

Ton Hendrix  
Hans Hulshof

# Op taalkunde afgestemd

## Algemene vaardigheden en vakspecifieke leerstof in het studiehuis: het geval Nederlands

'Zal de nadruk op zelfstandigheid en leren leren in feite niet nog meer de nadruk leggen op het feit dat de leerling vaker maar zelf de inhoudelijke kloven moet zien te dichten dan nu al het geval is en dat daardoor de vakdidactische kwaliteit van het toekomstige natuurkundeonderwijs eerder zal verslechteren dan verbeteren?' (Lijnse 1997, p. 85)

Bij de exacte vakken is, zo blijkt uit bovenstaand citaat, al eerder dan bij de talen het besef doorgedrongen dat het studiehuis vergaande consequenties zal hebben voor de inhoud en de didactiek van die vakken. Die gevolgen gelden in het bijzonder voor het schoolvak Nederlands. Dit vak is namelijk in het nieuwe examenprogramma ingrijpend gewijzigd en afgeslankt tot een pittige cursus taalhantering. Letterkunde wordt immers een apart examenonderdeel samen met de vreemde talen en voor taalkunde bleek er 'geen tijd'. Wij vrezen een steeds verdergaande inhoudelijke verschraving van het schoolvak Nederlands. Juist met het oog op de mogelijkheden in het studiehuis willen we hier een didactisch model presenteren in de vorm van een stemvork met een inhoudelijke opwaardering van het schoolvak. Daarin zullen allerlei mogelijke combinaties van taalvaardigheidsonderwijs en taalkunde op elkaar worden afgestemd.

### Het vak Nederlands in het studiehuis

Het vak Nederlands is verplicht voor alle leerlingen, ongeacht de combinatie van de overige vakken (het profiel) die zij kiezen. Voor elk vak(onderdeel) is een bepaalde omvang in het totale programma vastgelegd, uitgedrukt in studielasturen ofwel SLU's. We geven eerst in het kort de stand van zaken van de onderdelen Nederlands in het nieuwe examenprogramma.

Voor het havo zijn er 400 studielasturen beschikbaar, waarvan 10% (40 uur) niet is ingevuld. Deze 10% vrije ruimte is gereserveerd voor buitenschoolse activiteiten en begeleidingsactiviteiten. Er resteren derhalve 360 studielasturen, te verspreiden over zes domeinen, te weten:

- A. Leesvaardigheid
- B. Mondelinge taalvaardigheid
- C. Schrijfvaardigheid
- D. Argumentatieve vaardigheden
- E. Literatuur
- F. Oriëntatie op studie en beroep

Voor het vwo zijn in totaal 480 studielasturen beschikbaar, waarvan 48 uur gerekend moeten worden tot de vrije ruimte. De resterende studielasturen dienen te worden gespreid over bovengenoemde domeinen. Leerlingen die gekozen hebben voor het profiel 'Cultuur en Maatschappij' mogen een profielwerkstuk maken waarbij naast een ander vak ook het vak Nederlands is betrokken. Voorwaarde daarbij is dat de leerling zelfstandig een onderzoeksopdracht uitvoert met betrekking tot een taalkundig of literair onderwerp. Het profielwerkstuk heeft een studielast van 40 tot 80 uur voor de havo-leerlingen, 80 uur voor de vwo-leerlingen.

De genoemde vaardigheden zijn over het centraal examen en schoolexamen verdeeld. In het centraal examen wordt het domein 'Leesvaardigheid' getoetst in combinatie met enkele relevante onderdelen uit het domein 'Argumentatieve vaardigheden'. In het schoolexamen worden de domeinen 'Mondelinge taalvaardigheid' (bepaalt 40% van het eindcijfer voor Nederlands van het schoolexamen) en 'Schrijfvaardigheid' (bepaalt 60% van het eindcijfer van het schoolexamen) getoetst. De argumentatieve vaardigheden zijn wel als aparte eindtermen geformuleerd, maar de toetsing ervan vindt plaats als intrinsiek onderdeel van de taalvaardigheden. Literatuur ten slotte is een apart onderdeel geworden: een apart eindcijfer op de lijst gecombineerd met cijfers voor literatuur moderne vreemde talen.

### Algemene en vakoverstijgende vaardigheden en het schoolvak Nederlands

De in de jaren zeventig ingezette tendens om de invulling van het schoolvak Nederlands steeds meer om te buigen in de richting van een functionele cursus taalvaardigheidstraining, zette in het nieuwe examenprogramma onmiskenbaar sterk door. De keuze voor een dergelijk functioneel programma voor Nederlands hangt ten nauwste samen met de beoogde algemene verandering van het voortgezet onderwijs in de tweede fase, samengevat in de term 'studiehuis': het taalvaardigheidsonderwijs bij Nederlands

kan, zo is de redenering van de onderwijsvernieuwers, een grote bijdrage leveren aan het *vaardigheidsgericht leren* zoals dat gewenst is in het studiehuis. Van groot belang daarbij is dat er sprake is van *samenhangend leren*. Deze samenhang moet dan niet alleen betrekking hebben op de samenhang in één vak, maar vooral op de samenhang in het gehele onderwijsprogramma (zie: Huijssoon en De Kievit, 1997, p. 21-22). Vanuit elk schoolvak bezien betekent dit, dat ieder afzonderlijk vak zijn bijdrage moet leveren aan de algemene vorming van de leerlingen.

In de uitgave van de Stuurgroep Profiel Tweede Fase voortgezet onderwijs, *Het examendossier* (Den Haag, 1997), staat op bladzijde 7 onder uitgangspunten onder meer:

De nieuwe examenprogramma's besteden veel aandacht aan algemene en vakvaardigheden. In de vernieuwde tweede fase wordt – in aansluiting op de basisvorming en op dringend verzoek van het vervolgonderwijs – het accent van kennis en inzicht verder verschoven naar de vaardigheden om kennis en inzicht te verwerven. Met de verworven kennis en het verworven inzicht moeten vervolgens reële problemen aangepakt worden. Vaardigheden komen nooit geïsoleerd aan de orde. De vaardigheidsdomeinen worden dus steeds geëxamineerd in samenhang met de vakinhoudelijke domeinen.

De huidige schoolvakken zullen om wille van de samenhang in het algehele onderwijsprogramma van de tweede fase meer afstand moeten nemen van de (vertrouwde) strikt vakspecifieke invulling en die moeten verbreden naar een algemener en zelfs vakoverstijgend niveau. In de vernieuwde examenprogramma's worden bij de verschillende vakken vakoverstijgende vaardigheden genoemd als informatieverwerkings-, beoordelings-, standpuntbepalings- en onderzoeksvaardigheden. Eenvoudig gesteld betekent dit dat in vakken als natuurkunde of biologie de specifieke vakinhoud zou moeten worden aangeboden in een didactische context waarin onderzoeksvaardigheden als algemene vaardigheden voor leerlingen herkenbaar aan de orde zijn. Informatieverwerkingsvaardigheden en beoordeling (argumentatieleer) liggen op de weg van de neerlandicus. Standpuntbepaling zou een aandachtspunt kunnen zijn bij de gammavakken als economie, maatschappijleer, aardrijkskunde of geschiedenis. Het is dan ook zeker de bedoeling dat in de toekomst het vak dat zich bij uitstek leent om een bepaalde vakoverstijgende vaardigheid te leren, in die context zal worden aangeboden en getoetst op het examen. Deze algemene tendens zou voor de meeste vakken een hernieuwde oriëntatie moeten betekenen op de vakspecifieke inbreng in dat algemener onderwijskundig kader van het studiehuis. Vakken als scheikunde, natuurkunde, biologie en ook wiskunde zitten intussen al jaren op het spoor van het inbedden van de vakspecifieke kennis in praktische en vaak maatschappelijk relevante contexten. Voorbeelden van wat we ons daarbij moeten voorstellen zijn volop te vinden in deze examens. Een illustratieve vraag uit het examen natuurkunde vbo-mavo-D 1997 is als bijlage 1 opgenomen.

Bij Nederlands is er iets bijzonders aan de hand. De invulling van het taalvaardigheidsonderwijs is al jarenlang op algemene, vakoverstijgende vaardighe-

den gericht geweest. Functionele en op communicatie georiënteerde taalvaardigheden zijn steeds meer de hoofdmoot geworden van het onderwijs Nederlands als eerste taal. Gericht schrijven, het gedocumenteerde opstel, samenvatten en argumentatieanalyse in allerlei vormen van taalgebruik zijn steeds prominenter aanwezig in de methoden en de lessen Nederlands. Vooral de laatste jaren zijn docenten steeds meer serieus werk gaan maken van de mondelinge vaardigheden en dan met name het geïntegreerde spreek- en luisteronderwijs, jarenlang het meest verwaarloosde onderdeel van het programma Nederlands (zie Van der Geest, Braet, Oostdam, Leven- de Talen 434, oktober 1988, p. 506-512).

Deze ontwikkeling is de laatste jaren in een stroomversnelling geraakt en heeft onder andere tot gevolg gehad dat er een einde is gekomen aan de jarenlange overheersende positie van de letterkunde in het programma van de bovenbouw. Een substantieel deel van de docenten Nederlands heeft deze ontwikkeling ook vrijwillig omarmd. In eerste instantie was er alleen sprake van een accentverschuiving. Met de invoering van het nieuwe examenprogramma – zo kan zonder overdrijving gesteld worden – is er sprake van een aardverschuiving, want deze verandering is formeel en officieel. Hoewel letterkunde op het eerste gezicht onmiskenbaar aanwezig blijft in het nieuwe examenprogramma, is de lestijd tot hooguit één- derde van de tijd teruggebracht, de historische letterkunde zal voor de havo-leerlingen grotendeels buiten beeld blijven en de vwo-er zal er nog mondjesmaat mee in aanraking komen (drie werken van vóór 1880). Het totale aantal te lezen boeken blijft beperkt tot 8 werken voor havo en 12 werken voor vwo. Het bijzondere nu voor het schoolvak Nederlands in het nieuwe examenprogramma is, dat deze inspanningen voor een vakoverstijgende invulling van de taalvaardigheidstraining zich tegen de *inhoud* van het schoolvak hebben gekeerd en het schoolvak Nederlands ingrijpend dreigt te versralen tot een cursus taalhantering. Dat is niet wat vakbeoefenaars voor ogen heeft gestaan in hun adviezen aan de overheid voor de invulling van het schoolvak Nederlands in de tweede fase. In de universitaire vakbeoefening bestaat het vak Nederlands uit drie componenten, letterkunde, taalkunde en taalbeheersing en vanuit die praktijk merkt Braet het volgende op:

Het hoofdbezwaar tegen de reductie van 'Nederlands' tot inhoudsloos taalvaardigheidsonderwijs is dat daardoor bij leerlingen een eenzijdige kijk op taal in de hand gewerkt wordt. Zij zullen er niet meer dan een praktisch communicatiemiddel in zien. Dat taal op zichzelf ook een boeiend verschijnsel en drager van cultuuruitingen is, blijft buiten beeld. Dat is op zichzelf al erg genoeg, maar deze enge visie dreigt ook als een boemerang op het taalvaardigheidsonderwijs te werken. Als leerlingen niet geleerd wordt dat taal iets is om bij stil te staan, iets wat bijzonder interessant is en op subtiel wijze aangewend kan worden, zijn ze er minder gemakkelijk toe te brengen aan hun taalbeheersing te blijven werken.' (Braet, 1996).

In het studiehuis zal het eindcijfer voor Nederlands op de examenlijst straks een gemiddelde zijn van een reeks toetsen voor taalbeheersing: in het schoolexamen mondelinge vaardigheden en gedocumenteerd opstel, in het centraal examen leesvaardigheid,

getoetst aan de hand van een tekst met vragen en een samenvattingsopdracht. De leerstof voor het schoolvak *Nederlands* – de cognitieve inhoud – blijft beperkt tot een aantal praktische (weliswaar nuttige) categorieën taalbeheersing, waaronder argumentatieleer dat in een toegepaste vorm getoetst wordt. Het onderdeel letterkunde zit volop 'in de trend': het krijgt een vakoverstijgende positie, een apart cijfer op de eindlijst, gebaseerd op een leesdossier literatuur *Nederlands* en Engels en de door de desbetreffende leerling gekozen andere moderne vreemde taal of talen. Deze verwijdering tussen het vak *Nederlands* – nu louter ingevuld door onderdelen taalvaardigheidsstraining – en letterkunde is een voorlopig eindpunt van een, in deze vorm, bedenkelijke ontwikkeling die al aan het begin van de jaren zeventig is ingezet. We geven even een korte toelichting.

De dissertatie van Kroon (1985) laat zien welke veranderingen zich sinds het einde van de jaren zestig tot het midden van de jaren tachtig in het schoolvak *Nederlands* voltrokken hebben. Hoewel de retoriek over het moedertaalonderwijs aanvankelijk mijlen voorlag op de praktijk, signaleert Kroon onmiskenbaar dat de verandering van een literair en grammaticaal paradigma naar communicatief taalonderwijs zich in de praktijk al aan het voltrekken is (zie ook Hulshof, 1997). Het taalvaardigheidsonderwijs, dat steeds meer houvast heeft proberen te vinden bij de universitaire discipline taalbeheersing, drukte steeds duidelijker zijn stempel op de inhoud van het schoolvak *Nederlands*. Reflectie op het eigen taalgebruik in allerlei didactische en inhoudelijke varianten heeft onder de naam 'taalbeschouwing' het traditionele grammatica-onderwijs vervangen. Onder de paraplu van deze term taalbeschouwing (Hulshof en Hendrix, 1993) ontwikkelde zich een zeer uiteenlopende onderwijspraktijk in het taalvaardigheidsonderwijs. Waar Kroon (1985) nog alleen de overgang naar een communicatief paradigma signaleert, trekt Van de Ven in zijn dissertatie (1996, p. 174) de lijn door naar het midden van de jaren negentig en onderscheidt vervolgens een verdergaande ontwikkeling van een communicatief-emancipatoir naar een communicatief-utilitair paradigma. In de *Voorlichtingsbrochure havo/vwo Nederlands – Actuele stand van zaken invoering tweede fase* (SLO, 1996) wordt deze door Van de Ven signaleerde verandering al min of meer formeel bevestigd. Zo staat er op pagina 7:

Het karakter van het schoolvak *Nederlands* verandert. De veranderingen zijn al ingezet bij de invoering van de basisvorming en krijgen nu een logisch vervolg bij de herziening van de tweede fase van het voortgezet onderwijs. (...) Het leren is gericht op het actief gebruiken van taal in allerlei situaties, zowel productief als receptief. Het schoolvak *Nederlands* zal sterker een instrumenteel vak worden, waarin aandacht is voor algemene en studievaardigheden zoals: informatie verzamelen en verwerken, publiekgericht schrijven, lezen van studieteksten, samenvatten, opzetten van werkplannen en stappenplannen. (cursivering van ons, H & H.)

De in de jaren zeventig ingezette tendens om de invulling van het schoolvak *Nederlands* steeds meer om te buigen in de richting van een functionele cursus taalvaardigheidstraining, heeft in het nieuwe examenprogramma onmiskenbaar vaste vorm gekre-

gen. Wie dus de andere inhouden van het vak *Nederlands* aan de orde wil stellen, zal die ruimte ergens moeten vinden in het door taalvaardigheidstraining gedomineerde examenprogramma. De praktische noodzaak om enerzijds ruimte te vinden in het programma en om anderzijds docenten *Nederlands* zo weinig mogelijk extra te belasten, kan er slechts toe leiden om van de nood een deugd te maken: het taalvaardigheidsonderwijs combineren met neerlandistische vakinhoud. Dit kan door een combinatie van taal- of letterkunde en taalvaardigheidstraining zo uit te werken dat beide vakonderdelen daarvan kunnen profiteren. Voor letterkunde richt de didactiek zich op de *leeservaring* van de leerling en het leesdossier wordt hierbij al ontwikkeld als ondersteunend didactisch instrument. Wij laten letterkunde hier buiten beschouwing. Taalkunde heeft het als examenonderdeel in de voorstellen van de stuurgroep *Ginjaar-Maas* niet gehaald (in afwijking van de adviezen van de VOG-N!). Daarom stemmen wij de didactische verkenningen in dit artikel op taalkunde af. Wij zullen hierna een model uitwerken, waarin de mogelijke combinaties van taalvaardigheidsonderwijs en taalkunde overzichtelijk op elkaar worden afgestemd, gepresenteerd in de vorm van een stemvork. Om te laten zien dat een *vakinhoudelijke* invulling (met taalkunde) uitstekend spoort met de beoogde taalvaardigheidsdoelen in het nieuwe examenprogramma, zullen we eerst nog een aantal overwegingen geven bij de *onderwijskundige* veranderingen met betrekking tot het leren in het studiehuis.

### Zelfstandig leren in het studiehuis

Aan de pedagogische en onderwijskundige principes achter de herziening van de tweede fase van het voortgezet onderwijs worden in allerlei nota's en publicaties mooie woorden gewijd. Kernachtig is het motto 'van onderwijzen naar leren', waarmee bedoeld wordt op de in oorsprong aan Montessori ontleende gedachte van het zelfverantwoordelijk leren. In een artikel in *Levende Talen* verduidelijken Bonset en Mulder (*Levende Talen* 525, 1997) wat er volgens hen onder leren verstaan moet worden en proberen zij voor het talenonderwijs te concretiseren wat zelfstandig (samen)werken onderscheidt van zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren. Heel globaal gaat het om het volgende verschil. Bij zelfstandig (samen)werken gaat het om sterk docentgestuurd leren met weinig keuzevrijheid voor de leerling. De tweede vorm, zelfstandig leren, biedt leerlingen zoveel mogelijk de ruimte zelf te beslissen over het wat en het hoe van het leren. Bonset en Mulder spreken met Boekaert en Simons (1995) van 'gedeelde sturing' in deze tweede vorm van leren. Bij zelfverantwoordelijk leren is door de docent slechts globaal het einddoel van het leren gegeven en de leerling moet zelf en zelfstandig aan de slag om dit doel te bereiken. In dit geval is er dan sprake van (een hoge mate van) zelfsturing. Na herhaalde lezing van de uitleg van met name het verschil tussen de tweede en derde vorm van leren, is ons het principiële verschil niet duidelijk geworden.

Wij kunnen ons vinden in het nuchtere commentaar van Daniëls:

Zelfverantwoordelijk leren: is dat niet te theoretisch en te idealistisch? Ik voel meer voor een praktische en realistische aanpak van het onderwijs waarin de verantwoordelijkheid voor het leerproces blijft bij docent/leermiddel in plaats van bij leerlingen (Levende Talen 527, 1998, p. 77).

Immers, ook bij het stellen van een (globaal) einddoel bij vorm drie is er sprake van (gedeelde) sturing en de leerling zal ook daar, evenals bij de tweede vorm, beslissingen nemen over het wat en hoe (en het wanneer?) van het leren. De invloed van de docent en de zelfstandigheid van de leerling kunnen op vele verschillende manieren vorm krijgen, maar in het studiehuis zal er steeds sprake moeten zijn van 'gedeelde sturing'. We komen daarop terug.

Bonset en Mulder hebben in genoemd Levende Talen-artikel op basis van de drie onderscheiden vormen van leren, een checklist uitgewerkt voor de analyse van onderwijsleersituaties en lesmateriaal om te kunnen beoordelen in welke mate er sprake is van zelfstandig werken, zelfstandig leren of zelfverantwoordelijk leren. Deze checklist passen zij als vingeroefening toe op nieuw leer materiaal 'talen' dat in het desbetreffende themanummer 'Talen in de nieuwe tweede fase' van Levende Talen (LT 525) besproken wordt. Als vingeroefening zeker heel aardig, zelfs ondanks de conceptuele onhelderheid van de twee begrippen 'zelfstandig leren' en 'zelfverantwoordelijk leren'. Elke poging om abstracte, theoretische noties te 'vertalen' naar een concrete, praktische toepassing, zwaaien wij lof toe. Uit de bespreking van de uitkomsten van de checklist maken we op dat de auteurs het leren in het studiehuis geslaagder vinden, naarmate 'het ideaal' van zelfverantwoordelijk leren het best benaderd wordt, de 'aarzelingen' waarvan zij in de reactie op Daniëls (1998) spreken ten spijt. Bij het streven naar zelfverantwoordelijk leren in het studiehuis beginnen voor ons allerlei problemen op te doemen.

Er zijn niet alleen praktische bezwaren, er zijn ook principiële, omdat het docenten op een verkeerd (denk)spoor zet. Wat de precieze invulling van het begrip 'zelfverantwoordelijk leren' ook moge zijn, voor ons is duidelijk dat het een 'idee-fixe' is dat leerlingen in het voortgezet onderwijs hun eigen leren inhoudelijk, methodisch en temporeel zullen gaan sturen. (Dat is zelfs in het hbo en op de universiteit doorgaans niet het geval; een uitzondering is mogelijk het concept 'probleemgestuurd onderwijs' van de Rijksuniversiteit Maastricht dat een dergelijke onderwijskundige aanpak redelijk benadert). Juist de docenten in het voortgezet onderwijs zijn gebonden aan strakke examenprogramma's met eindtermen die specifiek zijn dan ooit tevoren.

De scholen in het voortgezet onderwijs, het mavo, havo en vwo, zijn juist schooltypen met algemeen onderwijs dat een grondslag moet leggen voor allerlei vormen van vervolgonderwijs. Karakteristiek voor dit onderwijs is dat het gaat om allerlei verschillende vakken, waarin leerlingen kennisinhouden opdoen, die vooral mét en in taal gestalte krijgen; het is geen praktijk- of beroepsgericht onderwijs. Kenmerkend

voor de aan te bieden leerstof is – en hier volgen we Van Parreren (1988, p. 35) – dat het gaat om (algemene) begrippen en kennis in een hiërarchisch geordend systeem.

Leerlingen moeten allerlei problemen oplossen en taken uitvoeren met behulp van die vakkennis: sommen maken bij wis-, natuur- en scheikunde, vragen maken bij teksten, etc. Daarbij gaat het er vooral om dat leerlingen zich belangrijk geachte vakkennis toe-eigenen. De logische opbouw van het vak is in belangrijke mate bepalend voor de didactische uitwerking. Alleen al daardoor is het voortgezet onderwijs geen plek waar leerlingen incidenteel, al naar gelang hun intrinsieke motivatie, allerlei willekeurige kennisinhouden kunnen opdoen volgens het principe 'u vraagt, wij draaien'. Het voortgezet onderwijs is in de kern intentioneel onderwijs: de weg die leerlingen moeten gaan, is met behulp van examenprogramma's maatschappelijk vastgelegd. De vernieuwingsdrang van de tweede fase komt voor een deel voort uit onderwijskundige motieven: het doorbreken van een te docentgestuurde en eng vakmatige benadering van het onderwijs. Minstens zo belangrijk zijn ook financiële en (onderwijs)economische overwegingen. Hoe beter de leerlingen op het tertiair onderwijs zijn voorbereid, des te efficiënter en sneller zullen ze als studenten hun studie doorlopen en afronden. De onderwijsbegroting drukt immers vanuit het zwaarst op de rijksbegroting. Maar keren we terug naar de leersituatie.

Van Parreren stelt dat de hiërarchische ordening van kennis ertoe bijdraagt dat de leerling beter over zijn kennis kan beschikken en ter duidelijkheid maakt hij gebruik van de volgende, treffende analogie van de 'cognitieve gereedschapskist':

De vergelijking van ons cognitief instrumentarium met een gereedschapskist is om meer redenen informatief. Niet alleen door het feit dat een ordelijk ingerichte en opgeruimde gereedschapskist veel voordelen biedt boven een rommelige opeenstapeling, is ons cognitief instrumentarium met een gereedschapskist te vergelijken. De vergelijking gaat ook op een ander punt op. Wie over een gereedschapskist beschikt en er goed mee kan omgaan, zodat hij voorkomende karweitjes vlot kan opknappen, weet niet alleen wat er in de kist zit, maar ook wat hij met elk stuk gereedschap kan doen. (Van Parreren, 1988, p. 35).

Laten we de analogie die Van Parreren gebruikt, nog even voortzetten. Hierboven is gesteld dat in het huidige voortgezet onderwijs te veel leerstof in afzonderlijke vakken zonder al te veel vakoverstijgende samenhang gegeven is. Dat zou betekenen dat leerlingen voor elk afzonderlijk vak in de loop der jaren gereedschapskistjes hebben moeten inrichten – het ene wat groter of beter ingericht dan het ander – maar ze hebben er in ieder geval behoorlijk wat moeite voor moeten doen. Dat is wat we boven hebben willen aangegeven met 'sommen maken bij wis-, natuur- en scheikunde, etc.'. Wat veel te weinig, of vaak zelfs niet gebeurde, is dat leerlingen met de bij elk vak aangereikte middelen zelf aan de slag konden. Zij konden de opgedane vaardigheden te weinig toepassen, met andere woorden, ze konden niet de essentiële leerervaring opdoen allerlei gereedschappen uit al die verschillende kistjes zelf te gebruiken.

Daar moet in de vernieuwde tweede fase volgens de vernieuwingsgedachte achter het studiehuis iets aan gedaan worden.

Met het oog op de vernieuwde tweede fase kunnen we daarom het concept 'zelfverantwoordelijk leren' (hierboven algemeen omschreven als het *eigen* leren inhoudelijk, methodisch en temporeel zelf (gaan) sturen) als na te streven ideaal voor het voortgezet onderwijs maar beter uit ons hoofd zetten. Dat wil niet zeggen dat de andere twee concepten 'leren (samen)werken' en 'zelfstandig leren' daarmee ook buiten het blikveld raken. Het zijn begrippen die vooral betrekking hebben op leerlinggedrag en ze laten zich heel goed vertalen in de vier gewenste kernveranderingen van het studiehuis:

1. vaardigheidsgericht leren;
  2. begeleid leren;
  3. gedifferentieerd leren;
  4. samenhangend leren.
- (zie Huijssoon en De Kievit 1997, p.21).

Om de vakinhoudelijke implicaties van het in het studiehuis beoogde 'leren (samen)werken' en 'zelfstandig leren' beter te doorgronden, kunnen we beter uitgaan van een ander in de onderwijskundige en leerpsychologische literatuur veel genoemd concept: 'ontwikkelen onderwijs' (zie Van Parreren, 1988; Verschaffel, 1995, p. 154; Boekaerts en Simons, 1995, p. 9 en 19). Het begrip 'ontwikkelen onderwijs' steunt op de gedachte dat een kind (of een volwassene) de aangeboden kennis *niet* kant en klaar opneemt, maar dat die kennis zich ontwikkelt, steeds opnieuw weer wordt bijgesteld en aangepast aan de bestaande en nieuwe kennis die het in het onderwijs opdoet. Niet alle kennis kan zomaar worden opgenomen, nieuwe kennis moet aansluiten bij wat een lerende al kent en kan. Het is aan de onderwijsgevende om na te gaan wat de lerende al beheerst om vervolgens het leerprogramma met nieuwe en relevant geachte inhoud daarop af te stemmen. Iemand iets willen leren wat hij allang kan of kent is nutteloos; iemand iets leren waaraan hij nog niet toe is, is onvruchtbaar en zelfs frustrerend voor beide bij het leerproces betrokken partijen. In het begrip 'ontwikkelen onderwijs' komt tot uitdrukking dat een leerling actief aan de slag gaat met de door de docent aangedragen leerinhouden en gestelde leerdoelen. Het is de bedoeling dat de kennis zich in de omgang met de leerstof naar een steeds hoger plan ontwikkelt.

Voor een dergelijke invulling van de samenwerking met de docent (gedeelde sturing) bestaat een onderwijskundig (of leerpsychologisch) begrip, de zogenoemde notie van 'de zone van de naaste ontwikkeling', ontleend aan de cultuur-historische theorie van de Russische leerpsycholoog Wygotski uit de jaren dertig (zie Wygotski, 1971, p. 240-241). Het gaat in die benadering om onderwijs

(...) waarin een maximale stimulering van de cognitieve ontwikkeling van de leerling wordt nagestreefd. Het onderwijs wordt er voortdurend afgestemd op wat de leerling nog niet zelfstandig kan, maar met hulp van buitenaf wel: het principe van de 'zone van de naaste ontwikkeling'. (Verschaffel, 1995, p. 154).

Dit is leren op grond van bewuste, doelgerichte activiteit dat zowel zelfgestuurd kan zijn, als geleid door leraren (zie Verschaffel, 1995, p. 155).

Het gaat om onderwijs dat zo goed mogelijk aansluit bij de leerlingen en met gerichte hulp van leraren in contacturen de leerlingen op weg helpt om hen daarna zo zelfstandig mogelijk zelf hun kennis te laten ontwikkelen naar een hoger niveau van beheersing en te leren toepassen in nieuwe contexten. Voor de docent is in dat proces vooral een begeleidende rol weggelegd. Dit is zeker niet in tegenspraak met de wens van de stuurgroep om in de nieuwe examenprogramma's veel aandacht te besteden aan algemene en vakvaardigheden en het accent van kennis en inzicht verder te verschuiven naar vaardigheden om kennis en *inzicht te verwerven om reële problemen te leren aanpakken*.

De discussies over de vernieuwing van de tweede fase zijn vooral gericht op het *onderwijskundig* concept van het (zelfstandig) leren in het studiehuis, maar de vraag of de nieuwe eindtermen voor de verschillende vakken ook daadwerkelijk te vertalen zijn naar dit nieuwe leerconcept is – zeker voor het talenonderwijs – nog nauwelijks gesteld. Het is niet uitgesloten dat er voor de verschillende vakken een andere leerstofkeuze moet worden gemaakt om het beoogde studiehuisconcept daadwerkelijk te kunnen effectueren. Voor het schoolvak Nederlands heeft naar onze stelling overtuiging de vernieuwing van de tweede fase geleid tot een examenprogramma met eenzijdige oriëntatie op taalvaardigheidsonderwijs: algemene taalvaardigheden die hun nut hebben voor de andere vakken en de studievaardigheid (groepsdiscussie en mondelinge voordracht, argumenteren en beoordelen, samenvatten en gedocumenteerd schrijven). De cognitieve kennis blijft voor het vak Nederlands van de examenlijst beperkt tot wat nodig is voor het oefenen in de taalvaardigheden: niet weinig, wel eenzijdig. Het argument dat er nu eenmaal een keuze moet worden gemaakt gezien de beschikbare studielasturen, lijkt ons niet houdbaar.

### De vakspecifieke inbreng in het vak Nederlands veilig gesteld

De invoering van het studiehuis is tot nu toe gekenmerkt door een geforceerde top-down implementatie van algemeen-onderwijskundige inzichten en weinig aandacht voor de inhoudelijke kant van het schoolvak (vgl. Lijnse 1997). Het succes van een dergelijke innovatie hangt echter af van de kwaliteit waarmee die inzichten worden geïntegreerd in de vakinhoud van het onderwijs. De nu zo sterk benadrukte voorwaardenscheppende, maar op zichzelf inhoudsloze werkwijzen en instrumenten zullen direct aan vakinhoud gekoppeld moeten worden. In de sector van de B-vakken is dit besef al eerder doorgedrongen (Lijnse 1997), voor de talen ligt dit moeilijker. Het feit dat communicatie zelf het object van het vak Nederlands vormt, leidt maar al te gemakkelijk tot de gedachte dat dit vak, in tegenstelling tot bijvoorbeeld natuurkunde, geen eigen inhoud heeft. Als inhoud worden dan vaak de algemene vaardigheidsdoelen beschouwd. Taalvaardigheid train je nu eenmaal bij

alle schoolvakken. Deze opvatting doet het vak Nederlands in hoge mate tekort.

Zoals we in andere publicaties al vaker hebben benadrukt, is het taalvaardigheidsonderwijs – en in het bijzonder het lees- en schrijfvaardigheidsonderwijs – gebaat bij een thematisch-cursorische aanpak. Wij hebben dat telkens gedemonstreerd aan de hand van leesvaardigheid en taalkundige thema's. In het groene boek *Leesvaardigheid Nederlands* staan achterin onder bijlage 2 de 'theorie-elementen leesvaardigheid' (zie Hendrix en Hulshof, 1994, p. 156) en in het paarse boek *Kennis over taal en taalverschijnselen* onder Bijlage 4 de 'theorie-elementen taalkunde' (zie Hulshof en Hendrix 1996, p. 120). We hebben deze theorie-elementen naast elkaar gezet en bij dit artikel als bijlage 2 opgenomen.

Om te laten zien hoe het (lees)vaardigheidsonderwijs Nederlands gecombineerd kan worden met relevante vakinhouden Nederlands, hebben wij de theorie-elementen leesvaardigheid en taalkunde in één didactisch model gecombineerd: het stemvorkmodel. Voor een goed begrip van het stemvorkmodel is het nodig de stemvork en de gecombineerde theorie-elementen leesvaardigheid en taalkunde van bijlage 2 met elkaar te vergelijken.

De lijn rechts (blokjes) in de stemvork geeft het onderwijs in leesvaardigheid weer, waarbij de inhoud van de tekst er niet zoveel toe doet. De samenvatting van de tekst vormt hier het eindpunt. Samenvatten geldt hier als een algemene, voorwaardelijke vaardigheid, die bij Nederlands specifiek geoefend wordt. Bij de doorlopende lijn is de samenvatting *niet* het eindpunt, omdat nu ook het onderwerp van de tekst zelf een rol speelt. De leesvaardigheid krijgt hier een extra dimensie door de inhoudelijke verwerking en de resulterende algemene vaardigheid kan hier aangeduid worden als studievaardigheid. Bij alle vakken worden deze vaardigheden toegepast, in het onderwijs Nederlands zijn de strategieën object op zichzelf. En daar zit 'm nu net de crux. Kan dat? Heeft het vak Nederlands dan in feite zelf geen inhoud, behalve allerlei strategieën en onderwerpen uit de argumentatieleer? Hoe zit het dan met letterkunde en taalkunde? De genoemde doorlopende lijn is daartoe heel goed als leerweg te gebruiken: na een aantal teksten over een bepaald onderwerp (stel: spellingvernieuwing) te hebben gelezen en begrepen, worden inhoudelijke vragen over de tekst gesteld en worden de leerlingen geprikkeld iets meer met het onderwerp (spellingvernieuwing) te doen. Dat kan een leesverslag, voordracht en/of werkstuk zijn. De taalvaardigheid is hier nog wel het vertrekpunt, het komt neer op het inhoud geven aan taalvaardigheid vanuit de gedachte dat een vaardigheid alleen maar in combinatie met inhoud geleerd kan worden. Zo kunnen teksten over taalkundige onderwerpen het uitgangspunt vormen om een geheel instrumenteel én inhoudelijk traject te doorlopen. Bij vakken als natuurkunde en biologie gaat dit niet zo: daar wordt de linker stippellijn gevolgd en wordt ervan uitgegaan dat de leerlingen de teksten kunnen begrijpen. Voor het vak Nederlands zou dit betekenen dat een taalkundig onderwerp (zoals

het onderwerp 'licht' bij natuurkunde) direct wordt aangeboden en dat de (enkele) leerlingen zich nader in het onderwerp kunnen verdiepen via verwerking en beoordeling.

De nieuwe taalmethoden voor de tweede fase betreffen in feite alleen 1 tot en met 7 (rechts), eventueel met een vervolg naar 8 tot en met 10, zij het niet systematisch. De mogelijkheden voor een op de inhoud gericht profielwerkstuk worden in de taalmethoden niet uitgebreid. In het hulpboek bij *Textuur vwo 2* (Braet 1999) worden wel twee thema's vanuit een probleemstelling volgens de hele stemvork of delen daarvan uitgewerkt. Het aardige van de stemvork is namelijk dat er meer leerwegen mogelijk zijn via verschillende aanbiedingsvormen (vgl. de stemvork op horizontaal en verticaal niveau). Andere typische studiehuisgedachten komen ook in het werken met een dergelijk instrument naar voren. We noemen hier het procesgerichte aspect (oriëntatie, uitvoering, reflectie), de afnemende sturing (de stemvork van boven naar beneden), de integratie van vaardigheden en inhoud (lezen, spreken, schrijven, informatie zoeken, werken en verdiepen). De geïnteresseerde leerling (rekening houdend met verschillen) kan op deze manier nader op een onderwerp ingaan.

Als het studiehuis voor het vak Nederlands niet alleen betekent dat er vaardigheden getraind moeten worden, maar dat ook de eigen inhoud van het vak een rol kan spelen, zien wij talrijke mogelijkheden om vooral via (maatschappelijk relevante) taalkundige onderwerpen leerlingen te boeien. De koppeling met taalvaardigheidsonderwijs en (eventuele) voorbe-



reiding op het profielwerkstuk maken afstemming op allerlei manieren mogelijk.

**Tot besluit**

Er zijn zeker veel docenten Nederlands die van harte instemmen met de communicatieve koers die in het nieuwe examenprogramma is ingeslagen. Het verdwijnen van historische letterkunde op het havo is enerzijds vanwege tijdgebrek, maar toch zeker ook vanwege het type leerling met instemming begroet. Nu het lezen van letterkundige werken formeel onderdeel is geworden van de studielast Nederlands van de leerling, is de tijd die besteed kan worden aan literaire kennis, waaronder stijl leer, genre leer, literaire stromingen, versleer etc., ook voor het vwo zeer ingeperkt. Het 'ervaringsleren' krijgt voor letterkundige vorm in het leesdossier en neigt dus ook sterk naar de vaardigheidskant en niet naar cognitieve kennis. Daarbij komt dat de Nederlandse letterkunde

in de tweede fase gecombineerd zal worden met de buitenlandse letteren. Op zichzelf een zinnige verbreding van de horizon, mits er voldoende tijd beschikbaar zou zijn om de Nederlandse literatuur meer reliëf te geven in een internationale context. Het beschikbare aantal studielasturen en een leesdossierachtige benadering wekken geen hoge verwachtingen voor een vakinhoudelijke benadering van het letterkunde-onderwijs. Het op het eerste gezicht cultuurminnend besluit letterkunde tot een apart vak te maken en te combineren met buitenlandse letterkundige werken en stromingen, keert zich in de context van het studiehuis per saldo tegen het schoolvak Nederlands, dat met deze maatregel verder verschaart tot een cursus taalhantering. Dit is een reden te meer om taalkundige kennis te combineren met het taalvaardigheidsonderwijs. Wie de stemvork wil aanslaan, zal in het vak Nederlands een levendige toon treffen.

**Literatuur**

- Boekaerts, M. en P. R.J. Simons, *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*, Assen: 1995 (2); Van Gorcum.
- Bonset, H. en H. Mulder, *Leren leren in de nieuwe tweede fase*, in: *Levende Talen* 525, december 1997, p. 625 e.v.
- Bonset, H. en H. Mulder, *Checklist voor het studiehuis: een plaatsbepalend instrument*, in: *Levende Talen* 527, februari 1998, p. 79.
- Braet, A., *Schoolvak Nederlands dreigt een schrale cursus te worden*, in: *NRC Handelsblad*, 30-08-1996.
- Daniëls, J., *Leren leren volgens de checklist en de schaal van Bonset en Mulder*, in: *Levende Talen* 527, februari 1998, p. 77-78.
- Geest, E. van der, A. Braet en R. Oostdam, *Het zal wel altijd een stiefkind blijven. Over de benarde positie van de mondelinge vaardigheden op de bovenbouw van havo en vwo*, in: *Levende Talen* 434, oktober 1988, p. 506-512.
- Hendrix, T., en H. Hulshof, *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten*, Bussum: Coutinho, 1994.
- Hulshof, H., en T. Hendrix, *Taalkunde in het voortgezet onderwijs - Een verwarde discussie verhelderd*, in: *Forum der Letteren*, 1993, 34-3, 201-220.
- Hulshof, H., en T. Hendrix, *Kennis over taal en taalverschijnselen. Omgaan met taalkundige onderwerpen in de klas*, Bussum: Coutinho, 1996.

- Hulshof, H., *Het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs: van literair-grammaticaal naar communicatief-utilitair*, in: J. de Vries (red.), *'Eene bedenkelijke nieuwigheid'. Twee eeuwen neerlandistiek*, Hilversum: Uitgeverij Verloren, 1997.
- Huijssoon, B. en R. de Kievit, *Samenvatting - Voorlichtingsbrochure havo/vwo actuele stand van zaken invoering tweede fase*, Enschede: SLO, 1997.
- Kroon, S., *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*, Dissertatie KUN, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- Lijnse, P. L., *Vakdidactiek: het vergeten fundament van het studiehuis?*, in: *Tijdschrift voor didactiek der β-wetenschappen* 14 (1), 1997, p. 72-91.
- Parreren, C.F. van, *Ontwikkeld onderwijs*, Leuven/Amersfoort: Acco, 1988.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase, *Advies Examenprogramma's havo en vwo. Nederlands*, Den Haag, 1995 (Uitgave SLO, Enschede).
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase, *Het examendossier*, Den Haag, 1997.
- Ven, P.H. van de, *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1996.
- Verschaffel, L., *Beïnvloeden van leerprocessen*, in: J. Lowyck en N. Verloop (red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1995.
- Wygotski, L.S., *Denken und spreken*, Stuttgart: Fischer Verlag, 1971.

**Ton Hendrix**

Geboren te Susteren (L) in 1949. Is als vakmedewerker Nederlands betrokken bij de productie van de centrale examens Nederlands avo en vwo en maakt deel uit van de bedrijfsgroep examens van het Cito. Levede jarenlang een bijdrage aan het inhoudelijk en bestuurlijk werk van het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen. Publiceert sinds 1985 over de (examen)toetsing en de didactiek van het Nederlands. Promoveerde in september 1997 aan de Katholieke Universiteit Nijmegen op een validatie-onderzoek naar de mogelijkheden van het onderwijs taalkunde in het voortgezet onderwijs. Adres: Cito, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem.

**Hans Hulshof**

Geboren te Amsterdam in 1946. Werkzaam als universitair docent vakdidactiek Nederlands bij de vakgroep Nederlands van de Rijksuniversiteit Leiden en bij het instituut voor de lerarenopleiding, het ICLON. Tevens als bijzonder hoogleraar in de Theorie van de Moedertaal didactiek verbonden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Was jarenlang als sectieredacteur en als voorzitter van de redactie betrokken bij het publicitaire werk van het tijdschrift *Levende Talen*. Publiceert sinds 1970 voornamelijk op het terrein van de taalkunde, het taalvaardigheidsonderwijs en de didactiek van het Nederlands. Adres: Iclon, RU Leiden, Postbus 9555, 2300 RB Leiden.

# Na klar!

## Von Kopf bis Fuß



Studiewijzers in de werkboeken

Geïntegreerde courseware op cd-rom

Ondersteuning bij de organisatie van het leerproces

Wij werken samen met u aan beter onderwijs





## Bijlage 1

## Energieverbruik thuis

De PNEM (Provinciale Noordbrabantse Energie Maatschappij) levert in Brabant de elektrische energie aan huishoudens en bedrijven.

Om de gebruikers energie-bewuster te maken verstrekt deze maatschappij aan de gebruikers informatie. In tabel 1 zie je jaargegevens over het gemiddelde elektrische energieverbruik van huishoudelijke apparaten.

## Elektriciteitsverbruik naar toepassing

	Toestel	Belasting in Watt	Jaarverbruik in kWh
Koeling	koelkast	110	480
	diepvrieskist/kast	110	380
Koken	elektrische kookplaat	6970	397
	elektrische oven	3125	97
	magnetron	1075	108
Keuken- apparatuur	koffiezetapparaat	900	68
	frituurpan	750	12
	warmwaterkoker	1500	50
	afzuigkap	300	60
Warmwater- voorziening	keukenboiler	2000	700
	elektrische boiler	2000	1875
	elektrische geiser	9000	549
Reiniging	wasmachine	3000	236
	losse centrifuge	300	15
	wasdroger	3000	530
	strijkijzer	1000	32
	vaatwasmachine	2500	360
Hobby e.d. audio/video communicatie	stofzuiger	700	63
	aquariumpomp	20	175
	T.V.-gebruik	80	88
	T.V.-stand-by	8	61
	video-gebruik	40	15
Verlichting	video-stand-by	12	101
	elektrische wekker	4	35
	binnen + buiten		511

## Antwoorden

## Maximumscore 1

34 juist antwoord: vermogen

## Maximumscore 2

35 1 . Het vermogen van de stand-by is kleiner,  
1 . toch is het verbruik van de stand-by groter

1 Indien als antwoord: omdat de stand-by meer energie verbruikt

36 D

## Maximumscore 2

37 1 . De diepvriezer zal minder vaak geopend worden  
1 . waardoor die minder lang zal koelen  
of  
1 . De diepvriezer staat in een koudere omgeving  
1 . waardoor die minder lang zal koelen

Boven de derde kolom staat: "Belasting in Watt".

- 34 Welke natuurkundige grootheid wordt hier bedoeld?  
Uit de tabel kan afgeleid worden dat een videorecorder langer stand-by staat dan hij werkelijk gebruikt wordt.
- 35 Leid dat af uit de tabel.
- 36 Hoeveel uur per jaar wordt er gemiddeld in een huishouden gestofzuigd?
- A 11 uur  
B 44 uur  
C 63 uur  
D 90 uur  
E 700 uur  
F 44100 uur

Het jaarverbruik van een diepvriezer is kleiner dan van een koelkast. Neem aan dat beide apparaten even goed geïsoleerd zijn.

- 37 Leg uit waarom een diepvriezer een kleiner jaarverbruik heeft dan een koelkast.

bijlage 1: voorbeeld van examen natuurkunde

THEORIE-ELEMENTEN

TAALKUNDE	LEESVAARDIGHEID
<p><b>oriëntatie</b> 1. Het <i>doel van de les(sen)</i> aangeven.</p>	<p><b>oriëntatie (stappen A en B)</b> 1. Het <i>doel van de lessen</i> aangeven</p>
<p>2. <i>Kennismaking met taalkunde</i> door voorkennis over taal te mobiliseren en het onderwijs in grammatica (rede- en taalkundige ontleding) te plaatsen binnen het ruimere terrein van de taalkunde.</p>	<p>2. <i>Kennismaking met het thema</i> door voorkennis te mobiliseren en/of aan te knopen bij de inhoud van de reeds besproken teksten over het aan de orde zijnde thema.</p>
<p>3. <i>Kennismaking met het tweepootmodel</i> van de taalkunde: bestudering van het taalsysteem en het gebruik van het systeem.</p>	<p>3. Het <i>in zijn geheel laten lezen</i> van de nieuwe tekst in normaal tempo.</p>
<p>4. Kennismaking met de <i>maatschappelijke</i> reikwijdte van taal (sociolinguïstiek) en de <i>individuele</i> reikwijdte van taal (psycholinguïstiek)</p>	<p>4. <i>Struikelblokken</i> m.b.t. de teksttoegankelijkheid <i>wegnemen</i>.</p>
<p><b>Aanbrengen van systematiek: kennis over taal en taalkunde</b></p>	<p><b>Aanbrengen van systematiek: hoe door te dringen in een tekst (stap C)</b></p>
<p>5. Het <i>aanbrengen van systematische kennis over taal</i> (bestudering): een kennismaking met de deelsystemen van taal en taalgebruik aan de hand van een basiscursus met bijbehorende eindtermen en kernbegrippen.</p>	<p>5. <i>Analyse door deelhandelingen gestuurd</i>: vaststellen van thema's, belangrijke betekenissen, verschillende relaties, de tekststructuur, schrijfdoelen en stijlmiddelen; via tekstafhankelijke vragen (bottom-up).</p>
<p>6. Het aanbieden van nadere informatie over een <i>taalkundig thema</i> uit een van de deelgebieden van de taalkunde met bijbehorende eindtermen en kernbegrippen.</p>	<p>6. <i>Analyse aan de hand van richtvragen</i>: vaststellen van de thema's, centrale probleem en conclusie van tekst; aan de hand van titel, inleiding en slot van de tekst; controle door analyse van middendeel; via tekst-onafhankelijke vragen (top-down).</p>
<p>7. Het toetsen van <i>taalkundige leerstof</i> ter afsluiting en ter controle op het kunnen uitvoeren van het werk in de drie cycli van verwerkingsvormen.</p>	<p>7. Het laten produceren van een bij de analyse aansluitende <i>samenvatting</i> als toets en ter controle op het kunnen uitvoeren van het werk in de drie cycli van verwerkingsvormen.</p>
<p><b>THEMATISCH-CURSORISCHE VERWERKING</b></p>	
<p>8. <b>Cyclus 1: stap D</b> het stellen van <i>vragen bij teksten</i> over een taalkundig onderwerp. - qua gedrag een beroep doen op toepassing van kennis en qua inhoud op de eigenschappen van het thema. - qua gedrag een beroep doen op toepassing van kennis en qua inhoud op kwesties, problemen en/of benaderingen m.b.t. het thema. - qua gedrag een beroep doen op beoordeling en qua inhoud op de eigenschappen van het thema. - qua gedrag een beroep doen op beoordeling en qua inhoud op kwesties, problemen en/of benaderingen m.b.t. het thema.</p>	
<p>9. <b>Cyclus 2: stap E<sub>1</sub></b> het laten <i>opstellen van een leesverslag</i> het laten voorbereiden en uitwerken van een <i>gedocumenteerde voordracht</i> en/of een <i>gedocumenteerd</i> opstel</p>	
<p>10. <b>Cyclus 3: stap E<sub>2</sub></b> het laten maken van een <i>werkstuk</i> taalkunde op basis van zelf gekozen probleemstelling, berustend op drieslag documenteren, schrijven en herschrijven.</p>	
<p><b>EVALUATIE VAN HET GEKOZEN TRAJECT</b></p>	