikelen	93
2.6.2	Boekpublicaties	105

3 Schrijven 113

3.1	Inleiding	113
3.2	De leerlingen	114
3.3	Kerdoelen en referentieniveaus voor het schrijfonderwijs	115
3.4	Leerstof schrijven	119
3.4.1	Technisch schrijven: handschrift	120
3.4.2	Oriënteren op het schrijven	122
3.4.3	Inhoud voorbereiden	124
3.4.4	Informatie verstrekken	125
3.4.4.1	Woordkeus	125
3.4.4.2	Spelling	126
3.4.4.3	Interpunctie	129
3.4.4.4	Zinsbouw	131
3.4.4.5	Tekst- en alineaopbouw	132
3.4.4.6	Opmaak van teksten	133
3.4.5	Reflecteren op de tekst	136
3.4.6	Reflecteren op het schrijven	138
3.4.7	Brieven en e-mails	139
3.4.8	Verslagen	141

3.4.9	Formulieren	143
3.4.10	Advertenties	144
3.4.11	Instructie geven	146
3.4.12	Betogende teksten	147
3.4.13	Werkstukken	149
3.4.14	Creatief schrijven	151
3.5	De toetsing van schrijven	154
3.6	Literatuur	157
3.6.1	Artikelen	157
3.6.2	Boekpublicaties	170

4 Spreken/luisteren 177

4.1	Inleiding	177
4.2	De leerlingen	178
4.3	Kerdoelen en referentieniveaus voor het spreek- en luisteronderwijs	179
4.4	Leerstof spreken/luisteren	188
4.4.1	Spreken	188
4.4.1.1	Technisch spreken	188
4.4.1.2	Oriënteren op het spreken	189
4.4.1.3	Inhoud voorbereiden	191
4.4.1.4	Informatie verstrekken	193
4.4.1.5	Reflecteren op de (gesproken) tekst	197
4.4.1.6	Reflecteren op het spreken	198
4.4.1.7	Vertellen en samenvatten	199
4.4.1.8	Instructie geven	201
4.4.1.9	Presenteren van een boek	202
4.4.2	Luisteren	204
4.4.2.1	Concentreren	205
4.4.2.2	Oriënteren op het luisteren	206
4.4.2.3	Inhoud verkennen	208
4.4.2.4	Informatie verwerken	209
4.4.2.5	Reflecteren op de (gesproken) tekst	211
4.4.2.6	Reflecteren op het luisteren	212
4.4.2.7	Instructies	214
4.4.2.8	Leerstof	215
4.4.2.9	Reclame	217
4.4.2.10	Informatieve programma's	218

4.4.3	Gesprekken voeren	221
4.4.3.1	Gespreksconventies kennen	221
4.4.3.2	Oriënteren op het gesprek	222
4.4.3.3	Inhoud voorbereiden	224
4.4.3.4	Informatie uitwisselen	225
4.4.3.5	Reflecteren op het gesprek	228
4.4.3.6	Reflecteren op het voeren van gesprekken	229
4.4.3.7	Informeren bij instanties	230
4.4.3.8	Vraaggesprekken	232
4.4.3.9	Discussies	235
4.4.3.10	Debatten	237
4.5	De toetsing van spreken/luisteren	238
4.6	Literatuur	241
4.6.1	Artikelen	241
4.6.2	Boekpublicaties	244

5 Fictie 247

5.1	Inleiding	247
5.2	De leerlingen	248
5.3	Kerdoelen en referentieniveaus voor het fictieonderwijs	249
5.4	Leerstof fictie	252
5.4.1	Leren praten over fictie	253
5.4.2	Leren vragen stellen over fictie	255
5.4.3	Een mening leren vormen over fictie	256
5.4.4	De relatie tussen fictie en werkelijkheid leren zien	258
5.4.5	Kenmerken van fictie leren zien	259
5.4.6	Kennismaken met schrijvers	260
5.4.7	De bibliotheek leren kennen	261
5.4.8	Fictie leren kiezen	262
5.4.9	(Jeugd)verhalen	264
5.4.10	(Jeugd)romans	265
5.4.11	Strips	266
5.4.12	Gedichten	267
5.4.13	Series en films	268
5.4.14	Dagboeken	269
5.4.15	Toneelstukken	270
5.4.16	Fictie uit verschillende culturen	271

5.5	De toetsing van het lezen van fictie	273
5.6	Literatuur	275
5.6.1	Artikelen	275
5.6.2	Boekpublicaties	285
6	Taalbeschouwing	291
6.1	Inleiding	291
6.2	Taalbeschouwing als reflectie op taalgebruik	292
6.2.1	Inleiding	292
6.2.2	De leerlingen	292
6.2.3	Kerndoelen en referentieniveaus voor taalbeschouwing als reflectie op taalgebruik	293
6.2.4	Leerstof taalbeschouwing als reflectie op taalgebruik	295
6.3	Taalbeschouwing als studie van taalvariatie	301
6.3.1	Inleiding	301
6.3.2	De leerlingen	302
6.3.3	Kerndoelen en referentieniveaus voor taalbeschouwing als studie van taalvariatie	303
6.3.4	Leerstof taalbeschouwing als studie van taalvariatie	304
6.3.4.1	Kernbegrippen taalverschijnselen	304
6.3.4.2	Standaardtalen	307
6.3.4.3	Dialecten en regiolecten	310
6.3.4.4	Groepstalen	312
6.4	Literatuur	314
6.4.1	Artikelen	314
6.4.2	Boekpublicaties	321
6.4.3	Advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands (Ministerie van Onderwijs en Vorming, Vlaanderen)	323
	Bijlage 1 Relevante websites voor het vak Nederlands	327
	Bijlage 2 Taalverzorging	331
	Register	337
	Over de auteurs	344

1

Inleiding

1.1 Wat biedt dit boek?

Wat dit boek te bieden heeft, kunnen we het beste duidelijk maken aan de hand van de titel: *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek*.

We gaan achtereenvolgens in op het onderwijs in het Nederlands, de inhoud van een ‘praktische didactiek’, en de onderbouw.

1.1.1 Het onderwijs in het Nederlands

Onder het onderwijs in het Nederlands verstaan we in dit boek:

- taalvaardigheidsonderwijs: onderwijs in de taalvaardigheden lezen, schrijven, spreken, luisteren en gesprekken voeren;
- taalbeschouwingsonderwijs: onderwijs in het beschouwen van taalgebruik, van jezelf of van anderen, ter verbetering van de taalvaardigheid. Een andere term voor dit type taalbeschouwing is *reflectie*. Ook valt onder taalbeschouwingsonderwijs onderwijs in taalvariatie, dat leerlingen vertrouwd maakt met het bestaan van dialecten, groepstalen, standaardtalen, moedertalen en tweede talen;
- fictieonderwijs: onderwijs dat leerlingen in aanraking brengt met verhalen, romans, films, gedichten, enzovoort, en hen stimuleert bij het zelf kiezen en lezen of bekijken daarvan.

Onderwijs in het Nederlands in dit boek is: onderwijs in het Nederlands als eerste taal en bij het schoolvak Nederlands. Informatie over taal bij andere vakken, taalgericht vakonderwijs en taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs is te vinden in Van der Leeuw en Meestringa (2014) en Hajer en Meestringa (2020).

1.1.2 Een praktische didactiek

Wat verstaan we onder een ‘praktische didactiek’? Didactiek is de wetenschappelijke bezinning op het didactisch handelen van leraren. Dat didactisch handelen bestaat uit het voorbereiden, geven en evalueren van lessen.

We noemen ons boek een praktische didactiek, omdat de wetenschappelijke bezinning in ons boek wel aanwezig is, maar in een sterk toegepaste vorm. Het boek baseert zich op de wetenschappelijke verworvenheden van de vakdidactiek Nederlands en vertaalt deze in een instrumentele handleiding voor de leraar Nederlands in de onderbouw. Wij reiken de leraar een instrument aan waarmee hij zicht krijgt op wat een vernieuwd vak Nederlands in de onderbouw kan inhouden en hoe hij dat in zijn lespraktijk kan vormgeven. Uiteraard is dit gebaseerd op onze interpretatie van de kerndoelen Nederlands en de referentieniveaus voor taal. Het is mogelijk dat anderen deze anders interpreteren. Daarom heeft dit boek ook *Een praktische didactiek* als ondertitel.

Voor wie rechtstreeks kennis wil nemen van onderzoek naar de didactiek van het schoolvak Nederlands is er de website taalunie.org/dossiers/13/het-taalonderwijs-onderzocht. Deze databank van de Nederlandse Taalunie bevat rond de 2400 beschrijvingen van empirisch onderzoek tussen 1969 en 2013. Op deze site zijn ook de boekpublicaties *Het schoolvak Nederlands onderzocht* (Hoogeveen & Bonset, 1998) en *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* (Bonset & Braaksma, 2008) te raadplegen of te downloaden.

1.1.3 De onderbouw

In 1993 werd de basisvorming ingevoerd in de eerste drie jaren van alle schooltypen in het voortgezet onderwijs (vmbo tot en met vwo). Voor vijftien vakken stond toen voor het eerst in kerndoelen beschreven wat alle leerlingen in de onderbouw zouden moeten leren. Het wettelijk vaststellen van kwaliteitseisen in de vorm van deze kerndoelen had tot doel de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. Na vijf jaar werd voor alle vakken de basisvorming geëvalueerd door de Inspectie van het Onderwijs. Enkele conclusies voor Nederlands waren toen dat er te weinig veranderd was in de lespraktijk, dat er van een actieve deelname van de leerling aan de lessen nog te weinig sprake was en dat er door docenten weinig aan vakontwikkeling werd gedaan. Bovendien bleek dat lang niet alle kerndoelen aan bod kwamen; met name mondelinge taalvaardigheid en reflectieve vaardigheden kregen nog te weinig aandacht.

In 1998 zijn de kerndoelen herzien. Voor Nederlands betekende dit onder andere dat de samenhang tussen de vakonderdelen lezen, schrijven, spreken en luisteren duidelijker werd en dat er concrete doelen kwamen voor procesaspec-

ten als voorbereiden en reflecteren op taalgebruik. Een opvallende verandering was ook dat fictie een zelfstandig domein werd, met vijf kerndoelen.

In 2004, tien jaar na de invoering van de basisvorming, presenteerde de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming in opdracht van de overheid een geheel nieuw plan voor de onderbouw.

‘De kern van de boodschap van dit advies aan de overheid is: stel scholen in staat zelf een eigen gezicht aan de onderbouw te geven. (...) De overheid moet daarbij in een algemene karakteristiek duidelijke hoofdlijnen aangeven: meer samenhang in het programma, een actieve rol van de leerling, een doorlopende leerlijn. (...) De Taakgroep stelt voor om de huidige kerndoelen te vervangen door 58 richtinggevendende doelen voor een kernprogramma in de onderbouw, dat ten minste twee derde van twee jaar beslaat. Voorts wordt voorgesteld om de onderwijstijd voor leerlingen (nu 1067 klokuren op jaarbasis) vrij te laten binnen een bandbreedte tussen 950 en 1150 klokuren en af te zien van nadere voorschriften. (...) De scholen kunnen zelf ingrijpende keuzes maken voor het ordenen van het programma in vakken, leergebieden of andere vormen, zoals projectonderwijs’ (Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, z.j.).

Intussen is een actualisatie gestart van het gehele curriculum van basis- en voortgezet onderwijs (zie curriculum.nu). Leraren en schoolleiders uit het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs hebben gezamenlijk in kaart gebracht wat de benodigde kennis en vaardigheden zijn voor negen leergebieden, waaronder Taal/Nederlands. Hierbij hebben zij hulp gekregen van wetenschappers, lerarenopleidingen, vervolgonderwijs, scholen en vakverenigingen. Ook haalden ze feedback op bij leerlingen en ouders.

Op basis van een visie op ieder leergebied zijn de essenties van het leergebied benoemd in de vorm van ‘grote opdrachten’, die weer uitgewerkt zijn in kennis en vaardigheden, de ‘bouwstenen’. In de toekomst zullen de kerndoelen voor basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs worden herzien op basis van deze voorstellen, evenals de eindtermen voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

1.2 De kerndoelen Nederlands

In 2004 zijn door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming nieuwe kerndoelen voorgesteld voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

De kerndoelen voor het vak Nederlands bestaan uit een karakteristiek en de kerndoelen zelf. De functie van de karakteristieken omschrijft de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming als volgt:

‘Ze duiden het perspectief aan waarin de kerndoelen moeten worden geplaatst. Ze geven het belang en de kern aan van het vak- of leergebied, ze beschrijven in algemene termen de inhoud van het vak- of leergebied en de relatie met het basisonderwijs, ze gaan in op de bijdrage van ICT en op het belang en de kenmerken van contexten, en ze wijzen op de samenhang met andere vak- en leergebieden’ (Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, z.j.).

Over de kerndoelen in het algemeen en die voor Nederlands in het bijzonder zegt de Taakgroep:

‘De kerndoelen vormen een kader voor het nader definiëren van kwaliteit op schoolniveau. Ze geven geen specifiek niveau aan en laten de didactische invulling grotendeels open. (...) De tien kerndoelen voor het vakgebied Nederlands zijn vooral gericht op de communicatieve functie van de Nederlandse taal en kennen een belangrijke plaats toe aan strategische vaardigheden. Culturele en literaire aspecten hebben een meer bescheiden plek gekregen, in de kerndoelen 2 en 8. Daarmee is niet aangegeven dat ze niet de moeite waard zijn. Het kerndeel moet die doelen omvatten die voor alle leerlingen cruciaal zijn. Naar het oordeel van de Taakgroep betreft dat in de eerste plaats de communicatieve functie’ (Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, z.j.).

Hierna volgen karakteristiek en kerndoelen voor het vak Nederlands.

Nederlands

Karakteristiek

Onderwijs in de Nederlandse taal heeft tot doel de taalvaardigheid van leerlingen te vergroten. Brede beheersing van de taal maakt het leerlingen mogelijk om intensief deel te nemen aan de verschillende aspecten van het maatschappelijk leven, nu en in de toekomst. Beheersing van de Nederlandse taal is onontbeerlijk bij het verwerven van inhoud en vaardigheden in alle leergebieden. In het fundamenteel onderwijs is onderwijs in de Nederlandse taal daarom van grote betekenis.

Taalverwerving en taalonderwijs in basis- en voortgezet onderwijs verlopen als het ware in cirkels: dezelfde inhoud komt in toenemende complexiteit en mate van beheersing aan de orde. Het onderwijs in Nederlandse taal in de onderbouw van het voortgezet onderwijs maakt deel uit van die concentrisch verlopende ontwikkeling en sluit daarbij aan bij wat de leerling in het basisonderwijs heeft bereikt. De kern van het vak bestaat uit het verwerven en presenteren van informatie en meer algemeen uit het leren communiceren met behulp van de Nederlandse taal. Daarbij gaat het steeds ook om mengvormen van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid, zoals een mondelinge presentatie die wordt ondersteund door geschreven teksten en beeldmateriaal. Omgaan met de computer

als bron van informatie, als hulpmiddel en als communicatiemiddel is onlosmakelijk verbonden met de kern van het vak. Strategische vaardigheden vormen een wezenlijk onderdeel: lees- en luisterstrategieën, het opstellen van spreek- en schrijfplannen voor communicatieve handelingen. Ook door bewustwording van het belang van conventies in het taalgebruik en van de mogelijkheden om met taal te ‘spelen’, breiden leerlingen hun taalgereedschap en hun repertoire uit.

Het onderwijs in de Nederlandse taal sluit aan bij het beheersingsniveau en de leefwereld van de leerling, en breidt deze uit. Leerlingen worden uitgedaagd tot taalactiviteiten en ontwikkelen een positieve houding ten opzichte van verschillende vormen van taalgebruik. Vanwege het oriënterende karakter van de onderbouw is het in het algemeen belangrijk dat de contexten tezamen over de volle breedte reiken van de verschillende toepassingsgebieden van de Nederlandse taal: het leven van alledag, andere leergebieden, vervolgonderwijs en beroepswereld en de Nederlandse taal zelf. De relatie met andere vakken en leergebieden is tweezijdig: gebruik van teksten en contexten uit andere leergebieden in het onderwijs in de Nederlandse taal en bewust werken aan taalonderwijs in het onderwijs in andere leergebieden. De toepassing van taalvaardigheden in andere leergebieden is een belangrijk punt van aandacht en maakt deel uit van het taalbeleid voor de hele school. Daarnaast is er een inhoudelijke samenhang met het onderwijs in andere talen en in het leergebied Kunst en cultuur.

Kerndoelen

- 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 tegemoetkomen en zijn beleavingswereld 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.

Vergeleken met de vorige versies van de kerndoelen Nederlands zijn deze kerndoelen veel globaler geformuleerd en ook zijn het er veel minder (10 stuks, tegen 20 kerndoelen uit 1992 en 32 uit 1998). Voor de globale formulering heeft de Taakgroep gekozen ‘vanuit de overweging dat scholen optimaal ruimte moeten krijgen om hun leerlingen arrangementen op maat te bieden’. De beperking van het aantal kerndoelen vloeit voort uit de keuze van de Taakgroep om deze alleen voor het kerndeel van ieder vak te formuleren.

De medaille van meer vrijheid voor scholen, docenten en leerlingen heeft naar onze mening een duidelijke keerzijde. Het is namelijk voor hen, evenals voor methodemakers en andere ontwikkelaars, niet eenvoudig om een concrete invulling te geven aan deze uiterst globale kerndoelen. Met onze interpretatie en uitwerking van de kerndoelen in dit boek hopen we hierbij een handreiking te bieden.

Er zijn ook inhoudelijke veranderingen in de kerndoelen uit 2004 ten opzichte van die uit 1998.

Ten eerste wordt fictie alleen nog genoemd in kerndoel 8, in de vorm van ‘verhalen en gedichten’. Reden is dat de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming de communicatieve functie centraal heeft gesteld en literaire aspecten slechts een bescheiden plek toekent in de kerndoelen. Maar kerndoel 8 legitimeert docenten natuurlijk voldoende om aandacht aan fictie te (blijven) besteden. Een tweede verandering is het verdwijnen van het domein Taal en cultuur uit de kerndoelen. In dit domein werd aandacht gevraagd voor taalvariatie en massamedia. We hebben ervoor gekozen om ook in deze druk van ons boek aandacht voor taalvariatie te handhaven. In hoofdstuk 6, Taalbeschouwing, leggen we het belang ervan uit.

Leerstofelementen die betrekking hebben op massamedia zijn verspreid over de verschillende hoofdstukken van dit boek.

Voor een beknopte concretisering van de tien kerndoelen verwijzen we naar De Boer (2007).

In paragraaf 1.1.3 gaven we al aan dat een actualisatie is gestart van het gehele curriculum van basis- en voortgezet onderwijs onder de naam curriculum.nu. Ook voor Nederlands zijn de essenties van het leergebied benoemd in de vorm van ‘grote opdrachten’, die weer uitgewerkt zijn in kennis en vaardigheden, de ‘bouwstenen’. Deze zijn te vinden op www.curriculum.nu/voorstellen/Nederlands. In de toekomst zullen ook de kerndoelen Nederlands voor de onderbouw worden herzien op basis van deze voorstellen.

1.3 Doorlopende leerlijnen en Referentiekader taal

In 2008 verscheen het rapport *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*, als onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, Werkgroep Taal. Deze commissie, naar haar voorzitter ook wel de commissie-Meijerink genoemd, had van de overheid de opdracht gekregen om doorlopende leerlijnen op te stellen voor de basisvaardigheden taal en rekenen, en daarbij referentieniveaus aan te geven: beschrijvingen van het niveau dat behaald moest worden op de belangrijkste overgangen ('drempels') van basisonderwijs tot hoger onderwijs. Aanleiding voor deze opdracht waren de toenemende klachten over het niveau van taal en rekenen in vooral het hoger onderwijs, maar ook de voorafgaande onderwijssectoren.

In het definitieve rapport, *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen* (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009), wordt het doel van de onderneming als volgt beschreven:

'Wellicht ten overvloede benadrukken we nog eens dat het referentiekader allereerst is bedoeld en ontworpen om duidelijkheid te verschaffen over de onderwijsdoelen en het niveau van beheersing van de basiskennis en -vaardigheden taal en rekenen, gedurende een schoolloopbaan. (...) Sectors werken met dit referentiekader in de hand niet uitsluitend binnen de eigen sector maar in een groter geheel van aanleverende en afnemende sectoren. In het bijzonder bij de overgangen tussen de sectoren moet het duidelijk worden welke kennis en vaardigheden instromende leerlingen op het gebied van taal en rekenen dienen te beheersen. Hetzelfde geldt voor de uitstroom naar een beroep en het maatschappelijk kunnen functioneren' (pp. 6-7).

Het gaat de overheid bij het laten opstellen van een referentiekader met doorlopende leerlijnen dus om het bevorderen van doorstroming tussen onderwijssectoren. Daarnaast gaat het om het garanderen van een bepaald niveau van beroepsmatig en maatschappelijk functioneren.

De Expertgroep heeft voor de Nederlandse taal de volgende vier niveaus beschreven, ook wel aangeduid als referentieniveaus:

- 1F: eind basisonderwijs, drempel van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs;
- 2F: eind vmbo, drempel van vo fase 1 naar vo fase 2 en van vmbo naar mbo;
- 3F: eind mbo-4 en havo, drempel van vo naar mbo en hoger onderwijs;
- 4F: eind vwo, drempel van vo naar wetenschappelijk onderwijs.

De letter F verwijst naar de aanduiding ‘fundamenteel niveau’. De Expertgroep heeft aangegeven dat zij niveau 2F als minimaal noodzakelijk beschouwt voor het functioneren als burger in de samenleving.

De niveaubeschrijvingen zijn geïnspireerd door het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen* (Nederlandse Taalunie, 2006) en door het *Raamwerk. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij* (Bohnen et al., 2007). Niveau 1F is te vergelijken met niveau A2 uit het Europees Referentiekader, 2F met B1, 3F met B2 en 4F met C1. Men moet natuurlijk wel voorzichtig zijn met zulke vergelijkingen, omdat het Europees Referentiekader niet is ontworpen voor eerstetaalgebruikers en ook andere doelen dient dan de referentieniveaus van de Expertgroep.

In navolging van het Europees Referentiekader verdeelt de Expertgroep het vak Nederlands in een aantal domeinen en subdomeinen:

- Domein 1 – Mondelinge taalvaardigheid
 - subdomein Gesprekken
 - subdomein Luisteren
 - subdomein Spreken
- Domein 2 – Leesvaardigheid
 - subdomein Zakelijke teksten
 - subdomein Fictionele, narratieve en literaire teksten
- Domein 3 – Schrijven
- Domein 4 – Begrijpenlijst en taalverzorging

Intussen zijn de referentieniveaus voor taal en rekenen in de wet vastgelegd en opgenomen in de eindtermen van de examenprogramma’s vmbo, havo en vwo. Dit heeft niet tot grote wijzigingen geleid in deze programma’s.

Voor Nederlands in de onderbouw hebben we vooral te maken met twee niveaus:

- niveau 1F, het niveau dat bereikt moet zijn door minimaal 75% van de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs;
- niveau 2F, het niveau dat bereikt moet zijn door minimaal 75% van de leerlingen aan het einde van het vmbo en dat tevens minimaal noodzakelijk wordt geacht voor maatschappelijk functioneren.

Het niveau dat leerlingen bereiken moeten hebben aan het einde van de onderbouw ligt tussen 1F en 2F in. Voor havo- en vwo-leerlingen zal het aan het einde van leerjaar 3 zeker op niveau 2F liggen, en aan het einde van leerjaar 2 dicht bij 2F. Voor vmbo-leerlingen zal het aan het einde van leerjaar 2 verder van 2F af liggen omdat zij na de onderbouw nog de bovenbouwjaren hebben om het niveau van eind vmbo te behalen. Voor leerlingen in de basisberoepsge-

richte en kaderberoepsgerichte leerwegen van het vmbo zal het nog verder van 2F af liggen dan voor leerlingen in de gemengde en theoretische leerwegen.

Wij hebben ervoor gekozen de referentieniveaus weer te geven verdeeld over de verschillende hoofdstukken van dit boek. Daarbij zijn we uitgegaan van de laatste versie zoals die te vinden is op de site van OCW, onder de naam Referentiekader taal en rekenen.

1.4 Vakdidactische uitgangspunten

1.4.1 Communicatief taalonderwijs

Hoe worden de door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming geformuleerde algemene doelstellingen en kerndoelen voor het vak Nederlands het beste bereikt?

Ons uitgangspunt is dat daarvoor ‘communicatief taalonderwijs’ nodig is. Daaronder verstaan we: onderwijs waarin leerlingen taal (in ons geval het Nederlands) leren gebruiken met verschillende functies in verschillende communicatieve situaties, waarbij ze reflecteren op taalgebruik, ter verbetering van hun taalvaardigheid. De verschillende taalfuncties die we onderscheiden zijn de transactionele (uitwisselen van talige boodschappen), de conceptualiserende (vormgeven en uitbreiden van kennis via taal), de expressieve (het uiten van gedachten, gevoelens en ervaringen in taal) en de esthetische (beleven van een talige wereld van ervaringen, gevoelens en gedachten).

Bij communicatieve situaties gaat het om situaties die van belang zijn voor de leerlingen met het oog op hun toekomstige vervolgstudie, beroep, burgerschap, persoonlijke ontwikkeling of het deelnemen aan de Nederlandse cultuur. Daarnaast zijn talige situaties bij andere schoolvakken van belang.

Reflectie wil bij het vak Nederlands zeggen: beschouwing van gebruikte taal (in de eerste plaats gebruikt door de leerlingen zelf, in de tweede plaats gebruikt door anderen), in dienst van de verbetering van de taalvaardigheid van de leerlingen.

De keuze voor communicatief taalonderwijs, in combinatie met de vernieuwde kerndoelen, betekende in 1993 een aantal verschuivingen binnen het onderwijs in het Nederlands zoals dat traditioneel werd gegeven. We beschrijven ze hierna.

Meer en andere aandacht voor de mondelinge vaardigheden

De meest voorkomende communicatieve situaties zijn mondelinge; in beroep, studie, en persoonlijk en maatschappelijk leven. Een deel van die situaties is moeilijk voor sprekers en luisteraars, zoals mondeling vragen stellen aan een

instantie of luisteren naar leerstof in een les of college. Er is geen reden waarom het onderwijs in het Nederlands aan moeilijke mondelinge situaties geen aandacht zou moeten besteden en alleen maar aandacht zou hebben voor moeilijke schriftelijke situaties. Dit is ook tot uiting gebracht in de kerndoelen Nederlands: zie 1, 6 en 7.

Niet alleen is er meer aandacht nodig voor de mondelinge vaardigheden; die aandacht moet ook een nieuw karakter gaan dragen. Af en toe een luistertekst met vragen aanbieden en iedere leerling elk jaar een spreekbeurt laten houden is onvoldoende. Belangrijker is het dat leerlingen leren hoe ze op een duidelijke manier informatie kunnen overbrengen in een (telefoon)gesprek, dat ze televisie- en radionieuws leren volgen, dat ze leren hoe ze anderen iets stapsgewijs moeten uitleggen. In de klas betekent dit dat er veel praktische spreek- en luistersituaties geoefend moeten worden, soms in de vorm van een rollenspel. Het betekent ook dat er geregeld met audiovisuele middelen gewerkt moet worden. De aanwezigheid van een laptop en smartboard in de klassen is geen overbodige luxe. Leerlingen kunnen ook via hun eigen telefoon, tablet of laptop beeld- en geluidfragmenten bekijken en beluisteren. De terugkijkfunctie van veel tv-omroepen en een platform als YouTube maken dat allerlei (televisie)programma's eenvoudig in de les beschikbaar zijn.

Onze aanpak van spreken en luisteren is uitgewerkt in hoofdstuk 4, Spreken/luisteren.

Taalbeschouwing als reflectie, en niet als ontleedonderwijs

Reflectie op leertaken levert leerlingen leerwinst op (Van Parreren, 1982, p. 100). Dat geldt ook bij het leren taal te gebruiken: doordat leerlingen op hun spreken, luisteren, schrijven en lezen reflecteren, met andere woorden hun taalgebruik beschouwen, boeken ze leerwinst ten aanzien van hun taalvaardigheid. In de hoofdstukken Lezen, Schrijven en Spreken/luisteren is steeds een aparte paragraaf gewijd aan reflecteren op proces en product van het lezen, schrijven, enzovoort. Leerlingen moeten leren zichzelf vragen te stellen als: Heb ik tijdens het schrijven mijn publiek voldoende voor ogen gehouden? Heb ik mij voldoende georiënteerd en voorbereid op het gesprek dat ik gevoerd heb?

Om te kunnen spreken over taal en taalverschijnselen is enige kennis nodig van talige begrippen. Informatie daarover is te vinden in hoofdstuk 6, Taalbeschouwing.

Van ontleedonderwijs is nooit effect aangetoond op de taalvaardigheid van leerlingen. Het wordt ook niet genoemd in de kerndoelen Nederlands en de referentieniveaus voor taal. Enkele grammaticale termen zijn wel nodig bij het spellingsonderwijs. Daarom besteden we daar bij spelling aandacht aan in hoofdstuk 3, Schrijven (zie ook bijlage 2).

Meer en vooral andere aandacht voor fictieonderwijs

We verstaan onder fictieonderwijs naast het lezen van geschreven fictie en het luisteren naar gesproken fictie ook het kijken naar televisieseries, films en toneelstukken. Maar het gaat niet alleen om lezen, luisteren en kijken: van het grootste belang vinden we het dat leerlingen ook leren om te praten, vragen te stellen en zich een mening te vormen over fictie, zodat ze hun ervaringen als lezer kunnen inbrengen en een persoonlijke smaak ontwikkelen.

Onze aanpak is uitgewerkt in hoofdstuk 5, Fictie.

Aandacht voor taalvariatie

Leerlingen leren het onderscheid kennen tussen dialecten, groepstalen en standaardtalen en maken kennis met voorbeelden van deze taalvarianten. Het doel hiervan is ze duidelijk te maken dat we in een meertalige samenleving leven waarin de verschillende talen die gesproken worden een gelijkwaardige positie dienen in te nemen. Ook hier gaat het om taalbeschouwing; alleen niet om taalbeschouwing als middel ter verbetering van de taalvaardigheid, maar om taalbeschouwing als taalculturele vorming.

In hoofdstuk 6, Taalbeschouwing, werken we onze aanpak nader uit.

Aandacht voor de media

We schenken in dit boek aandacht aan onderwijs met betrekking tot de massamedia krant, internet, radio en tv. Het vak Nederlands houdt zich bezig met informatieoverdracht; informatie afkomstig van de media speelt een onmiskenbare rol in het leven van de leerling. We willen hem inzicht geven in de manier waarop zulke informatie tot stand komt, wat deze betekent en welke effecten ze heeft op lezers, luisteraars en kijkers.

Onze aanpak werken we uit in onderdelen van de hoofdstukken 2, 4 en 5: Lezen, Spreken/luisteren en Fictie.

Aandacht voor informatievaardigheden

Hierbij gaat het niet alleen om vaardigheden die te maken hebben met het gebruik van de computer en de bijbehorende programmatuur. Het gaat vooral ook om vaardigheden op het gebied van informatie verwerven en verwerken die vanouds al een zekere plaats hadden binnen het onderwijs in het Nederlands. Leerlingen zullen in toenemende mate dit soort vaardigheden nodig hebben om aan de maatschappelijke communicatie te kunnen deelnemen als studerende of beroepsbeoefenaar, maar ook als burger. De vaardigheden komen in ons boek niet in een apart hoofdstuk aan de orde, maar binnen het kader van de hoofdstukken Lezen, Schrijven en Spreken/luisteren. Binnen het hoofdstuk Lezen staan we uitgebreid stil bij het zoeken en vinden van informatie op internet die bruikbaar en betrouwbaar is en voldoende kwaliteit heeft (2.4.13 Gegevensbestanden).

Aandacht voor vaardigheden die bij andere (school)vakken een rol spelen

Het gaat hier in concreto om vaardigheden met betrekking tot: het lezen van instructies, school- en studieboeken en schema's en het gebruikmaken van gegevensbestanden (zie hoofdstuk 2, Lezen); het maken van werkstukken (hoofdstuk 3, Schrijven); en het luisteren naar instructies en naar leerstof (hoofdstuk 4, Spreken/luisteren). Deze vaardigheden zijn duidelijk van belang voor de leerling tijdens zijn schooltijd en met het oog op zijn vervolgstudie.

Deelvaardigheden worden geoefend in dienst van hun toepassing in taalgebruikssituaties

De leerstof die we in dit boek aandragen, wijkt op een aantal punten af van de leerstof die in sommige schoolboeken gepresenteerd wordt. Die schoolboeken leggen veel nadruk op het oefenen van deelvaardigheden, meestal los van de context waarin ze uiteindelijk gebruikt moeten worden. In dit boek wordt geprobeerd juist het verband te leggen tussen (onmisbare) deelvaardigheden en de praktische situaties op school, thuis of op het werk waarin die vaardigheden gebruikt moeten worden om communicatie tot stand te brengen. Dat betekent dat veel echte, concrete en complete taalgebruikssituaties geoefend moeten worden in de klas. Het leren en oefenen van deelvaardigheden staat in dienst van die situaties. Dit moet ook de leerlingen duidelijk zijn.

Van een productgerichte naar een product- en procesgerichte aanpak

We schenken niet alleen aandacht aan wat de leerlingen uiteindelijk moeten kunnen (een brief schrijven, een studieboek lezen, enzovoort), maar ook aan de stappen die ze moeten zetten om zo ver te komen. Bij schrijven zijn dat bijvoorbeeld: oriënteren op de schrijftaak, brainstormen en informatie verzamelen, het schrijven zelf, nakijken en verbeteren en reflecteren op de gevolgde aanpak.

Onze aanpak is gebaseerd op wat Van Parreren (1988) strategisch handelen noemt: handelen dat erop gericht is de uitvoering van een taak beter te laten verlopen. De pijlers van dit strategisch handelen zijn oriëntatie en reflectie op de taak. De oriëntatie maakt de leerling bewust van context, doel en aanpak van de taak. Reflectie brengt de leerling ertoe na te gaan of het doel bereikt is, en ook hoe het doel bereikt is, wat hem nu precies dat succes heeft gebracht. Of als het doel niet bereikt is, hoe dat dan komt, welke fouten hij gemaakt heeft.

De ontdekkingen die de leerling doet tijdens deze reflectiefase neemt hij mee naar de oriëntatie op een volgende, vergelijkbare taak. Zo wordt leren een cyclisch proces op een steeds hoger niveau.