

EEN KRITISCHE BLIK OP HET REFERENTIEKADER TAAL

In de niveaubeschrijvingen voor taal van primair tot hoger onderwijs zoals voorgesteld door de commissie-Meijerink is ook het lezen van literaire teksten opgenomen. Dit is onlogisch, niet onderbouwd en zal tot grote problemen leiden, aldus Helge Bonset, die nu openlijk afstand doet van het Referentiekader Taal, waaraan hijzelf – althans in naam – heeft meegewerkt. ‘Het is te hopen dat invoering van het referentiekader in deze vorm níét doorgaat.’ DOOR HELGE BONSET

In januari 2008 verscheen *Over de drempels met taal*, een rapport van de Werkgroep Taal, tot stand gekomen in het kader van het werk van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (de ‘commissie-Meijerink’). Het bevatte niveaubeschrijvingen (‘referentieniveaus’) voor taal van basisonderwijs tot hoger onderwijs, voor de domeinen mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, en taalverzorging en taalbeschouwing.

Dit rapport zal bij de meeste LTM-lezers intussen bekend zijn. Maar minder bekend is waarschijnlijk dat er in juni een herziene versie van de referentieniveaus voor taal en rekenen verschenen is, onder de naam *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Een mooie aanleiding om een kritische blik te werpen op de voorgestelde referentieniveaus voor taal.*

Waarom ook alweer referentieniveaus?

Het rapport *Een nadere beschouwing* brengt het waarom helder in herinnering: ‘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. (...) Sectoren 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 maat-

schappelijk kunnen functioneren’ (p. 6–7).

Hieruit valt af te lezen dat het de overheid bij het laten opstellen van een referentiekader met doorlopende leerlijnen gaat om het bevorderen van doorstroming tussen onderwijssectoren, en om het garanderen van een bepaald niveau van beroepsmatig en maatschappelijk functioneren.

Taal = het schoolvak Nederlands?

In haar eerste rapport *Over de drempels met taal* schrijft de Werkgroep Taal (p. 5) dat zij voorstellen doet ‘voor niveaubeschrijvingen van de volgende onderdelen van het schoolvak Nederlands’, waarna genoemd worden mondelinge taalvaardigheid (gespreksvaardigheid, luistervaardigheid en spreekvaardigheid), leesvaardigheid (lezen van zakelijke teksten en lezen van fictionele en

literaire teksten), schrijfvaardigheid (schrijven van creatieve en zakelijke teksten), en taalverzorging en taalbeschouwing (waaronder spelling, interpunctie, zinsontleding die nodig is voor de werkwoordspelling, en taalbeschouwelijke termen en concepten). Dit zijn, op meer uitgebreide zinsontleding en woordbenoeming na, eigenlijk alle onderdelen die het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs te bieden heeft.

De invulling van taal door de Werkgroep als ‘schoolvak Nederlands’ is merkwaardig, al was het alleen al omdat het schoolvak Nederlands in het basisonderwijs (referentieniveau 1) niet onder die naam bestaat. Maar een principiële bezwaar is dat de Werkgroep niet heeft afgewogen welke onderdelen van het vak Nederlands bijdragen aan een goede doorstroming en een adequaat maatschappelijk functioneren voor alle leerlingen, en



Foto: Anda van Riet

	NIVEAU 1F	NIVEAU 2F	NIVEAU 3F	NIVEAU 4F
Algemene omschrijving Lezen fictionele, narratieve en literaire teksten	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkenkend lezen.	Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen.	Kan volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen.
TEKSTEN				
TEKST-KENMERKEN	De structuur is eenvoudig. Het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.	De structuur is helder. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten of beschrijvingen. Poëzie en liedjes hebben meestal een verhalende inhoud en een emotionele lading.	De teksten hebben een relatief complexe structuur. Literaire procedés, zoals perspectiefwisselingen en tijdsprongen, zijn tamelijk expliciet. Naast de concrete betekenislaag is ook sprake van een diepere laag. De teksten appelleren vooral aan persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken.	De literaire procedés zijn complex zoals bijvoorbeeld een onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen en een metaforische stijl. Bij oude teksten is de taal, inhoud en vorm gedateerd.
KENMERKEN VAN DE TAAKUITVOERING				
BEGRIJPEN	Herkent basale structurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm. Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt. Kan gedichten en verhaalfragmenten parafraseren of samenvatten.	Herkent het genre. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en ontwikkelingen in de tekst beschrijven. Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven. Kan de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven. Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.	Herkent vertel- en dichttechnische procedés. Herkent veel voorkomende stijlfiguren. Kan causale verbanden leggen op het niveau van de handelingen van personages en de gebeurtenissen. Kan expliciete doelen en motieven van personages opmerken.	Herkent ironie. Kan verschillende betekenislagen onderscheiden, zoals een psychologische, sociologische, historische, intertekstuele betekenislaag. Kan stilistische, inhoudelijke en structurele bijzonderheden opmerken.
INTERPRETEREN	Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid. Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen. Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.	Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen.	Kan impliciete doelen en motieven van personages benoemen. Kan betekenis geven aan symbolen. Kan aangeven welke vraagstukken centraal staan en de hoofdgedachte of boodschap van de tekst weergeven. Kan de werking van elementaire vertel- en dichttechnische procedés toelichten.	Kan zich empathisch identificeren met verschillende personages. Kan het algemene thema formuleren. Kan teksten in cultuurhistorisch perspectief plaatsen.
EVALUEREN	Evalueert de tekst met emotieve argumenten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.	Evalueert de tekst ook met realistische argumenten en kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren.	Evalueert de tekst ook met morele en cognitieve argumenten. Kan uiteenzetten tot welke inzichten de tekst heeft geleid. Kan met leeftijdgenoten discussiëren over de interpretatie en kwaliteit van teksten en over de maatschappelijke, psychologische en morele kwesties die door de tekst worden aangesneden. Kan interesses in bepaalde vraagstukken motiveren. Kan de persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling beschrijven.	Evalueert de tekst ook met structurele en esthetische argumenten. Kan teksten naar inhoud en vorm vergelijken. Kan interpretaties en waardeoordelen van leeftijdgenoten en literaire critici beoordelen. Kan interesse in bepaalde schrijvers motiveren.

Figuur 1. Lezen: fictionele, narratieve en literaire teksten

Uit het oogpunt van maatschappelijk functioneren is er geen reden om fictie en literatuur op te nemen in het Referentiekader Taal

welke niet of minder. Het uitgangspunt lijkt geweest te zijn: hoe doen we optimaal recht aan het vak Nederlands en al zijn onderdelen, en niet: wat hebben leerlingen nodig aan taal om te kunnen functioneren in vervolgoopleiding, maatschappij en beroep.

In het vervolgrapport *Een nadere beschouwing* figuren dezelfde vakonderdelen, en ook hier ontbreekt een afweging en verantwoording voor de opname daarvan.

Een afweging

Een afweging zou er naar mijn mening als volgt uit moeten zien. Een goede taalvaardigheid is evident van belang voor doorstroming naar en functioneren in vervolgonderwijs en maatschappij. Voor taalverzorging geldt hetzelfde. Taalbeschouwing is relevant voor zover deze talige kennis en begrippen inhoudt die nodig zijn om te reflecteren op taal en taalgebruik, en daardoor de taalvaardigheid te vergroten.

Voor fictie en literatuur ligt de zaak wezenlijk anders. Het onderdeel is niet doorstroomrelevant. Vmbo-leerlingen sluiten het af op hun eindexamen; in het mbo wordt geen literatuur onderwezen en geëxamineerd. Havo- en vwo-leerlingen sluiten het af op hun eindexamen, en komen er daarna alleen opnieuw mee in aanraking als ze een talenstudie of lerarenopleiding talen gaan volgen. Het hoger onderwijs doet geen beroep op aanwezige fictionele of literaire competentie die bij alle instromende studenten aanwezig zou moeten zijn, zoals het dat wel doet bij taalvaardigheid en taalverzorging. Van een doorlopende leerlijn voor fictie en literatuur is al met al geen sprake, niet tussen vmbo en mbo en niet tussen havo/vwo en het hoger onderwijs.

Is een bepaald niveau van fictionele en literaire competentie relevant voor het maatschappelijk functioneren? Hierover valt te twisten. Maar in ieder geval is het dat niet op dezelfde wijze als het kunnen deelnemen aan een overleg, lezen van de krant, schrijven van een notitie, of op waarde schatten van een argument. Bovendien garanderen de eindexamens vmbo, havo en vwo voldoende aandacht voor fictie en literatuur: bij alle drie de schooltypen maakt een aparte eenheid Fictie (vmbo) dan wel Literatuur (havo/vwo) deel uit van het examenprogramma. Dat betekent dat nu al nagenoeg alle Nederlandse leerlingen kennismaken met fictie en literatuur op ten minste referentieniveau 2 (het

niveau van maatschappelijke redzaamheid, dat door de Expertgroep gelijkgesteld wordt aan eind vmbo). Ook uit het oogpunt van maatschappelijk functioneren is er dus geen reden om fictie en literatuur op te nemen in het Referentiekader Taal.

Problemen met de Referentieniveaus Taal

Het ontbreken van een afweging als hierboven wrekt zich in de bijgestelde Referentieniveaus Taal bij de onlogische opname van vrij (creatief) schrijven in de niveaubeschrijving Schrijven (alleen op niveau 1F, p. 19) en de te uitgebreide begrippenlijst bij Taalbeschouwing (p. 21). Maar dit valt in het niet bij de aanwezigheid van de niveaubeschrijving 'Lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten' (p. 18; zie figuur 1). Niet alleen is deze aanwezigheid onjuist, zoals hierboven betoogd, ze zal ook voor problemen gaan zorgen.

In de eerste plaats voor het mbo. Mbo 4 moet voor specifieke uitstroombrofielen gericht op pabo en lerarenopleiding niveau 3F (Taal en cultuur) uit de beschrijving gaan realiseren, en voor de overige uitstroombrofielen de fictionele en literaire competentie op het peil gaan houden van 2F (p. 7; over de andere mbo-niveaus zwijgt het rapport). Dit terwijl er in het mbo op dit moment geen sprake is van enig onderwijs in fictie en literatuur (en veelal zelfs amper van onderwijs in het Nederlands). Een weinig kansrijk voorstel.

In de tweede plaats vormt voor alle onderwijsvormen de te ambitieuze aard van de niveaubeschrijving een probleem. Er is wat gas teruggenomen in vergelijking met het vorige rapport, maar nog steeds onderscheidt ieder niveau zich van het vorige doordat zowel de moeilijkheidsgraad van de teksten als die van de geëiste manier van lezen (respectievelijk belevend, herkenkend, kritisch/reflecterend en interpreterend/esthetisch) wordt verhoogd. Empirische evidentie dat leerlingen dit aan zouden kunnen, ontbreekt voor de niveaus 1F en 2F in beide rapporten. Voor de niveaus 3F en 4F verwijst *Over de drempels met taal* (p. 58–59) naar het onderzoek van Witte (2008). Gemeld wordt dat aan het eind van een onderzocht literatuurcurriculum 73 procent van de havo-leerlingen eindigde op niveau 3 en 53 procent van de vwo-leerlingen op niveau 4. In Wittes onderzoek is zeer veel tijd en aandacht besteed aan selectie van docenten, afstemming van het curriculum op de leerlingen, en begeleiden

en volgen van hun persoonlijke ontwikkeling. Zelfs dan blijven de gemiddelde resultaten van de leerlingen net onder (havo) of ver onder (vwo) de norm van 75 procent die door de Expertgroep wordt gesteld.

Bij de keuze voor het instrumentarium van Witte door de Werkgroep Taal is een principiële vergissing gemaakt. Een op zich nuttig instrumentarium dat ontworpen is om de literaire beginsituatie en ontwikkeling te beschrijven van havo- en vwo-leerlingen in leerjaren 4, 5 en 6, is gebruikt om niveaus van gewenste literaire competentie voor te schrijven voor alle leerlingen in alle schooltypen en leerjaren. Dat Witte c.s. met behulp van het instrumentarium groei kunnen vaststellen van individuele havo- en vwo-leerlingen van herkendend lezen naar kritisch/reflecterend of zelfs naar interpreterend/esthetisch lezen, betekent allermindst dat de niveaus van het instrumentarium nu ook als norm gesteld kunnen worden aan en verdeeld over de hele leerlingpopulatie, in de zin van: 75 procent van de vmbo-leerlingen moet herkendend kunnen lezen (2F), 75 procent van de havoleerlingen kritisch/reflecterend (3F) enzovoort. Een dergelijke normstelling lijkt niet alleen onhaalbaar, ze is ook in strijd met het individuele karakter van het Nederlandse literatuuronderwijs, dat vanouds mikt op ontwikkeling en groei (zoals door Witte gemeten in zijn onderzoek), maar niet op uniforme eindresultaten. Fictie en literatuur maken onder andere om die reden ook deel uit van het schoolexamen Nederlands, en niet van het centraal examen.

Conclusie

De opname van fictie en literatuur in het Referentiekader Taal is onjuist, onnodig en gezien de eisen die in de niveaubeschrijving worden gesteld onhaalbaar. Het is te hopen dat invoering van het referentiekader in deze vorm níét doorgaat, gegeven de problemen die dit met zich mee zal brengen. ■

* De lezer van *Over de drempels met taal* zal zich misschien verbazen over deze kritische beschouwing vanwege het feit dat ik genoemd sta als secretaris van de Werkgroep Taal (p. 87). Door de gekozen werkwijze heb ik echter bij het eerste rapport nauwelijks een rol en bij het tweede rapport geen enkele rol gespeeld.

LITERATUUR

Werkgroep Taal. (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
Werkgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Ammehoela, een vluchtmisdrijf

De woordenboeken van Prisma nemen het voortouw in de taalemancipatie. Het Belgisch Nederlands wordt meer en meer erkend als een volwaardige variant van het Nederlands, een natiolect. En straks krijgen ook typisch Nederlands Nederlandse woorden een label.

Er is een woord dat de liefhebber van de Nederlandse taal voortaan maar beter kan onthouden: natiolect. 'Belg.N.' is niet langer een vingerwijzing in woordenboeken; Belgisch Nederlands is goed op weg om als natiolect erkend te worden, evenwaardig aan het Surinaams Nederlands en het Nederlands dat in Nederland gesproken wordt. Een wetenschappelijk samengestelde lijst van Belgisch Nederlandse woorden kan al een tijdje als uitgangspunt gebruikt worden, maar sinds kort wordt ook in de woordenboeken duidelijk dat het Nederlands evolueert in de richting van het Engels, waar men varianten als Brits Engels en Amerikaans Engels heeft. Geen dialecten, maar taalvarianten die aan een land of een natie verbonden zijn.

Deze evolutie wordt al een tijd door de Taalunie en wetenschappelijke kringen erkend, maar de woordenboekenreeks Prisma van uitgeverij Het Spectrum heeft deze zomer het voortouw genomen in het publiek maken van deze evolutie. Prisma heeft zopas in zijn pocketvertaalwoordenboeken honderden Belgisch Nederlandse woorden opgenomen die er vroeger niet in stonden. Later dit jaar zet de uitgever nog een stap verder. In het verklarende handwoordenboek komt bij sommige woorden die enkel in Nederland gangbaar zijn, een vermelding 'Nederlands Nederlands'. Zo kan een Nederlandse gebruiker eindelijk in zijn woordenboek ontdekken dat Vlamingen het woord *pinpas* niet kennen. *De Standaard*

Toerist opgesloten in stadhuis

Een Britse toerist heeft een nacht opgesloten gezeten in een stadhuis in Frankrijk. Per abuis ging ze ervan uit dat ze een kamer kon boeken in dit *hôtel de ville*.

Eind augustus bezocht de toerist Dannemarie, een stadje in de Elzas, waar ze een plek probeerde te vinden om te overnachten. Toen ze het indrukwekkende *hôtel de ville* zag, ging ze ernaar binnen. Maar voordat ze kon 'inchecken', bezocht ze eerst nog even het toilet. In de tussentijd sloot het stadhuis: de toerist was aldus gedwongen de nacht door te brengen in de lobby. *BBC*



Docent beoordeelt leerling op naam

Dit blijkt uit een onderzoek van Bounty.com onder drieduizend Britse leerkrachten. Een op de drie docenten heeft bij het zien van bepaalde namen al de verwachting dat het om een lastpak gaat. Zo zou het oppassen geblazen zijn voor kinderen die Callum, Chelsea, Connor of Jack heten.

Bijna de helft van de docenten heeft al bepaalde vooroordelen over een kind wanneer ze aan het begin van een schooljaar hun blik laten gaan over de namenlijst. Opvallend is dat 57 procent van de ondervraagde leerkrachten zegt dat de ondeugendste kinderen meestal wel het meest populair zijn en vaak gemakkelijker vrienden maken dan de 'brave' leerlingen. Ook zouden ondeugende kinderen vrolijker en gevoeliger zijn. *De Telegraaf*

Nederlands steeds meer in trek in buitenland

Nederlands is in het buitenland populairder dan in Nederland, signaleert professor Jan Renkema, voorzitter van de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek.

Renkema: 'Aan buitenlandse universiteiten is Nederlands in opkomst, terwijl de studie aan Nederlandse universiteiten steeds minder aandacht krijgt.' De populariteit van het Nederlands heeft in elk land weer andere gronden, zegt Renkema. In Amerika kan men de geschiedenis van New York niet goed bestuderen zonder kennis van het Nederlands en in Indonesië kun je met diezelfde handicap geen rechten studeren. Daarnaast speelt volgens hem het roemruchte verleden van Nederland een rol.

'Overall ter wereld buigen kunsthistorici zich over de Vlaamse meesters van de vroege renaissance en de Hollandse cultuur uit de Gouden Eeuw. Ook voor hen is de Nederlandse taal belangrijk', aldus Renkema. Maar het is niet alleen vergane glorie, benadrukt de hoogleeraar. 'Vergelijking van Nederland met taalgebieden die net zo groot zijn, maakt duidelijk dat Nederlandse boeken meer dan gemiddeld worden vertaald. Hedendaagse Nederlandse literatuur is goed beschikbaar in verschillende talen.' *Nu.nl*

'Leraren hebben het te druk'

Nederlandse leraren hebben veel minder tijd voor leerlingen dan buitenlandse collega's. Leraren hebben bovendien te weinig tijd om hun lessen voor te bereiden. Dat blijkt uit een studie van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Nederland heeft na de Verenigde Staten de meeste leerlingen en de meeste lessen per leraar. Leraren zijn daarmee tot anderhalf keer zo 'productief' als hun buitenlandse collega's. Uit het OESO-onderzoek blijkt dat leraren in het primair en voortgezet onderwijs 14 tot 44 procent meer 'omzet draaien' dan hun buitenlandse collega's. 'Als je het vergelijkt met het buitenland, worden leraren hier gebruikt als productiemedewerkers. Hierdoor doen scholen hun leerlingen tekort', zegt AOB-voorzitter Walter Dresscher. *Nu.nl*

Nieuwe leren in het mbo levert weinig op

Uit recent onderzoek van het Hiteq blijkt dat mbo-studenten die competentiegericht onderwijs krijgen, niet fundamenteel anders leren dan mbo-studenten aan opleidingen waar deze nieuwe onderwijsvorm nog niet is ingevoerd. Bij het invoeren van de competentiegerichte kwalificatiestructuur in het mbo was de aanname dat studenten kennis en vaardigheden opdoen die beter aansluiten bij de competenties die op de hedendaagse arbeidsmarkt worden verwacht. Uit het Hiteq-rapport *Kenmerkend mbo* blijkt dat deze aanname niet door onderzoek bevestigd kan worden: 'Er zijn geen duidelijke aanwijzingen dat het type opleiding (experimenteel/niet-experimenteel) een mbo-leerling sterk vormt in de manier waarop hij/zij leert, allerlei zaken waardeert en zich voorbereidt op de arbeidsmarkt.' *Hiteq.org*

