Toelichtingsdocument

definitieve conceptexamenprogramma's Nederlandse taal en literatuur voor vmbo, havo en vwo

November 2026

Verantwoording

2026 SLO, Amersfoort

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

Auteurs
Anke Herder, Jocelijn Pleumeekers, Lotte Straatsma en Nellianne van Schaik

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

AN 3.8055.004

Inhoudsopgave

1 Inleiding 5
1.1 Functie van de examenprogramma's 5
1.2 Uitwerking van de examenprogramma's 7
1.3 Uitwerking van de syllabi 8
1.4 Beproeven met scholen 8
1.5 Kwaliteit van onderwijs in de school 8

2 Inhoudelijke toelichting 10
2.1 Vakspecifieke uitdagingen actualisatie examenprogramma's 10
2.2 Toelichting op de examenprogramma's 12
2.2.1 Toelichting op karakteristiek en raamwerk 12
2.2.2 Keuzes in inhoud 17
2.2.3 Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo 23
2.2.4 Doorstroom naar vervolgonderwijs 23
2.2.5 Aandacht voor doeldomeinen 24
2.2.6 Samenhang tussen vakken 25
2.3 Toelichting op de eindtermen 26
2.3.1 Differentiatie tussen de schoolsoorten/leerwegen 27
2.3.2 Aandacht voor beheersing en ervaringen 29
2.3.3 Aandacht voor kennis en vaardigheden 30
2.3.4 Aandacht voor digitale geletterdheid 31
2.3.5 Aandacht voor burgerschap 32
2.3.6 Aandacht voor diversiteit en inclusiviteit 33
2.3.7 Aandacht voor loopbaanontwikkeling 33
2.4 Toelichting op SE-CE-verdeling en wijzen van afsluiting 34
2.4.1 Wat is een SE-CE-verdeling? 34
2.4.2 Uitgangspunten vanuit bedoeling, inhouden en omvang 34
2.4.3 SE-CE-verdeling 36

3 Proces 39
3.1 Betrokkenen tijdens de ontwikkelfase 39
3.1.1 Vakvernieuwingscommissie, advieskring en experts 39
3.1.2 Leerlingbetrokkenheid 40
3.1.3 Kwaliteitsmonitoring, expertpoule en inhoudelijke redactie 41
3.1.4 Gerealiseerde opbrengsten 42
3.2 Syllabustraject 43
3.2.1 Syllabuscommissie 43
3.2.2 Inhoudelijke toelichting op de aanpassingen 43

3.3 Fase van beproeven 45
3.3.1 Doelstellingen beproeven 45
3.3.2 Werving scholen 46
3.3.3 Beproefde inhouden 47
3.3.4 Materiaalontwikkelaars 47
3.3.5 Samenwerking met Stichting Cito 47
3.3.6 Opzet beproeven 48
3.4 Komen tot definitieve programma's en syllabi 50
3.4.1 Belangrijkste aanpassingen 52
3.4.2 Tot slot 57

4 Vervolg en adviezen 59
4.1 Tijdslijnen 59
4.2 Handreikingen en voorbeeldexamens 59
4.3 Naar een succesvolle implementatie 61
4.3.1 Inleiding 61
4.3.2 Structureel 61
4.3.3 Menselijk 64
4.3.4 Materieel 67

5 Referenties 69

Bijlagen 77
1 Vergelijking examenprogramma's huidig-nieuw 77
1.1 Vergelijking examenprogramma's vmbo 78
1.2 Vergelijking examenprogramma havo 81
1.3 Vergelijking examenprogramma vwo 84
2 Vergelijking kerndoelen en eindtermen 87
3 Samenstelling vakvernieuwingscommissie 88
4 Samenstelling advieskring 89
5 Geraadpleegde vakexperts 90
6 Overzicht materiaalontwikkelaars 91

1 Inleiding

Wat moeten leerlingen kennen, kunnen en ervaren om – nu en later als volwassene – actief en volwaardig mee te kunnen doen in de samenleving? Dat vraagt om een doorlopend debat over wat waard is om te leren. De afspraken die daaruit voortkomen, leggen we vast in het landelijk curriculum. Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (vo) en het voortgezet speciaal onderwijs (vso) bestaat het landelijk curriculum uit examenprogramma's per vak per schoolsoort/leerweg en het Referentiekader Taal en Rekenen.

In deze publicatie presenteren we de definitieve conceptexamenprogramma's Nederlandse taal en literatuur (versie 2026), vanaf hier 'examenprogramma's Nederlands' genoemd. Het ministerie van OCW gaf SLO in oktober 2021 opdracht de examenprogramma's te actualiseren voor de vakken Nederlands, moderne vreemde talen, maatschappijleer, wiskunde havo-vwo en de natuurwetenschappelijke vakken. In de zomer van 2022 startten de vakvernieuwingscommissies voor bovengenoemde vakken. In januari 2023 startte ook de actualisatie van de examenprogramma's klassieke talen en Friese taal en cultuur, vanwege de verwantschap met Nederlands en moderne vreemde talen. De actualisatie betreft de examenprogramma's voor het vmbo, havo en vwo.
In de zomer van 2024 startten ook de vakvernieuwingscommissies voor bewegen en sport, kunst en cultuur en de mens en maatschappijvakken, en in de zomer van 2025 die van informatica en maatschappijkunde en -wetenschappen.

1.1 Functie van de examenprogramma's

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

De huidige generatie examenprogramma's is globaal geformuleerd en biedt weinig houvast aan leraren, schoolleiders en andere direct betrokkenen. Er is een wens tot een concreter beschreven curriculum, meer samenhang, tot het terugdringen van overladenheid, en tot het versterken van doorlopende leerlijnen. Daarnaast zijn er onderwijskundige, vakspecifieke en

maatschappelijke ontwikkelingen die vragen om een actualisatie van de examenprogramma's.

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

Examenprogramma's bevatten:

- een karakteristiek die de bedoeling en positie van het vak in de bovenbouw vo beschrijft;
- een set van eindtermen bestaande uit een doelzin en een uitwerking, geordend in (sub)domeinen;
- voor vakken met een centraal en schoolexamen: de verdeling van inhouden over het centraal examen en het schoolexamen;
- een begrippenlijst met belangrijke vakspecifieke begrippen.

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

Geactualiseerde examenprogramma's hebben op hoofdlijnen drie kenmerken:

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

- **Een betekenisvol curriculum**
  Betekenisvol onderwijs betekent dat het onderwijs een brede opdracht heeft. De examenprogramma's weerspiegelen dat de inhouden gericht zijn op kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Geactualiseerde examenprogramma's bestaan uit doelstellingen die kennis, vaardigheden en het opdoen van ervaringen beschrijven. De examenprogramma's bevatten beheersings- en ervaringsdoelen en zijn zo beschreven dat de samenhang binnen de programma's duidelijk zichtbaar is. De vakdoorsnijdende inhouden geletterdheid, gecijferdheid, burgerschap, digitale geletterdheid en loopbaanoriëntatie zijn hierbij logisch met vakinhouden verbonden.

- **Een examineerbaar curriculum**
  Een goede afstemming tussen doelen, onderwijs, toetsing en examinering is cruciaal. De examenprogramma's doen zo veel mogelijk recht aan de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van zowel schoolexamen (SE) als centraal examen (CE) in de diplomabeslissing. De wijze van examinering past bij de bedoeling en inhouden van de examenprogramma's.

1.2 Uitwerking van de examenprogramma's

De eindtermen zijn concreet geformuleerd, zodat duidelijk is omschreven wat iedere leerling aan het einde van de bovenbouw vo moet kennen en kunnen. Dit geldt zowel voor de eindtermen die aan het schoolexamen als voor die aan het centraal examen zijn toegewezen. Ze bevatten een bondige doelzin die begint met 'De leerling'. Vervolgens bevatten ze een uitwerking die begint met: 'Het gaat hierbij om'.

Door beter te omschrijven wat wordt verwacht, ontstaat een beter beeld van wat binnen een vak moet worden aangeboden en beheerst, en van de totale onderwijsopdracht. Tegelijkertijd zijn de eindtermen niet te gedetailleerd geformuleerd. Zo bieden ze nog steeds de ruimte voor hoge(re) ambities en keuzes van scholen.

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

Doordat ook de kerndoelen onderbouw vo zijn geactualiseerd, is er gewerkt aan een doorlopende leerlijn van de onderbouw vo naar de bovenbouw vo. Hierbij zijn zowel de inhouden, de wijze van formuleren als de terminologie zo veel mogelijk op elkaar afgestemd.

1.3 Uitwerking van de syllabi

Onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) ontwikkelde een syllabuscommissie in schooljaar 2024-2025 vijf conceptsyllabi, passend bij de geactualiseerde examenprogramma's. In de syllabus zijn alleen de onderdelen gespecificeerd die aan het centraal examen zijn toegewezen. Ze bouwen voort op de architectuur van de examenprogramma's. Syllabi vormen enerzijds de basis voor de uitwerking van centrale examens en anderzijds het gereedschap voor leraren om hun leerlingen op het centrale examen voor te bereiden.

De syllabuscommissie gaf feedback op de conceptexamenprogramma's en deed suggesties voor verbetering. Deze feedback is verwerkt in een tweede versie van de programma's. Alle informatie over de ontwikkeling van conceptsyllabi vind je op de website van het CvTE (College voor Toetsen en Examens, 2025).

1.4 Beproeven met scholen

In het schooljaar 2025-2026 zijn de conceptexamenprogramma's en -syllabi op zeventien scholen beproefd op bruikbaarheid en (verwachte) uitvoerbaarheid. Dat gebeurde samen met leerlingen, leraren en schoolleiders. Op basis van de feedback zijn de conceptexamenprogramma's en conceptsyllabi opnieuw bijgesteld. Dit leidde tot de definitieve examenprogramma's en syllabi. Daarnaast zijn randvoorwaarden voor implementatie in kaart gebracht met leraren en schoolleiders.

1.5 Kwaliteit van onderwijs in de school

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

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

2 Inhoudelijke toelichting

In dit hoofdstuk geven we een toelichting op de inhoudelijke keuzes die ten grondslag liggen aan de examenprogramma's Nederlands. De toelichting is opgebouwd op basis van de onderdelen waaruit een examenprogramma bestaat: de karakteristiek, het raamwerk, de eindtermen, een verdeling van inhouden over schoolexamen (SE) en centraal examen (CE) voor vakken met een CE, en de begrippenlijst. In de inleiding van het examenprogramma staat een leeswijzer met de belangrijkste aandachtspunten.

2.1 Vakspecifieke uitdagingen actualisatie examenprogramma's

Voor Nederlands zijn de belangrijkste uitdagingen beschreven in de startnotitie (Herder et al., 2021). Hieronder vatten we die uitdagingen samen.

Maatschappelijke uitdagingen

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

Ten tweede is er sprake van een sterk gedigitaliseerde samenleving; de examenprogramma's van het schoolvak Nederlands spelen hier nog onvoldoende op in. Digitaal geletterd zijn vraagt van leerlingen de vaardigheid om andere vormen van informatieverwerving en -verstrekking in te zetten en zich kritisch te verhouden tot online informatie. Daarnaast dienen zij ook zelf vaardig te zijn in het produceren van online teksten.

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

Curriculaire uitdagingen
Het huidige onderwijs in het schoolvak Nederlands is sterk verkaveld. Dat is nadelig, omdat samenhang essentieel is voor de te leren inhouden en de ervaren relevantie. Ook bevordert samenhang de aantrekkelijkheid van het vak, voor zowel leraren als leerlingen. Met de actualisatie van de examenprogramma's in de bovenbouw is het daarom gewenst dat er – vanuit een heldere ordening van inhouden en focus per eindterm – gestreefd wordt naar meer samenhang, binnen en tussen de verschillende domeinen van het vak Nederlands.

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

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

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

Tot slot leeft er de breedgedragen wens om met de herziening van de examenprogramma's ook na te gaan hoe de toetsing en examinering voor het vak Nederlands op andere manieren vorm kunnen krijgen. Op dit moment is de

centrale examinering eenzijdig en beperkt, wat bovendien sterke gevolgen heeft voor de onderwijspraktijk (*backwash effect*). Bovendien geldt ook hier dat de wijze van examinering voor vmbo verschilt van die voor havo en vwo. Ook hierin is meer samenhang gewenst.

2.2 Toelichting op de examenprogramma's

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

2.2.1 Toelichting op karakteristiek en raamwerk

Wat is een karakteristiek?
Een karakteristiek is een bondige tekst waarin op hoofdlijnen staat waar het vak over gaat. De karakteristiek weerspiegelt de inhoudelijke keuzes voor de eindtermen geordend in het raamwerk.

Hoe is de karakteristiek voor Nederlands opgebouwd?
De karakteristiek bestaat uit:

- de kenmerken van het schoolvak Nederlands;
  In dit deel van de karakteristiek staat beschreven wat het vak kenmerkt. Ook beschrijft het hoe de drie doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming een plek krijgen binnen het vak.
- wat Nederlands als schoolvak inhoudt;
  In dit deel van de karakteristiek staat de positie van het vak in de bovenbouw vo beschreven. Daarbij is ook aandacht voor hoe het vak voortbouwt op de onderbouw.
- het schoolvak Nederlands in de schoolsoorten en leerwegen.
  In dit deel van de karakteristiek staat beschreven wat de belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen de schoolsoorten en leerwegen zijn. Ook is beschreven hoe het vak zich verhoudt tot verwante vakken.

Kern van het vak en de vernieuwing
De karakteristiek beschrijft de hoofdboodschap van het vak, en dus ook de bedoeling van en de belangrijkste vernieuwingen in het vak. De bedoeling van het vak Nederlands is het opleiden van leerlingen tot taalvaardige, taalbewuste en cultuurbewuste burgers, die kunnen deelnemen aan een geletterde, meertalige en pluriforme samenleving.

Een belangrijke vernieuwing ten opzichte van de huidige examenprogramma's, is dat er nieuwe inhouden rond kennis van taal en cultuur zijn opgenomen. Die nieuwe inhouden richten zich op genrekennis, creatief taalgebruik, taalvariatie en digitale geletterdheid, en op taal en literatuur in de maatschappelijke context. Daarmee is er meer evenwicht in de examenprogramma's gekomen voor wat betreft de aandacht voor de verschillende disciplines van het schoolvak Nederlands.

Voor de diverse schoolsoorten zijn er specifieke vernieuwingen. Op het vmbo leren leerlingen vanaf nu ook over argumentatie en literatuur. Voor het havo en vwo is het redeneren over de vorm en betekenis van taal een nieuwe inhoud. Uiteraard blijft er veel aandacht voor het verwerven en vergroten van lees-, schrijf-, spreek-, kijk-, luister- en gespreksvaardigheid. Hierbij is meer dan voorheen aandacht voor kritisch lezen en het omgaan met digitale informatiestromen en mogelijkheden.

Een andere belangrijke vernieuwing is dat kennis en vaardigheden veel meer in samenhang zijn beschreven. Dat is zo binnen elk domein, maar ook tussen de domeinen Communicatie, Taal en Literatuur. Zo hebben leerlingen kennis nodig over genres en overtuigingskracht (domein B) om teksten kritisch te kunnen lezen en zelf teksten te produceren (domein A). Eenzelfde soort samenhang is er met domein C, waarin leerlingen met literaire teksten werken en inzicht krijgen in de werking van literaire middelen. Hiermee is een belangrijke impuls gegeven aan de inrichting van een samenhangend en betekenisvol schoolvak Nederlands.

Wat is een raamwerk?
Welke inhouden moeten een plek krijgen in de examenprogramma's van het schoolvak Nederlands? En hoe worden die inhouden precies geordend? Om dit inzichtelijk te maken, ontwikkelde de vakvernieuwingscommissie een raamwerk. Dit geeft schematisch weer hoe de inhouden onderverdeeld worden in domeinen en subdomeinen, waaronder eventuele keuzedomeinen. Daarnaast geeft het een duidelijk overzicht van de toewijzing van de (sub)domeinen aan het SE en/of CE.

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

Hoe is het raamwerk voor Nederlands opgebouwd?
Het raamwerk bevat drie domeinen die onderling met elkaar samenhangen: Communicatie (domein A), Taal (domein B) en Literatuur (domein C). Elk domein bevat enkele subdomeinen.

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

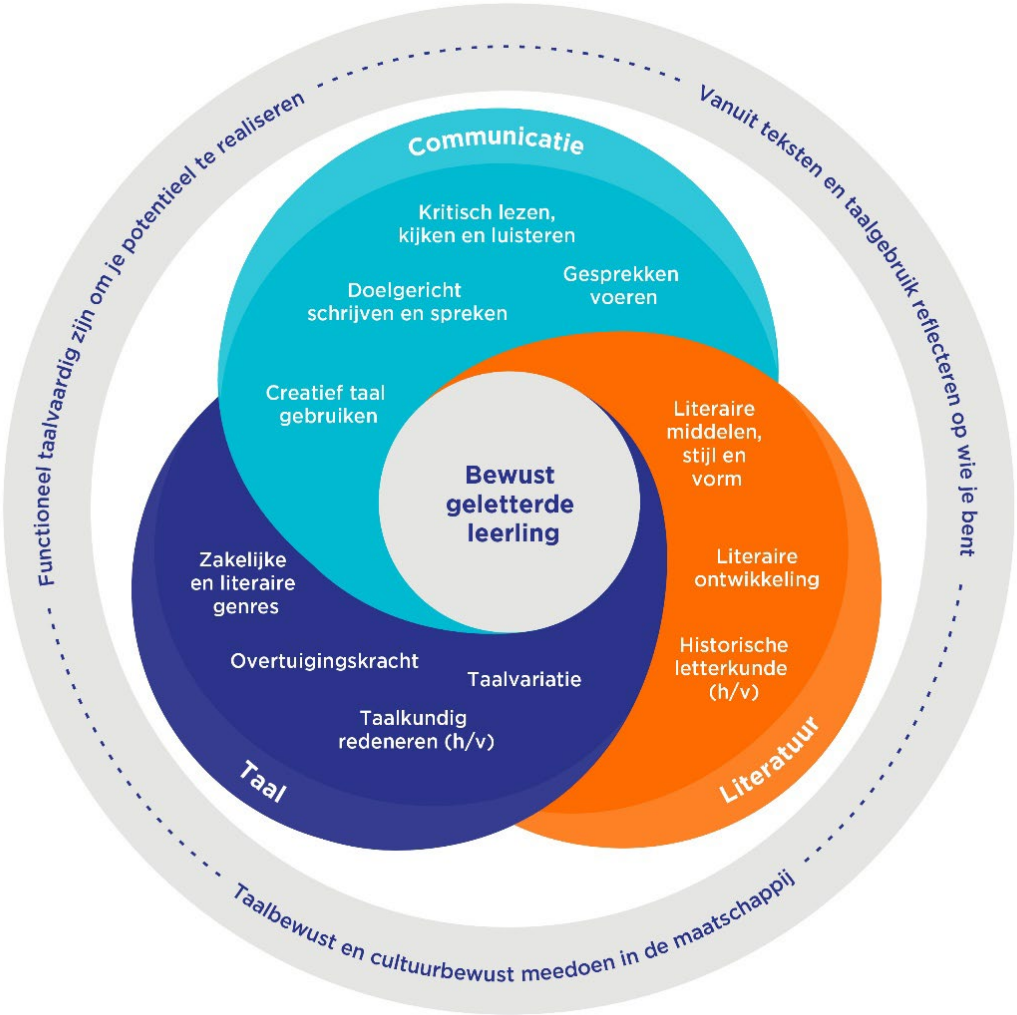
In domein A Communicatie staat de ontwikkeling van taalvaardigheid centraal. Het domein bevat drie subdomeinen. Het eerste, Receptieve taalvaardigheid (A1), focust op de taalvaardigheden lezen, luisteren en kijken. Productieve taalvaardigheid (subdomein A2) is gericht op het doelgericht verwerken van informatie, en op schrijven, spreken, digitale geletterdheid en creatief taalgebruik. Het gaat in beide subdomeinen om het begrijpen en produceren van een diversiteit aan geschreven, gesproken en multimediale teksten, in zakelijke en literaire genres. Het derde subdomein, Interactie (A3), gaat om het voeren van gesprekken in verschillende schoolse en maatschappelijke contexten en met verschillende communicatieve doelen. Een goede afstemming op het doel en de ander is daarbij belangrijk, evenals interactie om gezamenlijk redeneren tot stand te brengen.

In domein B Taal verwerven leerlingen inzicht in hoe taal in elkaar zit en werkt, zowel in teksten als in de maatschappij. Zodoende ontwikkelen leerlingen hun taalbewustzijn. Dit domein bevat twee subdomeinen. Het eerste is gericht op Taal als systeem (B1), waarin leerlingen kennis opdoen over genres en overtuigingskracht in teksten. Daarnaast leert de leerling in het subdomein Taal in beweging (B2) diens eigen taal en die van anderen beter te begrijpen en waarderen, en zich daartoe te verhouden. Havo- en vwo-leerlingen verdiepen zich bovendien in de relatie tussen vorm en betekenis van taal.

In domein C Literatuur staan literaire werken centraal. Daarbij verwerven leerlingen meer inzicht in literatuur, en werken ze bewust aan hun eigen

literaire ontwikkeling. In Literatuur als systeem (subdomein C1) staat de interpretatie van teksten in relatie tot keuzes van de auteur centraal. In subdomein C2 Literatuur in beweging ontwikkelen leerlingen hun literaire competentie door na te denken over persoonlijke voorkeuren en leeservaringen. Daarnaast krijgen ze inzicht in hoe literatuur functioneert in de maatschappij, waarbij havo- en vwo-leerlingen ook historische Nederlandstalige literatuur bestuderen.

De drie domeinen Communicatie, Taal en Literatuur en de verschillende subdomeinen zijn nauw met elkaar verweven. In de onderstaande visualisatie zijn de domeinen met daarin de belangrijkste inhouden weergegeven. De dynamische weergave van de drie domeinen laat zien dat zij met elkaar samenhangen en in beweging zijn.



In het hart van de visualisatie en in de buitenste ring staat weergegeven waartoe het schoolvak Nederlands leerlingen opleidt. Het doel is dat elke leerling de school bewust geletterd verlaat en van daaruit functioneel taalvaardig is om het eigen potentieel te realiseren, vanuit teksten en taalgebruik in staat is om te reflecteren op wie hij is en om vanuit taal- en cultuurbewustzijn een plek in te nemen in de maatschappij. Hierin zijn achtereenvolgens de drie doeldomeinen van het onderwijs te herkennen: kwalificatie, persoonsvorming en socialisatie (zie paragraaf 2.2.5).

De term 'bewust geletterde leerling' is afgeleid van het concept 'bewuste geletterdheid', waarbij het gaat om "taalvaardigheden en brede vaardigheden die leerlingen bewust in verband brengen met de kennis waarop zij steunen en kennis die niet op zichzelf staat, maar een rol vervult bij de vaardigheden" (Meesterschapsteam Nederlands, 2021: 3). Kennis over taal en taalgebruik vervult dus een belangrijke rol bij vaardigheden in diverse maatschappelijke (sociaal-culturele) contexten. In het genoemde visiestuk van het Meesterschapsteam Nederlands worden vier perspectieven op taal, literatuur en communicatie onderscheiden: het systeemperspectief, het individuele perspectief, het sociaal-culturele perspectief en het historische perspectief. Deze theoretische perspectieven zijn meegenomen bij de ontwikkeling van de examenprogramma's en zijn, in verschillende mate en op verschillende manieren, herkenbaar in het raamwerk en de inhouden in de examenprogramma's.

In domein A benaderen leerlingen teksten vanuit vragen over het communicatieve doel, de doelgroep, vorm en betekenis en functioneren. Kritische geletterdheid sluit aan bij het sociaal-culturele perspectief, met onder meer aandacht voor de maatschappelijke effecten van taal en communicatie op beeldvorming van groepen en individuen. Ook bekijken leerlingen hoe digitale technologie communicatie beïnvloedt en welke mogelijkheden en beperkingen multimediale communicatie biedt. Bij productieve taken maken zij doelgerichte keuzes in vorm en betekenis. Leerlingen leren zo niet alleen effectief te communiceren, maar ook de werking en effecten van communicatieve keuzes te begrijpen. Daarbij benutten zij kennis over taal en taalgebruik uit domein B en C. Dat geldt ook voor creatief taalgebruik, al krijgt dat met name vorm vanuit een individueel perspectief.

Domein B richt zich op de ontwikkeling van taalbewustzijn door naar taalverschijnselen te kijken en er op te reflecteren. Kennis van genres vormt een belangrijke basis voor communicatieve taalvaardigheid en sluit aan bij het systeemperspectief van bewuste geletterdheid. Daarnaast bekijken leerlingen taal vanuit sociaal-cultureel en historisch perspectief. Zij vergelijken talen en

taalvariëteiten, kijken naar taalverandering en reflecteren op hun eigen meertaligheid. Op het havo en vwo verdiepen leerlingen zich verder in de relatie tussen vorm en betekenis van taal. Vwo-leerlingen maken daarbij ook kennis met een meer theoretische, academische benadering.

Domein C werkt literaire competentie als onderdeel van bewuste geletterdheid systematisch uit. Leerlingen lezen literaire werken, reflecteren op hun literaire ontwikkeling en leggen verbanden tussen literatuur, persoonlijke interesses en leeservaringen. Daarnaast analyseren zij literaire middelen, onderzoeken stijl en vorm en relateren deze aan de interpretatie van teksten. Het sociaal-culturele perspectief komt aan bod in de relatie tussen literatuur en maatschappij. Voor havo- en vwo-leerlingen krijgt ook het historische perspectief vorm via historische literatuur.

Kortom, de examenprogramma's dragen vanuit de drie samenhangende domeinen bij aan de ontwikkeling van bewuste geletterdheid van alle leerlingen. In de volgende paragraaf geven we een nadere toelichting op de inhouden van de examenprogramma's.

2.2.2 Keuzes in inhoud

In deze paragraaf lopen we de verschillende domeinen langs en benoemen we de voornaamste aandachtspunten en gemaakte keuzes. Hierbij komen ook de voornaamste verschillen met de huidige examenprogramma's aan bod (zie bijlage 1).

Domein A – Communicatie

Het vak Nederlands beoogt dat alle leerlingen functioneel geletterd het funderend onderwijs verlaten en heeft daarmee een belangrijke maatschappelijke opdracht in het tegengaan van kansenongelijkheid. Leerlingen die functioneel geletterd zijn, kunnen zich ontwikkelen en meedoen in de maatschappij (Vanhooren et al., 2017; Van Vugt et al., 2023). In het domein Communicatie staat daarom de ontwikkeling van functionele, digitale en creatieve taalvaardigheid centraal. Hierbij is sprake van een meer evenwichtige verdeling tussen de communicatieve, expressieve en conceptualiserende functie van taal (Britton, 1978; Hoogeveen, 2018). Verder vormen zakelijke en literaire genres (Martin & Rose, 2008) uitgangspunt voor de verschillende receptieve en productieve taalvaardigheden, wat de samenhang in het curriculum bevordert. De scheiding tussen de zakelijke en literaire genres is in de geactualiseerde examenprogramma's zo veel mogelijk teruggedrongen. Dit is van belang vanuit de breedgedragen wens om inhouden vanuit taalvaardigheid, taalbeschouwing en literatuur meer te integreren in het schoolvak Nederlands

(Meesterschapsteam Nederlands, 2016; 2018; 2021). Op deze manier wordt de huidige verkaveling (Schooten & Van Gelderen, 2011) tegengegaan.

Schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid vormen de basis voor een succesvolle schoolloopbaan, deelname aan de moderne kenniseconomie, sociale interactie en de ontwikkeling van geletterdheid (Meindersma & Wurth, 2023; Scheltinga, 2022; Van der Loo, 2023; Warps et al., 2021). Voor wat betreft de receptieve taalvaardigheid (lezen, luisteren en kijken) worden leerlingen met de geactualiseerde eindtermen beter voorbereid op wat het huidige informatietijdperk van hen vraagt. Voor de receptieve vaardigheden hanteren we het internationaal aanvaarde PISA/PIRLS-construct voor leesvaardigheid als uitgangspunt (OECD, 2017; 2023): 'het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij' (OECD, 2017, p. 51). Begrijpen vraagt inzicht in context, doel en genre, en het activeren van wereld-, taal- en cultuurkennis om een betekenisvolle mentale representatie te vormen (Kintsch & Van Dijk, 1978), waarmee leerlingen hun kennis van de wereld uitbreiden (Snow, 2002). Diep begrip ontstaat wanneer leerlingen een coherente mentale representatie vormen waarin tekstinhoud wordt verbonden met eigen achtergrondkennis (Allen & McNamara, 2020). 'Diep lezen' betekent de volledige tekst tot je nemen, verbanden leggen, reflecteren, kritisch lezen en actief begrip bewaken (Rooijackers, 2023; Segers, 2024). Hierbij spelen hogere-orde-leesvaardigheden een cruciale rol, zoals inferenties maken, tekststructuren herkennen, hoofdgedachten bepalen en reflecteren op tekstdoelen. Bij 'evalueren' gaat het niet alleen om het wegen van argumentatie op aanvaardbaarheid, maar ook om het beoordelen van bruikbaarheid en betrouwbaarheid (Rooijackers, 2026). Bij het lezen, luisteren en kijken naar teksten kan het gaan om enkelvoudig (één tekst) of meervoudig tekstbegrip (meerdere teksten). Leerlingen krijgen daarbij te maken met een grote diversiteit aan geschreven, gesproken en multimediale teksten, in zakelijke en literaire genres. Op deze manier kunnen de geactualiseerde examenprogramma's bijdragen aan het terugbrengen van (toegenomen) risico's op (functionele) laaggeletterdheid (Levende Talen, 2019), die worden veroorzaakt door dalende resultaten op basiskennis en -vaardigheden voor lezen en een afname van de leesmotivatie (Dood et al., 2020; Gubbels et al., 2017; 2019; Meelissen et al., 2023) en ook van schrijfvaardigheid (Bonset, 2010a; 2010b; Bouwer et al., 2024; Eerkens, 2017; Voho010, 2016).

Diep, geconcentreerd en kritisch lezen, op papier én digitaal, is relevanter dan ooit (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019; Wolf, 2018). Digitalisering brengt nieuwe teksttypen en conventies met zich mee; leerlingen moeten daarom bewust leren omgaan met nieuwe vormen van informatieverwerving en

-verstrekking (Carretero et al., 2017; Rooijackers & Gubbels, 2023; Segers, 2017). Jongeren hebben uiteenlopende vormen van geletterdheid nodig om te navigeren in de 21e-eeuwse aandachtseconomie, waaronder digitale geletterdheid (De Vries & Van Rooyen, 2021), creatieve geletterdheid en literaire competentie (Stichting Lezen, 2023). Vanuit tekstbegrip betekent dit: leren reflecteren op inhoud en vorm, conflicterende informatie herkennen en betrouwbaarheid afwegen (Gubbels, 2020). Ook is er in domein A aandacht voor generatieve AI (genAI): leerlingen beoordelen digitaal gegenereerde tekst op betrouwbaarheid en relevantie en doen ervaring op met gebruik van genAI bij productieve taken. Naast doelen voor diepere vormen van lezen en luisteren/kijken, is deze eindterm voor digitale geletterdheid een belangrijke vernieuwing in de examenprogramma's.

Andere belangrijke taalvaardigheden om zich te kunnen redden in de maatschappij zijn goed kunnen schrijven, spreken en gesprekken voeren (DeSeCo, 2005; Nederlandse Taalunie, 2015; Bouwer et al., 2022; Wurth et al., 2022). In domein A zijn lees-, luister-, kijk-, schrijf- en spreekvaardigheid en interactie sterk met elkaar verbonden. Dat is een logische keuze: goede lezers schrijven beter en goede schrijvers begrijpen teksten beter (Graham, 2020; Vis et al., 2021). Beide groepen putten uit gedeelde procedurele kennis (Shanahan, 2016), en creatief-literaire en functioneel- academische taalprocessen komen in de kern met elkaar overeen (Rijlaarsdam, 2023). Voor de productieve vaardigheden (schrijven, spreken, interactie) geldt meer dan voorheen dat het communicatieve doel het uitgangspunt is voor de taaltaken die leerlingen uitvoeren in relatie tot zakelijke genres. Het ontwikkelen van doelgerichte taalvaardigheden stelt leerlingen in staat om helder en effectief hun boodschap over te brengen, afgestemd op het beoogde publiek (Baker et al., 2012) en de communicatieve context (Steehouder et al., 2016). Het gaat kortweg om 'communicatieve effectiviteit' (Swart et al., 2025): een beoordeling van hoe goed een tekst als geheel zijn doel bereikt, gebaseerd op alle relevante kenmerken van de taakuitvoering.

In de geactualiseerde examenprogramma's hebben we expliciet ruimte gemaakt voor creatief taalgebruik. Daarmee krijgt de expressieve functie van taal meer ruimte, waar in de huidige praktijk slechts een klein deel van de onderwijstijd gaat naar het produceren van literaire/creatieve genres (Koopman, 2017; Stronks & Hamel, 2023; Ten Peze, 2019). De eindterm over creatieve taalproductie stimuleert, in het bijzonder via creatief schrijven, de ontwikkeling van een persoonlijke stijl, zelfexpressie en taalbewustzijn (Steenbakkers et al., 2021). Creatief schrijven stimuleert probleemoplossend vermogen, originaliteit en verbeeldingskracht, wat onmisbare vaardigheden zijn in de 21e eeuw, op school én daarbuiten (Ten Peze, 2023).

Ook mondelinge interactie heeft een duidelijke plek gekregen in de examenprogramma's via een eigen subdomein. Leerlingen leren gesprekken, discussies en debatten voeren in uiteenlopende contexten en met verschillende communicatieve doelen. Daarnaast biedt interactie ook ruimte aan de conceptuele functie van taal: via gesprekken komen leerlingen tot gezamenlijk redeneren, door het stellen van (complexe) vragen en het beargumenteerd delen van kennis, ideeën en meningen en het beargumenteren van alternatieve voorstellen (Berenst, 2012; Freebody, 2013; Mercer, 1995; Mercer, 2000; Mercer & Littleton, 2013; Vygotsky, 1978).

Domein B – Taal
Een specifiek domein voor kennis over taal en taalbeschouwing (zie Coppen, 2021; Coppen & Van Rijt, 2023) is een belangrijke vernieuwing in de examenprogramma's Nederlands. Kennis over hoe taal in elkaar zit en hoe taal functioneert, is essentieel om een bewuste taalgebruiker te worden die zich kan redden in verschillende maatschappelijke contexten (Meesterschapsteam Nederlands, 2018). Het gaat dan enerzijds om functionele kennis, oftewel inzicht in taal en taalgebruik (denk aan genrekennis en de beoordeling van overtuigingskracht), die voorwaardelijk is voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid. Anderzijds gaat het om kennis over taal als fenomeen (Van der Aalsvoort, 2016); kennis waarmee leerlingen hun taalvermogen en taalgebruik beter begrijpen, en die ze kunnen inzetten om hun taalgebruik te verbeteren (Hulshof & Van Rijt, 2020). Taal speelt bovendien een belangrijke rol als het gaat om het identificeren met de samenleving waarin iemand opgroeit en voor hoe diegene zichzelf presenteert en gezien wordt (Duarte, 2022). In domein B hebben we kennis over taal uitgewerkt in eindtermen over genres, overtuigingskracht, taalvariatie en taalverandering, en voor havo en vwo: redeneren over taal.

Kennis van genres en genrebewustzijn draagt bij aan de ontwikkeling van de taalvaardigheid van leerlingen en daarmee aan hun maatschappelijke weerbaarheid (Vis et al., 2023). Inzicht in de kenmerken van genres helpt taalgebruikers enerzijds bij het herkennen, begrijpen, interpreteren, evalueren van en reflecteren op teksten. Anderzijds ondersteunt deze kennis leerlingen bij het zelf produceren van teksten. Leerlingen passen kennis over en inzicht in genrekenmerken dus rechtstreeks toe in receptieve en productieve taaltaken in domein A.

Leerlingen verwerven ook kennis over hoe een auteur of spreker een ander probeert te overtuigen. Inzicht in argumentatief taalgebruik en de manier waarop een tekst inspeelt op gevoelens, bijvoorbeeld via framing (Flusberg et al., 2024), is cruciaal voor het kritisch verwerven van informatie. Bijvoorbeeld

om betrouwbaarheid van informatie af te wegen (Gubbels, 2020) en manipulatietechnieken te herkennen, waaronder specifiek taalgebruik dat inspeelt op de emoties van lezers, en incoherente en onjuiste argumentatie (Roozenbeek et al., 2022).

Aandacht voor meertaligheid is belangrijk voor de ontwikkeling van alle leerlingen (Ağırdağ & Kambell, 2018; Ağırdağ et al., 2021b; Duarte, 2022). We hebben daarom een specifieke eindterm opgenomen over taalvariatie en taalverandering, die is uitgewerkt vanuit persoonlijk en maatschappelijk perspectief. Elke leerling ontwikkelt gaandeweg een eigen repertoire aan talen, taalvariëteiten en registers (Van Beuningen & Polišenská, 2023) en is daarmee in feite meertalig. Door kennis en inzichten over talen en taalvariëteiten te verwerven en ervaringen op te doen met de meertalige samenleving, ontwikkelen leerlingen taal- en cultuurbewustzijn en hun eigen (talige) identiteit.

Om taal bewust in te kunnen zetten, of te zien hoe anderen dat doen, is kennis over taal en hoe taal werkt onontbeerlijk (Meesterschapsteam Nederlands, 2018). Leerlingen leren via domein B naar taal als fenomeen te kijken, bijvoorbeeld naar hoe taal verandert. Havo- en vwo-leerlingen leren bovendien te redeneren over talige verschijnselen. Daarbij kijken zij naar de relatie tussen vorm en betekenis van taal. Ook reflecteren zij op hoe zij zich in de maatschappij moeten of kunnen verhouden tot taalnormen en conventies (Van Rijt & Wijnands, 2017). Leerlingen naar taal als fenomeen laten kijken (Levende Talen, 2019), is bevorderend voor de intellectuele ontwikkeling (Tol-Verkuyl, 2001), met name wanneer zij (gezamenlijk) redeneren over talige concepten (zie Koek et al., 2016; Van Rijt, 2020; Leenders et al., 2021).

Voor alle schoolsoorten en leerwegen is in domein B een eindterm voor loopbaanontwikkeling opgenomen. Hiermee leggen leerlingen een expliciete relatie tussen inhouden van het schoolvak Nederlands en het werken aan de eigen loopbaanontwikkeling. Zie paragraaf 2.3.7 voor meer informatie.

Domein C – Literatuur
In domein C staat de ontwikkeling van de literaire competentie van leerlingen centraal, naast kennis over literatuur als fenomeen. Voor die kennis vormen vier perspectieven het uitgangspunt: literatuur als systeem, literatuur als individuele ervaring, literatuur in wisselwerking met sociaal-culturele contexten en literatuur als cultureel erfgoed in verandering (Meesterschapsteam Nederlands, 2021; Bax et al., 2022a; 2022b). Leerlingen ontwikkelen cultuurbewustzijn door een breed palet aan literaire teksten te lezen, analyseren en bespreken, en door hier

betekenis en waarde aan toe te kennen: persoonlijk en systematisch, met oog voor de cultuurhistorische en maatschappelijke context (Bax & Mantingh, 2023).

Allereerst leren leerlingen verbanden te leggen tussen de gebruikte literaire middelen (Van Boven & Dorleijn, 2013), stijl en vorm in een tekst, wanneer zij de betekenis van die tekst duiden. Hierbij benaderen zij verhalende, lyrische en dramatische teksten vanuit een systematisch, analytisch perspectief. De eindterm die hierop is gericht, hangt samen met de verschillende taalvaardigheden in domein A, waar leerlingen bijvoorbeeld keuzes van een auteur voor specifieke literaire middelen moeten herkennen.

De ontwikkeling van literaire competentie is een kerninhoud, voortbouwend op de onderbouw (Cornelissen, 2016; Cornelissen & Witte, 2022; Witte, 2008). Lezen van literatuur heeft tal van positieve effecten op individu en samenleving en zet aan tot morele reflectie in culturele context (Dera, 2023; D'hoker, 2022; Van Keulen, 2023). Lezen draagt bovendien bij aan leesvaardigheid, woordenschat, concentratie, kunstzinnige vorming, creativiteit, kritisch denken, verbeelding, sociale ontwikkeling en empathie. Voor wat betreft de te lezen werken is er in de examenprogramma's ruimte gemaakt voor vertaalde literatuur. Aandacht voor culturele diversiteit in methodes en leeslijsten is belangrijk (Dera, 2019) en bevordert bovendien waardering voor meertaligheid (Ağırdağ, 2020). Juist dergelijke vormen van meerstemmigheid vergroten kritisch denken, leesmotivatie en de koppeling tussen cognitie en emotie, en bieden herkenning aan een diverse populatie (Bax et al., 2022a; 2022b; Dera, 2021; 2023). Dit versterkt de inclusiviteit van het curriculum en daarmee de motivatie voor veel leerlingen (Ağırdağ et al., 2021b). Poëzie biedt ruimte voor taalbeschouwing en voor de ontwikkeling van lees-, schrijf- en spreekvaardigheid (Das, 2023).

Het lezen van literatuur zet leerlingen aan tot het nadenken over morele vraagstukken vanuit een culturele context en vervult daarmee ook een maatschappelijke functie (Van Keulen, 2023). Literaire teksten spelen op allerlei manieren een rol in de samenleving, en maatschappelijke thema's zijn terug te vinden in literatuur. Deze wisselwerking tussen literatuur en de sociaal-culturele context komt aan bod in een specifieke eindterm over literatuur in de maatschappij.

In de examenprogramma's havo en vwo hebben we een eindterm over literatuurgeschiedenis opgenomen, aan de hand waarvan leerlingen zich verder verdiepen in de context van literaire werken en ze hun culturele kennis versterken. Literair-historische competentie biedt afstand en perspectief om tijdgevoelige thema's te bespreken en om afwijkende, vervreemdende of

ontregelende vormen van literatuur te verkennen (Bax & Mantingh, 2023). De examenprogramma's voor vmbo bevatten dus geen eindterm over historische literatuur, maar ook deze leerlingen komen hier tijdens hun schoolloopbaan mee in aanraking. Door invoering van de geactualiseerde kerndoelen (SLO, 2026) verkennen leerlingen in de onderbouw literatuur uit verschillende tijden, ze verkennen de tijd en context van verhalen, kijken naar verschillen en overeenkomsten tussen historische teksten en de eigen tijd, leef- en belevingswereld (zie kerndoel 9).

2.2.3 Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo

Doorlopende, afgestemde leerlijnen in het onderwijs zijn van belang voor het wisselen en doorstromen tussen sectoren, schoolsoorten en leerwegen. Dit bevordert kansengelijkheid voor leerlingen uit minder kansrijke milieus (Ağırdağ et al., 2021b). De examenprogramma's bieden doorlopende leerlijnen vanuit drie perspectieven: aansluiting bij de kerndoelen, aansluiting tussen schoolsoorten en leerwegen, en aansluiting met het vervolgonderwijs.

De examenprogramma's hebben waar relevant en mogelijk aansluiting bij de definitieve kerndoelen Nederlands voor onderbouw vo (SLO, 2026), om verticale samenhang met po en onderbouw vo te waarborgen. Dit is qua ordening van inhouden goed te zien aan de beide raamwerken (zie bijlage 2).

Ook is bewust gekozen voor eenzelfde indeling in domeinen en subdomeinen voor alle schoolsoorten en leerwegen om te laten zien dat de examenprogramma's met elkaar samenhangen en op elkaar voortbouwen. Om diezelfde reden is de formulering van de doelzinnen van veel eindtermen hetzelfde.

2.2.4 Doorstroom naar vervolgonderwijs

Naast een doorgaande leerlijn po-vo, is het belangrijk dat leerlingen voldoende voorbereid zijn op hun verdere schoolloopbaan na vmbo, havo of vwo. In alle schoolsoorten en leerwegen is het vak Nederlands een algemeen vormend vak, met binnen elke schoolsoort specifieke accenten richting het beoogde vervolgonderwijs. Dat is op dit moment onvoldoende het geval voor doorstroom naar het mbo, het hbo en het wo (Adviesgroep vmbo 2006; Hovens, 2012; Van Knippenberg, 2012; Kuiken, 2018; Van Eerd, 2020; Werkgroep hbo-vaardigheden, 2017; Wertenbroek, et al., 2016). Ook uit een verkenning naar de talige eisen in het vervolgonderwijs (Warps et al., 2021) bleek hoe essentieel een goede taalvaardigheid is voor het vervolgonderwijs en dat leerlingen vaak niet over die communicatieve vaardigheden beschikken. Met de geactualiseerde examenprogramma's spelen we beter in op wat leerlingen nodig hebben in het vervolg van hun schoolcarrière (zie ook paragraaf 2.3.7).

2.2.5 Aandacht voor doeldomeinen

Het funderend onderwijs heeft een belangrijke functie in het toerusten van leerlingen voor de huidige en toekomstige samenleving. Het beoogt alle leerlingen, ongeacht hun potentie, interesse, ambitie of achtergrond, gelijke kansen te bieden om ervaringen op te doen, kennis en vaardigheden en houdingen te ontwikkelen en doelen te bereiken. Dit komt tot uitdrukking in drie doeldomeinen waarop het funderend onderwijs is gericht, dus ook in de bovenbouw van het vo: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (Ağirdağ et al., 2021).

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

Deze drie doeldomeinen worden in het onderwijs in onderlinge samenhang gerealiseerd. Het gaat hier om drie werkdefinities van doeldomeinen en nadrukkelijk niet om onderwijskundige definities.

Kwalificatie

Een goede taalbeheersing, gecombineerd met kennis over en inzichten in communicatie en de Nederlandse taal en literatuur, is essentieel voor het succesvol volgen van onderwijs en voor het functioneren in de maatschappij. Via eindtermen in domein A versterken we de functionele taalvaardigheid en werken we aan doelgericht en kritisch omgaan met (digitale) informatie. Daarmee ligt in dit domein het relatief sterkste accent op het kwalificerende doeldomein. Het vak Nederlands onderwijst de basiskennis en -vaardigheden, waarmee alle leerlingen hun potentieel kunnen realiseren. De leerlingen doen kennis en (leervoorwaardelijke) vaardigheden en houdingen op die nodig zijn voor een succesvolle overstap binnen funderend onderwijs, een vervolgopleiding en/of toekomstig beroep. In domein B verwerven leerlingen bovendien inzichten over taal en taalgebruik in relatie tot hun eigen loopbaanontwikkeling.

Socialisatie

Een belangrijk aspect van socialisatie is een oriëntatie op verschillende culturen, praktijken en tradities in de samenleving en het vermogen om zich daartoe te verhouden (Ağırdağ et al., 2020). Via het schoolvak Nederlands doen leerlingen kennis, vaardigheden en houdingen op om deel te kunnen nemen aan verschillende sociale verbanden. Aandacht voor socialisatie is verankerd in de samenhang tussen de drie domeinen. Het vindt plaats doordat leerlingen in domein A leren talig deel uit te maken van de Nederlandse maatschappij, daar

als actieve en kritische burgers aan deel te nemen en hun eigen plaats daarin te bepalen. Ook doelen voor het voeren van betekenis- en respectvolle gesprekken dragen hier expliciet aan bij. De leerlingen doen zo vaardigheden op om met diversiteit en ambiguïteit om te gaan; ze raken bekend met culturen en tradities die bij kunnen dragen aan wederzijds begrip in een diverse samenleving.

De inhouden van de examenprogramma's leren leerlingen om taalbewust en cultuurbewust mee te doen in de maatschappij. Domein B zet expliciet in op de socialisatie van leerlingen via bewustwording van, en waardering voor, de talige en culturele diversiteit in onze samenleving. Zo worden leerlingen bekendgemaakt met en verbonden aan culturen, tradities en praktijken in de samenleving, waaronder democratische normen en waarden. Domein C draagt bij door het cultuurbewustzijn te stimuleren. Dit gebeurt onder meer door het analyseren van literaire teksten en het toekennen van betekenis en waarde aan literatuur, vanuit een persoonlijk perspectief en vanuit de maatschappelijke, sociaal-culturele en voor havo en vwo ook historische context. Het persoonlijke perspectief helpt de leerling bij het vinden van een plaats in de wereld voor de 'ik'.

Persoonsvorming
Tot slot is er in de geactualiseerde examenprogramma's nadrukkelijk aandacht voor persoonsvorming. Bij persoonsvorming gaat het om het ontwikkelen van een eigen positie en kritisch vermogen om als persoon verantwoordelijk in de wereld te staan (Ağırdağ et al., 2020). Vanuit domein A leren de leerlingen het onder woorden brengen, interpreteren, vastleggen, evalueren en/of nuanceren van gevoelens, ervaringen en meningen. De leerlingen krijgen daarbij de kans te reflecteren op ervaringen die hen in aanraking laten komen met de echte wereld en hun plek daarin. Ook creatief taalgebruik is hierbij een belangrijke pijler. Door in domein B aandacht te schenken aan hoe taal in elkaar zit en functioneert in de directe omgeving van de leerling, stimuleert het vak het ontwikkelen van een eigen talige identiteit. In domein C gaat het vanuit het perspectief van persoonsvorming om de eigen leeservaring en het leren kennen en bevragen van zichzelf en de wereld, via middels het lezen en bespreken van literaire teksten. Leerlingen krijgen de kans om zelfstandig te oordelen over kwesties en verschijnselen in de wereld en de culturen, tradities en praktijken die ze ontmoeten. Zo leren leerlingen om vanuit teksten en taalgebruik te reflecteren op wie je bent.

2.2.6 Samenhang tussen vakken
Tijdens het actualisatietraject was er voortdurend afstemming tussen Nederlands, moderne vreemde talen (mvt) en Fries, om de samenhang tussen deze verwante taalvakken te optimaliseren. Bijvoorbeeld met betrekking tot de

domeinindeling, eventueel overlappende inhouden en de plaatsing van inhouden binnen de raamwerken. Ook is er gewerkt aan een gezamenlijke begrippenlijst zodat de omschrijvingen van gedeelde begrippen in de karakteristiek en eindtermen overeenkomen.

Het schoolvak Nederlands biedt diverse aanknopingspunten voor samenhang met andere, niet-taalvakken. Dit geldt met name voor het domein Communicatie, waarin de taalvaardigheden centraal staan. Het goed kunnen lezen en beluisteren van teksten en het zelf op heldere wijze schrijven of spreken over inhouden, is cruciaal voor vrijwel elk schoolvak. Ook is er aandacht voor diverse zakelijke genres, die gekoppeld kunnen worden aan school- en praktijkvakken. Het gezamenlijk redeneren in gesprekken sluit bovendien aan bij contexten waarin leerlingen samen tot een oplossing voor een vraagstuk moeten komen, bijvoorbeeld rondom een actuele kwestie bij het vak maatschappijleer. Mogelijkheden voor samenhang met bèta- en gammavakken en beroepsgerichte contexten zijn geïllustreerd in de 'Te denken valt aan' bij de verschillende eindtermen.

2.3 Toelichting op de eindtermen

Wat zijn eindtermen?
Een eindterm is een wettelijk doel, waarin staat beschreven welke ervaringen leerlingen opdoen en welke kennis en vaardigheden ze aan het einde van het voortgezet onderwijs minimaal bereikt moeten hebben.

Bij de eindtermen worden verschillende typen doelen uitgewerkt:

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

In de praktijk is er soms ook sprake van een hybride uitwerking van eindtermen: een eindterm bevat dan zowel een beschrijving van leeropbrengsten als ervaringen.

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

- *doelzin* – deze omvat het hele doel en begint altijd met 'De leerling'. De doelzin beschrijft de leerinhoud, denkactiviteiten en/of het waarneembaar gedrag;

- *uitwerking* – hierin worden de leerinhouden en/of de context verder uitgewerkt. Ook de omstandigheden waarin en de middelen waarmee het leren plaatsvindt, kunnen hier een plek krijgen. De uitwerking start altijd met 'Het gaat hierbij om'.

Doelzin en uitwerking vormen samen een logisch, consistent en afgebakend geheel. Naast de doelzin en de uitwerkingen zijn illustraties uitgewerkt. Deze starten met 'Te denken valt aan'. Omdat alleen de doelzin en de uitwerking een wettelijke status krijgen, moeten de formuleringen daarvan ook zonder de 'Te denken valt aan' te begrijpen zijn. De illustraties zijn bedoeld als voorbeelden en geven inzicht in de lesactiviteiten of probleemstellingen waaraan gedacht kan worden.

2.3.1 Differentiatie tussen de schoolsoorten/leerwegen

Differentiatie moet realistisch en betekenisvol zijn voor de leerlingen en passen bij de aard van het vak. Hierbij is ook rekening gehouden met de mogelijkheid te kunnen doorstromen naar een andere leerweg of schoolsoort, en is ingespeeld op de specifieke eisen die bijvoorbeeld vervolgopleidingen stellen. De doelzinnen zijn voor alle schoolsoorten en leerwegen zo veel mogelijk gelijk gehouden. Waar gedifferentieerd moet en kan worden tussen de verschillende schoolsoorten en leerwegen, is dat soms gedaan in de doelzin, maar verder in de uitwerking ('Het gaat hierbij om…'). Van leerlingen op het vmbo worden immers andere opbrengsten verwacht dan van leerlingen op havo en vwo. Die diversiteit in uitwerkingen is onder andere zichtbaar in het gebruik van handelingswerkwoorden, maar ook in benoemde kenniselementen in de uitwerking. In de illustraties ('Te denken valt aan...') bij de eindtermen, het niet-wettelijke deel, wordt gedifferentieerd in contexten waarbinnen een taak kan worden uitgevoerd.

Er zijn verschillende dimensies van complexiteit (Werkgroep Taal, 2008) met betrekking tot inhoud en verwerking die we hebben gebruikt om te differentiëren.

De dimensies van complexiteit van de inhoud hebben te maken met de:

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

Onderscheid in niveaus van verwerking kunnen te maken hebben met:

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

Om de differentiatie aan de hand van deze dimensies toe te lichten, geven we enkele voorbeelden. Een voorbeeld van *toenemende complexiteit* met betrekking tot de mate van concreetheid is te zien in de uitwerkingen van eindterm 16/17, over het leggen van verbanden tussen literatuur, maatschappij en cultuur (domein C). Waar het op het vmbo voldoende is om te verkennen hoe belangrijke maatschappelijke thema's en gebeurtenissen worden beschreven in literaire teksten, wordt op het vwo bijvoorbeeld gereflecteerd op hoe literatuur en de maatschappelijke en culturele context op elkaar inwerken.

Wat betreft de *hoeveelheid leerinhouden* is ook verschil te zien tussen de verschillende schoolsoorten, met name in domeinen B en C. Zo bevatten de examenprogramma's havo en vwo twee extra eindtermen ten opzichte van de vmbo-programma's: eindterm 12 over het redeneren over de vorm en betekenis van taal en eindterm 18 over historische Nederlandstalige literatuur. Op het vmbo tellen eindterm 10, 11 en 16 minder uitwerkingen bij de doelzin dan op het havo/vwo. Tussen de examenprogramma's havo en vwo is ook gedifferentieerd in hoeveelheid leerinhouden bij eindterm 11, 12, 15 en 18.

Daarnaast hebben we differentiatie via meerdere dimensies van complexiteit uitgewerkt. De eindterm over taalvariatie en taalverandering is hier een goed voorbeeld van. Leerlingen in het vmbo-kb (eindterm 12) beschrijven overeenkomsten en verschillen tussen talen en taalvariëteiten, terwijl havisten deze beschrijven vanuit etnische, geografische, historische en sociale invalshoeken (eindterm 13). De differentiatie tussen vmbo en havo krijgt hier vorm via verschillen in de *mate van concreetheid*, de *hoeveelheid leerinhouden*, de mate waarin leerinhouden betrekking hebben op *verschillende elementen* en de mate waarin leerlingen die verschillende *aspecten betrekken* in de verwerking van de taak.

Tot slot nog een opmerking over differentiatie in domein A. Voor subdomeinen A2 en A3 geldt dat zowel de doelzinnen als de uitwerking vrijwel gelijk zijn voor alle leerlingen. Bij de vaardigheden zit het onderscheid tussen schoolsoorten en leerwegen voornamelijk in de moeilijkheid van de teksten, de gevraagde taken

en de aangeboden contexten, en het samenspel daartussen (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2008). Deze verschillen laten we zien in de illustraties bij de eindtermen.

2.3.2 Aandacht voor beheersing en ervaringen

In de examenprogramma's is bij elke eindterm aangegeven of er sprake is van een ervarings-, beheersings- of hybride doel (zie inleiding hoofdstuk 2.3 voor toelichting type doelen). De ruimte voor het opdoen van ervaringen is een belangrijke vernieuwing in de examenprogramma's. Dit kan zorgen voor een goede balans tussen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming en het ontwikkelen en versterken van taal- en cultuurbewustzijn. De verdeling van de verschillende typen doelen over de schoolsoorten en leerwegen is als volgt.

Schoolsoort	Aantal eindtermen	Beheersings-doelen	Ervarings-doelen	Hybride doelen
Vmbo-bb	16	10	6	0
Vmbo-kb	16	10	6	0
Vmbo-gl/tl	16	10	6	0
Havo	18	10	6	2
Vwo	18	11	4	3

In de tabel is te zien dat de vmbo-examenprogramma's alleen beheersings- en ervaringsdoelen bevatten. De examenprogramma's havo en vwo kennen ook hybride doelen, waarin ervarings- en beheersingscomponenten worden gecombineerd. Bij enkele eindtermen verschilt het type doel per schoolsoort: twee eindtermen zijn op het vmbo geformuleerd als ervaringsdoel en op het havo en vwo als hybride doel (met meer kennisinhouden). Dit geldt voor eindterm 12/13 (taalvariatie en taalverandering) en eindterm 16/17 (verbanden tussen literatuur en maatschappij).

Eenzelfde onderscheid tussen havo en vwo is gecreëerd in eindterm 12 en 18: beide doelen zijn voor het havo geformuleerd als ervaringsdoel en voor het vwo als hybride cq beheersingsdoel (zie paragraaf 2.3.2). Dit onderscheid is bewust gecreëerd, omdat we het belangrijk vinden dat leerlingen op alle schoolsoorten ervaringen opdoen met de grotendeels nieuwe inhouden uit de domeinen Taal en Literatuur. Tegelijk is het realistisch om andere eisen te stellen aan wat leerlingen moeten beheersen en ook aan de hoeveelheid te beheersen kennisinhouden. De examenprogramma's havo en vwo bevatten daarom meer beheersingselementen dan de vmbo-programma's. Bovendien hebben vwo-leerlingen een jaar extra onderwijs en daarom is er ook het hierboven beschreven onderscheid gemaakt tussen havo en vwo.

2.3.3 Aandacht voor kennis en vaardigheden

In de examenprogramma's is aandacht voor kennis en vaardigheden, die in onderlinge samenhang zijn uitgewerkt. Als het gaat om kennis onderscheiden we kennis van feiten, concepten en procedures en metacognitie. Kennis van feiten, concepten en procedures komen ruim aan bod in de examenprogramma's. Voorbeelden van eindtermen waarin specifieke vakkennis wordt gevraagd, zijn de eindtermen in subdomein B1, waarin inzicht in zakelijke en literaire genres en overtuigingskracht aan bod komen. Vaktermen die bij het tweede voorbeeld een rol spelen zijn onder meer standpunt, argument en 'framing'. Procedurele kennis, waarbij de uitvoering van taaltaken centraal staat, is met name te zien in domein A. Bijvoorbeeld in eindterm 3: 'de leerling verwerkt doelgericht informatie uit mondelinge en schriftelijke bronnen', en eindterm 8: 'de leerling voert gesprekken afgestemd op doel, gesprekspartner(s) en context'.

In verschillende (sub)domeinen is er expliciet aandacht voor metacognitie, wat op verschillende manieren vorm krijgt. Leerlingen reflecteren bijvoorbeeld op het gebruik van digitale middelen wanneer zij teksten verwerken en produceren. Zij verwoorden waarom zij bepaalde keuzes maken in hun creatieve uitingen (subdomein A2), reflecteren op hun eigen meertalig repertoire en op opgedane ervaringen in relatie tot loopbaanontwikkeling (subdomein B2), en kijken terug op hun eigen literaire ontwikkeling en delen dat met anderen (subdomein C1).

In de eindtermen zelf is altijd sprake van integratie van vaardigheden.
In de handreiking Vaardigheden in het landelijke curriculum (Sol & Visser, 2023) worden vaardigheden als volgt gecategoriseerd:

- leervoorwaardelijke vaardigheden;
- basisvaardigheden;
- vakspecifieke vaardigheden;
- denkvaardigheden;
- samengestelde vaardigheden.

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

Wat betreft de ontwikkeling van basisvaardigheden heeft het schoolvak Nederlands een kerntaak. De examenprogramma's zetten in op de ontwikkeling van functionele geletterdheid van alle leerlingen (zie paragraaf 2.1 en de karakteristiek bij de examenprogramma's).

Vakspecifieke vaardigheden zijn opgenomen in alle domeinen. Naast de receptieve en productieve taalvaardigheden (domein A), bevatten de domeinen B en C doelen die leerlingen laten kennismaken of oefenen met specifieke vaardigheden vanuit de volle breedte van het vak Nederlands. Bijvoorbeeld door taal te beschouwen vanuit verschillen tussen talen en taalvariëteiten (domein B), gezamenlijk te redeneren over taalverschijnselen (domein B, alleen havo en vwo) en door relaties te leggen tussen literaire werken en de maatschappelijke context (domein C).

Wat denkvaardigheden betreft leren leerlingen teksten te analyseren en deze kennis toe te passen als ze teksten moeten begrijpen. Ook leren leerlingen zich kritisch te verhouden tot teksten waarnaar ze luisteren of die ze lezen of bekijken. Daarnaast leren zij kritisch te luisteren naar de ander tijdens het voeren van gesprekken. Met name eindterm 9 (subdomein A3) zet in op gezamenlijk redeneren, dus de conceptuele functie van taal.

Op het gebied van samengestelde vaardigheden leren leerlingen hoe en op basis waarvan ze informatiebronnen kunnen beoordelen, selecteren en interpreteren en vervolgens benutten (subdomein A2, eindterm 3). In diverse andere contexten ontwikkelen leerlingen een onderzoekende houding. Bijvoorbeeld als ze taal en teksten verkennen, en de werking daarvan in de sociaal-culturele en/of historische context.

2.3.4 Aandacht voor digitale geletterdheid

Ook digitale geletterdheid (Bakker, 2024; De Vries & Van Rooyen, 2021) speelt een belangrijke rol in de maatschappij. Leerlingen moeten zich bewust worden van de mogelijkheden en beperkingen van 'nieuwe' media en generatieve artificiële intelligentie (genAI). Dit heeft vorm gekregen door in domein A aandacht te besteden aan de betrouwbaarheid en relevantie van digitale bronnen, en aan het zoeken, ordenen, selecteren en presenteren van informatie met behulp van digitale middelen (zie achtereenvolgens eindterm 2, 3, 5 en 6). Verder biedt de eindterm over digitale geletterdheid (eindterm 4) een concrete uitwerking voor het gebruik van, en een kritische reflectie op, digitale communicatiemiddelen. Leerlingen ontwikkelen door een kritische omgang met digitale middelen hoe zij deze bewust kunnen inzetten in hun eigen communicatie.

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

2.3.5 Aandacht voor burgerschap

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

Zo is in domein A aandacht voor het verwoorden van gedachten, gevoelens en een onderbouwde mening. Tijdens het voeren van gesprekken, debatten en discussie komt het belang van regels en samenwerking aan bod, leren leerlingen hoe ze op kunnen komen voor hun eigen rechten en belangen, en leren ze standpunten te onderbouwen. Ze leren af te stemmen op de ander en meningen en ideeën van de ander te respecteren. Ook is er oog voor het bevorderen en bewaken van deelname van alle gesprekspartners.

Daarnaast is er veel aandacht voor het kritisch beoordelen van bronnen, onder andere door teksten vanuit meerdere perspectieven te bekijken. Door het onderzoeken van de betrouwbaarheid van bronnen, en door het effect van betrouwbare en onbetrouwbare informatie te analyseren, leren leerlingen inzien dat taal en beeld manipulerend kunnen worden gebruikt. Door hierop te reflecteren, is er aandacht voor de betekenis en het belang van teksten voor henzelf. Aan de andere kant gaat het ook om verantwoordelijkheid nemen voor de eigen gesproken en geschreven teksten (subdomein A2) en hoe die overkomen op anderen.

In domein B is er aandacht voor de verschillende talen en taalvariëteiten in de samenleving (subdomein B2). Dit biedt niet alleen kansen voor leerlingen om te leren hun taalgebruik af te stemmen op publiek en context. Het biedt ook kansen na te denken over hoe zij zichzelf identificeren, zich verbonden voelen met de verschillende groepen in de samenleving

In domein C is er aandacht voor burgerschapsontwikkeling door literaire werken te lezen, beluisteren en bekijken. Leerlingen maken zo kennis met verschillende

perspectieven, sociale patronen, bewustwording van representatie, verschillende belangen, overwegingen en overtuigingen (subdomein C2). Rijke (literaire) teksten bieden tot slot veel mogelijkheden om maatschappelijke fenomenen als gender, etniciteit en (on)gelijkheid bespreekbaar te maken.

2.3.6 Aandacht voor diversiteit en inclusiviteit

Het is belangrijk dat alle leerlingen hun bijdrage kunnen leveren aan de samenleving en dat elke leerling zich gezien en gehoord weet. Om die reden is talige en culturele diversiteit in alle drie domeinen expliciet uitgewerkt. Rode draad bij alle productieve taalvaardigheden is dat leerlingen leren afstemmen op doel, publiek en context: altijd communiceren met oog voor de ander en verschillende perspectieven.

Daarnaast leren leerlingen een kritische houding te ontwikkelen bij het lezen van, en luisteren en kijken naar teksten. Dat doen ze door vanuit verschillende invalshoeken een onderwerp te benaderen en het perspectief van de schrijver of spreker in teksten te herkennen. Ook is er expliciet aandacht voor het ontdekken van de manier waarop je met taal uiting geeft aan je eigen identiteit.

Ten slotte verkennen leerlingen de contexten waarin verschillende talen en taalvariëteiten worden gebruikt, en leren ze zich te verhouden tot oordelen over verschillende talen en taalvariëteiten. Zo verkennen zij ook rijke en gevarieerde literatuur, van verschillende genres en schrijvers en over een grote diversiteit aan onderwerpen. Leerlingen maken kennis met een wereld buiten die van henzelf. Daarmee vergroten zij kennis, vaardigheden en inzichten die er maatschappelijk toe doen.

2.3.7 Aandacht voor loopbaanontwikkeling

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

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

- Weten wie je bent, wat je mogelijkheden zijn en wat je interesseert.
- Oriëntatie op de volgende stap: profiel, vervolgstudie, beroepen, sectoren en de vraagstukken die daar spelen.

- Gefundeerde keuzes maken op basis van relaties tussen je motieven, interesses, kwaliteiten en mogelijkheden.

Loopbaanontwikkeling wordt in elk examenprogramma uitgewerkt in een eigenstandige eindterm en zo veel mogelijk verbonden met vakinhouden. De eindterm is een ervaringsdoel: leerlingen doen ervaringen op en reflecteren daarop in het kader van hun toekomstige loopbaan. De eindterm is niet opgenomen in een apart (leeg) domein, zoals in veel huidige examenprogramma's het geval is, maar in subdomein B2 (Taal in beweging). Via de eindterm verkennen leerlingen bijvoorbeeld wat de rol is van kennis en vaardigheden uit het schoolvak Nederlands in de samenleving en specifieke beroepsgroepen.

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

2.4.1 Wat is een SE-CE-verdeling?

Voor vakken met een schoolexamen (SE) en centraal examen (CE) heeft de vakvernieuwingscommissie een voorstel gedaan voor verdeling van inhouden over het school- en centraal examen. Elk bepalen ze 50 procent van het eindcijfer voor het vak. De werkopdracht van OCW aan SLO om de examenprogramma's in de bovenbouw van het vo te actualiseren, heeft als uitgangspunt de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van SE en CE in de diplomabeslissing, op basis waarvan de inhoudsverdeling zo veel mogelijk:

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

2.4.2 Uitgangspunten vanuit bedoeling, inhouden en omvang

De nieuwe examenprogramma's voor de taalvakken zijn ontwikkeld vanuit de visie dat talenonderwijs – in de eerste, tweede of vreemde taal – bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen tot taalvaardige, taalbewuste en cultuurbewuste burgers die kunnen deelnemen aan een geletterde, meertalige en pluriforme samenleving. Deze visie is uitgewerkt in de karakteristieken van alle taalvakken. De in de karakteristieken verwoorde visie op talenonderwijs leidt voor al die talen tot de volgende uitgangspunten:

- De eindtermen die de taalvaardigheden betreffen, zijn beschreven vanuit een communicatief perspectief: taalgebruik wordt gezien als middel om doelen te bereiken en voor kennisopbouw en begrip, om samen te werken en deel te nemen aan de samenleving. Het overbrengen van de inhoud wordt daarbij afgestemd op doel, publiek en context.

- Kennis over taal draagt bij aan de taalvaardigheid van de leerling en aan bewuste, doelgerichte communicatie. Om die reden krijgen vakspecifieke kennisinhouden over taal een plek in een eigen domein.
- Kennis over literatuur, de literaire ontwikkeling en inzichten in cultuur en literatuur worden zichtbaar gepositioneerd. Zo draagt kennis over literatuur en cultuur bij aan de ontwikkeling van cultuurbewustzijn, en worden leerlingen zich bewust van verschillende culturele perspectieven in de samenleving.
- Taalvaardigheden en kennis over taal en literatuur worden in samenhang gezien als noodzakelijke aspecten om volwaardig, bewust en passend te kunnen deelnemen in de samenleving.
- Informatievaardigheden en digitale geletterdheid krijgen een expliciete plek: er is aandacht voor het kritisch omgaan met informatie en voor de inzet van digitale technologie om te communiceren en om te leren.

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

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

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

Deze criteria gelden zowel voor het ontwikkelen van toetsen en examens door scholen zelf, als voor de centrale examinering. Centrale examinering is een complex thema. De ontwikkeling van vernieuwde centrale examinering vraagt om nauwe afstemming tussen curriculumontwikkelaars, toetsontwikkelaars en beleidsmakers. Vanuit Fries, moderne vreemde talen en Nederlands hebben we als gemeenschappelijke ambitie: te komen tot een examinering die voldoet aan de kwaliteitscriteria voor toetsing/examinering, en die tegelijk recht doet aan het vernieuwende karakter van de geactualiseerde examenprogramma's.

2.4.3 SE-CE-verdeling

Bij de verdeling van de inhouden over het schoolexamen (SE) en het centraal examen (CE) zijn de in paragraaf 2.4.1 beschreven uitgangspunten gehanteerd. De toewijzing van de exameninhouden aan het SE en CE vindt in principe plaats op het niveau van subdomeinen. De meeste subdomeinen zijn uitsluitend toegewezen aan het SE of CE. Bij de subdomeinen A1, A2, B1 en C1 is, afhankelijk van de schoolsoort of leerweg, soms sprake van een dubbele toewijzing. In dat geval worden inhouden van een subdomein getoetst binnen zowel het SE als het CE. Zo worden bij de invoering van de examenprogramma's bij vmbo-gl/tl, havo en vwo binnen het subdomein Receptieve taalvaardigheid (A1) luisteren en kijken getoetst in het SE en lezen in het CE.

De verdeling sluit aan bij de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van het schoolexamen en het centraal examen, die ieder voor 50 procent meetellen in het eindcijfer. Bij het bepalen van een evenwichtige inhoudsverdeling is niet alleen gekeken naar het aantal subdomeinen, maar ook naar de omvang en aard van de bijbehorende inhouden. Hieronder staan de raamwerken voor vmbo (alle leerwegen) en voor havo en vwo met een verdeling van de inhouden.

Raamwerk met CE-SE-verdeling vmbo-bb en -kb

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

Raamwerk met CE-SE-verdeling vmbo-gl/tl

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

Raamwerk met CE-SE-verdeling havo en vwo

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

Lees-, kijk- en luistervaardigheid (subdomein A1) wordt voor vmbo-bb- en -kb-leerlingen getoetst in het centraal examen. Voor vmbo-gl/tl, havo en vwo is subdomein A1 voorlopig toegewezen aan zowel het schoolexamen als het centraal examen. Bij de invoering van de examenprogramma's wordt in het centraal examen voor deze schoolsoorten en leerwegen alleen leesvaardigheid getoetst. Luister- en kijkvaardigheid maken deel uit van het schoolexamen. Een bredere centrale examinering van alle receptieve taalvaardigheden vraagt om

* Als het gaat om subdomein A1 Receptieve taalvaardigheid heeft het schoolexamen betrekking op het luisteren en kijken naar teksten en het centraal examen op het lezen van teksten.

verdere digitalisering van de examenafname en om aanvullende technische en organisatorische voorbereiding.

Subdomein A2 is voor alle leerwegen van het vmbo toegewezen aan zowel het schoolexamen als het centraal examen. Schrijfvaardigheid (eindterm 5) maakt deel uit van de centrale examinering; andere productieve vaardigheden (eindtermen 3, 4, 6-9) moeten binnen het schoolexamen getoetst worden. Voor havo en vwo is subdomein A2 uitsluitend toegewezen aan het schoolexamen.

De eindtermen in subdomein B1 hebben betrekking op kennis over genres en overtuigingskracht. Dit subdomein is aan zowel CE als SE toegewezen. In het centraal examen wordt deze kennis functioneel bevraagd bij receptieve taalvaardigheid. In het vmbo passen leerlingen deze kennis ook toe bij schrijftaken in het CE. Binnen het schoolexamen kunnen scholen deze kennis in diverse communicatieve contexten laten toepassen.

Ook subdomein C1 kent een dubbele toewijzing. Leerlingen gebruiken kennis over literaire middelen, stijl en vorm bij het interpreteren van (literaire) teksten in het centraal examen. Binnen het schoolexamen kan deze kennis daarnaast in andere contexten worden toegepast, bijvoorbeeld een literair groepsgesprek.

3 Proces

Dit hoofdstuk gaat in op hoe SLO de actualisatie van de examenprogramma's Nederlands gedurende vier jaar heeft uitgevoerd. Deze aanpak is gebaseerd op de werkopdracht aan SLO van het ministerie van OCW.



3.1 Betrokkenen tijdens de ontwikkelfase

Aan de totstandkoming van de examenprogramma's tijdens de ontwikkelfase hebben velen bijgedragen.

3.1.1 Vakvernieuwingscommissie, advieskring en experts

De vakvernieuwingscommissie Nederlands bestond, onder functionele leiding van een procesregisseur, uit:

- vier leraren vmbo;
- vier leraren havo-vwo;
- twee lerarenopleiders hoger onderwijs;
- twee lerarenopleiders/vakdidactici wetenschappelijk onderwijs;
- drie curriculumexperts.

Een belangrijke schakel in de ontwikkelfase van de examenprogramma's was de advieskring. De advieskring gaf tussentijds feedback op tussenproducten van de vakvernieuwingscommissie. De advieskring bestond uit een vaste vertegenwoordiging van organisaties en instellingen die een vakinhoudelijk en

-didactisch belang hebben bij de actualisatie van de examenprogramma's. De advieskring droeg zorg voor:

- constructief inbrengen van expertise, passend bij de ontwikkelfase en/of het specifieke tussenproduct en passend binnen de kaders van de werkopdracht van het ministerie van OCW aan SLO;
- reflecteren op de tussenproducten aan de hand van adviesvragen van de vakvernieuwingscommissie;
- organiseren van constructieve feedback bij de achterban over de opgeleverde tussenproducten en concepten, en deze schriftelijk en mondeling toelichten aan de vakvernieuwingscommissie.

Elke organisatie vaardigde een vertegenwoordiger af. Gedurende de vakvernieuwingsfase verzamelde deze op vier momenten in het proces feedback uit de achterban van de vertegenwoordigende organisatie, en bracht deze in. De advieskring bundelde alle feedback en gaf zo veel mogelijk gemeenschappelijke feedback aan de vakvernieuwingscommissie. Waar relevant en passend, werden daar organisatiespecifieke punten aan toegevoegd.

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

De vakvernieuwingscommissie raadpleegde gedurende het actualisatieproces ook experts op persoonlijke titel, die al dan niet vooraf benoemd waren.

In bijlage 3 vind je een lijst van de commissieleden van de vakvernieuwingscommissie Nederlands.
In bijlage 4 vind je een overzicht van de advieskring.
In bijlage 5 vind je een overzicht van de geraadpleegde experts.

3.1.2 Leerlingbetrokkenheid

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

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

De vakvernieuwingscommissie raadpleegde op twee momenten leerlingen via leerlingpanels.

3.1.3 Kwaliteitsmonitoring, expertpoule en inhoudelijke redactie

Een belangrijk instrument van kwaliteitszorg was monitoring en evaluatie op het proces en de (tussen)producten. Binnen SLO is dit vormgegeven door de collega's van Advies & Onderzoek. Zij hadden aandacht voor de processen binnen de vakvernieuwingscommissie en voor de omgang met, en het benutten van, de inbreng van de advieskringen. Het ging hierbij om het uitzetten van vragenlijsten bij de hele vakvernieuwingscommissie, drie keer per ontwikkeljaar. Daarin gaven leden van de commissie aan of en hoe de doelstellingen van ontwikkelsessies werden bereikt. Ook gaven ze aan in hoeverre ze daarin voldoende worden gefaciliteerd en wat ze nog nodig hadden. Deze informatie was sturingsinformatie voor de procesregisseur en het programmateam.

Daarnaast werden de verschillende tussenproducten gemonitord op basis van de kwaliteitscriteria uit de werkopdracht. De collega's van Advies & Onderzoek leverden daarmee informatie op over de inhoudelijke voortgang van het traject aan de vakvernieuwingscommissies en het programmateam van SLO. Met de opbrengst van de monitoring en de evaluatie kon de vakvernieuwingscommissie waar nodig worden aan- en bijgestuurd, op basis van de vastgestelde kwaliteitscriteria en werkwijzen. Deze input en feedback werden door het team monitoring en evaluatie beschikbaar gesteld aan de commissie in de vorm van monitorrapportages en werden in een gesprek met de curriculumexperts toegelicht. De curriculumexperts lichtten de inzichten weer toe in de vakvernieuwingscommissie, zodat ze konden worden gebruikt bij het doorontwikkelen van de conceptexamenprogramma's.

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

De expertpoule had twee functies:

- *monitorfunctie*: de expertpoule werkte samen met het monitorteam bij het uitvoeren van inhoudelijke analyses en bekeek of deze vakoverstijgende aspecten goed gewaarborgd zijn in de (tussen)producten;
- *adviesfunctie*: leden van de expertpoule droegen bij aan interne sessies over kennisdeling. Een kijkwijzer van de expertpoule op de verschillende onderwerpen stond centraal. Uitkomsten van analyses werden gedeeld en besproken, gericht op het doen van aanpassingen. Daarnaast was de expertpoule beschikbaar om de vakvernieuwingscommissie bij te staan met advies of om actief te helpen bij het opnemen van vakoverstijgende aspecten.

Tijdens het ontwikkelproces is twee keer een tussentijdse inhoudelijke redactie uitgevoerd vanuit curriculair-inhoudelijk en curriculair-technisch perspectief. De redactie had als doel de eenduidigheid, architectuur, leesbaarheid en consistentie binnen en tussen conceptexamenprogramma's te waarborgen, om aan de kwaliteitseisen uit de werkopdracht te voldoen.

De eerste redactie vond plaats na anderhalf jaar op de conceptkarakteristiek. De tweede, op de concepteindtermen, vond plaats richting oplevering van de conceptexamenprogramma's. Het redactieteam bestond uit curriculumexperts van SLO die de redactie integraal uitvoerden voor alle conceptexamenprogramma's, voor alle vakken. De status van de feedback kende daarom een 'pas toe of leg uit'-karakter. De feedback is teruggekoppeld via feedbackrapportages en in gesprek met de curriculumexperts per vakvernieuwingscommissie.

3.1.4 Gerealiseerde opbrengsten

In 2024 leverde SLO, in opdracht van het ministerie van OCW, de eerste versie op van de conceptexamenprogramma's Nederlands voor alle schoolsoorten/leerwegen (versie 1, najaar 2024).[1] Deze eerste versie is uitvoerig besproken met leden van de advieskring (zie bijlage 4). Daarin kwamen met name de volgende onderwerpen en kwesties aan bod:

- aandacht voor een doorlopende leerlijn;
- differentiatie tussen schoolsoorten en leerwegen;
- samenhang in de examenprogramma's;
- voorkomen van overladenheid;
- aandacht voor basisvaardigheden;

[1] De eerste versies van de conceptexamenprogramma's, die zijn gepubliceerd in oktober 2024, zijn alleen nog per mail opvraagbaar via beproevenexamenprogramma@slo.nl.

- de manier waarop tekstbegrip is uitgewerkt;
- het aantal en de aard van de te lezen literaire werken;
- ruimte voor nieuwe inhouden, met specifieke vragen over de invulling van eindtermen rondom vorm en betekenis van taal (domein B) en literatuur in historische context (domein C).

De feedback is zorgvuldig gewogen en verwerkt in de 2.0-versies van de examenprogramma's. Uitgebreide toelichting is te vinden in de 1.0-versie van het toelichtingsdocument (2024), die opvraagbaar is bij SLO.

3.2 Syllabustraject

In 2024-2025 ontwikkelde een commissie onder leiding van het CvTE vijf conceptsyllabi voor vmbo-bb, vmbo-kb, vmbo-gl/tl, havo en vwo. De conceptsyllabi bevatten specificaties van de inhouden die aan het CE zijn toegewezen. Doelzin en uitwerking zijn daarmee uitgangspunt voor de syllabi.

Tijdens de ontwikkeling van de conceptsyllabi onderzocht SLO met de syllabuscommissie in hoeverre de eerste versies van de conceptexamenprogramma's bruikbaar zijn voor het ontwikkelen van conceptsyllabi met specificaties voor CE-inhouden.

3.2.1 Syllabuscommissie

De commissie is door het CvTE samengesteld en bestond uit elf leden:

- twee voorzitters;
- zes leraren (vmbo, havo en vwo);
- een toetsexpert van Stichting Cito;
- een curriculumexpert van SLO;
- de clustermanager van het CvTE.

De syllabuscommissie werkte gedurende het schooljaar 2024-2025 aan het opstellen van de syllabi voor Nederlands.

3.2.2 Inhoudelijke toelichting op de aanpassingen

De syllabuscommissie adviseerde SLO over aanpassing van de eindtermen voor het CE. De curriculumexperts en het programmateam van SLO hebben deze adviezen besproken, gewaardeerd en gewogen. Dat deden ze in afstemming met de voorzitters van de syllabuscommissie, de clustermanagers en het programmateam van het CvTE. Het criterium om een advies voor aanpassing in een eindterm over te nemen was: 'De eindterm is onvoldoende begrijpelijk en/of bruikbaar voor de syllabuscommissie'. Dit kon zowel de inhoud en formulering van de eindtermen betreffen, als de ordening van de eindtermen in

(sub)domeinen en de toewijzing aan SE-CE. Adviezen die gingen over de relevantie van inhouden voor het vak zijn niet meegenomen. Dit behoort niet tot de taakstelling van de syllabuscommissie, en is voldoende geborgd in de ontwikkelfase van de conceptexamenprogramma's.

Daarnaast zijn waar nodig aanpassingen gedaan ter verdere verbetering van de inhoudelijke samenhang met de conceptkerndoelen en met de conceptexamenprogramma's van andere vakken. Hieronder lichten we op hoofdlijnen toe wat we hebben aangepast aan de conceptexamenprogramma's Nederlands – versie 2. Uitgebreide toelichting is te vinden in de 2.0-versie van het toelichtingsdocument (2025), die opvraagbaar is bij SLO.

In concepteindterm 1 zijn aanpassingen gedaan in de handelingswerkwoorden en daarnaast is het 'in eigen woorden weergeven' toegevoegd (waarmee 'parafraseren' overbodig werd), evenals 'de betekenis van de tekst'. Dit was nodig om bijvoorbeeld inferentievragen mogelijk te maken en dus naar dieper begrip te vragen.
Bij concepteindterm 2 constateerde de syllabuscommissie dat het begrip 'conflicterende inhouden' niet helder was; de suggestie was om hier 'verschillen en overeenkomsten' te gebruiken. Daarnaast was er een kleine wijziging in de volgorde van de bullets.
Concepteindterm 3 was gericht op een combinatie van informatie verwerven en verwerken, en daarbij speelden digitale bronnen een belangrijke rol. De syllabuscommissie stelde vast dat de betreffende eindterm lastig te toetsen zou zijn in de context van het centraal examen. Daarop is de eindterm verplaatst naar een ander subdomein in het raamwerk. Dit had ook tot gevolg dat het 'informatie en inzichten selecteren' uit deze concepteindterm werd opgenomen in concepteindterm 1.
In de doelzin van concepteindterm 10 zat een probleem: hierin werden van oorsprong 'argumentatie en overtuigingskracht' genoemd, maar daarmee was er sprake van een onbedoelde beperking. De nadruk kwam te liggen op 'logos', terwijl in de uitwerking van de eindterm juist ook 'ethos' en 'pathos' gelijkwaardig aan bod komen. De doelzin is aangepast op basis van deze feedback (er staat nu alleen 'overtuigingskracht').
In concepteindterm 15/16 (literaire middelen), bevatte de eerste bullet van de uitwerking een tekortkoming. Hier stond namelijk alleen 'verhalende en lyrische teksten', terwijl ook 'dramatische teksten' hier genoemd moeten worden. Dit is toegevoegd in de herziene versie van deze eindterm.

Tot slot zijn er in afstemming met de syllabuscommissie ook enkele aanscherpingen gedaan in de begrippenlijst. Het ging op dat moment om de

begrippen genre, genrekenmerken, literaire middelen, perspectieven en retorische middelen.

3.3 Fase van beproeven

Gedurende het schooljaar 2025-2026 zijn de examenprogramma's Nederlands en syllabi beproefd. Hieraan voorafgaand heeft SLO, in samenwerking met leraren, vakexperts, clustermanagers van het CvTE en toetsexperts van Stichting Cito, de verschillende processen zorgvuldig voorbereid.

3.3.1 Doelstellingen beproeven

Het beproeven in de scholen gebeurde op basis van versie 2 van de examenprogramma's en de bijhorende conceptsyllabi. Het beproeven richtte zich op de bruikbaarheid en (verwachte) effectiviteit van de examenprogramma's en syllabi, en op de randvoorwaarden voor implementatie.

De volgende doelstellingen stonden hierbij centraal:

- Bruikbaarheid: met leraren en schoolleiders toetsen in hoeverre de examenprogramma's en syllabi bruikbaar zijn voor het maken van onderwijs- en toetsprogramma's in de bovenbouw vo.
  Dus: zijn de examenprogramma's en syllabi…
  - op een begrijpelijke wijze geformuleerd?
  - te realiseren in de beschikbare lestijd?
  - in te passen in de schoolcontext?
  - uitvoerbaar in de onderwijs- en toetspraktijk?
- Verwachte effectiviteit: met leerlingen en leraren toetsen in hoeverre de examenprogramma's en syllabi effectief zijn en daarmee, naar verwachting, leiden tot gewenste opbrengsten bij leraren en leerlingen.
  Dus: zijn de examenprogramma's en syllabi effectief in de zin dat:
  - de eindtermen door leerlingen behaald (kunnen) worden in termen van tijd?
  - de eindtermen door leerlingen behaald (kunnen) worden in termen van niveau?
- Implementatiefactoren: met leraren en schoolleiders onderzoeken welke factoren de implementatie van de examenprogramma's en syllabi landelijk en op school (on)gunstig beïnvloeden.
  Dus: zijn de examenprogramma's duurzaam, in de zin dat de implementatie ervan (on)gunstig wordt beïnvloed door de:
  - deskundigheid en professionalisering in het schoolteam?
  - faciliteiten (tijd, geld, middelen) binnen en voor de onderwijsinstellingen?
  - aanknopingspunten die ze bieden voor het curriculumbewust handelen van de leraren?

    - informatievoorziening voor het onderwijsveld (leraren, schoolleiders en anderen in de school), de schoolvakexperts en anderen (bijvoorbeeld uitgeverijen, lerarenopleidingen).
- Procesevaluatie: met alle betrokkenen evalueren hoe efficiënt en effectief de fase van beproeven verloopt met betrekking tot:
    - de opzet;
    - de beschikbare materialen;
    - de rollen en verwante activiteiten;
    - de gehanteerde instrumenten om data te verzamelen.

De fase van beproeven had dus uitdrukkelijk niet als doelstelling de ontwikkelfase van de vakvernieuwingscommissie over te doen; met andere woorden: om de relevantie van inhouden opnieuw ter discussie te stellen.

3.3.2 Werving scholen

Voorafgaand aan de start van de fase van beproeven zette SLO in het voorjaar van 2025 via DUS-i een werving uit voor deelname van twintig scholen aan het beproeven. De selectie vond plaats op basis van vooraf opgestelde criteria: aantal scholen per schoolsoort/leerweg, spreiding over provincies, denominatie/aantal leerlingen, en volgorde van binnenkomst.

Er zijn zeventien scholen geselecteerd:

- De Meerwaarde – Barneveld
- Schans – Sleeuwijk
- Aeres – Velp
- Esdal College – Klazienaveen
- Praktiq – Goes
- X11 – Utrecht
- Erfgooiers College – Huizen
- François Vatel – Den Haag
- Ichthus College – Kampen
- Ostrea Lyceum – Goes
- CSG Guido – Amersfoort en Arnhem
- Odulphuslyceum – Tilburg
- Raayland College – Venray
- Alkwin College – Uithoorn
- Dalton – Den Haag
- De Lindenborg – Leek
- Het Drachtster Lyceum – Drachten

Elke school was betrokken met minstens 1 leraar en een schoolleider. De leraren waren tijdens het beproeven werkzaam in de bovenbouw van het vo.

3.3.3 Beproefde inhouden

Hieronder geven we inzicht in welke inhouden zijn beproefd:

- Uit het domein Communicatie:
  - Meervoudig tekstbegrip
  - Gesprekken voeren, in combinatie met literaire ontwikkeling
  - Creatief taalgebruik
  - Schrijfvaardigheid (vmbo)
- Uit het domein Taal:
  - Digitale geletterdheid
  - Taalvariatie en taalverandering
  - Redeneren over vorm en betekenis van taal (havo/vwo)
- Uit het domein Literatuur:
  - Literaire ontwikkeling, in combinatie met gesprekken voeren

3.3.4 Materiaalontwikkelaars

Voorafgaand aan de fase van beproeven met de scholen werkten veertien materiaalontwikkelaars suggesties uit voor onderwijs- en toetsmateriaal, die leraren zouden kunnen gebruiken om hun onderwijs in de nieuwe inhouden vorm te geven. De groep ontwikkelaars bestond uit oud-leden van de vakvernieuwingscommissie, leraren, lerarenopleiders en vakexperts. Zie bijlage 6 voor het overzicht van de materiaalontwikkelaars.

Tijdens de fase van beproeven is met verschillende materiaalontwikkelaars gereflecteerd op hun ervaringen met de vertaling van eindtermen naar suggesties voor onderwijs en toetsing. Daarbij is onder andere besproken in hoeverre de examenprogramma's en syllabi voldoende duidelijk en bruikbaar waren, welke mogelijkheden zij zagen voor de uitwerking in onderwijs- en toetsmateriaal en tegen welke uitdagingen zij daarbij aanliepen. De gesprekken leverden aanvullende feedback op over de begrijpelijkheid, bruikbaarheid en verwachte haalbaarheid van de conceptexamenprogramma's en -syllabi.

3.3.5 Samenwerking met Stichting Cito

Voor de fase van beproeven ontwikkelden de toetsexperts van Stichting Cito bij de te beproeven onderdelen opgaven die gedurende het beproeven door leraren zijn afgenomen en geëvalueerd. Zowel de feedback van de leraren over de opgaven als de gegevens over de scores van de leerlingen zijn voor verdere analyse overgedragen aan de toetsexperts van Stichting Cito.

De ontwikkelde CE-taken richtten zich voor alle schoolsoorten op meervoudig tekstbegrip (subdomein A1 in combinatie met B1/C1). Een CE-taak bestond uit twee sets teksten met elk minimaal tien items. Voor havo en vwo ontwikkelde Cito één CE-taak rondom meervoudig tekstbegrip. Voor het vmbo zijn drie CE-

taken ontwikkeld: twee gericht op meervoudig tekstbegrip en één op schrijfvaardigheid.

Bij het ontwikkelen van de CE-taken is uitgegaan van de volgende ontwerpprincipes:

- De taak beslaat maximaal honderd minuten.
- De opgaven zijn gericht op het tonen van begrip van teksten (subdomein A1), waarbij kennis uit subdomein B1 (Taal als systeem) en subdomein C1 (Literatuur als systeem) functioneel wordt bevraagd.
- Voor de te ontwikkelen opgaven wordt een grote variatie aan teksten gebruikt: zakelijke en literaire teksten, fictie en non-fictie, schriftelijk, auditief en audiovisueel.
- Het is de bedoeling dat combinaties van teksten worden bevraagd (meervoudig tekstbegrip), indien mogelijk geclusterd rond een scenario (*scenario based assessment*). Zo'n combinatie bestaat voor vmbo-bb/-kb niet alleen uit leesteksten, maar ook uit meerdere kijk-/luisterteksten of uit een mix van lezen en luisteren/kijken.
- Geselecteerde teksten gaan over algemeen-maatschappelijke onderwerpen, waaronder met name voor het vmbo beroepsgerichte onderwerpen. Daarnaast worden teksten geselecteerd over thema's die verband houden met communicatie, taal, literatuur of een combinatie daarvan.
- Gekozen teksten worden, in ieder geval voor een deel van het examen, geclusterd rond een thema, zodat binnen een thema een voorbeeldopgave en items worden geconstrueerd waarin verschillende teksten in verschillende genres worden vergeleken en bevraagd.
- De voorbeeldopgaven tonen differentiatie tussen de verschillende schoolsoorten als het gaat om de hoeveelheid teksten in combinatie met de lengte van teksten, de inhoud en de mate waarin teksten in samenhang worden bevraagd (meervoudig tekstbegrip).
- Voor schrijfvaardigheid moet het gaan om doelgerichte schrijftaken vanuit een authentieke schrijfcontext, zodat deze aansluiten op wat schrijfvaardigheid behelst in de praktijk. Een ander ontwerpprincipe is dat leerlingen geen grotere geleide schrijftaak doen, zoals het geval is in de huidige centrale examens, maar in plaats daarvan zelf meerdere korte teksten schrijven.

3.3.6 Opzet beproeven

De fase van beproeven voor leraren en leerlingen begon met een startdag op 11 september 2025. Curriculumexperts van SLO gingen met leraren en schoolleiders en met toetsexperts van het CvTE en Stichting Cito aan de slag met de conceptexamenprogramma's en -syllabi. Ze gaven leraren inzicht in de

opzet van het beproeven, de inhouden die beproefd werden en ieders rol tijdens het beproeven.

Vanaf de startdag tot de herfstvakantie bereidden leraren in afstemming met de curriculumexperts lessen voor. Ook vulden de leraren een startmeting in over hun leservaring, onderwijs- en toetspraktijk met het huidige examenprogramma. In de periode tussen de herfst- en kerstvakantie gaven de leraren les in een aantal nieuwe inhouden. Ter ondersteuning werden online vragenuurtjes en online en fysieke bijeenkomsten georganiseerd. Tijdens de vragenuurtjes konden leraren vragen stellen over conceptexamenprogramma's en -syllabi en het beproeven van de nieuwe inhouden. Tijdens de inspiratiesessies namen inhoudelijke vakexperts leraren mee in nieuwe inhouden en mogelijkheden voor de uitwerking daarvan in de onderwijspraktijk. Ook werden voorbeelden van materialen en aanpakken gedeeld en besproken.

Tijdens een tweede landelijke bijeenkomst in januari 2026 evalueerden leraren de eerste periode. Het inspireren van elkaar, het delen van goede voorbeelden én het evalueren van aanpakken stonden daarbij centraal. In de eerste week van januari vond daarnaast een ontwikkelsessie plaats, waarin leraren onder begeleiding van inhoudelijke experts hun eigen lessen en lesideeën verder konden uitwerken. Daarbij was ook ruimte voor inhoudelijke verdieping, kennisuitwisseling en het stellen van vragen.

Vanaf januari beproefden leraren (deels) andere inhouden. Daarnaast namen zij door Stichting Cito ontwikkelde toetstaken af en evalueerden deze. Daarbij reflecteerden zij onder andere op de inhoud van de taken en de aansluiting tussen het gegeven onderwijs en de wijze waarop de nieuwe inhouden werden getoetst (zie paragraaf 3.3.5).

Gedurende de fase van beproeven bezochten curriculumexperts van SLO alle deelnemende scholen. Tijdens deze bezoeken spraken zij met de betrokken leraren, schoolleiders en leerlingen en woonden zij lessen bij waarin nieuwe inhouden werden beproefd. De bezoeken boden ruimte om ervaringen uit de onderwijspraktijk te bespreken en aanvullende feedback op te halen.

In april 2026 volgde een slotdag met eindevaluatie. Vooraf vulden leraren een vragenlijst in ter voorbereiding en tijdens de slotdag evalueerden zij de conceptexamenprogramma's en -syllabi in een focusgroep onder begeleiding van collega's van de afdeling Advies & Onderzoek van SLO. De focusgroepgesprekken werden georganiseerd volgens de methodiek van *comparative judgement,* waarbij de deelnemers de inhouden uit de programma's ordenden van meest tot minst begrijpelijk, bruikbaar, verwacht

haalbaar, enzovoort. Vervolgens werden in de groep knelpunten en mogelijke oplossingen besproken. Aan het einde van de slotdag vulden de leraren nog een vragenlijst in over de implementatie van het examenprogramma en hun ervaringen met de fase van beproeven.

Aanvullend is een focusgroep met leraren vmbo georganiseerd om gerichter feedback op te halen. Tijdens deze bijeenkomst zijn vraagstukken besproken die gedurende de fase van beproeven naar voren kwamen en waarop aanvullende feedback gewenst was.

Schoolleiders
De schoolleiders namen deel aan het schoolleiderstraject onder begeleiding van SLO. Zij brachten in kaart wat nodig is om de examenprogramma's en syllabi goed te laten landen in de klas en in de school, en wat daar landelijk voor nodig is.

Schoolleiders vulden op de startdag een vragenlijst in over hoe het onderwijs en de toetsing op dat moment op hun school georganiseerd waren. Bij de tweede landelijke bijeenkomst, in januari 2026, is expliciet aandacht besteed aan curriculumontwikkeling op school, de rol van de schoolleider, lessentabellen en schoolexaminering. In april 2026 vond de slotdag plaats. Vooraf zijn schoolleiders bevraagd over de beproefde examenprogramma's. Op de slotdag zelf zijn schoolleiders bevraagd over eventuele aanpassingen van de lessentabel en de mogelijkheden voor schoolexaminering vanuit het brede perspectief op brede curriculumvernieuwing. Ook vulden schoolleiders een vragenlijst in over de implementatie van de geactualiseerde examenprogramma's, de kansen en belemmeringen, en de rol van de schoolleider bij de curriculumvernieuwing.

3.4 Komen tot definitieve programma's en syllabi

In de periode na de slotdag tot en met de meivakantie zetten de collega's van de afdeling Advies & Onderzoek van SLO alle feedback in het zogenoemde wegingskader, geordend op thema en schoolsoort/leerweg. Primair doel van het wegingskader is een overzicht te krijgen van de onderdelen waarop de feedback op de examenprogramma's en syllabi zich richt, en die mogelijk moeten worden aangepast. Het wegingskader bevat daarmee alle informatie voor:

- bijstelling van de examenprogramma's;
- bijstelling van de syllabi;
- onderbouwing en verantwoording in toelichtingsdocumenten;
- ontwikkeling van handreikingen door SLO;
- ontwikkeling van voorbeeldexamens onder regie van het CvTE;
- advies aan het ministerie van OCW ten aanzien van implementatie.

Deze gevulde kaders zijn vervolgens overgedragen aan de curriculumexperts van SLO en de toetsexperts van het CvTE en Stichting Cito. Voor de vakken met een centraal examen verwerkten de collega's van Stichting Cito in afstemming met de clustermanagers van het CvTE de feedback op de CE-taken in een eigen wegingskader, waarin zij ook de opbrengsten van aanvullende onderzoeken rapporteerden.

Op 26, 27 en 28 mei 2026 vond de wegingsdriedaagse plaats. Curriculumexperts en collega's van Advies & Onderzoek van SLO en toetsexperts van het CvTE en Stichting Cito namen gezamenlijke besluiten over de vraag welke feedback op bruikbaarheid en verwachte effectiviteit zwaarwegend genoeg was om de examenprogramma's en syllabi aan te passen.

De curriculumexperts waren daarbij verantwoordelijk voor de thema's en kwesties ten aanzien van de examenprogramma's. Toetsexperts van het CvTE en Cito droegen bij in weging en conclusies vanuit hun verantwoordelijkheden voor respectievelijk het aanpassen van syllabi en ontwikkelen van centrale examens.

De curriculumexperts formuleerden samen met de toetsexperts gedurende de driedaagse zo veel mogelijk concrete aanpassingsvoorstellen. Verdere aanpassing, uitwerking en een controleslag vonden na de driedaagse plaats. Aanbevelingen ten behoeve van de syllabi werden zo concreet mogelijk gedaan, maar de syllabuscommissie was eindverantwoordelijk voor het doorvoeren daarvan in een belegde bijeenkomst in juni 2026.

Voorafgaand aan de wegingsdriedaagse is een klankbordgroep met vertegenwoordigers van vakvereniging Levende Talen geraadpleegd. Het doel hiervan was om uiteenlopende suggesties voor wijzigingen in de eindtermen en syllabi, op basis van feedback uit de fase van beproeven, voor te leggen en te bespreken. Suggesties vanuit deze klankbordgroep zijn zo goed als mogelijk meegenomen in de wegingsdriedaagse.

Op 9 en 15 juni 2026 kwam de syllabuscommissie bijeen. Deze bracht op basis van de bijstellingen aan de examenprogramma's en feedback vanuit de fase van beproeven bijstellingen aan de syllabi aan, zodat de examenprogramma's en syllabi optimaal op elkaar zijn afgestemd. Tijdens de tweede bijeenkomst was een panel van zeven leraren Nederlands aanwezig om feedback te leveren en mee te denken.

3.4.1 Belangrijkste aanpassingen

Tussen de conceptversies en de definitieve versies zijn inhoudelijke wijzigingen doorgevoerd op basis van het hierboven genoemde wegingskader. Die betreffen zowel karakteristiek, raamwerk en eindtermen als begrippenlijst.

Wijzigingen in de karakteristiek

De karakteristiek is nagenoeg onveranderd, op twee kleine wijzigingen na. De zin over het Standaardnederlands is aangepast, om aan te geven dat deze taal ook in de overzeese gebieden van het Koninkrijk der Nederlanden een belangrijke functie heeft. Dit was in de oorspronkelijke versie onvoldoende duidelijk. Daarnaast is de paragraaf over de verschillende schoolsoorten en leerwegen wat efficiënter geformuleerd. Inhoudelijk is de karakteristiek dus hetzelfde gebleven.

Wijzigingen in raamwerk

Voor alle schoolsoorten en leerwegen zijn de raamwerken ongewijzigd gebleven. Er is wel een verplaatsing geweest: de eindterm over digitale geletterdheid is van subdomein B2 (Taal in beweging) naar subdomein A2 (Productieve vaardigheden) overgezet.

Wijzigingen in eindtermen

Tussen versie 2 en de definitieve versie is nog een aantal inhoudelijke wijzigingen doorgevoerd. Aanpassingen zijn veelal gedaan om de examenprogramma's als geheel bruikbaarder en uitvoerbaarder te maken.

Allereerst riepen de verschillende typen doelen vragen op bij leraren. Bijvoorbeeld: hoe moeten we ervarings- en hybride doelen afsluiten en beoordelen? Van welke componenten in een hybride doel moeten leerlingen aantonen dat ze die *beheersen* en welke moeten ze *ervaren*? Op basis van deze feedback hebben we alle hybride doelen onder de loep genomen en ze waar mogelijk aangescherpt tot een ervaringsdoel (alle schoolsoorten: eindterm 4, vmbo: eindterm 12, havo: eindterm 12 en 18) of juist een beheersingsdoel (eindterm 9 in alle examenprogramma's). Bij sommige eindtermen hebben we ook gedifferentieerd in type doel tussen de verschillende schoolsoorten (zie paragraaf 2.3.2).

Soms bleken de uitwerkingen te veelomvattend of te gedetailleerd geformuleerd. Tijdens de fase van beproeven uitten met name leraren vmbo en havo zorgen over de haalbaarheid van bepaalde inhouden en het verwachte beheersingsniveau. Ook tijdens een aanvullende focusgroep met leraren vmbo kwamen deze zorgen naar voren. Daarbij verschilden de opvattingen over welke inhouden haalbaar waren en welke aanpassingen wenselijk waren. Om

mogelijke overladenheid op het vmbo en havo te beperken en om duidelijker te differentiëren tussen de schoolsoorten, zijn in de examenprogramma's vmbo en havo bij een aantal uitwerkingen van eindtermen of delen van uitwerkingen aanpassingen gedaan.

De uitwerking van eindterm 1 (begrip tonen van zakelijke en literaire teksten) is opgeschoond. Enkele inhouden zijn weggehaald of juist bij een andere eindterm ondergebracht, omdat er sprake bleek van overlap. Daarnaast bestond de behoefte om nog concreter te beschrijven wat de leerlingen precies moeten laten zien. Dat leidde tot wijzigingen in de handelingswerkwoorden.

In eindterm 2 ('evalueren en reflecteren') hebben we de verhouding tussen de begrippen 'relevantie' en 'betrouwbaarheid' aangescherpt. Op basis van feedback op de concepteindtermen is de eindterm voor digitale geletterdheid aangepast. Deze was in de oorspronkelijke versie vrij algemeen geformuleerd en daarmee gericht op meer generieke aspecten van digitalisering. Dit bleek lastig te vertalen naar de onderwijspraktijk van het schoolvak Nederlands, omdat de directe samenhang met andere inhouden grotendeels ontbrak. Bovendien werd bij de oorspronkelijke versie de vraag gesteld of de eindterm voldoende toekomstbestendig was geformuleerd, gezien de snelle ontwikkelingen op het gebied van genAI. Om beter tegemoet te komen aan deze aandachtspunten, hebben we er voor gekozen er een ervaringsdoel van te maken, waarmee niet langer beheersing van algemene kennis over digitalisering het uitgangspunt vormt. Kern van de definitieve eindterm is dat leerlingen reflecteren op de mogelijkheden en beperkingen van digitale communicatiemiddelen. Daarmee is de eindterm bovendien functioneler geworden, door een directe link met onder meer interactie (domein A), kennis over overtuigingskracht (domein B) en geschiktheid van digitale middelen bij het produceren van teksten (domein C). Dit leidde ertoe dat de eindterm verplaatst is binnen het raamwerk, namelijk naar het domein Communicatie (in plaats van de oorspronkelijke positie in domein Taal).

Van eindterm 14/15 (verbanden leggen tussen het interpreteren van een tekst en de gebruikte literaire middelen, stijl en vorm) is zowel de doelzin als de uitwerking aangepast. De definitieve doelzin maakt beter duidelijk dat het interpreteren van een tekst centraal staat en niet zozeer de gebruikte literaire middelen: 'De leerling *legt verbanden* tussen het interpreteren van een tekst en de gebruikte literaire middelen, stijl en vorm.' Door te kiezen voor het handelingswerkwoord 'verbanden leggen' maken we concreter wat er van de leerling verwacht wordt. Daarnaast zijn nu 'stijl en vorm' toegevoegd aan de doelzin, omdat ook keuzes van de auteur op dat vlak de interpretatie van een tekst beïnvloeden.

In de eindterm voor literaire ontwikkeling (eindterm 15 vmbo, 16 havo en vwo) is de formulering van een specifiek aantal 'boeken' vervangen door 'literaire werken', waarbij wel is aangegeven welk deel daarvan minimaal uit oorspronkelijk Nederlandstalige boeken moet bestaan. De keuze voor deze aanpassing is ingegeven door de wens meer ruimte te bieden aan leraren in de keuze voor de aard van de literaire werken. Dat een deel daarvan oorspronkelijk Nederlandstalig moet zijn, houdt verband met de aandacht voor cultuurbewustzijn van leerlingen. Ten opzichte van de conceptversies van de examenprogramma's is ook een aanpassing gedaan in de aanduiding van het minimaal te lezen aantal literaire werken. In de conceptversie werd gesproken over een bepaalde reikwijdte, bijvoorbeeld 'vier tot zes'. Een bandbreedte bleek tegen de tijd van oplevering echter niet toegestaan in eindtermen. Daarom wordt in de definitieve examenprogramma's één aantal genoemd, waarbij het door de vakvernieuwingscommissie bepaalde minimum leidend was voor de keuze (meer dan dat aantal was ook in de bandbreedte immers al facultatief). Voor vmbo-kb is er wel voor gekozen om het aantal gelijk te trekken met vmbo-bb, waarbij overwegingen van haalbaarheid doorslaggevend zijn geweest.

Voor havo- en vwo-leerlingen is er een eindterm over historische letterkunde (eindterm 18). In de conceptversie van de eindterm stond het jaartal 1945 genoemd als grens. Bij de afbakening van literatuurgeschiedenis is in de definitieve versie gekozen voor 1970 als referentiepunt. Hoewel 1945 een belangrijk cultuurhistorisch breekpunt vormt, biedt een grens op 1970 meer ruimte om betekenisvolle auteurs, werken en literaire ontwikkelingen uit de naoorlogse periode aan bod te laten komen. Daarmee wordt voorkomen dat het tijdvak 1945-1970, met onder meer de wederopbouw, de jaren zestig en invloedrijke auteurs als Hermans, Reve en Mulisch, onderbelicht raakt. Daarnaast vergroot deze keuze de handelingsruimte van leraren en biedt het leerlingen betere mogelijkheden om historische literatuur te verbinden met hedendaagse maatschappelijke vraagstukken. Deze overwegingen waren al met al doorslaggevend voor de keuze voor 1970.

Ten slotte zijn in vrijwel alle eindtermen kleine aanpassingen gedaan op woordniveau, waarmee de beoogde betekenis beter tot uitdrukking kwam. Zo is in de eerste bullet van eindterm 5 (schrijven) in de vmbo-examenprogramma's bijvoorbeeld het woord 'opleidingscontexten' vervangen door 'beroepscontexten'. Ook gaat het om meer redactionele aanpassingen, zoals het op alfabetische volgorde zetten van termen, bijvoorbeeld in eindterm 7, bullet 1: op verschillende manieren verwoorden van ervaringen, fantasieën, gedachten, gevoelens en ideeën.

Wijziging in borging inhouden concepteindterm
De concepteindterm over reflecteren op taal en taalgebruik (eindterm 12 vmbo/ eindterm 13 havo/vwo in versie 2), is niet langer een eigenstandige eindterm. Een belangrijke reden hiervoor is de opdracht om overlap in het examenprogramma te beperken en overladenheid te voorkomen. Leraren vmbo en havo gaven aan het betreffende subdomein (B2) als omvangrijk en relatief zwaar te ervaren. Daar kwam bij dat de leraren het belang van reflecteren op taal en taalgebruik onderschrijven, maar dat zij de meerwaarde van het opnemen van een afzonderlijke eindterm hiervoor beperkt vonden. Met name vmbo-leraren misten de urgentie voor een aparte eindterm en de formulering ervan riep vragen op over het concreet maken in termen van toetsing. De bespreking van de concepteindterm in verschillende focusgroepen van leraren en met de vakvereniging, maakte duidelijk dat vereenvoudiging gewenst was.

Hiermee hangt samen dat de kern van de inhoud in feite al geborgd is in de examenprogramma's als geheel. Anders gezegd: de onderliggende kennis, vaardigheden en houdingen komen terug in andere eindtermen, waardoor een aparte eindterm niet noodzakelijk is. Om de integratie van de inhouden concreet toe te lichten, gebruiken we de concepteindterm 13 (versie 2, 2025) voor havo en het definitieve conceptexamenprogramma. De eerste bullet in de uitwerking luidde 'verwoorden van keuzes in taalgebruik op grond van creativiteit, correctheid en passendheid in een bepaalde context'. Deze inhoud is onderdeel van de uitwerking van eindterm 2 (reflectie op vorm en inhoud van teksten), eindterm 4 (verkennen hoe makers van digitale media aandacht vasthouden en reacties uitlokken), eindterm 5 (toepassen van kennis over taalverzorging, taalgebruik, genrekenmerken en bronvermelding, waar nodig met behulp van taaladviesbronnen), eindterm 7 (verwoorden van keuzes met betrekking tot inhoud, vorm en taalgebruik) en eindterm 15 (analyseren hoe keuzes van een auteur of spreker voor literaire middelen, stijl en vorm bijdragen aan de interpretatie van een tekst). Zowel receptieve als productieve taken nodigen leerlingen uit om in te schatten wat de effecten zijn van keuzes in taal en taalgebruik. Het tweede element van de uitwerking, 'verwoorden van het effect dat een tekst oproept op basis van gemaakte keuzes in taalgebruik' is geborgd in eindterm 4 (zie hierboven), eindterm 7 (zie hierboven), eindterm 10 (verbanden leggen tussen het gebruik van genrekenmerken en het communicatieve doel), eindterm 11 (analyseren van de manier waarop gevoelens worden opgeroepen bij het publiek, al dan niet via *framing*; evalueren van de presentatie van de inhoud en argumentatie) en eindterm 15 (zie hierboven). De derde bullet in de uitwerking van de concepteindterm, 'reflecteren op hoe je overkomt op anderen op basis van keuzes in je eigen meertalig repertoire, zowel online als offline', is meer impliciet opgenomen in eindterm 4 (reflecteren op de mogelijkheden, beperkingen en geschiktheid van

digitale middelen bij het verwerken en produceren van teksten) en expliciet in eindterm 13 (reflecteren op het eigen meertalig repertoire en meertaligheid in het Nederlandse taalgebied). Kortom, het 'tonen van inzicht in en reflecteren op het effect van keuzes in taalgebruik in verschillende contexten' (zie doelzin concepteindterm) is op verschillende manieren opgenomen in andere eindtermen. Daarmee is het beoogde inzicht in de relatie tussen taal, taalgebruik en taaleffecten geen afzonderlijk doel, maar een onderliggend uitgangspunt voor de totale set, onderling samenhangende eindtermen.

Tot slot is voor wat betreft de borging van de inhouden en overwegingen om geen eigenstandige eindterm op te nemen, ook gekeken naar het geactualiseerde curriculum als geheel. Voor leerlingen in alle schoolsoorten gelden vanaf schooljaar 2026-2027 de nieuwe kerndoelen (SLO, 2026). De kerndoelen voor primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs leggen een stevig fundament voor de ontwikkeling van leerlingen als bewuste en reflectieve taalgebruikers. Zie bijvoorbeeld kerndoel 5, dat gericht is op de ontwikkeling van de leerling als bewuste taalgebruiker en kerndoel 6, dat gericht is op inzicht in taal als systeem. De leerling leert om te kijken naar de relatie tussen vorm en betekenis van taal en te reflecteren op gemaakte taalkeuzes. Havo- en vwo-leerlingen kijken bovendien naar genrespecifieke kenmerken van taalgebruik en zij reflecteren daarbij op het gebruik van genrekenmerken in relatie tot het communicatieve doel. Een belangrijke vraag is dus ook geweest: wat wil je (voor welke leerlingen) terugzien in het onderwijsprogramma en wat in het toetsprogramma? Ook vanuit dit perspectief hebben we vastgesteld dat de inhouden structureel onderdeel uitmaken van het schoolvak Nederlands voor alle leerlingen en dat een wettelijke verplichting om die specifieke inhouden te toetsen geen meerwaarde heeft.

Wijzigingen in begrippenlijst
Door de feedback uit de fase van beproeven, het werk van de syllabuscommissie en afstemming met verwante vakken (Friese taal en cultuur en de moderne vreemde talen) zijn wijzigingen doorgevoerd in de begrippenlijst bij de definitieve conceptexamenprogramma's. Voor een deel betreft dit redactionele aanpassingen, bijvoorbeeld de wijziging van een meervoudsvorm (*verteltechnieken*) van een begrip naar een enkelvoudsvorm (*verteltechniek*). Daarnaast zijn er omschrijvingen gewijzigd en begrippen toegevoegd of juist verwijderd. Voor het aanscherpen van sommige begrippen, waaronder *genre*, *literatuur* en *literaire middelen*, zijn aparte expertsessies georganiseerd met onderzoekers en opleiders uit het werkveld.

Ten opzichte van de eerste versie van de conceptexamenprogramma's is voor de volgende begrippen de omschrijving gewijzigd: *bron, burgerschap,*

communicatief doel, communicatieve context, creativiteit, cultuurbewustzijn, culturele diversiteit, fictie, genre, literair middel, literatuur, meertalig repertoire, meertaligheid, non-fictie, register, retorisch middel, Standaardnederlands, taalbeschouwingsstrategie, taalconventie, taalontwikkeling, talig repertoire, tekststructuur en *verteltechniek*.

De begrippen *framing, genre* (als één term, zonder onderscheid tussen zakelijke en literaire genres), *genrekenmerk, perspectief* en *thema* zijn toegevoegd.

De volgende begrippen zijn verwijderd: *aanpak, begrip, betekenisvolle bronnen of contexten, cultuuruitingen, genre – literair, genre – zakelijk, literaire begrippen, meertaligheid in de samenleving, meertalige competentie, schriftconventies, taalverwerving* en *tekstconventies*.

3.4.2 Tot slot

Met alle in dit document beschreven en gemotiveerde vernieuwingen hebben we laten zien hoe we met de geactualiseerde examenprogramma's antwoord geven op de maatschappelijke en curriculaire uitdagingen voor het schoolvak (zie paragraaf 2.1). De eindtermen bevorderen leesmotivatie door een rijker aanbod aan zakelijke en literaire genres, en door aandacht voor literaire ontwikkeling met meer ruimte voor persoonlijke keuzes. De inzet op functionele geletterdheid, via onder meer meervoudig en diep tekstbegrip, kritische lees-, luister- en kijkvaardigheden en ook meer aandacht voor het bereiken van communicatieve doelen, bevordert de taalvaardigheid en talige redzaamheid van leerlingen. Door hier in alle programma's, van vmbo tot vwo, sterk op in te zetten, vertrouwen we erop een bijdrage te leveren aan kansengelijkheid voor leerlingen.

Bovendien kent het schoolvak Nederlands met de nieuwe programma's een steviger inbedding in de maatschappelijke context. Bijvoorbeeld door in te spelen op onze sterk gedigitaliseerde maatschappij en ook door aandacht te besteden aan taalvariatie en meertaligheid. Met een heldere koppeling van de oriëntatie op de eigen loopbaanontwikkeling en het schoolvak Nederlands, verstevigen we ook de verankering in de samenleving. Daarnaast beschouwen leerlingen literaire teksten vanuit een maatschappelijk perspectief.

Door de samenhang in de examenprogramma's, binnen en vooral ook tussen de domeinen, is een belangrijke stap gezet in de ontkaveling van het vak Nederlands. Daarmee is bovendien de balans tussen de drie hoofddisciplines van het vak – taalbeheersing, taalbeschouwing en literatuur – sterk verbeterd. Ook is er met de geactualiseerde eindtermen een duidelijke verbinding te maken met andere vakken op school en met toekomstige opleidings- en beroepscontexten van leerlingen. Via de illustraties bij de eindtermen hebben we deze vormen van mogelijke samenhang verduidelijkt.

Kortom, de nieuwe inhouden van de examenprogramma's zijn niet alleen ambitieus en betekenisvol, maar staan ook voor een samenhangend en goed examineerbaar curriculum, afgestemd met de andere taalvakken. Hiermee verwachten we dat het schoolvak Nederlands in de toekomst actueler en aantrekkelijker is voor leraren en leerlingen.

4 Vervolg en adviezen

4.1 Tijdslijnen

De examenprogramma's zijn op 1 september 2026 gepubliceerd en aangeboden aan het ministerie van OCW. Door het CvTE zijn de vijf bijhorende definitieve syllabi opgeleverd en gepubliceerd. De beoogde invoering is op 1 augustus 2029, in leerjaar 3 van het vmbo en leerjaar 4 van het havo en vwo. Leerlingen leggen op basis van deze planning op het vmbo en het havo twee jaar later en op het vwo drie jaar later centraal examen af.

Op dit moment onderzoekt het CvTE binnen de examenketen hoe digitalisering kan bijdragen aan de vernieuwing van de centrale examens. Voor Nederlands zijn daarbij twee onderzoekslijnen van belang: het onderzoek naar digitaal examineren van kijk- en luistervaardigheid bij de moderne vreemde talen, en het onderzoek naar de digitale afname en beoordeling van meerdere open, communicatieve schrijftaken in het vmbo. Bij dit laatste onderzoek wordt voor vmbo-gl/tl ook de mogelijkheid van een afzonderlijke zitting verkend. Over de precieze inrichting en het moment van invoering zijn nog geen definitieve besluiten genomen.

4.2 Handreikingen en voorbeeldexamens

Handreikingen

SLO ontwikkelt handreikingen bij de nieuwe examenprogramma's die scholen kunnen inspireren bij het vertalen van het examenprogramma naar hun eigen onderwijs- en toetsprogramma. Deze handreikingen zijn niet voorschrijvend.

Tijdens de fase van beproeven verzamelden we informatie en voorbeelden die passen bij de bedoeling en inhouden van de vernieuwde examenprogramma's. In het schooljaar 2026-2027 gaan we in afstemming met de andere avo-vakken na welke informatie, voorbeelden en andere producten en diensten nodig zijn om de handreikingen te ontwikkelen. Hierbij nemen we de volgende aandachtspunten mee. Deze zijn afkomstig uit zowel de evaluatie van de huidige handreikingen, als die van leraren en schoolleiders tijdens de fase van beproeven.

- Zorg ervoor dat de handreikingen enerzijds informeren over de bedoeling en inhouden van de nieuwe examenprogramma's, en anderzijds schoolteams ondersteunen om schoolbreed het curriculumgesprek te voeren, leiding te geven aan curriculumvernieuwing en curriculumbewuste keuzes te maken.

- Zorg ervoor dat de handreikingen, inclusief bijbehorende producten en diensten, vindbaar en toegankelijk zijn.
- Zorg voor inspirerende praktijkvoorbeelden en voorbeeldmatige uitwerkingen bij de vernieuwde examenprogramma's, die naar de eigen schoolcontext kunnen worden aangepast. Bijvoorbeeld een overzicht van literaire teksten die passen bij de leefwereld van de leerlingen van de verschillende schoolsoorten en leerwegen.
- Maak inzichtelijk hoe vanuit de ambitieuze kerndoelen onderbouw vo de doorlopende leerlijn naar de verschillende schoolsoorten en leerwegen in de bovenbouw eruitziet, inclusief mogelijkheden voor differentiatie.
- Bied houvast en inspiratie door verschillende toets- en beoordelingsvormen aan te reiken die passen bij bedoeling en inhouden van de examenprogramma's, zeker als het gaat om de aan SE-toegewezen inhouden. Maak daarbij ook duidelijk hoe SE-inhouden zich verhouden tot CE-inhouden in een samenhangend examenontwerp en in het programma van toetsing en afsluiting (PTA).
- Geef inspiratie voor manieren om de eigenstandige, complementaire en gelijkwaardige positie van het SE te waarborgen. Dit inclusief handvatten voor voorbereiding op het CE, zonder dat het SE als oefening voor het CE dient.
- Geef inzicht in verbindingen en mogelijkheden voor meer en/of betere afstemming tussen de vakken:
    - mogelijke vormen van samenhang tussen Nederlands en andere vakken;
    - vakdoorsnijdend werken ten aanzien van geletterdheid, gecijferdheid, burgerschap, digitale geletterdheid en loopbaanontwikkeling;
    - mogelijke vormen van samenhang tussen avo-, praktijk- en beroepsgerichte vakken.

De handreikingen worden gedurende 2027 ontwikkeld. Tussentijds worden bruikbare onderdelen al gedeeld op de website en zal SLO op conferenties en in vakbladen zo veel mogelijk communiceren over de vernieuwde programma's, inclusief goede voorbeelden en werkmaterialen.

Voorbeeldexamens
In opdracht van het CvTE ontwikkelt Stichting Cito voorbeeldexamens voor vakken met een centraal examen. Het CvTE en Cito valideren deze voorbeeldexamens in het veld op het vlak van onder meer de overeenstemming met de bedoeling van het examenprogramma en de te hanteren moeilijkheidsgraad voor de betreffende leerwegen. Beoogde oplevering van deze voorbeeldexamens is zomer 2027.

4.3 Naar een succesvolle implementatie

4.3.1 Inleiding

Voor een geslaagde invoering van de geactualiseerde examenprogramma's en syllabi is een voorwaarde dat de invoering ondersteund wordt door een effectieve en goed geplande implementatiestrategie. Daarbij moet sprake zijn van samenhang tussen curriculum, didactiek, leermiddelen, toetsing en examinering. Voldoende tijd en ondersteuning voor leraren, schoolleiders, opleiders, materiaal- en toetsontwikkelaars en andere betrokkenen om zich deze nieuwe doelen eigen te maken, vormen immers kritische voorwaarden voor succes. De invoering van actuele examenprogramma's en syllabi is daarmee een noodzakelijke, maar geen afdoende voorwaarde voor succes.

Er is daarnaast is ook blijvend zicht op het curriculum van scholen nodig, met continue monitoring in alle fasen: van actualisatie tot implementatie en voorbereiding op herijking van kerndoelen en examenprogramma's. Zie hiervoor ook het SLO-rapport over meer zicht op het curriculum in het funderend onderwijs (Van Dieren et al., 2025).

In dit hoofdstuk formuleren we vanuit SLO, als opdrachtnemer en uitvoerder van de actualisatie van de examenprogramma's, de belangrijkste aanbevelingen om een effectieve implementatie te ondersteunen. Deze adviezen zijn gericht aan het ministerie van OCW, als stelselverantwoordelijke, opdrachtgever van de actualisatie van examenprogramma's en verantwoordelijke voor de implementatie van de nieuwe examenprogramma's. De adviezen bouwen voort op het SLO-advies voor de implementatie van kerndoelen (Groenendijk et al., 2024). Ze zijn vakspecifiek aangevuld vanuit de adviezen van leraren en schoolleiders die meededen aan het beproeven van de verschillende examenprogramma's en syllabi in schooljaar 2025-2026, en van Nederlands in het bijzonder.

We ordenen de adviezen aan de hand van drie categorieën van factoren die cruciaal zijn voor implementatie: structureel, menselijk en materieel (McKenney, 2017; Nieveen et al., 2022).

4.3.2 Structureel

Sturing

Effectieve sturing van het implementatieproces is een cruciale voorwaarde voor de invoering van nieuwe examenprogramma's en syllabi in de bovenbouw vo. SLO vraagt van het ministerie van OCW als stelselverantwoordelijke om de regie op de implementatie voortvarend op te pakken en de partijen die hierin een rol

spelen bij elkaar te brengen. Scholen zoeken hier naar meer duidelijkheid. Daarnaast valt of staat de uiteindelijke actualisatie ook met toezicht dat uitgelijnd is met de uitgangspunten van de actualisatie.

Voor een succesvolle landing van de nieuwe examenprogramma's en syllabi, is het van wezenlijk belang dat voor verschillende actoren er gecoördineerde en gerichte communicatie is over het overkoepelende verhaal van de vernieuwing. Waarom is deze nodig en wat is de bedoeling van de vernieuwing? Voor alle direct betrokken actoren moet duidelijk zijn welk positief effect het vernieuwde curriculum kan hebben op:

- studie, vervolgopleiding en maatschappelijke participatie van iedere leerling;
- curriculumbewust handelen in het schoolteam, inclusief het maken van weloverwogen keuzes bij de vertaling van het beoogde curriculum naar de eigen onderwijspraktijk.

Daarnaast is per vak een duidelijke kernboodschap over de kern van de vernieuwing noodzakelijk. Hierbij zijn juist vakverenigingen een heel belangrijke speler voor het uitdragen van de bedoeling achter de vernieuwing van de examenprogramma's en syllabi. De overkoepelende boodschap, zowel van de gehele vernieuwing als de kernboodschap per vak, is nodig om binnen de school alle neuzen dezelfde kant op te krijgen.

Voor een succesvolle landing van de nieuwe examenprogramma's en syllabi is het ook van belang dat er snel helderheid is over de mogelijke functie en uitwerking van een nieuw referentiekader taal en rekenen, en over de vraag hoe dit zich verhoudt tot de kerndoelen onderbouw vo en examenprogramma's en syllabi.

De implementatie van de nieuwe kerndoelen en examenprogramma's vereist ook evaluatie. Kleinschalig onderzoek kan helpen om inzichten over goed werkende praktijken te ontwikkelen, te verzamelen en te delen. Plan daarom als stelselverantwoordelijke fundamenteel en/of praktijkgericht onderzoek naar de herziening. Curriculum moet een belangrijk onderzoeksthema worden, dat landelijk wordt gecoördineerd. Richt daarnaast structurele monitoring in om de voortgang op de scholen bij het implementeren van de curricula te volgen, vragen die leven op scholen op te halen, en input te verzamelen voor een volgende periodieke herijking van het curriculum.

Voor de implementatie van de examenprogramma's en syllabi geeft SLO specifiek en aanvullend op bovenstaande punten de volgende adviezen:

- Formuleer een bondige implementatieagenda voor de invoering van de examenprogramma's en syllabi. Zorg ervoor dat de inspanningen van de betrokken organisaties goed afgestemd worden.
- Stem deze af met de implementatieagenda van de kerndoelen onderbouw vo en benut ze voor de invoering van alle examenprogramma's voor algemeen vormende vakken die er nog aankomen. Neem hierbij waar relevant ook de vernieuwing bij de beroeps- en praktijkgerichte vakken mee.
- Communiceer expliciet over de hoeveelheid tijd waarvoor het vak is ontworpen in de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Waak hierbij voor normen en voorschriften in de lesroosters, maar formuleer aanbevelingen voor roostering en geef voorbeelden van andere manieren dan contacturen/lesuren; dit om recht te doen aan de inhoud en omvang van de geactualiseerde examenprogramma's.
- Zorg voor helderheid op korte termijn over de positie van het huidige referentiekader en de toekomst ervan: welke functie het heeft, hoe het zich verhoudt tot de examenprogramma's, en wat de consequenties zijn voor de implementatie van de examenprogramma's en syllabi.
- Organiseer systematisch zicht op het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum Nederlands in een doorlopende leerlijn onderbouw vo-bovenbouw vo. Dit maakt helder welke aanpassingen in een doorlopende leerlijn op kortere en langere termijn nodig zijn.

Tijd en facilitering

De invoering van nieuwe examenprogramma's en syllabi vraagt om een planmatige aanpak. Ze kan alleen succesvol zijn als leraren, de vaksectie en andere betrokkenen in de school voldoende tijd en ruimte krijgen om zich op de nieuwe doelen te richten, te bespreken hoe zij hier handen en voeten aan willen geven en weloverwogen keuzes te kunnen maken. Voor de implementatie van de examenprogramma's Nederlands geeft SLO daarom de volgende adviezen:

- Prioriteer de curriculumvernieuwing en voorkom nieuwe of vigerende beleidsaccenten. Geef scholen ook de rust en ruimte om aan te sluiten bij hun eigen startsituatie, schoolvisie en ontwikkelingen.
- Geef scholen voldoende tijd en middelen om de examenprogramma's en syllabi te vertalen naar goed onderwijs en passende toetsing en examinering, inclusief herziening van het PTA. Doe hierbij aan duidelijk verwachtingsmanagement en waak voor belasting met nieuwe tussentijdse wensen en aanpassingen van het curriculum.

4.3.3 Menselijk

Toerusting van nieuwe leraren
Voor aankomende leraren is het van belang dat er in hun opleiding aandacht wordt besteed aan de nieuwe kerndoelen en de examenprogramma's en syllabi. Schoolleiders gaven tijdens de fase van beproeven meermaals aan dat leraaropleidingen zeer verschillend op de hoogte zijn en actief bezig zijn met de nieuwe kerndoelen en examenprogramma's. SLO adviseert daarom het volgende:

- Zorg ervoor dat de bedoeling en nieuwe inhouden geborgd zijn in de kennisbasis die op dit moment ook herijkt wordt, zowel generiek als vakspecifiek.
- Investeer in en faciliteer uitwisseling tussen lerarenopleidingen, vakverenigingen en regionale leernetwerken voor de toerusting van zowel nieuwe als zittende leraren ten aanzien van de nieuwe kerndoelen onderbouw vo en examenprogramma's.
- Benadruk in de communicatie hierbij niet alleen het belang van vakinhoudelijke toerusting, maar ook van toerusting op het gebied van digitale geletterdheid en ICT-vaardigheden. Een belangrijke vernieuwing vraagt namelijk om inzet van digitale hulpmiddelen.

Toerusting van zittende leraren
De invoering van nieuwe examenprogramma's en syllabi vraagt om professionalisering binnen en buiten de school. Dit zou idealiter gebeuren in de vorm van regionale professionele leergemeenschappen (PLG's) en kleinschalige proeftuinen, van waaruit de resultaten worden vertaald en opgeschaald naar toepassingen voor het brede onderwijsveld. Leraren en schoolleiders geven aan dat er voldoende (ontwikkel)tijd moet zijn en dat deze voldoende benut moet worden voor werksessies, trainingen, workshops, enzovoort.

Verder geven de leraren aan dat ze het fijn zouden vinden als er een ondersteuningsstructuur opgezet kan worden in de vorm van een platform. Daar zouden leraren elkaar moeten kunnen vinden om elkaar vragen te stellen en *good practices* met betrekking tot het onderwijs- en toetsprogramma uit te wisselen.

Daarnaast staat of valt de implementatie van de geactualiseerde examenprogramma's met een stimulerende medewerkerscultuur in de scholen. Schoolleiders noemen dit dan ook als belangrijkste implementatiefactor. Geef scholen tijd en ruimte om hieraan te werken in het licht van de (aanstaande) curriculumvernieuwing.

Ten slotte geven leraren en schoolleiders die deelnamen aan de fase van beproeven ook de volgende punten aan, die gelden voor zowel zittende als nieuwe leraren:

- Geef uitleg over de samenhang tussen de nieuwe examenprogramma's en syllabi. Met name voor wat betreft de verhouding tussen de eindtermen (doelzin en uitwerking) en de specificaties in de syllabi.
- Geef uitleg over de verschillende typen doelen (beheersing, ervaring en hybride) met hierbij handvatten voor onderwijsaanbod en toetsing en beoordeling. Leraren noemden daarbij specifiek subdomein A3 (Interactie) en de eindterm over taalvariatie en taalverandering (eindterm 12/13).
- Ondersteun leraren bij het vakgericht uitwerken van aandacht voor loopbaanontwikkeling.
- Ondersteun leraren bij het ontwikkelen van PTA's door te laten zien wat moet en wat mag.
- Faciliteer en ondersteun bestaande vakverenigingen en leernetwerken, landelijk en regionaal, en breid deze waar nodig uit voor het vmbo, zodat leraren de mogelijkheid hebben tot (digitale) ontmoeting, uitwisseling en bijscholing. Dit kan bijvoorbeeld via platformen, PLG's, bovenschoolse kennisnetwerken, proeftuinen én korte cursussen en trainingen.
- Benadruk in de communicatie hierbij niet alleen de vakinhoudelijke toerusting maar ook de toerusting op het gebied van digitale geletterdheid en ICT-vaardigheden, waaronder het inzetten van digitale hulpmiddelen.

Toerusting van schoolleiders

Schoolleiders spelen en belangrijke rol in onder andere: het agenderen van de nieuwe kerndoelen, examenprogramma's en syllabi in de school; het faciliteren van het gesprek over curriculumontwikkeling, professionele ontwikkeling en organisatorische ontwikkeling in samenhang, en het maken van curriculumbewuste keuzes. Schoolleiders geven aan behoefte te hebben aan professionalisering met betrekking tot het effectief coachen op vragen zoals 'Hoe geef je leiding aan curriculumvernieuwing?', 'Wat is curriculair leiderschap?' en 'Hoe ga je het "goede gesprek" aan?'. Ook kennis van de grootste veranderingen en de mogelijkheden op het gebied van samenhang tussen vakken worden genoemd.

Verder geven schoolleiders aan behoefte te hebben aan een (klein) netwerk van schoolleiders die bezig zijn met de brede curriculumvernieuwing. Zo'n netwerk kan zich richten op het delen en uitwisselen van *good practices* met betrekking tot de implementatie van kerndoelen en examenprogramma's, de inrichting van schoolexaminering en bijstelling van lessentabellen. Dit zou kunnen via een

vergelijkbaar platform, zoals zojuist benoemd bij de leraren. Daarnaast hebben schoolleiders behoefte aan tijdige informatie over fasering, wetgeving, laatste ontwikkelingen en de definitieve uitwerking van de examenprogramma's en syllabi. Ook dit zien schoolleiders bij voorkeur gebundeld op één platform.

Schoolleiders noemen dat scholen die niet hebben deelgenomen aan de fase van beproeven een grote kennisachterstand hebben. Expertkennis van schoolleiders en leraren die wél hebben deelgenomen, is hierbij van grote waarde.

Integrale schoolontwikkeling
Leraren geven de urgentie aan van het breed dragen van de curriculumherziening en de rol van de schoolleider hierbij in visievorming, communicatie en facilitering. Hierbij is het van belang dat de volgende randvoorwaarden worden besproken door schoolleiders en kartrekkers en in het schoolteam:

- *Vertrekpunt van de school*
  - verkennen van de startsituatie: de verbinding onderzoeken met de onderwijsvisie, hoe de actualisatie reeds ingezette curriculumontwikkelingen op school kan versterken, de kwaliteit van onderwijs, en hoe deze (verder) kan worden versterkt;
- *Curriculumontwikkeling*
  - verkennen van de rol van het curriculum in het leren van de leerling: de dialoog organiseren over waartoe leerlingen worden opgeleid, wat werkt voor de leerlingpopulatie, en in hoeverre het curriculum aansluit bij buitenwereld en leefwereld van de leerlingen;
  - evalueren in hoeverre het huidige toetsbeleid past bij de ontwerpprincipes van de curriculumvernieuwing, waaronder de eigenstandige, complementaire en gelijkwaardige positie van het schoolexamen en de plek van ervaringsdoelen naast beheersingsdoelen in onderwijs en toetsing.
- *Organisatieontwikkeling*
  - verkennen wat het actualiseren van het curriculum betekent voor de inrichting van de schoolorganisatie: structurele gezamenlijke tijd voor curriculumontwikkeling, ondersteunende organisatiestructuren en belegde verantwoordelijkheid voor samenhang en kwaliteit op meerdere niveaus. De consequenties van de gefaseerde invoering van de kerndoelen en examenprogramma's verdienen daarbij expliciet de aandacht.
  - afstemming organiseren tussen Nederlands en de andere vakken, zodat de verbinding met andere avo-, praktijk- en beroepsvakken waar passend kan worden vormgegeven;

- evalueren in hoeverre de huidige lessentabellen passen bij de ontwerpprincipes van de curriculumvernieuwing en bij de eigen schoolcontext;
- evalueren wat aanpassen van het huidige toetsbeleid vraagt van de schoolorganisatie, bijvoorbeeld als het gaat om vormen van toetsing en ICT.

- *Professionele ontwikkeling*
  - ervoor zorgen dat leraren, vaksectiecoördinatoren, schoolleiders, examencommissie en andere betrokkenen goed geïnformeerd zijn over de curriculumherziening zowel voor onder- als bovenbouw;
  - verkennen wat er in de school aanwezig is en waar versterking nodig is: inzicht in kennis en kunde in het team, inzicht in professionaliseringsbehoeften, en het bieden van ruimte en veiligheid om andere manieren van werken, onderwijs, toetsen en schoolexaminering in de praktijk te brengen. Denk daarover met leraren mee.

4.3.4 Materieel

Leermiddelen en digitale hulpmiddelen
De implementatie van de examenprogramma's en syllabi vraagt om goede leermiddelen waarin bedoeling en nieuwe inhouden terug te vinden zijn. Hierbij vraagt de vernieuwing van Nederlands expliciet om voldoende handzame digitale hulpmiddelen. Meermaals benadrukten leraren tijdens het beproeven dat de inzet van digitale hulpmiddelen en ICT vraagt om veel en brede inspanning, al vanaf de onderbouw vo.

- Zorg ervoor dat leermiddelenmakers vanuit een gelijk speelveld zo spoedig mogelijk na oplevering van de examenprogramma's en syllabi worden geïnformeerd over de bedoeling en nieuwe inhouden. Illustreer dit met voorbeelden van onderwijs en toetsing uit de fase van beproeven.
- Zorg hierbij voor extra aandacht voor voldoende vernieuwend onderwijs- en toetsmateriaal voor de nieuwe inhouden.
- Zorg ervoor dat de materialen inzicht geven in welke opbrengsten per schoolsoort/leerweg worden beoogd, in een doorlopende leerlijn en opbouw van leerjaren.

Toetsing en examinering

Voor een succesvolle invoering van de nieuwe examenprogramma's en syllabi is een goede afstemming met toetsing en examinering noodzakelijk. Veel leraren en schoolleiders gaven tijdens de fase van beproeven aan meer houvast nodig te hebben als het gaat om passend toetsbeleid, de plek van ervaringsdoelen in het onderwijs en toetsing, en rijke schoolexaminering.

- Vraag vakverenigingen, regionale leernetwerken en lerarenopleidingen te investeren in (na)scholing ten aanzien van het valide verzamelen van bewijzen van leren, passende toetsvormen en betrouwbare beoordeling, al dan niet in samenhang met andere vakken.

5 Referenties

Adviesgroep vmbo (2006). *Voortvarend vmbo. Samen koersen op bewegingsruimte.* Geraadpleegd van

Ağırdağ, O., & Kambell, E. R. (2018). *Meertaligheid en onderwijs.* Boom uitgevers.

Ağırdağ, O., (2020). Onderwijs in een gekleurde samenleving. *Pedagogiek, 40*(3), 347–350. https://doi.org/10.5117/ped2020.3.006.sami

Ağırdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., & Van Tartwijk, J. (2020). *Kaders voor de toekomst. Tussenadvies 1.* Amersfoort: Wetenschappelijke Curriculumcommissie.

Ağırdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., & Van Tartwijk, J. (2021a). *Doel en ruimte. Tussenadvies 2.* Amersfoort: Wetenschappelijke Curriculumcommissie.

Ağırdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., Van Tartwijk, J., & Boogaard, M. (2021b). *Kaders voor kansen. Naar een beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs. Verdiepende studie Wetenschappelijke Curriculumcommissie.* Amersfoort: Wetenschappelijke Curriculumcommissie.

Allen, L., & McNamara, D. (2020). Defining deep reading comprehension for diverse readers. In E. Birr Moje, P. Afflerbach, P. Enciso, & N. Lesaux (Red.), Handbook of reading research (Vol. V, p. 261–276). Routledge.

Baker, A. E., Don, J., & Hengeveld, K. (Eds.). (2012). *Taal en taalwetenschap*. John Wiley & Sons.

Bakker, N. (2024). *Stichting Lezen reeks: 37. Digitaal lezen, anders lezen? De technologische leestekstevolutie in empirisch perspectief* (Stichting Lezen & Vrije Universiteit Amsterdam, Reds.). Eburon.

Bax, S., Van Herten, M., Mantingh, E., Meijer Drees, M., & Van Voorst, S. (2022a, 28 november). Literatuuronderwijs: waarom eigenlijk? *Neerlandistiek.* Geraadpleegd op 20 maart 2023 via https://neerlandistiek.nl/2022/11/literatuuronderwijs-waarom-eigenlijk/

Bax, S., Van Herten, M., Mantingh, E., Meijer Drees, M., & Van Voorst, S. (2022b, 16 december). Literatuur vanuit vier perspectieven. *Neerlandistiek.* Geraadpleegd op 20 maart 2023 via https://neerlandistiek.nl/2022/12/literatuur-vanuit-vier-perspectieven/

Bax, S., & Mantingh, E. (2023). Literatuurgeschiedenis in de klas. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 325-336). Uitgeverij Coutinho.

Berenst, J. (2012). Taalgebruik in de klas, als basis voor kennisconstructie. Lectoraat Taalgebruik & leren, NHL Stenden hogeschool Leeuwarden.
Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does (3rd ed.).* McGraw-Hill Education.
Bonset, H. (2010a). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 16-20.
Bonset, H. (2010b). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 2. *Levende Talen Magazine*, 97(4), 4-8.
Bouwer, R., Hamel, M., Van Norden, S., Steenbakkers, J., & Stronks, E. (Reds.) (2024). *Opdat wij schrijven. Herinrichting van het schrijfonderwijs nu.* Pica Uitgeverij
Britton, J. (1978). The functions of writing. In C. Cooper, & L. Odell (Reds.), *Research on composing* (pp. 13-28). National Council of Teachers of English.
Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN. https://doi.org/10.2760/38842.
Coppen, P.-A. (2021, 1 februari). Taalbeschouwingsdidactiek: Perspectieven (deel 2). In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Red.), *Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen.* Geraadpleegd op 15 september 2022 via https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/taalbeschouwingsdidactiek-perspectieven-deel-2/.
Coppen, P.A. & Van Rijt, J. (2023). Het fenomeen taal in de klas. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 183-193). Uitgeverij Coutinho.
Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt… Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool.* Delft: Eburon-Stichting Lezen.
Cornelissen, G., & Witte, T. (2022). *De ontwikkeling van literaire competentie in het onderwijs. Deel 4: Naar een doorlopende leerlijn voor het literatuuronderwijs*. Geraadpleegd van https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/12/de-ontwikkeling-van-literaire-competentie-in-het-onderwijs-deel-4-naar-een-doorlopende-leerlijn-voor-het-literatuuronderwijs
Das, H. (2023). *Poëzieonderwijs op maat: de ontwikkeling van de lyrische competentie van leerlingen op havo en vwo*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. University of Groningen. https://doi.org/10.33612/diss.689519564
Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Stichting Lezen.

Dera, J. (2021). De helaasheid der leeslijsten: over diversiteit in het literatuur-onderwijs. *De Lage Landen*, *64*(1), 115–121. https://doi.org/10.31234/osf.io/4ctbe

Dera, J. (2023). Poëzieonderwijs. Gedichten beleven en gebruiken in de klas. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Reds.), *Vaardig met vakinhoud* (pp. 313-324). Coutinho.

DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary.* OECD.

De Vries, H., & Van Rooyen, L. (2021). *Startnotitie digitale geletterdheid. Bovenbouw voortgezet onderwijs.* SLO.

D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur*. LannooCampus.

Dood, C., Gubbels, J., & Segers, P. C. J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Duarte, J. (2022). Meertaligheid als cruciaal identiteitskenmerk: een driehoeksperspectief voor het onderwijs. *Levende Talen Magazine, 109*(3), 15-19.

Eerkens, M. (2017). Leer kinderen beter schrijven. *De Correspondent*. Geraadpleegd van https://decorrespondent.nl/7340/leer-kinderen-beter-schrijven-het-werpt-opheel-veel-vlakken-vruchten-af/507935340-cf3352d3

Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen: hoofdrapport van de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Flusberg, S. J., Holmes, K. J., Thibodeau, P. H., Nabi, R. L., & Matlock, T. (2024). The psychology of framing: How everyday language shapes the way we think, feel, and act. Psychological Science in the Public Interest, 25(3), 105–161.

Freebody, P. (2013). School knowledge in talk and writing: Taking 'when learners know' seriously. *Linguistics and Education*, 24, 64-74.

Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, *55*(S1), S35–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.332

Groenendijk, T., Van Dieren, S. & Ottens, C. *Advies implementatie kerndoelen.* SLO.

Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland, PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands.

Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.

Gubbels, J. (2020, 10 december). Moeite met evalueren en reflecteren: wat betekent dat? In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Red.), *Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen.* Geraadpleegd in december

2023 via https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/moeite-met-evalueren-en-reflecteren-wat-betekent-dat/.
Hajer, M., & Meestringa, T. (2026). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (4e druk). Boom Uitgevers.
Herder, A., Van Silfhout, G., & Jansen, I. (2021). *Startnotitie Nederlands. Bovenbouw voortgezet onderwijs*. SLO.
Hoogeveen, 2018. *Het schrijfonderwijs in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. SLO, Enschede.
Hovens, T. (2012). Het mbo kan die achterstand niet zomaar rechtbreien. *Levende Talen Magazine, 99*(special), 63-67.
Hulshof, H., & Van Rijt, J. (2020). Is het schoolvak Nederlands inspirerender geworden? De relatie tussen taalkunde en het schoolvak Nederlands opnieuw bekeken. *Nederlandse taalkunde, 25*(2-3), 437-445.
Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363-394.
Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., & Rijlaarsdam, G. (2016). Literary reading and critical thinking. Measuring students' critical literary understanding in secondary education. *Scientific Study of Literature, 6*(2), 243-277.
Koopman, E. (2017). *Zo fijn dat het niet fout kan zijn. De invloed van (re)creatief schrijven op lezen*. Stichting Lezen.
Kuiken, F. (2018) Geef studenten middelen om de kloof te dichten. *Th&ma, Tijdschrift voor hoger onderwijs & management, 25*(3), 13-15.
Leenders, G., De Graaff, R., & Van Koppen, M. (2021). Hoe meet je bewuste taalvaardigheid? Grammaticaal redeneren in de vakken Nederlands, Engels en Duits. *Pedagogische Studiën, 98*(1), 67-93.
Levende Talen Nederlands (2019). *Advies curriculum Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. https://levendetalen.nl/wp-content/uploads/2019/09/LT-advies-curriculum-Nederlands-2019.pdf
Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping Culture*. Continuum.
Mantingh, E, Coppen, P-A, de Glopper, K, Bax, S, Evers-Vermeul, J, van Herten, M, van Oostendorp, M & van Voorst, S. (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten*. Neerlandistiek, pp. 1-17. https://neerlandistiek.nl/2021/03/bewuste-geletterdheid-in-perspectief/
McKenney, S. (2017). *Een infrastructuur voor de professionele groei van docenten.* (Oratie). Enschede: Universiteit Twente.
Meelissen, M., Maassen, N., Gubbels, J., Van Langen, A., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht. https://doi.org/10.3990/1.9789036559461
Meesterschapsteam Nederlands (2016). *Manifest Nederlands op school. Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat.*

https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wpcontent/uploads/sites/4/2020/02/Manifest-Nederlands-op-School.pdf
Meesterschapsteam Nederlands (2018). *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands*. https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wpcontent/uploads/sites/4/2020/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf
Meesterschapsteam Nederlands (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten.* https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf
Meindersma, Y., & Wurth, A. (2023). Mondelinge taalvaardigheid. Een motiverend en betekenisvol vakdomein. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 117-133). Uitgeverij Coutinho.
Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge; Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
Mercer, N. (2000). Words and minds: How we use language to think together. Routledge.
Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, *1*(2), 137-168.
Mercer, N., & Littleton, K. (2013). *Interthinking. putting talk to work*. New York: Routledge.
Nieveen, N., McKenney, S., Visscher, A., Spiele, S., Wakamiya, R., & Frissen, J. (2022). Perspectives on curriculum change. An overview study to provide insights for the Dutch context. University of Twente. OECD (2017), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264281820-en.
OECD (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en
Raad voor Cultuur en Onderwijsraad (2019). Lees! Een oproep tot een leesoffensief. Den Haag.
Rijlaarsdam, G. (2023). *Begrijpen en begrepen worden. De essentie van het leerplan taal*. Levende Talen Nederlands.
Rooijackers, P. J. H. (2023). *Oog voor diep begrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen.* [Doctoral dissertation, Universiteit Utrecht/Cito].
Rooijackers, P., & Gubbels, J. (2023). Leesbegrip. Betekenisvol lezen als fundament voor schools en maatschappelijk functioneren. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Reds.), Vaardig met vakinhoud (pp. 105-116). Coutinho.

Rooijackers, P. Op de wijsheid van anderen leren bouwen: Of wat is diep begrip? Deel 2. (2026). *Levende Talen Magazine*, *113* (1), 20-25. https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/2508

Roozenbeek J., Traberg, C.S., & Van der Linden, S. (2022). *Technique-based inoculation against real-world misinformation.* R. Soc. Open Sci.9:211719 http://doi.org/10.1098/rsos.211719

Scheltinga, F. (2022). *Mondelinge taalvaardigheid: luisteren, spreken en gesprekken*. NRO. https://www.nro.nl/sites/nro/files/mediafiles/incident2202649review_mondelinge_taalvaardigheid_-_scheltinga_2022.pdf

Segers, E. (2017). *Lezen en digitale media: een perspectief op onderwijs*. [Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Lezen en Digitale Media aan de faculteit Behavioural, Management and Social Sciences aan de Universiteit Twente op donderdag 9 maart 2017]. Stichting Lezen.

Segers, E. (2024). Over diep lezen in een digitale wereld. Onderdeel van de artikelenserie Leren in de educatie, Lesgeven, begeleiden en faciliteren. Onder (eind)redactie van E. Bohnenn, I. den Hollander en B. Vaske. Stichting Expertisecentrum Oefenen.nl.

Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. *Handbook of writing research, 2*, 194-207.

SLO (2026). Kerndoelen voortgezet onderwijs. SLO. Raadpleegbaar op: www.actualisatiekerndoelen.nl

Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.F

Sol, Y., & Visser, A. (2023). Vaardigheden in het landelijke curriculum. Verantwoording van de categorisering en definiëring van vaardigheden bij de actualisatie van kerndoelen en examenprogramma's. SLO.

Squires, D. (2012). Curriculum alignment research suggests that alignment can improve student achievement. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 85*(4), 129-135.

Steehouder, M., Jansen, C. J., Van Gulik, L., Mulder, J., Van der Pool, E., & Zeijl, W. (2016). Leren communiceren. Noordhoff Uitgevers.

Steenbakkers, J., Baaijen, V., & De Glopper, K. (2021). De pedagogische dimensie van formuleer- en schrijfstijlonderwijs binnen het schoolvak Nederlands. Een analyse van het curriculum, het vakdidactisch discours en de lespraktijk. *Pedagogiek, 41*(2), 1-27.

Stichting Lezen (2023). *Aandacht voor diep lezen. Een blik op 21e-eeuwse geletterdheid*. Stichting Lezen.

Stronks, E., & Hamel, M. (2023). Een nieuw ontwerp voor het schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands. *Nederlandse Letterkunde, 28*(1), 57-90.

Swart, N.M., van der Lee, A., Jenniskens, T., van Langen, A., Vermeulen, J., van Bruggen, T., Koman, F., Schoonen, R. (2025). Technisch rapport

Peil.Schrijfvaardigheid einde tweede leerjaar voortgezet onderwijs 2023-2024. Expertisecentrum Nederlands.
Ten Peze, A. (2019). Het Schrijflab: Creatief schrijven in havo en vwo 4. *Levende Talen Magazine*, *2019*(4), 4-9.
Ten Peze, A. (2023). Creatief schrijven. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 163-177). Uitgeverij Coutinho.
Tol-Verkuyl, E. M. (2001). *Fundamenten voor taalbeschouwing Een synthese van opvattingen over het gebruik van taalkundige kennis in het taalonderwijs.* Coutinho.
Van der Aalsvoort, M. (2016). Vensters op vakontwikkeling. De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo-vwo (1988-2008). Dissertatie. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
Van Beuningen, C., & Polišenská, D. (2023). Meertaligheid in de klas. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Reds.), *Vaardig met vakinhoud* (pp. 27-39). Coutinho.
Van Boven, E., & Dorleijn, G. (2013). *Literair mechaniek: Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten* (3e herz. druk). Boom Uitgevers.
Van der Loo, J. (2023). Schrijfvaardigheid. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 149-161). Uitgeverij Coutinho.
Van Dieren, S., van Noorel, A., Rhodes, M. (2025). *Periodiek curriculumonderhoud - adviesrapport*. SLO.
Van Eerd, B. (2020). *Taal in de aansluiting vo-ho.* https://opera-educatie.nl/wp-content/uploads/Rapport-taal-in-de-aansluiting.pdf
Van Gelderen, A. J. S., & Van Schooten, E. J. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Openbare les in duplo: presentatie van het lectoraat Taalverwerving en Taalontwikkeling bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Rotterdam University Press.
Vanhooren, S., Pereira, C., & Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent!: visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw.* Taalunie.
Van Knippenberg, M. A. J. (2012). Nederlands in het mbo. *Levende Talen Magazine*, *99*(special), 6-11.
Van Rijt, J., & Wijnands, A. (2017). Taalnorm, taalgevoel en taalwerkelijkheid: de casus 'hun hebben'. *Levende Talen Magazine*, *104*(7), 4-8.
Van Rijt, J. (2020). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. [Doctoral dissertation, Radboud University].
Van Vugt, L., Haelermans, C., Abbink, H., Baumann, S., & Hendrikse, A. (2023). *Verdieping naar schoolkenmerken: 1ste meting Masterplan basisvaardigheden.* NRO.

Vis, M., Van Gelderen, A., De Glopper, K., & Van Kruiningen, J. F. (2021). Samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands. Een bespreking van onderzoek naar effecten en didactiek van samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën, 98*, 94-111.

Vis, M., De Glopper, K., & Stukker, N. (2023). Genredidactiek. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Reds.), *Vaardig met vakinhoud* (pp. 93-133). Coutinho.

Visser, A., & Gelinck, C. (2021). *Startnotitie Burgerschap. Bovenbouw voortgezet onderwijs.* SLO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge/London: Harvard University Press.

Warps, J., De Visser, M., Lodewick, J., & Termorshuizen, T. (2021). *Verkenning vervolgonderwijs. Wensen van het vervolgonderwijs betreffende kennis en vaardigheden van geslaagden uit het voortgezet onderwijs. Onderzoek in opdracht van SLO en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. ResearchNed, december 2021

Werkgroep hbo-vaardigheden (2017). *Aandacht voor Vaardigheden in het voortgezet onderwijs. Publicatie van het Rotterdamse samenwerkingsproject 'Samen werken aan een betere aansluiting vo-hbo'.* https://aansluiting.voho010.nl/images/download/download_file_5954df8723f7c.pdf

Werkgroep Taal (2008). *Over de drempels met taal: De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.

Wertenbroek, E., Cornelisse, M., Engelsman, M., Van den Heuij, K.M.L., Huysmans, R., Zeeuw-Oprel, A.J., Hutten, S., Van Atten, R. & Smeman, M. (2016). *Vo-hbo Dat is andere taal! Naar een doorlopende leerlijn taalvaardigheid Nederlands in de regio Rotterdam*. Publicatie van Kenniscentrum Zorginnovatie.

Witte, T. C. H. (2008). *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van HAVO-en VWO-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. [Thesis fully internal (DIV), Rijksuniversiteit Groningen, faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen]. Eburon.

Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home. The reading brain in a digital world.* Harper/HarperCollins.

Wurth, J. G. R., Tigelaar, D. E. H., Hulshof, H., De Jong, J. C., & Admiraal, W. F. (2022). Teacher and student perceptions of L1-oral language lessons in Dutch secondary education. *L1-Educational studies in Language and Literature, 20*, 1-27.

Bijlagen

1 Vergelijking examenprogramma's huidig-nieuw

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

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

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

De tabel laat zien dat het accent in de huidige examenprogramma's ligt op het terrein van taalvaardigheid (Communicatie) en minder op inhouden binnen de domeinen Taal en Literatuur die in de nieuwe examenprogramma's wel zijn uitgewerkt. Op de volgende pagina's zijn vergelijkingen per schoolsoort te vinden.

1.1 Vergelijking examenprogramma's vmbo

Huidige examenprogramma		Conceptexamenprogramma
Domein	**Inhoud**	**Inhoud**
K1 Oriëntatie op leren en werken	Oriënteren op de eigen loopbaan en het belang van Nederlands in de maatschappij.	Verkennen van de plaats en functie van de Nederlandse taal in de samenleving, ontwikkelen van voorkeuren, interesses en kwaliteiten gerelateerd aan de Nederlandse taal en cultuur en reflecteren op de mogelijkheden daarvoor in toekomstige opleidingen of beroep (ET13).
K2 Basisvaardigheden	Het toepassen van vaardigheden die betrekking hebben op communiceren, samenwerken, en informatie verwerven, verwerken en presenteren.	Lezen, luisteren en bekijken van teksten en tot begrip komen (ET1, ET2), het gebruiken van bronnen en informatie verwerven en verwerken (ET3), erover schrijven en spreken (ET5, ET6) en gezamenlijk redeneren (ET9).
K3 Leervaardigheden voor het vak Nederlands	Het toepassen van vaardigheden om lees-, schrijf-, luister- en kijk-, en spreek- en gespreksdoelen te behalen, het eigen taalleerproces te bevorderen en tekortschietende taal- of communicatieve kennis te compenseren.	Reflecteren op proces en product, aanpak en gekozen strategieën bij het experimenteren met taal (ET7) en het gebruiken van taaladviesbronnen (ET5) en digitale communicatiemiddelen (ET4).
K4 Luister- en kijkvaardigheid	Het doel van de makers van een programma en de belangrijkste elementen van een programma weergeven, een oordeel geven en toelichten, een instructie uitvoeren en *de waarde en betrouwbaarheid aangeven van de informatie die door massamedia verspreid wordt* (*alleen kb-gl/tl*).	Aandachtig beluisteren en bekijken van teksten in verschillende zakelijke en literaire genres en het herkennen van genre (ET10), perspectieven, publiek, context en communicatief doel. Daarbij tonen van begrip (ET1), reflecteren op de inhoud en beoordelen van aanvaardbaarheid en betrouwbaarheid (ET2).
K5 Spreek- en gespreksvaardigheid	Relevante informatie verzamelen en verwerken, het spreek-/luisterdoel en taalgebruik richten op verschillende soorten publiek, het spreekdoel en taalvarianten van anderen herkennen,	Relevante informatie verzamelen passend bij een doel (ET3) en verwerken in een gesproken tekst, met aandacht voor afstemming van inhoud, spraak en non-verbale communicatie (ET6) en het

	de reacties van anderen inschatten en daar adequaat op inspelen.	doelgericht voeren en constructief laten verlopen van gesprekken, waarbij inhoud, spraak en non-verbale communicatie afgestemd worden op de gesprekspartner (ET8).
K6 Leesvaardigheid	Functie van beeld en opmaak in een informatieve, instructieve en betogende tekst herkennen, het schrijfdoel van de auteur aangeven *en de talige middelen die hij hanteert om dit doel te bereiken* (*alleen kb-gl/tl*), 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* (*alleen kb-gl/tl*) en een oordeel over de tekst geven en toelichten.	Vloeiend lezen van teksten in verschillende zakelijke en literaire genres en het herkennen van genre, perspectieven, publiek, context en communicatief doel. Daarbij tonen van begrip door inhoud te parafraseren, interpreteren en uit te leggen (ET1), reflecteren op de inhoud en beoordelen van aanvaardbaarheid en betrouwbaarheid (ET2).
K7 Schrijfvaardigheid	Relevante informatie verzamelen en verwerken, het schrijfdoel en taalgebruik richten op verschillende soorten lezerspubliek, conventies hanteren met betrekking tot schriftelijk taalgebruik, elektronische hulpmiddelen gebruiken bij het schrijven en concepten van de tekst herschrijven op basis van geleverd commentaar.	Relevante informatie verzamelen passend bij een doel (ET3) en verwerken in geschreven teksten in verschillende genres, met inachtneming van de juiste conventies op het gebied van genre, taalverzorging, taalgebruik en tekstopmaak, naar behoefte en kritisch gebruikmakend van taaladviesbronnen (ET5) en digitale communicatiemiddelen (ET4).
K8 Fictie	Verschillende soorten fictiewerken herkennen, de situatie en het denken en handelen van de personages in het fictiewerk beschrijven, de relatie tussen het fictiewerk en de werkelijkheid toelichten, *kenmerken van fictie in het fictiewerk aanwijzen, relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren* (*alleen kb-gl/tl*) en een persoonlijke reactie geven en deze toelichten met voorbeelden.	Beschrijven van inhoud en thema van verhalende, lyrische en dramatische teksten en analyseren hoe keuzes van een auteur of spreker voor literaire middelen, stijl en vorm bijdragen aan de interpretatie van een tekst (ET14); verkennen van verbanden tussen literatuur en maatschappij (ET16) en het evalueren van de eigen literaire ontwikkeling aan de hand van literaire werken (ET15).

V1	**Verwerven, verwerken en verstrekken van informatie**	Zelfstandig informatie verwerven, verwerken en verstrekken in het kader van het sectorwerkstuk.	(ET3, ET5, ET6)
V2	**Schrijven op basis van documentatie**	Een doel- en publiekgerichte tekst schrijven: overeenkomstig de voor de tekstsoort geldende conventies onder gebruikmaking van documentatie.	(ET5)
V3	**Vaardigheden in samenhang**	De vaardigheden uit het kerndeel in samenhang toepassen.	*De vakvernieuwingscommissie heeft met de geactualiseerde programma's op verschillende manieren ontkaveling van het schoolvak en samenhang tussen de vaardigheden tot stand gebracht. In paragraaf 2.2.2 is te lezen hoe dit gedaan is.*

1.2 Vergelijking examenprogramma havo

Huidige examenprogramma			Conceptexamenprogramma
Domein	**Subdomein**	**Inhoud**	**Inhoud**
A Leesvaardigheid	**A1 Analyseren en interpreteren**	Vaststellen van tekstsoort en hoofdgedachte. Relaties tussen tekstdelen aangeven, conclusies trekken m.b.t. intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur, standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden, bij informatieve, beschouwende en betogende teksten uit kranten, tijdschriften en van websites.	Aandachtig lezen van teksten van verschillende zakelijke en literaire genres en daarbij genre, perspectieven, publiek, context en communicatief doel herkennen, onderwerp, hoofdgedachte, hoofdzaken en verbanden binnen een tekst aangeven en inhoudelijk begrip aantonen (ET1, ET10).
	A2 Beoordelen	Een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen en drogredenen herkennen.	Teksten van verschillende zakelijke en literaire genres beoordelen op relevantie en betrouwbaarheid, door informatie, tekstdelen en teksten met elkaar te vergelijken, perspectieven, conflicterende en vergelijkbare informatie te herkennen en verwoorden, en te reflecteren op de inhoud en vorm van teksten (ET2, ET11).
	A3 Samenvatten	Beknopt samenvatten van een tekst.	Bij het tonen van begrip na het lezen, beluisteren en bekijken van teksten, parafraseren, interpreteren en uitleggen (onderdeel van ET1) en ordenen en integreren van informatie in een tekst of visuele vorm (onderdeel van ET3).

B	**Mondelinge taalvaardigheid**		Relevante informatie verzamelen en verwerken, adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm en adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers bij een voordracht, discussie of debat.	Relevante informatie verzamelen passend bij een doel (ET3) en verwerken in een gesproken tekst, met aandacht voor afstemming van inhoud, spraak en non-verbale communicatie (ET6) en het doelgericht voeren en constructief laten verlopen van gesprekken (ET8) en gezamenlijk redeneren (ET9).
C	**Schrijfvaardigheid**		Relevante informatie verzamelen en verwerken, adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal, en concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar bij een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog.	Voor een specifiek doel een zoekvraag en onderzoeksvraag opstellen, bronnen selecteren, relevante informatie verzamelen (ET3) en het logisch en helder verwoorden van informatie, redeneringen en gedachtegangen in geschreven teksten in verschillende zakelijke en literaire genres (ET5), met inachtneming van de juiste conventies op het gebied van genre (ET10), taalverzorging, taalgebruik en tekstopmaak (ET5) en digitale communicatiemiddelen (ET4).
D	**Argumentatieve vaardigheden**		Een betoog analyseren, beoordelen, zelf opzetten en schriftelijk en mondeling presenteren.	In teksten van verschillende genres analyseren van standpunten, argumenten, geloofwaardigheid van de betoger en de manier waarop gevoelens worden opgeroepen bij het publiek, evalueren van de inhoud en presentatie van de argumentatie, en reflecteren op de overtuigingskracht van de argumentatie (ET11).

E Literatuur	**E1 Literaire ontwikkeling**	Beargumenteerd verslag uitbrengen van leeservaringen met een aantal door de leerling geselecteerde in de Nederlandse taal geschreven literaire werken (minimaal 8).	Het belevend, herkennend, reflecterend en interpreterend lezen van 8 literaire werken, waarvan ten minste 6 oorspronkelijk Nederlandstalige boeken. Het verwoorden van de leeservaring, geven van een beargumenteerd waardeoordeel en het beargumenteren van persoonlijke, literaire voorkeuren, waarbij ook aandacht is voor opgedane inzichten en kennis (ET16).
	E2 Literaire begrippen	Literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.	Beschrijven van inhoud en thema van verhalende, lyrische en dramatische teksten en analyseren hoe keuzes van een auteur of spreker voor literaire middelen, stijl en vorm bijdragen aan de interpretatie van een tekst (ET15).
	E3 Literatuur-geschiedenis	Een overzicht van de literatuurgeschiedenis geven op hoofdlijnen en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.	Lezen van een selectie literatuur uit de Nederlandstalige literatuurgeschiedenis tot 1970, in hertaling of bewerking. Vergelijken met hedendaagse literaire teksten en verkennen hoe universele thema's en verhalen doorwerken in de Nederlandstalige literatuur (ET18).
F Oriëntatie op studie en beroep			Verkennen van de plaats en functie van de Nederlandse taal in de samenleving, ontwikkelen van voorkeuren, interesses en kwaliteiten gerelateerd aan de Nederlandse taal en cultuur, en reflecteren op de mogelijkheden daarvoor in toekomstige opleidingen of beroep (ET14).

1.3 Vergelijking examenprogramma vwo

Huidige examenprogramma			Conceptexamenprogramma
Domein	**Subdomein**	**Inhoud**	**Inhoud**
A Leesvaardigheid	**A1 Analyseren en interpreteren**	Vaststellen van tekstsoort en hoofdgedachte. Relaties tussen tekstdelen aangeven, conclusies trekken m.b.t. intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur, standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden, bij informatieve, beschouwende en betogende teksten uit kranten, tijdschriften en van websites.	Aandachtig lezen van teksten van verschillende zakelijke en literaire genres en daarbij genre, perspectieven, publiek, context en communicatief doel herkennen, onderwerp, hoofdgedachte, hoofdzaken en verbanden binnen een tekst aangeven en inhoudelijk begrip aantonen (ET1, ET10).
	A2 Beoordelen	Een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen en drogredenen herkennen.	Teksten van verschillende zakelijke en literaire genres beoordelen op relevantie en betrouwbaarheid, door informatie, tekstdelen en teksten met elkaar te vergelijken, perspectieven, conflicterende en vergelijkbare informatie te herkennen en verwoorden, en te reflecteren op de inhoud en vorm van teksten (ET2, ET11).
	A3 Samenvatten	Beknopt samenvatten van een tekst.	Bij het tonen van begrip na het lezen, beluisteren en bekijken van teksten, parafraseren, interpreteren en uitleggen (onderdeel van ET1) en ordenen en integreren van informatie in een tekst of visuele vorm (onderdeel van ET3).

B	**Mondelinge taalvaardigheid**		Relevante informatie verzamelen en verwerken, adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm en adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers bij een voordracht, discussie of debat.	Relevante informatie verzamelen passend bij een doel (ET3) en verwerken in een gesproken tekst, met aandacht voor afstemming van inhoud, spraak en non-verbale communicatie (ET6) en het doelgericht voeren en constructief laten verlopen van gesprekken (ET8) en gezamenlijk redeneren (ET9).
C	**Schrijfvaardigheid**		Relevante informatie verzamelen en verwerken, adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal, en concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar bij een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog.	Voor een specifiek doel een zoekvraag en onderzoeksvraag opstellen, bronnen selecteren, relevante informatie verzamelen (ET3) en het logisch en helder verwoorden van informatie, redeneringen en gedachtegangen in geschreven teksten in verschillende zakelijke en literaire genres (ET5), met inachtneming van de juiste conventies op het gebied van genre (ET10), taalverzorging, taalgebruik en tekstopmaak, naar behoefte en kritisch gebruikmakend van taaladviesbronnen (ET12) en digitale communicatiemiddelen (ET4).
D	**Argumentatieve vaardigheden**		Een betoog analyseren, beoordelen, zelf opzetten en schriftelijk en mondeling presenteren.	In teksten van verschillende genres analyseren van standpunten, argumenten, geloofwaardigheid van de betoger en de manier waarop gevoelens worden opgeroepen bij het publiek, evalueren van de inhoud en presentatie van de argumentatie en reflecteren op de overtuigingskracht van de argumentatie (ET11).

E Literatuur	**E1 Literaire ontwikkeling**	Beargumenteerd verslag uitbrengen van leeservaringen met een aantal door de leerling geselecteerde in de Nederlandse taal geschreven literaire werken (minimaal 12 waarvan minimaal 3 vóór 1880).	Het belevend, herkennend, reflecterend en interpreterend lezen van 12 literaire werken, waarvan ten minste 10 oorspronkelijk Nederlandstalige boeken. Het verwoorden van de leeservaring, geven van een beargumenteerd waardeoordeel en het beargumenteren van persoonlijke, literaire voorkeuren, waarbij ook aandacht is voor opgedane inzichten en kennis (ET16).
	E2 Literaire begrippen	Literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.	Beschrijven van inhoud en thema van verhalende, lyrische en dramatische teksten en analyseren hoe keuzes van een auteur of spreker voor literaire middelen, stijl en vorm bijdragen aan de interpretatie van een tekst (ET15).
	E3 Literatuur-geschiedenis	Een overzicht van de literatuurgeschiedenis geven op hoofdlijnen en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.	Lezen van een ruime selectie literatuur uit verschillende tijdvakken uit de Nederlandstalige literatuurgeschiedenis tot 1970, in hertaling of bewerking. Vergelijken met hedendaagse literaire teksten, analyseren hoe universele thema's en verhalen doorwerken in de Nederlandstalige literatuur, en verbanden leggen met de context waarin literatuur ontstaan is (ET18).
F Oriëntatie op studie en beroep			Verkennen van de plaats en functie van de Nederlandse taal in de samenleving, ontwikkelen van voorkeuren, interesses en kwaliteiten gerelateerd aan de Nederlandse taal en cultuur en reflecteren op de mogelijkheden daarvoor in toekomstige opleidingen of beroep (ET14).

2 Vergelijking kerndoelen en eindtermen

Hieronder is een tabel opgenomen met daarin de raamwerken voor de geactualiseerde kerndoelen Nederlands (2026) en de examenprogramma's. De tabel laat zien hoe er op de kerndoelen voortgebouwd wordt in de examenprogramma's.

Domein	B/E/H	Kerndoel PO	Kerndoel VO		B/E/H	Eindterm
Overkoepelend	A	1A Taal- en leesomgeving	1A Taal- en leesomgeving			*Geen aanbodsdoelen mogelijk in examenprogramma's*
	A	1B Taal in de leergebieden	1B Taal in de leergebieden			
A Communicatie	B	2A Luisteren en lezen met begrip	2A Luisteren en lezen met begrip	Receptieve taalvdh.	B	1. Lezen, luisteren en kijken met begrip
	B	2B Luisteren en lezen met diep begrip	2B Luisteren en lezen met diep begrip		B	2. Diep begrip van teksten
	H	2C Bronnen verkennen	2C Bronnen verkennen			
				Productieve taalvdh.	B	3. Informatie verwerken
	B	3A Doelgericht spreken en schrijven	3A Doelgericht spreken en schrijven		E	4. Digitale geletterdheid
	E	3B Creatief taal gebruiken	3B Creatief taal gebruiken		B	5. Schriftelijke teksten produceren
	H	3C Schrijven om te leren	3C Schrijven om te leren		B	6. Mondelinge en audiovisuele teksten produceren
					E	7. Creatief taalgebruik
	B	4A Doelgericht gesprekken voeren	4A Doelgericht gesprekken voeren	Interactie	B	8. Doelgericht gesprekken voeren
	H	4B Gesprekken voeren om te leren	4B Gesprekken voeren om te leren		B	9. Gesprekken voeren om te leren
	E	5A Reflecteren op taalactiviteiten	5A Reflecteren op taalactiviteiten			
B Taal	B	6A Vorm en betekenis beschouwen	6A Vorm en betekenis beschouwen	Taal als systeem		
	B	6B Spelling, formulering, interpunctie	6B Spelling, formulering, interpunctie			
	B		6C Zakelijke genres *(h/v)*		B	10. Genrekennis
			6D Overtuigingskracht teksten *(h/v)*		B	11. Overtuigingskracht teksten
	H	7A Talige identiteit	7A Talige identiteit	Taal in beweging	E/H	12. Vorm en betekenis van taal *(h/v)*
	H	7B Taalvariatie en -verandering	7B Taalvariatie en -verandering		E/H	13. Taalvariatie en -verandering
	E				E	14. Loopbaanontwikkeling
C Literatuur	E	8A Leesvoorkeur	8A Leesvoorkeur	Literatuur als systeem	B	15. Literaire middelen, stijl en vorm
	H	8B Waarde van literatuur	8B Waarde van literatuur			
	B	9A Verhalende teksten	9A Verhalende teksten			
	H	9B Literaire genres	9B Literaire genres	Literatuur in beweging	E	16. Evalueren van literaire ontwikkeling
	H		9C Literatuur uit verschillende tijden		E/H	17. Literatuur in relatie tot de context
	E		9D Literatuur in tijd en context *(h/v)*		E/B	18. Literatuur in relatie tot de tijd *(h/v)*

3 Samenstelling vakvernieuwingscommissie

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

- Leraren vmbo:
  Matijs Lips, Dr. Nassaucollege (Beilen)
  Tessa Minneboo, Trias vmbo (Krommenie)
  Mara Rooijmans, Stedelijk College Eindhoven
  Jolanda van der Ven, Het Hooghuis (Oss)

- Leraren havo en vwo:
  Christine Brackmann, Christiaan Huygens College (Eindhoven)
  Jojanneke Hulsker,[2] Baarnsch Lyceum (Baarn)
  Hanneke Luth, Greijdanus (Zwolle)
  Jeanette Muurmans, Montessori College (Arnhem)

- Vakexperts:
  Erwin Mantingh, Universiteit Utrecht
  Sonja van Overmeeren,[3] Universiteit van Amsterdam
  Clary Ravesloot,[4] Rijksuniversiteit Groningen
  Douwe Slootman, Hogeschool Windesheim (Zwolle)
  Maartje Zijnge-Schenau, Fontys (Tilburg)/ Hogeschool Windesheim (Zwolle)

- Curriculumexperts:
  Anke Herder, SLO
  Jocelijn Pleumeekers, SLO
  Nellianne van Schaik,[5] SLO

- Procesregisseur:
  Folkert Kuiken (Universiteit van Amsterdam)

[2] Vanaf september 2023.
[3] Idem.
[4] Tot augustus 2023.
[5] Tot en met augustus 2023 als leraar havo-vwo, vanaf september 2023 als curriculumexpert.

4 Samenstelling advieskring

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

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

Leermiddelen, toetsing en examinering:

- CvTE
- Stichting Cito
- MEVW

5 Geraadpleegde vakexperts

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

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

6 Overzicht materiaalontwikkelaars

- Joke Brasser – Openbaar Lyceum Zeist
- Noreen Dijkmeijer – Hogeschool Windesheim (Zwolle)
- Kristel Doreleijers – Meertens Instituut (Amsterdam)
- Anne-Gine Goemans – schrijver
- Hans Goosen – voorheen Fontys Lerarenopleiding (Tilburg)
- Jojanneke Hulsker – Baarnsch Lyceum (Baarn)
- Renate van Keulen – Radboud Universiteit Nijmegen / Van Maerlantlyceum (Eindhoven)
- Anouk de Kleijn – SLO
- Erwin Mantingh – Universiteit Utrecht
- Sonja van Overmeeren – Helen Parkhurst (Almere)
- Anouk ten Peze – Mendelcollege (Haarlem)
- Mara Rooijmans – Stedelijk College (Eindhoven)
- Leonie Sliepenbeek – Tilburg University / Elzendaalcollege (Boxmeer)
- Maartje Zijnge-Schenau – Hogeschool Windesheim (Zwolle)

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

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

slo

Bezoekadres
Stationsplein 1
3818 LE Amersfoort

Postadres
Postbus 502
3800 AM Amersfoort

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

company/slo