

## **Reactie op het Vierde Tussenproduct Ontwikkelteam Nederlands**

dr. Jacqueline Evers-Vermeul

(Universiteit Utrecht, Meesterschapsteam Nederlands, 28 januari 2019)

### **Vraag 1.**

Ik vind het lastig in te schatten of er bouwstenen ontbreken, omdat 1) de status van de bouwstenen me niet duidelijk is, en 2) niet alle bouwstenen zijn uitgewerkt (waardoor onduidelijk is of delen die ik nu mis eventueel daar aan bod komen). Het is mij niet duidelijk of de bouwstenen nu een overzicht moeten geven van wat leerlingen moeten kennen en kunnen, of dat ze (ook) leeractiviteiten moeten bevatten. Sommige teksten lijken hier een middenweg in te zoeken. Ik kan me heel goed indenken dat het voor het toewerken naar uiteindelijke kerndoelen niet nodig is om de tussenstap van de bouwstenen te zetten.

Het ontwikkelteam heeft zich waarschijnlijk netjes gehouden aan de opdracht om de grote opdrachten uit te werken in bouwstenen. In mijn optiek zijn er echter vaardigheden waar in alle bouwstenen aan gewerkt wordt: de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden. MVT/Engels heeft ervoor gekozen om een aantal punten te noemen die voor alle bouwstenen gelden, wat me ook voor Nederlands een prima oplossing lijkt.

### **Vraag 2.**

Ik vraag me af waarom er een aparte bouwsteen over leesmotivatie is. Volgens mij moet er zowel bij informatie verwerken als bij literaire competentie en het experimenteren met taal aan leesmotivatie gewerkt worden. Analyse van teksten kan juist bijdragen aan het gaan doorzien van de schoonheid ervan! Ook zou ik het jammer vinden als leesmotivatie beperkt blijft tot literaire teksten (of breder: verhalen en gedichten). Kinderen kunnen ook enorm plezier beleven aan teksten waarin ze van alles te weten komen.

Wat verder niet nodig is, is het extra raamwerk dat ineens bij deze bouwstenen is geïntroduceerd: er wordt nu gewerkt met een drieslag (taalaanbod – taalleren – communicatieve contexten) die niet terugvoert op de cirkels bij de grote opdrachten. Belangrijk is dat deze drieslag ingegeven lijkt op een visie van ongestuurde taalontwikkeling, terwijl het hier gaat om gestuurd taalleren. Bovendien werkt de drieslag in de hand dat alle eventueel aangeboden kenniscomponenten louter tot doel hebben om de taalontwikkeling te stimuleren. Daarmee wordt geen recht gedaan aan de rijke inhoud van dit leergebied, waarvan een deel prima een plek binnen het po- en vo-onderwijs kan krijgen.

Ik denk dat de totale bouwstenentekst veel compacter verwoord kan worden, door per fase alleen aan te geven welke kennis en vaardigheden nieuw zijn, i.p.v. steeds te herhalen wat leerlingen ook op een lager niveau al moesten kennen en kunnen. Ook zou ik opmerkingen over de afnemende hoeveelheid begeleiding van de docent één keer in een inleidende tekst noemen en verder niet bij vrijwel elke vaardigheid herhalen.

### **Vraag 3.**

Bij deze bouwsteen heb ik het idee dat middelen (interactie, rijke teksten) verheven zijn tot doel. Het gaat hier toch – naast de denkontwikkeling – om het ontwikkelen van receptieve en productieve taalvaardigheden?

Bij deze bouwsteen vind ik de aandacht voor denkvaardigheden te groot. Ik zou de denkontwikkeling liever in samenwerking met de andere vakken stimuleren. Er is vakgericht taalonderwijs en taalgericht vakonderwijs nodig om leerlingen te helpen omgaan met vakspecifieke woordenschat, vakspecifieke tekstsoorten en vakspecifieke manieren van redeneren. Vanuit dat perspectief vind ik het vreemd om deze bouwsteen alleen vanuit Nederlands in te steken. De tekst bevat herhaaldelijk de zinssnede "interactie activeert het taalleermechanisme optimaal", alsof er in het ontwikkelteam grote aanhangers van de taalkundige Noam Chomsky zitten. Ik vind deze zinssnede om meerdere redenen ongelukkig. Ten eerste wekt deze de suggestie dat het hier niet gaat om gestuurd taalleren, maar om ongestuurde taalverwerving. Ten tweede wekt deze zin de suggestie dat we vooral de didactiek "leren door doen" moeten gaan inzetten, terwijl we uit onderzoek weten dat "leren door observeren" effectiever kan zijn.

**Vraag 4.**

Voor de po-onderbouw lijken de ambities over de denkfuncties me te hoog; hier wordt een reflectievermogen verwacht ("dat maakt hem alert op taalaanbod en feedback") dat de capaciteiten van de kinderen te boven gaat.

**Vraag 5, 9, 13 en 17.**

Mijn advies is om helemaal geen aanbevelingen voor vo-bovenbouw in dit stuk op te nemen. Als het ontwikkelteam zich niet in staat acht om hier een complete invulling te geven, dan zou ik het aan een groep eerstegraadsdocenten overlaten om hier zelfstandig een voorstel te ontwikkelen dat voortbouwt op de lijn die in deze bouwstenen is neergezet.

Ik denk dat een goede verdeling van kennis en vaardigheden begint met heldere definities van de kernbegrippen. Er is nu een aanzet gedaan tot een begrippenlijst, maar op veel van de gehanteerde definities valt nog wel wat af te dingen. Enkele voorbeelden:

- Waarom komen de genoemde communicatieve doelen (verhalende, informerende en waarderende) niet overeen met de in de tekst genoemde doelen (informerend, overtuigen etc.; zie ook vraag 8)?
- Waarom kan leesplezier alleen vanuit een intrinsieke motivatie voortkomen? Kunnen leerlingen geen plezier beleven aan opdrachten die hen worden opgelegd?
- De definitie van 'rijke teksten' is behoorlijk circulair (met 'rijke' inhoud en 'rijk' taalgebruik).
- De term taalbasis komt voor zover ik weet niet voor in de wetenschappelijke literatuur. Waar komt deze term vandaan? Gaat het hier niet om receptieve en productieve taalvaardigheden?
- Is de term taalleermechanisme nodig (zie mijn eerdere opmerking bij vraag 3); zijn taalleerders zich er altijd van bewust dat ze taalkennis missen (doordat ze taal produceren)?
- Waarom wordt bij taalontwikkeling alleen DAT en CAT genoemd en niet ook de termen uit de bouwstenentekst: school- en vaktaal?

Het lijkt mij wijs om wetenschappers in te schakelen om actief aan de formulering van deze definities bij te dragen. Deze zouden vanuit dat oogpunt ook nog een keer kritisch kunnen kijken naar de terminologie in de visie (ik viel zelf bv. concreet over de termen *uitgedaagde taalproductie*, *taallerend vermogen*, *multimediale teksten*).

**Vraag 6, 10, 14 en 18.**

Ik zou dus helemaal geen aanbevelingen doen. Mochten deze er toch komen, dan zou ik hier NIET de suggestie doen om keuzemodules in te voeren. Het streven is juist om te beschrijven wat ALLE leerlingen moeten kennen en kunnen, van po-onderbouw tot vo-bovenbouw. Bovendien wordt kennis uit het leergebied dan verdrongen tot optioneel extraatje, i.p.v. cruciaal onderdeel om taalbewust te worden en met goede inhoudelijke argumenten een visie en houding te ontwikkelen op het eigen en andermans taalkeuzes.

**Vraag 7.**

In de literatuur wordt altijd gewerkt met een vierdeling in tekstdoelen (informerend, instruerend, overtuigen, amuserend); het is mij dan ook niet duidelijk waarom instruerend in deze bouwsteen ineens onderdeel is geworden van informerend.

Ik vind het jammer dat kennis van grammatica vrijwel geen plek lijkt te krijgen in de bouwstenen. Ik denk dat leerlingen niet zo uitgebreid grammaticaonderwijs hoeven te krijgen als nu in vo-onderbouw gebeurt, en zeker niet op de geïsoleerde manier waarop dit gedaan wordt, maar pleit ervoor om grammaticale kennis wel degelijk een plek te geven. Twee voorbeelden:

1) als je leerlingen hun taalgebruik wilt laten afstemmen op hun publiek, dan hebben ze taal nodig om te kunnen benoemen hoe ze hun taal kunnen variëren (in klanken, woorden, zinsbouw, accent...). Leerlingen leren bv. dialecten pas op waarde schatten als ze kunnen benoemen waarin die van elkaar verschillen, kunnen bespreken wat dit doet met hun waardering voor de spreker, etc. (daarmee werkend aan zowel socialisatie als kwalificatie);

2) als je je stijl wilt kunnen variëren, dan moet je – om bewuste keuzes te kunnen maken – concrete grammaticale constructies kunnen veranderen in je zinsbouw. Wil je leerlingen leren om spannende verhalen te schrijven, dan lijkt het me cruciaal dat ze ontdekken dat er bijvoeglijke naamwoorden zijn, dat die bepaalde communicatieve effecten hebben (beschrijvend of evaluerend), en dat je die zelf kunt bewerkstelligen in je eigen tekst of kunt leren waarderen in andermans tekst (lees maar eens een verhaal zonder bijvoeglijke naamwoorden, of voeg zelf maar eens bijvoeglijke naamwoorden toe aan een “kaal” verhaal...). Deze geïntegreerde manier van onderwijzen draagt bij aan ons streven om taalkunde, communicatiekunde en letterkunde een geïntegreerde plek te bieden in het schoolvak, en is ook prima geschikt om receptieve en productieve vaardigheden te combineren en daarmee de overladenheid van het programma te verminderen.

**Vraag 8.**

Ik snap dat er voorbeelden worden toegevoegd om bouwstenen te verhelderen en te concretiseren. De genoemde voorbeelden lijken soms a) wel erg willekeurig gekozen (bv. de volgorde van het verhaal aanpassen), b) vrij eenzijdig (ik ben fan van signaalwoorden, maar snap niet dat dit zo'n beetje de enige taalelementen zijn die er regelmatig uitgelicht worden (ook bij bouwsteen 1), of c) te hoog gegrepen voor de betreffende doelgroep (vgl. een onderbouwleerling die zich moet kunnen inleven in een medewerker van een museum).

**Vraag 11.**

Ik vind het opmerkelijk dat de hele ontwikkeling van de literaire competentie losstaat van leesmotivatie.

**Vraag 12.**

Ook hier kan de kenniscomponent een veel grotere plek krijgen (en dus niet slechts in keuzemodules voor de bovenbouw). Zie mijn suggestie bij vraag 7 voor een manier om grammaticale keuzes, de communicatieve effecten daarvan, en de waardering voor literatuur geïntegreerd aan bod kunnen komen. Kennis van de relevante (historische) communicatieve contexten lijkt me hierbij essentieel.

**Vraag 15.**

Zie mijn suggestie bij vraag 7 voor een manier om grammaticale keuzes, de communicatieve effecten daarvan, en de waardering voor literatuur geïntegreerd aan bod kunnen komen, en ook bv. lezen en schrijven te combineren.