



Nederlands

Vakspecifieke trendanalyse 2015

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Nederlands

Vakspecifieke trendanalyse 2015

Februari 2016

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

2016 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Auteurs: Bart van der Leeuw (red.), Mariëtte Hoogeveen, Nynke Jansma, Mieneke Langberg, Theun Meestringa, Joanneke Prenger, Clary Ravesloot

Informatie

SLO

Afdeling: Vaksectie Nederlands

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 334

Internet: www.slo.nl

E-mail: b.vanderleeuw@slo.nl

AN: 7.7408.638

Inhoud

1.	Inleiding en leeswijzer	5
2.	Rationale van het vak Nederlands	7
3.	Stand van zaken: beoogd – uitgevoerd – gerealiseerd	9
3.1	Beoogd curriculum	9
3.2	Uitgevoerd curriculum	12
3.3	Gerealiseerd curriculum	15
3.4	Sturen op kwaliteit	17
3.5	Professionaliteit en het opleiden van leraren	19
4.	Aandachtspunten uit de BUG-analyse	21
4.1	Aandachtspunten bij het beoogd curriculum	21
4.2	Aandachtspunten bij het uitgevoerd curriculum	22
4.3	Aandachtspunten bij het gerealiseerde curriculum	23
4.4	Aandachtspunten bij het sturen op kwaliteit	24
4.5	Aandachtspunten bij het opleiden van leraren	25
5.	Perspectieven voor ontwikkeling	27
5.1	Ontkaveling van het onderwijs Nederlands: geïntegreerde didactiek	27
5.2	Taal in andere vakken: taalgericht vakonderwijs	29
5.3	Kennis over taal: genredidactiek	31
	Referenties	33
	Bijlage 1: Kerndoelen Nederlands primair onderwijs	39
	Bijlage 2: Kerndoelen Nederlands Onderbouw voortgezet onderwijs	41
	Bijlage 3: Examenprogramma Nederlandse taal vmbo	43
	Bijlage 4: Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo	45
	Bijlage 5: Refentiekader Taal, domein lezen, zakelijke teksten	47

1. Inleiding en leeswijzer

Wat zijn momenteel de trends binnen het schoolvak Nederlands¹? Wat zijn verbeterpunten voor het vak? Wat speelt er op scholen, welke problemen zijn er, waar hebben docenten behoefte aan? Als je leerplannen wilt ontwikkelen en die wil laten aansluiten bij wat er op scholen gaande is, is het belangrijk op bovenstaande vragen een antwoord te hebben. Daarom voert SLO voor elk schoolvak een *trendanalyse* uit, waarin wordt beschreven wat er in zo'n schoolvak speelt en hoe het zich in de toekomst – naar verwachting – zal ontwikkelen.

In de periode 2013-2014 heeft SLO voor het schoolvak Nederlands een eerste verkennende trendanalyse uitgevoerd. Daarin beschrijven en documenteren we voor alle onderwijssectoren de stand van zaken op het gebied van het taalonderwijs Nederlands en brengen we thema's en ontwikkelingen in kaart die in de komende jaren aandacht verdienen. Deze trendanalyse is een document in ontwikkeling: de komende jaren zal zij verder uitgewerkt en onderbouwd worden met bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek en raadplegingen van deskundigen en het onderwijsveld. Voor deze editie van de trendanalyse Nederlands zijn conceptversies voorgelegd aan vakexperts tijdens de conferenties *Het Schoolvak Nederlands* in 2013 en 2014, en aan taalcoördinatoren po (september 2014) en taalcoördinatoren vo (oktober 2014). De commentaren uit deze raadplegingen zijn in onderhavig document verwerkt.

Deze trendanalyse van het schoolvak Nederlands betreft de sectoren primair onderwijs (po), onderbouw voortgezet onderwijs (vo-ob), vmbo bovenbouw en havo/wo tweede fase. Het document is als volgt opgebouwd.

In hoofdstuk 1 beschrijven we wat we bedoelen met 'het schoolvak Nederlands'. Wat is het beleid en wat zijn de wettelijke kaders voor ons vak? Dit noemen we de 'rationale van het vak Nederlands'.

Hoofdstuk 2 beschrijft de stand van zaken van het schoolvak Nederlands. We doen dat aan de hand van een 'BUG-analyse'. Daarin maken we een onderscheid tussen het Beoogde curriculum (van de beleidsmakers en de leermiddelen), het Uitgevoerde curriculum (zoals het in de klas tot stand wordt gebracht) en het Gerealiseerde curriculum (in termen van leerresultaten en leerervaringen). In dit hoofdstuk besteden we ook aandacht aan de wijze waarop de kwaliteit van het vak Nederlands wordt bewaakt en aan de professionaliteit van de leraar.

In hoofdstuk 3 presenteren we een overzicht van ontwikkelingen (trends) en aandachtspunten die uit de BUG-analyse naar voren komen.

In hoofdstuk 4 gaan we op zoek naar oplossingen voor de gesignaleerde aandachtspunten. We beschrijven drie perspectieven voor toekomstig ontwikkelwerk: geïntegreerd taalonderwijs, taalgericht vakonderwijs en genredidactiek.

¹ Met 'schoolvak Nederlands' verwijzen we zowel naar het taalonderwijs Nederlands in het po als het schoolvak Nederlands in het vo.

2. Rationale van het vak Nederlands

Het schoolvak Nederlands is op de eerste plaats een praktisch vak; het onderwijst een instrumentele vaardigheid voor alledag, binnen en buiten school. *Taalvaardigheid* wordt in kerndoelen, eindtermen en het Referentiekader Taal beschreven als een set van talige gereedschappen waarmee je je als leerling, beroepsbeoefenaar en burger goed kunt redden in de moderne samenleving. Een belangrijke implicatie van deze omschrijving is dat het vak Nederlands ondersteunend is aan andere vakken; taal speelt immers een rol bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle vakken en leergebieden.

In het schoolvak Nederlands worden doorgaans de volgende domeinen onderscheiden: leesvaardigheid (gericht op het lezen van zakelijke teksten), mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid, literatuur (lezen van fictionele/literaire teksten, analyse en literatuurgeschiedenis), spellen, formuleren (soms 'stijl' genoemd) en taalbeschouwing. Soms wordt woordenschatonderwijs als apart taaldomein genoemd, soms ook wordt het ondergebracht bij zakelijk lezen.

De ontwikkeling van geletterdheid (lezen en schrijven) neemt een centrale plaats in binnen het schoolvak Nederlands. Die ontwikkeling begint eigenlijk al voor de basisschool, bij het voorlezen en vertellen in de thuissituatie, en loopt via het po en de onderbouw vo door tot in de tweede fase vo, waar leerlingen complexe teksten leren lezen en schrijven. Bij het onderwijs in lezen en schrijven gaat het overigens om meer dan de techniek van die vaardigheden. Ook inzicht in de maatschappelijke functie ervan en een positieve attitude maken er deel van uit.

Naast de ontwikkeling van schriftelijke taalvaardigheid is er aandacht voor de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid. Het houden van presentaties, het voeren van gesprekken, discussies en debatten en de aandacht daarbij voor het toepassen van luisterstrategieën: het zijn allemaal activiteiten die de mondelinge taalvaardigheid verder ontwikkelen.

Naast bovenstaand instrumentele perspectief kent het schoolvak Nederlands ook een cultureel perspectief. In het schoolvak Nederlands is sprake van cultuuroverdracht, van kennis over taal en literatuur. Om met dat laatste te beginnen: binnen het schoolvak zijn er doelen beschreven voor *fictie en literatuur*. De Nederlandse taal is er ook om van te genieten, zowel van gedichten, verhalen, theater als van romans. De esthetische functie van taal speelt hierin – naast de historische en culturele betekenis – een belangrijke rol, met stijlfiguren, creatieve vondsten en associaties. Ook hebben fictie- en literatuuronderwijs een belangrijke waarde voor burgerschapsvorming, of meer in het algemeen: persoonlijke vorming (Bildung).

Bovendien is er binnen het schoolvak Nederlands aandacht voor reflectie op en beschouwing van het *verschijnsel taal*. Het gaat daarbij om het begrippenapparaat waarmee we over taal spreken (bijvoorbeeld grammaticale begrippen, kennis over teksten, stilistiek), maar ook om talige verschijnselen op zich zoals het gebruik van taal in verschillende contexten (bijvoorbeeld vaktaal, formeel/neutraal taalgebruik, straattaal, streektaalen etc.). In het onderwijs kan dit aspect van het vak op verschillende manieren vorm krijgen, variërend van schoolgrammatica (zinsontleding en woordbenoemen) tot kennis over argumentatie en het bredere domein van taalbeschouwing.

De drie hierboven genoemde onderdelen van het schoolvak Nederlands – *taalvaardigheid, fictie en literatuur, kennis over taal* – corresponderen in grote lijnen met de indeling van de wetenschappelijk discipline neerlandistiek: taalbeheersing, literatuurwetenschap en

taalwetenschap. Er is weliswaar sprake van kennisuitwisseling tussen het schoolvak en de neerlandistiek, maar die is niet echt structureel verankerd. Bovendien varieert de aard en intensiteit van die uitwisseling per vakonderdeel / subdiscipline. In dit verband moet ook worden opgemerkt dat leerlingen binnen het schoolvak Nederlands niet of nauwelijks worden georiënteerd op de studie Nederlands, hoewel dat wel onderdeel is van het examenprogramma havo/woo (zie Bijlage 4).

Uit de eerdergenoemde doelstelling van het vaardigheidsonderwijs – taalgereedschap waarmee je je als burger in de moderne samenleving goed kunt redden – blijkt de maatschappelijke betrokkenheid en relevantie van het schoolvak Nederlands. Dat houdt ook in dat veranderingen in het maatschappelijke taalverkeer (denk aan internet en mobiele telefonie) ook nieuwe eisen met zich meebrengen.

Ten slotte komt de relevantie van het schoolvak Nederlands natuurlijk ook tot uitdrukking in de inhouden waarmee wordt gewerkt. Het vergroten van taalvaardigheid gaat altijd gepaard met het spreken, beluisteren, lezen en schrijven van teksten, en die teksten gaan ergens over. Het zijn vaak die inhouden die het vak interessant (kunnen) maken voor leerlingen.

3. Stand van zaken: beoogd – uitgevoerd – gerealiseerd

In dit hoofdstuk geven we in kort bestek de stand van zaken weer voor het schoolvak Nederlands in de verschillende onderwijssectoren: po, vo-onderbouw, vmbo-bovenbouw en havo/wo tweede fase. Het is een stand van zaken op hoofdlijnen, waarbij we een onderscheid maken tussen het beoogde curriculum (het curriculum van de beleidsmakers en de leermiddelen), het uitgevoerde curriculum (zoals het in de klas door leraar en leerlingen tot stand wordt gebracht) en het gerealiseerde curriculum (het curriculum in termen van leerresultaten en leerervaringen van leerlingen). Daarnaast beschrijven we wat verschillende instanties doen aan het handhaven van de kwaliteit van het schoolvak Nederlands en het opleiden van leraren voor dit vak.

Op dit moment kunnen we het meest zeggen over het beoogde curriculum, waar de leerplandocumenten *kerndoelen*, *examenprogramma's* en *Referentiekader Taal* een prominente plaats innemen. Onze kennis over het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum is veel diffuser en minder gedocumenteerd. Daarmee is meteen een knelpunt van deze stand van zaken genoemd: ons beeld van het curriculum Nederlands is eenzijdig en beperkt; we weten veel van het beoogde curriculum en maar relatief weinig van het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum.

3.1 Beoogd curriculum

Hierna volgt de beschrijving van het beoogde curriculum zoals dat is vastgelegd door beleidsmakers en in leermiddelen. Na een algemene typering volgen de beoogde curricula van het primair onderwijs, de onderbouw voortgezet onderwijs, de bovenbouw vmbo en de tweede fase havo/wo.

Algemeen

Nederland kent geen in detail vastgelegd nationaal curriculum, maar er is wel een breed gedragen consensus over drie belangrijke functies van het onderwijs: het draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, het zorgt voor overdracht van maatschappelijke en culturele kennis en het rust kinderen toe voor participatie in de samenleving. De belangrijkste dingen die kinderen moeten leren om actief deel te nemen aan de samenleving, zijn vastgelegd in een aantal richtinggevende of kader stellende curriculumdocumenten. Voor het schoolvak Nederlands gaat het om de *kerndoelen* voor het primair onderwijs en de onderbouw van het vo, en om de *examenprogramma's* van het vmbo, havo en wvo. Daarnaast is sinds augustus 2010 het *Referentiekader Taal* wettelijk van kracht, dat van toepassing is op alle onderwijssectoren, dus vanaf het po tot en met de eindexamenklassen van het mbo en het havo/wo.

Het Referentiekader Taal (Ministerie van OCW, 2009) is bedoeld om de programma's van de afzonderlijke onderwijssectoren beter op elkaar af te stemmen en daarmee een algemene verhoging van het taalvaardigheidsniveau te bewerkstelligen. Dit document is in de discussie over de kwaliteit van het schoolvak Nederlands de afgelopen jaren een steeds belangrijkere rol gaan spelen. Het geeft voor de sleutelmomenten in de onderwijsloopbaan een beschrijving van het fundamentele niveau en het streefniveau van taalvaardigheid van leerlingen. Bijvoorbeeld: aan het eind van het po 'kan een leerling eenvoudige gesprekken voeren over vertrouwde onderwerpen in het dagelijks leven op en buiten school'.

Het Referentiekader Taal onderscheidt vier niveaus: 1F aan het eind van het po; 2F aan het eind van het vmbo; 3F aan het eind van het havo en mbo-4; 4F aan het eind van het wo. Het Referentiekader hanteert daarbij vier domeinen van taalvaardigheid:

1. Mondelinge taalvaardigheid, onderverdeeld in Gesprekken, Luisteren en Spreken;
2. Lezen, onderverdeeld in lezen van zakelijke teksten en van fictionele, narratieve en literaire teksten;
3. Schrijven;
4. Begrippenlijst en Taalverzorging.

Voor elk domein zijn de leerlingprestaties beschreven in termen van taken, tekstkenmerken en kenmerken van de taakuitvoering. Zo zien we bijvoorbeeld in het domein Lezen van zakelijke teksten de taken 'lezen van informatieve teksten', 'lezen van instructies' en 'lezen van betogende teksten'. Als kenmerken van de taakuitvoering worden bij die leestaken genoemd: 'techniek en woordenschat', 'begrijpen', 'interpreteren', 'evalueren', 'samenvatten' en 'opzoeken' (zie Bijlage 5 voor een illustratie van het Referentiekader).

Primair onderwijs²

In de **kerndoelen** voor het po en so is het minimale onderwijsaanbod (de leerstof) beschreven. Het beoogde curriculum is vastgelegd in de twaalf kerndoelen Nederlands (zie bijlage 1). Daarin is het onderwijsaanbod beschreven voor mondeling onderwijs (1-3), schriftelijk onderwijs (4-9) en taalbeschuwing, waaronder strategieën (10-12). Onder de laatste categorie is ook woordenschat opgenomen. Voor leerlingen in het so zijn er daarnaast twee sets kerndoelen: (1) kerndoelen Nederlandse taal voor (normaal tot moeilijk lerende) leerlingen in het speciaal onderwijs; (2) kerndoelen Nederlandse taal voor zeer moeilijk lerende leerlingen of meervoudig gehandicapte leerlingen. De kerndoelen voor normaal tot moeilijk lerende leerlingen zijn identiek aan de kerndoelen voor het primair onderwijs.

De kerndoelen beschrijven het verplichte aanbod van leerstof. In de Karakteristiek bij de kerndoelen Nederlands staat dat: 'het onderwijs waar mogelijk uitgaat van communicatieve situaties: levensechte leesteksten, gesprekken over onderwerpen die kinderen bezighouden, en een echte correspondentie met kinderen van andere scholen'. Bij de ontwikkeling van het lezen en schrijven zijn inzicht in de functie van geletterdheid en een positieve attitude van belang. Het beschouwen van taal en taalgebruik dient geen op zichzelf staand onderdeel te vormen, maar geïntegreerd te worden met (onderdelen uit) de overige domeinen. Voor alle leerlingen, ook voor NT2-leerlingen, gelden dezelfde kerndoelen.

Ook de kerndoelen speciaal onderwijs voor Nederlandse taal worden voorafgegaan door een Karakteristiek, die zowel het (belang en opbouw van het) taalonderwijs beschrijven als het taalontwikkelingsproces en de taalkenmerken van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Naast het geven van informatie over specifieke taalkenmerken, zoals 'zweeftaal' bij blinde leerlingen, worden hulpmiddelen, compensatie- en dispensatiemogelijkheden genoemd (bijvoorbeeld computergebruik voor leerlingen met motorische beperking) en het gebruik van Nederlandse Gebarentaal (NGT). De aanvullingen in het karakteristiek voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen in het kader van passend onderwijs ook van belang zijn voor reguliere scholen die onderwijs verzorgen aan dit type leerlingen.

De kerndoelen Nederlandse taal voor zeer moeilijk lerende leerlingen of meervoudig gehandicapte leerlingen (znl/mg) bestaan uit zes kerndoelen, waarbij geen onderverdeling gemaakt is naar domeinen zoals bij de kerndoelen speciaal onderwijs voor normaal/moeilijk lerende leerlingen. De kerndoelen zijn gericht op communicatieve zelfredzaamheid. Voor het vertalen van kerndoelen naar de onderwijspraktijk zijn er door SLO tussendoelen en leerlijnen uitgewerkt: TULE (<http://tule.slo.nl/Nederlands>). Door het Expertisecentrum

² In de beschrijving van het primair onderwijs wordt zo veel mogelijk het speciaal onderwijs (so) meegenomen.

Nederlands zijn tussendoelen ontwikkeld voor beginnende en gevorderde geletterdheid en voor mondelinge communicatie (De Blauw, Boland, Vernooy & Van het Zandt, 2013; Biemond & Van het Zandt, 2013; Biemond, Verhoeven, & Litjes, 2007). Deze tussendoelen zijn ook verwerkt in TULE.

Het **Referentiekader Taal** geeft aan welk niveau van taalvaardigheid de leerlingen op een bepaald moment in hun schoolloopbaan moeten hebben. Voor het eind van het basisonderwijs geldt het niveau 1F als eindniveau. Het is zo geformuleerd dat ongeveer 75% van de leerlingen aan het eind van de basisschool het kan bereiken.

Om scholen te ondersteunen in de uitwerking van het taalcurriculum van de basisschool heeft SLO bij het referentiekader de serie *Leerstoflijnen ... beschreven* ontwikkeld, waarin voor elk van de vier domeinen het referentiekader is geconcretiseerd en waarin adviezen worden gegeven voor leerstofkeuze voor de groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8 (Van Gelderen, 2010; Oosterloo & Paus, 2010; Van der Beek & Paus, 2011; Van der Beek, Hoogeveen, & Prenger, 2015).

Voor leerlingen in het speciaal onderwijs, met uitzondering van zml/mg-leerlingen, is naast de set kerndoelen ook het Referentiekader Taal van kracht. Veel van de 25% leerlingen die het fundamentele niveau (1F) voor primair en speciaal onderwijs van het Referentiekader Taal niet halen, zijn leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Voor scholen in het primair onderwijs die onderwijs geven aan deze leerlingen heeft SLO in het project *Passende perspectieven* (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012) leerroutes taal ontwikkeld, die aangeven wat leerlingen moeten kennen en kunnen met het oog op het te volgen vervolgonderwijs. *Passende perspectieven* streeft naar hoge, maar haalbare doelen: door inzet van hulpmiddelen, maatwerk aanpassingen en daar waar nodig dispensatie van doelen.

Onderbouw voortgezet onderwijs

Het beoogde curriculum voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs is wettelijk vastgelegd in een karakteristiek en tien **kerndoelen** Nederlands voor de onderbouw vo (zie Bijlage 2). Het algemene doel van het onderwijs Nederlands is 'de taalvaardigheid van leerlingen vergroten'. Een brede beheersing van de taal is 'onontbeerlijk bij het verwerven van inhoud en vaardigheden in alle leergebieden'. De kern van het vak Nederlands bestaat uit 'het verwerven en presenteren van informatie en meer algemeen uit het leren communiceren met behulp van de Nederlandse taal'. Van belang daarbij zijn mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid, omgaan met de computer, strategische vaardigheden en bewustwording van het belang van conventies. Er zijn vier soorten kerndoelen te onderscheiden:

- drie overkoepelende kerndoelen over spreken en schrijven (1: *De leerling leert zich mondeling en schriftelijk goed uit te drukken*), lezen en luisteren (4) en lezen (8);
- twee kerndoelen over specifieke mondelinge tekstoorten: groepsgesprek (6) en presentatie (7);
- drie kerndoelen over ondersteunende vaardigheden: spelling, grammatica en woordkeus (2), woordenschatontwikkeling (3) en informatie verzamelen (5);
- tot slot zijn er twee kerndoelen over de aanpak van (9) en reflectie op (10) alle taalactiviteiten.

Sinds 2010 zijn deze kerndoelen met behulp van het Referentiekader Taal (Ministerie van OCW, 2009) nader gespecificeerd in termen van leerlingprestaties op de niveaus 1F (start vo-onderbouw) en 2F (einde vmbo en einde havo/woo-onderbouw). Bijvoorbeeld Lezen 2F: 'Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling afstaan.'

Voor het vo-onderbouw zijn er in 2012 op basis van het referentiekader ook tussendoelen beschreven die specificeren wat vmbo-leerlingen op weg van 1F naar 2F zouden moeten kunnen, en havo/woo-leerlingen op weg van 2F naar 3F (Beeker e.a., 2012).

Ten aanzien van het beoogde curriculum stellen we vast dat het Referentiekader Taal het onderwijsveld meer houvast biedt dan de globale kerndoelen. Voor het schoolvak Nederlands lijkt het referentiekader daarmee in een behoefte te voorzien.

Bovenbouw vmbo

Het beoogde curriculum voor Nederlands in de bovenbouw van het vmbo is wettelijk vastgelegd in het sinds 2007 geglobaliseerde Examenprogramma Nederlandse taal (zie Bijlage 3). Dit programma bestaat uit een preambule met zes algemene onderwijsdoelen die voor alle vakken en sectoren in het vmbo gelden, en elf exameneenheden, die elk uitgewerkt zijn in een of meer eindtermen. Per eindterm is aangegeven voor welke leerweg(en) deze geldt(en) of deze in het centraal examen of het schoolexamen moet dan wel mag worden getoetst. Over het gewicht van de verschillende eindtermen is niets vastgelegd. Dit beoogde curriculum is nader uitgewerkt in een syllabus voor de onderdelen van het centraal examen (College voor Examens, 2011) en een handreiking voor de onderdelen van het schoolexamen (SLO, 2012). Vanaf 2014-2015 zullen de examens afgestemd zijn op het Referentiekader Taal. Voor het vmbo is niveau 2F het beoogde eindniveau.

Taalvaardigheid heeft ook een plaats in de algemene onderwijsdoelen uit de preambule (te weten: werken aan vakoverstijgende thema's; leren uitvoeren; leren leren; leren communiceren; leren reflecteren op het leer- en werkproces; leren reflecteren op de toekomst). Daarmee wordt expliciet dat taalvaardigheid een plaats heeft bij alle vakken en beroepsgerichte programma's. Op schoolniveau wordt het beoogde curriculum voor elke leerweg afzonderlijk jaarlijks vastgelegd in het programma van toetsing en afsluiting (PTA).

Tweede fase havo/woo

Het beoogde curriculum voor Nederlands in de tweede fase is in de eerste plaats vastgelegd in het sinds 2007 sterk geglobaliseerde Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/woo (zie Bijlage 4). Dit programma kent negen eindtermen die verdeeld zijn over vijf domeinen A. Leesvaardigheid, B. Mondelinge taalvaardigheid, C. Schrijfvaardigheid, D. Argumentatieve vaardigheden, en E. Literatuur. Het zesde domein F. Oriëntatie op studie en beroep kent geen eindterm, maar maakt wel onderdeel uit van het beoogde curriculum. Over het gewicht van de diverse domeinen ten opzichte van elkaar en de onderlinge samenhang is niets vastgelegd. De examenprogramma's voor havo en woo verschillen nauwelijks van elkaar: het enige verschil ligt bij het domein Literatuur. Daar leest de havo-leerling minimaal acht en de woo-leerling minimaal twaalf literaire werken, waarvan drie van vóór 1880.

De eindtermen voor domein A. leesvaardigheid zijn nader uitgewerkt in de syllabi voor het centraal examen Nederlands voor havo en woo van het CvE, die elk voorjaar worden gepubliceerd op www.examenblad.nl. De eindtermen van het schoolexamen zijn nader uitgewerkt in de Handreiking schoolexamens (Bonset, Meestringa & Ravesloot, 2012), en in diverse leergangen en lesmaterialen.

Vanaf 2014 zijn de verschillen tussen havo en woo nader geaccentueerd door de opname van de volgende zinsnede in het examenprogramma: 'Bij de uitvoering van het examenprogramma worden de referentieniveaus Nederlandse taal in acht genomen'. De invoering van het Referentiekader Taal houdt een nadere specificatie in van de eindtermen: voor havo is daarin niveau 3F beschreven, voor woo niveau 4F (zie Bijlage 5).

3.2 Uitgevoerd curriculum

Hierna volgt de beschrijving van het uitgevoerde curriculum (zoals dat in de klas tot stand wordt gebracht) van respectievelijk het primair onderwijs, de onderbouw voortgezet onderwijs, de bovenbouw vmbo en de tweede fase havo/woo.

Primair onderwijs

Op basis van ervaringen, onder andere opgedaan in de netwerken van taalcoördinatoren en van taalspecialisten, weten we dat veel leraren de methodes als houvast nemen. Taal- en leesmethodes die gebruikt worden, sluiten over het algemeen aan bij de kerndoelen (zie: <http://www.slo.nl/organisatie/kenniscentrum/analyses/overzichtanalyses/kerndoelenpo/>) en educatieve uitgeverijen doen hun best om hun nieuwe methodes af te stemmen op het Referentiekader Taal.

We constateren aan de ene kant dat leraren deze methodes strikt volgen en in aparte lessen aandacht besteden aan de afzonderlijke domeinen (spelling, technisch lezen, begrijpend lezen, schrijven, enzovoort), maar zien echter ook dat sommige scholen zich zelfstandiger (willen) gaan opstellen ten aanzien van methodes en proberen tot een meer geïntegreerde aanpak van taalonderwijs te komen. Door de onderlinge verschillen in de, soms vertraagde of atypische, taalontwikkeling, biedt een methode immers vaak onvoldoende maatwerk voor veel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Sinds 1987 voert het Cito Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) uit om antwoord te krijgen op vragen als: Wat proberen scholen hun leerlingen te leren? Wat steken de leerlingen van het onderwijs op? Welke wijzigingen voltrekken zich door de jaren heen in het leer- en vormingsaanbod en in de onderwijsleerresultaten? Daarnaast zijn er tal van onderzoekers op Nederlandse universiteiten bezig met onderzoek naar de verschillende domeinen van het taalonderwijs Nederlands. Welke manieren van onderwijzen zijn effectief? Hoe leren kinderen eigenlijk schrijven? Deze onderzoeken zijn beschreven in de door SLO uitgegeven reeks 'Het taalonderwijs Nederlands onderzocht' (Bonset & Hoogeveen, 2013). Uit de PPON publicaties en de beschrijvingen van onderzoek kan geconcludeerd worden dat de kwaliteit van de onderwijspraktijk in de domeinen lezen en schrijven, mondelinge taal, taalbeschouwing en woordenschat nog te wensen over laat.

Een toenemend aantal basisscholen heeft met het oog op het optimaliseren van het taalonderwijs een taalcoördinator aangesteld. Taalcoördinatoren werken samen met management, leraren en leerlingen aan het opzetten, uitvoeren, evalueren en bijstellen van taalbeleid. Er zijn ook taalcoördinatoren die bovenschols werken, binnen hun bestuur. Een belangrijke randvoorwaarde voor het werk van taalcoördinatoren is dat ze ervoor gefaciliteerd worden door het management van de school. Dit blijkt in de praktijk niet altijd te gebeuren: de functie van taalcoördinator is niet op elke school even helder gedefinieerd.

In plaats van een taalcoördinator kiezen veel scholen voor een leescoördinator: een leraar met als speciale taak het coördineren en stimuleren van de leesbevorderingsactiviteiten op school. Net als taalcoördinatoren spelen leescoördinatoren een centrale rol bij vernieuwingen en verbeteringen op het gebied van leesonderwijs. Hierdoor heeft het leesonderwijs de afgelopen jaren op veel scholen een impuls gekregen – de methode Nieuwsbegrip is erg populair bij het ingang zetten van deze vernieuwingen.

Basisschoolteams worden bij de optimalisering en uitvoering van hun taalcurriculum ondersteund of geadviseerd door onderwijsadviseurs. Dit zijn veelal taalspecialisten die aangesloten zijn bij een onderwijsbegeleidingsdienst. Er is een toenemend aantal zelfstandig opererende taalspecialisten.

Onderbouw voortgezet onderwijs

In de wijze waarop leraren het curriculum in de onderbouw van het voortgezet onderwijs uitvoeren, spelen leergangen een centrale rol. De meest gebruikte leergangen zijn *Nieuw Nederlands* (Noordhoff) en *Op Niveau* (ThiemeMeulenhoff). In de leergangen is aandacht voor de onderdelen zakelijk lezen, fictie lezen, spelling, grammatica, woordenschat, schrijven, spreken. De aanpak is doorgaans traditioneel: deelvaardigheidsoefeningen bij spelling, taal- en redkundige ontleding bij grammatica. Bij het onderdeel zakelijk lezen, vaak in de vorm van tekst met vragen, ligt de nadruk op structurelementen in teksten en is er aandacht voor leesstrategieën. Bij het onderdeel fictie worden vooral fragmenten uit jeugdliteratuur

aangeboden, met daarbij meestal schriftelijke vragen. Ook is er aandacht voor het literair begrippenapparaat.

Naast de hierboven genoemde leerlijnen bieden de leergangen systematisch totaalopdrachten aan waarin meerdere vaardigheden geïntegreerd voorkomen; in Nieuw Nederlands in de vorm van 'portfolio-opdrachten', in Op Niveau als 'miniprojecten'. Of deze meer geïntegreerde opdrachten worden uitgevoerd is echter erg leraar- of schoolafhankelijk; onze indruk is dat ze in de praktijk vaak worden overgeslagen.

De leergangen sluiten wat het aanbod betreft aan bij de kerndoelen. In de nieuwe edities is er afstemming op het Referentiekader Taal. Steeds meer scholen voeren de laatste jaren ook in de onderbouw programma's voor toetsing en onderwijs in, gebruikmakend van het Referentiekader Taal. Door die toetsgegevens wordt meer inzicht verkregen in de ontwikkeling van taalvaardigheid van leerlingen. Op veel scholen lijkt toenemende aandacht voor taal, taalontwikkeling en taalbeleid tot het invoeren van een extra uur taalvaardigheid te leiden, naast de reguliere lessen Nederlands. In het extra taaluur wordt bijvoorbeeld de leesmethodiek van Nieuwsbegrip veel gebruikt. Ook wordt in het taaluur nogal eens extra spelling en grammatica (zinsontleding) aangeboden.

Een flink aantal scholen zet stevig in op het verhogen van de leesvaardigheid van de leerlingen, gebruikmakend van de toetsen van Diataal. Daarnaast zoeken docenten Nederlands naar alternatieve manieren om het leesonderwijs vorm te geven, omdat het onbehagen over de traditionele tekst met vragen toeneemt (Ravesloot & Van der Leeuw, 2013). Ook is er een tendens zichtbaar om meer inhoudelijk te lezen; populair zijn daarbij lessen 'vrij' of 'risicoloos' lezen.

Bovenbouw vmbo

Gezien de vrijheid die scholen hebben bij het vormgeven van hun onderwijs kan ervan uitgegaan worden dat er in de bovenbouw van het vmbo sprake is van een grote verscheidenheid. Onderzoeken naar de onderwijspraktijk, analyses van leermiddelen en signalen uit de praktijk laten zien dat spelling en grammatica op veel scholen een relatief grote plaats innemen bij het onderwijs Nederlands. Bij de verschillende vaardigheden is het onderwijs in de bovenbouw vaak sterk gericht op (de vorm van) het examen.

Leergangen en taalmethodes spelen een centrale rol in het onderwijs op de meeste scholen.

Uitgevers zijn nog bezig hun materialen af te stemmen op het Referentiekader Taal. Docenten die vooral hun leergang volgen lijken op dit moment nog niet actief bezig te zijn met het afstemmen van hun onderwijs op het referentiekader.

Op een deel van de vmbo-scholen wordt het vak Nederlands (deels) in samenhang met andere vakken aangeboden. In dat geval is veelal sprake van taakgericht taalonderwijs. Enkele jaren geleden was er een tendens waarneembaar naar meer geïntegreerd werken (Bonset & Ebbers, 2007). Het inbedden van taalonderwijs in andere vakken kan er ook toe leiden dat Nederlands een versnipperd vak wordt, waarvoor diverse docenten verantwoordelijk zijn, met alle risico's voor de kwaliteit van dien. Het is de vraag of deze tendens zich heeft voortgezet nu Nederlands de laatste jaren nadrukkelijk als kernvak wordt genoemd en er juist sprake is van aangescherpte exameneisen voor die kernvakken.

In het vmbo, zeker in de grote steden, is het Nederlands voor een relatief groot percentage van de leerlingen niet de eerste taal. Het is onduidelijk of docenten (Nederlands) hier adequaat mee omgaan.

Tweede fase havo/vwo

Op veel scholen wordt het schoolvak Nederlands in de tweede fase vorm gegeven in een mix van eigen materiaal en een leergang. Voor taalvaardigheid is de leergang Nieuw Nederlands (Noordhoff) marktleider; voor literatuur zijn er afzonderlijke leergangen waarvan Laagland (Thieme Meulenhoff) en Literatuur (Malmberg) veelgebruikte zijn. Via de website

www.lezenvoordelijst.nl is er bovendien aandacht voor de ontwikkeling van de leerling als literaire lezer. Ook de website www.literatuurgeschiedenis.nl wordt door docenten ingezet. Voorts is enige indruk van het uitgevoerde curriculum onder andere te vinden in casestudies naar veelbelovende praktijken mondelinge taalvaardigheid (bijvoorbeeld Leene, 1995; Bonset, 1996), onderzoek naar de inrichting van het schoolexamen schrijfvaardigheid (Goosen, 2001) of het schoolexamen Nederlands in zijn geheel (Meestringa & Ravesloot, 2012, 2013a). Uit dat laatste komt een grote diversiteit in de schoolexamens naar voren, onder meer in de weging van de verschillende onderdelen.

Ook een onderzoek naar onderwijs in schrijfvaardigheid bij Nederlands in de tweede fase (Meestringa & Ravesloot 2013b) geeft een beeld van de praktijk: het aandeel schrijfvaardigheid in drie veelgebruikte methodes schommelt rond de 20%. Als ook deelvaardigheden (formuleren, grammatica, spelling) worden meegeteld varieert het van 32 tot 46%. Ervaren docenten die in dit onderzoek zijn geïnterviewd, melden dat ze bij het schrijfonderwijs nauwelijks gebruikmaken van de methode (het is een naslagwerk voor de leerlingen), en dat ze 10 tot 33% van de tijd aan schrijfonderwijs besteden.

De indruk van de praktijk is verder gebaseerd op mededelingen van lerarenopleiders, gesprekken met docenten en incidentele klasbezoeken. Het lijkt erop dat vakonderdelen afzonderlijk en versnipperd aan bod komen, mede onder invloed van het examenprogramma. Daarnaast lijken leraren over het algemeen tijd te kort te komen om alle domeinen diepgaand aan de orde te stellen. Het zelf ontwikkelen van lesmateriaal wordt door schoolleidingen soms ontmoedigd, als middel om de werkdruk te verlagen.

3.3 Gerealiseerd curriculum

Hierna volgt de beschrijving van het gerealiseerde curriculum (in termen van leerresultaten en leerervaringen) van respectievelijk het primair onderwijs, de onderbouw voortgezet onderwijs, de bovenbouw vmbo en de tweede fase havo/vwo.

Primair onderwijs

Toetsen, al dan niet gekoppeld aan het leerlingvolgsysteem, spelen een belangrijke rol bij pogingen tot het vaststellen van leerprestaties. Ongeveer 85% van de scholen maakt gebruik van de Cito-eindtoets. Er zijn ook scholen of leraren die gebruikmaken van alternatieve toetsen, observaties en portfolio's.

De Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON) geven, naast informatie over het uitgevoerde curriculum, een beeld van de prestaties van leerlingen op begrijpend lezen, schrijven, luisteren, spreken en traditionele grammatica en taalbeschouwing (in de zin van herkennen van systematische betekenis- en vormverschijnselen in schriftelijk taalgebruik). Daartoe worden leerlingprestaties voorgelegd aan leraren po en vo en vakdeskundigen (expertpanels). Op alle onderdelen, met uitzondering van taalbeschouwing, presteren leerlingen aan het einde van de basisschool onder de norm die door expertpanels wenselijk geacht wordt (Bonset & Hoogeveen, 2013). Ook over leerprestaties van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs is informatie beschikbaar uit PPON-onderzoeken. Een andere recente bron van informatie over deze leerlingen is Cool Speciaal (Ledoux, Roeleveld, van Langen en Smeets, 2012). Hieruit blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs slechter scoren op taal (begrijpend lezen, woordenschat, spellen), dan leerlingen in het primair onderwijs met specifieke onderwijsbehoeften, die op hun beurt slechter scoren dan leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften. Hoe meer er sprake is van een complexe problematiek, hoe minder goed de leerprestaties zijn.

Uit internationaal vergelijkend onderzoek naar leesvaardigheid (PIRLS) wordt geconcludeerd dat de leesprestaties van Nederlandse tienjarigen stabiliseren. Wel blijven basisscholieren terrein verliezen ten opzichte van leeftijdsgenootjes in andere landen. Nederlandse tienjarigen presteren minder goed op de cognitief complexere teksttaken. Nederland telt vooral minder

excellente lezers. Daar staat tegenover dat nergens ter wereld zo'n grote groep leerlingen redelijk tot goed leert lezen (Netten, 2014).

Uit interviews met leerlingen en ook uit diverse onderzoeken (o.a. PIRLS) weten we dat leerlingen begrijpend lezen op school saai vinden en dat de leesattitude van leerlingen in Nederland onder het internationale gemiddelde ligt.

Onderbouw voortgezet onderwijs

Informatie over leerprestaties in de onderbouw van het voortgezet onderwijs is beperkt en betreft met name leesvaardigheid. Uit het PISA-onderzoek (Kuiper, 2010) blijkt dat tussen 2003 en 2006 de scores zijn gedaald, terwijl deze tussen 2006 en 2009 gelijk zijn gebleven. De leesvaardigheidsscore op de PISA-ranglijst is een relatieve en de verschillen ten opzichte van zowel hoger als lager scorende landen is niet altijd statistisch significant. Opvallend is dat onze zwakste lezers in 2009 minder zwak waren dan in 2006. Anderzijds zijn er weinig excellente Nederlandse lezers. Nederlandse leerlingen zijn bovendien goed in zoekend lezen, maar minder bekwaam in begrijpend lezen.

Bovenbouw vmbo

Het gerealiseerde curriculum in de bovenbouw van het vmbo komt onder meer naar voren in de cijfers voor het centraal examen. Voor Nederlands scoorde in 2013 in de basisberoepsgerichte, kaderberoepsgerichte en gemengd theoretische leerweg van het vmbo respectievelijk 10, 23 en 18% van de leerlingen onvoldoende (Cito, 2013).

Onderzoek onder instromende studenten in het mbo heeft de laatste jaren laten zien dat een aanzienlijk deel van hen het vmbo verlaat met een lager taalniveau dan het beoogde 2F. Tegelijkertijd zijn er ook leerlingen uit vooral de theoretische leerweg die voor een of meer vaardigheden al op niveau 3F scoren bij instroom in het mbo.

In *Over de drempels met taal* (Expertgroep, 2008) wordt ervan uitgegaan dat 75% van de leerlingen het beoogde niveau 2F haalt. In het vmbo zullen in de basisberoepsgerichte leerweg relatief veel leerlingen te vinden zijn die behoren tot de 25% voor wie dat niet het geval is. Dat impliceert dat 2F voor een groot deel van de vmbo-bb-leerlingen te hoog gegrepen is. Niettemin blijft 2F wel de norm; door te werken met cijferdifferentiatie (vmbo-bb-leerlingen krijgen een cijferpunt extra) wordt voorkomen dat er een ongewenst groot aantal leerlingen zakt.

Tweede fase havo/vwo

Het gerealiseerde curriculum van Nederlands in de tweede fase wordt op de eerste plaats zichtbaar in examenresultaten. Er worden op het CE zo'n 25% (havo) tot 20% (vwo) onvoldoendes gegeven, met een gemiddelde van iets boven de zes. Het niveau van het centrale examen leesvaardigheid is in koppelingsonderzoek (Bonset, Meestringa & de Vries, 2008, 2009) voor havo vastgesteld op referentieniveau 3F en voor vwo onder referentieniveau 4F. In 2014 heeft Cito in opdracht van het CvTE nogmaals onderzocht hoe het centraal examen leesvaardigheid zich verhoudt tot de referentieniveaus (Van Onna, Straat & Alberts, 2014). De bevindingen hebben ertoe geleid dat vanaf 2015 de lat bij het CE Nederlands vwo 0,4 cijferpunt hoger wordt gelegd.

Aanwijzingen over het gerealiseerde curriculum van Nederlands komen ook uit het hoger onderwijs. Over de mondelinge taalvaardigheid van eerstejaars komen uit het hoger onderwijs overwegend positieve berichten; de studenten lijken mondeling voldoende taalvaardig om in het hoger onderwijs goed te kunnen functioneren. Dit in tegenstelling tot de berichten over de schrijfvaardigheid van de eerstejaars. Ook al zeggen spelling- en grammaticatoetsen weinig over de schrijfvaardigheid van de getoetste kandidaat, slechte resultaten op deze toetsen hebben voor veel ophef gezorgd.

3.4 Sturen op kwaliteit

Zowel landelijk als op schoolniveau wordt op verschillende wijzen een bijdrage geleverd aan de kwaliteit van het taalonderwijs. Een aantal organisaties houdt zich heel specifiek met het schoolvak Nederlands bezig, zoals de Vereniging van Leraren Levende Talen (VLLT) en de Nederlandse Taalunie. VLLT geeft twee periodieken uit: *Levende Talen Magazine*, dat vooral praktische artikelen bevat, en *Levende Talen Tijdschrift*, dat zich meer richt op rapportages van wetenschappelijk onderzoek. De Nederlandse Taalunie ontsluit via zijn website <http://taalunieversum.org/sectie/nederlands-op-school> een keur aan informatie over het schoolvak Nederlands, zowel praktisch als wetenschappelijk. Samen met een aantal andere instellingen organiseren VLLT en de Taalunie jaarlijks de conferentie *Het Schoolvak Nederlands*.

Naast de tijdschriften van Levende Talen die gericht zijn op het voortgezet onderwijs wijzen we ook op twee tijdschriften die vooral het primair onderwijs betreffen: *Tijdschrift Taal* en *MeerTaal*. Hieronder volgt een beschrijving van sturing op kwaliteit voor respectievelijk primair onderwijs, onderbouw vo, bovenbouw vmbo en tweede fase havo/wo.

Primair onderwijs

Door diverse betrokkenen en vanuit diverse instanties wordt er invloed uitgeoefend op de kwaliteit van het taalonderwijs. Zo zijn er twee actieplannen van het Ministerie van OCW: het *Actieplan Leraar 2020* om de kwaliteit van leraren en schoolleiders te verbeteren, en het *Actieplan Basis voor Presteren* dat beschrijft hoe prestaties van leerlingen verbeterd kunnen worden.

Een onderdeel van die actieplannen is de invoering van de centrale eindtoets. Vanaf 2015 moeten alle leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs verplicht een eindtoets maken. Deze eindtoets meet de kennis die leerlingen hebben op het gebied van taal en rekenen. Het resultaat van een eindtoets laat zien in welke mate leerlingen onderdelen van de referentieniveaus voor taal en rekenen beheersen.

Via *School aan Zet* kunnen scholen ondersteuning krijgen om de landelijke ambities uit de actieplannen te vertalen naar doelen en ambities voor de eigen school. Het verbeteren van de taal- en rekenprestaties van leerlingen is een belangrijk onderwerp op de beleidsagenda van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Om die leerresultaten te verbeteren wil het ministerie dat scholen *opbrengstgericht* gaan werken. Doelen stellen, zicht hebben op leerresultaten en planmatig en resultaatgericht werken zijn daarbij sleutelbegrippen. Scholen die systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van de prestaties van leerlingen, zijn bezig met opbrengstgericht werken.

De Inspectie van het Onderwijs houdt toezicht op naleving van de kerndoelen en werkt momenteel aan een toezichtskader dat recht doet aan het Referentiekader Taal. Verder publiceert de inspectie onderzoeken naar en brochures over verschillende domeinen van het taalonderwijs (zie www.onderwijsinspectie.nl).

Als het gaat om leerlingen in het speciaal onderwijs en de ambulante begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs spelen op bovenschools niveau de clusterspecifieke instellingen een belangrijke rol. Voorbeelden hiervan zijn *Kentalis* voor leerlingen met ESM (cluster 2) en *Visio* voor blinde en slechtziende leerlingen (cluster 1). Door de ontwikkeling en wetgeving rond 'Passend onderwijs' zullen samenwerkingsverbanden een steeds grotere rol krijgen in sturing op onderwijskwaliteit in scholen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Op schoolniveau sturen directie, intern begeleiders in samenwerking met taalcoördinatoren en/of taalspecialisten, orthopedagogen/psychologen, linguïsten en logopedisten op de kwaliteit van het taalonderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Onderbouw voortgezet onderwijs

Op landelijk niveau is in het verlengde van het *Actieplan Beter Presteren* van het Ministerie van OCW voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs een diagnostische tussentijdse toets in voorbereiding. Deze is gebaseerd op tussendoelen tussen de niveaus 1F en 2F, respectievelijk 2F en 3F van het Referentiekader Taal en betreft de domeinen Lezen van zakelijke teksten en fictie, Gesprekken, Luisteren, Spreken en Schrijven (Beeker e.a., 2012).

De *inspectie* heeft in haar toezichtskader ook elementen van het Referentiekader Taal opgenomen; scholen hebben een inspanningsverplichting om het Referentiekader in het onderwijs Nederlands te implementeren.

Daarnaast is met name in de grote steden sprake van gezamenlijke activiteiten van scholen (soms onder de paraplu van de gemeente) die te vatten zijn onder de noemer 'taalbeleid'. Een voorbeeld daarvan is het project *Taal Effect* waarmee vo-scholen in Rotterdam, Amsterdam en Utrecht hun taalonderwijs intensiveren: met behulp van extra lessen, methodes en krachtige didactiek wordt gewerkt aan uitbreiding van woordenschat en versterking van begrijpend lezen. Op schoolniveau zijn in de afgelopen jaren steeds vaker *taalcoördinatoren* aangesteld, die vorm moeten geven aan het taalbeleid. Het ontwikkelen van taalbeleid op vo-scholen is echter een weerbaar proces, en de resultaten op scholen zijn dan ook wisselend.

Bovenbouw vmbo

Op landelijk niveau wordt door de overheid op diverse manieren gestuurd op onderwijskwaliteit in de bovenbouw van het vmbo. Dit gebeurt bijvoorbeeld via de examenprogramma's; de invoering van het referentiekader taal, inclusief de invoering daarvan in het eindexamen Nederlands (waarbij voor de basis-beroepsgerichte leerweg de lat voor de normering met ingang van 2015 met 0,1 wordt verhoogd); de aanscherping van zak-slaagregelingen en het stimuleren van opbrengstgericht werken.

Ook via de Inspectie is sprake van sturing op kwaliteit. Tot voor kort gebeurde dat bijvoorbeeld door het toezicht op de discrepantie tussen centraal examen en schoolexamen; scholen waren verplicht om de verschillen tussen gemiddelde SE-cijfers en CE-cijfers over alle vakken onder de 0,5 punten te houden. Schoolleiders spraken vaksecties aan op deze discrepantieregel, met als gevolg dat in schoolexamens een steeds grotere plaats werd ingeruimd voor de vaardigheden die ook in het centraal examen worden geëxamineerd. Inmiddels (2015) heeft de staatssecretaris deze discrepantieregel versoepeld: de inspectie zal de discrepantie tussen het CE- en SE-cijfer niet meer hanteren als onderdeel van de beoordeling van de leerresultaten. Het verschil tussen CE- en SE-cijfer blijft wel van belang voor het behoud van de examenlicentie van een school. De regel dat scholen hun examenlicentie kunnen verliezen bij langdurig (zes jaar) te groot verschil tussen SE en CE (gemiddeld over alle vakken gemeten) blijft bestaan.

Daarnaast is er sprake van kwaliteitsprojecten op bovenschools niveau. Regionale samenwerking en/of afstemming tussen vmbo en mbo en tussen vmbo-tl en havo komt regelmatig voor. Die samenwerking heeft in eerste instantie vaak vooral te maken met zaken als warme overdracht en keuzebegeleiding van doorstromende leerlingen. Bij de aansluiting vmbo-mbo ligt het voor de hand om ook te communiceren over het taalniveau waarmee vmbo-leerlingen het mbo binnenkomen.

Op steeds meer scholen is sprake van taalbeleid op schoolniveau. Er worden bijvoorbeeld centrale afspraken gemaakt over de eisen die er aan mondelinge en schriftelijke prestaties van leerlingen worden gesteld en over de manier waarop leerlingen taalsteun kunnen ontvangen. Voorts kan de schoolleiding sturen via de opstelling van het PTA en professionalisering.

Tweede fase havo/vwo

Op landelijk niveau wordt door de overheid op kwaliteit gestuurd via examenprogramma's en de invoering van het Referentiekader Taal. Het referentiekader wordt van toepassing in het

eindexamen Nederlands, waarbij voor wvo de lat voor de normering metingang van 2015 met 0,4 wordt verhoogd.

Op schoolniveau kan de schoolleiding sturen via de opstelling van het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA) en de inzet van de professionalisering. Daarnaast stuurde de inspectie tot voor kort met behulp van de discrepantieregeling; bij het kernvak Nederlands was het verplicht om de SE-cijfers niet te veel te laten afwijken van de CE-cijfers. Die discrepantie zit bij Nederlands de afgelopen jaren voor havo overigens vaak (net) onder de 0,5 en voor wvo op de 0,5. Zoals gezegd is de discrepantieregeling in 2015 versoepeld.

Een andere kwaliteitsimpuls op schoolniveau is de ontwikkeling van taalbeleid, waarbij er bijvoorbeeld vakoverstijgende afspraken gemaakt worden over de taalsteun die geboden wordt en de eisen die er aan mondelinge en schriftelijke prestaties van leerlingen worden gesteld.

3.5 Professionaliteit en het opleiden van leraren

Voor goed onderwijs Nederlands zijn goede leraren nodig. Daar ligt een taak voor de lerarenopleidingen. Hieronder bespreken we ontwikkelingen die zijn gericht op het vergroten van de professionaliteit van leraren in respectievelijk het primair onderwijs, het tweede-graadsgebied (onderbouw vo en bovenbouw vmbo) en het eerstegraadsgebied (tweede fase havo/wvo).

Primair onderwijs

Voor leraren-in-opleiding en opleiders is er de kennisbasis Nederlands. Deze kennisbasis bevat de beschrijving van de kennis die de leraar aan het einde van zijn opleiding minimaal moet hebben om professioneel bekwaam en zelfstandig aan het werk te kunnen. Voor het vak Nederlands zijn er op de pabo de afgelopen twee jaar ook landelijke kennistoetsen afgenomen, die aansluiten bij deze kennisbasis Nederlands.

Docenten Nederlands c.q. taaldidactiek op pabo's zijn verenigd in LOPON2: de Vlaams-Nederlandse vereniging voor lerarenopleiders primair onderwijs Nederlands en Nederlands als tweede taal. Deze vereniging organiseert studiedagen en conferenties en is nauw betrokken bij de ontwikkeling van bovengenoemde kennisbasis en kennistoets Nederlands.

Stichting Lezen heeft onlangs in samenwerking met een aantal pabo's een minor 'leesbevordering' ontwikkeld. Na afronding van deze minor ontvangen studenten een certificaat 'leescoördinator' voor het primair onderwijs.

Voor leraren basisonderwijs is er een opleiding tot taalcoördinator. Deze opleiding is op landelijk niveau ontwikkeld en wordt door pabo's gegeven. Sinds 2000 zijn er ongeveer 1900 taalcoördinatoren opgeleid, maar het is niet bekend hoeveel van hen er daadwerkelijk als taalcoördinator werken. SLO heeft samen met EDventure een landelijke opleiding tot taalspecialist ontwikkeld voor onderwijsadviseurs. Deze opleiding wordt uitgevoerd door EDventure.

Ten slotte wijzen we nog op de ontwikkeling van de zogeheten *academische pabo*. Op verschillende plaatsen, zoals Utrecht en Nijmegen, bieden hogescholen in samenwerking met universiteiten een pabo-opleiding aan voor studenten met een wvo-vooropleiding. De academische pabo leidt op voor een dubbele bachelor: een pabo-diploma en een bachelor onderwijskunde. Het doel van deze verzwaarde opleiding is dat er hoger gekwalificeerde leraren voor de klas komen. Het is nog te vroeg om iets te kunnen zeggen over de effecten hiervan op de kwaliteit van het taalonderwijs Nederlands.

Tweedegraadsgebied

Ook voor de tweede graadsopleidingen zijn er generieke en vakspecifieke kennisbases vastgesteld. Daarmee willen de gezamenlijke hogescholen een kwaliteitsimpuls geven: beter opgeleide leraren zorgen voor beter onderwijs. De opleidingen Nederlands hebben zich verplicht om met de kennisbasis Nederlands te werken. Een deel van die kennisbasis wordt

landelijk getoetst. Het door de Vereniging van Hogescholen geïnitieerde project *10voordeleraar* is verantwoordelijk voor toetsontwikkeling, -afname en -rapportage.

Een recente ontwikkeling is het inrichten van een nieuwe afstudeerrichting voor het beroepsonderwijs: studenten specialiseren zich voor ofwel het algemeen voortgezet onderwijs (havo/wo), ofwel het beroeps(gericht) onderwijs (vmbo en mbo). Het (v)mbo vraagt leraren Nederlands die meer toegerust zijn voor het onderwijzen van taal in beroepscontexten, zoals gezondheidszorg en techniek; het is overigens nog niet helemaal duidelijk waaruit die specifieke toerusting voor (v)mbo zou moeten bestaan.

Eerstegraadsgebied

Studenten kunnen via een zogeheten *vakmaster* een eerstegraadsbevoegdheid halen aan een hogeschool. Ook voor deze vakmaster is een kennisbasis Nederlands vastgesteld om de kwaliteit te borgen. Er wordt echter geen landelijke kennistoets afgenomen.

Universitaire lerarenopleidingen bieden een eenjarige post-master aan die leidt tot een eerstegraadsbevoegdheid. Onlangs hebben de Faculteiten Geesteswetenschappen het initiatief genomen tot nauwere samenwerking met de verwante universitaire lerarenopleidingen zoals Nederlands, moderne vreemde talen en geschiedenis. In dit verband zijn er zogeheten *meesterschapsteams* ingericht voor onder andere Nederlands – Taalkunde / Taalbeheersing en voor Nederlands – Letterkunde. Deze meesterschapsteams beogen in samenwerking met het onderwijsveld bij te dragen aan de inhoud en didactiek van het schoolvak Nederlands en de aan de kwaliteit van de (universitaire) lerarenopleiding in dat vak. Daarbij gaat in het bijzonder aandacht uit naar domein F uit het examenprogramma havo/wo: *Oriëntatie op studie en beroep* (zie Bijlage 4).

4. Aandachtspunten uit de BUG-analyse

In de beschrijving van de stand van zaken van het schoolvak Nederlands in de verschillende onderwijssectoren maakten we in het vorige hoofdstuk gebruik van de drieslag beoogd – uitgevoerd – gerealiseerd. In aansluiting op deze 'BUG-analyse' kunnen we nu een aantal aandachtspunten identificeren, die we in dit hoofdstuk op een rijtje zetten.

4.1 Aandachtspunten bij het beoogd curriculum

In de discussie over het beoogd curriculum is het Referentiekader Taal een centrale rol gaan spelen. Mede onder invloed van het Referentiekader Taal zien we dat er op scholen meer aandacht is voor de inhoud van het taalonderwijs. Er is sprake van een nieuwe bewustwording onder docenten over het belang van het vak. Voor het schoolvak Nederlands zijn dat allemaal positieve ontwikkelingen. We zien echter ook een aantal negatieve effecten van het invoeren van het Referentiekader Taal, die kritische aandacht verdienen.

- Het Referentiekader Taal geeft een eenzijdig beeld van het schoolvak: het legt sterk de nadruk op **losse communicatieve vaardigheden**, waardoor het gevaar van versnippering dreigende aspecten als Bildung (persoonlijke en literair-culturele vorming) en taal als middel om te leren in het gedrang kunnen komen. Er is wel aandacht voor de communicatieve functie van taal, maar te weinig voor de expressieve en conceptuele functies ervan.
- Het **vierde domein** van het Referentiekader Taal, 'Begrippenlijst & Taalverzorging' is weinig consistent: het bevat zowel begrippen die leerlingen moeten *leren* als regels die zij moeten *toepassen*. Enerzijds gaat het om een set (taalkundige) begrippen waarmee de leraar en zijn leerlingen over taal en taalgebruik kunnen praten en reflecteren. Het is daarmee een kenniscomponent van het vak Nederlands. Anderzijds betreft het regels over de verzorging van geschreven taal; het correct toepassen van spelling- en interpunctieregels. Daarmee is het inhoudelijk een onderdeel van het derde domein Schrijven.
- Het Referentiekader Taal veronderstelt dat alle leerlingen **één taal** leren, het Nederlands. Taalvaardigheid is niet doordacht vanuit de mogelijkheid dat leerlingen het Nederlands als tweede taal leren, na en naast een reeds verworven andere moedertaal. Het referentiekader Taal is ongeschikt voor het beschrijven en begrijpen van de plurilinguale situatie waarin de leerlingen verkeren, en om hen voor te bereiden op het zelfstandig verbeteren van hun taalvaardigheid op en buiten school en in het hoger onderwijs.
- Er is nog veel onduidelijkheid over de doorwerking van het Referentiekader Taal in de **andere vakken**. Bijvoorbeeld: welk niveau van leesvaardigheid is vereist voor het begrijpen van de schoolboekteksten in de zaakvakken? Welk niveau van schrijfvaardigheid mag binnen de zaakvakken van leerlingen worden verwacht? Omdat in de beoogde curricula van andere vakken het Referentiekader Taal nog niet (vak)specifiek is verwerkt, ontbreekt het de betreffende docenten aan handvatten om het Referentiekader in hun onderwijs in te zetten. Het benutten van contexten uit de zaakvakken of uit de beroepspraktijk (in het vmbo) voor de taalontwikkeling van leerlingen krijgt daardoor onvoldoende aandacht.

4.2 Aandachtspunten bij het uitgevoerd curriculum

Over het uitgevoerde curriculum zijn weinig onderzoeksgegevens beschikbaar. We hebben bovendien geen actueel overzicht van hoe leraren met hun leergangen vorm geven aan het schoolvak Nederlands. Ook hebben we weinig empirische gegevens over hoe leraren het referentiekader en andere curriculumdocumenten hanteren. De volgende aandachtspunten zijn gebaseerd op casestudies, indrukken en ervaringen.

- Binnen het schoolvak Nederlands worden in de uitvoering keuzes gemaakt die makkelijk leiden tot een **beperkte en gefragmenteerde benadering** van het vak. Sommige vakonderdelen, zoals lezen, spelling en grammatica, krijgen meer tijd en aandacht dan andere. Het toetsgemak speelt bij die keuze vaak een rol. Met name mondelinge taalvaardigheid, fictie en schrijfvaardigheid komen er vaak bekaaid vanaf. Volgens docenten komt dit door tijdgebrek, maar je zou ook kunnen stellen dat prioritering de oorzaak is. Spelling en traditioneel grammaticaonderwijs krijgen nog altijd (te) veel aandacht (Hoogeveen & Bonset, 1998; Bonset & Braaksmā, 2008). Bij mondelinge taalvaardigheid ligt de nadruk op het subdomein Spreken (de spreekbeurt). In het vo worden domeinen die uit hun aard veel tijd in beslag nemen, zoals mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid, niet zozeer onderwezen, maar vooral getoetst. De eerste spreekopdracht (of dat nu een voordracht, debat of discussie is) is doorgaans meteen een toets. Datzelfde geldt voor schrijfp opdrachten; ook die hebben nogal eens kenmerken van een toets. Van herhaling van de activiteiten op basis van feedback en verbeter suggesties is lang niet altijd sprake.
- Het Referentiekader Taal doet een groot beroep op de professionaliteit en deskundigheid van leraren. Zij zullen leerlingen op de verschillende domeinen (Luisteren, Schrijven enz.) moeten volgen en stimuleren in hun taalontwikkeling. De gebruikelijke lesmethodes bieden daartoe echter onvoldoende houvast en flexibiliteit. Om goed handen en voeten te kunnen geven aan het leren in doorlopende leerlijnen zullen leraren een beroep moeten doen op een breed **didactisch repertoire**, waarin het herontwerpen van methodelessen centraal staan waarvan ook didactische aanpakken als *modeling*, *peer response* en het effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen deel uitmaken. Het ontbreekt hen naar eigen zeggen echter vaak aan tijd, speelruimte en houvast om aan die ambities van het referentiekader te voldoen.
- De indruk bestaat dat veel docenten noodgedwongen houvast zoeken bij **leergangen en methodes** en er daardoor niet altijd in slagen om zelfstandig hun onderwijs af te stemmen op functionele taalvaardigheid, zoals beschreven in het Referentiekader Taal. Veel leraren zouden wel los of losser van hun taal- of leesmethode willen werken gericht op betekenisvol taalonderwijs. Dat wil zeggen aansluiten bij de actualiteit, nieuwsgierigheid en natuurlijke behoefte aan communicatie van leerlingen en in samenhang met andere vakgebieden. Ze hebben daarbij wel behoefte aan houvast: bieden we alles aan wat aangeboden moet worden en hoe houden we dat bij? En hoe maken we inhoudelijke keuzes in het taalcurriculum indien dit nodig is voor bepaalde (groepen) leerlingen, bijvoorbeeld voor leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands? In het vo ervaren leraren die met ander materiaal willen werken veel tijdsdruk. Hoe kan het alternatief in het overvolle programma ingepast worden? Om stukken van de methode over te slaan, heb je overzicht nodig en moet je weten waar je met vervangende materialen naar toewerkt (doelen en leerlijnen). Dat kost voorbereidingstijd en die hebben ze niet.
- Het onderwijs in **andere vakken** laat kansen liggen om bewust taal te gebruiken als middel voor gezamenlijke kennisconstructie, dat wil zeggen leerlingen laten praten en schrijven over essentiële vraagstukken en concepten van het vak. Een dergelijke taalgericht aanpak zou immers ook een stimulans kunnen zijn voor de taalontwikkeling van leerlingen. Leraren van **andere vakken** in het vo achten zichzelf doorgaans niet deskundig om hun leerlingen te ondersteunen in hun taalgebruik, wat zij vooral opvatten als het corrigeren op

spelling en grammatica. Een brede opvatting van taal, waarin het gaat om het ondersteunen van de vaktaalontwikkeling bij leerlingen, is nog geen gemeengoed. Ook bestaat de indruk dat de leerlingen in het vo bij andere vakken tekstgenres lezen en schrijven, die zij bij Nederlands (met nadruk op het betoog) nauwelijks onderwezen krijgen, namelijk verslagen, beschrijvingen en verklaringen. Er is met andere woorden een discrepantie tussen het lees- en schrijfonderwijs bij Nederlands en de lees- en schrijftaken die de leerlingen bij de andere vakken te verwerken krijgen.

Overigens kan het aanbieden van Nederlands binnen de andere vakken ook een bedreiging vormen voor de kwaliteit van het taalonderwijs: op sommige scholen is Nederlands een versnipperd vak, waarvoor diverse docenten her en der een lesuurtje toegekend krijgen. Dat kan ertoe leiden dat docenten hun houvast juist weer bij de (verkavelde) leergang zoeken, terwijl het aanbieden van Nederlands binnen de vakken er juist toe zou moeten leiden dat het taalonderwijs verbonden wordt met inhouden, waarmee de samenhang tussen de verschillende deelvaardigheden inzichtelijk wordt gemaakt.

- De inrichting van het onderwijs Nederlands lijkt in toenemende mate onder druk te komen staan van allerlei vormen van **toetsen en meten** (de 'meetcultuur'). Een aantal voorbeelden kunnen deze tendens illustreren.

Mede onder invloed van een smalle invulling van het opbrengstgericht werken³ maken leraren in het vo keuzes voor die onderdelen in het taalcurriculum waar toetsen voor zijn (zoals technisch lezen, woordenschat en spelling). Dit soort keuzes leidt veelal tot een verschaald en verbrokkeld taalonderwijs.

In het vo zien we in dit verband dat de praktijk op het CE – te weten de tekst met (meerkeuze)vragen – in lesmethodes en onderwijspraktijk stevig is verankerd. De discussie over de vraag of de tekst met vragen een goede didactische vorm is, wordt af en toe wel gevoerd (bijvoorbeeld op de vakcommunity van digischool), maar heeft nog niet geleid tot het invoeren van andere vormen van leesdidactiek.

Verder blijkt dat sommige mbo-scholen traditionele grammatica in hun taaltoetsen stoppen, waardoor docenten in het vmbo zich gedwongen voelen dat ook in hun curriculum op te nemen; ze willen hun leerlingen immers adequaat voorbereiden op de vervolgopleiding. Een vergelijkbaar terugslag-effect zien we in de tweede fase havo/woo, waar het curriculum zich voegt naar de taaltoetsen die later worden afgenomen in het hoger onderwijs. Doordat op sommige hogescholen in de taaltoets uitsluitend spelling en zelfs traditionele grammatica worden bevraagd, voelen scholen zich geroepen traditioneel spellingonderwijs en zinsontleding een plek in het onderwijs in de tweede fase te geven.

4.3 Aandachtspunten bij het gerealiseerde curriculum

Net zoals bij het uitgevoerde curriculum geldt ook hier dat er maar zeer beperkt informatie beschikbaar is over leerervaringen en leerprestaties. Verder zijn de volgende aandachtspunten van belang.

- Ten aanzien van de leerprestaties wordt er veel gebruik gemaakt van toetsen, die een gefragmenteerd en **beperkt beeld** geven van taalvaardigheid, en weinig van observaties, gesprekken met en tussen leerlingen en portfolio's. Beschikbaar instrumentarium voor gesprekken, observaties en portfolio's ontbreekt nagenoeg of sluit slechts deels of onvoldoende aan bij het referentiekader. Leerlingen worden onvoldoende zelf actief betrokken bij het volgen en evalueren van hun taalvaardigheidsontwikkeling (Sluismans, Joosten-Ten Brinke & Van der Vleuten, 2013). Indien er met het oog op de evaluatie van leerprestaties meer gebruik gemaakt zou worden van observaties, gesprekken met

³ In algemene zin houdt *opbrengstgericht werken* in dat toets- en evaluatieresultaten ingezet worden om het leerproces te versterken. In sommige gevallen onttaart dit echter in veel meten en toetsen om leerlingen te kunnen selecteren, zonder dat dit consequenties heeft voor de didactische aanpak.

leerlingen, gesprekken tussen leerlingen en portfolio's zou er beter inzicht verkregen worden in de leerervaringen van leerlingen. Deze manier van evalueren biedt bovendien meer zicht op de taalontwikkeling van leerlingen en geeft docenten houvast om keuzes te maken in het onderwijsaanbod: wat kan de leerling? Waar heeft hij nog moeite mee? En hoe kan ik hem als leerkracht verder helpen?

- Ook de **verplichte eindtoets** in het primair onderwijs geeft maar een beperkt beeld van taalvaardigheid. Het gaat in deze toetsen niet om dé taalvaardigheid van de leerling maar om een beperkt deel van die taalvaardigheid. Bij sommige leerlingen geeft het bovendien een negatief beeld, omdat het onvoldoende hun talenten in beeld brengt. Veel nadruk op de eindtoets kan verschraving van het taalonderwijs tot gevolg hebben.
- Het **eindexamen** in het voortgezet onderwijs biedt de mogelijkheid om door de scheiding tussen centraal examen en schoolexamens een breed, valide beeld van de leerresultaten neer te zetten. De weging van CE en schoolexamens leidt er echter toe dat de nadruk ligt op een beperkt aantal domeinen (voor vmbo lezen en schrijven, voor havo/vwo lezen) en binnen die domeinen voor slechts een gering deel van die taalvaardigheid. Met de invoering van de discrepantieregeling hebben de vaardigheden die in het CE getoetst worden ook een plek in het schoolexamen gekregen en daardoor drukken ze een veelal te groot stempel op het onderwijsaanbod.
- Als scholen die opbrengstgericht werken eenmaal beschikken over veel informatie met betrekking tot toetsresultaten blijkt het vaak moeilijk om die **informatie te vertalen** naar een gepast onderwijsaanbod. Zo zijn er op school veel leerlinggegevens beschikbaar, waaronder ook informatie van derden zoals orthopedagogen, maar de hoeveelheid aan informatie vinden scholen soms moeilijk te vertalen naar een onderwijsaanbod op (groeps)niveau.
- Vanuit zowel mbo als havo komen signalen dat de taalbeheersing van **doorstromende vmbo'ers** te wensen overlaat. Dit geldt in het mbo in het bijzonder voor leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands. Aspecten die vaak genoemd worden door docenten zijn begrijpend lezen, woordenschat en spelling en grammatica.

4.4 Aandachtspunten bij het sturen op kwaliteit

Primair onderwijs

- Op landelijk niveau zijn er diverse instanties en personen aan het sturen op kwaliteit, vanuit verschillende belangen en verantwoordelijkheden. Er worden verschillende kwaliteitsimpulsen gegeven, zonder dat voldoende duidelijk wordt vanuit welke visie op taalonderwijs dat gebeurt. Dat leidt tot willekeurige adviezen en versnipperde uitwerkingen. Meer afstemming hierin is wenselijk.
Kwaliteitsprojecten als 'opbrengstgericht werken' richten zich hoofdzakelijk op het **meten van prestaties**, zonder dat er een integrale visie op taalonderwijs aan ten grondslag ligt. Het is kwaliteitsbevordering waarbij de onderwijsinhoud vaak inwisselbaar is. Het risico bestaat dat toetsresultaten een eigen leven gaan leiden. In plaats van vertaald te worden in een aangepast onderwijsaanbod na het afnemen van de toets (formatieve evaluatie), gaan ze fungeren als eindstation, waarop leerlingen middels toetstraining worden voorbereid. Dit type sturing verhoogt het risico van **teaching to the test**.

Voortgezet onderwijs

- Voor het vaststellen van de leerprestaties van leerlingen in de onderbouw vo is op dit moment een **diagnostische tussentijdse toets** (DTT) in voorbereiding, gebaseerd op de tussendoelen. Het is van belang dat scholen die met deze toets gaan werken, voldoende handvatten aangereikt krijgen om de diagnoses zodanig te gebruiken in hun vervolgonderwijs dat er sprake is van ontwikkelingsvoortgang bij de leerlingen.

- De voorzichtigheid van schoolleiders en docenten ten aanzien van **discrepanties** tussen de cijfers voor **schoolexamen en centraal examen** leidt er soms toe dat men in het schoolexamen een te grote plaats inruimt voor de vaardigheden die ook in het centraal examen getoetst worden. Met als gevolg een examen met geringe aandacht voor de andere onderdelen van het vak. Het risico van *teaching to the test* is hier duidelijk aanwezig, waardoor niet alle aspecten van taalvaardigheid voldoende aan bod komen in de lessen Nederlands.

Er is sprake van een grote variatie in invulling van het **schoolexamen Nederlands** (Meestringa & Ravesloot, 2012). Het is de vraag of die curriculaire ruimte de kwaliteit van het schoolvak Nederlands zonder meer ten goede komt. Het kopiëren van het CE in het schoolexamen wijst daar in ieder geval niet op.

4.5 Aandachtspunten bij het opleiden van leraren

- De indruk bestaat dat initiële opleidingen de leraren **onvoldoende toerusten** om de speelruimte die het beoogde curriculum biedt, op een effectieve manier te benutten. Bij de toerusting van leraren hoort ook dat leraren 'boven de stof' kunnen staan en methodes naar hun eigen hand kunnen zetten. Hierbij dient opgemerkt te worden dat 'de leraar' niet bestaat. Voor beginnende leraren kan het juist goed zijn om tijdelijk wel de methode te volgen en zodoende de stof te leren kennen. Een ervaren leraar zal over een uitgebreider didactisch repertoire beschikken, waardoor hij een bewuste keuze kan maken tussen opdrachten uit de methode, materiaal uit andere bronnen en eigen materiaal.
- In het algemeen gaat bij de toerusting van leraren overigens niet alleen om vakdidactische competenties, maar ook om het vermogen om een **rol te spelen in het (taal)beleid** van een school. Verbetering van het vakonderwijs krijgt een leraar Nederlands niet alleen voor elkaar, hij moet daarvoor aan de slag met collega's en de schoolleiding. Overigens lijkt dit meer een onderwerp voor professionalisering van zittende leraren, dan voor de initiële opleiding.
- Beginnende leraren in het vo ervaren het **verschil tussen beoogd en uitgevoerd curriculum** aan den lijve. Ze krijgen vanuit de opleiding veel bagage mee over de volle breedte van het schoolvak, bijvoorbeeld ook op het gebied van literatuur. In de praktijk van de school blijkt dat er van alles vastligt in het PTA, waardoor ze veel van de inhoudelijke en didactische bagage uit de opleiding niet kwijt kunnen. Concreet: in de tweedegraadsopleiding zit bijvoorbeeld veel aandacht voor onderwijs in literatuur, terwijl er in het afnemend veld van beroepsonderwijs juist meer deskundigheid op het gebied van vaardigheden wordt gevraagd.

5. Perspectieven voor ontwikkeling

Het eerste dat opvalt in de hierboven beschreven aandachtspunten is het gebrek aan (empirisch gefundeerde) informatie over het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum. Wat gebeurt er nu eigenlijk in het onderwijs Nederlands, zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs, en wat leren leerlingen daarvan? Wat betreft het uitgevoerde curriculum moeten we afgaan op ervaringen en indrukken omdat gegevens uit systematisch onderzoek veelal ontbreken. Wat betreft het gerealiseerde curriculum beschikken we over een eenzijdig en gefragmenteerd beeld omdat taalvaardigheid op slechts enkele onderdelen centraal getoetst wordt. Wat ook opvalt, is de zorg ten aanzien van de professionaliteit van de leraar; die ervaart onvoldoende speelruimte en beschikt niet altijd over het didactisch repertoire om zelfstandig keuzes te kunnen maken en is daardoor sterk afhankelijk van het schoolboek. Deze aandachtspunten – beperkt beeld van het curriculum en kwaliteit van de leraar – zijn van algemeen onderwijskundige aard. Dat wil zeggen dat ze niet alleen zijn waar te nemen bij het schoolvak Nederlands, maar ook bij andere vakken. Ze vormen daarom als zodanig geen kernpunten van deze trendanalyse van het schoolvak Nederlands. Waar nodig besteden we er natuurlijk wel aandacht aan.

Hieronder geven we een ontwikkelperspectief op een drietal gesignaleerde aandachtspunten of kwesties die wel de inhoudelijke kern van het schoolvak Nederlands raken, namelijk

- Ontkaveling van het onderwijs Nederlands;
- Taal in andere vakken;
- Kennis over taal.

Zeker de eerste twee zijn niet nieuw. De samenhang binnen het schoolvak Nederlands en die tussen het schoolvak Nederlands en de andere vakken zijn al lange tijd punten van zorg, discussie en mogelijke verbetering. We zijn ons ervan bewust dat de gangbare praktijk weerbarstig is en niet altijd ontvankelijk is voor verbetervoorstellen. Een in vakken georganiseerd voortgezet onderwijs biedt nu eenmaal geen gunstige voedingsbodem voor samenwerking tussen vakken. Een op toetsbare vaardigheden (zoals spelling en lezen) gericht curriculum in het primair onderwijs heeft nu eenmaal niet vanzelfsprekend een integrale aanpak van taalonderwijs in het vizier. Naast deze drempels op schoolniveau is het didactisch repertoire van leraren ook niet altijd zodanig dat genoemde ontwikkelperspectieven makkelijk opgepakt en omgezet worden in onderwijspraktijk. Het uitwerken van de ontwikkelperspectieven dient dan ook hand in hand te gaan met het ondersteunen van scholen en leraren om zich deze nieuwe aanpakken eigen te maken.

5.1 Ontkaveling van het onderwijs Nederlands: geïntegreerde didactiek

Een centraal aandachtspunt uit BUG-analyse is dat het schoolvak Nederlands verschillende onderdelen of domeinen kent, die in het algemeen tamelijk los van elkaar worden onderwezen en ook los van elkaar worden gepresenteerd (zie Referentiekader Taal, waarin de domeinen los van elkaar beschreven worden). Dit leidt onder meer tot praktijken waarin de transfer tussen vakonderdelen achterwege blijft; leerlingen doorzien bijvoorbeeld niet dat de kenmerken van een overtuigende leestekst overeenkomen met die van een overtuigende tekst die zij zelf moeten schrijven. Bovendien krijgen bepaalde vakonderdelen onevenredig veel aandacht (spelling, traditionele grammatica, lezen van zakelijke teksten) terwijl andere onderdelen worden verwaarloosd (mondelijke taalvaardigheid, fictie/literatuur, schrijfonderwijs). In de discussie

over het schoolvak Nederlands is deze problematiek bekend geworden onder de naam 'verkaveling' (van Gelderen & van Schooten, 2011).

We noemen een aantal vaak gesignaleerde problemen van verkaveld taalonderwijs:

- De opsplitsing van het curriculum in hapklare brokken leidt tot motivatieproblemen bij leerlingen: leerlingen maken deel oefeningen uit leergangen waarbij een betekenisvolle context voor taalgebruik en een communicatief doel ontbreekt.
- Er is te weinig aandacht voor *hoe* taaltaken aangepakt worden (onderwijs in taalgebruiksstrategieën). Er is te veel aandacht voor vastgeroeste onderdelen van het curriculum: spelling en traditionele grammatica, terwijl uit onderzoek blijkt dat traditioneel grammaticaonderwijs geen effect heeft op de kwaliteit van schrijfproducten (Hillocks, 1984; Graham & Perin, 2007).
- Er ligt een zwaar accent op deeltaalvaardigheidstraining: er is bijvoorbeeld te veel en te lang aandacht voor geïsoleerd spellingonderwijs, waarbij geen aandacht is voor de ontwikkeling van een spellinggeweten en –bewustzijn (Paffen 2005; Oepkes 2006). Er wordt onvoldoende rekening mee gehouden dat taalvaardigheden zich afhankelijk van elkaar ontwikkelen; mondelinge taalvaardigheid bijvoorbeeld is een belangrijke basis voor de ontwikkeling van schriftelijke taalvaardigheid (Shanahan, 2006).
- Het aanbieden van deeltaalvaardigheden voor de verschillende vaardigheden leidt tot overladenheid van het curriculum en verhoogt de tijdsdruk die docenten ervaren. Er zou veel tijds- en leerwinst geboekt kunnen worden als onderdelen van het curriculum geïntegreerd aangeboden worden, bijvoorbeeld een samenhangend aanbod van lees- en schrijfstrategieën.

Ontkaveling – het weer in verband brengen van onderdelen – kan een oplossing bieden voor knelpunten in het taalonderwijs Nederlands. Het gaat daarbij om het functioneel verbinden van domeinen; dat is wat anders dan alles op één hoop te gooien. Je moet het vak ook hanteerbaar houden en soms is het bijvoorbeeld nodig om apart spellingonderwijs te geven. Bij een omvangrijk vak als Nederlands moet de leraar wel houvast hebben; die wordt geboden door een specificatie van domeinen enerzijds en van de raakvlakken tussen die domeinen anderzijds.

Samenhang in het curriculum Nederlands

In de preambule van de laatste generatie Kerndoelen voor het basisonderwijs (Ministerie van OCW, 2006) is er ruime aandacht voor het ontwikkelen van samenhang binnen het taalcurriculum (het *wat*) en voor de wijze waarop dit bereikt kan worden (het *hoe*). Er staat bijvoorbeeld:

- *'(...) kinderen dienen hun taalvaardigheid te ontwikkelen, omdat ze die nu en straks in de maatschappij hard nodig hebben. Dat houdt onder meer in dat het onderwijs waar mogelijk uitgaat van communicatieve situaties: levensechte en boeiende leesteksten, gesprekken over onderwerpen die kinderen bezighouden en een echte correspondentie met kinderen van andere scholen'* (ibid p. 12).

- *Mondelinge activiteiten hebben op zichzelf al waarde voor de taalontwikkeling van leerlingen, 'maar zijn daarnaast voorwaardelijk voor het schriftelijke domein'.*

- *'Taalbeschouwing dient geen op zichzelf staand onderdeel te vormen, maar geïntegreerd te worden met (onderdelen uit) de overige domeinen'* (ibid p. 12-13).

In de karakteristiek voor de onderbouw bij de kerndoelen uit 2006 stelde de Projectgroep Onderbouw-vo onder andere dat leerlingen *'leren in samenhang. Dit betekent onder andere dat leerkrachten de relaties tussen de inhoud uit de verschillende vakken en leergebieden aanbrengen, en dat zij leerlingen laten werken vanuit het geheel naar het deel'*. Dit kenmerk van onderwijs in de onderbouw heeft weliswaar betrekking op de samenhang tussen vakken en leergebieden, maar dit laat onverlet dat de uitwerking ervan in het vak Nederlands implicaties heeft voor de wijze waarop daar samenhang wordt aangebracht tussen de verschillende vakonderdelen.

Een schets van geïntegreerd taalonderwijs

Zowel onderzoek als beleidsdocumenten suggereren dat problemen in het schoolvak Nederlands mede veroorzaakt worden door het sterk verkavelde karakter van dit schoolvak en dat een geïntegreerde aanpak een passend ontwikkelperspectief is.

Onder 'geïntegreerd taalonderwijs' verstaan we taalonderwijs waarin leerlingen vaardigheden (lezen, schrijven, spreken, luisteren) en kennis over taal (spelling, woordenschat, grammatica/taalbeschouwing) niet in cursorische deelleergangen maar in onderlinge samenhang verwerven. De taaltaken (inclusief die van de 21^e eeuw, zoals het lezen en schrijven van webteksten en het gebruik van korte tekstberichten) die leerlingen uitvoeren staan centraal, en bij het uitvoeren van taaltaken komen verschillende taalvaardigheden (domeinen) geïntegreerd aan de orde.

Cruciaal in deze aanpak is dat er sprake is van een inhoudsgerichte benadering van taalverwerving: taal wordt niet geïsoleerd van een context onderwezen met het doel om taal te leren (bijvoorbeeld een tekst met vragen bij begrijpend lezen), maar is een middel om *betekenissen te creëren* in communicatieve situaties. Teksten of gesprekken gaan altijd over inhouden en ze worden gelezen of gehouden met een specifiek doel en voor een bepaald publiek. Binnen geïntegreerd taalonderwijs hebben leerlingen een actieve rol, bijvoorbeeld door het inzetten van de werkvorm 'peer response' bij het lezen en schrijven van teksten. In het algemeen laat empirisch onderzoek sterke indicaties zien van de effectiviteit van didactieken die op deze kenmerken gebaseerd zijn (Van Gelderen & Van Schooten, 2011; Bonset & Hoogeveen, 2013).

Een Nederlands po-voorbeeld van een didactiek die op de zojuist genoemde kenmerken is gebaseerd is *Taalvorming* (Van Norden, 2004). Daarin gaat het om taalonderwijs dat wordt vormgegeven vanuit de eigen taal van leerlingen en vanuit hun natuurlijke motivatie voor en interesse in taal. Taalvorming werkt via vertellen, spel, schrijven en tekenen aan taalontwikkeling en plezier in taal. Een *taalronde* is een doordachte opbouw van taalwerkvormen, waarbij in een korte tijdspanne meerdere taaldomeinen aan bod komen. De inhoud van het taalgebruik staat daarbij voorop. Oftewel: in een taalronde wordt verteld, geluisterd, geschreven en voorgelezen, over dingen die kinderen zelf waarnemen, denken en meemaken.

Het pleidooi voor geïntegreerd taalonderwijs is niet van vandaag of gisteren. Geïntegreerd taalonderwijs is een belangrijke karakteristiek van een reeks overkoepelende visies op taalonderwijs die sinds de jaren zeventig geformuleerd zijn: thematisch taalonderwijs, emancipatorisch taalonderwijs, normaal functioneel taalonderwijs, communicatief taalonderwijs, functioneel taalonderwijs, strategisch taalonderwijs, interactief taalonderwijs (Van Gelderen, Hoogeveen en Zijp, 2004). In meer of mindere mate wordt in al deze (elkaar vaak sterk overlappende) visies aandacht voor de ontkaveling / integratie van taalonderwijs voorgestaan. Geïntegreerd taalonderwijs is met andere woorden niet iets compleet nieuws, maar het is ook zeker geen hoofdstroom in het huidige onderwijs Nederlands. Er zijn scholen die ermee (proberen te) werken, maar dat gebeurt niet op grote schaal en ook niet echt systematisch. Niettemin zijn er goede voorbeelden waarvan geleerd kan worden, zoals het eerder genoemde *Taalvorming*, maar ook het in Vlaanderen ontwikkelde *taakgericht taalonderwijs*. Bij het realiseren van geïntegreerd taalonderwijs zullen allerlei praktische hobbels genomen moeten worden, zoals de positie van het oefenen / automatiseren van specifieke vaardigheden (bijvoorbeeld technisch lezen), roosters waarin verspreide uren Nederlands gegeven worden, toetsen die er wel zijn voor deelvaardigheden, maar niet voor geïntegreerde taken enzovoort.

5.2 Taal in andere vakken: taalgericht vakonderwijs

Een ander in het oog springend aandachtspunt in de BUG-analyse is de relatie tussen het schoolvak Nederlands en de andere vakken in het curriculum. Algemeen wordt onderkend dat het onderwijs in andere vakken een betekenisvolle en effectieve context kan bieden voor

taalonderwijs. Bij de ontwikkeling van het Referentiekader Taal is daar ook rekening mee gehouden.

We zien dat sinds de publicatie van het rapport *Over de drempels met taal en rekenen* (Expertgroep, 2008) en de wettelijke verankering van het Referentiekader Taal het idee van 'elke les is ook een taalles' sterk aan belang en urgentie heeft gewonnen. De eisen die het Referentiekader Taal stelt aan het taalonderwijs zijn dermate scherp en vergaand dat die niet alleen in de lessen Nederlandse taal gerealiseerd kunnen worden. Ook bijvoorbeeld zaakvaklessen zouden hun steentje moeten bijdragen aan de taalontwikkeling van leerlingen, zodat zij tijdig de gewenste referentieniveaus 1F, 2F, 3F of 4F kunnen bereiken. Een focus op taalonderwijs als kernvak hoeft niet automatisch te leiden tot het beconcurreren c.q. verdringen van andere schoolvakken in het curriculum. Een focus op taalonderwijs kan juist ook leiden tot het aangaan van functionele verbindingen met die andere vakken. Daarbij kan taalonderwijs zowel vorm krijgen in expliciete taallessen Nederlands als in impliciet taalonderwijs door het hele curriculum heen, dus ook in de andere vakken.

Een schets van taalgericht vakonderwijs

De toenemende aandacht voor de taalprestaties van leerlingen en de invoering van het Referentiekader Taal gaan gepaard met het besef dat taalonderwijs verder reikt dan de taallessen of de lessen Nederlands. Ook tijdens het onderwijs in andere vakken leren leerlingen taal, al is het maar de taal van die vakken. Met 'taalgericht vakonderwijs' duiden we op deze verbinding van taal en andere vakken.

Voor het voortgezet onderwijs zijn verschillende uitwerkingen van taalgericht vakonderwijs gepubliceerd, zoals het *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Hajer & Meestringa, 2009), *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken* (Van Drie, 2012) en *Werken aan vaktaal bij de exacte vakken* (Van Dijk e.a. 2013). In toenemende mate dringt het besef door dat dit ontwikkelperspectief in eerste instantie door leraren van de 'andere vakken' opgepakt moet worden. Het gaat om een talige verrijking van de betreffende vakdidactieken, waarbij leerlingen ingevoerd worden in receptief en vooral productief hanteren van de vaktaal. Vakleraren die het belang van vaktaalontwikkeling onderkennen moeten kunnen rekenen op effectieve samenwerking met leraren Nederlands. Voor het realiseren van die samenwerking, en dus van specifieke vormen van taalbeleid, dienen juist ook leraren Nederlands goed toegerust te zijn. Voor het primair onderwijs is in verschillende publicaties beschreven hoe de leraar de taalontwikkeling van leerlingen kan stimuleren bij andere vakken om zo kansen te benutten voor alle leerlingen, en taalzwakke leerlingen te ondersteunen. Het gaat daarbij vooral om de rol van interactie in het leren. *Taal, een zaak van alle vakken* (Van Beek & Verhallen, 2004/2012), *Zaakvakken en taal* (Elsäcker e.a., 2010) en *Taal in andere vakken* (Brouwer & van Graft, 2003) zijn een drietal kenmerkende publicaties op dit terrein.

In verschillende lectoraten wordt op dit moment onderzoek gedaan naar de rol van taal bij het leren in de vakken. Het lectoraat *Interactie en taalbeleid in multiculturele scholen* (Damhuis, 2008) richt zich op de centrale rol van kwalitatief hoogwaardige interactie binnen taalbeleid. Dat is interactie waarin taal- en denkontwikkeling van de leerlingen plaatsvindt. De focus van het onderzoek ligt bij de zaakvaklessen, in het bijzonder bij het geschiedenisonderwijs. Het lectoraat *Taalgebruik en leren* (Berenst, 2012) doet onderzoek naar de samenhang tussen het taalgebruik van leerlingen en leerkrachten en de leerresultaten van kinderen op de basisschool. Hiermee wil het lectoraat bijdragen aan de versterking van de taalvaardigheid van kinderen en aan het verbeteren van de leerresultaten in geïntegreerd taal- en wereldoriëntatieonderwijs.

Het onderzoek van deze lectoraten laat onder andere zien dat geïntegreerd werken aan taal en zaakvakonderwijs voor po-leraren nog steeds geen vanzelfsprekendheid is en in veel gevallen een nieuwe manier van werken vereist.

5.3 Kennis over taal: genredidactiek

Ten slotte valt in de BUG-analyse op dat het vierde domein van het Referentiekader Taal (Begrippenlijst & Taalverzorging) als zodanig als aandachtspunt wordt aangemerkt. De naam van het domein laat al zien dat het eigenlijk om twee verschillende zaken gaat. Het onderdeel taalverzorging betreft kennis van regels en begrippen die ten dienste staan van correct schriftelijk taalgebruik, oftewel kennis over spelling en interpunctie. Dat is een duidelijk afgebakend onderdeel van het schoolvak Nederlands. De vraag of dit vakonderdeel ook zo strikt afgebakend (= verkaveld) onderwezen moet worden is hiervoor al aangestipt. Minder duidelijk afgebakend is de begrippenlijst, met termen als *bijzin*, *synoniem*, *lijdend voorwerp*, *hoofdgedachte* enzovoort. Het Referentiekader Taal (Ministerie van OCW, 2009, p. 17) zegt hierover:

"Kennis van deze begrippen bevordert het gesprek binnen en buiten het taalonderwijs over taal en taalverschijnselen: het gaat erom dat docenten (en leerlingen) bepaalde verschijnselen kunnen benoemen in contextrijke taalsituaties. Dat wil zeggen dat docenten deze termen moeten kunnen gebruiken in hun onderwijs in de vaardigheidsdomeinen".

De vraag is dan natuurlijk hoe uitgebreid de begrippenlijst moet zijn en op welke wijze die begrippen iets zeggen over de vaardigheidsdomeinen als spreken / luisteren, lezen en schrijven. Wat zeggen die begrippen over de vraag 'hoe taal werkt' in het leven van alledag en bij andere vakken? De begrippenlijst levert wel bouwstenen, maar geen systematische kennis over hoe taal werkt. De begrippen uit de begrippenlijst krijgen pas betekenis als de samenhang ertussen geëxpliciteerd is; die samenhang ontbreekt in het vierde domein van het Referentiekader Taal. Hoe komt dat?

De afgelopen decennia is binnen de taaldidactiek met veel reserve, zo niet weerszin, gereageerd op pogingen om gesystematiseerde kennis over taal in het curriculum van het schoolvak Nederlands op te nemen (ACLO-M, 1978). Die taalkundige kennis werd doorgaans geassocieerd met schoolgrammatica: ontleden en woordbenoemen. Uit onderzoek bleek meer dan eens dat het onderwijzen van die schoolgrammatica geen positief effect had op de (schriftelijke) taalvaardigheid van leerlingen. Deze 'grammatica-oorlog' lijkt inmiddels echter achterhaald. In steeds meer internationale literatuur wordt duidelijk dat systematische kennis over taal (maar dan andere kennis over taal dan de schoolgrammatica) wel degelijk een positieve rol kan spelen in de taalontwikkeling van leerlingen (Hudson 2004; Locke 2010). Een specifieke richting binnen de taalwetenschap, de 'systemisch functionele taalkunde' (Halliday, 1994), verdient in dit verband bijzondere aandacht. Onderzoekers binnen deze taalkundige traditie hebben steeds de opdracht voor ogen gehad hoe je met kennis over de functies van taal het taalonderwijs zou kunnen verbeteren. In nauwe samenwerking met leraren ontwikkelden zij een taaldidactiek rondom het taalkundige begrip 'genre' (Rose & Martin, 2011; Christie & Derewianka, 2008). Deze specifieke, op een taalkundige theorie gebaseerde aanpak van taalonderwijs doet op het eerste gezicht nogal gecompliceerd aan, maar heeft inmiddels internationaal een waaier van praktische uitwerkingen opgeleverd. Voor Nederland willen we in dat verband wijzen op *Iedereen kan leren schrijven* (Van Norden, 2014) voor het primair onderwijs en *Genres in schoolvakken* (Van der Leeuw & Meestringa, 2014) voor het voortgezet onderwijs.

Een schets van genredidactiek

Met genre doelen we op de manier waarop een tekst gestructureerd is om een specifiek sociaal doel te bereiken. Om aan het sociale doel van zo'n genre te beantwoorden (bijvoorbeeld instrueren of uiteenzetten) doorloopt een tekst bepaalde stadia (zoals in een verhaal vaak een oriëntatie gevolgd wordt door een complicatie waarna een oplossing komt) en worden er in de tekst taalkundige keuzes gemaakt op woord- en zinsniveau. Vanuit het genreperspectief wordt taal leren gezien als de ontwikkeling van kennis over en gebruik van genres. Het gaat om de verschillende functies van taalgebruik (overtuigen met een betoog, amuseren met een verhaal, uitleggen hoe iets werkt in een instructie etc.). Ook wordt veel waarde gehecht aan het

uitbreiden van het repertoire aan genres die op school aan bod komen (bijvoorbeeld bij het schrijfonderwijs niet alleen het schrijven van verhalen, maar ook andere tekstsoorten), en aan het uitbreiden van de kennis over de situaties waarin taal gebruikt wordt (een brief aan een vriendin ziet er anders uit dan een formele brief aan een instantie).

Doordat de genredidactiek zich zowel richt op het proces van taal leren gebruiken (hoe schrijf ik, hoe lees ik, hoe voer ik gesprekken, welke keuzes maak ik en welke betekenis hebben die keuzes in de gegeven situatie?), als op de producten ervan (heeft de tekst de specifieke vormkenmerken van het genre?) biedt ze uitstekende mogelijkheden voor geïntegreerd taalonderwijs. Vaardigheden als lezen, spreken / luisteren en schrijven komen geïntegreerd met kennis over taal en taalgebruik (taalbeschouwing, spelling) aan de orde. Het centraal stellen van genres is een mogelijkheid om de integratie van spreek-, luister-, lees- en schrijfonderwijs te realiseren. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld in het leesonderwijs leren hoe een instructietekst aangepakt moet worden (weten dat je de aanwijzingen van boven naar beneden en heel precies moet lezen), kunnen zij deze kennis ook inzetten bij het zelf schrijven van instructies (korte, heldere aanwijzingen voor wat er in welke volgorde moet gebeuren).

Doordat genredidactiek bovendien gericht is op de wijze waarop taal betekenissen tot uitdrukking brengt in verschillende contexten ligt ook de toepassing van taal bij andere vakken binnen handbereik. Daar gaat het bijvoorbeeld om de vraag hoe leerlingen door middel van specifieke vaktaal kennis over de inhoud van andere vakken verwerven.

Referenties

Aalsvoort, M. van der, & Leeuw, B. van der (1982). *Leerlingen, taal en school. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie*. Enschede, SLO / ACLO-M.

ACLO-M (1978). *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school met het oog op de Aansluiting van het voortgezet onderwijs op het lager onderwijs*. Enschede, SLO.

Beek, W. van, & Verhallen, M. (2012). *Taal, een zaak van alle vakken: Geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Bussum: Coutinho.

Beek, A. van der & Hoogeveen, M. (red), Prenger, J. (2015) *Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op de basisschool*. Enschede: SLO.

Beek, A. van der, & Paus, H. (2011). *Leerstoflijnen begrippenlijst en taalverzorging beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het domein begrippenlijst en taalverzorging op de basisschool*. Enschede, SLO.

Beeker e.a. (2012). *Advies tussendoelen kernvakken onderbouw vo*. Enschede, SLO.

Berenst, J. (2012). *Taalgebruik in de klas, als basis voor kennisconstructie*. Leeuwarden, NHL Kennis en bedrijf.

Biemond, H., Verhoeven, L., & Litjes, P. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie. Leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.

Biemond, H., & Zandt, R. van het (2013). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.

Blauw, A. de, Boland, T., Vernooy, K., & Zandt, R. van het (2013). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn van groep 1 tot en met 3*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.

Bonset, H. (1996). *Spreken en Luisteren in de tweede fase. Groepsspreekbeurt en discussie op het Over Betuwe College in Bemmelen*. Enschede, SLO (Studie & onderzoek binnen het project Nederlands VO 19).

Bonset, H., & Ebbers, D. (2007). Nederlands in het vmbo: apart of samen? In: *Levende talen tijdschrift*, 8(4), 16-24.

Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede, SLO.

Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2013). Het taalonderwijs Nederlands onderzocht. In: *Tijdschrift Taal voor opleiders en begeleiders*, 4(6), 40-51.

Bonset, H., Jansma, N., Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2014). *Schrijfonderwijs in het vo. Analyse van drie methoden en interviews met leraren*. Studie en onderzoek Nederlands vo, 48. Enschede, SLO.

Bonset, H., Meestringa, T., & Ravestloot, C. (2012). *Handreiking schoolexamens Nederlands havo/wo*. Enschede, SLO.

Bonset, H. Meestringa T., & De Vries, H. (2008). *De koppeling van centrale examens Nederlands aan referentieniveaus*. Studie en onderzoek Nederlands vo, 43. Enschede, SLO.

Bonset, H. Meestringa T., & De Vries, H. (2009). *Een tweede koppeling van centrale examens Nederlands aan referentieniveaus*. Studie en onderzoek Nederlands vo, 44. Enschede, SLO.

Brouwer, T., & Graft, M. van (2003). *Taal in andere vakken, verrijken of ver-reiken?* Enschede, SLO.

Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. London/New York, Continuum International Publishing Group.

Cito (2013). *Examenverslagen. Resultaten per examen*. Geraadpleegd op 7 november 2013, van http://www.cito.nl/nl/Onderwijs/Voortgezet%20onderwijs/centrale_examens/examenverslagen/resultaten_examen.aspx

College voor examens (2011). *Nederlands VMBO. Syllabus BB, KB en GT centraal examen 2013*. Utrecht, College voor examens wo, havo, mbo.

Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*. Lectorale rede. Utrecht: Marnix Academie

Dijk, G. van, Hajer, M, Scharren, R., & Vos, B. de (2013). *Werken aan vaktaal bij de exacte vakken*. Enschede, Platform Taalgericht Vakonderwijs / SLO.

Drie, J. van (red.) (2012). *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken. Handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam, Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Ebbers, D., & Steeghs, T. (2009). *Ga met een blauwpaard dwars door de hoogste bergen. Een leerlijn poëzie schrijven en lezen voor het voortgezet onderwijs*. Enschede, SLO.

Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht, Den Haag, Universiteit Utrecht / Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek (PROO).

Elsäcker, W. van e.a., (2010) *Zaakvakken en Taal: Twee vliegen in één klap!* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Examenprogramma Nederlandse taal vmbo. Opgehaald van: https://www.examenblad.nl/examenstof/nederlands-vmbo-3/2016/f=/examenprogramma_nederlands_vmbo_2014.pdf

Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/wo. Opgehaald van: https://www.examenblad.nl/examenstof/nederlandse-taal-en-literatuur-2/2014/havo/f=/examenprogramma_nederlands_havo_wo_2014.pdf

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapportage*. Enschede, SLO.

Gelderen, A. van, Hoogeveen, M., & Zijp, I. (2004). *Met een blik op de toekomst. 25 jaar leerplanontwikkeling onderwijs Nederlandse Taal in de basisschool*. Studies in Leerplanontwikkeling. Enschede, SLO.

Gelderen, A. van (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede, SLO.

Gelderen, A. van, & Schooten, E. van (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam, Rotterdam University Press.

Goosen, H. (2001). De inrichting van het nieuwe examen schrijfvaardigheid. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 2(2), 24-33.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. In: *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum, Coutinho.

Hajer, M. Van der Laan, E., & Meestringa, T. (2010). *Taalgericht de vakken in!* Enschede, SLO/ Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. London, Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London, Edward Arnold.

Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London, Edward Arnold.

Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. In: *American Journal of Education*, 93, 133-170. Chicago, University Press.

Hoeven, J. van der, Gelderen, A. van, Verbeeck, K., Donker, M., & Rie, S. de la (2012). *Genredidactiek als uitgangspunt voor lees- en schrijfonderwijs. Onderzoeksrapportage Nederlands Lezen en Schrijven op Innovatieve Scholen (Nelsis) in de onderbouw havo/vwo*. 's-Hertogenbosch, KPC Groep.

Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge. A classroom intervention study*. (Doctoral dissertation) Enschede, University of Twente.

Hoogeveen, M., & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven/Apeldoorn, Garant.

Hudson, R. (2004). Why Education Needs Linguistics (And Vice Versa). *Journal of Linguistics*, 40/1, p. 105-130.

Kuiper, W., Van der Hoeven, M., Folmer, E., Van Graft, M., & Van den Akker, J. (2010). *Leerplankundige analyse van PISA-trends*. Enschede, SLO.

Langberg, M., Leenders, E., & Koopmans, A. (2012). *Passende perspectieven taal: overzichten van leerroutes*. Enschede: SLO.

Ledoux, G., Roeleveld, J., Langen, A. van, & Smeets, E. (2012). *Cool Speciaal*. Inhoudelijk rapport. Rapport 884, projectnummer 20476. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Leene, W. (1995). *Spreken en luisteren in de tweede fase. De gedocumenteerde groepsdiscussie op het Pierson College in Den Bosch*. Enschede, SLO (Studie & onderzoek binnen het project Nederlands VO 14).

Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2012). *Genres in schoolvakken. Verslag van de Landelijke werkconferentie*. Enschede, SLO / Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2013). *Genres leren schrijven bij de vakken. Verslag van de Landelijke werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs*. Enschede, SLO / Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum, Uitgeverij Coutinho.

Leeuw, B. van der, Meestringa, T., & Pennewaard, L. (2011). *Symposium Genredidactiek/ Genre pedagogy: verslag / report*. Enschede, SLO / Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Leeuw, B. van der, & Ravesloot, C. (2012). *Boekverslagen analyseren met het referentiekader taal*. Enschede, SLO.

Lock, T. (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English / Literacy Classroom*. New York/London, Routledge.

Martin, J., Christie, F., & Rothery, J. (1987). Social processes in education. A reply to Sawyer and Watson (and others). In: I. Reid (Ed.). *The place of genre in learning: Current debates*. Geelong, Deakin University Press.

Martin, J., & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London, Continuum.

Meestringa, T., Ravesloot, C., Raymakers-Volaart, C., & Ebbers, D. (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands vmbo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal*. Enschede, SLO.

Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2012). *Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo; uitkomsten van een enquête*. Enschede, SLO.

Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013a). Het schoolexamen Nederlands havo/vwo in kaart. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14(2), 11-19.

Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013b). Schrijven in de tweede fase. In: *Levende Talen Magazine*, 110(6), 6-10.

Ministerie van OCW (2009). *Referentiekader taal en rekenen; de referentieniveaus*. Enschede, SLO.

Ministerie van OCW (2006). Kerndoelen Onderbouw voortgezet onderwijs.

Netten, A. (2014). *Reading literacy achievement in the primary grades. The role of sociocultural and linguistic diversity*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.

Norden, S. van (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taal leren op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen, Van Gorcum.

Norden, S. van (2014). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum, Uitgeverij Coutinho.

Oepkes, H. (2006). Spellingbewustzijn en spellinggeweten als doelen van het spellingonderwijs. In: *Jeugd, school en wereld (JSW)* 91, november, 34-38.

Onna, M. van, Straat, H., & Alberts, R. (2014). *Verslag ijkingsonderzoek centrale examens Nederlands vo 2014 aan de referentiesets en referentieniveaus taal*. Arnhem, Cito.

Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). Leerstoflijnen lezen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool. Enschede, SLO.

Paffen, R., & Bosman, A.M.T. (2005). Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 44(9), 380-390.

Punt, L., Strating, H., Hajer, M., Scharren, R., & Vos, B. de (2013). *Werken aan vaktaal bij de talen*. Enschede, Platform Taalgericht Vakonderwijs / SLO.

Ravesloot, C., & Leeuw, B. van der (2013). Van leesles naar complete taallessen. In: *Levende Talen Magazine*, 100, (8).

Rose, D., & Martin, J.R. (2011). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London, Equinox.

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading and writing development. In: C.A. MacArthur, S. Grahame, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 171-186). New York, Guilford.

SLO (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal*. Enschede, SLO.

Sluismans, D., Joosten-Ten Brinke, D., & Van der Vleuten, C. (2013). *Toetsen met meerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. www.nwo.nl/onderzoek-en-resultaten.

TULE: <http://tule.slo.nl/Nederlands>

Bijlage1: Kerndoelen Nederlands primair onderwijs

Karakteristiek

Taalonderwijs is van belang omdat de rol van taal bij het verwerven van inhoud en vaardigheden in alle leergebieden (en de transfer daartussen) evident is. Het onderwijs in Nederlands als tweede taal heeft dat besef de laatste jaren sterk doen groeien. Taalonderwijs is dus van belang voor het succes dat kinderen in het onderwijs zullen hebben en voor de plaats die ze in de maatschappij zullen innemen.

Daarnaast heeft taal een sociale functie. Kinderen dienen hun taalvaardigheid te ontwikkelen, omdat ze die nu en straks in de maatschappij hard nodig hebben. Dat houdt onder meer in dat het onderwijs waar mogelijk uitgaat van communicatieve situaties: levensechte en boeiende leesteksten, gesprekken over onderwerpen die kinderen bezighouden en een echte correspondentie met kinderen van andere scholen.

Taalverwerving en -onderwijs verlopen als het ware in cirkels: het gaat vaak om dezelfde inhoud, maar de complexiteit en de mate van beheersing nemen toe. Anders gezegd: het onderwijs in Nederlandse taal is erop gericht dat kinderen in de beheersing van deze taal in en buiten school steeds competentere taalgebruikers worden. Die competenties zijn te typeren in vier trefwoorden:

- kopiëren: zo letterlijk mogelijk een handeling nadoen (overschrijven van het bord bijvoorbeeld).
- beschrijven: op eigen wijze (in eigen woorden) toepassen van een vaardigheid (verslag uitbrengen, informatie geven of vragen bijvoorbeeld);
- structureren: op eigen manieren ordening aanbrengen;
- beoordelen: reflectie op mogelijkheden, evalueren.

Deze trefwoorden zijn niet zonder meer tot formuleringen in kerndoelen te verwerken, omdat het vaak gaat om een combinatie van competenties.

De schriftelijke taalvaardigheid neemt een belangrijke plaats in. 'Geletterdheid' veronderstelt meer dan alleen de techniek van lezen en schrijven. Ook inzicht in de maatschappelijke functie ervan en een positieve attitude maken er deel van uit. Deze ontwikkeling begint eigenlijk al voor de basisschool, bij voorlezen en vertellen in het gezin, en wordt verder ontwikkeld in alle groepen.

Ook al is de ontwikkeling van de schriftelijke taalvaardigheid van belang, de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid verdient blijvende aandacht. Uitbreiding van de woordenschat, aandacht voor taal en denken, toepassen van luisterstrategieën, voorlezen en vertellen: het zijn activiteiten die de mondelinge taalvaardigheid verder ontwikkelen, maar daarnaast voorwaardelijk zijn voor het schriftelijke domein.

Beschouwing van taal en taalgebruik geeft kinderen 'gereedschappen' om over taal te praten en na te denken. Traditioneel ging het hierbij om grammatica, soms ook om de beschouwing van interessante taalverschijnselen. Tegenwoordig denkt men hierbij vooral aan inzicht in eigen en andermans taalgebruiksstrategieën, zodat een kind leert deze steeds bewuster en doelgerichter in te zetten. Naast aandacht voor taal als systeem, is er ook reflectie op taalgebruik.

Taalbeschouwing dient geen op zichzelf staand onderdeel te vormen, maar geïntegreerd te worden met (onderdelen uit) de overige domeinen.

Onderwijs in Nederlands als tweede taal heeft vaak een wat ander karakter dan Nederlands als eerste taal: de beginsituatie van de leerlingen is anders, de didactiek verschilt, het aanbod is soms anders gefaseerd, er ligt meer nadruk op woordenschatuitbreiding. Voor alle leerlingen gelden echter dezelfde doelen en hetzelfde aanbod. Veel van oorsprong autochtone kinderen die in achterstandssituaties opgroeien, zijn ook gebaat bij didactische inzichten die door ervaring met onderwijs aan allochtone kinderen scherper zijn geworden. Eén van die inzichten is, dat taal in alle vakken een cruciale rol speelt bij het verwerven van kennis en vaardigheden in de 'andere vakken'.

Mondeling taalonderwijs

1. De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.
2. De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.
3. De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.

Schriftelijk taalonderwijs

4. De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.
5. De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
6. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale.
7. De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.
8. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.
9. De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Taalbeschouwing, waaronder strategieën

10. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.
11. De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.
De leerlingen kennen
 - regels voor het spellen van werkwoorden;
 - regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;
 - regels voor het gebruik van leestekens.
12. De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

Bijlage 2: Kerndoelen Nederlands Onderbouw voortgezet onderwijs

Onderdeel A: Nederlands

De eerste tien kerndoelen zijn vooral gericht op de communicatieve functie van de Nederlandse taal en kennen een belangrijke plaats toe aan strategische vaardigheden. Daarnaast wordt ook aandacht besteed aan culturele en literaire aspecten (kerndoelen 2 en 8).

1. De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.
2. De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien.
3. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn woordenschat.
4. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten.
5. De leerling leert in schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
6. De leerling leert deel te nemen aan overleg, planning, discussie in een groep.
7. De leerling leert een mondelinge presentatie te geven.
8. De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.
9. De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voor te bereiden en uit te voeren.
10. De leerling leert te reflecteren.

Bijlage 3: Examenprogramma Nederlandse taal vmbo

(Vanaf CE 2014)

Bij de uitvoering van het examenprogramma worden de referentieniveaus Nederlandse taal in acht genomen, bedoeld in artikel 2, onderdeel e en onderdeel f, van het Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen.

		BB	KB	GL/TL
NE/K/1	Oriëntatie op leren en werken			
	De kandidaat kan zich oriënteren op de eigen loopbaan en het belang van Nederlands in de maatschappij.	X	X	X
NE/K/2	Basisvaardigheden			
	De kandidaat kan basisvaardigheden toepassen die betrekking hebben op communiceren, samenwerken, en informatie verwerven, verwerken en presenteren.	X	X	X
NE/K/3	Leervaardigheden in het vak Nederlands	CE	CE	CE
	De kandidaat kan strategische vaardigheden toepassen die bijdragen tot: het bereiken van verschillende lees-, schrijf-, luister- en kijk-, spreek-en gespreksdoelen; de bevordering van het eigen taalleerproces; het compenseren van eigen tekortschietende taalkennis of communicatieve kennis.	X	X	X
NE/K/4	Luister- en kijkvaardigheid¹	CE	CE	CE
	De kandidaat kan: luister- en kijkstrategieën hanteren en compenserende strategieën kiezen en hanteren; het doel van de makers van een programma aangeven; de belangrijkste elementen van een programma weergeven; een oordeel geven over een programma en dit toelichten; een instructie uitvoeren.	X		
	De kandidaat kan: luister- en kijkstrategieën hanteren compenserende strategieën kiezen en hanteren; het doel van de makers van een programma aangeven; de belangrijkste elementen van een programma weergeven; een oordeel geven over een programma en dit toelichten; een instructie uitvoeren; de waarde en betrouwbaarheid aangeven van de informatie die door de massamedia verspreid wordt.		X	X
NE/K/5	Spreek- en gespreksvaardigheid			
	De kandidaat kan: relevante informatie verzamelen en verwerken ten behoeve van de spreek- en gesprekssituatie; strategieën hanteren ten behoeve van de spreek- en gesprekssituatie; compenserende strategieën kiezen en hanteren; het spreek-/luisterdoel in de situatie tot uitdrukking brengen; het spreek-/luisterdoel en taalgebruik richten op verschillende soorten publiek; het spreekdoel van anderen herkennen en de reacties van anderen inschatten; in spreek- en gesprekssituaties taalvarianten herkennen en daar adequaat op inspelen.	X	X	X
NE/K/6	Leesvaardigheid	CE	CE	CE
	De kandidaat kan: leesstrategieën hanteren; compenserende strategieën kiezen en hanteren; functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen; het schrijfdoel van de auteur aangeven; een tekst indelen in betekenisvolle eenheden en de relaties tussen die eenheden benoemen; het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van een tekst aangeven; een oordeel geven over de tekst en dit oordeel toelichten.	X		

		BB	KB	GL/TL
	De kandidaat kan: leesstrategieën hanteren; compenserende strategieën kiezen en hanteren; functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen; het schrijfdoel van de auteur aangeven en de talige middelen die hij hanteert om dit doel te bereiken; een tekst indelen in betekenisvolle eenheden en de relaties tussen die eenheden benoemen; het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van een tekst aangeven en een samenvatting geven; een oordeel geven over de tekst en dit oordeel toelichten.		X	X
NE/K/7	Schrijfvaardigheid	CE	CE	CE
	De kandidaat kan: relevante informatie verzamelen en verwerken ten behoeve van het schrijven; schrijfstrategieën hanteren; compenserende strategieën kiezen en hanteren het schrijfdoel in teksten tot uitdrukking brengen; het schrijfdoel en taalgebruik richten op verschillende soorten lezerspubliek; conventies hanteren met betrekking tot schriftelijk taalgebruik; elektronische hulpmiddelen gebruiken bij het schrijven; concepten van de tekst herschrijven op basis van geleverd commentaar.	X	X	X
NE/K/8	Fictie			
	De kandidaat kan: 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; een persoonlijke reactie geven op een fictiewerk en deze toelichten met voorbeelden uit het werk.	X		
	De kandidaat kan: 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; kenmerken van fictie in het fictiewerk aanwijzen; relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren een persoonlijke reactie geven op een fictiewerk en deze toelichten met voorbeelden uit het werk.		X	X
NE/V/1	Verwerven, verwerken en verstrekken van informatie			
	De kandidaat kan zelfstandig informatie verwerven, verwerken en verstrekken in het kader van het sectorwerkstuk.			X
NE/V/2	Schrijven op basis van documentatie			
	De kandidaat kan een doel- en publiekgerichte tekst schrijven overeenkomstig de voor de tekstsoort geldende conventies onder gebruikmaking van documentatie.			X
NE/V/3	Vaardigheden in samenhang			
	De kandidaat kan de vaardigheden uit het kerndeel in samenhang toepassen.			X

1 Het CvE kan bepalen dat het centraal examen geen betrekking heeft op NE/K/4; dit kan per leerweg verschillen

Bijlage 4: Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo

Het eindexamen

Het eindexamen bestaat uit het centraal examen en het schoolexamen.

Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

Domein A Leesvaardigheid

Domein B Mondelinge taalvaardigheid

Domein C Schrijfvaardigheid

Domein D Argumentatieve vaardigheden

Domein E Literatuur

Domein F Oriëntatie op studie en beroep.

Bij de uitvoering van het examenprogramma worden de referentieniveaus Nederlandse taal in acht genomen, bedoeld in artikel 2, onderdeel c en onderdeel d, van het Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen

Het centraal examen

Het centraal examen heeft betrekking op domein A en domein D voor zover het analyseren en beoordelen betreft.

Het schoolexamen

Het schoolexamen heeft betrekking op:

- de domeinen en subdomeinen waarop het centraal examen geen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: een of meer domeinen of subdomeinen waarop het centraal examen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen.

De examenstof

Domein A: Leesvaardigheid

Subdomein A1: Analyseren en interpreteren

1. De kandidaat kan:

- vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort;
- de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven;
- relaties tussen delen van een tekst aangeven;
- conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur;
- standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden;
- argumentatieschema's herkennen.

Subdomein A2: Beoordelen

2. De kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen en in deze tekst drogredenen herkennen.

Subdomein A3: Samenvatten

3. De kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten.

Domein B: Mondelinge taalvaardigheid

4. De kandidaat kan ten behoeve van een voordracht, discussie of debat (ter keuze van de school):

- relevante informatie verzamelen en verwerken;
- deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm;
- adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers.

Domein C: Schrijfvaardigheid

5. De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog:

- relevante informatie verzamelen en verwerken;
- deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal;
- concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar.

Domein D: Argumentatieve vaardigheden

6. De kandidaat kan een betoog:

- analyseren;
- beoordelen;
- zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en mondeling.

Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.

* Minimumaantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.

* De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein E2: Literaire begrippen

8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Domein F: Oriëntatie op studie en beroep

(Bron: Staatscourant 2011, nr. 13602, 25 juli 2011)

Bijlage 5: Refentiekader Taal, domein lezen, zakelijke teksten

(fragment)

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving Lezen zakelijke teksten	Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling af staan.	Kan een grote variatie aan teksten over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details.	Kan een grote variatie aan teksten lezen over tal van onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard en kan die in detail begrijpen.
Teksten				
Tekstkenmerken	De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid en zijn niet te lang.	De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.	De teksten zijn complex en de structuur is niet altijd even duidelijk.
Taken				
1. Lezen van informatieve teksten	Kan eenvoudige <i>informatieve</i> teksten lezen, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten, eenvoudige schematische overzichten.	Kan <i>informatieve</i> teksten lezen, waaronder schoolboek en studieteksten (voor taal- en zaakvakken), standaardformulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden) en het alledaagse nieuws in de krant.	Kan <i>informatieve</i> teksten lezen, zoals voorlichtingsmateriaal, brochures van instanties (met meer formeel taalgebruik), teksten uit (gebruikte) methodes, maar ook krantenberichten, zakelijke correspondentie, ingewikkelde schema's en rapporten over het eigen werkterrein.	Kan <i>informatieve</i> teksten met een hoge informatiedichtheid lezen, zoals lange en ingewikkelde rapporten en gecondenseerde artikelen.
2. Lezen van instructies	Kan eenvoudige <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode).	Kan <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals recepten, veelvoorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen en bijsluiters van medicijnen.	Kan <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals ingewikkelde instructies in gebruiksaanwijzingen bij onbekende apparaten en procedures.	
3. Lezen van betogende teksten	Kan eenvoudige <i>betogende</i> teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclames, huis- aan huisbladen.	Kan <i>betogende</i> , vaak redundante teksten lezen, zoals reclameteksten, advertenties, folders, maar ook brochures van formele instanties of licht opiniërende artikelen uit tijdschriften.	Kan <i>betogende</i> teksten lezen waaronder teksten uit schoolboeken, opiniërende artikelen.	Kan <i>betogende</i> teksten lezen waaronder teksten met een ingewikkelde argumentatie, of artikelen waarin de schrijver (impliciet) een standpunt inneemt of beschouwing geeft.
Kenmerken van de taakuitvoering				
Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meest alledaagse (frequente) woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.	Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat van de leerling is voldoende, om teksten te lezen en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.		

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

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

 [@slocommunicatie](https://twitter.com/slocommunicatie)

slo

