

1 Vooraf

Vandaag wil ik oude koeien uit de sloot halen. Wie daar geen zin in heeft, bied ik bij dezen nog de kans zich uit de voeten te maken. Ik denk dat ik het met de woorden van Kees de Glopper eens ben dat we ons geen zorgen om het schoolvak Nederlands moeten maken, maar zorg moeten hebben voor het schoolvak. Het is mijn stellige overtuiging dat we niet onze energie moeten steken in het activeren van de overheid om het huidige examenprogramma te veranderen. Ik realiseer me terdege dat iets wat in het programma niet is vastgelegd, aan de vrijblijvendheid ten prooi valt. Maar, na alle overleg sinds 1989, het jaar waarin de CVEN van start ging, moeten we niet meer opnieuw beginnen met vragen aan de overheid. In mijn ogen moeten we nu maar eerst zelf de mouwen opstropen en zorg dragen voor een goede inhoudelijke invulling van het bestaande programma. Eén van die oude koeien is dat we voorlopig binnen de kaders van het huidige programma serieus werk moeten gaan maken van een thematisch-cursorische invulling van het examenprogramma. Dat is een pragmatisch standpunt, maar het lijkt me een haalbare kans om het schoolvak Nederlands inhoudelijk aan te vullen.

2 Positieve evaluatie van het examenprogramma Nederlands

Het meest actuele rapport over het schoolvak Nederlands dat ik onder ogen heb gehad, is een in oktober 2001 verschenen evaluatie van de SLO van de hand van Bonset en De Kruijk ((Bonset/De Kruijk 2001). Voor wie de discussies allemaal niet gevolgd heeft, is het een gedegen rapport met een interne evaluatie van het reilen en zeilen van het nieuwe programma. Het berust op gesprekken met docenten, didactici, examenmakers en verder op de bestudering van de vaktijdschriften. Welhaast compleet. Een aantal verbeterpunten komt naar boven: de verplichting van het leesdossier voor letterkunde moet er opnieuw komen, een aantal eindtermen moet preciezer geformuleerd worden en het domein van de argumentatieve vaardigheden zou opnieuw moeten worden doordacht, zeker voor het havo. Docenten achten het programma niet overladen. Kortom, het is een behoorlijk programma, waarmee met wat aanpassingen behoorlijk valt te werken.

3 Kritiek op de grondslag van het examenprogramma

Ik zei al dat het om een interne evaluatie gaat en daarmee bedoel ik dat er vooral gekeken is binnen de kaders van het nieuwe examenprogramma. Het heeft me overi-

gens wel verbaasd dat er in het rapport van Bonset en De Kruijk met geen woord gerept wordt over de beoordelingsproblematiek van de examensamenvatting. Als er iets de gemoederen verhit heeft, dan is het wel deze kwestie. In het begin van de jaren negentig is er een gewapende vrede gesloten rond het geschil over de toepassing van een analytisch beoordelingsschema met het uitzicht op een andere samenvatting in het nieuwe examenprogramma. Het probleem is naar mijn oordeel met de nieuwe, korte samenvatting nog steeds niet opgelost. Wie zich in de kwestie wil verdiepen vindt een helder overzicht in het artikel van Schoonen in *Levende Talen* (1998). De grondslag van het programma is bij de laatste evaluatie uitdrukkelijk niet ter discussie gesteld. Kritiek is er wel en is ook in de vaktijdschriften terug te vinden, alleen niet in de periode tijdens het functioneren van het nieuwe programma, daarom vermelden Bonset en De Kruijk die ook niet. In de aan het nieuwe examenprogramma voorafgaande periode is er des te meer te vinden. Ik noem een aantal elementen:

- het vak Nederlands wordt vooral ingevuld als utilitair (functioneel) communicatieonderwijs;
- de vakinhoud wordt vooral gerechtvaardigd door de functie voor andere vakken (dienstbaarheid);
- het schoolvak is in alle vier de vaardigheden eenzijdig argumentatief gericht;
- de kenniscomponent van het vak staat bijna uitsluitend in het teken van het vaardigheidsonderwijs;
- onthistoriseren en isoleren van het literatuuronderwijs;
- vaardigheidstraining blijft steken in deelvaardigheidstraining;
- strategisch onderwijs in de taalvaardigheden is voorondersteld, maar de eindtermen sturen er vanwege het gebrek aan interne consistentie niet op aan.

4 Strategisch onderwijs

Over dat laatste punt, het strategisch onderwijs, wil ik het graag met u hebben. Voor wie niet weet wat ermee bedoeld wordt: het gaat bij strategisch onderwijs om een vakdidactisch traject waarin de leerling geleerd wordt zelfstandig en stapsgewijs met zelfcontrole en terugkoppeling een bepaalde ingewikkelde klus te klaren. Het maken van een samenvatting is bijvoorbeeld zo'n complexe klus. Als een leerling die taak met succes wil kunnen uitvoeren, dan moet hij in staat zijn een voor hem of haar pittige tekst te interpreteren, te analyseren en te synthetiseren tot een nieuwe verkorte tekst, waarin alleen de kern is weergegeven. Het gaat daarbij telkens om het hanteren van op elkaar inwerkende deelactiviteiten die eerst afzonderlijk geleerd en geoefend kunnen worden. Het vaststellen van het thema van een alinea of een reeks alinea's, het bepalen van de hoofdgedachte, het kunnen bepalen van de tekstsoort, het schrijfdoel of het beoogde publiek. Al deze leerelementen kunnen een leerling eerst afzonderlijk geleerd worden, maar pas als een leerling op basis van het gegeven onderwijs erin slaagt al deze elementen zinvol, in samenhang (geïntegreerd) en zelfstandig toe te passen bij het lezen en begrijpen van een tekst, pas dan kun je spreken van strategisch onderwijs. De leerling kan dat traject dan zelfstandig met controle, terugkoppeling en zonodig zelfcorrecties afleggen. Een dergelijk plan van aanpak is noodzakelijk voor het

lezen van fictie en nonfictie, maar ook voor het schrijven van een stuk of het presenteren van een voordracht.

Oostdam en Bimmel hebben onderzoek gedaan naar het effect van strategie-onderwijs voor lezen. Het eerste onderzoek was experimenteel, buiten het reguliere onderwijs. (Oostdam/Bimmel 1996) Ondanks een zeer intensief onderwijsprogramma bleken de resultaten uiterst mager. De les trekkend uit de gemaakte fouten is het onderzoek met nieuw ontwikkelde leermiddelen herhaald onder een quasi-experimentele onderzoeksopzet binnen de muren van het reguliere onderwijs. (Bimmel/Oostdam 1999) Pas toen konden zeer bemoedigende resultaten van het strategisch leesvaardigheidsonderwijs zichtbaar worden gemaakt.

Waarom haal ik deze onderzoeken hier aan? Om twee redenen. Allereerst om aan te geven dat het inrichten en uitvoeren van strategisch onderwijs niet onderschat mag worden. Het is vakdidactisch gezien geen sinecure om goed strategisch onderwijs op te zetten en daadwerkelijk te geven. En verder om te onderstrepen dat strategisch onderwijs een voorwaarde is om leerlingen op het (door het examenprogramma van de tweede fase) gewenste vaardigheidsniveau te brengen. Bimmel en Oostdam waren overigens niet alleen geïnteresseerd in het effect van het strategisch onderwijs, maar ook in de mogelijkheden om de bij het ene vak geleerde vaardigheden ook toe te passen bij andere vakken (transfer). Wie bijvoorbeeld bij het vak Nederlands heeft leren samenvatten, moet dat kunnen toepassen bij geschiedenis of economie. Pas dan immers is de geleerde vaardigheid voldoende algemeen. Bij goed strategisch onderwijs blijken de transferperspectieven gunstig te zijn. Oostdam en Bimmel constateren bovendien dat het slagen van strategieonderwijs in belangrijke mate samenhangt met inhoudelijk zinvolle opdrachten.

Wie kijkt naar de eindtermen van het basisonderwijs, naar de kerndoelen en naar de eindtermen van het vmbo en het havo/vwo, zal verrassend veel overeenkomsten aantreffen in de geformuleerde onderwijsdoelen voor lezen en schrijven. Natuurlijk, in het basisonderwijs is de aandacht in eerste instantie gericht op technisch leren lezen en schrijven, maar al snel zijn de meer op begrijpend leren lezen en schrijven gerichte vaardigheidseisen aan de orde.

5 Thematisch-cursorisch onderwijs

Nu wil ik met u teruggrijpen op een artikel van Hans Hulshof en mij uit 1999 in *Levende Talen* (Hendrix/Hulshof 1999), waarin we uiteenzetten waarom volgens ons de opzet van het vak Nederlands in het studiehuis een thematisch-cursorische zou moeten zijn. Wij hebben dat duidelijk proberen te maken aan de hand van het leren lezen van teksten, maar voor schrijven en mondelinge vaardigheden geldt de volgende uiteenzetting evenzeer.

Laat ik beginnen met de cursorische kant van leesvaardigheid. Zoëven heb ik al aangegeven dat de gewenste taalvaardigheden in de eindtermen van het basisonder-

wijs, in de kerndoelen van de eerste fase, in de eindtermen van vmbo, havo en vwo verrassend veel overeenkomst vertonen. In principe zijn de vaardigheidseisen niet anders, maar de beheersingsniveaus verschillen wel heel wezenlijk. Laat ik me verder om mijn verhaal niet al te ingewikkeld te maken beperken tot de eerste en tweede fase van het havo en het vwo. In 1994 hebben Hulshof en ik een boek uitgegeven waarin we de didactiek van het lezen en samenvatten van referentiële teksten voor havo en vwo hebben uitgewerkt. We hebben de verschillende deelvaardigheden die in de kerndoelen en eindtermen voor leesvaardigheid gevraagd worden ondergebracht in een vijf-stappenprocedure die uitmondt in het schrijven van een samenvatting. Het gaat in die procedure inderdaad om het toepassen van een leesstrategie, waarbij heel wat kennis aanwezig moet zijn: kennis van tekstsoorten, schrijfdoelen, publieksgerichtheid, argumentatieve vaardigheden, tekstanalytische vaardigheden zoals het kunnen bepalen van thema's, hoofdgedachten, van bij elkaar behorende alinea's etc. Het toewerken naar het kunnen toepassen van de leesstrategie is de cursorische kant. In principe zouden leerlingen aan het einde van havo 3 en vwo 4 de benodigde kennis moeten hebben - op het niveau van de deelvaardigheden - om de kennis geïntegreerd te gaan toepassen in de leesstrategie.

Daarmee kom ik bij de thematische poot. Leerlingen zullen zich al die inspanningen niet zonder meer getroosten. Oostdam en Bimmel wijzen er ook op dat het om zinvolle taken moet gaan bij het strategisch onderwijs. Het tekstonderwijs Nederlands komt veelal niet verder dan het oefenen van deelvaardigheden. De teksten handelen over de meest uiteenlopende onderwerpen. In de fase van het aanleren van deelvaardigheden is dat uitstekend. Om serieus te kunnen werken aan het hanteren van leesstrategieën moet de leerling werken aan een opdracht die inhoudelijk wat voorstelt. Een combinatie van lezen en schrijven, dus een schriftelijke, maar ook een mondelinge presentatie ligt dan voor de hand. In de tweede fase van het voortgezet onderwijs zou het cursorische onderwijs in de taalvaardigheden gebundeld moeten worden en gericht moeten worden op een inhoudelijk thema, een thema dat iets met ons vak te maken heeft. Dat kan best een letterkundig thema zijn, maar ik zou daar niet in eerste instantie voor kiezen. Omdat taalkunde geen kans krijgt in het voortgezet onderwijs, zou ik leerlingen inleiden in en voorbereiden op een taalkundige presentatie (mondeling of schriftelijk). Juist in die combinatie krijgt het vak Nederlands een extra impuls. Het taalvaardigheidsonderwijs kan uit het isolement van de deelvaardigheidstraining worden gehaald en er komt ruimte om meer vakinhoudelijke, neerlandistische kennis aan te bieden. Over hoe dit verder zou moeten en kunnen hebben Hulshof en ik ook een didactisch boek geschreven. (Hulshof/Hendrix, 1996)

Het didactisch raamwerk van zowel de leesvaardigheidstraining als van het omgaan met taalkundige onderwerpen in de klas, hebben we achter in de genoemde boeken in een bijlage weergegeven als theorie-elementen. Die theorie-elementen hebben we in het artikel in *Levende Talen* uit 1999 naast elkaar gezet. Dit overzicht is als bijlage 1 hier opgenomen. Het voert hier te ver daar in detail op in te gaan, dat hebben we al in het artikel gedaan. Toch wil ik er nog iets over opmerken. De theorie-elementen taalkunde en leesvaardigheid, van nummer 1 t/m 7, zijn beide afzonderlijke cur-

sorische onderdelen in het programma. Ze worden ook min of meer geïsoleerd van elkaar onderwezen. Het taalkundeonderdeel is gebaseerd op het tweepootmodel taalkunde (zie bijlage 2). Pas vanaf nummer 8 in het overzicht komen ze samen en ondersteunen ze elkaar. Pas dan is er sprake van thematisch-cursorisch onderwijs.

We hebben over het overzicht met de theorie-elementen verder doorgedacht (in het artikel van 1999 is dit beschreven) en verder abstraherend het stenvorkmodel (zie bijlage 3) ontwikkeld. Dit stenvorkmodel is te zien als een vakdidactisch model, waarin de vaardigheidstraining en de vakinhoud op elkaar worden "afgestemd". Het is een model dat longitudinaal - vanaf de eerste fase - kan worden gehanteerd en waarbij de nummers 1 t/m 7 van beide kanten geïsoleerd van elkaar kunnen worden afgewerkt als voorbereiding. De nummers 8 t/m 10 horen thuis in de tweede fase.

Het stenvorkmodel is een poging om de vernieuwing van de tweede fase en het studiehuis, die in de ogen van Hulshof en mij vooral onderwijskundig gemotiveerd is, ook vakdidactisch nader in te vullen. Door de vaardigheidstraining op een slimme manier met relevante vakinhouden uit de neerlandistiek te combineren, is het goed mogelijk meer inhoudelijk reliëf aan te brengen in het schoolvak Nederlands.

6 Examenprogramma niet veranderen

Ik zou er niet voor willen kiezen de grondslagen van het bestaande examenprogramma bij de overheid ter discussie te stellen. Integendeel, de energie kan beter gebruikt worden om nieuw vakinhoudelijk lesmateriaal uit te werken en dat (vak)didactisch goed te verankeren in het bestaande programma. Als er dan te zijner tijd op initiatief van de overheid aanpassingen in het examenprogramma worden aangebracht, kunnen die alsnog in het programma worden vastgelegd, maar dan op grond van de intussen opgedane ervaringen met didactische en inhoudelijke vernieuwingen.

Zo oud zijn de koeien nou ook weer niet.

Bibliografie

- Bimmel, P./Oostdam, R. (1999), Strategietraining en leesvaardigheid. Theorie en praktijk in balans. In: *Levende Talen* 543, p. 556-564.
- Bonset, H./Kruijk, D.de (2001), *Vakdossiers 2001 Nederlands*. Enschede: SLO
- Hendrix, T./Hulshof, H. (1999), Op taalkunde afgestemd. Algemene vaardigheden en vakspecifieke leerstof in het studiehuis: het geval Nederlands. In: *Levende Talen*, 537, 122-131.
- Hendrix, T./Hulshof H., (1994), *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten*. Bussum: Coutinho.
- Hulshof, H./Hendrix, T. (1996), *Kennis over taal en taalverschijnselen. Omgaan met taalkundige onderwerpen in de klas*. Bussum: Coutinho.
- Oostdam, R./Bimmel, P. (1996), De kloof tussen theorie en praktijk. Een onderzoek

naar training en transfer van leesstrategieën. In: *Levende Talen*, 511, p. 332-337.
Schoonen, R. (1998), Beoordeling van de samenvattingsopdracht in het nieuwe examen Nederlands. In: *Levende Talen* 516, 6-10.