



Toelichtingsdocument conceptexamenprogramma's

NEDERLANDS



Toelichtings- document

Conceptexamenprogramma's
Nederlandse taal en literatuur
voor vmbo, havo en vwo

September 2024



een doordacht curriculum
dat doen we *samen*

Verantwoording



2024 SLO, Amersfoort

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs

Anke Herder, Jocelijn Pleumeekers en Nellianne van Schaik

Met dank aan

De vakvernieuwingscommissie en de advieskring Nederlands

Informatie

SLO
Postbus 502, 3800 AM Amersfoort
Telefoon (033) 4840 840
Internet: www.slo.nl
E-mail: info@slo.nl

AN: 3.8055.004

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
1.1 Functie van de examenprogramma's	5
1.2 Uitwerking van de examenprogramma's	7
1.3 Uitwerking van de syllabi	8
1.4 Kwaliteit van onderwijs in de school	8
2. Inhoudelijke toelichting	9
2.1 Vakspecifieke uitdagingen actualisatie examenprogramma's	9
2.1.1 Maatschappelijke uitdagingen	9
2.1.2 Curriculaire uitdagingen	10
2.2 Toelichting op conceptexamenprogramma's	12
2.2.1 Wat is een karakteristiek en een raamwerk?	12
2.2.2 Keuzes in inhoud en opbouw	13
2.2.3 Doorlopende leerlijn	28
2.2.4 Kern van het vak en uitvoerbaarheid	29
2.2.5 Aandacht voor doeldomeinen	30
2.2.6 Samenhang tussen vakken	32
2.3 Toelichting op concepteindtermen	33
2.3.1 Differentiatie schoolsoorten/leerwegen	34
2.3.2 Aandacht voor beheersing en ervaringen	36
2.3.3 Aandacht voor kennis en vaardigheden	36
2.3.4 Aandacht voor burgerschap	38
2.3.5 Aandacht voor digitale geletterdheid	39
2.3.6 Aandacht voor diversiteit en inclusiviteit	39
2.3.7 Aandacht voor oriëntatie op jezelf, studie en beroep	40
2.4 Toelichting op SE-CE-verdeling en wijzen van afsluiting	41
2.4.1 Uitgangspunten vanuit bedoeling, inhouden en omvang	42
2.4.2 Eerste stap naar gewenst scenario (3-5 jaar)	43
2.4.3 Gewenste scenario (8-10 jaar)	48
2.4.4 Adviezen over passende wijzen van afsluiting	51
3. Proces	52
3.1 Inrichting van de actualisatie	52
3.1.1 Samenstelling vakvernieuwingscommissie	52
3.1.2 Advieskring	52
3.1.3 Leerlingbetrokkenheid	53
3.1.4 Kwaliteitsmonitoring	56
3.1.5 Expertpoule	58
3.1.6 Redactie	58
3.2 Vakspecifiek verloop van de actualisatie	58

4.	Conclusies, adviezen en vervolg	64
4.1	Maatschappelijke en curriculaire uitdagingen	64
4.2	Adviezen n.a.v. vakspecifieke werkopdracht	64
4.3	Vergelijking huidige en conceptexamenprogramma's	64
4.4	Kerdoelen, examenprogramma's en het referentiekader	68
4.5	Fase van beproeven	69
4.5.1	Ontwikkelen van conceptsyllabi	70
4.5.2	Beproeven van de conceptexamenprogramma's	70
4.5.3	Opleveren van handreikingen	71
4.5.4	Adviezen ten aanzien van de fase van beproeven	72
5.	Referenties	75
	Bijlagen	85
1.	Raamwerk conceptexamenprogramma's	85
2.	Doorlopende leerlijn onderbouw vo – bovenbouw vo	86
2.1	Definitieve conceptkerndoelen onderbouw vo	86
2.2	Vergelijking conceptkerndoelen en concepteindtermen	87
3.	Vergelijking examenprogramma's: huidig-nieuw	88
3.1	Vergelijking conceptexamenprogramma's vmbo	89
3.2	Vergelijking conceptexamenprogramma havo	92
3.3	Vergelijking conceptexamenprogramma vwo	95
4.	Samenstelling vakvernieuwingscommissie	98
5.	Samenstelling advieskring	99
6.	Geraadpleegde vakexperts	100
7.	Voorbeelduitwerking eindtermen in samenhang	101

1. Inleiding

Examenprogramma's en het Referentiekader Taal en Rekenen gelden als het landelijk curriculum voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (vo) en het voortgezet speciaal onderwijs (vso).

Het ministerie van OCW gaf SLO in oktober 2021 [opdracht](#) om examenprogramma's te actualiseren voor de vakken Nederlands, moderne vreemde talen, maatschappijleer, wiskunde havo-vwo en de natuurwetenschappelijke vakken. Daarnaast brengt SLO advies uit over de toekomst van het Referentiekader Taal en Rekenen. Zomer 2022 startten de vakvernieuwingscommissies voor bovengenoemde vakken. In januari 2023 startte de actualisatie van de examenprogramma's Fries en klassieke talen, vanwege de verwantschap met Nederlands en moderne vreemde talen. De actualisatie betreft de examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo.

1.1 Functie van de examenprogramma's

In de bovenbouw vo doen leerlingen eindexamen ter afsluiting van hun onderwijs op vmbo, havo of vwo. Leerlingen doen examen in meerdere vakken en programmaonderdelen. Voor elk vak beschrijven examenprogramma's in zogenoemde eindtermen wat er aan het einde van het vo bereikt moet zijn om het vak met succes af te ronden.

Hoewel het een bewuste keuzes was om de eindtermen in 2007 globaal te formuleren, bieden ze leraren, schoolleiders en andere direct betrokken weinig tot geen houvast om onderwijs en toetsing vorm te geven. De beschreven inhouden en globale formulering waren de aanleiding tot de actualisatie van examenprogramma's.

De nieuwe generatie examenprogramma's is concreter geformuleerd. De eindtermen beschrijven doelstellingen die kennis, vaardigheden en houdingen bevatten die leerlingen aan het einde van de bovenbouw vo minimaal bereikt moeten hebben. In tegenstelling tot de vorige generatie gaat het hierbij om zowel beheersings- als ervaringsdoelen. Examenprogramma's bevatten:

- een karakteristiek die de visie op en de positie van het vak in de bovenbouw vo beschrijft;
- een set van eindtermen bestaande uit doelzin en uitwerking, geordend in (sub)domeinen;

- voor vakken met een centraal en schoolexamen: de verdeling van inhouden over het centraal en het schoolexamen;
- een begrippenlijst met belangrijke vakspecifieke begrippen.

Examenprogramma's gelden als de wettelijke opdracht voor elke school in de bovenbouw vo, vastgesteld door de overheid. Ze dragen bij aan een breed, inclusief en gevarieerd curriculum. Ze geven richting en bieden kaders voor verdere uitwerking naar onderwijs- en toetsprogramma's. De examenprogramma's zijn zodanig opgebouwd en geformuleerd dat leraren, schoolleiders en bestuurders ruimte behouden voor een eigen schoolvisie en zelf accenten kunnen leggen op basis van de leerlingpopulatie of identiteit. Examenprogramma's fungeren daarmee – net als kerndoelen – als instrument voor curriculum- en onderwijsontwikkeling. Ze zijn onderdeel van de eigen kwaliteitszorg voor scholen.

Geactualiseerde examenprogramma's hebben op hoofdlijnen drie kenmerken:

❑ **Een ambitieus curriculum**

Een ambitieus curriculum legt de basis voor rijk onderwijs aan alle leerlingen en vergroot gelijke kansen voor leerlingen. Dat krijgt in de examenprogramma's vorm door de keuze van inhouden, de perspectieven op die inhouden en de formulering ervan. Ook wordt recht gedaan aan de diversiteit in de samenleving. Voor elke schoolsoort en leerweg ligt de lat hoog, zonder verschillen tussen leerlingen uit het oog te verliezen. Afstemming vanuit de onderbouw vo en met vervolgonderwijs is een belangrijk uitgangspunt. Ook de afstemming tussen schoolsoorten en leerwegen wordt meegewogen.

❑ **Een betekenisvol curriculum**

Betekenisvol onderwijs betekent dat het onderwijs een brede opdracht heeft. De examenprogramma's weerspiegelen dat de inhouden gericht zijn op kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Geactualiseerde examenprogramma's bestaan uit doelstellingen die kennis, vaardigheden en houdingen beschrijven. Deze zijn zo beschreven dat de samenhang duidelijk zichtbaar is, zodat het onderwijs betekenisvol kan worden aangeboden. Goede beheersing van taal- en reken-/wiskundevaardigheden in alle (relevante) vakken naast Nederlands en wiskunde, zijn een belangrijk uitgangspunt. Loopbaancompetenties worden in ieder examenprogramma met vakinhouden verbonden.

□ **Een afsluitbaar curriculum**

Een goede afstemming tussen curriculum en toetsing is cruciaal. De examenprogramma's doen recht aan de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van zowel schoolexamen (SE) als centraal examen (CE) in de diplomabeslissing. De wijze van afsluiting past bij de visie op en inhouden van de examenprogramma's in de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Voor de gewenste afstemming tussen bedoeling en inhouden van examenprogramma's en centrale examinering, kan onderscheid worden gemaakt tussen de gewenste uitwerking van SE-CE over 8-10 jaar en de eerste stap daar naartoe (3-5 jaar).

1.2 Uitwerking van de examenprogramma's

De huidige examenprogramma's verschillen zeer in hoe de eindtermen zijn geformuleerd en hoeveel het er zijn. De geactualiseerde examenprogramma's zijn qua architectuur, omvang en mate van concreetheid veel meer gelijk.

De examenprogramma's zijn bovendien voor vmbo, havo en vwo gelijktijdig ontwikkeld. Daarmee wordt een soepele overstap tussen schoolsoorten en leerwegen gefaciliteerd. Bij de uitwerking is kritisch bekeken in hoeverre inhouden in alle schoolsoorten en leerwegen passend zijn voor de leerlingen. Ook is bekeken in hoeverre ze aansluiten bij wat nodig is voor verschillende uitstroomrichtingen in het vervolgonderwijs.

Doordat ook de kerndoelen onderbouw vo zijn/worden geactualiseerd, wordt er gewerkt aan een doorlopende leerlijn van de onderbouw vo naar de bovenbouw vo. Daarbij worden zowel de inhouden afgestemd als de wijze van formuleren en de terminologie. Kerndoelen en eindtermen worden dus op dezelfde manier geformuleerd.

Met concretere examenprogramma's per vak per schoolsoort/leerweg wordt de opdracht aan de school scherper geformuleerd. Ook wordt duidelijk omschreven wat iedere leerling aan het einde van de bovenbouw vo moet kennen en kunnen. Dat heeft tot positief gevolg dat de eindtermen die worden getoetst in zowel het centraal als het schoolexamen, beter worden gedefinieerd en afgebakend. Dit biedt leraren meer houvast om onderwijs en toetsing in de bovenbouw te ontwerpen.

De concreetheid van de eindtermen ligt tussen de huidige eindtermen en het Referentiekader Taal en Rekenen in. Ze bevatten een bondige doelzin, vergelijkbaar met een huidige eindterm. Ook bevatten ze een uitwerking die begint met: 'Het gaat hierbij om'. Tegelijkertijd zijn de eindtermen niet te

gedetailleerd geformuleerd. Zo bieden ze nog steeds de ruimte voor hoge(re) ambities en keuzes van scholen.

Door beter te omschrijven wat wordt verwacht, ontstaat een beter beeld van wat binnen een vak 'moet' worden aangeboden, en van de totale onderwijsopdracht. Dat creëert ruimte voor eigen keuzes of verbindingen tussen vakken.

1.3 Uitwerking van de syllabi

Voor vakken met een centraal examen ontwikkelen syllabuscommissies onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) syllabi. Daarin worden eindtermen die in het centrale examen worden getoetst waar nodig nader gespecificeerd. Net als de huidige examenprogramma's verschillen ook de huidige syllabi zeer in mate van gedetailleerdheid van specificaties. De (te ontwikkelen) geactualiseerde syllabi bouwen voort op de architectuur van de eindtermen. Qua omvang en mate van concreetheid zijn ze dus veel meer gelijk.

1.4 Kwaliteit van onderwijs in de school

Geactualiseerde examenprogramma's en syllabi zijn een belangrijke voorwaarde, maar ze zijn geen garantie op goed onderwijs en valide toetsing. De werkelijke kwaliteit van het onderwijs ontstaat in de school en in de klas. Een goede vertaalslag van doelen naar passende onderwijsactiviteiten, didactiek en toetsing is essentieel. De rol van leraren, schoolleiders en andere betrokkenen in de school is hierbij cruciaal. Didactiek, leermiddelen en toetsen zijn instrumenten in handen van leraren die deze met kennis van zaken toepassen in de praktijk. Een sterk curriculum krijgt verdieping door de pedagogische en didactische kwaliteiten van leraren. Zij weten waar hun leerlingen staan, wat zij nodig hebben om de leerdoelen te bereiken en welke aanpak effectief is.

Om leraren en scholen daarin te ondersteunen, zijn – naast examenprogramma's en syllabi – ook adequate handreikingen voor onderwijs- en toetsprogramma nodig. Deze zijn weliswaar niet wettelijk vastgelegd, maar bieden wel het passende concretiseringsniveau voor een vertaling naar en uitwerking van het landelijk curriculum. Niet alleen belangrijk voor leraren en schoolleiders, maar ook voor educatieve uitgeverijen, toetsontwikkelaars en andere onderwijsprofessionals.

2. Inhoudelijke toelichting

In dit hoofdstuk geven we een toelichting gegeven op de inhoudelijke keuzes die ten grondslag liggen aan de conceptexamenprogramma's Nederlandse taal en literatuur. De toelichting is opgezet op basis van de onderdelen waaruit een conceptexamenprogramma bestaat: de karakteristiek, het raamwerk, de eindtermen, een verdeling van inhoud over schoolexamen (SE) en centraal examen (CE) en de begrippenlijst.

2.1 Vakspecifieke uitdagingen actualisatie examenprogramma's

Voor Nederlands zijn de belangrijkste uitdagingen beschreven in de [Startnotitie Nederlands](#) (Herder et al., 2021). De startnotitie brengt ontwikkelingen binnen onderwijsbeleid, onderzoek, onderwijspraktijk en samenleving in kaart.

Daarmee biedt het document zicht op de relevante en actuele ontwikkelingen voor de bijstelling van de examenprogramma's. Dit document vormde daarom een belangrijke basis voor de actualisatie van de examenprogramma's voor de bovenbouw van vmbo, havo en vwo. De startnotitie is geschreven door SLO in samenwerking met externe deskundigen op het gebied van het schoolvak Nederlands en de neerlandistiek, onder wie vertegenwoordigers van de vakvereniging, leraren, lerarenopleiders, vakdidactici, toetsdeskundigen en wetenschappers. Er zijn maatschappelijke uitdagingen en curriculaire uitdagingen geformuleerd, die we hieronder kort samenvatten.

2.1.1 Maatschappelijke uitdagingen

In de startnotitie zijn drie maatschappelijke uitdagingen geformuleerd die een beroep doen op het vak Nederlands.

Risico op laaggeletterdheid

Ten eerste vragen kansenongelijkheid en de afnemende leesmotivatie en leesvaardigheid van jongeren om aandacht, vanwege het risico op laaggeletterdheid. De zorgen over de basiskennis en -vaardigheden voor lezen en schrijven van leerlingen nemen de laatste jaren toe. Het schoolvak Nederlands heeft een belangrijke verantwoordelijkheid in het bijdragen aan de functionele geletterdheid van alle leerlingen. Alleen dan kunnen zij volwaardig participeren in de maatschappij en zich talig blijven ontwikkelen.

Digitale geletterdheid

Ten tweede is er sprake van een sterk gedigitaliseerde samenleving en de examenprogramma's van het schoolvak Nederlands spelen hier nog onvoldoende op in. Digitaal geletterd zijn vraagt van leerlingen de vaardigheid

om andere vormen van informatieverwerving en -verstrekking in te zetten en zich kritisch te verhouden tot online informatie. Daarnaast dienen zij ook zelf vaardig te zijn in het produceren van online teksten, zoals non-lineaire teksten (hypertekst) en multimodale teksten.

Meertaligheid

Bijna een kwart van de Nederlandse bevolking heeft een migratieachtergrond en een derde tot de helft van de leerlingen in het Nederlandse onderwijs gebruikt thuis een andere (streek)taal of taalvariant (dialect), al dan niet naast het Standaardnederlands. De derde maatschappelijke uitdaging voor het vak Nederlands is om beter in te spelen op de meertaligheid van leerlingen. Dit is van belang omdat talen en taalvariëteiten voertuigen voor denkprocessen en communicatie, dragers van cultuur en identiteit, en vormgevers van de samenleving zijn.

2.1.2 Curriculaire uitdagingen

Het schoolvak Nederlands kent ook enkele belangrijke curriculaire uitdagingen. We hebben ze hieronder puntsgewijs samengevat.

Samenhang

De eerste curriculaire uitdaging komt voort uit het feit dat het schoolvak Nederlands in het landelijk curriculum sterk verkaveld is. Dat terwijl meer samenhang essentieel is voor de te leren inhouden en eveneens voor de aantrekkelijkheid van het vak, voor zowel leraren als leerlingen. Met de actualisatie van de examenprogramma's in de bovenbouw is het daarom gewenst dat er vanuit een heldere ordening van inhouden en focus per eindterm gestreefd wordt naar meer samenhang, binnen en tussen de verschillende domeinen van het vak Nederlands.

Meer balans tussen de domeinen

De tweede uitdaging is het komen tot een meer evenwichtige verdeling van de domeinen en dus inhouden van het vak Nederlands. Op dit moment ligt in veel schoolcurricula de focus op vaardigheidsdoelen en bijvoorbeeld minder op kennis over taal en literaire vorming. De inhouden zijn vooral kwalificerend en socialiserend van aard, en veel minder persoonsvormend. Zo is er verhoudingsgewijs weinig aandacht voor een meer creatieve benadering van taal, terwijl het voor de geletterdheidsontwikkeling van leerlingen van belang is dat de verschillende functies van taal evenwichtig aan bod komen in het onderwijs. Hier komt bij dat er momenteel grote verschillen zijn tussen examenprogramma's voor vmbo enerzijds en havo en vwo anderzijds, bijvoorbeeld wat betreft inhouden rond kijk- en luistervaardigheid en oriëntatie op studie en beroep vanuit het vak Nederlands.

Doorgaande leerlijn

Ten derde ontbreekt het aan een heldere, eenduidig geformuleerde doorgaande leerlijn van onderbouw naar bovenbouw en vervolgonderwijs of beroepscontext, wat de doelen van het vak Nederlands betreft. Deze doorgaande leerlijn moet dus ontwikkeld en versterkt worden, met oog voor de eigenheid van de verschillende schoolsoorten (vmbo, havo en vwo) en voor de leerwegen (vmbo) en profielen (havo en vwo). In het kader van deze doorgaande leerlijn is aansluiting op de geactualiseerde kerndoelen van belang (zie ook paragraaf 2.2.3) en meer oog voor de talige eisen die vervolgopleidingen of beroepscontexten aan de leerlingen stellen.

Taal in andere vakken

Ten vierde: bij alle andere vakken op school is taal het middel om te denken en te leren, en andere vakken bieden een betekenisvolle context voor verbetering van de taalvaardigheid van leerlingen. De examenprogramma's Nederlands bieden op dit moment onvoldoende aanknopingspunten om talige kennis en vaardigheden te verbinden aan die andere contexten. Ook dit wordt dus gezien als een curriculaire uitdaging voor het schoolvak Nederlands.

Toetsing en examinering

Tot slot leeft er de breed gedragen wens om met de herziening van de examenprogramma's ook na te gaan hoe de toetsing en examinering voor het vak Nederlands op andere manieren vorm kunnen krijgen. Op dit moment is de toetsing erg eenzijdig en beperkt, wat bovendien sterke gevolgen heeft voor de onderwijspraktijk (*backwash effect*). Bovendien geldt ook hier dat de wijze van examinering voor vmbo verschilt van die voor havo en vwo; meer samenhang hierin is eveneens gewenst.

In paragraaf 2.2.2 komen we op deze uitdagingen terug, en op de vraag in hoeverre de geactualiseerde conceptexamenprogramma's een antwoord bieden op deze vraagstukken.

2.2 Toelichting op conceptexamenprogramma's

De conceptexamenprogramma's beginnen met een karakteristiek waarin de visie op en kenmerken van het vak beschreven staan. De karakteristiek is het fundament onder de inhoud, beschreven in eindtermen die zijn geordend in (sub)domeinen. In dit hoofdstuk lees je de verantwoording van de gemaakte keuzes.

2.2.1 Wat is een karakteristiek en een raamwerk?

Wat is een karakteristiek?

De karakteristiek is een bondige tekst, waarin op hoofdlijnen staat waar het vak over gaat. Op basis van de karakteristiek maakte de vakvernieuwingscommissie inhoudelijke keuzes voor de eindtermen geordend in het raamwerk.

Hoe is een karakteristiek opgebouwd?

De karakteristiek bestaat uit:

- de kenmerken van het schoolvak *Nederlandse taal en literatuur*; De vakvernieuwingscommissie beschrijft wat het vak kenmerkt. Ook beschrijft de commissie hoe de drie doeldomeinen (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming) een plek krijgen binnen het vak.
- wat het schoolvak *Nederlandse taal en literatuur* inhoudt; De vakvernieuwingscommissie beschrijft wat de positie van het vak in de bovenbouw vo. Ook beschrijft de commissie hoe het vak voortbouwt op de onderbouw.
- het schoolvak *Nederlandse taal en literatuur* in de schoolsoorten en leerwegen.

De vakvernieuwingscommissie heeft beschreven wat de belangrijkste overeenkomsten en verschillen van het vak zijn binnen de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Ook beschreef de commissie hoe het vak zich verhoudt tot eventuele verwante vakken.

Wat is een raamwerk?

Welke inhoud, moeten een plek krijgen in de examenprogramma's van het schoolvak *Nederlandse taal en literatuur*? En hoe worden die inhoud, precies geordend? Om dat inzichtelijk te maken, ontwikkelde de vakvernieuwingscommissie per schoolsoort en leerweg een raamwerk. Dat geeft schematisch weer hoe de vakinhoud, (kennis, vaardigheden en houdingen) onderverdeeld worden in domeinen en subdomeinen, waaronder eventuele keuzedomeinen.

Waarom worden raamwerken gemaakt?

Het doel van het raamwerk is de inhouden binnen de examenprogramma's te structureren. De raamwerken zorgen voor consistentie in structuur: binnen het vak zelf, tussen schoolsoorten en tussen verwante vakken. Hierdoor ontstaat een gezamenlijke architectuur voor de examenprogramma's van alle vakken en schoolsoorten.

Hoe is een raamwerk opgebouwd?

Het raamwerk is een tabel met per schoolsoort en leerweg de inhouden die aan bod moeten komen, geordend naar domeinen en subdomeinen.

2.2.2 Keuzes in inhoud en opbouw

In deze paragraaf geven we een toelichting op de gemaakte keuzes met betrekking tot de inhoud en opbouw van de examenprogramma's.

Karakteristiek en raamwerk Nederlands

In de conceptkarakteristiek Nederlands (zie SLO, 2024a/b/c/d/e) is de kern van het schoolvak Nederlands als volgt verwoord en beschreven: het opleiden van leerlingen tot taalvaardige, taalbewuste en cultuurbewuste burgers. Dit betekent een verbreding ten opzichte van de huidige examenprogramma's, wat te zien is in de ordening van de inhouden.

In lijn met de karakteristiek is het raamwerk opgesteld in drie domeinen: Communicatie (domein A), Taal (domein B) en Literatuur (domein C). Met de naamgeving van de domeinen, Communicatie, Taal en Literatuur, sluiten we zo goed mogelijk aan bij recente inzichten vanuit de vakliteratuur en wetenschap en willen we ook de herkenbaarheid voor het veld borgen (zie bijvoorbeeld het didactisch handboek *Vaardig met vakinhoud*, Dera et al., 2023). Het raamwerk voor alle examenprogramma's Nederlands ziet er als volgt uit:

Domeinindeling	Titel (sub)domein
Domein A	Communicatie
Subdomein A1	Receptieve taalvaardigheid
Subdomein A2	Productieve taalvaardigheid
Subdomein A3	Interactie
Domein B	Taal
Subdomein B1	Taal als systeem
Subdomein B2	Taal in beweging
Domein C	Literatuur
Subdomein C1	Literatuur als systeem
Subdomein C2	Literatuur in beweging

Domein A bevat drie subdomeinen. Het eerste subdomein, Receptieve taalvaardigheid, focust op de taalvaardigheden lezen, luisteren en kijken. Het tweede, Productieve taalvaardigheid, is gericht op schrijven, spreken en creatief taalgebruik. Het gaat in beide subdomeinen om het begrijpen en produceren van een diversiteit aan geschreven, gesproken en multimediale teksten, in zakelijke en literaire genres. Leerlingen vergelijken ook teksten met elkaar, om de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en impact van teksten te kunnen beoordelen. Het bepalen van de bruikbaarheid bij een specifiek doel en het leren formuleren van goede zoekvragen en onderzoeksvragen, stelt leerlingen in staat bronnen te verzamelen waaruit geput kan worden tijdens het schrijven en spreken. Tot slot experimenteren leerlingen met genres, stijl, literaire, retorische en visuele middelen. De opgedane inzichten kunnen ze vervolgens toepassen om geschreven en gesproken teksten aansprekend te formuleren. Het derde subdomein, Interactie, gaat het om het voeren van gesprekken, discussies en debatten in verschillende schoolse en maatschappelijke contexten en met verschillende communicatieve doelen. Om de interactie constructief te laten verlopen en hun doelen te bereiken, leren leerlingen passende talige middelen in te zetten. Ze leren daarbij dat interactie altijd afstemming op de ander vereist en ontwikkelen het vermogen zich te verplaatsen in het perspectief van de ander. Ook leren leerlingen welke interacties bevorderend zijn voor het gezamenlijk redeneren, zoals het stellen van complexe vragen en het geven van beargumenteerde informatie.

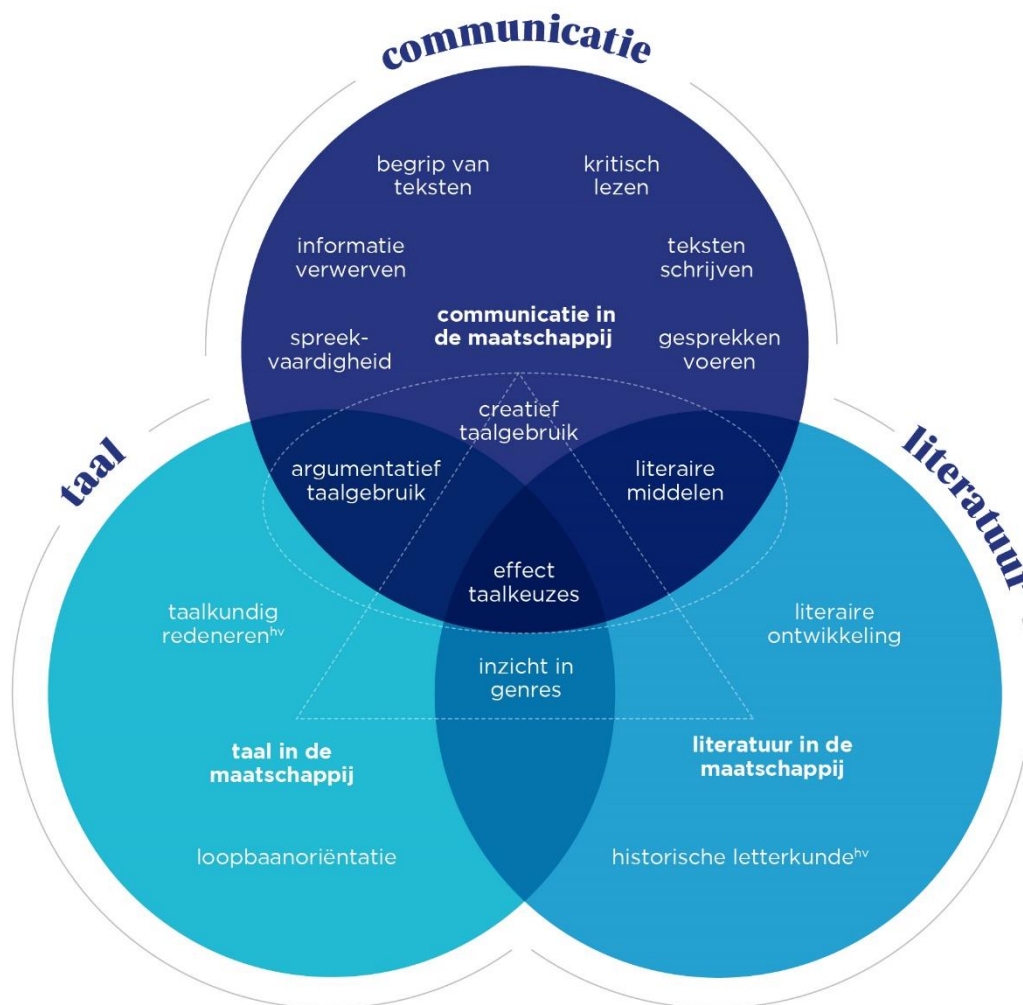
In domein B staat centraal de verwerving van inzicht in hoe taal in elkaar zit en hoe taal werkt. Zodoende ontwikkelen leerlingen hun taalbewustzijn. Dit domein bevat twee subdomeinen. Het eerste is gericht op Taal als systeem. Leerlingen doen kennis op over genres en de daarbij horende kenmerken, en leren hoe deze kennis hen helpt bij het begrijpen en produceren van teksten, zoals opgenomen in de concepteindtermen van domein A. Daarnaast is er aandacht voor taalbronnen zoals woordenboeken, spellingregels en taaladviezen, en het evalueren ervan. Het gaat dan bijvoorbeeld om het signaleren en verwoorden waarom een talige uiting volgens taalbronnen in een specifieke context niet of minder correct of passend is. Zo leren leerlingen dat het systeem van taal een verzameling regels en procedures omvat waaraan een gebruiker zich dient te houden, maar dat die normen ook door de tijd heen veranderen. Het tweede subdomein, Taal in beweging, is gericht op kennis over taal en taalgebruik. Door de toepassing hiervan in verschillende contexten te beschouwen en te onderzoeken, krijgen leerlingen inzicht in wat effecten zijn van taalkeuzes in specifieke contexten. Daarnaast leert de leerling zijn eigen taal en die van anderen beter te begrijpen en waarderen en zich daartoe te verhouden. Zo begrijpt de leerling hoe taal bijdraagt aan de eigen plek in de wereld. Tot slot verwerven leerlingen inzicht in hun eigen stijl en talig repertoire en krijgen ze

middelen aangereikt om hun stijl te beïnvloeden bij de toepassing van de vaardigheden.

Domein C is erop gericht leerlingen in aanraking te laten komen met allerlei verschillende literaire uitingsvormen. Zo krijgt elke leerling de kans om positieve leeservaringen op te doen via literatuur. Ze maken daarbij kennis met het Nederlandse literaire erfgoed en via vertalingen ook met verhalen en gedichten uit andere landen en culturen. Ook domein C bevat twee subdomeinen. Het eerste, Literatuur als systeem, laat leerlingen inzien dat literatuur bestaat uit verschillende tekstsoorten, literaire middelen en uitingsvormen. Leerlingen herkennen verschillende literaire genres, waarin taal op een systematische wijze wordt benut om een wereld in woorden te scheppen. De leerlingen analyseren en interpreteren literaire teksten en leren zo eigenschappen van teksten te onderscheiden en te praten over de inhoud van verhalen en poëzie. In het tweede subdomein, Literatuur in beweging, gaat het om belevend, herkendend, reflecterend en interpreterend lezen, beluisteren en bekijken van verhalende en lyrische teksten. Leerlingen worden uitgenodigd na te denken over persoonlijke voorkeuren, leeservaringen en inzichten en ontwikkelen hun literaire competentie. Daarnaast krijgen ze inzicht in hoe literatuur functioneert in de maatschappij in heden en verleden.

Visualisatie van opbouw en inhouden

De opbouw in drie domeinen van de geactualiseerde examenprogramma's, en de globale samenhang tussen inhouden in die domeinen, is als volgt weer te geven:



Dit eenvoudige model laat zien hoe de geactualiseerde examenprogramma's Nederlands de leerlingen helpen zich te ontwikkelen tot taalvaardige, taalbewuste en cultuurbewuste deelnemers aan de maatschappij. De drie cirkels representeren de drie hoofddomeinen Communicatie, Taal en Literatuur, en de korte omschrijvingen verwijzen naar eindtermen. Zo zijn in domein A eindtermen 1 tot en met 5 weergegeven als respectievelijk begrip van teksten, kritisch lezen, informatie verwerven, teksten schrijven en spreekvaardigheid. Creatief taalgebruik verwijst naar eindterm 6 en de eindtermen 7 en 8 zijn te vinden onder de noemer 'gesprekken voeren'. Al deze taalvaardigheden hangen met elkaar samen binnen dit domein. Als de aanduiding ^{hv} is gebruikt bij een inhoud, dan geldt deze alleen voor havo- en vwo-leerlingen. Zie bijvoorbeeld historische letterkunde (eindterm 19) in domein C.

Te zien is: a) dat alle inhouden binnen een domein met elkaar samenhangen en b) hoe de domeinen in grote lijnen met elkaar verbonden zijn, met in het

midden de inhouden die deze samenhang het duidelijkst vertegenwoordigen. Verder is het zo dat domeinen B en C enerzijds domein A ondersteunen, bijvoorbeeld omdat leerlingen kennis uit die domeinen inzetten bij hun lees-, luister-, kijk-, schrijf-, spreek- en gespreksvaardigheid. Dit wordt gerepresenteerd door de manier waarop de drie cirkels zijn gegroepeerd. Anderzijds zetten leerlingen hun taalvaardigheid in wanneer zij bezig zijn met de inhouden in de domeinen B en C.

De ellipsvormige aanduiding laat zien hoe de eindterm voor creatief taalgebruik (domein A) verbonden is met de eindtermen over argumentatief taalgebruik en keuzes in taalgebruik (domein B) en literaire middelen (domein C). Zo wordt samenhang zichtbaar met betrekking tot gebruik van retorische en literaire middelen in zakelijke en literaire teksten, de creativiteit die een taalgebruiker daarbij inzet en ook het effect van gemaakte taalkeuzes. Van daaruit is er ook een verbinding met de eindterm over inzicht in genres (B), die de inhouden van de domeinen met elkaar verbindt op het niveau van teksten. In het model ligt deze inhoud als het ware aan de basis van diverse inhouden in hetzelfde domein B, als ook in de domeinen A en C.

De driehoek in het model representeert samenhang tussen inhouden die betrekking hebben op een maatschappelijk en daarmee ook sociaal-cultureel perspectief op taal vanuit de drie domeinen. In domein A gaat het dan specifiek om reflectie op digitale communicatie (eindterm 13 vmbo, eindterm 14 havo en vwo), in domein B om inzicht in taalvariatie en taalverandering (eindterm 11) en in domein C om verbanden tussen literatuur, maatschappij en cultuur (eindterm 17 vmbo, eindterm 18, havo en vwo).

De karakteristiek en de inrichting van het raamwerk met de gekozen inhouden beogen bij te dragen aan een (deel van het) antwoord op de maatschappelijke en curriculaire uitdagingen voor het schoolvak Nederlands: kansenongelijkheid en het risico op laaggeletterdheid, te weinig aandacht voor digitale geletterdheid en voor meertaligheid, verkaveling van het vak, onevenwichtige verdeling van inhouden, onvoldoende doorlopende leerlijn, onvoldoende aandacht voor taal in andere vakken en eenzijdige toetsing en examinering. Hoe heeft de vakvernieuwingscommissie hier vorm en richting aan gegeven?

Bevorderen van kansengelijkheid: leesvaardigheid en leesmotivatie

De taalvaardigheid van leerlingen is van grote invloed op het verloop van hun schoolloopbaan en maatschappelijke kansen. Daarom dient het landelijk curriculum ervoor te zorgen dat alle leerlingen voldoende functioneel geletterd het funderend onderwijs verlaten. Schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid vormen de basis voor een succesvolle schoolloopbaan, deelname aan de

moderne kenniseconomie, sociale interactie en de ontwikkeling van geletterdheid (Meindersma en Wurth, 2023; Scheltinga, 2022; Van der Loo, 2023; Warps et al., 2021). Het schoolvak Nederlands vervult een sleutelrol in het tegengaan van kansenongelijkheid en dit is dan ook een belangrijke maatschappelijke uitdaging voor het vak (Herder et al., 2021). Er zijn echter al jarenlang zorgen over de toename van leerlingen met een risico op (functionele) laaggeletterdheid (Levende Talen, 2019). Die zorgen zijn er vanwege dalende resultaten voor basiskennis en -vaardigheden voor lezen en een afname van de leesmotivatie (Dood et al., 2020; Gubbels et al., 2017; 2019; Meelissen et al., 2023) en ook schrijfvaardigheid (Bonset, 2010a; 2010b; Bouwer et al, 2024; Eerkens, 2017; Voho010, 2016). Jongeren moeten bovendien verschillende vormen van geletterdheid ontwikkelen om de uitdagingen van onze 21e-eeuwse aandachtseconomie het hoofd te bieden, waaronder digitale geletterdheid, creatieve geletterdheid en literaire competentie (Stichting Lezen, 2023).

Voor wat betreft leesvaardigheid gaat de vakvernieuwingscommissie uit van het internationaal aanvaarde construct (PISA/PIRLS) van leesvaardigheid: "het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij" (OECD, 2017, p. 51). Om teksten te begrijpen, hebben leerlingen zicht nodig op de context waarin teksten functioneren, de nagestreefde communicatieve doelen en de vorm waarin teksten verschijnen (genres). Lezers maken daarbij gebruik van kennis van de wereld, kennis over taal en kennis over cultuur. Op basis daarvan vormen zij een samenhangende, betekenisvolle mentale representatie van de informatie in de tekst (Van den Broek, 2009; Kintsch & van Dijk, 1978). Via teksten verruimt een leerling vervolgens zijn kennis over de wereld (Snow, 2002). Begrip kan gericht zijn op één tekst (enkelvoudig) of op het vergelijken van informatie in meerdere teksten (meervoudig). De steeds verdergaande digitalisering van de samenleving, en de bijbehorende komst van nieuwe teksttypen en conventies, vraagt van leerlingen het op een bewuste manier leren gebruiken van nieuwe vormen van informatieverwerving en -verstrekking (Carretero et al., 2017; Rooijackers en Gubbels, 2023; Segers, 2017). Zo is het meer dan ooit van belang dat leerlingen diep en geconcentreerd (zie Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019) en kritisch kunnen lezen en dat zij vaardige gebruikers worden van teksten op papier en digitale media (Wolf, 2018). Een lezer die 'diep leest' neemt de hele tekst tot zich, legt verbanden, reflecteert op de tekst, leest kritisch, en zorgt er actief voor dat hij de tekst begrijpt (Rooijackers, 2023; Segers, 2024). In de conceptexamenprogramma's is met name domein A gericht op leesvaardigheid en digitale geletterdheid, waarbij in domein B extra aandacht is voor digitale geletterdheid vanuit een wat breder, communicatief perspectief.

In de bovenbouw werken leerlingen actief aan een grotere leesvaardigheid en hun literaire competentie (Cornelissen, 2016; Cornelissen en Witte, 2022; Witte, 2008) en dit is bevorderend voor de leesmotivatie. Aandacht voor diversiteit in literaire teksten en ruimte voor vertalingen kan bovendien helpen de leesmotivatie te vergroten, bijvoorbeeld door het lezen van graphic novels en lyriek (Das, 2023). Meer ruimte voor lyrische teksten (gedichten, liedjes, enz.), aan de hand waarvan leerlingen cognitieve en affectieve reacties met elkaar kunnen verbinden (Dera, 2023), vindt de vakvernieuwingscommissie van belang. Poëzieonderwijs kan namelijk worden beschouwd als een wezenlijk onderdeel van de culturele socialisatie en van persoonsvorming (Biesta, 2017; Witte, 2018). Poëzie is voor leerlingen een waardevol instrument om op het leven te reflecteren en zich te verplaatsen in een ander. Ook biedt poëzie ruimte voor taalbeschouwing en voor de ontwikkeling van de lees-, schrijf- en spreekvaardigheid (Das, 2023). In domein C is de ontwikkeling van literaire competentie met name uitgewerkt in eindterm 16 (vmbo) en 17 (havo-vwo).

Geletterdheid

Leerlingen die (functioneel) geletterd zijn, kunnen zich ontwikkelen en meedoen in de maatschappij (Van Vugt et al., 2023). Het leergebied Nederlands speelt een belangrijke rol in het ontwikkelen van de taalvaardigheid van leerlingen, zoals beschreven in de karakteristiek bij de conceptexamenprogramma's Nederlands: "Het vak Nederlandse taal en literatuur (vanaf nu: Nederlands) leidt leerlingen op tot taalvaardige, taalbewuste en cultuurbewuste burgers die kunnen deelnemen aan een geletterde, meertalige en pluriforme samenleving." Er wordt binnen de conceptexamenprogramma's dan ook aandacht geschonken aan het geheel aan talige kennis, vaardigheden en attitudes dat nodig is om geschreven, gesproken en multimodale teksten te begrijpen, evalueren en te gebruiken. Volgens Vanhooren et al. (2017) zorgt dit ervoor dat volwaardige deelname aan de samenleving mogelijk wordt, de eigen doelen gerealiseerd kunnen worden en de eigen kennis en mogelijkheden levenslang en duurzaam kunnen worden ontwikkeld.

Een belangrijke basisvaardigheid waar veel zorgen over zijn is de leesvaardigheid van leerlingen. Onze leerlingen scoren internationaal steeds slechter op landelijke toetsen voor tekstbegrip en leesmotivatie (Gubbels et al., 2017; Gubbels et al., 2019; Meelissen et al., 2023). Daarnaast blijkt uit een analyse van de centrale eindexamens Nederlands ook dat het vaardigheidsniveau van leerlingen gedaald is (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). Andere belangrijke taalvaardigheden om je te kunnen redden in de maatschappij zijn goed kunnen schrijven, spreken en gesprekken voeren (DeSeCo, 2005; Nederlandse Taalunie, 2015; Bouwer et al., 2022; Wurth et al., 2022). Ook rondom deze basisvaardigheden zijn zorgen (Meelissen

et al., 2023). Om vanuit het wettelijk curriculum een bijdrage te leveren aan het versterken van de taalvaardigheid, zijn in de definitieve conceptkerndoelen (SLO, 2024f) onder andere twee aanbodsdoelen opgenomen die beschrijven hoe het aanbod van scholen eruit moet zien om leerlingen de kans te bieden geletterd te worden (zie definitief conceptkerndoel 1 en 2). Ze geven houvast bij het formuleren van schooleigen taalbeleid: het creëren van een betekenisvolle en rijke taalomgeving en het stimuleren van de taalontwikkeling in alle leergebieden.

Daarnaast is er meer aandacht voor de verschillende taalvaardigheden. Hiermee wordt een belangrijke basis gelegd die als uitgangspunt genomen is voor de concepteindtermen. Zoals hierboven al beschreven, zijn – in doorgaande leerlijn met het po – onder andere twee concepteindtermen opgenomen die beschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen op het gebied van het begrijpen van teksten. Zowel het kerndoelenteam als de vakvernieuwingscommissie heeft zich hierbij gebaseerd op het PISA-raamwerk (OECD, 2017). Een belangrijke voorwaarde voor het ontwikkelen van begrip van teksten, is het gebruik van rijke teksten in het lees- en luisteronderwijs. Het gaat hierbij om zowel zakelijke als literaire teksten, waarmee niet alleen wordt gewerkt aan het verstevigen van de leesvaardigheid en het tekstbegrip, maar ook aan de leesvoorkeur en hopelijk daarmee ook aan de leesmotivatie van leerlingen. Naast een duidelijkere uitwerking van leesvaardigheid maakte de vakvernieuwingscommissie de productieve taalvaardigheden duidelijk zichtbaar in de conceptexamenprogramma's. Er zijn zelfs twee concepteindtermen rondom het voeren van gesprekken opgenomen (met een communicatief doel en met een conceptualiserend doel).

Tot slot is kennis over hoe taal in elkaar zit en hoe taal functioneert in de wereld essentieel om een bewuste taalgebruiker te worden, die zich kan redden in verschillende contexten. Deze kennis is vooral beschreven in de concepteindtermen in domein B Taal, die in de onderwijspraktijk verbonden zouden moeten worden met de concepteindtermen uit domein A Communicatie.

Digitale geletterdheid

Naast de wens en noodzaak vanuit het onderwijsveld om digitale geletterdheid (De Vries & Van Rooyen, 2021) een duidelijker plek te geven binnen het vak Nederlands, kreeg de vakvernieuwingscommissie ook formeel de opdracht om, binnen een klein deel van de ontwerpruimte, digitale geletterdheid te bevorderen. Omdat de digitale samenleving een blijvend kenmerk is van de 21e eeuw en van de manier waarop mensen leven, leren en zich ontwikkelen, is het van belang dat leerlingen vertrouwd worden en kunnen omgaan met digitale processen, zowel op school als daarbuiten (Ağırdağ et al., 2020). Vanuit het begrip van een tekst is het cruciaal dat leerlingen kunnen reflecteren op de

inhoud en vorm ervan, zodat ze in staat zijn conflicterende informatie te herkennen en de betrouwbaarheid van informatie af te wegen (Gubbels, 2020). Dat geldt eens te meer voor online informatie: met de continue informatiestroom in onze gedigitaliseerde samenleving moeten leerlingen kunnen omgaan met bijvoorbeeld nepnieuws en het herkennen van manipulatietechnieken, waaronder specifiek taalgebruik dat inspeelt op de emoties van lezers en incoherente en onjuiste argumentatie (Roozenbeek et al., 2022). Dit is belangrijk omdat jongeren steeds vaker online naar nieuws of informatie zoeken (Dood et al., 2020). Gebruik van vele digitale bronnen kan leiden tot een wat oppervlakkiger informatieverwerking (Rooijackers en Gubbels, 2023), alhoewel onderzoek ook laat zien dat leesbegrip bij papieren en digitale bronnen niet zo sterk uiteenloopt als vaak gedacht wordt, in elk geval waar het begrip van één tekst betreft (Salmerón et al., 2024).

In de geactualiseerde examenprogramma's zijn aspecten van digitale geletterdheid in domein A met name gericht op het verwerven en kritisch verwerken van informatie uit online bronnen, en op het inzicht verwerven in en gebruikmaken van mogelijkheden en beperkingen van digitale hulpmiddelen. Leerlingen formuleren zoekopdrachten en vergelijken bijvoorbeeld bronnen met elkaar om de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en impact van teksten te kunnen beoordelen. Om dat te kunnen doen, benutten zij ook kennis over argumentatief taalgebruik (domein B). In domein B is een specifieke eindterm 13 (vmo)/14 (havo en vwo) geformuleerd vanuit een breder, maatschappelijk perspectief op digitale communicatie, en de impact die dit heeft op het persoonlijke en maatschappelijke leven. Het gaat erom dat leerlingen inzicht tonen en reflecteren op de mogelijkheden en beperkingen van digitale communicatiemiddelen, met onder meer aandacht voor beïnvloeding in online communicatie. Ook is er aandacht voor kunstmatige intelligentie, of meer specifiek generatieve AI: leerlingen beoordelen digitaal gegenereerde tekst op betrouwbaarheid en relevantie.

Meertaligheid

In toenemende mate is er sprake van een meertalige, multiculturele samenleving. Dit is van invloed op onze Nederlandse cultuur, en het schoolvak Nederlands heeft een belangrijke rol voor de instandhouding, overdracht en ontwikkeling daarvan (Meesterschapsteam Nederlands, 2021). Taalongelijkheid is een belangrijke uitdaging in het onderwijs en geeft aan dat er verschillende manieren zijn om meertaligheid te waarderen op school (Ağırdağ, 2020). Aandacht voor meertaligheid is dus een belangrijk aspect voor de ontwikkeling van leerlingen (Ağırdağ & Kambell, 2018; Duarte, 2022). Zo biedt meertaligheid kansen voor de cognitieve ontwikkeling en voor het verwerven van nieuwe talen en kennis van de wereld (Ağırdağ et al., 2021b). Volgens Van Beuningen en

Polišenská (2023) is in feite elk kind meertalig. Leerlingen ontwikkelen gaandeweg immers een persoonlijk repertoire aan talen, taalvariëteiten en registers. De vakvernieuwingscommissie heeft meertaligheid meer dan voorheen een expliciete plek gegeven in de examenprogramma's voor de bovenbouw. Dat heeft ze gedaan door expliciet ruimte te creëren voor taalvariatie, en dus voor het verkennen en onderzoeken van verschillende talen, taalvariëteiten en culturen in de samenleving. Leerlingen verwerven kennis en inzichten over taalvariatie en doen ervaringen op met de meertalige samenleving, en ontwikkelen zo hun eigen (talige) identiteit. Deze inhouden kregen hun beslag in domein B, in het bijzonder in eindterm 11 (vmbo) en 12 (havo-vwo) over taalvariatie en -verandering.

Ook ruimte voor literatuur uit andere landen en culturen kan het waarderen van meertaligheid stimuleren (Ağırdağ, 2020). Dit aspect vraagt in het huidige literatuuronderwijs om verbetering, aangezien het gemiddelde leesadvies van leraren, de veelgebruikte lesmethoden voor literatuuronderwijs en de gemiddelde leeslijst van leerlingen op havo en vwo weinig (cultureel) divers zijn (Dera, 2019). Een veelvoud aan perspectieven kan bijdragen aan kritisch denken, leesmotivatie, het verbinden van cognitieve en affectieve reacties en het bieden van voldoende spiegels aan een steeds meer diverse leerlingpopulatie (Bax et al., 2022a; 2022b; Dera, 2021; 2023). Dit bevordert de inclusiviteit van het curriculum, wat belangrijk is omdat identificatie een belangrijke bron is voor motivatie om te leren (Ağırdağ et al., 2021b). Om die reden maakte de vakvernieuwingscommissie ruimte voor het lezen van vertaalde werken. Dit is te zien in eindterm 16 (vmbo) en 17 (havo-vwo) met betrekking tot de te lezen werken.

Taal in andere vakken

Taal is in elk vak een middel om te leren (Hajer & Meestringa, 2020) en onderwijs in bèta-, gamma- en beroepsgerichte vakken biedt zo een betekenisvolle context voor verbetering van de taalvaardigheid. Het is dan ook van belang dat oefenmogelijkheden in die vakken worden benut (Levende Talen, 2019; Vanhooren et al., 2017), maar ook dat het vak Nederlands handvatten biedt om talige kennis, vaardigheden en inzichten aan deze vak- en leergebieden te verbinden. De vakvernieuwingscommissie versterkte op twee manieren de verbinding tussen de inhouden van de examenprogramma's Nederlands en andere schoolse vakken; zie daarover paragraaf 2.2.6.

Meer samenhang in raamwerk en inhouden

Een van de grootste curriculaire uitdagingen voor het schoolvak Nederlands is het tegengaan van de verkaveling (Van Gelderen & Van Schooten, 2011), oftewel het creëren van meer samenhang binnen het vak. Ontkaveling is

belangrijk omdat het kan bijdragen aan het versterken van de verschillende taaldomeinen (Graham & Herbert, 2011) en aan de taalvaardigheid wanneer het lees- en schrijfonderwijs meer in samenhang wordt aangeboden (Vis et al., 2021). Bovendien kan het de aantrekkelijkheid van het schoolvak versterken (SLO, 2015; 2017; Meesterschapsteam Nederlands, 2018).

De vakvernieuwingscommissie heeft met de geactualiseerde programma's op verschillende manieren ontkaveling van het schoolvak tot stand gebracht. Ten eerste door genres (Martin & Rose, 2018) als uitgangspunt te nemen, waarbij een tekst niet los wordt gezien van de sociale en culturele context waarin die functioneert. Het gaat dan om een diversiteit aan geschreven, gesproken en multimediale teksten, in zakelijke en literaire genres. Kennis van genres en genrebewustzijn draagt bij aan de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid en aan de maatschappelijke weerbaarheid van leerlingen (Vis et al., 2023). Door genres als startpunt te nemen, bevordert de commissie meer samenhang tussen receptieve en productieve taalvaardigheden.

Verder zijn de verschillende taalvaardigheden (domein A) met elkaar verbonden, waar ze in de bestaande examenprogramma's (en in het Referentiekader Taal) van elkaar gescheiden zijn. In de concepteindtermen gaat het om lees-, luister- en kijkvaardigheid en om schrijf- en spreekvaardigheid en interactie (spreken en luisteren). Dit is een logische keuze, want lezen en schrijven hangen sterk met elkaar samen: goede lezers schrijven betere teksten en goede schrijvers begrijpen teksten beter (Graham, 2020). Lezers en schrijvers putten uit dezelfde bron, bijvoorbeeld als het gaat om procedurele kennis (Shanahan, 2016) en in de kern komen creatief-literaire en functioneel-academische taalgebruiksprocessen sterk overeen (Rijlaarsdam, 2023). Bovendien moeten jongeren verschillende vormen van geletterdheid ontwikkelen om de uitdagingen van onze 21e-eeuwse aandachtseconomie het hoofd te bieden, waaronder digitale en meervoudige geletterdheid en literaire competentie (Stichting Lezen, 2023). Deze vaardigheden bouwen op elkaar voort en zijn met elkaar in interactie.

Het is van belang om de rol van literaire teksten te vergroten in het onderwijs (Herder et al., 2021). Stronks en Hamel (2023) noemen hiervoor drie redenen:

- de breed gedragen wens om taalkunde, taalbeheersing en letterkunde meer te integreren in het schoolvak Nederlands;
- de wens van leerlingen om meer creatief te schrijven;
- het gegeven dat investeren in schrijfvaardigheid de leesvaardigheid bevordert.

Het is belangrijk om de strikte scheiding tussen het lezen en schrijven van zakelijke en literaire teksten los te laten. Het zo veel mogelijk in samenhang opnemen van zakelijke en literaire genres in de examenprogramma's draagt hieraan bij. In de geactualiseerde examenprogramma's doen leerlingen kennis op over zakelijke genres en retorische middelen (domein B) en literaire genres en literaire middelen (domein C), die zij toepassen bij het lezen, beluisteren en schrijven van teksten, en bij mondelinge taken (domein A).

Leerlingen verwerven met de geactualiseerde examenprogramma's ook meer kennis en inzichten over argumentatief taalgebruik, wat helpt bij het kritisch verwerken van informatie. Bijvoorbeeld om betrouwbaarheid van informatie af te wegen (Gubbels, 2020) en manipulatietechnieken te herkennen, waaronder specifiek taalgebruik dat inspeelt op de emoties van lezers en incoherente en onjuiste argumentatie (Rozenbeek et al., 2022). Door dit soort keuzes in samenhang tussen domein A en B laten we zien dat inzicht in en kennis over taal en taalgebruik systematische, disciplinaire en waardevolle kennis is. Kennis waarmee leerlingen hun taalvermogen en taalgebruik beter begrijpen, en die ze kunnen inzetten om hun taalgebruik te verbeteren (Hulshof & Van Rijt, 2020).

Een belangrijke uitdaging voor literatuur in het schoolvak Nederlands (domein C) is dat de inhouden rondom fictie (vmbo) en literatuur (havo en vwo) in de bestaande examenprogramma's te veel los staan van de andere domeinen. Daardoor zijn in veel lessen zakelijk lezen en het lezen van fictie en literatuur gescheiden. De scheiding tussen de zakelijke en literaire genres is in de geactualiseerde examenprogramma's zo veel mogelijk teruggedrongen. Dit is van belang vanuit de breed gedragen wens om inhouden vanuit taalvaardigheid, taalbeschouwing en literatuur meer te integreren in het schoolvak Nederlands (Meesterschapsteam Nederlands, 2016; 2018; 2021).

Bovendien: het lezen van literatuur en het schrijven van literaire teksten kan de vaardigheid in diep lezen bevorderen, wanneer de verschillen en overeenkomsten tussen literaire en zakelijke teksten worden belicht en het lezen ervan wordt gecombineerd. In zakelijke teksten worden immers ook, met mate, literaire middelen ingezet en juist het lezen van literatuur kan de vaardigheid in diep lezen bevorderen (Van Dijk & Stronks, 2022; Rooijackers, 2023). In de kern komen creatief-literaire en functioneel-academische taalgebruiksprocessen sterk overeen (Rijlaarsdam, 2023). In de conceptexamenprogramma's is dit terug te zien in de drie domeinen via onder meer het produceren van zakelijke en literaire teksten (domein A), kennis van zakelijke en literaire genres (domein B) en inzicht in de effecten van taalkeuzes (domein B) en stijlmiddelen (domein C).

Meer balans tussen de domeinen

Binnen het schoolvak Nederlands gaat op dit moment relatief veel aandacht uit naar de taalvaardigheid van leerlingen, met name leesvaardigheid. Er is minder aandacht voor elementen van taalbeschouwing en literatuur. Bovendien is er op veel scholen binnen het domein van de taalvaardigheden, met name op havo en vwo, vooral aandacht voor het lezen van zakelijke teksten en minder voor het schrijven van teksten en mondelinge interactie. De geactualiseerde examenprogramma's zorgen voor een evenwichtiger verdeling van inhoud. Bovendien heeft de vakvernieuwingscommissie ervoor gezorgd dat de vaardigheden (domein A Communicatie) meer dan voorheen gevoed worden door inhoud van de domeinen B (Taal) en C (Literatuur). De commissie gaat ervan uit dat een leerling kennis nodig heeft om vaardiger te worden en dat hierin sprake is van een wisselwerking (zie ook Young & Lambert, 2014).

In domein A, Communicatie, zijn diverse keuzes gemaakt die een evenwichtiger verdeling van aandacht voor verschillende taalvaardigheden moeten stimuleren. Dat betekent een evenwichtiger verdeling van ruimte voor receptieve taalvaardigheden (lezen, luisteren, kijken) en productieve taalvaardigheden (spreken, schrijven). Mede door zorgvuldige toewijzing aan schoolexamen (SE) en centraal examen (CE) wil de commissie stimuleren dat het huidige probleem van een verhoudingsgewijs te sterke focus op leesvaardigheid minder wordt.

Bovendien maakte de commissie voor wat schrijfvaardigheid betreft expliciet ruimte voor creatief schrijven, waardoor de emotief-expressieve functie van taal meer aandacht krijgt dan voorheen. Voor het schrijfonderwijs is dit een belangrijke verandering, aangezien er voor creatief omgaan of experimenteren met taal relatief weinig aandacht is in de bestaande examenprogramma's en in het schoolcurriculum (Herder et al., 2021; Koopman, 2017; Ten Peze, 2019). Slechts een klein percentage onderwijstijd wordt besteed aan het schrijven van literaire, meer creatieve genres (Stronks & Hamel, 2023). Bovendien is het huidige schrijfonderwijs vooral gericht op correct formuleren en niet op de ontwikkeling van (een persoonlijke) schrijfstijl. Hierdoor blijven kansen liggen om met leerlingen te werken aan zelfexpressie en het ontwikkelen van een persoonlijke schrijfstijl (Steenbakkers et al., 2021), het creatieve proces en taalbewustzijn. Creatief schrijven is een vorm van probleemoplossing en vraagt originaliteit en verbeeldingskracht. Deze vaardigheden zijn onmisbaar in de 21e-eeuwse samenleving, niet alleen voor de schoolloopbaan van leerlingen maar ook daarbuiten (Ten Peze, 2023). Creatief schrijven is bovendien positief voor de waardering van literaire teksten en de schrijfsnelheid van leerlingen (Janssen et al., 2016; Ten Peze et al., 2021).

Ook mondelinge interactie is een taalvaardigheid die de laatste jaren beschouwd wordt als een ondergeschoven kindje in het programma (Herder et al., 2021).

Om die reden richtte de vakvernieuwingscommissie voor alle schoolsoorten en leerwegen een subdomein in voor interactie. Het gaat dan om het voeren van gesprekken, discussies en debatten in verschillende schoolse en maatschappelijke contexten en met verschillende communicatieve doelen, en het voeren van gesprekken die bevorderend zijn voor het gezamenlijk redeneren, zoals het stellen van complexe vragen en het geven van beargumenteerde informatie (zie ook 'Taal in andere vakken').

Een andere curriculaire uitdaging met betrekking tot een evenwichtige verdeling van inhouden binnen het schoolvak Nederlands, is de relatief sterke focus op vaardigheden en minder op taal- en cultuurbewustzijn. Er is zodoende relatief weinig plek voor kennis over taal en taalgebruik en inzichten waarbij taal, communicatie en literatuur als object in plaats van als middel worden beschouwd (Curriculum.nu, 2019; Levende Talen, 2019). Om taal bewust in te kunnen zetten, of te zien hoe anderen dat doen, is kennis van taal en hoe taal werkt onontbeerlijk (Meesterschapsteam Nederlands, 2018). Evenzo is er weinig aandacht voor reflectie op hoe leerlingen zich in de maatschappij moeten of kunnen verhouden tot taalnormen en conventies (Van Rijt & Wijnands, 2017). In het raamwerk is domein B ingericht om taalbeschouwing (zie Coppen, 2021) een zichtbare plek te geven en te verankeren, en zo meer balans te creëren in de inhouden van het schoolvak Nederlands. Het gaat dan enerzijds om functionele kennis, oftewel inzicht in taal en taalgebruik (denk aan genrekennis, de beoordeling van overtuigingskracht), die voorwaardelijk is voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid en anderzijds om kennis over taal als fenomeen (Van der Aalsvoort, 2016). Coppen en Van Rijt (2023) geven aan dat taal een belangrijk fenomeen is in het menselijk bestaan en naast een evolutionair product ook een cultuurproduct. Taal is ook belangrijk als het gaat om het identificeren met de samenleving waarin iemand opgroeit en ook met hoe iemand zichzelf presenteert en gezien wordt in de buitenwereld (Duarte, 2022). Leerlingen naar taal als fenomeen laten kijken, is bovendien bevorderend voor de intellectuele ontwikkeling (Tol-Verkuyl, 2001), bijvoorbeeld wanneer zij redeneren over talige concepten en inhouden (zie Koek et al., 2016; Van Rijt, 2020; Leenders et al., 2021).

In het literatuuronderwijs (domein C) heeft kennis over literatuur als fenomeen meer aandacht gekregen in vergelijking met de huidige examenprogramma's. Uitgangspunt daarvoor zijn vier perspectieven (Meesterschapsteam Nederlands, 2021; Bax et al., 2022a; 2022b):

- literatuur is te beschouwen als een systeem;
- literatuur wordt individueel ervaren en begrepen;
- literatuur staat in wisselwerking met sociaal-culturele contexten;
- literatuur is cultureel erfgoed en verandert in de loop van de tijd.

Leerlingen ontwikkelen hun cultuurbewustzijn door het lezen, analyseren en bespreken van een breed aanbod aan literaire teksten en het toekennen van betekenis en waarde aan literatuur. Dit doen zij vanuit een persoonlijk en systematisch perspectief en met oog voor de cultuurhistorische en maatschappelijke context (Bax & Mantingh, 2023). Om vat te krijgen op de verschillende verschijningsvormen van literatuur maken leerlingen kennis met begrippen die analyse en interpretatie van gelezen werken ondersteunt. Van belang hierbij is dat beheersing van dat instrumentarium geen doel op zich is.

De ontwikkeling van literaire competentie (Cornelissen, 2016; Cornelissen & Witte, 2022; Witte, 2008), voortbouwend op de kerndoelen onderbouw vo, is een kerninhoud in de geactualiseerde examenprogramma's. Het lezen van literaire teksten heeft tal van positieve effecten, zowel op het niveau van het individu als op het niveau van de samenleving (Dera, 2023; D'hoker, 2022). Zo draagt het bij aan de algehele leesvaardigheid, de woordenschat en het concentratievermogen van leerlingen en aan hun kunstzinnige vorming en creatieve ontwikkeling. Naast cognitieve voordelen, zoals de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen en de verbeelding, werkt het lezen van literaire teksten dus ook bevorderend voor de sociale ontwikkeling van leerlingen en het empathisch vermogen. Het lezen van literatuur vervult bovendien een maatschappelijke functie, omdat het leerlingen aanzet tot het nadenken over morele vraagstukken vanuit een culturele context (Van Keulen, 2023). Voor havo en vwo is een eindterm opgenomen over literatuurgeschiedenis. De vakvernieuwingscommissie vindt de ontwikkeling van literair-historische competentie van belang omdat de afstand in tijd en cultuur een opening biedt om met leerlingen te praten over tijdgevoelige thema's (Bax & Mantingh, 2023). Bovendien biedt het een context om met leerlingen te kijken naar afwijkende, vervreemdende of ontregelende verhalen en vormen van taalgebruik.

Wijze van toetsing en examinering

Over hoe het schoolvak Nederlands wordt geëxamineerd op havo en vwo is al jarenlang kritiek. Het CE is gericht op leesvaardigheid en argumentatie, en tot op heden is de selectie van de teksten in het examen erg smal en zijn de vragen en opdrachten te eenzijdig (NederlandsNu! & Levende Talen Nederlands, 2018; SLO, 2017; Rooijackers et al., 2020). Hierbij moet overigens opgemerkt worden dat het CE Nederlandse taal en literatuur voor vwo 2024, raadpleegbaar op examenblad.nl, reeds enkele vernieuwingen liet zien die in lijn liggen met wat de vakvernieuwingscommissie beoogt. Bijvoorbeeld gebruik van teksten uit diverse genres en opdrachten voor het kritisch vergelijken van informatie uit verschillende bronnen, op basis van een helder leesdoel.

Het CE voor het vmbo toetst naast leesvaardigheid ook schrijfvaardigheid. Dit gebeurt echter in een dermate sterk geformaliseerde vorm (Levende Talen, 2019) dat er vragen zijn over de validiteit van de toetsing. Het SE Nederlands blijkt bovendien op veel verschillende manieren ingevuld (Meestringa & Ravesloot, 2013).

De vakvernieuwingscommissie koos er in de eerste plaats voor om, conform de werkopdracht, voor vmbo, havo en vwo hetzelfde raamwerk in te richten. Op basis daarvan wees de commissie zo veel mogelijk op subdomeinniveau de eindtermen toe aan CE of SE of beide. Hierin is vooralsnog het onderscheid tussen vmbo en havo-vwo voor wat betreft schrijfvaardigheid gebleven. Zie verder paragraaf 2.4. Hoe de vakvernieuwingscommissie de uitdaging van het verstevigen van de *doorlopende leerlijnen* heeft geadresseerd, is te lezen in de volgende paragraaf.

2.2.3 Doorlopende leerlijn

Doorlopende, afgestemde leerlijnen in het onderwijs zijn van belang omdat op die manier wisselen tussen onderwijsniveaus en -typen mogelijk is, wat kansengelijkheid voor leerlingen uit minder kansrijke milieus bevordert (Ağırdağ et al., 2021b). De conceptexamenprogramma's bieden doorlopende leerlijnen vanuit drie perspectieven: aansluiting bij de kerndoelen, aansluiting tussen schoolsoorten en leerwegen, en aansluiting met het vervolgonderwijs.

De commissie zocht waar relevant en mogelijk aansluiting bij de conceptkerndoelen Nederlands voor onderbouw vo (SLO, 2024f), om verticale samenhang met po en onderbouw vo te waarborgen. Dit is qua ordening van inhouden goed te zien aan de beide raamwerken. In Bijlage 2.2 is het raamwerk voor de conceptexamenprogramma's naast het raamwerk voor de conceptkerndoelen weergegeven in een tabel. Daarbij wordt er een vergelijking gemaakt tussen de verschillende kennisinhouden, vaardigheden en houdingen.

De commissie koos bewust voor eenzelfde indeling in domeinen en subdomeinen voor alle schoolsoorten en leerwegen. Ook de formulering van de doelzinnen in de concepteindtermen is hetzelfde, om te laten zien dat de examenprogramma's van verschillende schoolsoorten en leerwegen met elkaar samenhangen en op elkaar voortbouwen. Waar gedifferentieerd moet en kan worden, is dat in de uitwerking gedaan tussen de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Voor domein A geldt dat ook de uitwerking van de doelzinnen nagenoeg gelijk is voor alle schoolsoorten en leerwegen. De uitwerking is namelijk vooral gericht op het handelen van de leerling, terwijl het onderscheid tussen schoolsoorten en leerwegen bij de vaardigheden voornamelijk zit in de moeilijkheid van de

teksten, de gevraagde taken en de aangeboden contexten. Waar mogelijk hebben we de contexten gespecificeerd in de uitwerking.

Verder illustreert het gedeelte 'Te denken valt aan...' de verschillen tussen de schoolsoorten en leerwegen met voorbeelden die passend zijn voor de betreffende schoolsoort en leerweg. Voor domein B en C geldt dat er wel duidelijke verschillen zitten in de uitwerking van de doelzin. Bijvoorbeeld door bij leerwegen van het vmbo minder inhouden op te nemen in de uitwerking ('Het gaat hierbij om...'), of door te variëren op de dimensies van complexiteit (zie paragraaf 3.1). Door vanuit dezelfde doelzinnen de examenprogramma's in te richten, is te zien dat er sprake is van een doorgaande leerlijn tussen schoolsoorten en leerwegen. Daarbij wordt bovendien benadrukt dat de taalvaardigheidsontwikkeling van leerlingen cyclisch verloopt (zie ook paragraaf 2.3.1). Een inhoudelijk verschil tussen de programma's voor vmbo en voor havo-vwo is dat voor laatstgenoemde schoolsoorten twee extra inhouden zijn opgenomen. Dit betreft de eindterm gericht op het redeneren over de relatie tussen vorm en betekenis van taal (eindterm 11) en de eindterm over historische Nederlandstalige literatuur (eindterm 19).

Naast een doorgaande leerlijn po-vo, is het belangrijk dat leerlingen voldoende voorbereid zijn op hun verdere schoolloopbaan na vmbo, havo of vwo. In alle schoolsoorten en leerwegen is het vak Nederlands een algemeen taal- en cultureel vormend vak, maar ook zouden er binnen elke schoolsoort specifieke accenten moeten zijn met het oog op het beoogde vervolgonderwijs. Dat is op dit moment onvoldoende het geval voor doorstroom naar het mbo, het hbo en het wo (Hovens, 2012; Van Knippenberg, 2012; Kuiken, 2018; Van Eerd, 2020; Werkgroep hbo-vaardigheden, 2017; Wertenbroek, et al., 2016). Uit een verkenning naar de talige eisen in het vervolgonderwijs (Warps et al., 2021) bleek opnieuw hoe essentieel een goede taalvaardigheid is voor het vervolgonderwijs. Ook bleek dat leerlingen vaak niet over die communicatieve vaardigheden beschikken.

2.2.4 Kern van het vak en uitvoerbaarheid

De vakvernieuwingscommissie gaat ervan uit dat de geactualiseerde examenprogramma's, met deels nieuwe inhouden, geen verzwaring voor de onderwijspraktijk hoeven te betekenen, al zal dat in de fase van beproeven zeker onderzocht moeten worden. Veel van de inhouden zijn in onderwijs en onderzoek al praktijk, maar nu worden ze vastgelegd in het landelijk curriculum. Omdat de geactualiseerde kerndoelen bovendien al een goede basis leggen in kennis en vaardigheden, is de verwachting dat de geactualiseerde examenprogramma's binnen de gestelde onderwijstijd gerealiseerd kunnen worden. Ook bieden de eindtermen veel mogelijkheden om inhouden

geïntegreerd aan te bieden in de onderwijspraktijk, waarbij een sterke koppeling tussen kennis en vaardigheden kan worden gerealiseerd. Zo kan de taalvaardigheid worden vergroot in realistische contexten waarin receptieve, productieve en interactieve vaardigheden in samenhang aangeboden worden. Denk aan het lezen, bekijken en beluisteren van rijke teksten en hierover met elkaar in gesprek gaan om de inhoud te doorgronden. Aan de hand van gelezen teksten kunnen leerlingen schrijf- of spreekopdrachten uitvoeren, zoals het houden van een presentatie of het maken van een vlog. De teksten die gelezen, beluisterd en bekeken worden kunnen zowel zakelijke als literaire teksten zijn en handelen over inhouden uit domeinen B en C of over maatschappelijke onderwerpen. In Bijlage 7 geven we een voorbeeld van hoe inhouden bij Nederlands in samenhang aan bod kunnen komen, waarmee leerlingen werken aan verschillende eindtermen uit de drie domeinen.

Ook de afsluiting van diverse onderdelen van het examenprogramma kan meer geïntegreerd plaatsvinden. Leerlingen kan bijvoorbeeld gevraagd worden een discussie voor te bereiden over een specifiek onderwerp en hiervoor informatie en argumenten te verzamelen uit relevante bronnen. De concepteindtermen bestaan uit beheersings- en ervaringsdoelen. Dit betekent dat er een veelheid aan toetsvormen denkbaar is om na te gaan of de inhouden zijn behaald. Hierop gaan we nader in bij de verdeling van de inhouden over schoolexamen en centraal examen (zie paragraaf 2.4).

2.2.5 Aandacht voor doeldomeinen

Het funderend onderwijs heeft een belangrijke functie in het toerusten van leerlingen voor de huidige en toekomstige samenleving. Het beoogt alle leerlingen, ongeacht hun potentie, interesse, ambitie of achtergrond, gelijke kansen te bieden om kennis, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen en doelen te bereiken. Dit komt tot uitdrukking in drie doeldomeinen waarop het funderend onderwijs, dus ook in de bovenbouw van het vo gericht is:

kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming:

- **Kwalificatie:** leerlingen realiseren hun potentieel en kwalificeren zich voor vervolgstudie en beroep.
- **Socialisatie:** leerlingen zijn bekend met culturen en verbinden zich daarmee.
- **Persoonsvorming:** leerlingen doen ervaringen op die aanzetten tot nadenken over henzelf als persoon in de wereld.

Deze drie doeldomeinen worden in het onderwijs in onderlinge samenhang gerealiseerd. Het gaat hier om drie werkdefinities van doeldomeinen en nadrukkelijk niet om onderwijskundige definities. Zie de rationale van het funderend onderwijs (Ministerie van OCW, 2021 en zie ook Ağırdağ et al.,

2020). De inrichting van een breed en gevarieerd curriculum vanuit deze doeldomeinen vergroot de kansengelijkheid, omdat leerlingen van huis uit meer of minder en andere kennis, ervaringen, vaardigheden, houdingen meekrijgen (Ağırdağ et al., 2021b).

De karakteristiek beschrijft hoe Nederlands bijdraagt aan de kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, door aan te duiden hoe het schoolvak Nederlands leerlingen opleidt tot taalvaardige, taalbewuste en cultuurbewuste burgers, die kunnen deelnemen aan een geletterde, meertalige en pluriforme samenleving. De leerlingen verwerven kennis en vaardigheden die cruciaal zijn voor hun onderwijsloopbaan, persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijk functioneren. Ook in de eindtermen is te herkennen hoe het schoolvak Nederlands bijdraagt aan de drie doeldomeinen van het onderwijs. De sets eindtermen zijn geordend in drie domeinen – A Communicatie, B Taal en C Literatuur – en vanuit elk domein hebben de examenprogramma's een specifieke bijdrage aan de kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen.

Kwalificatie

Met kwalificatie wordt bedoeld het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die leerlingen in staat stellen zich te ontwikkelen en een basis te verwerven voor vervolgstudie of beroep (Ağırdağ et al., 2020). Een goede taalbeheersing, gecombineerd met kennis over en inzichten in communicatie en de Nederlandse taal en literatuur, is essentieel voor het succesvol volgen van onderwijs en voor het functioneren in de maatschappij. Via eindtermen in domein A versterken we de functionele taalvaardigheid en werken we aan doelgericht en kritisch omgaan met informatie. Daarmee ligt in dit domein relatief het meeste accent op het kwalificerende doeldomein. In domein B ligt de focus op inzichten over taal en taalgebruik en werken we aan taalbewustzijn door talige verschijnselen en uitingen te beschouwen, te analyseren en te bespreken. In domein C komt kennis over literair en cultureel erfgoed aan de orde.

Socialisatie

Bij socialisatie gaat het om een oriëntatie op verschillende culturen, praktijken en tradities in de samenleving en het vermogen zich daartoe te verhouden (Ağırdağ et al., 2020). Aandacht voor socialisatie is verankerd in de samenhang tussen de drie domeinen en vindt plaats doordat leerlingen in domein A leren om talig deel uit te maken van de Nederlandse maatschappij, daar als actieve en kritische burgers aan deel te nemen, en hun eigen plaats daarin te bepalen. Domein B draagt bij aan de socialisatie van leerlingen via bewustwording van en waardering voor de talige en culturele diversiteit in onze samenleving. Domein C

draagt bij door het cultuurbewustzijn te stimuleren. Dit gebeurt onder meer door het analyseren van literaire teksten en het toekennen van betekenis en waarde aan literatuur, vanuit een persoonlijk perspectief en vanuit de sociaal-culturele en voor havo en vwo ook historische context.

Persoonsvorming

Tot slot is er in de geactualiseerde examenprogramma's nadrukkelijk aandacht voor persoonsvorming. Bij persoonsvorming gaat het om het ontwikkelen van een eigen positie en kritisch vermogen om als persoon verantwoordelijk in de wereld te staan (Ağırdağ et al., 2020). Vanuit domein A leren de leerlingen het onder woorden brengen, interpreteren, vastleggen, evalueren en/of nuanceren van gevoelens, ervaringen en meningen. Ook creatief taalgebruik is hierbij een belangrijke pijler. Door in domein B aandacht te schenken aan hoe taal in elkaar zit en functioneert in de direct omgeving van de leerling, stimuleert het vak het ontwikkelen van een eigen talige identiteit. In domein C gaat het vanuit het perspectief van persoonsvorming om de eigen leeservaring en het leren kennen van jezelf en de wereld door literatuur.

2.2.6 Samenhang tussen vakken

Tijdens het actualisatietraject streefden de vakvernieuwingscommissies Nederlands, moderne vreemde talen (mvt) en Fries naar afstemming op bijvoorbeeld de domeinindeling, mogelijke overlappende inhouden (onder andere literatuur, taalvariatie, taalbewustzijn) en de plaatsing van inhouden binnen de raamwerken van Nederlands, mvt en Fries. De commissies werkten ook aan een gezamenlijke begrippenlijst met daarin alle begrippen en hun omschrijving die van belang zijn voor karakteristiek, raamwerk en eindtermen. Zo is de samenhang tussen de verschillende taalvakken geoptimaliseerd.

De vakvernieuwingscommissie versterkte op twee manieren de verbinding tussen de inhouden van de examenprogramma's Nederlands en andere schoolse vakken. Allereerst door de aandacht voor verschillende zakelijke genres, die gekoppeld kunnen worden aan andere vakken en toekomstige beroepscontexten of vervolgopleidingen. Voorbeelden zijn een zakelijke e-mail voor het verwerven van een stageplaats of een wervende online tekst voor een bedrijf (voorbeelden uit programma vmbo-kb).

Daarnaast bieden de geactualiseerde examenprogramma's meer ruimte voor de conceptualiserende functie van taal, naast de communicatieve en expressieve functie (zie Oosterloo en Paus, 2010). Bijvoorbeeld door binnen het subdomein Interactie (A3) aandacht te hebben voor het gezamenlijk redeneren in gesprekken. Vanuit een sociaal-cultureel perspectief op leren (Littleton & Mercer, 2013; Mercer, 2004), wordt taal beschouwd als een cultureel en

psychologisch instrument (Vygotsky, 1978) en deelname aan interactie, ook wel dialogische praktijken genoemd, is zowel middel als resultaat van leren (Berenst, 2012; Freebody, 2013). Juist door in een gesprek gezamenlijk te redeneren over maatschappelijke thema's en over onderwerpen uit andere vakken, wat diverse gespreksvaardigheden vraagt, benutten leerlingen die conceptualiserende functie van taal.

In de conceptexamenprogramma's bieden in principe alle eindtermen aanknopingspunten voor de verbinding tussen Nederlands en andere vakken, maar in het bijzonder eindtermen 1 t/m 3 (leesvaardigheid en informatie verwerven), 4 (schrijfvaardigheid) en eindterm 8 waarin onder meer het gezamenlijk redeneren om tot begrip te komen centraal staat. Ook in de toelichting ('Te denken valt aan...') bij eindtermen is te zien hoe er een verbinding met profielvakken wordt gemaakt, via onder meer de communicatieve context en het gebruik van specifieke genres. Bijvoorbeeld: "het aanleggen van een collectie van actuele teksten over een onderwerp uit een beroepsgericht profielvak" (eindterm 3, vmbo-bb) en "een gezamenlijke oplossing formuleren voor een vraagstuk passend bij een profielvak" (eindterm 8, havo).

2.3 Toelichting op concepteindtermen

Wat zijn eindtermen?

Een eindterm is een wettelijk doel, waarin staat beschreven welke kennis, vaardigheden en/of houdingen leerlingen aan het einde van het voortgezet onderwijs minimaal bereikt moeten hebben.

Bij de eindtermen worden verschillende typen doelen uitgewerkt:

- *beheersingsdoelen* – deze beschrijven de te realiseren leeropbrengsten: minimale streefwaarden met betrekking tot kennis, vaardigheden en houdingen;
- *ervaringsdoelen* – deze beschrijven welke inspanning van een leerling wordt verwacht met het oog op ervaringen of expressieve reacties.

In de praktijk is er vaak sprake van een hybride uitwerking van eindtermen: één eindterm bevat zowel een beschrijving van leeropbrengsten als ervaringen. Zie ook paragraaf 2.3.2.

Hoe zijn eindtermen opgebouwd?

De eindtermen zijn concreter dan in de huidige examenprogramma's. De eindtermen kennen een vaste opbouw:

- *doelzin* – deze omvat het hele doel en begint altijd met 'De leerling'. De doelzin beschrijft de leerinhoud, denkactiviteiten en/of waarneembaar gedrag;
- *uitwerking* – hierin worden de leerinhouden en/of de context verder uitgewerkt. Ook de omstandigheden waarin en de middelen waarmee het leren plaatsvindt kunnen hier een plek krijgen. De uitwerking start altijd met 'Het gaat hierbij om'.

Doelzin en uitwerking vormen samen een logisch, consistent en afgebakend geheel. Naast de doelzin en de uitwerking zijn illustraties uitgewerkt bij elke eindterm. Deze starten met 'Te denken valt aan'. Omdat alleen de doelzin en de uitwerking een wettelijke status krijgen, moeten de formuleringen daarvan ook zonder de 'Te denken valt aan' te begrijpen zijn.

2.3.1 Differentiatie schoolsoorten/leerwegen

In paragraaf 2.4 gingen we in de op de eigenheid van de schoolsoorten en leerwegen, waarin al doorklinkt hoe we inhoudelijk differentiëren binnen het vak Nederlands. Hoe we specifieke feedback van de advieskring op overladenheid en differentiatie hebben verwerkt is ook te lezen in hoofdstuk 5, waarin de feedbackthema's worden toegelicht.

De commissie koos er bewust voor eenzelfde raamwerk van domeinen en subdomeinen voor alle schoolsoorten en leerwegen te hanteren. Daarbij gelden niet alle concepteindtermen voor alle schoolsoorten en leerwegen. De doelzinnen zijn voor alle schoolsoorten en leerwegen waarvoor de concepteindterm geldt zo veel mogelijk gelijk gehouden. In de uitwerking is echter diversiteit te zien: van vmbo-leerlingen worden andere opbrengsten verwacht dan van havo-vwo-leerlingen. Die diversiteit in uitwerkingen is onder andere zichtbaar in het gebruik van handelingswerkwoorden, maar ook in benoemde kenniselementen in de uitwerking en in contexten waarin de taak moet worden uitgevoerd. Waar op het vwo bijvoorbeeld een tekst geanalyseerd wordt op de overtuigingskracht van argumentatie, is het op het vmbo voldoende om uit te leggen of de betoger geloofwaardig overkomt.

Volgens de commissie moet differentiatie realistisch en betekenisvol zijn voor de leerlingen en passend bij de aard van het vak. Hierbij is ook rekening gehouden met de mogelijkheid te kunnen doorstromen naar een andere leerweg of schoolsoort, en is ingespeeld op de specifieke eisen die bijvoorbeeld vervolgoopleidingen stellen. Enerzijds zijn er keuzes gemaakt voor het al dan niet

opnemen van deelvaardigheden en kennisinhouden in de uitwerking en anderzijds heeft de commissie dimensies van complexiteit met betrekking tot inhoud en verwerking gehanteerd. Deze dimensies van complexiteit van de inhoud hebben te maken met de:

- mate van concreetheid: van concreet naar algemeen/abstract;
- mate van ervaring: van bekend naar onbekend;
- mate van formaliteit: van informeel naar formeel handelen;
- hoeveelheid: van minder naar meer inhouden;
- mate waarin de leerinhoud betrekking heeft op verschillende elementen die met elkaar samenhangen: van enkelvoudig naar meervoudig.

Onderscheid in niveaus van verwerking kunnen te maken hebben met:

- mate waarin één of meerdere aspecten in de uitvoering al dan niet tegelijkertijd betrokken moeten worden: van enkelvoudig naar meervoudig;
- mate van reflectie: van uitvoeren naar oriënteren en reflecteren op uitvoering, resultaat en vervolg;
- mate van transfer: van uitvoeren in eenzelfde context naar toepassen in, al dan niet bekende, andere contexten.

Om deze dimensies toe te lichten, geven we twee voorbeelden waarbij we de conceptexamenprogramma's van vmbo-bb en havo naast elkaar leggen. Een voorbeeld van *toenemende complexiteit* met betrekking tot de mate van concreetheid is te zien in de uitwerkingen van eindterm 10, over de beoordelingskracht van argumentatie. Leerlingen in vmbo-bb beschrijven hoe gevoelens worden opgeroepen bij het publiek en nemen een standpunt in op basis van de overtuigingskracht van argumentatie. De uitwerking voor havoleerlingen is complexer. Zij analyseren hoe gevoelens worden opgeroepen, evalueren de inhoud en presentatie van de argumentatie, en reflecteren bovendien op de overtuigingskracht en het eigen standpunt. Wat betreft de *hoeveelheid leerinhouden* is te zien dat het conceptexamenprogramma voor havoleerlingen twee eindtermen meer bevat dan het programma voor vmbo-bb-leerlingen, dus sowieso meer leerinhouden. Maar ook op het niveau van eindtermen is dit verschil te zien, bijvoorbeeld in de eindterm over taalvariatie en taalverandering (respectievelijk eindterm 11 en 12). Waar vmbo-bb-leerlingen verschillen en overeenkomsten tussen talen en taalvariëteiten beschrijven, beschrijven havoleerlingen deze op basis van geografische, etnische, sociale en historische aspecten. Dit veronderstelt meer leerinhouden. Op die manier is er ook een verschil in de mate waarin leerinhouden betrekking hebben op *verschillende elementen*.

In Bijlage 3 laten we een vergelijking zien tussen de huidige examenprogramma's vmbo (3.1), havo (3.2) en vwo (3.3) en de conceptexamenprogramma's. Daarin is duidelijk te zien dat we met name door de uitwerkingen ('Het gaat hierbij om...') meer differentiatie aanbrengen tussen de leerwegen in het vmbo en tussen havo en vwo, passend bij profiel en uitstroomniveau van de schoolsoorten/leerwegen. Hiervoor zijn we uitgegaan van de eigenheid van de verschillende schoolsoorten en leerwegen, zoals beschreven in paragraaf 2.4. In de hierna volgende paragrafen beschrijven we ook hoe er onderscheid gemaakt is door te kiezen voor ervaring of beheersing.

2.3.2 Aandacht voor beheersing en ervaringen

Zowel in het raamwerk als in het voorstel voor de SE-CE-verdeling (paragraaf 2.4) staat voor elke eindterm aangegeven of er sprake is van een ervarings-, beheersings- of hybride doel (zie paragraaf 1.3 voor toelichting). De gekozen balans tussen de drie typen doelen is voor de vakvernieuwingscommissie van grote waarde. Om zowel de ontwikkeling van taalvaardigheid als werken aan en versterken van taal- en cultuurbewustzijn een goede plek te geven, is het van belang dat er voldoende ruimte is voor het opdoen van ervaringen. Dat is een belangrijk verschil met de huidige examenprogramma's.

Het raamwerk laat zien dat subdomeinen meestal eindtermen van eenzelfde type bevatten. Zo zien we in A1 overwegend beheersingsdoelen en in A2 ervaringsdoelen. In B1 ligt het accent op beheersing en in B2 meer op zowel beheersing als ervaring. Domein C1 bevat één eindterm, gericht op beheersing. C2 bevat ervaringsdoelen. Bij de inhoudelijke beschrijvingen van de domeinen in dit hoofdstuk lichten we de keuzes voor beheersing en ervaring nader toe. Ook bij de SE-CE-verdeling komen we daarop terug.

2.3.3 Aandacht voor kennis en vaardigheden

Het ontwikkelen van kennis en vaardigheden gaat hand in hand: zonder kennis kun je geen vaardigheden ontwikkelen en toepassen, en zonder vaardigheden geen kennis. In de conceptexamenprogramma's zijn vakspecifieke leerinhouden (kennis, vaardigheden en houdingen) opgenomen.

In domein A is aandacht voor vakspecifieke vaardigheden, waaronder lezen, luisteren, kijken, schrijven, spreken en gesprekken voeren. De kennis en ervaringen die leerlingen nodig hebben om deze vaardigheden te ontwikkelen, staan beschreven in zowel domein A als B en C. In domein A staan in de doelzinnen steeds vakspecifieke vaardigheden beschreven, en werken we in de uitwerking ('Het gaat hierbij om...') relevante kennis uit (feitenkennis, conceptuele kennis, procedurele en metacognitieve kennis). Hierdoor worden ook verbanden gelegd met kennis en ervaringen die in domein B en C meer centraal staan. In

domein B en C worden de kennis en ervaringen nader uitgewerkt, zoals kennis over taal, teksten en tekstkenmerken, het effect van taalkeuzes en kennis over literatuur en cultuur. Kennisinhouden uit die domeinen zijn niet alleen dienstbaar aan de taalvaardigheden, maar hebben ook een belangrijke waarde in zichzelf: ze dragen bij aan het taal- en cultuurbewust en taalvaardig worden van leerlingen. Creatief taalgebruik (domein A) is een voorbeeld van een vaardigheid die steeds belangrijker wordt in onze 21e-eeuwse samenleving.

Daarnaast zijn er ook leerinhouden, met name vaardigheden, die leerlingen in meerdere vakken aanleren en verdiepen: leervoorwaardelijke vaardigheden, denkvaardigheden en samenhangende vaardigheden. Hieronder lichten we toe hoe binnen het schoolvak Nederlands deze vaardigheden (Sol & Visser, 2023) zijn uitgewerkt.

Leervoorwaardelijke vaardigheden

Het schoolvak Nederlands biedt leerlingen de kans hun leervoorwaardelijke vaardigheden te ontwikkelen. Ze leren onder andere sociaal te handelen door hun communicatie passend af te stemmen op doel, publiek en context. Door hun vaardigheid in lezen, schrijven en het voeren van gesprekken te vergroten, vergroten leerlingen hun vaardigheid om te leren en zo kennis van de wereld op te doen. De expliciete aandacht voor interactie helpt leerlingen om beter te leren samenwerken en gezamenlijk tot kennisopbouw te komen.

Denkvaardigheden

Wat denkvaardigheden betreft leren leerlingen teksten te analyseren en deze kennis toe te passen als ze teksten moeten begrijpen. Ook leren leerlingen zich kritisch te verhouden tot teksten waarnaar ze luisteren of die ze lezen of bekijken, en leren zij kritisch te luisteren naar de ander tijdens het voeren van gesprekken. Tot slot leren leerlingen creatief te denken. Leerlingen worden uitgedaagd zich creatief te uiten en verkennen hoe ze met taal uiting geven aan gedachten en gevoelens, waardoor ze hun talige repertoire uitbreiden.

Samengestelde vaardigheden

Op het gebied van samengestelde vaardigheden leren leerlingen onderzoeken hoe en op basis waarvan ze informatiebronnen kunnen beoordelen, selecteren en interpreteren. En ze ontwikkelen een onderzoekende houding als ze taal en teksten verkennen en de werking daarvan in de sociaal-culturele of historische context. Ook ontwikkelen leerlingen loopbaanvaardigheden, die verderop worden toegelicht.

2.3.4 Aandacht voor burgerschap

Het schoolvak Nederlands biedt een goede context om burgerschap (Visser & Gelinck, 2021) geïntegreerd een plek te geven in het curriculum (Ağırdağ et al., 2020). Het vak bevordert gedeelde normen en waarden via aandacht voor de communicatieve vaardigheden die leerlingen nodig hebben voor participatie binnen het onderwijs en de maatschappij. Daarnaast besteedt het vak Nederlands aandacht aan kennis over talige en culturele diversiteit in de maatschappij. Dit zien we op verschillende manieren terug in de eindtermen.

In domein A is aandacht voor het verwoorden van gedachten, gevoelens (eindterm 6) en een onderbouwde mening (eindterm 4, 5, 7 en 8). Tijdens het voeren van gesprekken, debatten en discussie komt het belang van regels en samenwerking aan bod, leren leerlingen hoe ze op kunnen komen voor hun eigen rechten en belangen, en leren ze standpunten te onderbouwen. Ze leren af te stemmen op de ander en die te respecteren. Daarnaast is er oog voor het bevorderen en bewaken van deelname van alle gesprekspartners in dergelijke gesprekken.

Daarnaast is er veel aandacht voor het kritisch beoordelen van bronnen, onder andere door teksten vanuit meerdere perspectieven te bekijken. Door het onderzoeken van de betrouwbaarheid van bronnen en het effect van betrouwbare en onbetrouwbare informatie te analyseren, leren leerlingen inzien dat taal en beeld manipulerend kunnen worden gebruikt. Door hierop te reflecteren is er aandacht voor de betekenis en het belang van teksten voor henzelf. Aan de andere kant gaat het ook om verantwoordelijkheid nemen voor de eigen gesproken en geschreven teksten (eindterm 3, 4, 5, 6, 7 en 8) en hoe die overkomen op anderen.

In domein B is er aandacht voor de verschillende talen, taalvariëteiten en culturen in de samenleving (eindterm 12). Dit domein biedt niet alleen kansen voor leerlingen om te leren hun taalgebruik af te stemmen op publiek en context. Het biedt ook kansen na te denken over hoe zij zichzelf identificeren, zich verbonden voelen met de verschillende groepen in de samenleving en hoe zij zich verhouden tot maatschappelijke tendensen als gender, etniciteit en (on)gelijkheid.

In domein C is er aandacht voor persoonsvorming door literaire werken te lezen, beluisteren en bekijken. Leerlingen maken kennis met verschillende perspectieven, sociale patronen, bewustwording van representatie, inzien van verschillende belangen, overwegingen en overtuigingen (eindterm 16 en 19). Rijke (literaire) teksten bieden tot slot veel mogelijkheden om contexten rondom de diversiteit in de maatschappelijke thema's bespreekbaar te maken.

2.3.5 Aandacht voor digitale geletterdheid

Ook digitale geletterdheid (Bakker, 2024; De Vries & Van Rooyen, 2021) speelt een belangrijke rol in de maatschappij. Leerlingen moeten zich bewust worden van de mogelijkheden en beperkingen van 'nieuwe' media en artificiële intelligentie (AI). Dit heeft vorm gekregen door in domein A aandacht te besteden aan de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en relevantie van digitale bronnen en het zoeken, ordenen, selecteren en presenteren van informatie met behulp van digitale middelen (eindterm 2, 3, 4 en 5).

In domein B biedt de eindterm over digitale geletterdheid een concrete uitwerking voor het gebruik van en een kritische reflectie op digitale communicatiemiddelen. In deze eindterm gaat het om de kritische inzet van digitale middelen bij de receptieve en productieve vaardigheden. Leerlingen ontwikkelen door kritische omgang met digitale middelen hoe zij deze bewust kunnen inzetten in eigen communicatie.

Over het opnemen van digitale geletterdheid in de eindtermen was er, voor wat betreft de inhoud en de manier waarop deze inhouden gekoppeld kunnen worden aan andere eindtermen, regelmatige afstemming tussen leden van de vakvernieuwingscommissie Nederlands en de vakvernieuwingscommissie moderne vreemde talen. Er zijn dan ook overeenkomsten in inhouden, al is binnen een school afstemming tussen de talen over onderwijs en toetsing hiervan gewenst.

2.3.6 Aandacht voor diversiteit en inclusiviteit

Zoals in de karakteristiek beschreven staat, leidt het vak Nederlands leerlingen op tot "taalvaardige, taalbewuste en cultuurbewuste burgers die kunnen deelnemen aan onze geletterde, meertalige en pluriforme samenleving. [...] Leerlingen maken kennis met talige en culturele praktijken in de samenleving [...] en ze herkennen talige en culturele diversiteit." De commissie geeft daarmee blijk van het belang alle leerlingen zo goed mogelijk te laten deelnemen aan het onderwijs. Dat doen we door ruimte te maken voor meer perspectieven, zodat alle leerlingen hun bijdrage kunnen leveren in de samenleving.

Om die reden is talige en culturele diversiteit in alle drie domeinen expliciet uitgewerkt. Rode draad bij alle productieve taalvaardigheden is dat leerlingen leren afstemmen op doel, publiek en context: altijd communiceren met oog voor de ander, oftewel oog hebben voor verschillende perspectieven. Daarnaast leren leerlingen een kritische houding te ontwikkelen bij het lezen van, luisteren en kijken naar teksten. Dat doen ze door vanuit verschillende perspectieven een onderwerp te benaderen en het perspectief van de schrijver of spreker in

teksten te herkennen. Ook is er expliciet aandacht voor het ontdekken van de manier waarop je met taal uiting geeft aan je eigen identiteit. Tevens verkennen leerlingen de contexten waarin verschillende talen en taalvariëteiten worden gebruikt en de oordelen over verschillende talen en taalvariëteiten. Zo verkennen zij ook rijke en gevarieerde literatuur, van verschillende genres en schrijvers over een grote diversiteit aan onderwerpen. Ze vergroten hiermee kennis, vaardigheden, inzichten en waarden die er maatschappelijk toe doen en waarin zij zichzelf kunnen herkennen, en ze maken kennis met een wereld buiten die van henzelf.

2.3.7 Aandacht voor oriëntatie op jezelf, studie en beroep

In een examenprogramma staat wat de leerling moet kennen en kunnen. Dat betekent dat we in het examenprogramma niet spreken van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), maar van datgene dat de leerling doet: oriënteren op studie en beroep. LOB wordt door de school georganiseerd en vormgegeven.

Leerlingen doen binnen en buiten school ervaringen op, leren in contact met anderen (jong en oud) betekenis te geven aan deze ervaringen en leren weer verder. Ze krijgen zicht op hun kwaliteiten en mogelijkheden, ze ontdekken een nieuwe, andere wereld en leren op deze manier keuzes te maken. Voor oriëntatie op studie en beroep zijn drie zaken belangrijk:

- Weten wie je bent, wat je mogelijkheden zijn en wat je interesseert.
- Oriëntatie op de volgende stap: profiel, vervolgstudie, beroepen, sectoren en de vraagstukken die daar spelen.
- Gefundeerde keuzes maken op basis van relaties tussen je motieven, interesses, kwaliteiten en mogelijkheden.

Oriëntatie op studie en beroep wordt in elk conceptexamenprogramma uitgewerkt in een eigenstandige eindterm en zo veel mogelijk verbonden met vakinhouden. De concepteindterm LOB is een ervaringsdoel. Dat wil zeggen dat er van leerlingen een inspanning gevraagd wordt met een bepaald oogmerk, en dat zij ook kennis nodig hebben om op opgedane ervaringen te kunnen reflecteren in het kader van hun toekomstige loopbaan. De concepteindterm LOB is niet opgenomen in een apart (leeg) domein, zoals in veel huidige examenprogramma's het geval is. Het is opgenomen in een passend domein en subdomein.

De Wetenschappelijke Curriculumcommissie benoemt met het oog op de ontwikkeling van nieuwe conceptkerndoelen (op basis van de rationale) aanwijzingen voor de gewenste opbouw van het curriculum (Ağırdağ et al., 2021a), die eveneens van toepassing zijn op de ontwikkeling van concepteindtermen. Het gaat naast het verschaffen van een brede basis van

kennis, vakspecifieke en verbindende vaardigheden en houdingen, om het bieden van oriëntatie op mogelijke en gewenste toekomstperspectieven en keuzes voor (school)loopbanen. Ook gaat het om het mogelijk maken van verdieping, enige mate van specialisatie en een keuze voor een vervolg (school)loopbaan. Binnen alle domeinen dragen opgedane kennis en vaardigheden bij het vak Nederlands bij aan de oriëntatie en reflectie op de eigen kwaliteiten, interesses en toekomstmogelijkheden in schoolloopbaan en beroepspraktijk.

In domein A gaat het onder andere om het verstevigen van de eigen taalvaardigheid. Dat stelt leerlingen beter in staat een mening ten behoeve van keuzes in opleiding/beroep te verwoorden en onderbouwen (eindterm 4 en 5) en een constructief gesprek hierover te voeren (eindterm 7 en 8). In domein B gaat het onder andere om aandacht voor taalgebruik in specifieke contexten, zoals vervolgopleiding en beroepspraktijk, en om inzicht in het eigen talig repertoire (eindterm 11 en 12). Meer inzicht in teksten, communicatie en taalgebruik, vanuit verschillende perspectieven en thema's, leidt bovendien tot een betere aansluiting op studies gericht op de Nederlandse taal en cultuur of waar taalvaardigheid een belangrijke rol speelt. Inhouden in domein C kunnen een bijdrage leveren aan het jezelf leren kennen door het lezen, bekijken en beluisteren van literatuur (eindterm 17 en 18). De leerlingen ontdekken eigenschappen, kwaliteiten en wensen door te schrijven en te lezen, en krijgen zodoende meer zicht op de maatschappij en de eigen rol daarin. In eindterm 15 geven we expliciet aandacht aan LOB. Deze eindterm is gezamenlijk ontwikkeld door de vakvernieuwingscommissies moderne vreemde talen en Nederlands. Hij is ook opgenomen in het examenprogramma moderne vreemde talen (weliswaar in een iets andere vorm, omdat de concepteindterm nog in ontwikkeling is). Binnen een school is afstemming tussen de talen wat betreft onderwijs en toetsing noodzakelijk.

2.4 Toelichting op SE-CE-verdeling en wijzen van afsluiting

Wat is een SE-CE-verdeling?

Voor vakken met een SE en CE doet de vakvernieuwingscommissie een voorstel voor verdeling van inhouden over school- en centraal examen. Elk bepalen ze 50 procent van het eindcijfer voor het vak bepalen. Uitgangspunt is de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van SE en CE in de diplomabeslissing, op basis waarvan de inhoudsverdeling zo veel mogelijk:

- evenwichtig is qua omvang over SE en CE, overeenkomstig de weging;
- uniek toewijst aan ofwel SE ofwel CE;
- op niveau van domeinen en subdomeinen plaatsvindt.

2.4.1 Uitgangspunten vanuit bedoeling, inhouden en omvang

De geactualiseerde conceptexamenprogramma's voor de taalvakken zijn ontwikkeld vanuit de visie dat talenonderwijs – in de eerste, tweede of vreemde taal – bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen tot taalvaardige, taalbewuste en cultuurbewuste burgers die kunnen deelnemen aan een geletterde, meertalige en pluriforme samenleving. Deze visie is uitgewerkt in de karakteristieken van alle talen: Arabisch, Chinees, Duits, Engels, Frans, Fries, Italiaans, Nederlands, Russisch, Spaans en Turks. De in de karakteristieken verwoorde visie op talenonderwijs leidt voor al die talen tot de volgende uitgangspunten:

- De concepteindtermen die de taalvaardigheden betreffen, zijn beschreven vanuit een communicatief perspectief: taalgebruik wordt gezien als middel om doelen te bereiken en voor kennisopbouw en begrip, om samen te werken en deel te nemen aan de samenleving. Het overbrengen van de inhoud wordt daarbij afgestemd op doel, publiek en context.
- Kennis over taal draagt bij aan de taalvaardigheid van de leerling en aan bewuste, doelgerichte communicatie. Om die reden krijgen vakspecifieke kennisinhouden over taal een plek in een eigen domein.
- Kennis over literatuur, de literaire ontwikkeling en inzichten in cultuur en literatuur worden zichtbaar gepositioneerd. Zo draagt kennis over literatuur en cultuur bij aan de ontwikkeling van cultuurbewustzijn en worden leerlingen zich bewust van verschillende culturele perspectieven in de samenleving.
- Taalvaardigheden en kennis over taal en literatuur worden in samenhang gezien als noodzakelijke aspecten om volwaardig, bewust en passend te kunnen deelnemen in de samenleving.
- Informatievaardigheden en digitale geletterdheid krijgen een expliciete plek: er is aandacht voor het kritisch omgaan met informatie en voor de inzet van digitale technologie om te communiceren en om te leren.

Onderzoek onderstreept het belang van *curriculum alignment* (Biggs & Tang, 2011; Squires, 2012): de afstemming en samenhang tussen visie, doelen, inhouden en toetsing in het curriculum. Bovenstaande uitgangspunten moeten daarom zichtbaar zijn in zowel de doelen en inhouden van de conceptexamenprogramma's, als in de toetsing en (centrale) examinering van die doelen.

Voor ons voorstel voor passende examinering worden de uitgangspunten voor Nederlands geoperationaliseerd in de volgende vier criteria:

1. De taalvaardigheid van de leerlingen wordt gemeten aan de hand van communicatieve, realistische taken.
2. De verschillende taalvaardigheden worden, waar mogelijk en relevant, in samenhang getoetst.
3. Inhouden van de drie domeinen A (Communicatie), B (Taal) en C (Literatuur) worden in samenhang getoetst.
4. De opbrengsten van taal(leer)ervaringen van de leerlingen worden in passende toetsvormen zichtbaar gemaakt.

We realiseren ons dat (centrale) afsluiting een complex thema is en dat de ontwikkeling van vernieuwde examinering vraagt om nauwe afstemming tussen curriculumontwikkelaars, toetsontwikkelaars en beleidsmakers. De vakvernieuwingscommissies Fries, moderne vreemde talen en Nederlands zien het als gemeenschappelijke ambitie om samen te komen tot een examinering die recht doet aan het vernieuwende karakter van de geactualiseerde examenprogramma's en voldoet aan de kwaliteitscriteria voor toetsing/examinering.

2.4.2 Eerste stap naar gewenst scenario (3-5 jaar)

Het ontwikkelen van een vernieuwde examinering gaat gepaard met cruciale kwesties rondom bijvoorbeeld balans tussen validiteit en betrouwbaarheid, technische voorwaarden en het bereiken van draagvlak. Dat kan het ontwikkel- en implementatieproces aanzienlijk vertragen, waardoor leerlingen dus voorlopig nog geen onderwijs in de nieuwe inhouden zullen ontvangen. We beschrijven daarom ook een eerste stap in aanloop naar het gewenste scenario, dat in de vervolgfase wordt doorontwikkeld. Dit om een te grote en ongewenste vertraging in de invoering van de geactualiseerde examenprogramma's te voorkomen.

Onderstaande SE-CE-verdeling vormt de basis voor het ontwikkelen van de conceptsyllabi en is gericht op invoering van het examenprogramma op korte termijn (3-5 jaar).

Nederlands (vmbo)

Domeinindeling	Titel (sub)domein	Toewijzing SE-CE	
		SE	CE
Domein A	Communicatie		
Subdomein A1	Receptieve taalvaardigheid		X
Subdomein A2	Productieve taalvaardigheid	X	X
Subdomein A3	Interactie	X	
Domein B	Taal		
Subdomein B1	Taal als systeem	X	X
Subdomein B2	Taal in beweging	X	
Domein C	Literatuur		
Subdomein C1	Literatuur als systeem	X	X
Subdomein C2	Literatuur in beweging	X	

Nederlands (h/v)

Domeinindeling	Titel (sub)domein	Toewijzing SE-CE	
		SE	CE
Domein A	Communicatie		
Subdomein A1	Receptieve taalvaardigheid		X
Subdomein A2	Productieve taalvaardigheid	X	
Subdomein A3	Interactie	X	
Domein B	Taal		
Subdomein B1	Taal als systeem	X	X
Subdomein B2	Taal in beweging	X	
Domein C	Literatuur		
Subdomein C1	Literatuur als systeem	X	X
Subdomein C2	Literatuur in beweging	X	

Het centraal examen

a) Het CE heeft voor de schoolsoorten havo en vwo betrekking op domein A1, B1 en C1.

- A1, eindtermen 1 en 2: het CE toetst het *diepe begrip* van schriftelijke, auditieve en audiovisuele teksten in zakelijke en literaire genres, al dan niet gecombineerd. De inhoudelijke vernieuwingen leiden daarmee ook tot zichtbare vernieuwingen ten opzichte van het construct van de huidige examens.
- A1, eindterm 3: het CE meet daarnaast de vaardigheid van de leerlingen om doelgericht informatie uit verschillende bronnen te selecteren en te beoordelen op relevantie, bruikbaarheid en betrouwbaarheid.

- A1: in het CE wordt *op korte termijn* voornamelijk de leesvaardigheid en informatievaardigheid getoetst. Op *langere termijn* breidt het CE uit met kijk- en luistervaardigheid. Dit zou dus een onderzoeksthema in de op te starten digitaliseringsagenda centrale examinering kunnen zijn.
- b) Het CE heeft voor alle leerwegen van het vmbo betrekking op domein A, subdomein A1 en subdomein A2, te weten: eindterm 4 schrijfvaardigheid.
- Het CE toetst binnen subdomein A1 de eerder voorgestelde punten bij a) rondom diep begrip van teksten en het doelgericht selecteren en beoordelen van bronnen.
 - Het CE kent in de huidige toetspraktijk een schrijfpdracht. Een vorm van schrijfvaardigheid toetsen is in alle leerwegen van het vmbo gewenst, hoewel de wijze waarop schrijfvaardigheid nu getoetst wordt te wensen overlaat. Schrijfvaardigheid op een passende wijze toetsen in de centrale examinering op het vmbo moet op korte termijn worden verbeterd, passend bij de inhoudelijke vernieuwingen, en moet voor de langere termijn ook verder onderzocht worden.
 - Domein A2 kent een toewijzing aan SE en CE. Schrijfvaardigheid wordt zowel in de schoolexamens als centraal getoetst. De overige eindtermen in domein A2, te weten A5 (mondelinge taalvaardigheid) en A6 (creatief taalgebruik) worden uitsluitend getoetst in het SE.
- c) Het CE bevat toetsvragen die betrekking hebben op het toepassen van inhouden uit domein B, subdomein B1, te weten eindterm 9 (genrekennis) en eindterm 10 (argumentatie). Door specifieke vakinhouden toe te kennen aan het CE wordt het centraal examen verrijkt met bijvoorbeeld vragen over argumentatief taalgebruik en kennis over zakelijke en literaire genres. Deze inhouden dragen ook bij aan meer mogelijkheden om de vraagstelling in de examens toe te spitsen op diep begrip van teksten. De eindtermen van domein B1 worden óók aan het SE toegekend, om in schoolexaminering mogelijkheden te bieden deze inhouden anders te toetsen.
- d) Het CE bevat toetsvragen die betrekking hebben op het toepassen van inhouden uit domein C, subdomein C1, te weten eindterm 15 (vmbo) en eindterm 16 (havo-vwo). Door toetsvragen op te nemen die betrekking hebben op kennis over literaire middelen, worden de bronnen voor het CE verrijkt met literaire teksten én worden de mogelijkheden in de vraagstelling bij die bronnen vergroot. De vragen kunnen betrekking hebben op het uitleggen van thema, inhoud en vorm van literaire teksten, hoe literaire middelen gebruikt worden om effecten bij lezers en luisteraars te bereiken en hoe ze bijdragen aan de interpretatie van teksten. De eindterm van domein C1 wordt óók aan het SE toegekend, om in schoolexaminering mogelijkheden te bieden deze inhoud anders te toetsen en aanvullend aan de beschreven ervarings- en hybride doelen in subdomein C2.

Vakinhoudelijke thema's

De vakvernieuwingscommissie vraagt aan de syllabuscommissie om te onderzoeken hoe vakinhoudelijke themagebieden, zowel maatschappelijk, talig, als cultureel van aard, een plek kunnen krijgen in het CE. Het gaat dan om de vraagstelling en om de keuze van bronnen, gerelateerd aan thema's zoals het ontstaan van het Nederlands, de relatie tussen taal en sociale groepen in de samenleving (sociolinguïstiek), taalverwerving, taalstoornissen, taal- en spraaktechnologie, de invloed van de maatschappij op de ontwikkeling van literaire genres en literatuur en digitale media. Dit sluit aan bij de bedoeling van het vak zoals beschreven in de karakteristiek en in de eindtermen: leerlingen opleiden tot taalvaardige, taalbewuste en cultuurbewuste burgers. De vernieuwde eindtermen bieden uitgangspunten voor een inhoudelijke afbakening van de themagebieden in de syllabi. In het onderzoek zou ook de balans tussen meerdere teksten over een (neerlandistiek) thema én losse teksten aan bod moeten komen, vanuit het perspectief van omvang en betrouwbaarheid van examinering.

De keuze voor neerlandistieke thema's in centrale examinering bevelen we aan voor alle schoolsoorten. We benadrukken echter dat bij het vak Nederlandse taal en literatuur op het havo en vwo leerlingen meer kennis opdoen op het gebied van taal en cultuur, en daaraan verwante thema's daarom passender zijn voor deze doelgroep.

Vmbo-leerlingen willen we neerlandistieke inhouden niet onthouden. Een groter accent op cultuur-maatschappelijke thema's in de examens, mogelijk ook in combinatie met beroeps- en opleidingscontexten, is echter passender voor de leerwegen van het vmbo. Het gaat hierbij niet om de keuze voor thema's die het gehele onderwijsprogramma in de bovenbouw beïnvloeden, zoals bij vakken als geschiedenis of filosofie wel het geval is. Niet de kennis over de thema's moet getoetst worden, maar idealiter krijgen leerlingen wel met vergelijkbare inhouden te maken in de bovenbouwjaren.

De keuze voor een thematische insteek bij het selecteren van bronnen en teksten en het construeren van examenopgaven is nu al goed zichtbaar in het CE Nederlands voor vwo (2024), waar nieuwe vraagtypen en een grotere diversiteit aan inhoudelijk verwante teksten werden gepresenteerd. Die ingezette lijn zien wij graag voortgezet bij de ontwikkeling van nieuwe examens bij de talen.

Vaardigheden gecombineerd toetsen

De vakvernieuwingscommissie ziet idealiter een wijze van toetsing waarin verschillende taalvaardigheden worden gecombineerd. Dat is goed mogelijk als het gaat om (kritisch) informatie verwerven uit meervoudige bronnen, die zowel schriftelijk als auditief of audiovisueel kunnen zijn. In de digitale examens Nederlands, Engels en Duits vmbo-bb en -kb wordt nu al lees- en luistervaardigheid in combinatie getoetst, voor Nederlands aangevuld met schrijfopdrachten. De opgebouwde expertise zien we graag uitgebreid naar alle schoolsoorten bij Nederlandse taal en literatuur.

We doen geen precieze uitspraak over de gewenste verhoudingen kijken, luisteren en lezen in centrale examinering, omdat via die vaardigheden begrip op een vergelijkbare en aanvullende manier te toetsen is.

Het vwo-examen Nederlands laat nu al zien hoe het verwerven van informatie uit bronnen gekoppeld aan korte schrijftaken binnen realistische communicatieve scenario's een plaats kan krijgen in centrale examinering. In het kortetermijnscenario lijkt dit een haalbare vorm als opmaat naar het zogenaamde *scenario-based assessment* (Sabatini et al., 2020). Deze assessmentmethode sluit in hoge mate aan bij de uitgangspunten voor het talenonderwijs en ontwerpprincipes voor toetsing van de vernieuwde examenprogramma's. In een *scenario-based assessment* werkt de leerling aan een realistisch product waarvoor de leerling eerst relevante informatie in verschillende bronnen moet zoeken, selecteren en waarderen.

Digitalisering van de examens

Cito heeft ervaringen opgedaan met het afnemen van digitale examens bij vmbo-bb en -kb bij alle vakken. Ook bij Nederlands en moderne vreemde talen is er al ervaring opgegaan met digitale examens op -bb en -kb. De uitbreiding naar andere schoolsoorten kan al op de korte termijn plaatsvinden en verdergaan in het langetermijnscenario. Onderzoek naar de praktische en technische organisatie is daarbij al vanaf een vroeg stadium nodig, en wel vanaf de periode waarin de syllabuscommissie haar werk verricht.

Verschillen tussen vmbo, havo en vwo

Het aantal eindtermen verschilt tussen de schoolsoorten en leerwegen, wat ook zorgt voor verschillen in inhoud van de examinering. Het verschil tussen schoolsoorten wordt in hoge mate bepaald door het verschil in beheersingsniveaus. Dit is af te meten aan de complexiteit van teksten, situaties en taalhandelingen die in de eindtermen wordt aangeduid, en aan de vereiste kwaliteit van taalgebruik (zie de huidige referentieniveaus taal en paragraaf 2.3.1). Hoewel de eindtermen met name voor domein A vaak generiek

geformuleerd zijn, geven deze beheersingsniveaus richting aan de complexiteit van de typen taken en opgaven in examinering.

Het schoolexamen

Het schoolexamen heeft betrekking op de subdomeinen A2, A3, B2 en C2. De subdomeinen B1 en C1 zijn aan zowel CE als SE toegekend. Deze domeinen worden getoetst aan de hand van gevarieerde toetstaken die recht doen aan de bedoeling van de eindtermen en in lijn zijn met de visie die de basis vormt van de vernieuwde examenprogramma's, zoals beschreven in de karakteristieken. De eindtermen hoeven niet los van elkaar getoetst te worden, maar lenen er zich juist voor om in combinatie te worden getoetst.

Eindtermen die zowel aan SE als CE zijn toegekend, worden op eigen wijze getoetst, rechtdoend aan de unieke positie van SE en CE.

Specifiek in het SE worden de opbrengsten vastgelegd van de ervaringen die leerlingen hebben opgedaan, zoals beschreven in de hybride en ervaringseindtermen.

2.4.3 Gewenste scenario (8-10 jaar)

Voor de langere termijn ziet de vakvernieuwingscommissie graag het realiseren van verdere stappen in de richting die in de eerste drie tot vijf jaar reeds is ingeslagen.

Digitalisering van de examens

Toetsing van de eindtermen 1 en 2 vraagt om nieuwe toetsvormen als het gaat om het toetsen van het begrip van een grote diversiteit aan teksten en bronnen. Naast schriftelijke teksten krijgen leerlingen ook audiovisuele en auditieve teksten voorgelegd. Digitale afname van het CE is dan onvermijdelijk en moet nader onderzocht worden. De mogelijkheden voor flexibele examinering en *blended* examens worden daarin meegenomen. Dit kan daarmee een onderzoeksthema zijn in de op te starten digitaliseringsagenda centrale examinering.

Vaardigheden geïntegreerd toetsen

De vakvernieuwingscommissie ziet graag de integratie van vaardigheden in toetsing verder ontwikkeld. Daarbij leveren leerlingen volgens de principes van het *scenario-based assessment* een product op waarin informatie uit verschillende schriftelijke, auditieve en/of audiovisuele bronnen is verwerkt. De leerling: bepaalt eerst welke informatie nodig is voor het beoogde product en daarmee het bereiken van het doel; zoekt, selecteert en beoordeelt kritisch de informatie uit diverse bronnen; en gebruikt de gevonden informatie voor het

product. Het verwerken van informatie uit bronnen in een schriftelijk product is iets waar leerlingen in vervolgoopleidingen en in hun loopbaan regelmatig mee te maken zullen krijgen.

Toetsing van schrijfvaardigheid

Op dit moment maakt het toetsen van de schrijfvaardigheid reeds deel uit van het CE voor vmbo-bb, vmbo-kb en vmbo-gl/tl. De manier waarop schrijfvaardigheid nu getoetst wordt, is echter niet ideaal en de betrouwbaarheid van deze vorm van toetsing is suboptimaal. Op de langere termijn is het daarom van belang te onderzoeken in hoeverre schrijfvaardigheid op een betere en meer betrouwbare manier kan worden getoetst op het vmbo, bijvoorbeeld met schaalbeoordelingen of comparatief beoordelen. Dit zou in de digitaliseringsagenda voor centrale examinering van OCW een thema kunnen zijn.

Toetsen van schrijfvaardigheid op het CE is niet los te zien van toetsing in het SE. Immers: om een goed beeld te krijgen van de schrijfvaardigheid van een leerling, moet deze op meer momenten en met verschillende typen schrijftaken en in verschillende tekstgenres kunnen laten zien hoe de schrijfvaardigheid zich heeft ontwikkeld en wat dat heeft opgeleverd (Bouwer & Van de Bergh, 2015). Een toetsmoment via het CE kan daar deel van uitmaken, maar geeft geen volledig beeld. Met schrijfvaardigheid in CE én SE voor het vmbo wordt ook de validiteit van de toetsing vergroot.

Voor havo en vwo maakt schrijfvaardigheid geen deel uit van het centraal examen, en de vakvernieuwingscommissie koos ervoor dat zo te houden. Het toetsen van schrijfvaardigheid op het CE was al eerder onderwerp van discussie (Rooijackers, 2007; Advies examen Nederlands, 2018). Argumenten om schrijfvaardigheid op te nemen in het CE, hadden te maken met zorgen over de schriftelijke taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs en het idee dat opname in het CE statusverhogend zou werken. Daarbij werd het idee van een tweede zitting geopperd. Uit een enquête van Levende Talen Nederlands in 2018 bleek dat een meerderheid van de ondervraagde docenten voorkeur had voor twee aparte zittingen voor lees- en schrijfvaardigheid, al dan niet geïntegreerd getoetst. Het integreren van lees- en schrijfvaardigheid is een wens die onder veel leraren leeft, zo bleek uit de enquête, hoewel er kritische kanttekeningen werden geplaatst bij de validiteit van de toetsing. Ondanks de geluiden om schrijfvaardigheid weer op te nemen in het CE, mogelijk in een tweede zitting, kwam dit idee niet van de grond. Hierbij speelden problemen met betrekking tot de uitvoerbaarheid, betrouwbaarheid, de autonomie van de leraar en de taakverzwaring voor de leraar een rol. Het CE Nederlands op het havo en vwo is een omvangrijk examen met een zware correctielast (Essen et

al., 2023) en een CE schrijfvaardigheid zal de taak van de leraar eerder verzwaren dan verlichten. Bovendien vraagt een CE schrijfvaardigheid veel van leraren als het gaat om betrouwbare beoordeling van schrijftaken.

Op langere termijn is het probleem van de beoordeling mogelijk te ondervangen. Schuurs (2021) beschrijft hoe uit de vakliteratuur blijkt dat de beoordeling van schrijfvaardigheid op zijn minst problematisch is te noemen. Doorgaans is de betrouwbaarheid laag, evenals de overeenstemming tussen beoordelaars. Dat maakt opname van schrijfvaardigheid in het CE minder aantrekkelijk. Schuurs ziet echter mogelijkheden om schrijfvaardigheid in een andere vorm toch centraal te sturen, namelijk in meerdere sessies in de bovenbouwperiode. De door hem voorgestelde aanpak kan leiden tot gedeeltelijke centralisering: per schooltype worden dezelfde schrijfopdrachten inclusief beoordelingsschema's centraal aangeleverd, maar het afnemen vindt tijdens de schoolexamens plaats.

Hoewel er inhoudelijk argumenten zijn voor het apart toetsen van schrijfvaardigheid op het CE, zet de vakvernieuwingscommissie liever in op een CE waarin vaardigheden geïntegreerd worden getoetst, waar mogelijk in samenhang met inhouden uit domein B en C. Daarin kunnen ook korte schrijftaken worden opgenomen, die vooral bedoeld zijn om leesbegrip te toetsen. De vele praktische bezwaren rondom een tweede zitting schrijfvaardigheid lijken momenteel te zwaar te wegen om dit scenario te verkennen. Een rijkere vorm van toetsing in één centrale zitting – waarin vakinhoud, taken in de vorm van *scenario-based assessment* en het kritisch evalueren van en reflecteren op teksten een rol spelen – komt tegemoet aan de wens tot verandering in het CE die er leeft in de vakvernieuwingscommissie.

Ten slotte gelden de eerder beschreven inhoudelijke bezwaren voor de vmbo-examens nog sterker voor havo- en vwo-leerlingen. In de context van een CE is onvoldoende ruimte voor schrijfopdrachten die recht doen aan de complexiteit van het schrijfproces in de alledaagse wereld. Daarbij is sprake van denktijd, verschillende versies, tussentijdse revisie, feedback krijgen en verwerken. De leerlingen zijn dan vooral formats aan het invullen, in plaats van relevante informatie aan het verzamelen, selecteren, organiseren en presenteren, wat juist kenmerkend is voor een academische schrijftaak (Bakker et al., 2023). Voor havo en vwo is het toetsen van schrijfvaardigheid via het SE dus de meest wenselijke route.

2.4.4 Adviezen over passende wijzen van afsluiting

In de paragrafen hierboven gaven we voor zowel de korte als de lange termijn een aantal adviezen over inhoud en wijze van examinering. We geven nog onderstaande aanvullende adviezen mee.

Correctie en beoordeling

Bovenstaande voorstellen brengen de noodzaak met zich mee om onderzoek te doen naar correctie- en beoordelingssystematieken gekoppeld aan complexere, open opdrachten. Ten eerste vergroten de nieuwe typen vragen de correctielast. Het is aan te bevelen te onderzoeken in hoeverre de inzet van digitale technologie kan bijdragen aan het verminderen daarvan. Ten tweede is het noodzakelijk om beoordelingssystematieken op te zetten die de betrouwbaarheid kunnen bevorderen in het geval van open, langere schrijfoopdrachten, bijvoorbeeld door comparatieve beoordeling. Ook daaraan kan digitale technologie een belangrijke bijdrage leveren. Ten slotte is het ook van belang dat er heldere en gemotiveerde richtlijnen komen voor de beoordeling van taalverzorging.

3. Proces

3.1 Inrichting van de actualisatie

Deze paragraaf gaat in op hoe SLO de actualisatie van de examenprogramma's gedurende twee jaar heeft uitgevoerd en hoe daarin kwaliteitszorg is geïntegreerd. Deze aanpak is gebaseerd op de werkopdracht aan SLO van het ministerie van OCW. In deze paragraaf wordt de samenstelling beschreven van de vakvernieuwingscommissie, de advieskring, het monitorteam, de expertpoule en de redactie, alsmede de betrokkenheid van leerlingen.

3.1.1 Samenstelling vakvernieuwingscommissie

De vakvernieuwingscommissie Nederlands bestond uit vijftien personen, onder functionele leiding van een procesregisseur, die in nauwe samenwerking zijn gekomen tot het ontwerpen en schrijven van de conceptexamenprogramma's en het voorliggende document.

De vakvernieuwingscommissie bestond uit:

- Vier leraren vmbo en vier leraren havo en vwo. Zij zijn essentiële deelnemers van de vakvernieuwingscommissie, omdat ze dagelijks werken met examenprogramma's in de onderwijspraktijk.
- Vier vakexperts, die betrokken zijn vanwege hun aantoonbare expertise over de inhoudsgebieden van de examenprogramma's en (praktijkgericht) onderzoek.
- Drie curriculumexperts, die curriculaire en vakinhoudelijke expertise inbrengen. Zij zijn verantwoordelijk voor het schrijven en de uiteindelijke kwaliteit van de conceptexamenprogramma's.

In Bijlage 4 vind je een lijst van de commissieleden van de vakvernieuwingscommissie Nederlands.

3.1.2 Advieskring

Een belangrijke schakel in het actualisatieproces van de examenprogramma's is de advieskring. De advieskring geeft tussentijds feedback op tussenproducten van de vakvernieuwingscommissie. De advieskring bestaat uit een vaste vertegenwoordiging van organisaties en instellingen die een vakinhoudelijk en -didactisch belang hebben bij de actualisatie van de examenprogramma's. De advieskring draagt zorg voor:

- constructief inbrengen van expertise, passend bij de ontwikkelfase en/of het specifieke tussenproduct en passend binnen de kaders van de werkopdracht van het ministerie van OCW aan SLO;

- reflecteren op de tussenproducten aan de hand van adviesvragen van de vakvernieuwingscommissie;
- organiseren van constructieve feedback bij de achterban over de opgeleverde tussenproducten en concepten en deze schriftelijk en mondeling toelichten aan de vakvernieuwingscommissie.

Elke organisatie vaardigt een vertegenwoordiger af. Gedurende de vakvernieuwing verzamelt deze op vier momenten in het proces feedback uit de achterban van de vertegenwoordigende organisatie, en brengt deze in. De advieskring bundelt alle feedback en geeft zoveel mogelijk gemeenschappelijke feedback aan de vakvernieuwingscommissie. Waar relevant en passend, worden daar organisatiespecifieke punten aan toegevoegd.

De advieskring bestaat enerzijds uit vertegenwoordigers van vakinhoudelijke organisaties en instellingen en anderzijds uit experts van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) en Stichting Cito. Die laatsten nemen deel vanuit hun specifieke en wettelijke taak in de keten van centrale examinering. Zij geven advies over de toetsbaarheid van de inhouden, de verdeling van inhouden over het centraal en schoolexamen wanneer er sprake is van een centraal examen, en over passende wijzen van examinering.

De vakvernieuwingscommissie heeft gedurende het actualisatieproces ook experts op persoonlijke titel geraadpleegd, al dan niet vooraf benoemd.

In Bijlage 5 vind je een overzicht van de advieskring.

In Bijlage 6 vind je een overzicht van de geraadpleegde experts.

3.1.3 Leerlingbetrokkenheid

De stem van de leerling is van belang om conceptexamenprogramma's te ontwikkelen. Zo wordt ook de zienswijze gehoord en meegenomen van leerlingen die deze inhouden als onderwijs krijgen aangeboden. De inbreng van leerlingen verhoogt de relevantie van curricula: welke inhouden vinden leerlingen zinvol voor hun deelname aan de samenleving en ter voorbereiding op vervolgonderwijs?

Bij de start van de actualisatie van examenprogramma's is in overleg met het Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS) besloten om leerlingbetrokkenheid niet via de advieskring vorm te geven, maar om daarvoor een apart traject te organiseren. Dat traject is qua vorm en inhoud afgestemd op de leerling. Dit om de inbreng zo optimaal mogelijk te maken en om recht te doen aan de randvoorwaarden voor succesvolle leerlingparticipatie.

De vakvernieuwingscommissie heeft op twee momenten leerlingpanels geraadpleegd. De belangrijkste inzichten die leerlingen de vakvernieuwingscommissie meegaven, hadden te maken met aansluiting bij de actuele leefwereld, leesvaardigheid, mondelinge taalvaardigheid en de digitalisering van de samenleving. Deze vier kernpunten zijn hieronder uitgewerkt.

Aansluiten bij belevingswereld actualiteit

De geraadpleegde (oud-)leerlingen willen graag een duidelijkere relatie met de actualiteit. Zij hechten waarde aan leren aan de hand van actuele thema's, die relevant zijn voor de wereld van nu. Denk aan voorbeelden uit actuele nieuwsmedia en verdieping op onderwerpen waar veel discussie over is. Het valt op dat leerlingen ook vaak voorbeelden noemen die dichtbij staan, bijvoorbeeld omgaan met tegengestelde meningen in je sociale omgeving of communiceren met je opa en oma. Ze denken nog minder na over het belang van kennis en competenties op de iets langere termijn: als toekomstig werknemer en/of burger met stemrecht.

De commissie ziet hierin een bevestiging voor het werken met rijke teksten over verschillende vakinhoudelijke en maatschappelijke thema's, die aansluiting vinden bij inhouden die aan bod komen bij de andere vakken. De vakvernieuwingscommissie bracht dit met name tot uitdrukking in verschillende voorbeelden ('Te denken valt aan...') bij de conceptexamenprogramma's. Zie bijvoorbeeld in het havo-programma domein A eindterm 2, waarin het gaat om het analyseren van framing in verschillende teksten rondom een actueel thema zoals het klimaat. Of bijvoorbeeld eindterm 4 (schrijfvaardigheid), waarin de suggestie wordt gedaan om gebruik te maken van een grafiek of illustratie om informatie in een werkstuk voor een ander vak te verduidelijken of informatie toe te voegen. Met betrekking tot het voeren van gesprekken (subdomein A3, interactie) staat de afstemming op gesprekspartners naast doel en context centraal in eindterm 7 en het omgaan met tegengestelde meningen vooral in eindterm 8 (gesprekken voeren om tot kennisopbouw, begrip of een aanpak te komen).

Leesvaardigheid

Onderwijs ten behoeve van leesvaardigheid ('begrijpend lezen') vinden leerlingen het minst leuk. Ze besteden er in de lessen en toetsen voor hun gevoel redelijk veel tijd aan, ze ervaren het als moeilijk, en ze begrijpen niet goed wat ze er in de praktijk mee kunnen. Ze missen de vertaalslag naar het dagelijks leven. Denk aan het kunnen begrijpen van een brief van de overheid, of het kunnen doorprikken van nepnieuws.

In de beleving van leerlingen gaat veel tijd bij het vak Nederlands verder naar het lezen van boeken, in de eigen tijd en soms ook in de klas. Ze vinden het jammer dat verplicht boeken lezen negatief doorwerkt op hun leesplezier. In de onderlinge uitwisseling merken ze bovendien verschillen in het type boeken dat elke leerling moet lezen, de verdeling over de leerjaren en de wijze van toetsing.

De commissie formuleerde in de geactualiseerde examenprogramma's meerdere eindtermen rondom tekstbegrip, met specifieke aandacht voor diep tekstbegrip: het leggen van verbanden binnen en tussen teksten, het vergelijken van tekstinhouden, het analyseren van tekstinhoud et cetera. Dit moet ertoe leiden dat leerlingen kritische lezers worden, kennis opdoen uit teksten en bijvoorbeeld sneller nepnieuws herkennen. Zie domein A, eindtermen 1, 2 en 3, en ook de eindterm voor digitale geletterdheid in domein B. Wat betreft het lezen van literatuur, koos de vakvernieuwingscommissie ervoor om ten behoeve van de literaire ontwikkeling van leerlingen meer ruimte te bieden aan keuzevrijheid, bijvoorbeeld voor wat betreft het lezen van niet-Nederlandstalige literatuur (zie domein C, eindterm 16 voor vmbo en 17 voor havo-vwo). De geactualiseerde eindtermen in domein C zouden zo meer ruimte moeten maken voor het aanwakkeren van leesplezier. Dat geldt ook voor de daaropvolgende eindterm waarmee leerlingen literatuur ook vanuit een maatschappelijk perspectief beschouwen, waardoor het meer betekenisvol wordt.

Mondelinge taalvaardigheid

Ook signaleren leerlingen een onevenwichtige verhouding tussen verschillende vakonderdelen, waarbij ze opmerken dat veel aandacht uitgaat naar leesvaardigheid, spelling en grammatica. Ze geven aan meer aandacht te willen voor de mondelinge taalvaardigheid, zoals het voeren van telefoon- en leergesprekken. Leerlingen vinden het belangrijk dat je jezelf goed kunt uitdrukken. Dit doe je immers het meest in het dagelijks leven. Het zou voor hen ook meer mogen gaan over gesprekken in het echte leven. Leerlingen vinden het bijvoorbeeld interessant om te verdiepen op bejegening: hoe spreek je anderen aan; wat is gepast in welke context; hoe ga je om met mensen van andere generaties en andere culturen? Ook het leren presenteren wordt genoemd. Leerlingen vinden dit spannend en soms ook echt niet leuk, maar het is tegelijk nuttig voor later.

In de geactualiseerde examenprogramma's is veel meer aandacht voor mondelinge taalvaardigheid. Er is daarbij niet alleen sprake van 'spreken', maar ook van het voeren van gesprekken. Dit laatste is opgenomen in een eigenstandig subdomein, namelijk A3 (interactie) binnen het domein Communicatie, om het belang ervan te onderstrepen. Bij interactie draait het

niet alleen om spreken, maar ook om het verkrijgen en ontvangen van informatie en de non-verbale communicatie. Het afstemmen op de gesprekspartner(s), het doel en de context krijgen daarbij expliciete aandacht; zie eindterm 7. Bovendien is er een eindterm gericht op het samen komen tot kennisopbouw, begrip of een aanpak in gesprekken (zie eindterm 8).

Digitalisering

Leerlingen omarmen digitalisering sneller dan de school het kan bijbenen. Bij reflecties over de toekomst ging het gesprek veel over artificiële intelligentie, oftewel AI. De recente introductie van AI-programma's als ChatGPT hebben leerlingen snel omarmd. Via sociale media en via via leren ze snel over de voordelen en ervaren ze dat het onderwijs achterloopt in de ontwikkelingen. Leerlingen benoemen vaker dat het naïef is om AI te weren in de school en dat ze juist willen leren hoe AI hen kan helpen bij hun onderwijsprestaties. Tegelijkertijd willen ze ook graag weerbaarder worden tegen risico's als manipulatie en nepnieuws.

De vakvernieuwingscommissie besteedde specifieke aandacht aan de rol van digitalisering in onze samenleving. Het gaat daarbij niet alleen over de werking van sociale media en AI (onder andere chatbots) bij communicatieve vaardigheden, maar ook over het aanleren van een kritische blik en weerbaarheid tegen misinformatie. Er wordt daartoe vooral aandacht besteed aan de mogelijkheden en beperkingen van digitale middelen, het controleren van informatie die verkregen is middels bijvoorbeeld een chatbot et cetera. In domein A gaat eindterm 2 bijvoorbeeld om het beoordelen van de aanvaardbaarheid en betrouwbaarheid van teksten. En in domein B focust de eindterm voor digitale geletterdheid (13 voor vmbo, 14 voor havo en vwo) op onder meer de invloed van digitale communicatiemiddelen, online beïnvloeding en het zien van mogelijkheden en beperkingen van generatieve AI.

3.1.4 Kwaliteitsmonitoring

Een belangrijk instrument van kwaliteitszorg is monitoring en evaluatie op proces en (tussen)producten.

Monitoring en evaluatie hebben aandacht voor de processen binnen de vakvernieuwingscommissie en voor de omgang met, en het benutten van, de inbreng van de advieskringen. Het gaat daarbij om het uitzetten van vragenlijsten bij de hele vakvernieuwingscommissie, drie keer per ontwikkeljaar. Daarin geven leden van de commissie aan of en hoe de doelstellingen van ontwikkelsessies worden bereikt. Ook geven ze aan in hoeverre ze daarin voldoende worden gefaciliteerd en wat ze nog nodig hebben. Deze informatie is sturingsinformatie voor procesregisseur en programmteam.

Daarnaast worden de verschillende tussenproducten gemonitord op basis van de kwaliteitscriteria uit de werkopdracht. Daarbij is er ook aandacht voor de consistentie tussen de conceptexamenprogramma's van de verschillende vakken en tussen de conceptkerndoelen en conceptexamenprogramma's. Monitoring en evaluatie leveren zo informatie op over de inhoudelijke voortgang van het traject aan de vakvernieuwingscommissies en het programmateam van SLO. Met de opbrengst van monitoring en evaluatie kan de vakvernieuwingscommissie waar nodig worden aan- en bijgestuurd op basis van de vastgestelde kwaliteitscriteria en werkwijzen. Deze input en feedback worden door monitoring en evaluatie beschikbaar gesteld aan de commissie in de vorm van monitorrapportages. Deze rapportages worden in een gesprek met de curriculumexperts toegelicht. De curriculumexperts lichten de inzichten toe in de vakvernieuwingscommissie, zodat deze worden gebruikt bij het doorontwikkelen van de conceptexamenprogramma's.

De drie belangrijkste inzichten die team monitoring en evaluatie de vakvernieuwingscommissie meegaven, lagen ten eerste op het terrein van samenhang tussen de karakteristiek en de eindtermen. Het advies was om de uitgangspunten zoals beschreven in de karakteristiek, duidelijk zichtbaar te maken in de eindtermen en andersom. Concreet kon dat door zorgvuldig gebruik van (handelings)werkwoorden in de verschillende documenten. Met behulp van deze concrete adviezen heeft de vakvernieuwingscommissie de teksten verder uitgewerkt en op elkaar afgestemd.

Ten tweede werd gewezen op de wenselijkheid van meer samenhang tussen inhouden van de conceptexamenprogramma's van moderne vreemde talen, Friese taal en cultuur en Griekse en Latijnse taal en cultuur. Tijdens het actualisatietraject hadden de curriculumexperts regelmatig overleg over keuzes en ontwikkelingen. De overkoepelende feedback van team monitoring en evaluatie was hierin een belangrijke factor.

Ten derde is vanuit monitoring gewezen op het gebruik van verschillende handelingswerkwoorden in eerste versies van de doelzinnen. Het ging dan meer specifiek om de vraag of de handelingswerkwoorden passend waren voor het type doel (beheersing, ervaring, hybride). Aan de hand van deze aanwijzingen kon de vakvernieuwingscommissie de doelzinnen (en uitwerkingen van deze doelzinnen) concreter en consistenten maken.

3.1.5 Expertpoule

Het team van monitoring en evaluatie werkt nauw samen met de expertpoule. SLO heeft een expertpoule ingericht, bestaande uit experts op het gebied van de vakoverstijgende aspecten die in de werkopdracht beschreven zijn: rationale/doeldomeinen, differentiatie, vmbo, LOB, vaardigheden, diversiteit, kansengelijkheid, burgerschap en digitale geletterdheid.

De expertpoule heeft twee functies:

- monitorfunctie: de expertpoule werkt samen met het monitorteam bij het uitvoeren van inhoudelijke analyses en bekijkt of deze vakoverstijgende aspecten goed gewaarborgd zijn in de (tussen)producten;
- adviesfunctie: leden van de expertpoule dragen bij aan interne sessies over kennisdeling. De kijkwijzer van de expertpoule op de verschillende onderwerpen staat centraal. Uitkomsten van analyses worden gedeeld en besproken, gericht op het doen van aanpassingen. Daarnaast is de expertpoule beschikbaar om de vakvernieuwingscommissie bij te staan met advies of om actief te helpen bij het opnemen van vakoverstijgende aspecten.

3.1.6 Redactie

Tijdens het ontwikkelproces is er twee keer een tussentijdse redactie uitgevoerd vanuit curriculair-inhoudelijk en curriculair-technisch perspectief. De eerste redactie vond plaats na anderhalf jaar op de conceptkarakteristiek. De tweede, op de concepteindtermen, vond plaats richting oplevering van de conceptexamenprogramma's. Het redactieteam bestond uit curriculumexperts van SLO die de redactie integraal uitvoerden voor alle conceptexamenprogramma's, voor alle vakken. De feedback is teruggekoppeld via feedbackrapportages en in gesprek met de curriculumexperts per vakvernieuwingscommissie. De redactie heeft als doel de eenduidigheid, architectuur, leesbaarheid en consistentie binnen en tussen examenprogramma's te waarborgen, teneinde aan de kwaliteitseisen uit de werkopdracht te voldoen. De status van de feedback kende om die reden een 'pas toe of leg uit'-karakter.

3.2 Vakspecifiek verloop van de actualisatie

De vakvernieuwingscommissie ontwikkelde gedurende twee ontwikkeljaren vijf conceptexamenprogramma's. De commissie begon met het bespreken van de maatschappelijke en curriculaire uitdagingen en het formuleren van een visie op het vak in de bovenbouw vo. Van daaruit is de conceptkarakteristiek geformuleerd (een eerste versie) en een eerste conceptraamwerk opgesteld voor de vijf programma's. In het daaropvolgende ontwikkeljaar werkte de commissie aan de concepteindtermen geordend in een logisch raamwerk van

(sub)domeinen. De advieskring (compartiment inhoudelijk, compartiment toetsing met CvTE en Stichting Cito en compartiment uitgevers via MEVW) gaf gedurende het traject feedback. De vakvernieuwingscommissie hecht eraan op deze plaats nogmaals te benoemen dat de samenwerking met de advieskring heel goed verlopen is en dat ze heel veel heeft gehad aan de zorgvuldige en uitgebreide feedback. Dit geldt ook voor de feedback van vakexperts die op persoonlijke titel zijn geraadpleegd. De feedback vanuit de advieskring en andere experts leverde, samen met kwesties die tijdens het ontwikkelwerk in de commissie besproken werden, enkele centrale vraagstukken en inhoudelijke kwesties op. Deze thema's, die specifiek voor de vakvernieuwingscommissie Nederlands naar voren kwamen, worden hieronder kort uitgelicht.

Doorlopende leerlijn en voorkomen van overladenheid

Hoewel over het algemeen de rijkheid van een eerste versie van de conceptexamenprogramma's als positief werd gezien, dreigde het totaal volgens de advieskring overladen te raken. Dit kwam mede door de detaillering van uitwerkingen. De advieskring gaf na het derde tussenproduct mee om, vanuit de visie zoals beschreven in de karakteristiek en de beoogde uitstroomprofielen, te bepalen welke eindtermen geïntegreerd moeten worden, of moeten verdwijnen. De commissie keek hierop kritisch naar de inhoud en keuzes, waardoor de essentie van het schoolvak Nederlands zoals beschreven in de karakteristiek beter tot uiting kwam. Ook is gekeken naar de geactualiseerde kerndoelen, waarin al een brede basis gelegd is waarop verder gebouwd kon worden. Tot slot is opnieuw bekeken hoe de inhoud passend voor de afzonderlijke schoolsoorten en leerwegen uitgewerkt konden worden. Dit leidde tot het volgende:

- *Aandacht voor tekstbegrip*
Cito/CvTE gaf aan dat de concepteindtermen zoals geformuleerd in het tussenproduct geen plaats gaven aan enkelvoudig tekstbegrip, terwijl juist dat in het onderwijs van blijvend belang is. Daarnaast werd aangegeven dat er een duidelijkere scheiding gemaakt diende te worden tussen begrijpen, evalueren en reflecteren, en doel- en publieksgerichtheid. De commissie scherpte daarop de eindtermen in domein A aan. Voor eindterm 1 en 2 baseerde de commissie zich voornamelijk op het PISA-raamwerk (OECD, 2017). In eindterm 1 – begrip tonen van gelezen of beluisterde teksten – werd de focus gelegd op het tonen van begrip. In eindterm 2 werd de focus gelegd op het evalueren, reflecteren en het beoordelen van de betrouwbaarheid en in eindterm 3 op het selecteren van bruikbare bronnen passend bij een specifiek doel. De commissie herschreef de uitwerking van concepteindterm 1 en 2 zodanig dat het zowel om enkelvoudig als

meervoudig tekstbegrip zou kunnen gaan. Tot slot is ervoor gekozen aandacht voor publieksgerichtheid aan bod te laten komen bij de eindtermen met betrekking tot schrijven en spreken.

- *Geletterdheid*

Er werd vaak opgemerkt dat er voldoende aandacht moet zijn voor de basisvaardigheden. Daarmee wees de advieskring naast enkel- en meervoudig tekstbegrip ook op vloeiend lezen, correcte spelling en grammatica. Vanuit de werkopdrachten voor de actualisatie is afgesproken dat de concepteindtermen voortbouwen op de conceptkerndoelen. De commissie legde in de concepteindtermen in domein A verbindingen naar deze vaardigheden. Sommige elementen die in de kerndoelen voorkomen – zoals “zowel inzetten als vergroten van kennis van de wereld [en] woordenschat [...]” – zijn dan ook niet als zodanig opgenomen in de examenprogramma’s; de commissie veronderstelt dit als een aanwezige kennisbasis. Daarnaast ging de commissie uit van de niveaubepalingen zoals beschreven in het Referentiekader Taal, waarover later een advies uitgebracht wordt.

- *Nieuwe inhouden*

In de eerste versie van de conceptexamenprogramma’s had de vakvernieuwingscommissie verschillende nieuwe inhouden toegevoegd, met name binnen domein B Taal. Hoewel de advieskring de inhoud van concepteindtermen rondom ‘inzicht in het proces van taalverwerving’ en ‘de werking van communicatie’ relevant vond voor alle schoolsoorten en leerwegen, zijn deze inhouden uiteindelijk toch verdwenen of geïntegreerd in andere concepteindtermen in de laatste versies van de conceptexamenprogramma’s. De verdwenen inhouden komen namelijk al aan bod in de conceptexamenprogramma’s van de moderne vreemde talen, waar ze volgens de commissie een logische plek hebben. Wanneer we hierop aan wilden sluiten in de conceptexamenprogramma’s van Nederlands, moesten we dergelijke concepteindtermen smal en gedetailleerd uitwerken; iets waarvan de advieskring juist gezegd had dit niet te doen. Daarnaast denkt de commissie dat er binnen de overige concepteindtermen voldoende ruimte is om kennis over taalverwerving en communicatie op te nemen in het onderwijsprogramma (bijvoorbeeld bij het werken aan eindterm 11 en 12 voor vmbo en 12 en 13 voor havo en vwo), als keuze van de leraar.

- *Aantal en aard van de te lezen literaire teksten*

In alle leerwegen is een verplicht aantal te lezen literaire teksten opgenomen. Enerzijds wil de commissie hiermee een signaal geven – er moet meer gelezen worden – anderzijds vinden veel leraren het wenselijk in het kader van gelijkheid en duidelijkheid. De meningen over deze aantallen en de eisen die aan de teksten gesteld zouden moeten worden liepen echter sterk uiteen, zowel binnen de commissie als binnen de advieskring en het onderwijsveld. De gekozen aantallen liggen (fors) hoger dan voorheen, om leerlingen ruime leeservaringen en keuzes te kunnen bieden. Om dit haalbaar te maken, mogen leerlingen naast oorspronkelijk Nederlandstalige teksten ook kiezen voor vertaalde werken. Tot slot gaat het niet alleen om literaire romans en verhalen, maar is er ook aandacht voor andere vormen van literatuur, zoals gedichten en liedteksten. Voor havo en vwo is nu bovendien aandacht voor historische Nederlandse literatuur en het lezen van (fragmenten van) werken opgenomen in de conceptexamenprogramma's.

Differentiatie tussen schoolsoorten/leerwegen

Met name bij het vmbo werd de vraag gesteld of de voorgestelde concepteindtermen (tussenproducten 2 en 3) voldoende recht deden aan de eigenheid van deze schoolsoort en de daarbij horende leerwegen. De keuzes die gemaakt zijn met betrekking tot inhouden leken niet altijd onderbouwd. De advieskring sprak daarbij de voorkeur uit voor differentiatie in de diepte (context en complexiteit) in plaats van in de breedte. Het was volgens de advieskring belangrijk om rekening te houden met de relevantie van inhouden voor de verschillende schoolsoorten en leerwegen en de aansluiting op het vervolgonderwijs (Kuiken, 2018; Kuijpers, 2003; Van Eerd, 2020; Van Knippenberg, 2012; Werkgroep hbo-vaardigheden, 2017). De differentiatie mag de doorstroom binnen het vo in ieder geval niet bemoeilijken.

De eigenheid van het vmbo waarover vaak gesproken wordt, is niet altijd voor iedereen helder. De Adviesgroep vmbo (2006) legt wat betreft de eigenheid van het vmbo de nadruk op de oriënterende en voorbereidende functie. Dit geldt natuurlijk voor alle drie de leerwegen in het vmbo. Er is maar weinig onderzoek naar de kenmerken van vmbo-leerlingen en hoe zij leren. Of dat leren verschilt tussen leerlingen in verschillende leerwegen van het vmbo is niet onderzocht (Kennisrotonde, 2021; Denessen & Boeijen, 2022).

Ook bij het vmbo gaan de doelstellingen verder dan alleen voorbereiding voor vervolgonopleidingen of beroep: socialisatie en persoonlijke ontwikkeling dienen ook hier een plaats te krijgen. Sommige concepteindtermen leveren daar een duidelijke bijdrage aan. De tegenstrijdige opvattingen uit de feedback

weerspiegelden de dilemma's waar de vakvernieuwingscommissie voor stond. Waar mogelijk zorgde de commissie ervoor dat de eigenheid van het vmbo tot haar recht komt in de examenprogramma's, en is rekening gehouden met de specifieke mogelijkheden van de leerlingen en hun kansen bij vervolgopleidingen. Hiermee zijn aan vmbo-leerlingen geen relevante vaardigheden en kennis onthouden die van belang zijn voor alle leerlingen.

Deze gedachtegang leidde zoals gezegd tot differentiatie binnen de leerwegen van het vmbo, met name tussen de basisberoepsgerichte leerweg enerzijds en de kaderberoepsgerichte en theoretische leerweg anderzijds. Het leidde daarnaast ook tot differentiatie tussen de verschillende schoolsoorten. Daarbij werden alle doelzinnen gelijk gehouden en is gedifferentieerd in de uitwerkingen van deze doelzinnen, en zijn enkele eindtermen alleen voor havo en vwo opgenomen.

- *Vorm en betekenis van taal*

De advieskring gaf aan dat zij de concepteindterm met betrekking tot inzicht in de relatie tussen vorm en betekenis van taal belangrijk achtte voor alle leerlingen. Daarbij gaf zij ook aan niet te weten wat de inhoud dan precies zou moeten zijn. Hiertoe raadpleegde de commissie experts, die aangaven dat het belangrijkste onderdeel het kunnen omgaan met taaladviesbronnen was. Kijkend naar de eigenheid van de verschillende schoolsoorten en leerwegen, is ervoor gekozen deze concepteindterm alleen voor havo en vwo te behouden, met het oog op een mogelijk overladen programma voor het vmbo. In de geactualiseerde kerndoelen is de basis opgenomen met betrekking tot grammaticale kennis en inzicht in de relatie tussen vorm en betekenis van taal. Zoals hierboven al vermeld, bouwen we in de concepteindtermen voort op de conceptkerndoelen. De commissie is van mening dat het er voor een vmbo-leerling om gaat deze kennis en inzichten in de bovenbouw steeds beter te leren toepassen bij onder andere steeds complexere schrijftaken. Belangrijke elementen met betrekking tot grammatica en inzicht in de relatie tussen vorm en betekenis van taal, zijn voor het vmbo dan ook opgenomen in domein A. Daardoor dient de inhoud voor vmbo wel degelijk aan bod te komen in de onderwijspraktijk, maar altijd binnen een betekenisvolle context.

Voor havo- en vwo-leerlingen is wel een eindterm opgenomen rondom deze inhoud. De commissie is namelijk van mening dat we van deze leerlingen een bepaalde mate van taalkundig redeneren mogen verwachten: leerlingen doen daardoor meer inzicht op in taalkundige concepten. Dat is niet alleen waardevol op zichzelf, maar draagt

bijvoorbeeld ook bij aan het leren van een vreemde taal en het vermogen om kritisch na te denken.

- *Literatuur in historische context*

Literatuur lezen moet voor alle leerlingen, van vmbo-bb tot en met vwo, een verrijkende ervaring zijn. Om die reden schenken we in de eindtermen ook aandacht aan de maatschappelijke en historische context. Voor alle leerlingen acht de commissie het van belang dat ze literatuur lezen in relatie tot de maatschappij en cultuur waarin ze leven. De concepteindterm met betrekking tot literatuur in relatie met de historische context, is alleen voor havo en vwo opgenomen. De advieskring gaf daar geen eensluidend advies over, maar vanuit mbo- en vmbo-sessies werd aangegeven dat overladenheid op de loer ligt en dat leeservaring en leesplezier bij vmbo-leerlingen echt centraal moeten staan. Dat wil niet zeggen dat de commissie hiermee de weg afsluit voor het behandelen van historische werken in de klas. De andere eindtermen bieden voldoende ruimte om een breed scala aan literatuur uit verschillende tijdvakken aan te bieden in de klas, passend bij de doelgroep en beschikbare onderwijstijd.

Samenhang

De advieskring gaf na het tweede tussenproduct aan dat de samenhang tussen de drie domeinen duidelijker zichtbaar moest zijn. Deze samenhang bracht de commissie vooral aan door eindtermen inhoudelijk met elkaar te verbinden en daarbij storende herhaling te vermijden. Zo is bijvoorbeeld in domein B een eindterm met betrekking tot genrekennis opgenomen. In domein A is vervolgens bij de verschillende vaardigheden aangegeven dat zowel de zakelijke als literaire genres aan bod dienen te komen bij het lezen, luisteren, kijken, schrijven en spreken. Daarnaast is waar mogelijk aangegeven dat de kennis over genres toegepast dient te worden bij het uitvoeren van de vaardigheden. In domein C komt de genrekennis onder andere terug bij het evalueren van de literaire ontwikkeling. Ook is er samenhang aangebracht tussen de eindtermen rondom genrekennis en effect van taalkeuzes in domein B enerzijds, en creatief taalgebruik in domein A anderzijds.

In paragraaf 2.2.2 gaan we dieper in op het aspect samenhang in de examenprogramma's. Hoe de samenhang met burgerschap, digitale geletterdheid en LOB een duidelijkere plek gekregen heeft in de concepteindtermen, is aangegeven in paragraaf 2.3.4, 2.3.5 en 2.3.7. De samenhang met de andere talen, waaronder mvt en Fries, en andere vakken is opgenomen in paragraaf 2.2.6.

4. Conclusies, adviezen en vervolg

4.1 Maatschappelijke en curriculaire uitdagingen

In het eerste hoofdstuk van dit toelichtingsdocument zijn de maatschappelijke en curriculaire uitdagingen genoemd die in de startnotitie (Herder et al., 2021) beschreven staan. Deze vormden het uitgangspunt voor de bijstelling van de examenprogramma's. De vakvernieuwingscommissie gaf met de geactualiseerde examenprogramma's een antwoord op deze uitdagingen. Daarbij maakte de commissie gebruik van verschillende vakinhoudelijke en wetenschappelijke bronnen, en van input van de advieskring en diverse experts. De concepteindtermen bieden mogelijkheden om het risico op laaggeletterdheid te verminderen, geven ruimte aan digitale geletterdheid en meertaligheid, en stimuleren samenhang binnen het vak en met andere vakken. Ook zorgen de programma's voor een evenwichtiger verdeling van inhouden, sterkere doorgaande leerlijnen en ruimte voor andere vormen van toetsing en examinering. In paragraaf 2.2.2, Keuzes in inhoud en opbouw, hebben we dit uitgebreid beschreven.

4.2 Adviezen n.a.v. vakspecifieke werkopdracht

Op dit moment kent het schoolvak Nederlands verschillende benamingen. In de Wet voortgezet onderwijs (2020) wordt gesproken over Kerndoelen Nederlandse taal (onderbouw), Nederlandse taal (vmbo) en Nederlandse taal en literatuur (havo en vwo). De vakvernieuwingscommissie adviseert om één benaming voor het vak te gaan hanteren. Dat sluit aan bij de keuze om de kerndoelen en examenprogramma's vanuit eenzelfde raamwerk te organiseren, waardoor er meer dan voorheen sprake is van doorgaande leerlijnen. Hoewel de vakvernieuwingscommissie ook de optie Nederlandse taal en cultuur heeft besproken, is de voorkeur uitgesproken voor de naam Nederlandse taal en literatuur voor in elk geval de examenprogramma's. Dezelfde naam voor het vak in de gehele bovenbouw geeft een consistent beeld over alle schoolsoorten en leerwegen heen.

4.3 Vergelijking huidige en conceptexamenprogramma's

Om inzicht te geven in de veranderingen met betrekking tot de inhouden, is in Bijlage 3 een vergelijking opgenomen van de huidige examenprogramma's en de conceptexamenprogramma's. Per schoolsoort merken we daarover het volgende op.

Vmbo

Voor alle leerwegen in het vmbo geldt dat lees-, luister-, kijk-, schrijf-, spreek- en gespreksvaardigheid zowel in het huidige als het conceptexamenprogramma opgenomen zijn. Nieuwe inhoud met betrekking tot deze vaardigheden, die overigens ook veelal opgenomen zijn in de conceptkerndoelen voor onderbouw vo, zijn onder andere het beoordelen van de betrouwbaarheid en bruikbaarheid van zowel gesproken als geschreven bronnen, genrekennis, inzicht in taalvariatie, taalgebruik en overtuigingskracht van taal. De eindterm rondom creatief taalgebruik (eindterm 6) betreft geheel nieuwe inhoud in de conceptexamenprogramma's. Dit ervaringsdoel zorgt volgens de commissie niet voor een verzwaring van het curriculum, omdat de eindterm in combinatie met andere eindtermen kan worden aangeboden, waardoor het juist bijdraagt aan verdere taalontwikkeling.

Het 'eigen taalleerproces bevorderen' en 'tekortschietende taal- en communicatieve kennis compenseren' (huidige examenprogramma's vmbo; K3) zijn niet expliciet opgenomen in de conceptexamenprogramma's. Enerzijds omdat de commissie van mening is dat leerlingen moeilijk te beoordelen zijn op deze vaardigheden, omdat ze alleen ingezet dienen te worden als een leerling vastloopt. Anderzijds komt dit uitgebreid aan bod in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Conceptkerndoel 11 luidt: "De leerling reflecteert op het proces en evalueert het product van een taalactiviteit."

Voor gespreksvaardigheid zijn in de conceptexamenprogramma's twee eigenstandige eindtermen opgenomen, waar dit in het huidige examenprogramma samenvalt met spreekvaardigheid. In de huidige examenprogramma's gaat het daarbij vooral om (het herkennen van) het spreekdoel, taalgebruik afstemmen op publiek, reacties inschatten en daarop reageren. In de conceptexamenprogramma's is meer aandacht voor afstemming in het gesprek, de houding die je daarbij aanneemt en de verschillende manieren waarop informatie gedeeld kan worden. Daarnaast is het voeren van een gesprek om gezamenlijk te redeneren en te komen tot begrip en dergelijke (eindterm 8) geheel nieuw. Overigens kunnen de eindtermen rondom gespreksvaardigheid ook gezien worden als een specificering van de taalvaardigheden zoals opgenomen in de huidige examenprogramma's vmbo: het toepassen van vaardigheden die betrekking hebben op communiceren en samenwerken. Doordat de concepteindtermen concreter worden opgeschreven (doelzin + uitwerking), wordt dit nader gespecificeerd dan nu het geval is.

Verder zijn kennis over argumentatief taalgebruik (eindterm 10) en taalvariatie en -verandering (eindterm 11) nieuwe inhoud die toegevoegd zijn ten opzichte van de huidige examenprogramma's. Kennis over argumentatief

taalgebruik helpt leerlingen de geloofwaardigheid van een auteur of spreker te beoordelen en een standpunt in te nemen, bijvoorbeeld na het lezen van een tekst. Het helpt ook bij het verwoorden van een eigen standpunt. Dit sluit naadloos aan op wat er van leerlingen gevraagd wordt in de eindtermen rondom lezen, luisteren, kijken (eindterm 1), informatie verwerven en verwerken (eindterm 3), schrijven (eindterm 4), spreken (eindterm 5) en gesprekken voeren (eindtermen 7 en 8). Kennis over taalvariatie en -verandering is dan wel nieuw, maar wordt in veel methodes al behandeld. De commissie is van mening dat het in de meertalige maatschappij van groot belang is van deze inhouden kennis te nemen. In paragraaf 2.2.2 is hiervoor een onderbouwing gegeven.

Enkele inhouden zijn in het conceptexamenprogramma opgenomen als eigenstandige eindterm, zoals het verwerven en verwerken van bronnen, en lijken daarmee nieuw. Deze inhouden komen echter ook terug in het huidige examenprogramma, maar zijn daar opgenomen onder verschillende eindtermen: spreek- en gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid. Ook aandacht voor lezen en literatuur heeft in de huidige examenprogramma's al een plek, maar wordt nu explicieter verwoord en uitgewerkt in de eindtermen. Daarmee worden meer handvatten gegeven aan literatuuronderwijs en wordt van alle leerlingen verwacht dat ze een minimum aantal boeken lezen voor het schoolexamen.

Havo

Ook voor het havo geldt dat de taalvaardigheden zowel in het huidige als het conceptexamenprogramma opgenomen zijn. In het conceptexamenprogramma is de focus die er was op zakelijke teksten verbreed: zowel zakelijke als literaire teksten worden aangeboden in een grote variëteit aan genres. Dit is geen verzwaring maar een verbreding, en heft de niet natuurlijke scheiding tussen de genres op. Net als in de conceptexamenprogramma's voor het vmbo zijn het creatief gebruiken van taal (eindterm 6) en het voeren van gesprekken waarbij gezamenlijk redeneren centraal staat (eindterm 8) toegevoegd als nieuwe inhouden ten opzichte van het huidige examenprogramma. De commissie wil hierbij nogmaals benadrukken dat deze inhouden ook opgenomen zijn in de kerndoelen voor onderbouw vo (SLO, 2024f).

Geheel nieuw is inzicht in taalvariatie (eindterm 12) en taalgebruik (eindterm 13). Kennis over taalvariatie en -verandering is dan wel nieuw, maar wordt – net als in het vmbo – in veel methodes al behandeld. De commissie is van mening dat het in de meertalige maatschappij van groot belang is van deze inhouden kennis te nemen, zoals beschreven in paragraaf 2.2.2. Ook inzicht in het effect van keuzes in taalgebruik acht de commissie van belang, met name in de afstemming op doel, publiek en context bij het schrijven, spreken en het

voeren van gesprekken. De toepassing is dan ook opgenomen in de eindtermen in domein A.

Hoewel er in huidige examenprogramma al veel aandacht is voor literatuur, is ook hier nieuwe inhoud toegevoegd. Het gaat daarbij om aandacht voor het literaire veld en de rol van literatuur in de samenleving (eindterm 18). Daarnaast is, op aanraden van verschillende experts, het aantal boeken dat leerlingen dienen te lezen verhoogd. We benadrukken daarbij wel dat het bij het lezen van literaire boeken vooral moet gaan om de literaire ontwikkeling die de leerling doormaakt en niet zozeer om uitvoerige interpretatie van een lijst literaire werken. In de fase van beproeven zullen we met leerlingen en leraren verder onderzoeken in hoeverre dit passend en uitvoerbaar is.

Daarnaast zijn ook voor het havo verschillende inhouden anders geordend in het nieuwe raamwerk. In het huidige examenprogramma is een apart domein opgenomen over argumentatieleer. In de praktijk leidt dat tot het toetsen van bijvoorbeeld argumentatieschema's en het herkennen van drogredenen, vaak los van bedoeling en betekenis. In de nieuw voorgestelde eindterm over argumentatief taalgebruik (eindterm 10) ligt de focus meer op het begrijpen en doorzien van argumentatie en de overtuigingskracht ervan. Bij de eindtermen met betrekking tot lezen, schrijven en spreken in domein A is het toepassen van deze kennis opgenomen. Ook is er een eigenstandige eindterm opgenomen met betrekking tot de relatie tussen vorm en betekenis van taal (eindterm 11). De commissie wil met dit hybride doel ruimte bieden voor een andere benadering van grammatica dan nu vaak het geval is. Ook de toepassing van deze kennis is opgenomen in de eindtermen in domein A; kennis die overigens ook in het huidige examenprogramma gevraagd wordt bij schrijfvaardigheid.

Vwo

Ook voor het vwo geldt dat de taalvaardigheden zowel in het huidige als het conceptexamenprogramma opgenomen zijn. In de conceptexamenprogramma's is de focus die er was op zakelijke teksten verbreed: zowel zakelijke als literaire teksten worden aangeboden in een grote variëteit aan genres, waaronder academische genres. Opnieuw: dit is geen verzwaring maar een verbreding (zie havo). Gelijk aan de conceptexamenprogramma's voor vmbo en havo zijn nieuw opgenomen inhouden onder andere het creatief gebruiken van taal (eindterm 6) en het voeren van gesprekken waarbij gezamenlijk redeneren centraal staat (eindterm 8).

Ook gelijk aan het conceptexamenprogramma voor het havo zijn voor vwo inzicht in taalvariatie (eindterm 12) en taalgebruik (eindterm 13) als nieuwe inhouden opgenomen. Ook voor het vwo geldt dat kennis over taalvariatie en -

verandering al in veel methodes behandeld wordt. Het belang van deze kennis acht de commissie groot genoeg om het nu ook op te nemen in het conceptexamenprogramma, net als bij vmbo en havo. Ditzelfde geldt voor inzicht in het effect van keuzes in taalgebruik.

Hoewel er in huidige examenprogramma al veel aandacht is voor literatuur, is ook hier nieuwe inhoud toegevoegd. Ook deze nieuwe inhoud is gelijk aan de nieuw toegevoegde inhoud voor havo: aandacht voor het literaire veld en de rol van literatuur in de samenleving (eindterm 18). Daarnaast is op aanraden van verschillende experts het aantal teksten dat leerlingen dienen te lezen verhoogd. Daarbij gaat het zowel om de ontwikkeling van de literaire competentie als om inzicht in kwesties, literaire stijl en verteltechniek. Opnieuw: we zullen ook dit in de fase van beproeven nader onderzoeken (zie havo).

Tot slot zijn ook voor het vwo verschillende inhouden anders geordend in het nieuwe raamwerk. Waar het in het huidige examenprogramma bij argumentatieve vaardigheden gaat om zowel analyseren als produceren, is de eindterm in het conceptexamenprogramma vooral gericht op het begrijpen en doorzien van argumentatie en de overtuigingskracht ervan (eindterm 10). Bij de eindtermen met betrekking tot lezen, schrijven en spreken in domein A is het toepassen van deze kennis opgenomen. Ook is er een eigenstandige eindterm opgenomen met betrekking tot de relatie tussen vorm en betekenis van taal (eindterm 11). De commissie wil met dit hybride doel ruimte bieden voor een andere benadering van grammatica dan nu vaak het geval is. Ook de toepassing van deze kennis is opgenomen in de eindtermen in domein A; kennis die overigens ook in het huidige examenprogramma gevraagd wordt bij schrijfvaardigheid.

4.4 Kerndoelen, examenprogramma's en het referentiekader

Er is een duidelijke doorlopende leerlijn ontstaan van po naar onderbouw vo, naar bovenbouw vo (zie ook paragraaf 2.2.3 en Bijlage 2.2). Nu deze doorlopende leerlijn concreet is en de bijbehorende kennis en vaardigheden duidelijk zijn, kan er gestart worden met een evaluatie van het Referentiekader Taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008a; 2008b).

SLO heeft de opdracht gekregen het Referentiekader Taal en Rekenen te herzien, op basis van een eerder gemaakte analyse (Van den Broek et al., 2022) en met het oog op de aansluiting met de geactualiseerde kerndoelen en examenprogramma's. Uit de genoemde analyse van het Referentiekader Taal bleek met name dat de interne consistentie tekortschiet ten aanzien van het expliciet maken van de interne samenhang tussen domeinen. Ook werden er inconsistenties geconstateerd in benamingen, opbouw van complexiteit en

ordering tussen en binnen domeinen. Voor havo en vwo is bovendien geconcludeerd dat er op sommige punten weinig tot geen onderscheid is tussen 3F (havo) en 4F (vwo), terwijl er op andere punten juist wel verschillen worden gemaakt, die dan weer niet herkenbaar zijn in de bestaande examenprogramma's. Voor het gehele Referentiekader Taal geldt dat nieuwe inzichten op het gebied van taalontwikkeling, meertaligheid, digitalisering en globalisering geen plek hebben.

Voor de geactualiseerde kerndoelen en conceptexamenprogramma's is een herziening met name voor domein A van belang. Voor de taalvaardigheden zijn de doelzinnen en uitwerkingen in principe gelijk voor alle leerlingen. Een herzien Referentiekader Taal kan concrete voorbeelden laten zien bij de uitwerking voor de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om het niveau van teksten, maar ook om handvatten voor de beoordeling van productieve taalvaardigheid.

4.5 Fase van beproeven

De oplevering van de conceptexamenprogramma's geeft het startsein voor de vervolgfases om te komen tot definitieve examenprogramma's.

Geactualiseerde examenprogramma's zijn een belangrijke voorwaarde, maar geen garantie op goed onderwijs en passende examinering. De werkelijke kwaliteit van het onderwijs ontstaat immers in de school en in de klas. We onderscheiden daarom verschillende fasen in het proces om te komen tot nieuwe examenprogramma's die uitgangspunt zijn voor onderwijs en examinering in de bovenbouw vo. Na de ontwikkeling van de conceptexamenprogramma's, die in 2024 worden afgerond, starten – deels gelijktijdig – de volgende fasen:

- ontwikkelen van conceptsyllabi onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE);
- beproeven van de conceptexamenprogramma's onder regie van SLO;
- opleveren van handreikingen.

Naar een nieuw examenprogramma en examen in 4 fasen

AANLEIDING: POLITIEK / MAATSCHAPPELIJK / INHOUDELIJK



4.5.1 Ontwikkelen van conceptsyllabi

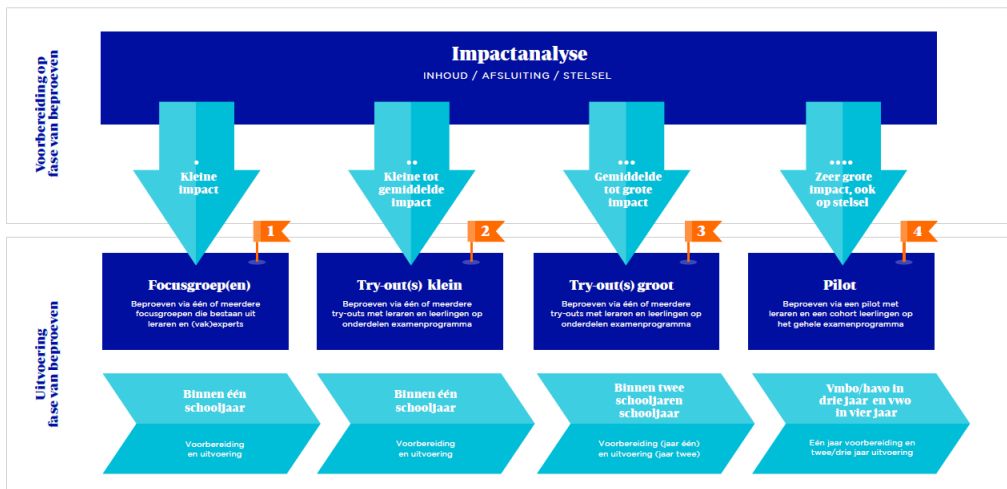
In schooljaar 2024-2025 start de ontwikkeling van conceptsyllabi voor de geactualiseerde vakken met een centraal examen. Het doel van de syllabi? Leraren en examenmakers ondersteunen bij respectievelijk het voorbereiden van examenkandidaten op de centrale examens, en het construeren van de centrale examens.

De ontwikkeling van conceptsyllabi gebeurt onder regie van het CvTE. Hiervoor worden syllabuscommissies met leraren en vakdeskundigen samengesteld. Zij gaan de eindtermen uitwerken die aan het centraal examen zijn toegewezen. Gedurende de ontwikkeling van de conceptsyllabi haalt CvTE feedback op bij leraren. De conceptsyllabi worden zomer 2025 opgeleverd en gepubliceerd.

4.5.2 Beproeven van de conceptexamenprogramma's

Parallel aan het syllabitraject, bereidt SLO vanaf september 2024 de fase van beproeven voor. Dat betekent op de eerste plaats dat we voor de verschillende conceptexamenprogramma's van elk vak een impactanalyse maken. We brengen in kaart hoeveel er ten opzichte van het huidige examenprogramma verandert op inhoud, wijze van afsluiting en stelsel. Op basis van de uitkomsten van deze analyse bepalen we hoe omvangrijk er beproefd moet worden en welk tijdspad dat vraagt.

Vormen van beproeven



We zoeken steeds naar een optimale balans tussen tijd en kwaliteit. Dit betekent dat (de voorbereiding van) de fase van beproeven zo kort mogelijk duurt, maar lang genoeg om de examenprogramma's verantwoord te implementeren. Want hoe groter de aanpassingen ten opzichte van de huidige examenprogramma's, hoe meer implicaties voor het onderwijs en de examinering, hoe meer dat vraagt van beproeven en implementeren. We onderscheiden vier vormen met elk een eigen tijdpad.

Als uit de impactanalyse blijkt dat vorm 1 (focusgroepen) of vorm 2 of 3 (een try-out) passend is, dan worden onderdelen van het conceptexamenprogramma door leraren en leerlingen beproefd in één schooljaar, beoogd in 2025-2026. Als uit de impactanalyse blijkt dat de veranderingen op inhoud, wijze van afsluiting en stelsel groot zijn, dan wordt gekozen voor vorm 4 (een pilot). Het volledige conceptexamenprogramma, inclusief conceptsyllabus, voor vakken met een centraal examen wordt beproefd. Voor vmbo en havo vraagt dit twee jaar, voor vwo drie jaar. In het voorbereidingsjaar (2024-2025) worden materialen ontwikkeld voor de fase van beproeven, en worden scholen geworven die mee willen werken aan het beproeven. In schooljaar 2025-2026 start het daadwerkelijk beproeven van de conceptexamenprogramma's en -syllabi in de onderwijspraktijk.

4.5.3 Opleveren van handreikingen

Tijdens de fase van beproeven gaan we op scholen in gesprek met in elk geval leraren en schoolleiders. Met hen bespreken we de vraag welke informatie, gespreksleidraden en voorbeelden nodig zijn om de bedoeling en inhoud van de conceptexamenprogramma's in onderwijs en toetsing vorm te geven. Deze gesprekken leiden tot handreikingen. Deze handreikingen zijn ter inspiratie en

niet voorschrijvend, maar helpen scholen om te komen van een examenprogramma naar een onderwijs- en toetsprogramma.

4.5.4 Adviezen ten aanzien van de fase van beproeven

Tijdens de fase van beproeven zullen stappen gezet worden naar een goede implementatie van de examenprogramma's. In de eerdergenoemde impactanalyse zal nader uitgewerkt worden in hoeverre de conceptexamenprogramma's verschillen van de huidige examenprogramma's en wat de gevolgen zijn voor onderwijs en toetsing. We adviseren de volgende inhoudelijke kwesties mee te nemen in de fase van beproeven.

Begrijpelijkheid en compleetheid eindtermen

Vanuit de werkopdracht van OCW had de vakvernieuwingscommissie de taak om eindtermen te schrijven die kennis, vaardigheden en/of houdingen beschrijven, die leerlingen aan het einde van de bovenbouw vo minimaal bereikt moeten hebben. De eindtermen beschrijven in termen van beheersing en/of ervaring wat nodig is om het vak met succes af te ronden. De vakvernieuwingscommissie streefde gedurende het proces steeds naar het schrijven van begrijpelijke doelen voor leraren. Zij moeten met de concepteindtermen onderwijs kunnen maken. De begrijpelijkheid van de concepteindtermen moet om die reden beproefd worden onder leraren. Daarnaast is gestreefd naar compleetheid: de eindtermen moeten de breedte van het schoolvak Nederlands laten zien, zowel op het gebied van taalvaardigheden als vakinhoudelijke kennis. Het vak moet gaan over leren schrijven en lezen, maar evengoed over de rijkdom van de Nederlandse literatuur en kennis over taal. Bij het maken van inhoudelijke keuzes liet de vakvernieuwingscommissie zich adviseren door de advieskring en vele andere experts. De fase van beproeven zal moeten uitwijzen of de gemaakte keuzes passend zijn: schetsen we daarmee de contouren voor een actueel, passend en compleet programma voor de bovenbouw dat ook uitvoerbaar is voor leraren en leerlingen?

Nieuwe inhouden

De eerder beschreven maatschappelijke en curriculaire uitdagingen vroegen om vernieuwing van het schoolvak Nederlands (Herder et al., 2021). De drie belangrijkste wensen lagen op het terrein van samenhang, de vakinhoud en de wijze van toetsing en examinering. In paragraaf 2.2.2 beschreven we hoe de geactualiseerde conceptexamenprogramma's antwoord geven op deze uitdagingen. In de fase van beproeven is het met name van belang om de nieuw voorgestelde vakinhouden voor te houden aan leraren. Nieuwe inhouden zoals creatief taalgebruik, gezamenlijk redeneren, inzicht in taalvariatie en taalgebruik, beschouwen van de relatie tussen vorm en betekenis van taal en

inzicht in literatuur in relatie tot de maatschappelijke context, vragen om voldoende vakinhoudelijke en vakdidactische kennis onder leraren. Beproefd zal moeten worden in hoeverre leraren vertrouwd zijn met deze inhouden en welke mogelijkheden ze zien om onderwijs en toetsing vorm te geven. Het beproeven moet duidelijkheid scheppen over de vraag in hoeverre de inhouden urgent en gewenst zijn, of ze extra professionalisering van de leraar vragen en in hoeverre ze uitvoerbaar zijn in het totale examenprogramma.

Naast nieuwe inhouden bevatten de concepteindtermen ook andere typen doelen dan het huidige examenprogramma. Zo is bijvoorbeeld de concepteindterm over creatief taalgebruik een ervaringsdoel. Ervaringsdoelen beschrijven welke inspanning van een leerling wordt verwacht met het oog op ervaringen of expressieve reacties. De opbrengsten van een ervaringsdoel worden op een andere manier getoetst en vragen om een (deels) nieuwe manier van inrichten van het bovenbouwcurriculum. De fase van beproeven moet ook helderheid scheppen over de vraag in hoeverre leraren ondersteuning nodig hebben bij het bieden van onderwijs en het op passende wijze toetsen van beheersing én ervaringen, om te weten wat nodig is voor de implementatiefase.

Aantallen te lezen boeken in het domein literatuur

De vakvernieuwingscommissie pleit ervoor om voor alle leerwegen en schoolsoorten minimumaantallen te lezen werken vast te leggen. Door literaire werken te lezen, werken leerlingen actief aan een grotere leesvaardigheid en hun literaire competentie, wat bevorderend is voor de leesmotivatie.

Zowel in de vakvernieuwingscommissie als in de advieskring is veel gesproken over de minimumaantallen die vastgesteld moeten worden. Er was veel overeenstemming over het vaststellen van aantallen; dat werd noodzakelijk geacht, ook voor de leerwegen van het vmbo waar die verplichting er nu niet is. Ook het wel of niet toelaten van een (kleine) selectie vertaalde werken op de literatuurlijst van de leerling was onderwerp van discussie. Bredere peiling onder leraren in de fase van beproeven zal nodig zijn om goed te beoordelen of de voorgestelde aantallen uitvoerbaar zijn in de onderwijspraktijk.

Randvoorwaarden

Voor een betekenisvolle en bruikbare vernieuwing van het curriculum Nederlands in de bovenbouw is een aantal randvoorwaarden noodzakelijk: voldoende onderwijstijd, professionalisering, een schoolbreed gedragen taalbeleid en een heroriëntatie op de rol en wijze van toetsing. Het is van belang om in de fase van beproeven na te gaan in hoeverre de conceptexamenprogramma's uitgevoerd kunnen worden in de voorgestelde ontwerpruimte en in hoeverre professionalisering nodig is. Professionalisering

van leraren strekt zich uit van (nieuwe) vakinhouden tot toetsing en beoordeling.

Voorbeeldmaterialen kunnen helpend zijn om leraren meer vat te laten krijgen op de conceptexamenprogramma's. Zogenaamde doorkijkjes van doelen naar praktijk geven zicht op de uitvoering van het curriculum op school. In de fase van beproeven is het van belang om leraren en schoolleiders te bevragen op curriculumbewust handelen in de klas en op school. Wat is nodig om de actualisatie van de examenprogramma's succesvol te implementeren in de bovenbouw? Curriculumbewuste leraren zijn daarvoor nodig en de fase van beproeven moet in kaart brengen welke behoeften er leven en in hoeverre scholing en ondersteuning noodzakelijk zijn om te komen tot succesvolle implementatie en uitvoering van het curriculum.

Motivatie voor het vak

Een belangrijke reden om het curriculum van het schoolvak Nederlands te actualiseren, was ook de motivatie voor het vak, van zowel leraren als leerlingen. Het is interessant om in de fase van beproeven, maar zeker ook in de implementatiefase, na te gaan wat leraren en leerlingen van de nieuwe inhouden en eindtermen vinden. Zijn het interessante, actuele en relevante inhouden? En zorgen de gemaakte keuzes er inderdaad voor dat het vak aantrekkelijker wordt en meer leerlingen zich betrokken voelen? Wanneer leraren en leerlingen in vmbo, havo en vwo meer plezier hebben in het vak Nederlands, dan is de missie van de vakvernieuwingscommissie om de liefde voor dit mooie vak over te dragen, in elk geval geslaagd.

5. Referenties

- Adviesgroep vmbo (2006). *Voortvarend vmbo. Samen koersen op bewegingsruimte*. Geraadpleegd van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-30079-8-b1.pdf>
- Ağırdağ, O., & Kambell, E. R. (2018). *Meertaligheid en onderwijs*. Boom uitgevers.
- Ağırdağ, O., (2020). Onderwijs in een gekleurde samenleving. *Pedagogiek*, 40(3), 347–350. <https://doi.org/10.5117/ped2020.3.006.sami>
- Ağırdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., & Van Tartwijk, J. (2020). *Kaders voor de toekomst. Tussenadvies 1*. Amersfoort: Wetenschappelijke Curriculumcommissie.
- Ağırdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., Van Tartwijk, J. (2021a). *Doel en ruimte. Tussenadvies 2*. Amersfoort: Wetenschappelijke Curriculumcommissie.
- Ağırdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., Van Tartwijk, J., & Boogaard, M. (2021b). *Kaders voor kansen. Naar een beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs. Verdiepende studie Wetenschappelijke Curriculumcommissie*. Amersfoort: Wetenschappelijke Curriculumcommissie.
- Bakker, C., De Glopper, K., & Ravesloot, C. (2023). Schoolexamens academisch schrijven als voorbereiding op het hbo en wo. *Levende Talen Magazine*, 110(2), 16–22. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/2313>
- Bakker, N. (2024). *Stichting Lezen reeks: 37. Digitaal lezen, anders lezen? De technologische leestekstevolutie in empirisch perspectief* (Stichting Lezen & Vrije Universiteit Amsterdam, Reds.). Eburon.
- Bax, S., Van Herten, M., Mantingh, E., Meijer Drees, M., & Van Voorst, S. (2022a, 28 november). Literatuuronderwijs: waarom eigenlijk? *Neerlandistiek*. Geraadpleegd op 20 maart 2023 via <https://neerlandistiek.nl/2022/11/literatuuronderwijs-waarom-eigenlijk/>
- Bax, S., Van Herten, M., Mantingh, E., Meijer Drees, M., & Van Voorst, S. (2022b, 16 december). Literatuur vanuit vier perspectieven. *Neerlandistiek*. Geraadpleegd op 20 maart 2023 via <https://neerlandistiek.nl/2022/12/literatuur-vanuit-vier-perspectieven/>
- Berenst, J. (2012). *Taalgebruik in de klas, als basis voor kennisconstructie*. Lectoraat Taalgebruik & leren, NHL Stenden hogeschool Leeuwarden.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does (3rd ed.)*. McGraw-Hill Education.

- Bonset, H. (2010a). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 16-20.
- Bonset, H. (2010b). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 2. *Levende Talen Magazine*, 97(4), 4-8.
- Bouwer, R., Hamel, M., Van Norden, S., Steenbakkers, J., & Stronks, E. (Reds.) (2024). *Opdat wij schrijven. Herinrichting van het schrijfonderwijs nu*. Pica Uitgeverij
- Bouwer, R., Van Ockenburg, L., Van der Loo, J., & Van Weijen, D. (2022). *Literatuurstudie naar de kenmerken van effectief schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs*. Universiteit Utrecht.
- Britton, J. (1978). The functions of writing. In C. Cooper, & L. Odell (Reds.), *Research on composing* (pp. 13-28). National Council of Teachers of English.
- Van den Broek, A., Bron, J., Gubbels, J., Gijsel, M., Hoogeveen, M., Lentjes, J., Muja, A., Prenger, J., Schmidt, V., Van Silfhout, G., In 't Zandt, M., & Van Zanten, M. (2022). *Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Eindrapportage*. ResearchNed, Expertisecentrum Nederlands en SLO, in opdracht van OCW.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN. <https://doi.org/10.2760/38842>.
- Coppen, P.-A. (2021, 1 februari). Taalbeschouwingsdidactiek: Perspectieven (deel 2). In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Red.), *Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Geraadpleegd op 15 september 2022 via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/taalbeschouwingsdidactiek-perspectieven-deel-2/>.
- Coppen, P.-A., Evers-Vermeul, J., De Glopper, K., & Van Oostendorp, M. (2022, 18 november). Wat moeten leerlingen weten over taal? Kennis en inzichten op het gebied van de taalkunde en taalbeheersing voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. *Neerlandistiek*. Geraadpleegd van <https://neerlandistiek.nl/2022/11/wat-moeten-leerlingen-weten-over-taal/#:~:tekst=Ze%20begrijpen%20de%20ordering%20van,door%20kinderen%20als%20door%20volwassenen>.
- Coppen, P.-A., & Van Rijjt, J. (2023). *Het fenomeen taal in de klas*. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijjt (Reds.), *Vaardig met vakinhoud* (pp. 93-133). Coutinho.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Delft: Eburon-Stichting Lezen.

- Cornelissen, G., & Witte, T. (2022). *De ontwikkeling van literaire competentie in het onderwijs. Deel 4: Naar een doorlopende leerlijn voor het literatuuronderwijs*. Geraadpleegd van <https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/12/de-ontwikkeling-van-literaire-competentie-in-het-onderwijs-deel-4-naar-een-doorlopende-leerlijn-voor-het-literatuuronderwijs>
- Curriculum.nu (2019). Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands. In Curriculum.nu, *Samen Bouwen Aan Het Primair En Voortgezet Onderwijs Van Morgen*. <https://curriculum.nu/download/nl/Voorstellen-ontwikkelteam-Nederlands-1.pdf>
- Curriculumcommissie (2020). *Kaders voor de toekomst. Tussenadvies 1 Wetenschappelijke curriculumcommissie*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2021/02/04/tussen-advies-1-kaders-voor-de-toekomst>
- Das, H. (2023). *Poëzieonderwijs op maat: de ontwikkeling van de lyrische competentie van leerlingen op havo en vwo*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.689519564>
- Denessen, E., & Boeijen, T. (2022). *Differentiatie tussen klassen in het voortgezet onderwijs*. Onderwijskennis.nl (NRO). www.onderwijskennis.nl/node/2459
- Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Stichting Lezen.
- Dera, J. (2021). De helaasheid der leeslijsten: over diversiteit in het literatuuronderwijs. *De Lage Landen*, 64(1), 115–121. <https://doi.org/10.31234/osf.io/4ctbe>
- Dera, J. (2023). Poëzieonderwijs. Gedichten beleven en gebruiken in de klas. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Reds.), *Vaardig met vakinhoud* (pp. 313-324). Coutinho.
- Dera, J., Gubbels, J., van der Loo, J., van Rijt, J. (Red.) (2023). *Vaardig met vakinhoud*. Coutinho.
- DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD.
- De Vries, H., & Van Rooyen, L. (2021). *Startnotitie digitale geletterdheid. Bovenbouw voortgezet onderwijs*. SLO.
- D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur*. LannooCampus.
- Dijk, Y., & Stronks, E. (2022). Onderzoekend lezen: geïntegreerd leesonderwijs en de rol van de leerling als betekenisgever. *Nederlandse letterkunde, themanummer literatuuronderwijs*, 27(1), 63 – 83.

- Dood, C., Gubbels, J., & Segers, P. C. J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Duarte, J. (2022). Meertaligheid als cruciaal identiteitskenmerk: een driehoeksperspectief voor het onderwijs. *Levende Talen Magazine*, 109(3), 15-19.
- Eerkens, M. (2017). Leer kinderen beter schrijven. *De Correspondent*. Geraadpleegd van <https://decorrespondent.nl/7340/leer-kinderen-beter-schrijven-het-werpt-opheel-veel-vlakken-vruchten-af/507935340-cf3352d3>
- Essen, A., Van der Ploeg, S., & Vermeulen, J. (2023). *Correctielast centrale examens vo. Indeling van centrale examens vmbo-gl/tl, havo en vwo naar correctieintensiteit*. CAOP, Oberon.
- Freebody, P. (2013). School knowledge in talk and writing: Taking 'when learners know' seriously. *Linguistics and Education*, 24, 64-74.
- Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81, 710-744.
- Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S35-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland, PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands.
- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- Gubbels, J. (2020, 10 december). Moeite met evalueren en reflecteren: wat betekent dat? In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Red.), *Handboek Didactiek Nederlands*. *Levende Talen*. Geraadpleegd in december 2023 via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/moeite-met-evalueren-en-reflecteren-wat-betekent-dat/>.
- Gubbels, J., Van der Loo, J., Van Rijjt, J., & Dera. J. (Reds.). (2023). *Vaardig met vakinhoud*. Coutinho.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (4e druk). Coutinho.
- Hendrix, T., & Hulshof, H. (Reds.). (2010). Taalkunde en het schoolvak Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 97.
- Herder, A., Van Silfhout, G., & Jansen, I. (2021). *Startnotitie Nederlands. Bovenbouw voortgezet onderwijs*. SLO.
- Hulshof, H., & Van Rijjt, J. (2020). Is het schoolvak Nederlands inspirerender geworden? De relatie tussen taalkunde en het schoolvak Nederlands opnieuw bekeken. *Nederlandse taalkunde*, 25(2-3), 437-445.
- Janssen, T., Broekkamp, H., & Smallegange, E. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven: Een onderzoek*. Stichting Lezen.

- Kennisrotonde (2021). *Leren leerlingen in vmbo basis en kader anders dan hun leeftijdsgenoten in de theoretisch leerweg en havo?* (KR.1281). Kennisrotonde.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., & Rijlaarsdam, G. (2016). Literary reading and critical thinking. Measuring students' critical literary understanding in secondary education. *Scientific Study of Literature*, 6(2), 243-277.
- Koopman, E. (2017). *Zo fijn dat het niet fout kan zijn. De invloed van (re)creatief schrijven op lezen*. Stichting Lezen.
- Kuiken, F. (2018) Geef studenten middelen om de kloof te dichten. *Th&ma, Tijdschrift voor hoger onderwijs & management*, 25(3), 13-15.
- Kuijpers, M. (2003). Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'.
- Leenders, G., De Graaff, R., & Van Koppen, M. (2021). Hoe meet je bewuste taalvaardigheid? Grammaticaal redeneren in de vakken Nederlands, Engels en Duits. *Pedagogische Studiën*, 98(1), 67-93.
- Levende Talen Nederlands (2019). *Advies curriculum Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. <https://levendetalen.nl/wp-content/uploads/2019/09/LT-advies-curriculum-Nederlands-2019.pdf>
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping Culture*. Continuum.
- Meelissen, M., Maassen, N., Gubbels, J., Van Langen, A., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Meesterschapsteam Nederlands (2016). *Manifest Nederlands op school. Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat*. <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wpcontent/uploads/sites/4/2020/02/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>
- Meesterschapsteam Nederlands (2018). *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands*. <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wpcontent/uploads/sites/4/2020/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf>
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten*. <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013). Het schoolexamen Nederlands havo-vwo in kaart. *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (2), 11-19.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2021). Eindexamenbesluit VO. *Staatscourant*, nr. 136. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2021-136.html>

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2023). Monitor basisvaardigheden funderend onderwijs.
<https://www.masterplanbasisvaardigheden.nl/documenten/rapporten/2023/11/28/monitor-basisvaardigheden-funderend-onderwijs-2023>
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2013). *Interthinking. putting talk to work*. New York: Routledge.
- Ministerie van OCW (2021). *Rationale van het funderend onderwijs. Bijlage 2, Nadere adviesaanvraag tussenadvies 3*.
<https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/publicaties/2021/07/12/nadere-adviesaanvraag-tussenadvies-3---rationale-van-het-funderend-onderwijs/Nadere+adviesaanvraag+tussenadvies+3+%E2%80%93+Rationale+van+het+funderend+onderwijs.pdf>
- Nederlands Nu! & Sectiebestuur Levende Talen (2018). *Advies examen Nederlands*. <https://lerarennederlands.nl/wp-content/uploads/2019/04/Advies-Examens-Nederlands-met-draagvlakonderzoek-finaal.pdf>
- OECD (2017), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>.
- OECD (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. SLO: Enschede
- Raad voor Cultuur en Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag.
- Rijlaarsdam, G. (2023). *Begrijpen en begrepen worden. De essentie van het leerplan taal*. Levende Talen Nederlands.
- Rooijackers, P. (2007). "We zetten in op schrijfvaardigheid"/ Schrijven waarschijnlijk terug in het eindexamen Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 94(5), 5-7.
- Rooijackers, P. J. H. (2023). *Oog voor diep begrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen*. [Doctoral dissertation, Universiteit Utrecht/Cito].
- Rooijackers, P., & Gubbels, J. (2023). Leesbegrip. Betekenisvol lezen als fundament voor schools en maatschappelijk functioneren. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Reds.), *Vaardig met vakinhoud* (pp. 105-116-xx). Coutinho.

- Rooijackers, P., Van Silfhout, G., Schuurs, U., Mulders, I., & Van den Bergh, H. (2020). Lezen en antwoorden bij teksten met vragen Een cross-sectionele eye-trackstudie onder 52 vwo-leerlingen [Reading texts and answering questions; a cross-sectional eye-tracking study among preacademic students]. *Pedagogische Studiën*, 97(4), 281–308.
- Roozenbeek J., Traberg, C.S., & Van der Linden, S. (2022). *Technique-based inoculation against real-world misinformation*. R. Soc. Open Sci.9:211719 <http://doi.org/10.1098/rsos.211719>
- Sabatini, J., O'Reilly, T., Weeks, J., & Wang, Z. (2020). Engineering a twenty-first century reading comprehension assessment system utilizing scenario-based assessment techniques. *International Journal of Testing*, 20(1), 1-23.
- Salmerón, L., Altamura, L., Delgado, P., Karagiorgi, A., & Vargas, C. (2024). Reading comprehension on handheld devices versus on paper: A narrative review and meta-analysis of the medium effect and its moderators. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 153–172. <https://doi.org/10.1037/edu0000830>
- Scheltinga, F. (2022). *Mondelinge taalvaardigheid: luisteren, spreken en gesprekken*. NRO. https://www.nro.nl/sites/nro/files/mediafiles/incident2202649review_mondelinge_taalvaardigheid_-_scheltinga_2022.pdf
- Schuurs, U. (2021). Het toetsen van schrijfvaardigheid. *Examens*, 18 (4), 7-14.
- Segers, E. (2017). *Lezen en digitale media: een perspectief op onderwijs*. [Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Lezen en Digitale Media aan de faculteit Behavioural, Management and Social Sciences aan de Universiteit Twente op donderdag 9 maart 2017]. Stichting Lezen.
- Segers, E. (2024). Over diep lezen in een digitale wereld. Onderdeel van de artikelenserie *Leren in de educatie, Lesgeven, begeleiden en faciliteren*. Onder (eind)redactie van E. Bohnenn, I. den Hollander en B. Vaske. Stichting Expertisecentrum Oefenen.nl.
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. *Handbook of writing research*, 2, 194-207.
- SLO (2017). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2017*. SLO.
- SLO (2023a). *Conceptkerndoelen Nederlands*. SLO
- SLO (2023b). *Toelichtingsdocument Conceptkerndoelen Nederlands*. SLO
- SLO (2024a). *Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur Vmbo – basisberoepsgerichte leerweg (bb)* (september 2024). Raadpleegbaar op: www.actualisatie-examenprogrammas.nl
- SLO (2024b). *Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur Vmbo – kaderberoepsgerichte leerweg (kb)* (september 2024). Raadpleegbaar op: www.actualisatie-examenprogrammas.nl

- SLO (2024c). *Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur Vmbo – Gemengde en theoretische leerweg (gl/tl)* (september 2024). Raadpleegbaar op: www.actualisatie-examenprogrammas.nl
- SLO (2024d). *Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur Havo* (september 2024). Raadpleegbaar op: www.actualisatie-examenprogrammas.nl
- SLO (2024e). *Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur Vwo* (september 2024). Raadpleegbaar op: www.actualisatie-examenprogrammas.nl
- SLO (2024f). *Definitieve conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde*. Raadpleegbaar op: www.actualisatiekerndoelen.nl
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Sol, Y., & Visser, A. (2023). Vaardigheden in het landelijke curriculum. Verantwoording van de categorisering en definiëring van vaardigheden bij de actualisatie van kerndoelen en examenprogramma's. SLO.
- Steenbakkens, J., Baaijen, V., & De Glopper, K. (2021). De pedagogische dimensie van formuleer- en schrijfstijlonderwijs binnen het schoolvak Nederlands. Een analyse van het curriculum, het vakdidactisch discours en de lespraktijk. *Pedagogiek*, 41(2), 1-27.
- Stichting Lezen (2023). *Aandacht voor diep lezen. Een blik op 21e-eeuwse geletterdheid*. Stichting Lezen.
- Stronks, E., & Hamel, M. (2023). Een nieuw ontwerp voor het schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands. *Nederlandse Letterkunde*, 28(1), 57-90.
- Squires, D. (2012). Curriculum alignment research suggests that alignment can improve student achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(4), 129-135.
- Ten Peze, A. (2019). Het Schrijflab: Creatief schrijven in havo en vwo 4. *Levende Talen Magazine*, 2019(4), 4-9.
- Ten Peze, A., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2021). Het Schrijflab – een lessenserie creatief schrijven. In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Red.), *Beproefde lessen Nederlands. Levende Talen*. https://didactieknederlands.nl/?ltn_publicatie=het-schrijflab-een-lessenserie-creatief-schrijven
- Tol-Verkuyl, E. M. (2001). *Fundamenten voor taalbeschouwing Een synthese van opvattingen over het gebruik van taalkundige kennis in het taalonderwijs*. Coutinho.
- Van der Aalsvoort, M. (2016). Vensters op vakontwikkeling. De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo-vwo (1988-2008). Dissertatie. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

- Van Beuningen, C., & Polišká, D. (2023). Meertaligheid in de klas. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Reds.), *Vaardig met vakinhoud* (pp. 27-39). Coutinho.
- Van den Broek, A., Bron, J., Gubbels, J., Gijsel, M., Hoogeveen, M., Lentjes, J., & Van Zanten, M. (2022). Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen.
- Van den Broek, P. (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing* (Oratie). De cognitieve en neurobiologische achtergronden van leren en doceren, Universiteit Leiden.
- Van Dijk, Y., & Stronks, E. (2022). Onderzoekend lezen: geïntegreerd leesonderwijs en de rol van de leerling als betekenisgever. *Nederlandse Letterkunde*, volume 27, issue 1, pp. 63 – 83
- Van Eerd, B. (2020). *Taal in de aansluiting vo-ho*. <https://opera-educatie.nl/wp-content/uploads/Rapport-taal-in-de-aansluiting.pdf>
- Van Gelderen, A. J. S., & Van Schooten, E. J. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Openbare les in duplo: presentatie van het lectoraat Taalverwerving en Taalontwikkeling bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Rotterdam University Press.
- Vanhooren, S., Pereira, C., & Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent!: visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw*. Taalunie.
- Van Knippenberg, M. A. J. (2012). Nederlands in het mbo. *Levende Talen Magazine*, 99(special), 6-11.
- Van Rijt, J., & Wijnands, A. (2017). Taalnorm, taalgevoel en taalwerkelijkheid: de casus 'hun hebben'. *Levende Talen Magazine*, 104(7), 4-8.
- Van Rijt, J. (2020). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. [Doctoral dissertation, Radboud University].
- Van Vugt, L., Haelermans, C., Abbink, H., Baumann, S., & Hendrikse, A. (2023). *Verdieping naar schoolkenmerken: 1^{ste} meting Masterplan basisvaardigheden*. NRO.
- Vis, M., Van Gelderen, A., De Glopper, K., & Van Kruiningen, J. F. (2021). Samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands. Een bespreking van onderzoek naar effecten en didactiek van samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 98, 94-111.
- Vis, M., De Glopper, K., & Stukker, N. (2023). Genredidactiek. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Reds.), *Vaardig met vakinhoud* (pp. 93-133). Coutinho.
- Visser, A., & Gelinck, C. (2021). *Startnotitie Burgerschap. Bovenbouw voortgezet onderwijs*. SLO.

- Warps, J., De Visser, M., Lodewick, J., & Termorshuizen, T. (2021). *Verkenning vervolgonderwijs. Wensen van het vervolgonderwijs betreffende kennis en vaardigheden van geslaagden uit het voortgezet onderwijs. Onderzoek in opdracht van SLO en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. ResearchNed, december 2021
- Werkgroep hbo-vaardigheden (2017). *Aandacht voor Vaardigheden in het voortgezet onderwijs. Publicatie van het Rotterdamse samenwerkingsproject 'Samen werken aan een betere aansluiting vo-hbo'*.
https://aansluiting.voho010.nl/images/download/download_file_5954df8723f7c.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Wertenbroek, E., Cornelisse, M., Engelsman, M., Van den Heuij, K.M.L., Huysmans, R., Zeeuw-Oprel, A.J., Hutten, S., Van Atten, R. & M. Smeman (2016). *Vo-hbo Dat is andere taal! Naar een doorlopende leerlijn taalvaardigheid Nederlands in de regio Rotterdam*. Publicatie van Kenniscentrum Zorginnovatie.
- Witte, T. C. H. (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*. [Thesis fully internal (DIV), Rijksuniversiteit Groningen, faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen]. Eburon.
- Witte, T. C. H. (2018). De kunst van het onderwijzen. Naar een levenskrachtige visie op het literatuuronderwijs. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 359-383. Amsterdam University Press.
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home. The reading brain in a digital world*. Harper/HarperCollins.
- Wurth, J. G. R., Tigelaar, D. E. H., Hulshof, H., De Jong, J. C., & Admiraal, W. F. (2022). Teacher and student perceptions of L1-oral language lessons in Dutch secondary education. *L1-Educational studies in Language and Literature*, 20, 1-27.
- Young, M. and Lambert, D. with Roberts, C. and Roberts, M. (2014) *Knowledge and the Future School: curriculum and Social Justice*, London: Bloomsbury.

Bijlagen

1. Raamwerk conceptexamenprogramma's

Hieronder is het conceptraamwerk voor de examenprogramma's Nederlands te zien. De eindtermen die alleen voor havo en vwo opgenomen zijn, zijn gemarkeerd. In de conceptexamenprogramma's loopt de nummering door per conceptexamenprogramma en zal de nummering voor vmbo dus afwijken.

Domein	Subdomein	B/E/H	Eindtermen
A Communicatie	Receptieve taalvaardigh.	B	1. De leerling toont begrip van zakelijke en literaire teksten, passend bij het lees- of luisterdoel.
		B	2. De leerling evalueert zakelijke en literaire teksten, passend bij het lees- of luisterdoel
		B	3. De leerling verwerft doelgericht informatie uit mondelinge, schriftelijke en digitale bronnen.
	Productieve taalvaardigh.	B	4. De leerling schrijft afgestemd op doel, publiek en context.
		B	5. De leerling spreekt afgestemd op doel, publiek en context.
		E	6. De leerling gebruikt taal op een creatieve manier.
	Interactie	B	7. De leerling voert gesprekken afgestemd op doel, gesprekspartner(s) en context.
		H	8. De leerling voert gesprekken om tot kennisopbouw, begrip of een aanpak te komen.
Taal als systeem	B	9. De leerling toont inzicht in zakelijke en literaire genres.	
	B	10. De leerling beoordeelt de overtuigingskracht van argumentatie.	
B Taal	Taal in beweging	H	11. <i>De leerling redeneert over de relatie tussen vorm en betekenis van taal. (havo-vwo)</i>
		H	12. De leerling toont inzicht in en reflecteert op taalvariatie en taalverandering.
		H	13. De leerling toont inzicht in en reflecteert op het effect van keuzes in taalgebruik in verschillende contexten.
		H	14. De leerling toont inzicht in en reflecteert op de mogelijkheden en beperkingen van digitale communicatiemiddelen.
		E	15. De leerling legt verbanden tussen ervaringen, persoonlijke interesses en kwaliteiten, vervolgopleidingen en toekomst.
C Literatuur	Literatuur als systeem	B	16. De leerling toont inzicht in het gebruik van literaire middelen bij de interpretatie van literaire teksten.
		E	17. De leerling evalueert diens literaire ontwikkeling aan de hand van literaire teksten.
	Literatuur in beweging	H	18. De leerling legt verbanden tussen literatuur, maatschappij en cultuur.
		B	19. <i>De leerling toont inzicht in historische Nederlandstalige literatuur. (havo-vwo)</i>

2. Doorlopende leerlijn onderbouw vo – bovenbouw vo

2.1 Definitieve conceptkerndoelen onderbouw vo

Hieronder is het conceptraamwerk kerndoelen Nederlands onderbouw vo weergegeven. De kerndoelen zijn te downloaden vanaf www.actualisatiekerndoelen.nl.

Domein	B/E/H	Kerndoelen onderbouw VO	
Overkoepelend	A	1. De school zorgt voor een rijke taal- en leesomgeving.	
	A	2. De school stimuleert de taalontwikkeling van de leerling in alle leergebieden.	
Communicatie	B	3. De leerling toont begrip van zakelijke en literaire teksten.	
	B	4. De leerling evalueert en reflecteert op zakelijke en literaire teksten.	
	B	5. De leerling spreekt en schrijft afgestemd op doel, publiek en context.	
	E	6. De leerling gebruikt taal op een creatieve manier.	
	H	7. De leerling schrijft om tot kennisopbouw of begrip te komen.	
	H	8. De leerling verkent de betrouwbaarheid van verschillende bronnen.	
	B	9. De leerling voert gesprekken afgestemd op doel, gesprekspartner(s) en context.	
	H	10. De leerling voert gesprekken om tot kennisopbouw, begrip of een aanpak te komen.	
	E	11. De leerling reflecteert op het proces en evalueert het product van een taalactiviteit.	
	Taal	H	12. De leerling beschouwt de relatie tussen vorm en betekenis van taal.
		B	13. De leerling toont inzicht in regels en procedures voor spelling, formulering en interpunctie.
E		14. De leerling verkent hoe je met taal uiting geeft aan identiteit.	
H		15. De leerling verkent taalvariatie en taalverandering in het Nederlandse taalgebied.	
B		16. <i>De leerling toont inzicht in zakelijke tekstgenres. (havo-vwo 3)</i>	
B		17. <i>De leerling toont inzicht in de overtuigingskracht van argumentatie. (havo-vwo 3)</i>	
Literatuur		E	18. De leerling ontwikkelt een eigen leesvoorkeur.
	H	19. De leerling verkent de waarde van literatuur.	
	B	20. De leerling toont inzicht in verhalende teksten.	
	H	21. De leerling toont inzicht in genrekenmerken van literatuur.	
	E	22. De leerling verkent literatuur die geschreven is in verschillende periodes en contexten.	
	E	23. <i>De leerling legt verbanden tussen de inhoud van literatuur en de periode en context waarin deze is geschreven. (havo-vwo 3)</i>	

2.2 Vergelijking conceptkerndoelen en concepteindtermen

Hieronder is een tabel opgenomen met daarin de raamwerken voor de geactualiseerde kerndoelen Nederlands (2023) en de concept-examenprogramma's. De tabel laat zien hoe er op de kerndoelen voortgebouwd wordt in de examenprogramma's.

Doorn	B/E/H Kerndoelen PO	Kerndoelen onderbouw VO	B/E/H Eindterm	
A Communicatie	A A	1. Taal- en leesomgeving 2. Taal in de leergebieden	1. Taal- en leesomgeving 2. Taal in de leergebieden	Geen aanbodsdoelen mogelijk in examenprogramma's
	B B H H	3. Luisteren, lezen met begrip 4. Luisteren, lezen met diep begrip 7. Schrijven om te leren 8. Bronnen verkennen	3. Luisteren, lezen met begrip 4. Luisteren, lezen met diep begrip 7. Schrijven om te leren 8. Bronnen verkennen	
	B E	5. Doelgericht spreken en schrijven 6. Creatief taal gebruiken	5. Doelgericht spreken en schrijven 6. Creatief taal gebruiken	Productieve tvh B 4. Schriftelijke teksten produceren B 5. Mondelinge en audiovisuele teksten produceren E 6. Creatief taalgebruik
	B H E	9. Doelgericht gesprekken voeren 10. Gesprekken voeren om te leren 11. Reflecteren op taalactiviteiten	9. Doelgericht gesprekken voeren 10. Gesprekken voeren om te leren 11. Reflecteren op taalactiviteiten	Interactie B 7. Doelgericht gesprekken voeren H 8. Gesprekken voeren om te leren
	B B B	13. Spelling, formulering, interpunctie 16. Zakelijke genres (h/v 3) 17. Argumentatief taalgebruik (h/v 3)	13. Spelling, formulering, interpunctie 16. Zakelijke genres (h/v 3) 17. Argumentatief taalgebruik (h/v 3)	Taal als systeem B 9. Genrekennis B 10. Argumentatief taalgebruik
	H H E	12. Vorm en betekenis beschouwen 15. Taalvariatie en -verandering 14. Talige identiteit	12. Vorm en betekenis beschouwen 15. Taalvariatie en -verandering 14. Talige identiteit	Taal in beweging H 11. Vorm en betekenis van taal (h/v) H 12. Taalvariatie en -verandering H 13. Keuzes in taalgebruik H 14. Digitale geletterdheid E 15. Oriëntatie op studie en beroep
	H B H	17. Waarde van literatuur 18. Inzicht in verhalende teksten 19. Verkennen van literaire genres	19. Waarde van literatuur 20. Inzicht in verhalende teksten 21. Verkennen van literaire genres	Literatuur als systeem B 16. Literaire middelen
	E E E	16. Leesvoorkeur 22. Literatuur uit verschillende tijden 23. Literatuur in tijd en context (h/v 3)	18. Leesvoorkeur 22. Literatuur uit verschillende tijden 23. Literatuur in tijd en context (h/v 3)	Literatuur in beweging E 17. Evalueren van literaire ontwikkeling H 18. Literatuur in relatie tot de context B 19. Literatuur in relatie tot de tijd (h/v)

3. Vergelijking examenprogramma's: huidig-nieuw

De vakvernieuwingscommissie kiest voor één raamwerk dat van toepassing is op alle schoolsoorten en leerwegen. Dit betekent dat er grote veranderingen zijn ten opzichte van de raamwerken van de huidige examenprogramma's. Voor het vmbo bestaat het examenprogramma op dit moment uit elf exameneenheden (1 t/m 11) die opgevat kunnen worden als domeinen; het examenprogramma havo en vwo is opgebouwd uit vijf domeinen (A t/m F).

In de onderstaande tabel laten we zien waar inhouden van de huidige exameneenheden/domeinen terug te vinden zijn in het nieuwe raamwerk. We wijzen er daarbij met klem op dat het niet gaat om dezelfde inhouden en ook niet om dezelfde aantallen eindtermen, maar om een globale indicatie van hoe de domeinen van de huidige examenprogramma's zich inhoudelijk verhouden tot de nieuwe conceptdomeinen.

Domein	Subdomein	Eenheden huidige examenprogramma vmbo	Domeinen huidige examenprogramma havo-vwo
A Communicatie	A1 Receptieve taalvaardigheid	2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11	A, B, C, D
	A2 Productieve taalvaardigheid		
	A3 Interactie		
B Taal	B1 Taal als systeem	3	D
	B2 Taal in beweging		
C Literatuur	C1 Literatuur als systeem	8	E
	C2 Literatuur in beweging		

De tabel laat zien dat het accent in de huidige examenprogramma's ligt op het terrein van taalvaardigheid (Communicatie) en minder op inhouden die de vakvernieuwingscommissie beoogt binnen de conceptdomeinen Taal en Literatuur die in de nieuwe examenprogramma's wel zijn uitgewerkt.

Op de volgende pagina's zijn vergelijkingen per schoolsoort te vinden. Voor de beschrijvingen van de huidige examenprogramma's is ook gebruikgemaakt van de huidige syllabi en referentiekaders. De huidige eindtermen zijn namelijk zeer globaal geformuleerd.

3.1 Vergelijking conceptexamenprogramma's vmbo

Huidige examenprogramma

Domein	Inhoud
K1 Oriëntatie op leren en werken	Oriënteren op de eigen loopbaan en het belang van Nederlands in de maatschappij.
K2 Basisvaardigheden	Het toepassen van vaardigheden die betrekking hebben op communiceren, samenwerken, en informatie verwerven, verwerken en presenteren.
K3 Leervaardigheden voor het vak Nederlands	Het toepassen van vaardigheden om lees-, schrijf-, luister- en kijk-, en spreek- en gespreksdoelen te behalen, het eigen taalleerproces te bevorderen en tekortschietende taal- of communicatieve kennis te compenseren.
K4 Luister- en kijkvaardigheid	Het doel van de makers van een programma en de belangrijkste elementen van een programma weergeven, een oordeel geven en toelichten, een instructie uitvoeren en <i>de waarde en betrouwbaarheid aangeven van de informatie die door massamedia verspreid wordt (alleen kb-gl/tl)</i> .

Conceptexamenprogramma

Inhoud
Verkennen van de plaats en functie van de Nederlandse taal in de meertalige maatschappij, ontwikkelen van voorkeuren, interesses en kwaliteiten gerelateerd aan de Nederlandse taal en cultuur en reflecteren op de mogelijkheden daarvoor in toekomstige opleidingen of beroep (ET14).
Lezen, luisteren en bekijken van teksten en tot begrip komen (ET1, ET2), het gebruiken van bronnen en informatie verwerven en verwerken (ET3), erover schrijven en spreken (ET4, ET5) en gezamenlijk redeneren (ET8).
Reflecteren op proces en product, aanpak en gekozen strategieën bij het experimenteren met taal (ET6, ET12) en het gebruiken van taaladviesbronnen (ET4) en digitale communicatiemiddelen (ET13).
Aandachtig beluisteren en bekijken van teksten in verschillende zakelijke en literaire genres en het herkennen van genre (ET9), perspectieven, publiek, context en communicatief doel. Daarbij tonen van begrip (ET1), reflecteren op de inhoud en beoordelen van aanvaardbaarheid en betrouwbaarheid (ET2).

K5 Spreek- en gespreksvaardigheid	Relevante informatie verzamelen en verwerken, het spreek-/luisterdoel en taalgebruik richten op verschillende soorten publiek, het spreekdoel en taalvarianten van anderen herkennen, de reacties van anderen inschatten en daar adequaat op inspelen.	Relevante informatie verzamelen passend bij een doel (ET3) en verwerken in een gesproken tekst, met aandacht voor afstemming van inhoud, spraak en non-verbale communicatie (ET5) en het doelgericht voeren en constructief laten verlopen van gesprekken, waarbij inhoud, spraak en non-verbale communicatie afgestemd worden op de gesprekspartner (ET7).
K6 Leesvaardigheid	Functie van beeld en opmaak in een informatieve, instructieve en betogende tekst herkennen, het schrijfdoel van de auteur aangeven <i>en de talige middelen die hij hanteert om dit doel te bereiken (alleen kb-gl/tl)</i> , een tekst indelen in betekenisvolle eenheden en de relaties tussen die eenheden benoemen, het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van een tekst aangeven en <i>een samenvatting geven (alleen kb-gl/tl)</i> en een oordeel over de tekst geven en toelichten.	Vloeiend lezen van teksten in verschillende zakelijke en literaire genres en het herkennen van genre, perspectieven, publiek, context en communicatief doel. Daarbij tonen van begrip door inhoud te parafaseren, interpreteren en uit te leggen (ET1), reflecteren op de inhoud en beoordelen van aanvaardbaarheid en betrouwbaarheid (ET2).
K7 Schrijfvaardigheid	Relevante informatie verzamelen en verwerken, het schrijfdoel en taalgebruik richten op verschillende soorten lezerspubliek, conventies hanteren met betrekking tot schriftelijk taalgebruik, elektronische hulpmiddelen gebruiken bij het schrijven en concepten van de tekst herschrijven op basis van geleverd commentaar.	Relevante informatie verzamelen passend bij een doel (ET3) en verwerken in geschreven teksten in verschillende genres, met inachtneming van de juiste conventies op het gebied van genre, taalverzorging, taalgebruik en tekststopmaak, naar behoefte en kritisch gebruikmakend van taaladviesbronnen (ET4) en digitale communicatiemiddelen (ET13).

K8 Fictie	Verschillende soorten fictiewerken herkennen, de situatie en het denken en handelen van de personages in het fictiewerk beschrijven, de relatie tussen het fictiewerk en de werkelijkheid toelichten, <i>kenmerken van fictie in het fictiewerk aanwijzen, relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren (alleen kb-gl/tl)</i> en een persoonlijke reactie geven en deze toelichten met voorbeelden.	Analyseren en interpreteren van een literaire tekst met behulp van het literair begrippenapparaat (ET15), verbanden leggen tussen gelezen literatuur de werkelijkheid (maatschappelijke thema's) (ET17) en het evalueren van de eigen literaire ontwikkeling aan de hand van ten minste 4-6 boeken, waarvan ten minste 2 oorspronkelijk Nederlandstalig, aangevuld met gedichten en liedteksten; verwoorden van voorkeuren, opgedane inzichten en ervaring (ET16).
V1 Verwerven, verwerken en verstrekken van informatie	Zelfstandig informatie verwerven, verwerken en verstrekken in het kader van het sectorwerkstuk.	(ET3, ET4, ET5)
V2 Schrijven op basis van documentatie	Een doel- en publiekgerichte tekst schrijven: overeenkomstig de voor de tekstsoort geldende conventies onder gebruikmaking van documentatie.	(ET4)
V3 Vaardigheden in samenhang	De vaardigheden uit het kerndeel in samenhang toepassen.	<i>De vakvernieuwingscommissie heeft met de geactualiseerde programma's op verschillende manieren ontkaveling van het schoolvak en samenhang tussen de vaardigheden tot stand gebracht. In paragraaf 2.2.2, onder het kopje 'Meer samenhang in raamwerk en inhouden' is te lezen hoe dit gedaan is.</i>

3.2 Vergelijking conceptexamenprogramma havo

Huidige examenprogramma

Domein	Subdomein	Inhoud
A Leesvaardigheid	A1 Analyseren en interpreteren	Vaststellen van tekstsoort en hoofdgedachte. Relaties tussen tekstdelen aangeven, conclusies trekken m.b.t. intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur, standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden, bij informatieve, beschouwende en betogende teksten uit kranten, tijdschriften en van websites.
	A2 Beoordelen	Een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen en drogredenen herkennen.
	A3 Samenvatten	Beknopt samenvatten van een tekst.

Conceptexamenprogramma

Inhoud
Aandachtig lezen van teksten van verschillende zakelijke en literaire genres en daarbij genre, perspectieven, publiek, context en communicatief doel herkennen, onderwerp, hoofdgedachte, hoofdzaken en verbanden binnen een tekst aangeven en inhoudelijk begrip aantonen (ET1, ET9).
Teksten van verschillende zakelijke en literaire genres beoordelen op aanvaardbaarheid en betrouwbaarheid door het vergelijken van informatie, tekstdelen en teksten, herkennen en verwoorden van perspectieven, conflicterende en vergelijkbare informatie en te reflecteren op de inhoud en vorm (ET2, ET10, ET13).
Bij het tonen van begrip na het lezen, beluisteren en bekijken van teksten, parafraseren, interpreteren en uitleggen (onderdeel van ET1) en ordenen en integreren van informatie in een tekst of visuele vorm (onderdeel van ET3).

B Mondelinge taalvaardigheid	Relevante informatie verzamelen en verwerken, adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm en adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers bij een voordracht, discussie of debat.	Relevante informatie verzamelen passend bij een doel (ET3) en verwerken in een gesproken tekst, met aandacht voor afstemming van inhoud, spraak en non-verbale communicatie (ET5) en het doelgericht voeren en constructief laten verlopen van gesprekken, waarbij inhoud, spraak en non-verbale communicatie afgestemd worden op de gesprekspartner (ET7).
C Schrijfvaardigheid	Relevante informatie verzamelen en verwerken, adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal en concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar bij een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog.	Voor een specifiek doel een zoekvraag en onderzoeksvraag opstellen, bronnen selecteren, relevante informatie verzamelen (ET3) en het logisch en helder verwoorden van informatie, redeneringen en gedachtegangen in geschreven teksten in verschillende zakelijke en literaire genres (ET4), met inachtneming van de juiste conventies op het gebied van genre (ET9), taalverzorging, taalgebruik en tekstopmaak, naar behoefte en kritisch gebruikmakend van taaladviesbronnen (ET11) en digitale communicatiemiddelen (ET14).
D Argumentatieve vaardigheden	Een betoog analyseren, beoordelen, zelf opzetten en schriftelijk en mondeling presenteren.	In teksten van verschillende genres analyseren van standpunten, argumenten, geloofwaardigheid van de betogener en de manier waarop gevoelens worden opgeroepen bij het publiek, evalueren van de inhoud en presentatie van de argumentatie en reflecteren op de overtuigingskracht van de argumentatie en het eigen standpunt (ET10).

E Literatuur	E1 Literaire ontwikkeling	Beargumenteed verslag uitbrengen van leeservaringen met een aantal door de leerling geselecteerde in de Nederlandse taal geschreven literaire werken (minimaal 8).	Het belevend, herkenkend, reflecterend en interpreterend lezen van 8-10 boeken, waarvan ten minste 6 oorspronkelijk Nederlandstalig, aangevuld met lyrische teksten. Het verwoorden van de leeservaring, geven van een beargumenteerd waardeoordeel en het beargumenteren van persoonlijke, literaire voorkeuren, waarbij ook aandacht is voor opgedane inzichten en kennis (ET17).
	E2 Literaire begrippen	Literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.	Analyseren, interpreteren en evalueren van een literaire tekst met behulp van literaire middelen en uitleggen hoe die middelen bijdragen aan de interpretatie van de tekst (ET16).
	E3 Literatuur-geschiedenis	Een overzicht van de literatuurgeschiedenis geven op hoofdlijnen en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.	Lezen van een selectie literatuur uit de Nederlandstalige literatuurgeschiedenis tot 1945, in hertaling of bewerking. Vergelijken met hedendaagse literaire teksten, herkennen van universele thema's en verhalen en verkennen van de context waarin literatuur ontstaan is (ET19).
F Oriëntatie op studie en beroep			Verkennen van de plaats en functie van de Nederlandse taal in de meertalige maatschappij, ontwikkelen van voorkeuren, interesses en kwaliteiten gerelateerd aan de Nederlandse taal en cultuur en reflecteren op de mogelijkheden daarvoor in toekomstige opleidingen of beroep (ET15).

3.3 Vergelijking conceptexamenprogramma vwo

Huidige examenprogramma

Domein	Subdomein	Inhoud
A Leesvaardigheid	A1 Analyseren en interpreteren	Vaststellen van tekstsoort en hoofdgedachte. Relaties tussen tekstdelen aangeven, conclusies trekken m.b.t. intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur, standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden, bij informatieve, beschouwende en betogende teksten uit kranten, tijdschriften en van websites.
	A2 Beoordelen	Een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen en drogredenen herkennen.
	A3 Samenvatten	Beknopt samenvatten van een tekst.

Conceptexamenprogramma

Inhoud
Aandachtig lezen van teksten van verschillende zakelijke en literaire genres en daarbij genre, perspectieven, publiek, context en communicatief doel herkennen, onderwerp, hoofdgedachte, hoofdzaken en verbanden binnen een tekst aangeven en inhoudelijk begrip aantonen (ET1, ET9).
Teksten van verschillende zakelijke en literaire genres beoordelen op aanvaardbaarheid en betrouwbaarheid door het vergelijken van informatie, tekstdelen en teksten, herkennen en verwoorden van perspectieven, conflicterende en vergelijkbare informatie en te reflecteren op de inhoud en vorm (ET2, ET10, ET13).
Bij het tonen van begrip na het lezen, beluisteren en bekijken van teksten, parafraseren, interpreteren en uitleggen (onderdeel van ET1) en ordenen en integreren van informatie in een tekst of visuele vorm (onderdeel van ET3).

B Mondelinge taalvaardigheid	Relevante informatie verzamelen en verwerken, adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm en adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers bij een voordracht, discussie of debat.	Relevante informatie verzamelen passend bij een doel (ET3) en verwerken in een gesproken tekst, met aandacht voor afstemming van inhoud, spraak en non-verbale communicatie (ET5) en het doelgericht voeren en constructief laten verlopen van gesprekken, waarbij inhoud, spraak en non-verbale communicatie afgestemd worden op de gesprekspartner (ET7).
C Schrijfvaardigheid	Relevante informatie verzamelen en verwerken, adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal en concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar bij een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog.	Voor een specifiek doel een zoekvraag en onderzoeksvraag opstellen, bronnen selecteren, relevante informatie verzamelen (ET3) en het logisch en helder verwoorden van informatie, redeneringen en gedachtegangen in geschreven teksten in verschillende zakelijke en literaire genres (ET4), met inachtneming van de juiste conventies op het gebied van genre (ET9), taalverzorging, taalgebruik en tekstopmaak, naar behoefte en kritisch gebruikmakend van taaladviesbronnen (ET11) en digitale communicatiemiddelen (ET14).
D Argumentatieve vaardigheden	Een betoog analyseren, beoordelen, zelf opzetten en schriftelijk en mondeling presenteren.	In teksten van verschillende genres analyseren van standpunten, argumenten, geloofwaardigheid van de betogener en de manier waarop gevoelens worden opgeroepen bij het publiek, evalueren van de inhoud en presentatie van de argumentatie en reflecteren op de overtuigingskracht van de argumentatie en het eigen standpunt (ET10).

E Literatuur	E1 Literaire ontwikkeling	Beargumenteed verslag uitbrengen van leeservaringen met een aantal door de leerling geselecteerde in de Nederlandse taal geschreven literaire werken (minimaal 12 waarvan minimaal 3 voor 1880).	Het belevend, herkenkend, reflecterend en interpreterend van 12-14 boeken, waarvan ten minste 10 oorspronkelijk Nederlandstalig, aangevuld met lyrische teksten. Het verwoorden van de leeservaring, geven van een beargumenteerd waardeoordeel en het beargumenteren van persoonlijke, literaire voorkeuren, waarbij ook aandacht is voor opgedane inzichten en kennis (ET17).
	E2 Literaire begrippen	Literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.	Analyseren, interpreteren en evalueren van een literaire tekst met behulp van literaire middelen en uitleggen hoe die middelen bijdragen aan de interpretatie van de tekst (ET16).
	E3 Literatuur-geschiedenis	Een overzicht van de literatuurgeschiedenis geven op hoofdlijnen en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.	Lezen van een ruime selectie literatuur uit verschillende tijdvakken uit de Nederlandstalige literatuurgeschiedenis tot 1945, in hertaling of bewerking. Vergelijken met hedendaagse literaire teksten, analyseren hoe universele thema's en verhalen doorwerken in de Nederlandstalige literatuur en verkennen van de context waarin literatuur ontstaan is (ET19).
F Oriëntatie op studie en beroep			Verkennen van de plaats en functie van de Nederlandse taal in de meertalige maatschappij, ontwikkelen van voorkeuren, interesses en kwaliteiten gerelateerd aan de Nederlandse taal en cultuur en reflecteren op de mogelijkheden daarvoor in toekomstige opleidingen of beroep (ET15).

4. Samenstelling vakvernieuwingscommissie

De volgende leraren, vakexperts, curriculumexperts en procesregisseur maakten deel uit van de vakvernieuwingscommissie:

- Leraren vmbo:
Matijs Lips
Tessa Minneboo
Mara Rooijmans
Jolanda van der Ven
- Leraren havo-vwo:
Christine Brackmann
Jozanneke Hulsker (vanaf september 2023)
Hanneke Luth
Jeanette Muurmans
- Vakexperts:
Erwin Mantingh
Sonja van Overmeeren (vanaf september 2023)
Clary Ravesloot (tot augustus 2023)
Douwe Sloomman
Maartje Zijng-Schenau
- Curriculumexperts:
Anke Herder
Jocelijn Pleumeekers
Nellianne van Schaik
- Procesregisseur:
Folkert Kuiken

5. Samenstelling advieskring

De volgende vakverenigingen, (maatschappelijke) organisaties, netwerken en instellingen hebben de vakvernieuwingscommissie voorzien van feedback:

- Vakvereniging Levende Talen
- Taalunie
- Landelijk Vakoverleg Nederlands (LVON)
- Stichting Lezen & de Leescoalitie
- Kennispunt taal & rekenen MBO
- Landelijk vakoverleg (educatieve) hbo-masteropleidingen (LOVM)
- Meesterschapsteam Nederlands
- Platform Taalbeleid in Hoger Onderwijs

Leermiddelen, toetsing en examinering:

- CvTE
- Stichting Cito
- MEVW

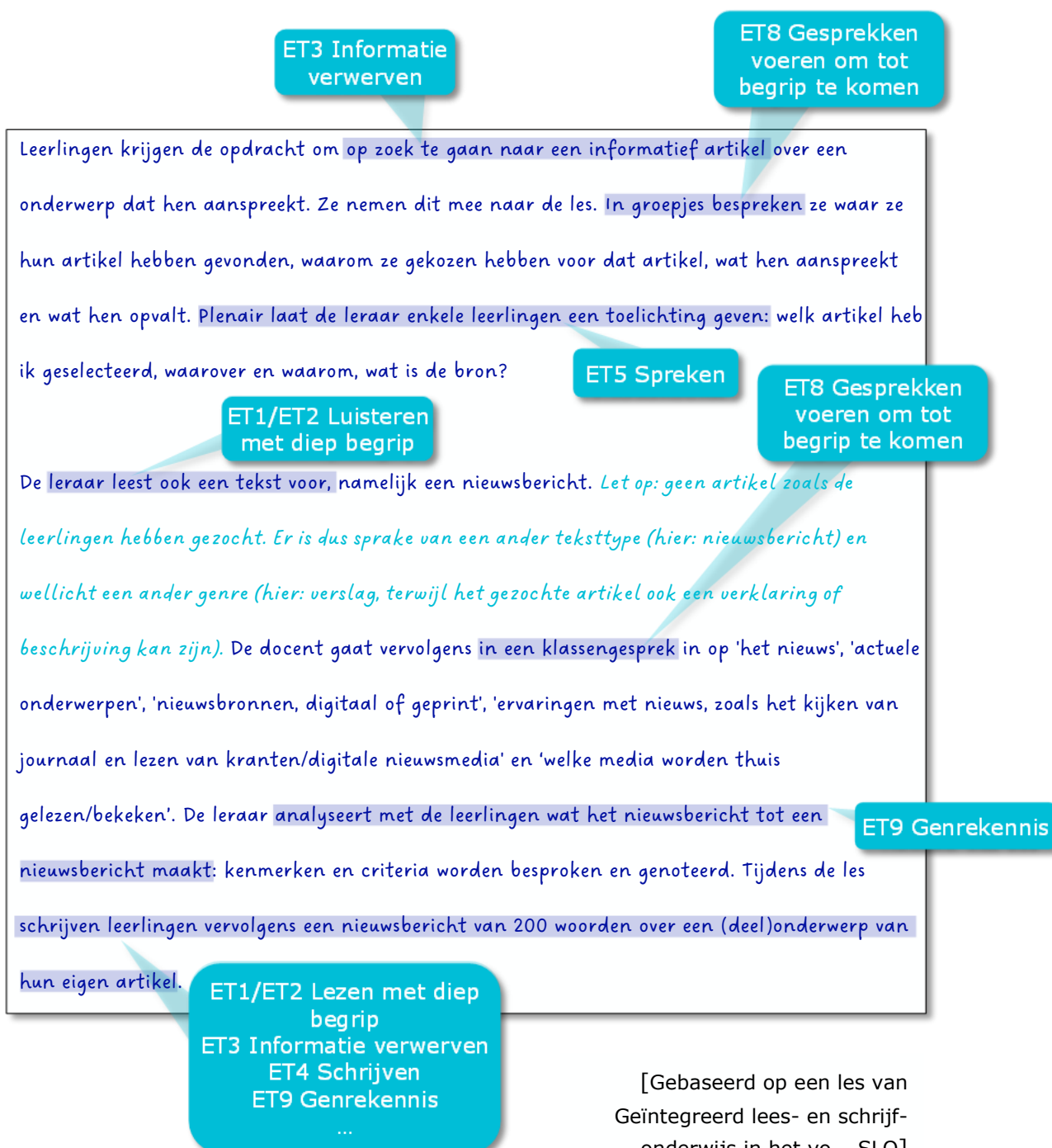
6. Geraadpleegde vakexperts

De volgende experts zijn gedurende het ontwikkelproces gevraagd om hun input en feedback te geven:

- Sander Bax – Universiteit Leiden
- Catherine van Beuningen – Hogeschool van Amsterdam
- Coen Peppelenbos – NHL Stenden hogeschool
- Josien Boetje – Hogeschool Utrecht
- Evelyn Bosma – Fryske Akademy Leeuwarden
- Paul van den Broek – Universiteit Leiden
- Peter-Arno Coppens – Radboud Universiteit Nijmegen
- Jeroen Dera – Radboud Universiteit Nijmegen
- Yra van Dijk – Universiteit Leiden
- Kristel Doreleijers – Meertens Instituut Amsterdam
- Jacqueline Evers-Vermeul – Universiteit Utrecht
- Kees de Gopper – Rijksuniversiteit Groningen
- Hans Goosen – voorheen Fontys Lerarenopleiding Tilburg
- Maurice de Greef – Vrije Universiteit Brussel
- Carel Jansen – Rijksuniversiteit Groningen
- Ewout van der Knaap – Universiteit Utrecht
- Martijn Koek – Hogeschool van Amsterdam
- Anouk ten Peze – Hogeschool van Amsterdam
- Daniela Polisenska – Hogeschool van Amsterdam
- Gert Rijlaarsdam – Universiteit van Amsterdam
- Jimmy van Rijt – Universiteit Utrecht
- Eliane Segers – Radboud Universiteit Nijmegen
- Jeroen Steenbakkers – Hogeschool Windesheim Zwolle
- Moniek Vis – Rijksuniversiteit Groningen

7. Voorbeelduitwerking eindtermen in samenhang

Samenhang tussen de verschillende kennis en vaardigheden, beschreven in de eindtermen, kan op verschillende manieren tot stand komen. Hierna volgen een aantal voorbeelden. In het eerste voorbeeld is samenhang gezocht in een grotere opdracht, waarbij lees- en schrijfonderwijs geïntegreerd worden. Daarbij is te zien dat ook andere kennis en vaardigheden om de hoek komen kijken. In het tweede voorbeeld is samenhang gezocht in een thema, waar verschillende opdrachten aan gekoppeld kunnen worden.



Thema 'Helden'

Hieronder staat een aantal opdrachten die als project uitgevoerd kunnen worden. De subopdrachten vormen samen de voorbereiding van de eindopdracht, maar kunnen ook los uitgevoerd worden. Werken vanuit een thema levert hierbij als voordeel op dat de opdrachten binnen een context geplaatst kunnen worden en daardoor betekenisvol worden. Daarnaast biedt thematisch werken mogelijkheden voor samenhang met andere vakken, als geschiedenis en maatschappijleer, of grotere opdrachten aan de school zoals burgerschap.

Eindopdracht: **beschrijf hoe 'De held' gedefinieerd wordt.** #ET3 #ET4

Hierin kan gedifferentieerd worden door de inhoud af te bakenen. In plaats van het geven van een beschrijving, zou je leerlingen ook kunnen vragen argumenten weer te geven waardoor zij iemand persoonlijk tot 'held' bestempelen.

De kennis en vaardigheden die ingezet moeten worden om dit doel te bereiken zijn beschreven in domein A Communicatie. De onderstaande voorbeelden van opdrachten raken vooral aan kennis en vaardigheden beschreven in domein B Taal en domein C Literatuur. Ook hierin kan de leraar differentiëren, bijvoorbeeld door opdrachten aan te passen of weg te laten.

Subopdrachten:

- Lees meerdere recente, zakelijke teksten waarin een held voorkomt en stel jezelf de vraag: wat maakt deze held een held? #ET1 #ET2
- Lees een boek waarin een held voorkomt en vraag jezelf af wat deze persoon een held maakt #ET16 #ET17
- Vergelijk meerdere sprookjes en analyseer op de opbouw: welke rol speelt de held en welke overkoepelende patronen kun je ontdekken? #ET2 #ET9 #ET18
- Bespreek de Reynaert en stel de vraag centraal: is Reynaert een held of een schurk? #ET19
- Bespreek een archetypische held uit Homerus en vergelijk dit met hedendaagse series #ET18
- Welke helden zijn geen held meer? Hoe komt dit en wat vind je ervan? Focus op framing, cultureel bewustzijn of historisch perspectief #ET10 #ET13 #ET18 #ET19 #maatschappijleer
- Interview iemand uit je omgeving over diens held en stel aan de hand daarvan kenmerken op #ET3 #ET7 #ET8

- Geef een lofzang op jouw held of schurk #ET5 #ET6
- Schrijf een brief naar je held en nodig deze persoon uit op school #ET4
- Bespreek klassikaal de term 'held'. Welke synoniemen je hiervoor kunt gebruiken. Wat is het verschil in interpretatie en gevoelswaarde? #ET11 Wanneer gebruik je het woord 'held'? Is de betekenis in de loop van de tijd veranderd? #ET12
- Verplaats je in de advocaat van iemand die beschuldigd wordt van een misdrijf, terwijl deze persoon eigenlijk een 'heldendaad' wilde verrichten en beschrijf in één alinea waarom deze persoon vrijgepleit moet worden #ET1 #ET2 #ET4 #ET12 #ET13 #maatschappijleer

Thema 'Identificatie met stijl en taalkunde'

Wat zegt je taal over jezelf en de ander?

Startopdracht: laat leerlingen het script van drie influencers die een product aanprijzen lezen, zonder te benoemen wie de influencers zijn. Bespreek vervolgens van welke influencers de teksten zijn; Welke tekst denk je dat bij wie hoort? Op basis waarvan beslis je dit? #ET13

Subopdrachten:

- Probeer een tekst zo te herschrijven dat de tekst de stijl van een andere influencer aanneemt #ET6
- Schrijf zelf een tekst waarin je een product aanprijst #ET4
- Onderzoek, door je familie te bevragen, welke variatie in taal(gebruik) er binnen je familie waar te nemen is en wat je woordenschat en taalgebruik over jezelf zegt #ET7 #ET8 #ET12 #ET13
- Bespreek met medeleerlingen hoe zinsstructuur je stijl en begrijpelijkheid beïnvloedt #ET11
- Experimenteer met stijl: kijk eens hoe AI stijl kan variëren. Hoe verhoudt zich dat ten opzichte van je eigen taalgebruik? Hoe zou je AI kunnen inzetten om een dreigendere, neutralere of zakelijkere toon te creëren? #ET3 #ET6 #ET14
- Lees gezamenlijk artikelen over forensische taalkunde (bijv. [Kan de taalkunde misdaden oplossen? - Taalcanon](#)) en maak hiervan een synthese #ET1 #ET2 #ET3 #ET4
- Lees een 'Whodunit' (bijv. Paul Auster, Broze stad) en beschrijf hoe de detective de dader vindt #ET16 #ET17
- Lees De Burggavin van Vergi en bespreek wie hier de schuld heeft? #ET19

Eindopdracht:

Een van de leerlingen in de klas heeft de rector ontvoerd en wil nu geld ontvangen in ruil voor de rector. In groepjes moeten de leerlingen erachter komen wie de dader is.

- 1) Iedere leerling schrijft een losgeldbrief voor de rector (de leraar anonimiseert één van de brieven als dé losgeldbrief).
- 2) Iedere leerling schrijft een brief waarin ze ontkennen dat ze de dader zijn.
- 3) In groepjes analyseren de leerlingen enkele ontkeningsbrieven (inclusief die van de dader) en de geanonimiseerde losgeldbrief en selecteren zo de dader.



Als landelijk expertisecentrum richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.



Bezoekadres
Stationsplein 1
3818 LE Amersfoort

Postadres
Postbus 502
3800 AM Amersfoort

T +31 (0)33 484 08 40
E info@slo.nl
W www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)
 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)