

Over de grote opdrachten van het leergebied Nederlands

Reflectie op het tweede tussenproduct Curriculum.nu

Meesterschapsteams Nederlands Letterkunde en Taalkunde/Taalbeheersing

Inleiding

Net als in de eerste feedbackronde van *Curriculum.nu* zoeken de Meesterschapsteams Nederlands voor hun feedback een breed draagvlak binnen de neerlandistiek, waaronder de hoogleraren en enkele sleutelfiguren van de universitaire opleidingen Nederlandse Taal en Cultuur, de LOVN (de universitaire vakdidactici Nederlands) en de hoogleraren vakdidactiek Nederlands. Deze ronde hebben de meesterschapsteams ervoor gekozen om een samenhangend reflectiedocument te schrijven, waaruit dan aan het einde de feedback op de afzonderlijke consultatievragen wordt afgeleid. Dit is gedaan uit de volgende overwegingen:

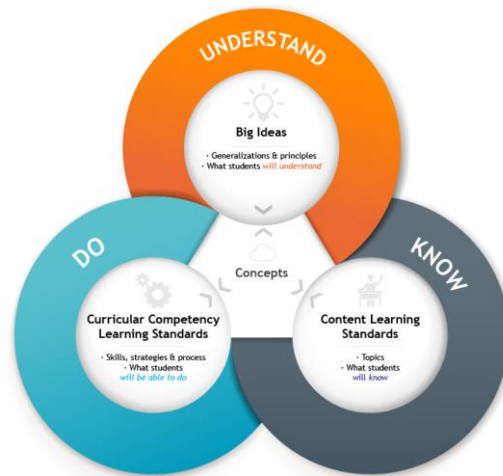
- De feedback van de meesterschapsteams vertoont zelf een samenhang en opbouw, die in het fragmentarische karakter van de afzonderlijke consultatievragen gemakkelijk verloren gaat of tot herhalingen leidt;
- In een reflectiedocument is ook ruimte om concrete tekstsuggesties te doen;
- Er is in de tweede ronde meer tijd tussen de feedbackbijeenkomst (16 juni 2018) en de inleverdatum van de feedback (6 juli 2018).

Het reflectiedocument ordent de feedback in een aantal algemene punten, die in de tekst nader worden uitgewerkt. Na een analyse van het begrip *grote opdrachten* volgt eerst een bespreking van de samenhang tussen de opdrachten onderling en de samenhang met het visiedocument, en vervolgens enkele overwegingen over de samenhang binnen de opdrachten. Vervolgens signaleren we enkele algemene lacunes en terminologische onduidelijkheden, en we sluiten af met een bespreking per grote opdracht, en een suggestie voor een additionele opdracht. In de bijlage vermelden we nog de feedback die we via de geëigende kanalen zullen indienen.

1. Vooraf: het begrip *grote opdrachten*

Het tweede tussenproduct bevat als kern de *grote opdrachten* van het vak. Om de bedoeling van deze term goed te kunnen begrijpen lijkt daar allereerst in de tekst van het ontwikkelteam enige uitleg bij nodig. Bij de titels van de grote opdrachten krijgt de lezer meteen de indruk dat het vaak helemaal geen 'opdrachten' zijn maar eerder 'uitgangspunten.' Wij zagen de bedoeling pas toen we teruggingen naar de inspiratie voor deze term in de curriculumontwikkeling in British Columbia. Daar wordt gesproken van *big ideas*. We hebben begrepen dat de term *grote opdrachten* in de overkoepelende organisatie van Curriculum.nu gekozen is, maar enige toelichting vooraf in het document over de grote opdrachten is dan wel op zijn plaats.

In de Canadese oorsprong vormen de *big Ideas* een van de drie componenten in het curriculaire model, dat er daar zo uitziet:



In dit model worden de drie componenten *content (know)*, *curricular competencies (do)* en *big ideas (understand)* met elkaar gecombineerd. De laatste worden nader omschreven als: 'The big ideas consist of generalizations and principles and the key concepts important in an area of learning. They reflect the "understand" component of the know-do-understand model of learning. [They] represent what students will understand at the completion of the curriculum for their grade. They are intended to endure beyond a single grade and contribute to future understanding.'¹

Op de website van curriculum.nu staat de term 'grote opdrachten' omschreven als 'de fundamentele inzichten in het vak/leergebied. Dit zijn de kernconcepten, generalisaties of kernprincipes die in een bepaald vak/leergebied centraal staan.'²

In het tweede tussenproduct van het docentontwikkelteam Nederlands is dit weer net iets anders geformuleerd als: 'Grote opdrachten beschrijven de essentie van wat leerlingen vanuit het perspectief van het leergebied nodig hebben om de wereld te kunnen begrijpen (kennis) en om in die wereld adequaat te kunnen handelen (vaardigheden).'

Deze drie definities zijn in elk geval niet hetzelfde, en eigenlijk ook niet congruent. Waar de oorspronkelijke term *big ideas* de nadruk legt op wat leerlingen moeten begrijpen (voor kennis en vaardigheden gelden andere componenten), gaat het bij de algemene curriculum.nu-vertaling meer over de grote vragen uit het vakgebied. Daarnaast wordt de term verbreed naar wat in het origineel *content* heet (kernconcepten, generalisaties of kernprincipes), waardoor een soort hybride van *content* en *big ideas* ontstaat. In de interpretatie van het docentontwikkelteam Nederlands wordt hier ook nog eens een vaardighedenaspect aan toegevoegd, en de definitie wordt geheel instrumenteel gemaakt: nu is het 'de essentie' die je *nodig hebt* (instrumenteel) om *te kunnen begrijpen* (kennis, i.c. hybride van *content* en *understand*) én om *adequaate te kunnen handelen* (dat zijn dus vaardigheden).

Hoewel de grote opdrachten zoals ze nu geformuleerd zijn veel goeds bevatten, is de hele insteek naar ons idee ten onrechte verschoven van het oorspronkelijke idee *Waar gaat het eigenlijk over in dit vak?* naar een karakterisering van het hele curriculum, inclusief de belangrijkste doelstellingen

¹ <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum-info>, geraadpleegd op 16 juni 2018.

² https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/01/2594.00.029_Curriculum.nl_Roadmap-A3-formaat_geactualiseerd_15012018.pdf, geraadpleegd op 16 juni 2018.

ervan. Dat is naar ons idee ook de reden dat veel grote opdrachten (zoals opdracht 8 over multiperspectiviteit) meer het karakter hebben van een algemeen didactisch uitgangspunt dan een specifiek inzicht in het leergebied. In dat kader zou het bijvoorbeeld eerder aanbeveling verdienen om iets als multiperspectiviteit in elke opdracht terug te laten komen (zoals in de overweging rond opdracht 2 geïllustreerd is: zie beneden). Het is het principe dat vanuit verschillende perspectieven uit het leergebied naar elke kwestie gekeken kan worden.

Wij zouden in zijn algemeenheid voorstellen om in het tussenproduct over 'grote opdrachten' ten eerste een strakker uitgangspunt te hanteren, en vervolgens iets meer ruimte te nemen om dit verder te nuanceren, bijvoorbeeld als volgt:

'De grote opdrachten (een vertaling van de Canadese term big ideas) staan voor de centrale inzichten in het leergebied die leerlingen – vertaald naar een zeker niveau – moeten leren begrijpen. Die centrale inzichten zijn gekoppeld aan kennis, vaardigheden en attitude: voor het bereiken van de centrale inzichten is bewuste kennis noodzakelijk, en de inzichten vormen een voorwaarde voor het verwerven van bewuste vaardigheden of de ontwikkeling van bewuste attitudes. In de uitwerking van de grote opdrachten is tevens beschreven welke kennis erbij hoort, en tot welke vaardigheden en attitudes ze kunnen leiden.'

Deze uitleg doet recht aan de oorsprong van het concept (brengt de focus terug op *understand*), en ook aan de keuzes die het ontwikkelteam Nederlands maakt in de wens om een expliciete relatie te leggen met kennis (*know*), vaardigheden (*do*) en attitudes.

Ons voorstel zou tevens zijn om de formulering van de grote opdrachten (met name de titel) te toetsen aan deze definitie (over welk inzicht gaat het hier?) Soms betreffen de titels eerder een uitgangspunt of een voornemen dan een essentieel inzicht uit het leergebied (zie verder de bespreking van de afzonderlijke opdrachten in paragraaf 6).

2. De samenhang tussen visie en grote opdrachten en tussen opdrachten onderling

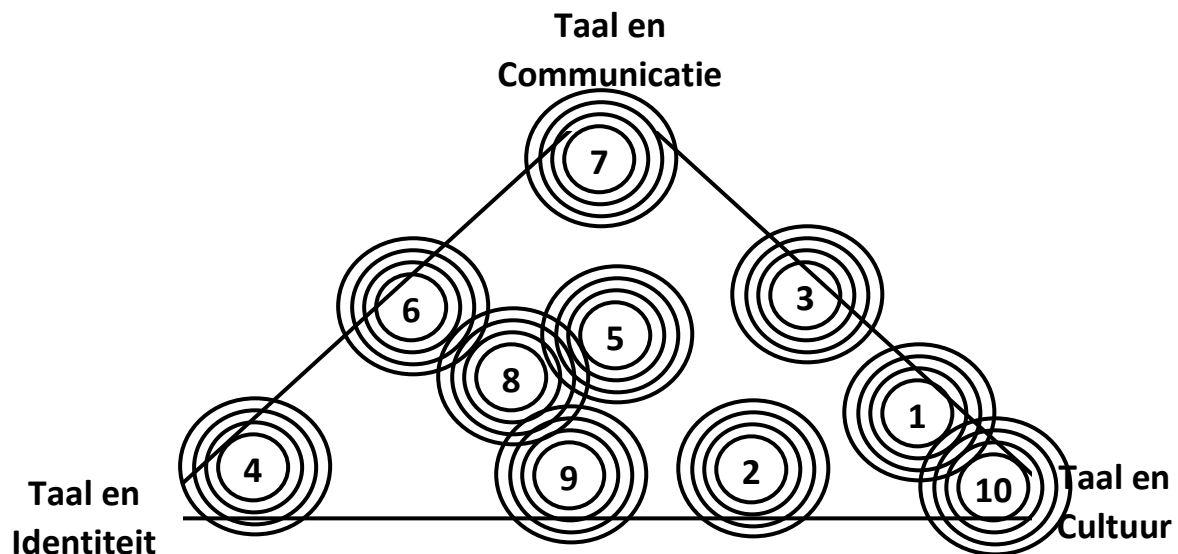
De grote opdrachten geven alles bij elkaar een tamelijk complete indruk van de beoogde rijkheid van het vak. Ze bevatten veel inspirerende elementen, die zeker tot de essentie van het leergebied behoren. Een duidelijke tekortkoming in de algemene uitwerking van de grote opdrachten is echter het grotendeels ontbreken van een expliciete koppeling tussen de aangepaste visie en de grote opdrachten. Wij hebben in de feedbackbijeenkomst van 16 juni 2018 begrepen dat dit mede het gevolg is van het feit dat de herziene visie en de grote opdrachten min of meer parallel ontstaan zijn (de herziene visie werd zelfs na de grote opdrachten pas opgeleverd), maar hieraan zou in een tweede versie van de grote opdrachten zeker aandacht besteed moeten worden. In elk geval zou moeten worden aangetoond dat de grote opdrachten op een evenwichtige manier de in de visie gekozen indeling van het leergebied afdekken.

In aansluiting daarop is er in de tekst ook nog geen aandacht besteed aan de onderlinge samenhang tussen de opdrachten. Het is onduidelijk waarom nu juist deze tien opdrachten zijn gekozen, of wat ze met elkaar te maken hebben. Hiermee ontstaat het risico van verkaveling, terwijl er juist voor gepleit wordt om onderdelen van het vak Nederlands in samenhang te onderwijzen.

Op basis van een nadere beschouwing constateren de meesterschapsteam een zekere verdeling tussen opdrachten over taal (1-4), communicatie (5-7) en literatuur (8-10, met enige goede wil). Dit lijkt op de een of andere manier een afspiegeling van de nieuwe indeling van het leergebied in de herziene visie, waarin de componenten *Taal en Communicatie*, *Taal en Cultuur* en *Taal en Identiteit* worden geïntroduceerd, maar die afspiegeling is enigszins scheefgetrokken, omdat de indeling uit de visie weer geïnspireerd lijkt op de algemeen onderwijskundige indeling van Biesta in *kwalificatie* (taal

en communicatie), *socialisatie* (taal en cultuur) en *persoonsvorming* (taal en identiteit). Dit roept de vraag op in hoeverre een algemeen-onderwijskundige indeling van het leergebied te rijmen is met de meer domeinspecifieke indeling in *taal*, *communicatie* (of *taalgebruik*) en *literatuur* (of *taalcultuur*).

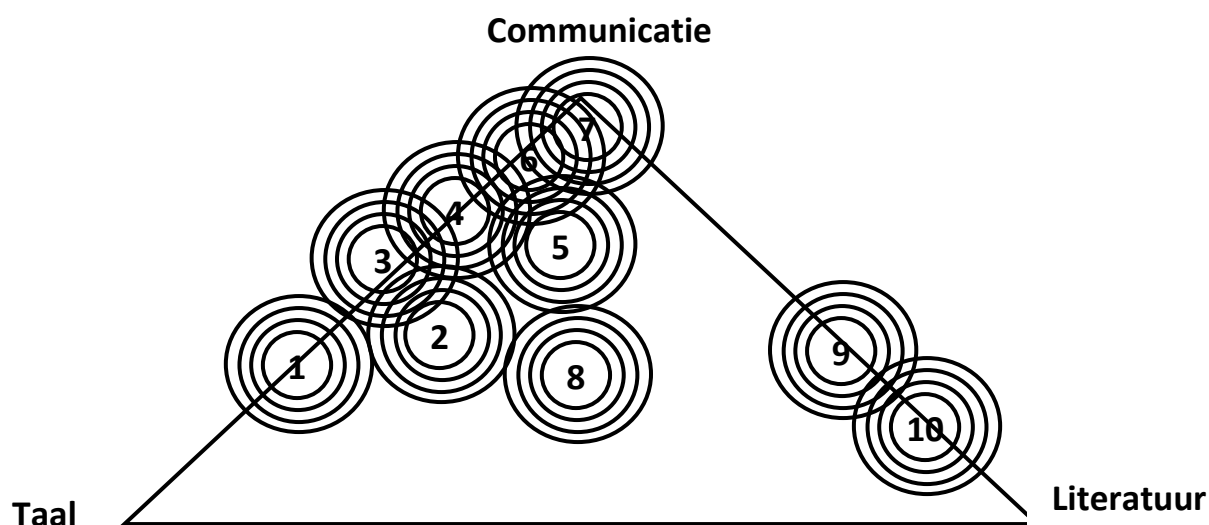
Hoe dan ook, doorredenerend op die inhoudelijke indeling van de grote opdrachten is het een logische gedachte om te expliciteren hoe de opdrachten zich verhouden tot de gekozen visie-indeling. Dat zou vanuit de gekozen indeling in de huidige visie gedaan kunnen worden door de opdrachten in een grafische weergave ten opzichte van deze indeling te plaatsen, bijvoorbeeld als volgt:



In de figuur is uitgedrukt dat elke opdracht weliswaar vertrekt vanuit een focus in de indeling van het leergebied, maar dat het streven zou moeten zijn om de opdracht uit te werken naar andere delen van het leergebied. Soms is dit al in de titel van de opdracht uitgedrukt (dat maakt plaatsing in het schema onder de huidige formuleringen soms lastig), maar de kern van het inzicht dat in de opdracht centraal staat kan wel scherper in de figuur gelokaliseerd worden. Bijvoorbeeld: opdracht 9 (*Literatuur verbreedt de persoonlijke, sociale, culturele en maatschappelijke horizon*) heeft als focus het centrale inzicht dat taal (meer specifiek literatuur) iets doet met je identiteit. Echter, literatuur is bij uitstek een culturele taaluiting, dus de opdracht ligt ongeveer in het midden tussen de twee hoekpunten van het leergebied. In de uitwerking kan de opdracht naar de ene of de andere kant uitwaaiëren (er kan bijvoorbeeld ook gekeken worden naar hoe literatuur deze functie in het verleden vervulde). Maar het is ook mogelijk om literatuur in de sociale context te beschouwen, waardoor het meer de richting van Taal en Communicatie op gaat.

Deze exercitie laat bijvoorbeeld zien dat de opdrachten 9 en 10, hoewel ze in termen van het leergebied over literatuur lijken te gaan (dus Taal en Cultuur), in de formulering toch sterk naar de identiteitsontwikkeling (dus Taal en Identiteit) getrokken worden.

Vanuit de meer vakspecifieke indeling in *taal*, *communicatie* en *literatuur* zou je de volgende figuur krijgen:



Nu is duidelijk te zien dat de grote opdrachten onevenwichtig verdeeld zijn over de klassieke domeinen van het leergebied. Vrijwel alle opdrachten proberen op de een of andere manier een link te leggen naar de communicatie.

Blijkbaar bestaat er in het ontwikkelteam een behoefte om de grote opdrachten ook aan vaardigheden te koppelen (echter, zie de discussie in paragraaf 1). In dat geval zou er meer samenhang bereikt kunnen worden tussen de opdrachten onderling en tevens zou de relatie met de indeling van het leergebied uit de visie duidelijk gemaakt kunnen worden door vanuit het leergebied drie thema's te benoemen, die als echte opdrachten geformuleerd zouden kunnen worden. Daarmee zou de term 'grote opdrachten' ook beter gelegitimeerd zijn:

- Vanuit *Taal en Communicatie* (of *Communicatie*) is de opdracht dat leerlingen bewust en effectief (ook literair) leren communiceren (in het *Nederlands*);
- Vanuit *Taal en Cultuur* (of *Taal en Literatuur*) is de opdracht dat leerlingen leren begrijpen hoe (de Nederlandse) taal en cultuur (speciaal literatuur) in elkaar zit. Bij deze opdracht is het historische perspectief onmisbaar voor een juist begrip.
- Vanuit *Taal en Identiteit* (of *Literatuur en Taal*) is de opdracht dat leerlingen bewust hun talige en culturele ontwikkeling leren vergroten (onder andere door het verbreden van hun horizon, het ontwikkelen van cultuurhistorisch besef, en het metacognitieve inzicht in die eigen ontwikkeling).

In feite betreft dit dan werkelijke 'opdrachten' waaronder een aantal centrale inzichten van het leergebied kunnen vallen. De meeste grote opdrachten zijn nu al als zo'n inzicht geformuleerd, of kunnen gemakkelijk geherformuleerd worden (zie paragraaf 6). Dit komt enigszins overeen met de wijze waarop het Ontwikkelteam Engels en Moderne Vreemde talen de grote opdrachten in thema's heeft georganiseerd.

Op die manier kan ook bekeken worden in hoeverre het betreffende centrale inzicht aan een of meer van de meta-opdrachten kan bijdragen. De opdrachten zelf (de kopjes) zouden bovendien ook uniformer geformuleerd kunnen worden. Nu is het soms een algemeen maatschappelijke uitspraak, soms een doelstelling voor de leerlingen, en soms meer een algemeen onderwijskundig of didactisch inzicht.

3. De samenhang binnen de grote opdrachten

De vier uitgewerkte grote opdrachten (of zoals wij bepleiten: centrale inzichten) bevatten veel aansprekende elementen, maar het is vaak onduidelijk hoe een opbouw in de tijd, of een verdeling tussen de schooltypen eruit zou moeten zien. We zien wel telkens een afwisseling van vaardigheidsdoelen en kenniscomponenten, maar hierdoor ontstaat geen duidelijk beeld van het centrale inzicht zelf.

Aansluitend bij wat in paragraaf 1 is opgemerkt over de verhouding tussen *understand*, *know* en *do* zou ook binnen de uitwerking van de centrale inzichten de lijn moeten zijn:

1. Wat is het centrale inzicht waar het om gaat? Dus niet 'Het leergebied Nederlands draagt bij aan inzicht in...' maar liever iets als 'Essentieel in het leergebied Nederlands is het inzicht dat...'
2. Welke kennis en/of vaardigheid (bijvoorbeeld analytische vaardigheid) is er nodig om dat inzicht te verwerven?
3. Waartoe kan het inzicht dienen (bijvoorbeeld oordeelsvorming of attitude), of draagt het bij aan rijkere vaardigheden zoals vakspecifieke informatie- of onderzoeksvaardigheden?

Daarnaast zou binnen de beschrijving van elke grote opdracht ook althans een summiere aanduiding moeten worden gegeven van de wijze waarop de opdracht in een doorlopende leerlijn kan worden uitgewerkt: wat is de betekenis voor het po, het vmbo, havo/vwo, en de verschillende type vervolgonderwijs? Dit is in de huidige formulering niet expliciet genoeg het geval.

Zie voor een reflectie op de afzonderlijke opdrachten paragraaf 6.

4. Algemene lacunes

De in de herziene visie gekozen nieuwe indeling van het leergebied in *Taal en Communicatie*, *Taal en Cultuur* en *Taal en Identiteit* komt enigszins (maar niet helemaal) overeen met de indeling in perspectieven van de meesterschapsteams. *Taal en Identiteit* is verwant met het individuele of cognitieve perspectief, en *Taal en Communicatie* is duidelijk het sociale perspectief (communicatie vindt altijd in een sociale context plaats). *Taal en Cultuur* zou kunnen aansluiten bij het historische perspectief, maar wordt in de opdrachten meer benaderd vanuit het individuele of het sociale perspectief.

Dit is allereerst weer een indicatie dat de gekozen indeling toch niet zo gelukkig lijkt, maar ten tweede dreigt nu ook het historische perspectief enigszins uit de boot te vallen. Het is echter een centraal inzicht in zowel het taal- als letterkundige domein van het leergebied dat kennis over taal en literatuur uit het verleden moet worden betrokken in de analyse van, en het oordeel over het heden (en de toekomst). Naar ons idee is de historische dimensie daardoor relevant bij de meeste van de geformuleerde inzichten. Dit zou tot uitdrukking moeten komen in de uitwerking van die inzichten (daar is het een uitwerking van het multiperspectivisme), of in een apart inzicht (daar is het een inhoudelijk domein van het leergebied).

Wat ook naar de achtergrond gedrongen lijkt te worden is het systeemperspectief. Het is misschien wel het meest centrale principe van ieder leergebied dat je leert hoe iets in elkaar zit. Bij Nederlands is dat taal, taalgebruik en cultuur/literatuur, in elk geval in het Nederlands. Dit principe blijft nu in veel formuleringen te impliciet. Wanneer bij een inzicht uitgewerkt wordt welke kennis hierbij relevant is voor dat inzicht, dan betreft die kennis bijna per definitie het systeemperspectief.

Ook een centraal begrip als (*moderne*) *retorica* lijkt in de opdrachten een beetje uit de boot te vallen. Verschillende opdrachten (zoals 4, 5 en 6) geven wel aanleiding tot het aanstippen van concepten uit

de retorica, maar dit wordt nergens als expliciete kennis benoemd. Het verdient zeker aanbeveling om dit wel te doen.

5. Terminologische kwesties

Naast de term *grote opdrachten* zijn ook een paar andere termen mogelijk problematisch. In elk geval verdienen ze meer uitleg.

- In de hernieuwde visie kiest het docentontwikkelteam voor *taalcompetentie* in plaats van *bewuste geletterdheid*. Dit is ongetwijfeld toe te schrijven aan de feedback dat *geletterdheid* de suggestie zou inhouden dat het alleen om literatuur gaat. Maar de keuze voor *taalcompetentie* lijdt aan het omgekeerde: dat literatuur geen enkele rol speelt. Taalcompetentie zal eerder worden opgevat als taalvaardigheid dan als literaire ontwikkeling. Het nadeel van beide termen (ook bewuste geletterdheid) is dat ze niet duidelijk maken dat het leergebied Nederlands de focus op de taalcompetentie *in het Nederlands* ligt. Wellicht is het goed om dit centrale begrip nog eens goed te doordenken, en eventueel te heroverwegen of er niet een compromis mogelijk is in een uitvoeriger term als *bewuste taal- en cultuurcompetentie*, of in een andere combinatie waar de twee componenten duidelijk in tot uitdrukking komen.
- De term *computationale talen* in opdracht 2 is onduidelijk. In de tussenproducten van Digitale geletterdheid (waarnaar verwezen wordt) staat deze term niet vermeld. Waarschijnlijk is het de bedoeling om taalvariëteiten te benoemen die zijn ontstaan als gevolg van digitalisering (zoals sms-taal of chat-taal), maar dit zou beter als zodanig omschreven kunnen worden, of er wordt gedacht aan *computational thinking*, dat meer past bij digitale geletterdheid (opdracht 6).
- De termen *literatuur* en *narrativiteit* zijn niet goed gedefinieerd (daar is op de social media ook al discussie over ontstaan). In de literatuurwetenschap gaat men ervan uit dat literatuur als concept alleen in historische en sociale zin gedefinieerd kan worden: literatuur is het geheel aan teksten dat in een bepaalde periode als waardevol wordt erkend. In de ene periode is die definitie heel nauw, in de andere periode (en het lijkt erop dat we in zo'n periode leven) is die definitie breder. Het voorstel van het meesterschapsteam zou zijn om inderdaad over literatuur te blijven spreken en daarmee te accepteren dat het concept niet strak te definiëren is.

Het is de vraag of het de taak van is van het ontwikkelteam om het concept literatuur te definiëren. Het gaat eerder om een globale aanduiding van teksten die bij literatuuronderwijs gebruikt kunnen worden. Een concrete tekstsuggestie voor zo'n globale definitie zou kunnen zijn: 'Literatuur kan ruim worden opgevat, als het geheel aan teksten dat in een bepaalde periode waardevol wordt gevonden. Literatuur omvat allerhande teksten waarin gebruik wordt gemaakt van lyrische en/of verhalende technieken en taal, al dan niet gecombineerd met beeld en/of geluid. Belangrijk voor de literaire waarde van deze teksten is ook de mate waarin ze het wereldbeeld van de lezer beïnvloeden.'

6. Overwegingen per opdracht

In het navolgende zullen we de feedback per opdracht uitwerken.

Opdracht 1: Nederlands is de gemeenschappelijke taal op school en in de samenleving

Het centrale inzicht waar het hier om gaat betreft in feite de positie van de standaardtaal, namelijk dat in Nederland de Nederlandse standaardtaal de gemeenschappelijke (bovengewestelijke) taal is in de samenleving, en in het bijzonder ook de schooltaal. De beknopte uitwerking gaat alleen in op de

belangen of de relevantie van dit inzicht, en niet op de kennis die hierbij in het geding is. Wat moeten leerlingen hiervoor weten?

Het verdient aanbeveling om hier de verhouding tussen standaardtaal en taalvariëteiten (dialecten en regionale varianten) als kennisdomein te benoemen, inclusief de legitimering van de standaardtaal (van wie is de standaardtaal?), de verhouding tussen schrijf- en spreektaal, taalregisters, thuistaal/schooltaal, etc.

Vanuit kennis over die verhoudingen (aanvankelijk dicht bij de leerling, maar later ook in historisch perspectief) verwerven leerlingen inzicht in het meer politieke verschijnsel taal en de rol van de standaardtaal daarbinnen.

Op basis van dat inzicht kunnen leerlingen hun attitude met betrekking tot de waarde van standaardtaal en variëteiten, en hun oordelen daarover, geleidelijk aan vormen of scherpen.

Het is ook mogelijk om hier het belang en de meerwaarde van een taalnorm (de Nederlandse standaardtaal) bij te betrekken (hoewel dit meer hoort bij opdracht 5). Die zou hier meer cultuurhistorisch bekeken kunnen worden, maar ook vanuit de communicatieve waarde (bijvoorbeeld begrijpelijkheid).

In termen van de indeling die in paragraaf 2 voorgesteld wordt in drie meta-opdrachten zou deze grote opdracht vallen onder de meta-opdracht dat leerlingen leren begrijpen hoe (de Nederlandse) taal en cultuur in elkaar zit.

Opdracht 2: Talen en taalvariëteiten bevorderen het leren en hebben een bijzondere betekenis voor de gebruikers

Deze opdracht is uitvoerig uitgewerkt in kennis, vaardigheden en attitudes (die allemaal uiterst waardevol en relevant zijn), maar daardoor verdwijnt het essentiële inzicht enigszins uit beeld. Dat zou eigenlijk centraal moeten staan. Daarnaast ontstaat een potentiële overlap met opdracht 1 waarin de rol van de standaardtaal centraal staat.

Redenerend vanuit de titel van de opdracht zou je zeggen dat het een inzicht betreft in de voor- en nadelen van taalvariatie en meertaligheid, vanuit de bijzondere betekenis voor de taalgebruikers.

Om dat inzicht te bereiken is kennis nodig van taalvariatie en meertaligheid (of misschien eerder taalcontact); leerlingen moeten leren hoe verschillende varianten in elkaar zitten en wat er gebeurt als talen met elkaar in contact staan binnen een samenleving. Ook hier ligt het voor de hand om dicht bij de eigen belevingswereld te beginnen, en deze kennis uit te breiden naar de Nederlandse samenleving, dan de historische dimensie toe te voegen en eventueel een mondiaal perspectief te nemen, en ten slotte de leerling te confronteren met wetenschappelijk onderzoek op dit gebied.

Vanuit die kennis kan dan het inzicht ontstaan (of gestimuleerd worden) dat taalvariatie niet alleen vaak voorkomt (eigenlijk in de praktijk bijna altijd), maar ook welke voordelen het heeft en welke nadelen. Op die manier kan dit inzicht ook leiden tot een bewuste en beredeneerde attitude.

In termen van de indeling die in paragraaf 2 voorgesteld wordt in drie meta-opdrachten zou dit inzicht vallen onder de meta-opdracht dat leerlingen leren begrijpen hoe (de Nederlandse) taal en cultuur in elkaar zit.

Opdracht 3: Gezamenlijk bouw je aan een sterke taalbasis

Het is onduidelijk welk essentieel inzicht hier centraal staat. Uit de titel zou je kunnen afleiden dat het een soort constructivistisch inzicht is dat taalontwikkeling alleen of het beste door interactie kan worden bevorderd, maar in de uitwerking is hier niets van terug te lezen.

De uitwerking noemt alleen het ‘gezamenlijk werken [...] aan een sterke taalbasis [...] met rijke teksten.’ Dat is natuurlijk een prima streven, maar geen inzicht.

De meesterschapsteams vinden het uiteraard verheugend dat hier een aantal kennisdomeinen uit hun eigen visiestuk genoemd worden, maar hoe deze bijdragen aan een centraal inzicht (en welk inzicht dat precies is) blijft naar ons idee nog onuitgewerkt.

Het blijft een beetje gissen, maar misschien is als essentieel inzicht toch inderdaad bedoeld dat een metacognitief inzicht in het eigen taalvermogen voornamelijk ontstaat door gezamenlijk (constructivistisch) rijke teksten vanuit verschillende perspectieven te beschouwen. Dat is ongetwijfeld een waardevol – maar eerder algemeen-onderwijskundig – inzicht, waarvan je je wel kunt afvragen of dit inzicht ook door de leerlingen bereikt zou moeten worden.

In termen van de indeling die boven voorgesteld wordt in drie meta-opdrachten, en afhankelijk wat precies als inzicht bedoeld wordt, zou dit inzicht vallen onder de meta-opdracht dat leerlingen leren begrijpen hoe (de Nederlandse) taal en cultuur in elkaar zit.

Opgdracht 4: Inzicht in je taalgebruik en je aanpak van talige activiteiten maakt je een betere taalgebruiker

Dit lijkt een waardevol centraal inzicht, dat nog niet in een uitgebreide vorm is uitgewerkt. In de korte omschrijving lijkt het erop dat het inzicht in het eigen taalgebruik de noodzakelijke kennis is, die tot het inzicht kan leiden dat je hiermee een betere taalgebruiker bent, en dat je dat daardoor dus ook wordt.³

In termen van de indeling die boven voorgesteld wordt in drie meta-opdrachten zou dit inzicht vallen onder de meta-opdracht dat leerlingen bewust en effectief leren communiceren.

Opgdracht 5: Taalkeuzes zijn afhankelijk van doel, publiek en context

Dit is een belangrijk en centraal inzicht, waarbij ‘taalkeuzes’ zeker uitgebreid zou moeten worden naar ‘taal- en tekstkeuzes.’ In de uitwerking ervan lijkt de component kennis te ontbreken, maar die is in de derde alinea geformuleerd als ‘Leerlingen verwerven inzicht in hoe taal in elkaar zit en werkt.’ Dit lijkt over inzicht te gaan, maar in feite betreft het kennis: leerlingen leren hoe taal werkt. Ze leren hoe taalgebruik (waaronder het gebruik van literaire technieken) effect heeft op verschillende doelgroepen en verschillende contexten.

Kennis hierover begint natuurlijk weer bij de eigen ervaringen, maar kan in kringen worden uitgebouwd naar andere doelgroepen. Met name de kennis over taal- en spellingregels heeft daarnaast een interessante historische dimensie, die in de loop van het curriculum kan worden geëxploreerd.

Het ligt voor de hand om ook het handhaven van de taalnorm (de prescriptieve regels) als een vorm van taalkeuze te zien. In dat geval is dit bij uitstek ook het centrale inzicht waar de kennis over de taalnorm een plaats kan vinden. Door de taalnorm hierbij ook in taalbeschouwelijke zin te betrekken kan dit inzicht bij leerlingen bijdragen tot de attitudevorming tegenover taalverzorging (o.a. spellinggeweten). Wanneer kies je ervoor om welke regels te respecteren? Dit is afhankelijk van doel, publiek en context.

³ Een bespreking van deze opdracht staat ook in *Neerlandistiek voor de klas*: <http://www.neerlandistiek.nl/2018/06/grote-opdracht-inzicht-in-je-taalgebruik-maakt-je-een-betere-taalgebruiker/>

Te overwegen valt verder om 'context' uit te breiden tot 'context en medium,' waarmee opdracht 7 overbodig wordt.

In termen van de indeling die in paragraaf 2 voorgesteld wordt in drie meta-opdrachten zou dit inzicht vallen onder de meta-opdracht dat leerlingen bewust en effectief leren communiceren.

Opdracht 6: Competente taalgebruikers verwerken (digitale) informatie kritisch en communiceren daarover doelgericht

Op deze manier geformuleerd is dit geen centraal inzicht van het leergebied, maar een soort didactische opdracht, die ook binnen dit leergebied moet worden aangepakt. In de korte uitwerking gaat het over 'kennis en vaardigheden die leerlingen opdoen in het leergebied Nederlands,' zonder dat duidelijk wordt om welke kennis en vaardigheden het gaat.

Het zou aanbeveling verdienen om in dit kader na te denken over de vraag welke essentiële inzichten of concepten uit het leergebied Nederlands hier nu in het geding zijn.

Onduidelijk aan dit inzicht is of het kritisch verwerken van informatie en het doelgericht daarover communiceren gezien wordt als een onderdeel van taalcompetentie (dat zou kunnen), of dat taalcompetentie noodzakelijk is daarvoor (zo lijkt het te worden uitgewerkt, al blijft onduidelijk welke taalcompetentie dit dan is). Geen van beide is echter een essentieel inzicht, hooguit een aandachtspunt.

Wel een mogelijk essentieel inzicht rond deze thematiek zou kunnen zijn dat kennis van en over taal en taalgebruik (en wellicht zelfs literatuur) bevorderlijk is voor een efficiënte en kritische informatieverwerking. Als je weet hoe in het taalgebruik geprobeerd wordt om effecten te bereiken, of bijvoorbeeld het genre van de advertorial of de 'urban legend' kent, dan kun je gemakkelijker zin en onzin van elkaar onderscheiden, of framing en manipulatie herkennen.

Onder die interpretatie zou de kennis bestaan uit kennis over communicatieve en retorische strategieën en genres, over talige indicatoren die duidelijk maken of iets een feit of een mening betreft (evaluatieve adjectieven, intensiveerders, standpuntmarkeerders, etc.), en kennis over perspectieven, of hoe verhalen in elkaar zitten. Het bij de leerling bereikte inzicht zou dan zijn dat deze strategieën of technieken bewust kunnen zijn ingezet om de boodschap te manipuleren. Dit inzicht leidt vervolgens tot een beter onderbouwd oordeel en efficiëntere verwerking.

De opdracht zou dan beter geformuleerd kunnen worden als 'Inzicht in taal en teksten helpt om (digitale) informatie kritisch te beoordelen en op waarde te schetsen.'

In termen van de indeling die in paragraaf 2 voorgesteld wordt in drie meta-opdrachten zou dit inzicht dan vallen onder de meta-opdracht dat leerlingen bewust en effectief leren communiceren.

Opdracht 7: Communicatie vindt plaats via een breed scala aan teksten en media

Het inzicht, en ook de bereikte doelen, lijken sterk overeen te komen met opdracht 6. Op zijn minst liggen de twee zo dicht bij elkaar dat een samenvoeging, zoals bij opdracht 6 wordt voorgesteld, aan te raden is. Een alternatief is om deze opdracht te koppelen aan opdracht 5.

Opdracht 8: Multiperspectiviteit verruimt de blik op jezelf, de ander en de wereld.

Dit inzicht lijkt niet specifiek voor het leergebied Nederlands, maar in zijn algemeenheid te gelden. In de uitwerking wordt dit gekoppeld aan multiculturele communicatie en literatuur.

In de visie van de meesterschapsteams neemt multiperspectiviteit een centrale plaats in, maar dan in de uitwerking dat het in alle domeinen van het leergebied nuttig en noodzakelijk is om kwesties

vanuit meerdere perspectieven te beschouwen. In de reflectie op de afzonderlijke opdrachten is dit al vaak geïllustreerd in de suggestie om ook het historische perspectief erbij te betrekken. Ook in de gesuggereerde koppeling van de grote opdrachten aan de domeinindeling is uitgedrukt dat de grote opdrachten eigenlijk steeds zouden moeten uitwaaiëren naar alle domeinen.

Opdracht 9: Literatuur verbreedt de persoonlijke, sociale, culturele en maatschappelijke horizon

Het lijkt ons goed om in het kader van de grote opdrachten 9 en 10 vooraf iets te zeggen over de kennis en vaardigheden die aan de orde komen bij het literatuuronderwijs. De tekst van de twee opdrachten suggereert nu dat leerlingen literaire competentie ontwikkelen door simpelweg literatuur tot zich te nemen en erover in gesprek te gaan. Wij denken dat er voor het ontwikkelen van (bewuste) literaire competentie specifieke kennis nodig is (kennis over hoe verhalen en gedichten in elkaar zitten, over hoe die gemaakt worden, over hoe die in het verleden gemaakt werden en welke ontwikkelingen zich hierin voordeden, en een begrip van de werking van literaire technieken en de functie van de literatuur in de Nederlandse maatschappij) en dat er specifieke literaire leesvaardigheden getraind moeten worden. Het spreken over literatuur en het creatief schrijven in relatie tot literatuur zijn zeker goede didactische uitgangspunten daarbij, maar het verdient aanbeveling om specifieker te formuleren welke concrete literaire leesvaardigheden in het curriculum voor Nederlands aan de orde zouden moeten komen om te komen tot de ontwikkeling van de literaire competentie.

Wij maken ons in dit verband zorgen over een zin uit grote opdracht 9 waarin wordt gesteld dat leerlingen alleen met 'literaire analyse' en 'historische context' bezig zijn als dat nodig is voor een hun eigen oordeel of interpretatie. Voor ons spreekt het vanzelf dat een leerling een tekst niet kan interpreteren of beoordelen zonder die tekst begrepen te hebben (en daartoe is kennis van hoe teksten in elkaar zitten onontbeerlijk) en zonder die tekst in de sociale en historische context geplaatst te hebben.

Literatuur lees je om de universele en ethische thema's, zeker ook in historisch perspectief (in verband met de ontwikkeling van het cultuurhistorisch besef). Uit literaire teksten kunnen we leren hoe we om kunnen gaan met een snel veranderende maatschappij, identiteit, herinnering, vrijheid, solidariteit, de grenzen van het subject en van het lichaam, ziekte, gezondheid en zorg, het onbewuste, technologie en robots, de menselijke wil, en ook onderwerpen als gender, ras, archetypes en stereotypes.

Onhelder is de formulering 'door te spelen met focalisatie, personages en motieven.' Waarom juist die drie termen genomen – of zijn dit slechts voorbeelden? Wat wordt bedoeld met 'spelen'? Hier lijkt verwezen te worden naar een visie op literatuurdidactiek waarin leerlingen geactiveerd worden (wat wij zeer toejuichen). Het essentiële inzicht uit het leergebied dat aan deze grote opdracht ten grondslag ligt kan echter beter als volgt geformuleerd worden:

'Kennis van en inzicht in verhaal- en poëzieanalytische concepten als focalisatie, personages en motieven dragen bij aan de literaire leesvaardigheid en dus de literaire competentie van leerlingen. Daarvoor is het nodig om die concepten niet alleen receptief, maar vooral ook productief in het curriculum aan de orde te stellen.'

In termen van de indeling die boven voorgesteld wordt in drie meta-opdrachten zou dit inzicht dan vallen onder de meta-opdracht dat leerlingen leren begrijpen hoe (de Nederlandse) taal en cultuur (speciaal literatuur) in elkaar zit én dat leerlingen bewust hun talige en culturele ontwikkeling leren vergroten.

Opdracht 10: Verhalen zijn een bron voor expressie, verwondering en creativiteit.

Het is niet helemaal duidelijk hoe grote opdracht 10 over 'verhalen' zich verhoudt tot grote opdracht 9 over 'literatuur'. Niet alleen verhalen, maar ook gedichten zijn bron van 'expressie, verwondering en creativiteit', maar tegelijkertijd zijn verhalen en gedichten ook veel meer dan dat: het zijn kunstwerken van taal, het zijn bronnen van inzicht in het culturele verleden, ze zetten aan tot denken, tot het leveren van kritiek, ze kunnen publiek debat uitlokken of aanleiding geven tot verontwaardiging en woede.

De wereld bestaat uit verhalen: over onszelf, over de natuur, de toekomst en ook de geschiedenis. De constructie van onze identiteit is ook een verhaal. Kennis van zulke *narrativiteit* is essentieel voor het leergebied Nederlands, maar ook relevant omdat dit een politieke kracht heeft. Leerlingen ontdekken zo immers dat de waarheid van al die 'verhalen' relatief is, en een constructie. Zo creëren we burgers die de relativiteit van hun eigen waarden gaan inzien. Dat komt natuurlijk ook aan de orde in een schoolvak als filosofie, maar de basis van deze kennis komt uit de literatuur en valt het makkelijkste aan te leren en te begrijpen via literatuur. Literaire teksten hebben van oudsher abstracte ideeën getest en geconcretiseerd.

Deze opdracht leent zich ervoor om breder uitgewerkt te worden naar allerlei andere taaleenheden die een amuserende functie hebben: taalgrapjes, rijmspelletjes, liedjes, cabarettteksten, etc. In de reeks 'expressie, verwondering en creativiteit' past ook 'genieten.'

Een grote ommissie zowel in de visie als in de grote opdrachten is het belang dat het schoolvak Nederlands heeft en zou moeten blijven houden voor de kennismaking met de hoogtepunten uit het Nederlandse culturele erfgoed (met name het literaire erfgoed en de ideeëngeschiedenis). Er wordt nergens in de grote opdrachten gewag gemaakt van het opdoen van *repertoirekennis*, van het systematisch je literaire competentie ontwikkelen door over een periode van jaren kennis te maken met de belangrijkste werken uit de Nederlandse literatuur of met de grote verhalen uit de wereldliteratuur. Dit is al in het basisonderwijs relevant (denk aan kennismaking met sprookjes, verhalen uit de mythologie, liedjes/versjes van Annie M.G. Schmidt). De globale definitie van literatuur zoals boven bepleit biedt ruimte om met de ontwikkeling van repertoirekennis al vroeg te beginnen, dicht bij de belevingswereld van de leerling, en deze gedurende het curriculum verder te ontwikkelen op een wijze die past bij het schooltype en het niveau van de leerling. Doordenkend op deze lijn zou deze grote opdracht, ook om hem te onderscheiden van opdracht 9, beter geherformuleerd kunnen worden tot iets als: 'Kennismaking met een breed repertoire aan literaire en amuserende teksten is een essentiële voorwaarde voor het ontwikkelen van expressie, verwondering en creativiteit, alsmede het cultuurhistorische bewustzijn.'

In termen van de indeling die boven voorgesteld wordt in drie meta-opdrachten zou dit inzicht dan vallen onder de meta-opdracht dat leerlingen leren begrijpen hoe (de Nederlandse) taal en cultuur (speciaal literatuur) in elkaar zit én dat leerlingen bewust hun talige en culturele ontwikkeling leren vergroten.

7. Specifiekere lacunes

In de uitgewerkte opdrachten ontbreken nog een aantal essentiële onderdelen uit het leergebied. Met name hoe taal in je hoofd zit (*dat* taal in je hoofd zit), en hoe het daar terecht komt (eerste en tweede taalverwerving) behoren tot de belangrijkste vraagstukken in het taalkundig onderzoek van de laatste eeuw. Het is natuurlijk mogelijk om dit te verwerken in de bestaande opdrachten (i.c. opdracht 2 en 4), maar het valt ook te overwegen om er een aparte opdracht van te maken, mede gezien het feit dat hier aangeknoopt kan worden bij de ontwikkeling van het bewustzijn van het eigen taalgevoel.

Opdracht 11: Taal zit in je hersenen en heeft een taalgevoel tot gevolg

Het is absoluut een essentieel inzicht uit de taalwetenschap van de afgelopen eeuw dat taal en taalvermogen in je hersenen is opgeslagen. Niet alleen je woordenschat zit in je hoofd, maar ook allerlei associaties bij die woorden, en de grammatica waarmee je taaluitingen bouwt. Er bestaan recente inzichten in de processen die zich afspelen bij lezen en schrijven, de manier waarop je woordenschat en taalvermogen zich ontwikkelt, en allerlei relaties tussen talige en niet-talige breinfuncties.

Het inzicht dat taal in je hoofd zit kan bijvoorbeeld worden ontwikkeld met behulp van kennis over taalverwerving (zowel de verwerving van een eerste taal als die van een tweede taal) en taalverlies. Deze kennis begint natuurlijk bij de bewustwording van je eigen taalgevoel, maar kan uitgebouwd worden naar kennis over de nature-nurturekwestie, over woordenschatontwikkeling, klank- of woordcombinaties die vroeg of die laat geleerd worden, spreek-, luister-, lees-, en schrijfprocessen, tot aan de invloed van bestaande talen in je hoofd op nieuwe talen die je leert en hoe mensen daarmee omgaan (bijvoorbeeld door *code switching*).

Dit inzicht in hoe taal in je hoofd terecht komt, hoe taal daar georganiseerd is en hoe taal daaruit weer verdwijnt, kan praktische toepassingen vinden in het omgaan met of oordelen over taalleerders (zowel jonge kinderen als volwassenen), of taalverliezers (emigranten of dementerende ouderen).

Deze opdracht leent zich ook weer voor verschillende perspectieven: er kan gekeken worden naar de relatie tussen lyrische en narratieve aspecten en de esthetische beleving in het brein, de relatie tussen taal en muziek, tot en met de evolutie van de taal in relatie tot de evolutie van het brein.

In termen van de indeling die boven voorgesteld wordt in drie meta-opdrachten zou dit inzicht vallen onder de meta-opdracht dat leerlingen leren begrijpen hoe (de Nederlandse) taal in elkaar zit.