



Nederlands

Vakspecifieke trendanalyse 2017

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Nederlands

Vakspecifieke trendanalyse 2017

Januari 2017

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2017 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

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: Bart van der Leeuw, Theun Meestringa, Gerdineke van Silfhout, Jantien Smit, Mariëtte Hoogeveen, Joanneke Prenger, Mieneke Langberg, Nynke Jansma

Informatie

SLO

Vaksectie Nederlands

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 334

Internet: www.slo.nl

E-mail: b.vanderleeuw@slo.nl

AN: 9.7625.714

Herziene editie

Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	Het schoolvak Nederlands: feiten en achtergronden	7
2.1	Historie van het vak	7
2.2	Verschillende visies	10
2.3	Belang en positie van het vak (rationale)	11
2.4	Voorbeelden uit andere landen	13
2.5	Organisatie en infrastructuur	14
3.	Stand van zaken: beoogd – uitgevoerd – gerealiseerd	17
3.1	Beoogd curriculum	17
3.2	Uitgevoerd curriculum	21
3.3	Gerealiseerd curriculum	31
4.	Ontwikkelingen m.b.t. de BUG-analyse	37
4.1	Ontwikkelingen in het beoogde curriculum	37
4.2	Ontwikkelingen in het uitgevoerde curriculum	38
4.3	Ontwikkelingen in het gerealiseerde curriculum	40
5.	Curriculaire uitdagingen	43
5.1	Context voor taalonderwijs: meertaligheid en culturele diversiteit	43
5.2	Een evenwichtig en samenhangend curriculum	44
5.3	Productieve taalvaardigheden	44
5.4	Kennis over taal	45
5.5	Literatuur	46
5.6	Toetsing	46
5.7	Taal in andere vakken	47
	Referenties	49
	Bijlage 1: Kerndoelen Nederlands primair onderwijs	59
	Bijlage 2: Kerndoelen Nederlands Onderbouw voortgezet onderwijs	61
	Bijlage 3: Examenprogramma Nederlandse taal vmbo	63
	Bijlage 4: Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo	65
	Bijlage 5: Refentiekader Taal, domein lezen, zakelijke teksten	67

1. Inleiding

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

In de trendanalyse Nederlands beschrijven en documenteren we voor een aantal onderwijssectoren de stand van zaken op het gebied van het taalonderwijs Nederlands en brengen we thema's en ontwikkelingen in kaart die in de komende jaren aandacht verdienen. Deze trendanalyse is een document in ontwikkeling: na de eerste verkennende editie van 2015 is hij nu (2016) verder uitgewerkt en onderbouwd met bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek en raadplegingen van deskundigen en het onderwijsveld. De commentaren uit deze raadplegingen zijn in deze tweede editie verwerkt.

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

In hoofdstuk 2 beschrijven we wat we bedoelen met 'het schoolvak Nederlands'. Wat is het beleid en wat zijn de wettelijke kaders voor ons vak? Hoe is het ontstaan, wat is het belang ervan en welke visies zijn er op het vak?

Hoofdstuk 3 beschrijft de stand van zaken van het schoolvak Nederlands. We doen dat aan de hand van een 'BUG-analyse' (beoogd, uitgevoerd, gerealiseerd). Daarin maken we een onderscheid tussen het beoogde curriculum (van de beleidsmakers), het uitgevoerde curriculum (zoals het in de klas tot stand wordt gebracht) en het gerealiseerde curriculum (in termen van leerresultaten en leerervaringen).

In hoofdstuk 4 presenteren we een overzicht van ontwikkelingen (trends) en aandachtspunten die uit de BUG-analyse naar voren komen.

In hoofdstuk 5 sluiten we deze twee editie van de trendanalyse Nederlands af met een aantal curriculaire uitdagingen voor de komende jaren: meertaligheid en culturele diversiteit, een evenwichtig en samenhangend curriculum, productieve vaardigheden, kennis over taal, literatuur, toetsing en taal in andere vakken.

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

2. Het schoolvak Nederlands: feiten en achtergronden

In dit hoofdstuk geven we enkele achtergronden van het vak: hoe is het ontstaan, welke visies op het vak zijn te onderscheiden, wat is het belang en de positie van het vak en hoe zit dat in andere landen? We sluiten het hoofdstuk af met een beschrijving van de organisatie en infrastructuur van het vak.

2.1 Historie van het vak

Het begin

Algemeen wordt de publicatie van de Statenbijbel in 1637 gezien als het moment waarop een standaard voor de Nederlandse taal wordt geformuleerd. In die tijd ontstond ook het (lager) taalonderwijs. In hun *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland* trekken Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm (2015) de conclusie dat 'het eigenstandige moedertaalonderwijs in ieder geval tot aan het eind van de achttiende eeuw weinig voorstelde. Het kwam neer op 'onsystematische spellinglessen ten behoeve van de elementaire instrumentele vaardigheden lezen en schrijven.' (p. 69). In de zeventiende en achttiende eeuw kregen sommige kinderen op de 'Nederduitse Cleyne of Laege school' spellen en lezen onderwezen, met veelal een *Groot ABC-Boek* – met bij elke letter een afbeelding – en werden op het Latijn geënte grammatica's – 'Spraakkunsten' – geschreven, waarin de woordsoorten centraal stonden en gewerkt werd met Bijbelse en stichtelijke teksten. Het onderwijs werd lokaal, klerikaal of particulier en naar eigen inzicht gegeven.

Een staatszaak

Dit veranderde na de Franse revolutie toen onder Napoleon – na het vaststellen van een *Spellingsregeling* en *Nederduitse Spraakkunst* – een landelijke Schoolwet (in 1806) werd vastgelegd. Met deze wet voor het lager (openbaar) onderwijs aan 'Jeugd van allerlei ouderdom en beiderlei kunne' werd ook een onderwijzersopleiding en een nationale schoolinspectie vastgelegd. De leerlingen kregen daar 'de eerste beginselen van kennis en beschaving, als Lezen, Schrijven, Rekenen en de Nederduitse taal' onderwezen (p. 127). Omdat er voor dit onderwijs betaald moest worden (de staat droeg nog niet bij), bleef de deelname beperkt tot de elite die dat kon. Naast de Latijnse scholen, die vanouds voorbereidden op de universiteit, werden in de grotere steden Hogere Burgerscholen opgericht voor de middenstand. De industriële revolutie en de toenemende handel vroeg om meer opgeleide, niet per se geleerde mensen.

In de negentiende eeuw werd het onderwijs Nederlands nog gegeven onder wat Van de Ven (1988) het *litterair-grammaticale* paradigma heeft genoemd – een min of meer samenhangende manier van denken over het taalonderwijs Nederlands – als was het een klassieke taal. Naast het spellen werd grammatica onderwezen aan de hand van literaire teksten uit de zestiende en zeventiende eeuw, van onder meer Hooft, Vondel, Huygens en Cats. Deze literatuur werd als onontbeerlijk beschouwd voor het ontwikkelen van de nationale identiteit (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015, p. 157) en gebruikt voor het oefenen van stijl en schrijven. De grammatica betrof aanvankelijk alleen woordsoorten, maar deze 'spraakunst' werd vanaf 1814 uitgebreid met het redekundig ontleden van zinsdelen. Deze zinsontleding ontwikkelde zich in de negentiende eeuw van vijf tot tweeëntwintig categorieën (p. 149) en diende als een oefening

voor het verstand. Een andere verandering was dat vanaf 1814 voor het spellingonderwijs het ABC-boek vervangen werd door de 'klankmethode' waarin de klank van de letter leidend was. En daarbij past dat in die tijd de 'platte talen' (dialecten) als 'zeer hinderlijk in het onderwijs der jeugd' werden gezien (Kroon & Sturm, 1994, p 71).

Een staatszorg

In de grondwet van 1848 werd vastgelegd dat de overheid de zorg heeft voor het lager openbaar onderwijs en dat het ieder vrij stond scholen op te richten. Dit werd in de onderwijswet van 1857 nader uitgewerkt, met o.a. de vakken lezen, schrijven en Nederlandse taal. Vanaf dat moment hadden alle kinderen recht op onderwijs, al zou het even duren (tot de Leerplichtwet van 1900) voordat ze dat ook allemaal konden krijgen en kregen. De overheid zorgde voor de openbare lagere scholen, de bijzondere moesten zichzelf bedruipen: dit is het begin van de schoolstrijd (voor 'vrijheid van onderwijs') die vanaf dan het inhoudelijk debat over het taalonderwijs tempert en die nog altijd het debat over onderwijs sterk beïnvloedt. Deze schoolstrijd werd beslecht in de 'pacificatie' van 1917, een grondwetswijziging waardoor ook bijzonder onderwijs door de staat betaald ging worden. Mede door de ondertussen wat toenemende welvaart, kregen vanaf dat moment in principe alle kinderen onderwijs Nederlands. In 1863 werd de middelbaaronderwijswet aanvaard (Thorbecke), met de mulo en de hbs, waarin het vak Nederlandse taal en letterkunde een plaats had naast andere vakken. Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm (2015) noemen dit de start van het schoolvak Nederlands.

Een nieuw paradigma komt op

Onder invloed van Europese reformpedagogen kwam rond 1900 een nieuw paradigma op voor het onderwijs Nederlands: het *creatief-expressieve* (Van de Ven, 1988, 232). Het taalonderwijs moest gebaseerd zijn op de eigen, creatieve en unieke potenties van het kind en waardering voor de variatie aan dialecten (Kroon & Sturm, 1994b, 46). Het grammaticaonderwijs dat gebaseerd was op een formele, streng gereguleerde schrijftaal werd afgewezen, ten faveure van de *levende taal* met ook aandacht voor mondelinge taal. Schrijven was niet het imiteren van stilistische en grammaticale voorbeelden, maar moest de eigen kinderlijke expressie een kans geven, en literatuur moest meer ervaringsgericht zijn.

Het creatief-expressieve paradigma vond vooral weerklank in diverse vernieuwingsscholen, vooral voor lager onderwijs, zoals Jenaplan-, Dalton-, Montessori-, Freinetscholen en de Werkplaats in Bilthoven, die nog steeds – soms met moeite – bestaan. Maar op het gros van de scholen leidde dit nieuwe paradigma in de praktijk niet tot grote veranderingen. Daar bleef het *literair-grammaticale paradigma* overeind, al veranderde de invulling geleidelijk wel in die zin, dat de gelezen literatuur actueler werd en belangrijker: niet meer voornamelijk om grammatica te leren en te leren lezen en schrijven, maar met eigen doelen als het inleiden in cultuur: 'Nu staat het literatuuronderwijs voor alles centraal' (Van de Ven, 1988, 233).

Een andere verandering was het ontstaan vanaf de jaren vijftig van 'synthetische methoden' voor Nederlands in het middelbaar onderwijs. Was tot voorheen gewerkt met verschillende boekjes met oefeningen voor stijl, grammatica en spelling, deze onderdelen werden in deze 'synthetische' leerboeken het liefst in samenhang behandeld aan de hand van een leestekst. In 1963-1966 verscheen *Wegwijs in het taalverkeer* van Ten Brinke en Drop, die de leerstof ordende via de vaardigheden: schrijven en spreken, lezen, en taalschat, een prelude op de ontwikkelingen die gingen komen.

De communicatieve omslag

Vanaf de Mammoetwet van 1963, die van kracht werd vanaf 1 augustus 1968, werd het schoolvak Nederlands in opzet beschreven in vaardigheden; de examenstof voor havo/vwo omvatte nu de volgende onderdelen: de vaardigheid in het voorlezen, de luistervaardigheid, de spreekvaardigheid, het tekstbegrip, de stelvaardigheid en de kennis van en inzicht in de letterkunde.

Op de golven van de democratiseringsbeweging werd in 1969 de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands (VON) opgericht, die vernieuwing van dat onderwijs voorstond om de ongelijke kansen van leerlingen in het onderwijs te bestrijden. Ze had een eigen tijdschrift MOER. In de artikelen ging het over zaken als de functies van taal, doel- en publieksgericht schrijfonderwijs, longitudinaliteit (de VON omvatte alle sectoren: van de kleuterschool tot het hoge onderwijs), latitudinaliteit (taal bij alle vakken), creativiteit, thematisch-cursorisch, normaal-functioneel, emancipatie, projectonderwijs. De VON kan in Nederland als katalysator van de opkomst van een nieuw paradigma worden gezien: het *communicatief-emancipatoir* paradigma, waarin het traditionele grammaticaonderwijs als niet functioneel terzijde geschoven wordt ten gunste van taalbeschouwing: het reflecteren op taal en taalgebruik in concrete situaties. Deze ontwikkeling werd onder andere gevoed vanuit de Nieuwe Lerarenopleidingen (vanaf 1970), de universitaire lerarenopleidingen (vanaf 1975) en de grootschalige experimenten om te komen tot het basisonderwijs en met de middenschool. Ook het literatuuronderwijs onderging verandering: naast de literair-historische benadering kwamen de tekstanalytische benadering en de lezersgerichte tekstervaring op.

Verzakelijking

In 1988 stelde de overheid een commissie in om 'veel nauwkeuriger de kennis en vaardigheden op het terrein van de Nederlandse taal en letterkunde te omschrijven dan vroeger wenselijk werd geacht' (CVEN, 1991, 9). Het paste bij de ontwikkeling van kerndoelen voor basisonderwijs en basisvorming en gedetailleerde examenprogramma's voor het vbo en mavo, alle rond 1990. Voorheen (in de Mammoetwet) was de wettelijke leerstofomschrijving nog doelloos en beperkt tot leerstofgebieden: van 'de eerste beginselen van kennis en beschaving ...' tot de opsomming van vijf vaardigheden en 'kennis en inzicht in de letterkunde'. Nu kwam er bijvoorbeeld een advies met meer dan dertig eindtermen voor Nederlandse taal in het basisonderwijs (Projectgroep, 1989) en achtendertig eindtermen in het examenprogramma Nederlandse taal en letterkunde voor havo/vwo bij de invoering van de tweede fase. Dit proces van leerstofsificatie betrof overigens alle vakken en leergebieden. De detaillering en benadrukking van zakelijke vaardigheden leidde tot een terugdringing van het aandeel literatuur en creatief schrijven en tot de uitgave van nieuwe leerboeken, waarin de kerndoelen en eindtermen werden verwerkt. Ook het kennisaspect van taalonderwijs kreeg door de benadrukking van het belang van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid minder aandacht. Nadat kerndoelen en eindtermen in 2007 minder gedetailleerd zijn geherformuleerd om scholen meer ruimte te geven, leidde aanhoudende zorg over de taalvaardigheid van (ex)leerlingen uit het voortgezet onderwijs in 2010 tot vaststelling van het referentiekader taal en rekenen. Het beschrijft voor Nederlandse taal nog veel gedetailleerder dan voorheen wat leerlingen moeten kunnen op het moment dat ze een schooltype afsluiten (het fundamentele niveau voor basisonderwijs, vmbo, havo, vwo). Het daarop volgende niveau wordt gepresenteerd als streefniveau voor de betere leerling.

De communicatieve omslag van de jaren zeventig heeft geleid tot een meer zakelijke, maatschappelijke oriëntatie van het taalonderwijs met minder oog voor diversiteit; het taalonderwijs moet vooral functioneel zijn (Van de Ven, 1988, 240-247). In toetsen (PPON, Eindtoets po), kerndoelen en eindtermen, en ten slotte ook in het referentiekader taal krijgt die functionele, toetsbare kant van het taalonderwijs de overhand, steeds meer ten koste van het creatief schrijven en de literatuur, zodat Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm (2015, 413) de tijd vanaf 1990 kunnen karakteriseren met de term het *communicatief-functioneel* paradigma.

Nederlands als tweede taal (NT2)

Tot in de jaren zeventig van de vorige eeuw was er – buiten aandacht voor het Fries – geen sprake van speciale maatregelen voor leerlingen die het Nederlands niet als moedertaal hadden verworven. Lesmaterialen waren gericht op het leren van Nederlands als *vreemde* taal, en niet zozeer op het leren van Nederlands als *tweede* taal. In de jaren zeventig stond vooral het leren van de grammatica van de tweede taal centraal.

De opkomst van het onderwijs in het Nederlands als tweede taal (NT2) eind jaren tachtig was het gevolg van ingrijpende maatschappelijke veranderingen: vanwege een krappe arbeidsmarkt kwamen in de jaren zeventig veel buitenlandse arbeidsmigranten naar Nederland (Appel & Kuiken, 2006). In het onderwijs had men nauwelijks ervaring met het geven van onderwijs aan deze tweedetaalleerders. In juni 1989 installeerde de overheid de projectgroep Nederlands als tweede taal, met als doel om de NT2-initiatieven te coördineren. In de notitie 'Werken aan Nederlands als tweede taal' (Teunissen, 1990) stonden de leidende thema's van de projectgroep: *samenhang*, *verlenging* en *verbreding* van leerwegen NT2. In plaats van grammatica kwam communicatie centraal te staan. NT2 werd door de projectgroep niet alleen gezien als het verwerven van Nederlands als tweede taal, maar werd ook gerelateerd aan het wegwerken van onderwijsachterstanden. Hiermee werd de aandacht gevestigd op de potentiële hinder die tweedetaalleerders in hun schoolloopbaan zouden ondervinden van gebrekkige communicatieve vaardigheid in de Nederlandse taal.

In 1992 koos de projectgroep NT2 ervoor om het NT2-onderwijs te intensiveren en om taalbeleid in te voeren. Zo startte in 1995 het project 'Taalbeleid in de praktijk van het voortgezet onderwijs'. Er werd onder meer nagegaan welke factoren taalbeleid beïnvloedden, welk draagvlak er bestond voor taalbeleid binnen scholen en in hoeverre taalbeleid ook daadwerkelijk gerealiseerd werd in de klas (Tordoir & Meestringa, 1997).

Gaandeweg kwam de rol van kennisconstructie en interactie binnen het NT2-onderwijs centraler te staan. NT2 werd gekoppeld aan het leren van vakinhouden. NT2-ontwikkeling zou niet (alleen) in de buitenschoolse uren, of in de context van het schoolvak Nederlands moeten plaatsvinden, maar geïntegreerd in de andere schoolvakken (Hajer, 2005).

Na de eeuwwisseling werd er vanuit de overheid een nieuwe richting gegeven aan taalbeleid: het ministerie van OC&W publiceerde in 2000 en in 2001 regelingen rond voor- en vroegschoolse educatie (VVE) die gemeenten stimuleerden om programma's te ontwikkelen die dreigende achterstanden van basisschoolleerlingen (groep 3) moesten helpen voorkomen.

De huidige tijd, die zich kenmerkt door een nieuwe toestroom van migranten en vluchtelingen, stelt het NT2-onderwijs voor grote curriculaire en onderzoeksmatige uitdagingen (Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Vluchtelingenkinderen, 2016).

Meertaligheid is eerder de norm dan de uitzondering, zo stelt onder meer het Landelijk Netwerk Taal in het basisonderwijs (2015), en daar moet het schoolvak Nederlands nu én in de toekomst op inspelen.

2.2 Verschillende visies

De paradigma's die in het historisch overzicht naar voren kwamen (zie par. 1.1), beïnvloedden de onderwijspraktijk nog steeds. Hulshof, Kwakernaak & Hulshof (2015) betitelen het – historische – literair-grammaticale paradigma als het fundament van het huidige taalonderwijs, een opvatting die nog steeds een sterke claim legt op de invulling ervan. De overige paradigma's zijn echter in de huidige onderwijspraktijk ook goed te herkennen als verschillende visies op het vak. We geven van een en ander enkele voorbeelden.

Uit het *literair-grammaticaal paradigma*, met nadruk op literatuur en ontleden is de traditionele schoolgrammatica overgebleven, waaraan veel leraren nog steeds veel aandacht besteden en anderen veel minder. Eenzelfde verschil in visie zien we in de mate waarin leraren tijd inruimen

voor ervaren lezen en/of literatuuronderwijs. De verkaveling van het taalonderwijs in onderwijs in deelvaardigheden heeft ook een sterke historische basis.

Het *creatief-expressief paradigma* zien we nog steeds in een aantal vernieuwingsscholen terug. Maar ook nieuwe leergangen geven onderdelen als creatief schrijven soms veel meer ruimte. Het op de voorgrond plaatsen van de persoonlijke ontwikkeling zien we bijvoorbeeld bij ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). De erkenning van de eigen taal van de leerlingen zien we terug in benaderingen die meertaligheid en diversiteit een plek in het onderwijs willen geven, bijvoorbeeld in Vlaanderen en Friesland.

In de laatste voorbeelden is ook het *communicatief-emancipatorisch paradigma* te herkennen. Deze visie is ook terug te vinden bij die leraren die zich – bijvoorbeeld als taalcoördinator – hard maken voor de taalverwerving van leerlingen die vanuit een achterstand aan het onderwijs deelnemen. In die context komt met het oog op vocabulaire en taalverwerving ook het ‘vrij lezen’ op als relevante activiteit, hetgeen ook vanuit de vorige twee paradigma’s ondersteund zou kunnen worden.

Het *communicatief-functionele paradigma*, met de nadruk op de vaardigheden zoals in het Referentiekader taal zijn beschreven, lijkt nu anno 2016 het leidende paradigma te zijn. Misschien dat het streven naar volledige integratie van Nederlands in andere vakken (met name in het (v)mbo) ook in dit licht moet worden gezien. Het vak Nederlands was in de jaren negentig in het mbo afgeschaft; het is daar nu terug door de invoering van referentiekader taal en de daarmee samenhangende centraal ontwikkelde eindexamens.

Deze huidige nadruk op zakelijkheid en functionaliteit wordt in toenemende mate ter discussie gesteld, omdat dit de breedte van het schoolvak en zijn bijdrage aan de bildung van de leerlingen inperkt. Er wordt over de invulling van het vak nog steeds flink van gedachten gewisseld, bijvoorbeeld over de aanpak van het leesonderwijs in zowel het primair als voortgezet onderwijs. Ook het Eindadvies van het Platform *Onderwijs2032* (2016) en het *Manifest* door de universitaire Meesterschapsteams (2016) brengen opnieuw het belang van persoonsvorming onder de aandacht.

Kan deze discussie nog worden teruggevoerd op de verschillen tussen oude paradigma’s of wordt het tijd voor een nieuw paradigma? Om tegemoet te komen aan de eisen van de huidige technologisch hoog ontwikkelde samenleving, met meer nadruk op persoonlijke vorming, intensieve communicatie en kritische omgang met de informatie-overvloed, is het misschien tijd voor een nieuw *sociaal-cultureel paradigma*, waarin de balans tussen geletterdheid, literatuur, kennis over taal en 21^e-eeuwse vaardigheden voorop staat en de verbroekeling van het vak wordt verminderd.

2.3 Belang en positie van het vak (rationale)

Waarom is het ook nu belangrijk dat er op school Nederlands wordt onderwezen? Wat kan het vak Nederlands bijdragen aan de maatschappelijke toerusting, culturele en intellectuele ontwikkeling en persoonsvorming van leerlingen? Of in termen van Biesta (2014), welke rol speelt het onderwijs Nederlands in de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie?

Uit het voorgaande kunnen we afleiden dat het schoolvak Nederlands tegenwoordig op de eerste plaats als een praktisch vak wordt gezien; het onderwijst instrumentele vaardigheden om te gebruiken op school (vervolgstudie), in het beroep en in de (democratische) maatschappij. *Taalvaardigheid* wordt in kerndoelen, eindtermen en het referentiekader taal beschreven als een set van vaardigheden waarmee je je als leerling, beroepsbeoefenaar en burger moet kunnen redden in de moderne samenleving en in het vervolgonderwijs. Er ligt een nadruk op kwalificatiedoelen. Een belangrijke implicatie van deze omschrijving is dat het vak Nederlands

ook ondersteunend is aan andere vakken; taal speelt immers een rol bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle vakken en leergebieden.

In de officiële documenten zoals kerndoelen en examenprogramma's kent het vak Nederlands echter drie hoofddomeinen: taalvaardigheid, fictie & literatuur en kennis over taal. De ontwikkeling van schriftelijke taalvaardigheid (lezen en schrijven) neemt een centrale plaats in binnen het schoolvak Nederlands. Die ontwikkeling begint eigenlijk al voor de basisschool, bij het voorlezen en vertellen in de thuissituatie, en loopt via het po en de onderbouw vo door tot in de tweede fase vo, waar leerlingen complexe – vooral zakelijke – teksten leren lezen en schrijven (kwalificatie). Naast de ontwikkeling van schriftelijke taalvaardigheid is er aandacht voor de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid. Het houden van presentaties, het voeren van gesprekken, discussies en debatten en de aandacht daarbij voor het toepassen van luisterstrategieën: het zijn allemaal activiteiten die de mondelinge taalvaardigheid verder ontwikkelen. Bij het taalonderwijs gaat het overigens om meer dan de techniek van die vaardigheden. Ook inzicht in de maatschappelijke functie ervan en een positieve attitude maken er deel van uit. Met andere woorden: in het vaardighedenonderwijs zijn ook de domeinen socialisatie (leren hoe het hoort) en subjectificatie (eigen keuzes maken) in beeld.

Naast dit instrumentele perspectief kent het schoolvak Nederlands ook een cultureel perspectief. In het schoolvak Nederland is sprake van cultuuroverdracht: dat betreft de taalvaardigheden, maar ook kennis over taal en literatuur. Om met dat laatste te beginnen: binnen het schoolvak zijn er kerndoelen en eindtermen beschreven voor *fictie en literatuur*. De Nederlandse taal is er ook om van te genieten en van te leren, zowel van gedichten, verhalen, theater als van romans. Het lezen van fictionele teksten draagt bij aan het ontwikkelen van de eerdergenoemde lees- en schrijfvaardigheid, het draagt ook bij aan het vormen van esthetisch en ethisch besef (en het besef van esthetische en ethische conventies), het draagt bij aan ontwikkelen van cultuurhistorische kennis en inzicht, enzovoort. Zo heeft het fictie- en literatuuronderwijs ook een belangrijke waarde voor burgerschapsvorming, of meer in het algemeen: het draagt sterk bij aan de bildung van de leerlingen: het proces van persoonlijke vorming op basis van een brede kennismaking en beschouwing van culturele en maatschappelijke verworvenheden en uitingen (Van Stralen & Gudé, 2012).

Ten slotte kan het schoolvak Nederlands niet zonder aandacht voor reflectie op en beschouwing van het *verschijnsel taal als cultureel en instrumenteel fenomeen*. Deze kennis over taal veronderstelt een begrippenapparaat waarmee we over taal spreken, bijvoorbeeld grammaticale begrippen, kennis over teksten, stilistiek, en over talige verschijnselen an sich zoals het gebruik van taal in verschillende contexten (bijvoorbeeld vaktaal, formeel/neutraal taalgebruik, straattaal, streektalen etc.). In het onderwijs krijgt dit aspect van het vak op verschillende manieren vorm, variërend van schoolgrammatica (zinsontleding en woordbenoemen) tot kennis over argumentatie en het bredere domein van taalbeschouwing.

De drie hierboven genoemde hoofddomeinen van het schoolvak Nederlands – taalvaardigheid, fictie en literatuur, kennis over taal – corresponderen op het eerste gezicht met de indeling van de wetenschappelijk discipline Neerlandistiek: taalbeheersing, literatuurwetenschap en taalwetenschap. Er is weliswaar sprake van kennisuitwisseling tussen het schoolvak en de neerlandistiek, maar die is niet structureel en niet een op een. De aard en intensiteit van die uitwisseling verschilt per vakonderdeel / subdiscipline en is alleen relevant voor zover die bijdraagt aan de doelen van het onderwijs.

De grote relevantie van het schoolvak Nederlands, zowel voor de samenleving als voor de individuele leerlingen, blijkt voorts uit de veranderingen in het maatschappelijke taalverkeer

(denk aan internet en smartphones), die op hun beurt nieuwe eisen met zich meebrengen voor de inrichting van het schoolvak.

Het vergroten van taalvaardigheid gaat altijd gepaard met het spreken, beluisteren, lezen en schrijven van teksten, en die teksten gaan ergens over. Deze inhouden kunnen het vak extra interessant voor leerlingen maken, maar het is opvallend dat de inhouden vaak ontleend worden aan maatschappelijke thema's en niet aan de neerlandistiek zelf.

Het belang van het schoolvak Nederlands komt ten slotte natuurlijk ook tot uitdrukking in de positie van het vak in het onderwijssysteem. In alle onderwijssectoren – po, vo-onderbouw, vmbo, havo en vwo – is Nederlandse taal een kernvak, verplicht voor alle leerlingen gedurende hun hele schoolloopbaan. Bovendien is Nederlands de instructietaal bij alle andere vakken (uitgezonderd de tweetalige stromen voor een selecte groep leerlingen).

2.4 Voorbeelden uit andere landen

Het belang van een sterk geformuleerde rationale van het vak blijkt bij een blik over de grens naar leerplannen voor taalonderwijs (language of schooling) in bijvoorbeeld Alberta (Canada), Australië, Engeland, Finland, Schotland en de Verenigde Staten van Amerika. Zo'n richtinggevende rationale is een pluspunt, helemaal als die ook helder en consequent in het leerplan is verwerkt. Die voorbeelden laten zien dat het nadenken over en het zorgvuldig formuleren van de rationale van het vak van groot belang kan zijn voor een coherente uitwerking van het leerplan. Doorwrochte voorbeelden zijn met name het Australische en het Amerikaanse curriculum. Het eerste is uitgewerkt in drie samenhangende lijnen: taal, literatuur en geletterdheid. In beide is de rol van taal (geletterdheid) ook systematisch, jaar voor jaar als leerlijn en in elk vak verwerkt. Enkele andere conclusies uit een voorlopige vergelijking van buitenlandse curricula zijn:

- In alle landen is er sprake van een doorgaande lijn in het curriculum (van 4 tot 15/16/18) in een document of website in plaats van afzonderlijke curricula voor po, vo-onderbouw en vo-onderbouw.
- Alle curricula zijn concreter in hun formulering van doelen dan de Nederlandse kerndoelen en eindtermen, meestal nog specifiekere dan het Nederlandse referentiekader taal. Ook wordt er veel eerder gestart met het omschrijven van doelen en inhouden: vanaf het kleuteronderwijs, terwijl in Nederland voor de eerste acht jaar van het onderwijs per bouw of leerjaar geen doelen en inhouden zijn omschreven.
- Literatuur wordt vaak beschreven in termen van cultureel erfgoed, maar ook in termen van leesplezier en liefde voor literatuur.
- De multimodale, literaire of zakelijke tekst wordt regelmatig in al zijn – digitale, schriftelijke en mondelinge – verschijningsvormen centraal gesteld, door bijvoorbeeld consequent die driedeling te benoemen of te spreken over gedrukte en niet-gedrukte teksten in oude en nieuwe mediaformaten, digitale media en het visueel tonen van informatie.
- Niveaus kunnen worden geconcretiseerd aan de hand van voorbeeldteksten, zowel voor als van leerlingen. Het Australische curriculum bevat zelfs voor elk leerjaar drie portfolio's met mondelinge (op film), schriftelijke en multimodale teksten, een portfolio met teksten op gewenst niveau, een portfolio boven en een onder niveau. De teksten worden bovendien toegelicht.
- De meerstaligheid van de leerlingen kan integraal onderdeel zijn van het leerplan. Bijvoorbeeld: in het Australische curriculum is er dwars door het curriculum voor alle vakken oog voor leerlingen voor wie de standaardtaal naast een taal of dialect staat, is elk jaar taalvariatie en -verandering een vast onderdeel van de beschrijving van de leerstof van Engels en worden bij literatuur orale tradities, klassieke en moderne wereldliteratuur en Aziatische literatuur ook genoemd.

- Meestal is er een leerplan voor alle leerlingen tot vijftien jaar, waarna leerlingen soms kunnen kiezen uit vakken waarin verschillende accenten worden gelegd (bijvoorbeeld meer aandacht voor communicatie, literatuur of kennis over taal).

2.5 Organisatie en infrastructuur

Er zijn voor het kernvak Nederlandse taal veel verschillende organisaties die de belangen van taalonderwijs in Nederland behartigen. We onderscheiden daarin vier categorieën: leraren, opleiders & adviseurs en beleid.

Leraren

- **Vakvereniging Levende Talen**
Levende Talen zet zich in voor de bevordering en de ontwikkeling van het talenonderwijs in Nederland. Binnen Levende Talen is een vaksectie Nederlands actief, gericht op taalvaardigheid in het vo. <https://levendetalen.nl/talensecties/sectie-nederlands/>
Er is een aparte sectie voor Fries.
Conferentie: Studiedag Levende Talen (eens per jaar)
Tijdschrift: Levende Talen Tijdschrift & Levende Talen Magazine
- **Landelijk Netwerk Taal in het basisonderwijs**
Het Landelijk Netwerk voor Taal in het basisonderwijs, een netwerk voor taalcoördinatoren, taalspecialisten en andere geïnteresseerden. <http://nederlands.slo.nl/themas/netwerken-taal-in-het-basisonderwijs>
Conferentie: Netwerkdagen (tweemaal per jaar)
Tijdschriften: Tijdschrift Taal (SLO) & MeerTaal (VanGorcum)
- **Het schoolvak Nederlands**
Stichting waarin Nederlandse en Vlaamse verenigingen van leraren, opleiders en didactici Nederlands samenwerken met het oog op kennisdeling en uitwisseling.
Conferentie: jaarlijkse tweedaagse, afwisselend in Nederland en Vlaanderen.
<https://hsnconferentie.org/>
- **Beroepsvereniging NT2-docenten**
Informatie-uitwisseling, belangenbehartiging, aanspreekpunt en gesprekspartner van en voor docenten in het NT2-vakgebied, deskundigheidsbevordering <http://www.bvnt2.org/>
- **Netwerk Passende Perspectieven**
Netwerk van scholen die werken met de leerroutes vanuit passende perspectieven: een uitwerking van de referentieniveaus taal en rekenen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. <http://www.passendeperspectieven.slo.nl/>
- **LOWAN po en vo**
LOWAN ondersteunt de scholen die het Eerste Opvangonderwijs aan nieuwkomers verzorgen in het primair en voortgezet onderwijs. Er worden studiedagen en bijeenkomsten georganiseerd waar informatie en expertise gedeeld wordt. www.lowan.nl

Opleiders & adviseurs

- **LOPON2**
De Vlaams-Nederlandse vereniging voor lerarenopleiders primair onderwijs Nederlands en Nederlands als tweede taal (zie: Over LOPON2) en wordt in haar activiteiten ondersteund door de Nederlandse Taalunie. <http://www.lopon2.net/>
Studiedagen of conferenties (tweemaal per jaar)
- **Landelijk Netwerk Taal in het basisonderwijs**
Het Landelijk Netwerk voor Taal in het basisonderwijs, een netwerk voor taalcoördinatoren, taalspecialisten en andere geïnteresseerden. Zie hierboven.
- **Vereniging van Taalspecialisten.**

Professionals die werkzaam zijn als taalspecialist bij een onderwijsadviesbureau, pabo en/of schoolbestuur in Nederland, Vlaanderen en Suriname.

www.verenigingvantaalspecialisten.nl

De Vereniging organiseert twee keer per jaar een conferentie.

- **Landelijk vakoverleg Nederlands (LVON)**
Opleiders tweedegraads Nederlands (hogescholen)
Bijeenkomsten vier maal per jaar en een jaarlijkse studiedag vakdidactiek.
- **Landelijk Overleg Vakmasters Nederlands (hbo)**
- **Landelijk Overleg Vakdidactici Nederlands (LOVN)**
Universitaire lerarenopleiders Nederlands
Bijeenkomsten twee maal per jaar en een jaarlijkse studiedag voor lio's.
- **LEONED – Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit**
Kennisplatform voor de taalontwikkellende leraar. <http://www.leoned.nl>
- **Platform Taalgericht Vakonderwijs**
Het Platform taalgericht vakonderwijs ondersteunt de ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs in het vo vanuit eerste- en tweedegraads docentenopleidingen en taaladviesdiensten. <http://taalgerichtvakonderwijs.nl>
Conferentie: Landelijke Werkconferentie (eens per 2 jaar)
Bijeenkomsten twee á drie maal per jaar
- **Expertisecentrum Nederlands** *Het Expertisecentrum Nederlands werkt aan een constante verbetering van het taalonderwijs in Nederland om het school- en maatschappelijk succes van grote groepen kinderen en jongeren te vergroten.*
<http://www.expertisecentrumnederlands.nl/>
- **Meesterschapsteams Letterkunde/Taalbeheersing**
Hebben als doel een impuls geven aan de versterking van de vakdidactiek in de Geesteswetenschappen, zowel in het onderzoek als in het onderwijs.
<https://vakdidactiekgw.nl/meesterschapsteam-nederlands-taalkundetaalbeheersing/>
- **Lectoren taalonderwijs**
Lectoraten verbonden aan Nederlandse hogescholen, onder meer Lectoraat Taalgebruik en Leren (NHL hogeschool), Lectoraat Functionele Geletterdheid (Saxion), Lectoraat geletterdheid (HU), en Lectoraat Taaldidactiek (Saxion).
- **Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO)**
Netwerk van scholen, lerarenopleiders, begeleiders en onderzoekers voor een breed en betekenisvol primair onderwijs, met een vereniging ([Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs](#)), een landelijke centrum (De Aktiviteit) en een tijdschrift (Zone).

Beleid

- **Stichting Lezen**
Stichting Lezen is het kennis- en expertisecentrum voor leesbevordering en literatuureducatie. <http://www.lezen.nl/over-stichting-lezen>
Conferentie Landelijke studiedag (twee tot drie per jaar)
- **Nederlandse Taalunie**
De Taalunie is een beleidsorganisatie voor het Nederlands. Ze ontwikkelen beleid, producten en diensten zodat het Nederlands optimaal benut kan worden.
<http://taalunie.org/>
- **Stichting Lezen en Schrijven**
Stichting Lezen en Schrijven laaggeletterdheid onderwerp van gesprek bij publiek en politiek en ondersteunt in het hele land honderden gemeenten, instellingen, bedrijven, docenten en vrijwilligers bij het organiseren van scholing.
- **SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling**
Ontwikkelt in opdracht van het Ministerie van OCW leerplanvoorbeelden voor alle sectoren van het onderwijs op alle vakgebieden.

Voor het vak Nederlands: <http://nederlands.slo.nl/>

Scholing en kennisdeling van en door docenten Nederlands

Er zijn jaarlijkse of tweejaarlijkse conferenties waar taalonderzoek en onderwijspraktijken worden gepresenteerd, zoals de *Landelijke Studiedag van Levende Talen*, de conferentie *Het Schoolvak Nederlands*, de dag van *Talen, Kunst en Cultuur*, de *ICLON Talendag*, de *Dag van het Literatuuronderwijs*, *Lezen Centraal* en het wetenschappelijke congres van *Stichting Lezen*. Daarnaast organiseren diverse onderwijsadviesdiensten bijscholingsmiddagen, trainingen, cursussen en maatwerk op scholen. Steeds meer in opkomst zijn ook de professionele leergemeenschappen op scholen zelf. Zo zijn er bijvoorbeeld onder de subsidieregeling 'Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen' professionele leergemeenschappen ontstaan rondom begrijpend lezen en opbrengstgericht werken (Van den Ende e.a., 2015). Ten slotte organiseren docenten zelf platfora zoals de besloten groep *Leraar Nederlands* op Facebook (ruim 5.000 leden; <https://www.facebook.com/groups/leraarnederlands/>) waarin lesmaterialen, voorbeelden, filmpjes, uitleg, beoordelingsformulieren, tips en websites/tools worden uitgewisseld. Daarnaast zijn er LinkedIn-groepen als *Expertisegroep Taal & Onderwijs* (4.700 leden), *Kind en Taal* (2.200 leden), *Levende Talen* (2.500 leden), *Taal en Rekenen (Meijerink)* (1.800 leden), *Landelijk Netwerk Taal* (200 leden) waarop artikelen, evenementen, initiatieven en vragen worden geplaatst.

3. Stand van zaken: beoogd – uitgevoerd – gerealiseerd

In dit hoofdstuk geven we in kort bestek de stand van zaken weer voor het schoolvak Nederlands in de verschillende onderwijssectoren: po, vo-onderbouw, vmbo-bovenbouw en havo/vwo tweede fase. Het is een stand van zaken op hoofdlijnen, waarbij we een onderscheid maken tussen het beoogde curriculum (met name het curriculum van de beleidsmakers), het uitgevoerde curriculum (zoals het in de klas door leraar en leerlingen tot stand wordt gebracht) en het gerealiseerde curriculum (het curriculum in termen van leerresultaten en leerervaringen van leerlingen).

3.1 Beoogd curriculum

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

Algemeen

Nederland kent geen in detail vastgelegd nationaal curriculum, maar er is wel een breed gedragen consensus over drie belangrijke functies van het onderwijs: het draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, het zorgt voor overdracht van maatschappelijke en culturele verworvenheden en het rust kinderen toe voor participatie in de samenleving. De belangrijkste dingen die kinderen moeten leren om actief deel te nemen aan de samenleving, zijn vastgelegd in een aantal kader stellende curriculumdocumenten. Voor het schoolvak Nederlands gaat het om de [kerndoelen](#) voor het primair onderwijs (po) en de [kerndoelen](#) onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo), het examenprogramma [vmbo](#), en het examenprogramma [havo/vwo](#). Daarnaast is sinds augustus 2010 het [referentiekader taal \(en rekenen\)](#) van kracht, dat van toepassing is op alle onderwijssectoren. Alle formele documenten en een verwerking daarvan in kernprogramma's zijn te vinden op de website in ontwikkeling [Leerplan in beeld](#).

Het *referentiekader taal* (Ministerie van OCW, 2009) beschrijft de beheersingsdoelen voor de sleutelmomenten in de onderwijsloopbaan. Het is bedoeld om de programma's van de afzonderlijke onderwijssectoren beter op elkaar af te stemmen en daarmee een algemene verhoging van het taalvaardigheidsniveau te bewerkstelligen. Dit document is in de discussie over de kwaliteit van het schoolvak Nederlands een steeds belangrijkere rol gaan spelen. In de kerndoelen wordt globaal het (verplichte) aanbod beschreven, maar na de wettelijke vaststelling van het referentiekader taal (en rekenen) is voor het po en de onderbouw vo nu ook per vaardigheid gedetailleerd vastgelegd welke taaldoelen de leerlingen moeten halen. Bijvoorbeeld: aan het eind van het po 'kan een leerling eenvoudige gesprekken voeren over vertrouwde onderwerpen in het dagelijks leven op en buiten school'. Ook zijn na de vaststelling van het referentiekader de examenprogramma's Nederlands vmbo en havo/vwo in 2011 gewijzigd (Staatscourant 25, juli 2011). Bij die wijziging is vastgelegd dat bij de examens Nederlands voor alle leerwegen in het vmbo en voor havo en vwo 'het

referentiekader in acht (dient) te worden genomen'. Dat betekent onder andere dat scholen zich ervoor in moeten zetten dat leerlingen naar een hoger (referentie)niveau worden geleid.

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

1. Mondelinge taalvaardigheid, onderverdeeld in gesprekken, luisteren en spreken;
2. Lezen, onderverdeeld in lezen van zakelijke teksten en van fictionele, narratieve en literaire teksten;
3. Schrijven;
4. Begrippenlijst en Taalverzorging.

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

Beschrijving per sector

Primair onderwijs²

In de *kerndoelen* voor het po en so is het minimale onderwijsaanbod (de leerstof) beschreven. Het beoogde curriculum is vastgelegd in de twaalf kerndoelen Nederlands (zie bijlage 1). Daarin is het onderwijsaanbod beschreven voor mondeling onderwijs (1-3), schriftelijk onderwijs (4-9) en taalbeschouwing, waaronder strategieën (10-12). Onder de laatste categorie is ook woordenschat opgenomen.

Voor leerlingen in het so zijn er daarnaast twee sets kerndoelen: (1) kerndoelen Nederlandse taal voor (normaal tot moeilijk lerende) leerlingen in het speciaal onderwijs; (2) kerndoelen Nederlandse taal voor zeer moeilijk lerende leerlingen of meervoudig gehandicapte leerlingen. De kerndoelen voor normaal tot moeilijk lerende leerlingen zijn identiek aan de kerndoelen voor het primair onderwijs.

De kerndoelen Nederlandse taal voor zeer moeilijk lerende leerlingen of meervoudig gehandicapte leerlingen (zml/mg) bestaan uit zes kerndoelen, waarbij geen onderverdeling gemaakt is naar domeinen zoals bij de kerndoelen speciaal onderwijs voor normaal/moeilijk lerende leerlingen. De kerndoelen zijn gericht op communicatieve zelfredzaamheid.

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

Ook de kerndoelen speciaal onderwijs voor Nederlandse taal worden voorafgegaan door een Karakteristiek, die zowel het (belang en opbouw van het) taalonderwijs beschrijven als het taalontwikkelingsproces en de taalkenmerken van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Naast het geven van informatie over specifieke taalkenmerken, zoals 'zweeftaal' bij blinde leerlingen, worden hulpmiddelen, compensatie- en

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

dispensatiemogelijkheden genoemd (bijvoorbeeld computergebruik voor leerlingen met motorische beperking) en het gebruik van Nederlandse Gebarentaal (NGT). De aanvullingen in het karakteristiek voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen in het kader van passend onderwijs ook van belang zijn voor reguliere scholen die onderwijs verzorgen aan dit type leerlingen.

Voor het vertalen van kerndoelen naar de onderwijspraktijk zijn er door SLO tussendoelen en leerlijnen uitgewerkt: TULE (<http://tule.slo.nl/Nederlands>). Door het Expertisecentrum Nederlands zijn tussendoelen ontwikkeld voor beginnende geletterdheid (De Blauw, Boland, Vernooy & Van het Zandt, 2013), gevorderde geletterdheid (Biamond & Van het Zandt, 2013) en voor mondelinge communicatie (Verhoeven, Diamond & Litjens, 2007). Deze tussendoelen zijn ook verwerkt in TULE.

Het *referentiekader taal* geeft aan welk niveau van taalvaardigheid de leerlingen op een bepaald moment in hun schoolloopbaan moeten hebben. Voor het eind van het basisonderwijs geldt het niveau 1F als eindniveau. Het is zo geformuleerd dat ongeveer 75 procent van de leerlingen aan het eind van de basisschool dat kan bereiken. Voor NT2-leerlingen zijn geen specificaties opgenomen in het referentiekader.

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

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

Onderbouw voortgezet onderwijs

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

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

Het voortgezet speciaal onderwijs kent drie uitstroombrofielen: gericht op het vervolgonderwijs, op de arbeidsmarkt en op dagbesteding. Voor het eerste gelden onder passende voorwaarden de kerndoelen en eindtermen van het voortgezet onderwijs, voor het arbeidsmarktgerichte profiel en dat van de dagbesteding zijn elk aangepaste kerndoelen vastgesteld.

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

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

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

Bovenbouw vmbo

Het beoogde curriculum voor Nederlands in de bovenbouw van het vmbo is wettelijk vastgelegd in het sinds 2007 geglobaliseerde *examenprogramma Nederlandse taal* (zie Bijlage 3). Dit programma bestaat uit een preambule met zes algemene onderwijsdoelen die voor alle vakken en sectoren in het vmbo gelden, en elf exameneenheden, die elk uitgewerkt zijn in een of meer *eindtermen*. Per eindterm is aangegeven voor welke leerweg(en) deze geldt en of deze in het centraal examen of het schoolexamen moet, dan wel mag worden getoetst. Over het gewicht van de verschillende eindtermen is niets vastgelegd.

De eindtermen voor het centraal examen zijn door het College voor Toetsen en Examens (CvTE) uitgewerkt in een [syllabus voor vmbo](#). De eindtermen voor de schoolexamens zijn door SLO uitgewerkt in een in [handreiking voor vmbo](#). Vanaf 2014-2015 zijn de examens afgestemd op het *referentiekader taal*. Voor het vmbo is niveau 2F het beoogde eindniveau (Meestringa e.a., 2012).

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

Naast deze leerwegen is er praktijkonderwijs voor leerlingen waarvoor het vmbo te hoog gegrepen is en die niet voor speciaal onderwijs (meer) in aanmerking komen. Daarvoor is het referentieniveau 1F richtsnoer van het taalonderwijs.

Tweede fase havovwo

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

2014 zijn de verschillen tussen havo en vwo nader geaccentueerd aan de hand van het *referentiekader taal*. De eindtermen zijn op basis van het referentiekader gespecificeerd: voor eind havo is daarin niveau 3F beschreven, voor vwo niveau 4F (zie Bijlage 5). De eindtermen voor domein A. leesvaardigheid zijn nader uitgewerkt in de syllabi voor het centraal examen Nederlands voor havo en vwo van het CvTE, die elk voorjaar worden gepubliceerd op www.examenblad.nl. De eindtermen van het schoolexamen zijn nader uitgewerkt in de Handreiking schoolexamens (Bonset, Meestringa & Ravesloot, 2012). Op schoolniveau wordt het beoogde curriculum voor elke leerweg afzonderlijk jaarlijks uitgewerkt in het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA).

De balans tussen hoofddomeinen in het beoogde curriculum

De invoering van het referentiekader taal heeft invloed op de balans tussen de drie hoofddomeinen van het schoolvak Nederlands: *kennis over taal, fictie & literatuur* en *taalvaardigheid*. Het primaat van *taalvaardigheid*, zo blijkt uit de kerndoelen, examenprogramma's en referentiekader, staat niet ter discussie.

Bij de invoering van het referentiekader taal is er wel voor het eerst sprake van expliciet genoemde begrippen, waarmee *kennis over taal* tot uitdrukking wordt gebracht. In domein 4, Begrippenlijst en taalverzorging zien we termen als lettergreep, zelfstandig naamwoord, onderwerp, tekstsoort en meertalig. Deze geëxpliciteerde kennis over taal komen we echter niet tegen in de kerndoelen, laat staan in de examenprogramma's, terwijl bijvoorbeeld in het examenprogramma havo/vwo wel een domein Argumentatievaardigheden is opgenomen (dat op zijn beurt weer niet in het referentiekader staat).

Terwijl *fictie en literatuur* in de kerndoelen en examenprogramma's een zelfstandige positie inneemt, wordt het in het referentiekader taal als een onderdeel van taalvaardigheid gezien. Het referentiekader beschrijft in domein 2 (Lezen) de ontwikkeling van de literaire competentie van leerlingen in termen van de vaardigheden *beschrijven*, *interpreteren* en *evalueren*, waarmee literaire competentie tot een technische aangelegenheid wordt gereduceerd en de waarde ervan voor subjectivering en socialisatie uit beeld verdwijnt.

De onderbouwing voor deze invulling van literatuuronderwijs c.q. de ontwikkeling van literaire competentie is ontleend aan Witte (2008). Hij onderscheidt zes niveaus van literaire competentie waarmee de literaire ontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs in kaart gebracht kunnen worden. Elk niveau is getypeerd als een bepaalde manier van lezen: 1) belevend lezen, 2) herkenkend lezen, 3) reflecterend lezen, 4) interpreterend lezen, 5) letterkundig lezen, 6) academisch lezen. Op basis van vragenlijsten en paneldiscussies hebben Witte, Rijlaarsdam en Schram (2009, 2010) een empirische basis aan deze indeling gegeven.

3.2 Uitgevoerd curriculum

Hierna volgt de beschrijving van het uitgevoerde curriculum (zoals dat in de klas tot stand wordt gebracht) van respectievelijk het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs. Waar nodig zullen we bij de bespreking van het vo nader specificeren naar onderbouw vo, bovenbouw vmbo en tweede fase havo/vwo.

Primair onderwijs

Sinds 1987 voert het Cito Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) uit om antwoord te krijgen op vragen als: Wat proberen scholen hun leerlingen te leren? Wat steken de leerlingen van het onderwijs op? Welke wijzigingen voltrekken zich door de jaren heen in het leer- en vormingsaanbod en in de onderwijsleerresultaten?

In de peilingen 2011-2012 bleek dat *Taalactief* de meest gebruikte taalmethode in het basisonderwijs was. Voor het speciaal onderwijs was dat *Taaltrapeze*. Voor begrijpend lezen en studerend lezen was *Goed Gelezen* de meest gebruikte methode in het basisonderwijs en in het speciaal onderwijs was dat *Nieuwsbegrip Basis*. Inmiddels is dit beeld nu, vijf jaar later, niet meer correct, maar nieuwere gegevens ontbreken.

Uit het PIRLS-onderzoek van 2011 (Meelissen e.a., 2012) blijkt dat de hoeveelheid tijd die leerkrachten besteden aan taal- en leesonderwijs in de voorgaande tien jaar omhoog is gegaan van 7,7 naar 8,4 uur per week. In groep 6 wordt gemiddeld 4,1 uur per week besteed aan leesonderwijs.

Naast PPON en PIRLS zijn er in Nederland tal van onderzoeken naar de praktijk van het taalonderwijs Nederlands. Welke manieren van onderwijzen zijn effectief? Hoe leren kinderen eigenlijk schrijven? Deze onderzoeken zijn beschreven in de door SLO uitgegeven reeks 'Het taalonderwijs Nederlands onderzocht' (HTNO) (Bonset & Hoogeveen, 2013). Uit die HTNO-onderzoeken blijkt dat de meeste leraren taalmethodes nauwgezet volgen en in aparte lessen aandacht besteden aan de afzonderlijke domeinen (spelling, technisch lezen, begrijpend lezen, schrijven, enzovoort). Maar we zien ook dat sommige scholen zich zelfstandiger (willen) gaan opstellen ten aanzien van methodes en proberen tot een meer geïntegreerde aanpak van taalonderwijs te komen.

Uit die onderzoeken blijkt verder dat leerkrachten steeds vaker worden geconfronteerd met een grote culturele en talige diversiteit in hun lespraktijk. Ook tussen kinderen die geen taalachterstand lijken te hebben, zijn er grote verschillen in de 'talige cultuur' waarin ze worden opgevoed, die tot taalachterstand kunnen leiden (Poolman, 2016). Broeder en Stokmans (2011) constateren dat slechts 19 procent van de ondervraagde docenten lesgeeft in een klas met bijna 100 procent leerlingen met Nederlands als eerste taal. Docenten in multiculturele klassen ervaren meer problemen met geletterdheid in hun dagelijkse lespraktijk dan docenten in monoculturele klassen: een lager percentage van hun leerlingen haalt het vereiste niveau op de taalvaardigheden. Leraren basisonderwijs blijken vaak onvoldoende toegerust voor het lesgeven in multiculturele klassen, omdat structurele inbedding van NT2 en etnische diversiteit in de pabo-opleidingen doorgaans ontbreekt. Ook zijn meertaligheid en etnische diversiteit geen apart thema meer in de Lerarenagenda 2013-2020 (OCW, 2013). Het recent weer toegenomen aantal migranten maakt duidelijk dat meertaligheid en *superdiversiteit* (Crul, 2013, Kerkhoff, 2014) in de klas blijvende kenmerken zijn die om een passende didactiek vragen. Het onderwijs in Nederlands als tweede taal en het omgaan met meertaligheid verdient dan ook opnieuw aandacht, zowel in de context van zittende leerkrachten, als in de BA- en MA-opleidingen (Lectoreninitiatief, 2016).

Uit de PPON-publicaties en de beschrijvingen van onderzoek kan geconcludeerd worden dat de kwaliteit van de onderwijspraktijk in de domeinen lezen en schrijven, mondelinge taal, taalbeschouwing en woordenschat nog te wensen over laat. Hieronder volgt een nadere beschouwing van deze onderzoeksresultaten, waarbij we eerst ingaan op *taalvaardigheid* en *fictie en literatuur* (over *kennis over taal* ontbreken nog substantiële gegevens). Daarna besteden we aandacht aan (het ontbreken van) samenhang tussen de verschillende taaldomeinen, taal in andere vakken en taalbeleid op schoolniveau.

Taalvaardigheid

Binnen het domein *lezen* wordt gewoonlijk meer aandacht geschonken aan het begrijpend lezen dan aan het belevend lezen (Van Gelderen, 2012; Houtveen, 2013). In de bovenbouw van het basisonderwijs ervaren veel leerkrachten en leerlingen problemen met het begrijpen en interpreteren van teksten. Enerzijds hebben leerkrachten moeite met het bieden van expliciete instructie over het verbeteren van leesbegrip door het inzetten van leesstrategieën voor, tijdens en na het lezen. Anderzijds weten leerlingen vaak niet hoe ze deze strategieën zelfstandig kunnen toepassen (Smale-Jacobse, 2013).

Meelissen e.a. (2012) rapporteren in het PIRLS-rapport dat scholen steeds meer nadruk leggen op lezen in hun schoolplan, ten koste van schrijfonderwijs. Verder blijkt uit dit rapport van Meelissen e.a. dat bijna de helft van de leerkrachten leerlingen niet stimuleert tot het thuis lezen van boeken. Wat de organisatie van de lessen begrijpend lezen betreft, kiest een kleine meerderheid van de leerkrachten voor meer gedifferentieerd dan klassikaal onderwijs: 50 procent halverwege het basisonderwijs, 55 procent aan het einde van het basisonderwijs, 54% in het speciaal basisonderwijs (Bonset & Hoogeveen, 2016).

De leerkrachten uit dit PIRLS-onderzoek van 2012 lezen gemiddeld vaker voor aan de klas en geven de leerlingen vaker tijd om stil een boek te lezen dan de leerkrachten uit PIRLS-2001. Met het aanleren van leesstrategieën wordt op de meeste scholen al in groep 4 of eerder gestart. In groep 6 wordt wekelijks aandacht besteed aan strategieën.

In de leeslessen wordt het meest gebruikgemaakt van leesmethodes, maar daarnaast wordt er een verscheidenheid aan andere materialen ingezet, zoals materialen uit andere vakgebieden, kinderboeken, kranten en tijdschriften. De meeste klassen beschikken over een klassenbibliotheek of boekencollectie, vaak is er samenwerking met het project Bibliotheek op school van de Stichting Lezen. Meer dan driekwart van de onderzochte klassen beschikt over een computer die kan worden ingezet tijdens de leeslessen.

Aan *schrijfonderwijs* wordt relatief weinig aandacht besteed, zo laat ook onderzoek van Kuhlemeier e.a. (2013) zien. Rapporten van de Inspectie van het Onderwijs (2010; 2012) laten eenzelfde patroon zien. Twee derde van de scholen voldoet aan de door de inspectie opgestelde kwaliteitsindicatoren voor het leerstofaanbod en de meeste scholen voldoen aan de indicatoren qua leertijd, maar het didactisch handelen is op maar een derde in orde en de afstemming en de kwaliteitszorg op slechts een paar procent. Scholen houden zich aan de minimale criteria, maar investeren er niet meer tijd in. Het systematisch volgen van de voortgang in de schrijfontwikkeling van leerlingen, met een daarop afgestemde aanpak, wordt op een zeer beperkt aantal scholen (3 procent) gerealiseerd.

Verder bieden leergangen en leerkrachthandleidingen vaak onvoldoende houvast aan leerkrachten om het schrijfproces van leerlingen te ondersteunen en hen effectieve feedback te geven (Stoeldraijer, 2012). Inzichten vanuit de schrijfdidactiek sijpelen maar heel langzaam door naar de praktijk (Brouwer, 2011).

Tegelijkertijd laten diverse onderzoeken naar effectieve schrijfdidactieken wel een toenemende belangstelling voor schrijfonderwijs in de bovenbouw van de basisschool zien, zoals het onderzoek naar leren schrijven met peer-response (Hoogeveen, 2012) de projecten Tekster van de Universiteit Utrecht (Brouwer & Koster, 2016), Beter schrijfonderwijs in het basisonderwijs van de Universiteit van Amsterdam en Schrijven in het Vlaamse basisonderwijs van de Universiteit Gent (De Smedt, 2015).

Kijken we naar het *mondeling taalonderwijs*, dan blijkt dat er in tegenstelling tot het voortgezet onderwijs, veel aandacht is voor de vertelles, waarbij het uitgangspunt is dat leerlingen leren vertellen en dat zij kennismaken met orale literatuur (Van Loon, 2003). Uit de peiling van PPON uitgevoerd in 2005 blijkt dat voor het onderdeel *Spreeken* spreekbeurten en kringgesprekken behoren tot de meest voorkomende spreektaken en discussies als minst voorkomende (Van Weerden e.a., 2006). Het weergeven van de eigen mening, voorkeur en ervaring en het doorspelen van informatie zijn spreekdoelen waar de meeste aandacht naar uitgaat, evenals het voordragen van gedichten.

Fictie en literatuur

Onderzoek van Sanders en Gilling (2006) laat zien dat meer dan driekwart van de 523 bevroegde leerkrachten in het reguliere en speciaal basisonderwijs meer dan één keer per week voorleest. Redenen om voor te lezen zijn bevordering van leesplezier en taalontwikkeling, en als stimulans om leerlingen tot lezen aan te zetten.

Met name in de kleutergroepen blijkt voorlezen sterk aanwezig. Ghonem-Woets (2009): rapporteert dat hier 75 procent van de leerkrachten zo'n drie keer per week voorleest. Gangbare praktijken zijn onder andere het stellen van vragen over de kافت en de titel, het aan de orde stellen van een genre of het stellen van vragen over het thema. Meest populaire verwerkingsvorm is dat de kinderen het boek zelf nog eens lezen in de boekenhoek. Andere verwerkingsvormen zijn het vragen naar de mening van kinderen en het stellen van vragen over illustraties. Ook het voeren van leesgesprekken (Prenger & Zaat, 2016) wint aan populariteit. De belangrijkste redenen om prentenboeken voor te lezen, zijn in de eerste plaats het bevorderen van de taalontwikkeling en het uitbreiden van de woordenschat, ten tweede het bevorderen van leesplezier en ten derde de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Een belangrijke impuls aan het literatuuronderwijs op de basisschool heeft het programma 'de Bibliotheek op school' gegeven. Met de Bibliotheek op school werken bibliotheken, scholen en gemeenten samen aan taalontwikkeling, leesbevordering en mediawijsheid van kinderen en jongeren. Het doel is een aantoonbare kwaliteitsverbetering van het onderwijs en het stimuleren van meer lezen, op school en thuis.

Er zijn nog meer initiatieven voor leesbevorderingen. De Boekenweek en de Kinderboekenweek zijn met stip de meest bekende leesbevorderingscampagnes van Nederland. Bijna negen op de tien Nederlanders kennen deze jaarlijkse promo-acties voor het boek van naam. De voorleescampagnes De Nationale Voorleesdagen en De Nationale Voorleeswedstrijd volgen met twee derde van de bevolking. Een op de drie mensen is bekend met de Poëziweek en Nederland Leest. Twee op de tien kent de Leescoalitie-campagne Vaders Voor Lezen en BoekStart, het leesbevorderingsprogramma voor baby's. Bakker (2013) deed onderzoek onder de ruim 663 basisscholen die in het schooljaar 2012-2013 meededen aan de Nationale Voorleeswedstrijd. 46 procent van die scholen had al meer dan tien keer meegedaan. Het overgrote deel van de scholen deed mee met de groepen 8 (95%) en 7 (87%). Leerkrachten noemden het promoten van lezen een belangrijke reden om mee te doen aan de wedstrijd.

Samenhang binnen het taalonderwijs Nederlands

In het primair onderwijs worden de verschillende vakonderdelen – ondanks een al jaren gevoerd pleidooi voor meer samenhang binnen het vak Nederlands – nog steeds behoorlijk geïsoleerd van elkaar onderwezen. Van Gelderen en Van Schooten (2011) spreken over verkaveling: het onderwijs in de Nederlandse taal is in een groot aantal stukken verdeeld, die vaak gescheiden van elkaar als verschillende mini-curricula aan leerlingen worden aangeboden. De oorzaak van deze verkaveling is onder meer gelegen in de taalmethodes, waarin basisvaardigheden en taalvaardigheden versnipperd aan bod komen en waarin weinig aandacht is voor betekenisvolle contexten. Daarnaast bieden ook de wettelijke documenten – met name het referentiekader taal – weinig houvast om taaldomeinen in onderlinge samenhang te onderwijzen, omdat de verschillende domeinen daarin los van elkaar staan beschreven. Aannames over het verwerven van taal en de ontwikkeling van taalvaardigheid (namelijk: vanuit de basisvaardigheden) houden de verkavelde praktijk van het basisonderwijs in de Nederlandse taal mogelijk ook in stand. De verkaveling binnen het vak Nederlands in het primair onderwijs brengt problemen met zich mee, zoals overladenheid van het curriculum, een verhoogde tijdsdruk voor leraren en motivatieproblemen bij leerlingen. Met het project *Taaldomeinen in samenhang* onderzoekt SLO hoe het anders kan (Hoogeveen & Prenger, 2016).

Samenhang met andere vakken

Hoewel onderzoek naar de samenhang tussen Nederlands en andere vakken het laatste decennium in de context van het primair onderwijs is toegenomen, en integratie van taal en andere vakken in de onderzoeksliteratuur wordt aanbevolen (Akerson & Flanigan, 2000), is van samenhang tussen het schoolvak Nederlands (taal) en andere leergebieden van het po-curriculum nog maar op beperkte schaal sprake. Samenhang wordt veelal nog niet systematisch vormgegeven, hoewel daar inmiddels wel enkele uitzonderingen op zijn,

bijvoorbeeld op scholen die werken met ontwikkelingsgericht onderwijs (Van Oers, 2001) of die gebruikmaken van het Nederlandstalige [IPC-curriculum](#).

Dit is een gemiste kans: uit onderzoek blijkt dat het bezig zijn met betekenis effectiever is voor (tweede)taalverwerving dan gericht zijn op taalvorm (Emmelot & Van Schoten, 2006).

Taalontwikkeling vindt juist ook plaats bij andere onderwijsactiviteiten dan alleen de taalles.

Vanuit deze ‘andere vakken’ is de laatste jaren (vaak kleinschalig en kwalitatief) onderzoek gedaan naar taalontwikkeling en taalbevordering.

Voor *rekenen-wiskunde* geldt dat leraren in het primair onderwijs over het algemeen niet geneigd zijn om aandacht te besteden aan de benodigde taalvaardigheid (Prenger, 2005), noch om leerlingen aan te moedigen tot betekenisonderhandeling (Nelissen, 1987), taalproductie of samenwerking (Van Eerde, Hajer, Koole, & Prenger, 2002). Het onderzoek van Smit (2014) laat zien dat leraren in het primair onderwijs, mits voorzien van taalgericht lesmateriaal en met de juiste ondersteuning, wel in staat zijn om taalgericht reken-wiskundeonderwijs te realiseren. In vervolg op dit onderzoek zijn binnen een door NRO gesubsidieerd onderzoek (in het schooljaar 2014-2015) twee groepen leraren in het primair onderwijs geprofessionaliseerd in taalgericht reken-wiskundeonderwijs (Munk, Smit, Bakker, & Keijzer, 2015).

De Inspectie van het onderwijs (2015a) rapporteert over de geringe mate waarin basisscholen erin slagen om *wereldoriëntatie* te verbinden aan taal. Evenals in andere vakgebieden gebeurt dit – waar het wel gebeurt – het vaakst met aandacht voor woordenschat; gevolgd door spreken en luisteren. Leesstrategieën en schrijfvaardigheid worden nauwelijks bevorderd binnen wereldoriëntatielessen. De Inspectie concludeert in haar rapport dat er weliswaar in de huidige onderwijspraktijk al wel verbinding wordt gezocht, maar dat er nog veel kansen liggen om deze verbinding te optimaliseren, zodat het taalonderwijs inhoud krijgt én de vakinhoud van wereldoriëntatie toegankelijker wordt voor leerlingen.

Andere initiatieven tot samenhang in de praktijk van het basisonderwijs zijn *Taalvorming* (Van Norden, 2004), taaldenkgesprekken in de zaakvaaklessen (Tammes, Vonk, Van der Zalm, & Damhuis, 2015), en praktijkgerichte initiatieven rond taal en wetenschap & techniek (speciale uitgave *Taal en Technologie*, 2016; Wagenveld, Teunissen & Bruggink, 2014). Daarnaast komen er steeds meer methodes op de markt die deze samenhang hebben uitgewerkt in hun materialen, denk aan [Alles-in-1](#) en de materialen van [Uitgeverij DaVinci](#).

In het schooljaar 2015-2016 werden op twee locaties in Nederland leerkrachten geprofessionaliseerd in het ontwerpen en geven van taalgericht W&T-onderwijs binnen een door TechYourFuture gesubsidieerd onderzoek: *Taal en Techniek* (Scharten, R. (Red.) 2016, voortbouwend op Gijssel & Smit, 2015). Uit deze en andere initiatieven blijkt dat samenhang tussen Nederlands (taal) en andere vakken in het primair onderwijs aan terrein wint.

Taalbeleid op schoolniveau

Een toenemend aantal basisscholen heeft met het oog op het optimaliseren van het taalonderwijs een taalcoördinator aangesteld. Taalcoördinatoren werken samen met management, leraren en leerlingen aan het opzetten, uitvoeren, evalueren en bijstellen van taalbeleid. Er zijn ook taalcoördinatoren die bovenschols werken, binnen hun bestuur. Een belangrijke randvoorwaarde voor het werk van taalcoördinatoren is dat ze ervoor gefaciliteerd worden door het management van de school. Dit blijkt in de praktijk niet altijd te gebeuren. In plaats van een taalcoördinator kiezen veel scholen voor een leescoördinator: een leraar met als speciale taak het coördineren en stimuleren van de leesbevorderingsactiviteiten op school. Net als taalcoördinatoren spelen leescoördinatoren een centrale rol bij vernieuwingen en verbeteringen op het gebied van leesonderwijs. Hierdoor heeft het leesonderwijs de afgelopen jaren op veel scholen een impuls gekregen – de methode *Nieuwsbegrip* is erg stimulerend bij het in gang zetten van deze vernieuwingen. Bakker (2013) laat in haar onderzoek zien dat 77 procent een leescoördinator heeft aangesteld; 66 procent heeft een samenwerkingsverband met de openbare bibliotheek; 52 procent heeft een eigen actuele boekencollectie; 51 procent

betreft ouders bij het leesonderwijs. De onderzoekers duiden de participerende scholen als 'typische leesscholen'.

Het verbeteren van de taalprestaties van leerlingen is een belangrijk onderwerp op de beleidsagenda van het ministerie van OCW. Zij stimuleert daarom scholen systematisch te werken aan het maximaliseren van de prestaties van leerlingen. De sleutelbegrippen van dit *opbrengstgericht werken* zijn: doelen stellen, zicht hebben op leerresultaten en planmatig en resultaatgericht werken.

Ten slotte worden basisschoolteams bij de optimalisering en uitvoering van hun taalcurriculum ondersteund of geadviseerd door onderwijsadviseurs. Dit zijn veelal taalspecialisten die werken voor een onderwijsadviesdienst. Er is een toenemend aantal zelfstandig opererende taalspecialisten.

Voortgezet onderwijs

In de wijze waarop leraren vo het curriculum Nederlands vormgeven, spelen leergangen een centrale rol. Die leergangen sluiten wat het aanbod betreft aan bij de kerndoelen onderbouw vo en examenprogramma's vmbo, havo en vwo. In de nieuwe edities is er ook afstemming op het referentiekader taal.

De meest gebruikte leergangen in de onderbouw en vmbo zijn *Nieuw Nederlands* (Noordhoff) en *Op Niveau* (ThiemeMeulenhoff). In die leergangen is aandacht voor de onderdelen zakelijk lezen, fictie lezen, spelling, grammatica, woordenschat, schrijven, spreken. De aanpak is doorgaans traditioneel: deelvaardigheidsoefeningen bij spelling, taal- en redkundige ontleding bij grammatica. Bij het onderdeel zakelijk lezen, vaak in de vorm van tekst met vragen, ligt de nadruk op structurelementen in teksten en is er aandacht voor leesstrategieën. Bij het onderdeel fictie worden vooral fragmenten uit jeugdliteratuur aangeboden, met daarbij meestal schriftelijke vragen. Ook is er aandacht voor het literair begrippenapparaat. Andere nieuwe leergangen bieden in toenemende mate ruimte aan leraar en leerlingen om zelf teksten te kiezen en daar naar eigen inzicht mee om te gaan, bijvoorbeeld *Plot26*.

In de tweede fase wordt het schoolvak Nederlands vaak vorm gegeven in een mix van eigen materiaal en een leergang. Voor taalvaardigheid is de leergang *Nieuw Nederlands* (Noordhoff) marktleider; voor literatuur zijn er afzonderlijke leergangen waarvan *Laagland* (Thieme Meulenhoff) en *Literatuur* (Malmberg) veelgebruikte zijn. Bovendien zien we dat leraren elkaar steeds meer via het internet vinden om eigen lesmateriaal uit te wisselen (Facebookgroep *Leraar Nederlands*).

In de uitvoering van het curriculum hebben docenten Nederlands ook in het voortgezet onderwijs steeds vaker te maken een grote culturele en talige diversiteit in hun lespraktijk. Zeker in de grote steden is het Nederlands voor een relatief groot percentage van de leerlingen niet de eerste taal. Broeder en Stokmans (2011) laten zien dat de omvang van het geletterdheidsprobleem aanzienlijk is, vooral in de onderbouw van het hele vo en de bovenbouw vmbo. De taalvaardigheid Nederlands van leerlingen is in deze klassen van lager niveau en docenten ervaren in hun dagelijkse lespraktijk meer problemen met geletterdheid, zowel bij taal- als bij zaakvakken. Het is onduidelijk of docenten Nederlands hier adequaat mee omgaan.

Hieronder bespreken we het uitgevoerde curriculum van het voortgezet onderwijs eerst aan de hand van de hoofddomeinen *taalvaardigheid*, *fictie & literatuur* en *kennis over taal*. Daarna besteden we aandacht aan (het ontbreken van) samenhang tussen de verschillende taaldomeinen, taal in andere vakken en taalbeleid op schoolniveau.

Taalvaardigheid

Voor taalvaardigheid geldt dat de meeste tijd wordt besteed aan leesvaardigheid en spelling en dat mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid relatief weinig aandacht krijgen (zie ook Hoogeveen & Bonset, 1998; Bonset & Braaksma, 2008).

Leesvaardigheid krijgt in het vo de meeste aandacht. Het centrale examen voor dat domein bestaat uit het lezen van teksten en het maken van bijbehorende vragen. Leermiddelen bestaan voor een aanzienlijk deel uit leesteksten met vragen (Ravesloot & Van der Leeuw, 2013). In de dagelijkse lespraktijk nemen het aanleren en toepassen van leesstrategieën een belangrijke plaats in bij leesvaardigheid (zie o.a. Bimmel e.a., 2000a; 2000b; Sebrechts, 2002; Toorenaar & Rijlaarsdam, 2007; Vermeij, 2011).

Zowel in leermiddelen als in de lespraktijk worden bij leesvaardigheid vooral vragen bij teksten gemaakt. De nadruk ligt daarbij op lineaire teksten met een traditionele indeling inleiding-kern-slot. Hoewel methoden en docenten wel aandacht besteden aan afwijkende tekstsoorten zoals nieuwsberichten en e-mails, krijgen nieuwe, online-teksten en tekstsoorten nog geen systematische aandacht. Denk daarbij aan berichten op sociale media, blogs en hypertexten en 'teksten' waarin geschreven, auditieve en visuele informatie worden gecombineerd (Clemens, 2014). Onderzoek laat echter zien dat leerlingen de gevraagde online geletterdheid niet vanzelf beheersen. Er moet expliciet aandacht aan online-lezen en communiceren worden besteed, zoals aan zoekvragen formuleren, informatie beoordelen en het effectief navigeren in een overloze informatiezee (Brand-Gruwel, 2012; Clemens, 2014; Driessen, 2013). Wel is er aandacht voor het aansluiten bij de actualiteit en de interesse van leerlingen, bijvoorbeeld door het gebruik van *Nieuwsbegrip* waarbij wekelijks actuele teksten worden gelezen en verwerkt (Olijkan, 2013), of door leerlingen zelf teksten te laten kiezen in plaats van de bestaande teksten in de methoden.

Ook zien we verschillende initiatieven met alternatieve verwerkingsopdrachten bij de teksten en thematische opdrachten die aansluiten bij andere vakken of projecten. In die initiatieven wordt gepleit voor het centraal stellen van de inhoud van de tekst (o.a. Hooft van Huysduynen; 2014; Ravesloot & Van der Leeuw, 2013; Van der Hoeven e.a., 2012).

De relatief grote aandacht voor leesvaardigheid heeft ook een keerzijde: voor mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid is er in het voortgezet onderwijs minder tijd.

Bij het *mondelinge taalonderwijs* wordt die tijd in de praktijk vooral besteed aan het subdomein Spreken. Verreweg de meest gebruikte vorm is een spreekbeurt, gevolgd door de discussie en het debat uit het subdomein Gesprekken voeren (Meestringa & Ravesloot, 2012, 2013a).

Leerlingen waarderen het debatteren in het algemeen positief. Ook vinden er debatwedstrijden plaats op school-, regionaal- en landelijk niveau en zijn docenten er niet meer tijd mee kwijt in de voorbereiding dan met andere gespreksvormen (Bonset & Braaksma, 2008).

Mondelinge vaardigheden komen voorts regelmatig voor in combinatie met andere vaardigheden en domeinen, bijvoorbeeld bij het bespreken van schrijfwerk van medeleerlingen (schrijfvaardigheid) of het bespreken van leeservaringen (fictie en literatuur).

Bij onderwijs in *schrijfvaardigheid* is er de laatste jaren steeds meer aandacht voor de verschillende fasen in het schrijfproces, zoals plannen, structureren, formuleren en reviseren (Braaksma & Janssen, 2015; Nederlandse Taalunie, 2015)). Ook digitale media zijn niet meer weg te denken uit de onderwijspraktijk, waardoor schrijven een ruimere betekenis heeft gekregen: meerlagige, multimodale teksten met woorden, beelden en links (Van Schooten e.a., 2004).

De verbinding tussen lezen en schrijven krijgt langzamerhand meer aandacht, bijvoorbeeld met behulp van observerend leren (Braaksma, 2002; 2006; Braaksma & Rijlaarsdam, 1999; Braaksma & Rijlaarsdam, 2011; Couzijn & Rijlaarsdam, 2005; 2013; Rijlaarsdam, 2005a, 2005b) of door het werken met een onderwijsleercyclus (Oudakkers & Groenendijk, 2010): a) leerlingen leren van professionele taaltrainers bij het lezen van schoolteksten; b) ze maken de koppeling tussen lezen en schrijven, bijvoorbeeld door beknopt en gestructureerd te schrijven; c) ze verbeteren hun eigen schrijfproducten op grond van modelteksten en feedback van medeleerlingen.

Leerlingen laten samenwerken speelt daarbij een belangrijke rol, omdat het didactisch proces daardoor verbeterd en een fase van samenwerkend schrijven positief uitpakt voor het leerresultaat (Erkens e.a., 2002, 2005; Martens e.a., 2003; Van der Wiel & Van de Ven, 2003; Van de Ven, 2003; Van de Ven, Martens & Imants, 2005; Elving & Van den Bergh, 2015). Expliciete instructie, modeling, begeleid inoefenen, samen schrijven en reviseren zien we in veel gebruikte taalmethoden zoals *Nieuw Nederlands* en *Op Niveau* echter (nog) niet structureel terug.

Recent gaven Meestringa & Ravesloot (2013b, 2014) een overall beeld van het schrijfonderwijs in het vo. Het aandeel schrijfvaardigheid in drie veelgebruikte methodes schommelt rond de 20 procent van de pagina's. Als ook deelvaardigheden (formuleren, grammatica, spelling) worden meegeteld varieert het van 32 tot 46 procent van de pagina's. Ervaren docenten die in dit onderzoek zijn geïnterviewd, melden dat ze bij het schrijfonderwijs nauwelijks gebruikmaken van de methode (het is een naslagwerk voor de leerlingen) en dat ze 10 tot 33 procent van de lestijd Nederlands aan schrijfonderwijs besteden.

Fictie & literatuur

Stichting Lezen liet in 2009 een onderzoek doen naar de positie van jeugdliteratuur in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. (Duo Market Research, 2009; Goosen & Beeke, 2009). Een grote meerderheid van de docenten in het voortgezet onderwijs vindt het belangrijk om in de onderbouw aandacht te besteden aan (jeugd)literatuur, enerzijds met het oog op leesplezier, anderzijds omdat het goed is voor de taalontwikkeling (vooral vmbo), voor de algemene ontwikkeling en voor het begrijpend lezen. 12 procent van de lestijd wordt besteed aan jeugdliteratuur. Er is veel aandacht voor individueel lezen en het samenstellen van een leesdossier of verwerkingsopdrachten. De meeste docenten Nederlands zijn tevreden over het onderdeel jeugdliteratuur in de gebruikte methode en de meeste leerlingen vinden het een leuk onderdeel van de les.

Er lijkt dus consensus te bestaan over het belang van boeken lezen en over de strijd tegen de ontleding middels leesbevordering, hetgeen aansluit bij uitkomsten van de meta-analyse van Mol en Bus (2011): lezen heeft groot positief effect op woordenschat, leesbegrip, basisvaardigheden, technisch lezen en spellen.

Onderzoek van Stichting Lezen (Van Grinsven e.a., 2010) naar de praktijk van het literatuuronderwijs in het vmbo geeft echter een minder rooskleurig beeld. Daaruit blijkt dat een eenduidige praktijk op het gebied van leesbevordering in het vmbo ontbreekt. Leesbevordering hangt af van enthousiaste personen en met name bij jonge docenten ontbreekt het aan voldoende didactisch repertoire op dit gebied. De Bibliotheek Monitor (Broekhof, 2015) laat bovendien zien dat docenten weinig romans of informatieve boeken introduceren. Veel docenten volgen de methode Nederlands en er wordt weinig tijd besteed aan voorlezen (Duo Market Research, 2009; Goosen & Beeke, 2009).

Recent heeft de Stichting Lezen ook de praktijk van het literatuuronderwijs in havo/vwo onderzocht (Kieft, Damstra e.a., 2016; Duo Onderwijsresearch, 2016). Gemiddeld wordt in de bovenbouw een kwart van de lestijd aan literatuur besteed, waarbij het vergroten van de literaire ontwikkeling en het leesplezier de belangrijkste doelen zijn. In de meeste scholen staat vrij lezen structureel op het lesrooster voor een deel van het lesuur of (bijna) het hele lesuur. Meer dan driekwart van de ondervraagden werkt met lezenvoordelijst.nl (zie hieronder).

Een belangrijk aandachtspunt binnen het literatuuronderwijs is de keuze van boeken en het aanleggen van een leeslijst. In dat verband bevroeg Sikkema (2013) 118 docenten over het gebruik van adolescentenliteratuur in de bovenbouw havo/vwo. Twee-derde staat adolescentenliteratuur toe op de leeslijst. Sinds 2001 hebben er verschuivingen plaatsgevonden. Meer docenten accepteren adolescentenliteratuur op de leeslijst omdat het een brug slaat naar volwassenenliteratuur. Docenten blijven daarom ook meer op de hoogte

van wat er verschijnt in de jeugdliteratuur. De boekkeuze wordt overigens meestal binnen gegeven grenzen aan de leerling zelf overgelaten (DUO Onderwijsresearch, 2016). De acceptatie van jeugd- en adolescentenliteratuur hangt samen met een toenemende aandacht voor de ontwikkeling van de leerling als literaire lezer. De zes leesniveaus (belevend, herkenkend, reflecterend, interpreterend, letterkundig en academisch) op de website www.lezenvoordelijst.nl spelen hier duidelijk op in. Met deze website kunnen leerlingen zelf bepalen op welk niveau ze lezen en kunnen ze titels vinden die passen bij dit niveau en hun interesse. Onder begeleiding van de docent en door middel van positieve leeservaringen kunnen zij zo opklimmen tot enthousiaste en literair competente lezers. In dit verband maken docenten ook gebruik van de websites www.leesadviezen.nl met boekadvies- en verdiegingsopdrachten (Dirksen, 2008) en www.literatuurgeschiedenis.nl. De leeslijst (minimaal acht boeken voor havisten en twaalf voor vwo'ers, gemiddeld respectievelijk negen en dertien) krijgt op veel scholen vorm in een leesdossier met boekverslagen (Dirksen, 2001). Aan die boekverslagen kleven nogal wat nadelen, zoals de vele uren nakijkwerk en de vermoedens van fraude. Koek (2010) ontwikkelde daarom de literaire mindmap, een voornamelijk grafische voorstelling van een gelezen boek op A3-formaat, met acht takken die met literaire begrippen corresponderen (plot, symbolen, thema). De literaire mindmap is door Stichting Lezen in *Over boeken gesproken* (Oosterloo, 2015) ook geïntroduceerd als alternatieve werkvorm voor het leesdossier. Ook de opdrachten van www.leesadviezen.nl, www.lezenvoordelijst.nl en www.pratenoverromanfragmenten.nl bieden alternatieven voor het traditionele boekverslag.

Afsluitend kan over de huidige praktijk van literatuuronderwijs gezegd worden dat de historische, tekstgerichte, contextgerichte en lezersgerichte aanpakken (Janssen, 2002) naast elkaar voorkomen, waarbij de lezersgerichte steeds meer aan gewicht wint. Dat zien we terug in het feit dat steeds meer docenten werken met literaire teksten die dichter bij de leerlingen staan, zoals jeugd- en adolescentenliteratuur, en daarnaast meedoen aan initiatieven als De Jonge Jury, De Weddenschap, Poëziewedstrijd, Er was eens en Dag van de Literatuur. Maar we zien het ook terug in het werken met lezersvragen in plaats van het maken van docentvragen bij literaire teksten. Janssen (2009) laat zien dat dialogisch leren – ofwel vragen stellen aan de tekst en daarna aan medeleerlingen – leerlingen stimuleert literaire teksten diepgaander te verwerken (zie ook Janssen, Braaksma & Couzijn, 2009). Docenten zijn doorgaans positief over deze aanpak (Janssen, 2009).

Kennis over taal

Kennis over taal wordt onderwezen vanuit het idee dat je woorden en begrippen nodig hebt om over het fenomeen taal te kunnen denken en spreken. Met name aan grammaticaonderwijs – in de vorm van woordbenoemen en zinsontleden – wordt tijdens de lessen Nederlands veel (soms tot wel een derde van de tijd) aandacht besteed (Bonset, 2011, 2015). Toch is de invulling van dit vakonderdeel al decennia controversieel en onderwerp van aanhoudende discussie, bijvoorbeeld omdat de instrumentele functie van het grammaticaonderwijs (voor correct schrijven) niet of nauwelijks kan worden aangetoond (zie o.a. Bienfait, 2003; Bonset, 2011; 2015; Hafkenscheid, 2003).

Wat wel een positief effect heeft op het inzicht van leerlingen in hoe taal werkt, is semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs – onderwijs dat bijvoorbeeld het werkwoord centraal stelt en de rollen die bij zo'n werkwoord nodig zijn – en het doen van taalkundig onderzoek (Van Rijt, 2013a, 2013b, 2016). Van der Leeuw & Meestringa (2016) bieden een nieuwe, systematische benadering voor het domein Kennis over taal. Ten behoeve van taalonderzoek is ook materiaal ontwikkeld. Zo beschrijft Dorre (2013) een bron voor taalkundige teksten op verschillende niveaus (www.taalcanon.nl) en laat Van Disseldorp (2009) leerlingen gedocumenteerd spreken en schrijven over taalkundige onderwerpen. Leerlingen waarderen die onderwerpen positiever dan de gebruikelijke onderwerpen.

Samenhang binnen het vak Nederlands

Het hiervoor beschreven uitgevoerde curriculum Nederlands vo vertoont weinig samenhang tussen de vaardigheden en domeinen: Nederlands is een verkaveld vak. Recent onderzoek in vmbo, havo en vwo toont aan dat in de lessen Nederlands meer dan de helft van de tijd (58%) wordt besteed aan geïsoleerde activiteiten, zoals spelling en grammatica of aan het geïsoleerd aanbieden van lees- en schrijfonderwijs (Welie, 2013). Ook Van Gelderen (2012) bespeurt dat er veel in deelvaardigheden onderwezen wordt en pleit voor veel lezen en schrijven 'met focus', waarin de deelvaardigheden niet apart, maar in samenhang onderwezen worden. Van de Wetering en Groenendijk (2015) pleiten in dit verband voor een op vaardigheden gerichte aanpak waarbij schrijf- en literatuuronderwijs geïntegreerd worden met het leesonderwijs. Die verkaveling zien we ook terug in de meeste leergangen Nederlands, zowel in de onder- als bovenbouw. Abma (2013) concludeert dat de methoden daardoor slecht inspelen op de behoefte aan autonomie, relatie en competentie van de leerling. In de leergangen zijn totaalopdrachten waarin meerdere vaardigheden geïntegreerd voorkomen wel aanwezig, zoals de portfolio-opdrachten in Nieuw Nederlands en de miniprojecten in Op Niveau. Laatstgenoemde projecten zijn echter optioneel, ter vervanging van een aantal deelopdrachten behorend bij twee of drie domeinen en worden vaak overgeslagen. In antwoord op genoemde verkaveling is een reeks praktijkonderzoeken uitgevoerd naar de mogelijkheid om literatuur lezen en creatief schrijven met elkaar te verbinden. De verschillende aanpakken leidden tot meer gemotiveerde leerlingen, die poëzie en literatuur ineens wél interessant vinden, tot beter geschreven gedichten en teksten, en tot meer verhaalbegrip en – waardering (De Bonth & Schermer, 2015; Groenendijk, Janssen & Rijlaarsdam, 2008; Janssen & Van den Bergh, 2010; Lammers, 2010; Remkes & Raijmakers, 2004). Ook nieuwe leergangen Nederlands proberen nieuwe wegen uit, zoals Bruuttaal.nl en Plot26. Met het oog op een betere verbinding tussen lees- en schrijfonderwijs ontwikkelde SLO onlangs een ontwerpinstrument voor leraren (Van der Leeuw, Meestringa & Van Silfhout, 2016), gebaseerd op de onderwijsleercyclus van Burns & Joyce (1991). Ervaringen hiermee zijn beschreven in Bunt & Ravesloot (2016), Janssen & Meestringa (2016) en Van Silfhout (2016).

Samenhang met andere vakken

Naast samenhang binnen het vak Nederlands is er op een groeiend aantal scholen ook aandacht voor de samenhang tussen taal en andere vakken. Hoewel er afgelopen jaren veel onderzoek is gedaan naar de rol van taal bij die andere vakken / taalgericht vakonderwijs (o.a. Hajer, 2005; Van der Coelen & Groenendijk, 2011; Westdorp, 2011), laat nationaal en internationaal onderzoek zien dat de samenwerking tussen taal- en vakdocenten vaak problematisch is (Elbers, 2013). Uit lesobservaties bij Nederlands en zaakvakken waarin begrijpend lezen een rol speelt in eerste en derde klassen vmbo en havo/vwo blijkt dat de instructie zich bij Nederlands met name richt op leesstrategieën en bij de zaakvakken op hulp bij woordbegrip (Linthorst & De Glopper, 2015). Ook wordt er weinig samengewerkt aan en gediscussieerd over de teksten. Dat er meer aandacht komt voor taalonderwijs in samenhang blijkt ook uit huidig NRO-onderzoek aan de Universiteit van Amsterdam dat zich richt op interventies waarbij leerlingen bij zaakvakken in groepjes teksten van hun eigen vak lezen in combinatie met spreek-, luister- en schrijfoopdrachten (Moeken, Kuiken & Welie, 2016). Voor het realiseren van taalgericht vakonderwijs lijkt kennis over vaktaal onontbeerlijk. Van der Leeuw & Meestringa (2014) werkten in dit verband een tekstgerichte, functionele grammatica uit en pasten die toe op verschillende teksten in diverse vakken in het vo. Hun beschrijving van hoe taal werkt bij verschillende vakken opent de weg naar meer samenhang in het curriculum, maar heeft in de huidige onderwijspraktijk nog geen ingang gevonden. Enkele jaren geleden was er met name in het vmbo een tendens waarneembaar naar meer geïntegreerd werken (Bonset & Ebbers, 2007). Op een deel van de vmbo-scholen werd het vak

Nederlands (deels) in samenhang met andere vakken aangeboden; er was sprake van taakgericht taalonderwijs. Deze tendens heeft zich niet doorgezet omdat Nederlands de laatste jaren nadrukkelijk als (apart) kernvak te boek staat met aangescherpte exameneisen.

Taalbeleid op schoolniveau

Op steeds meer scholen is er sprake van taalbeleid op schoolniveau. Er worden bijvoorbeeld centrale afspraken gemaakt over de eisen die er aan mondelinge en schriftelijke prestaties van leerlingen worden gesteld en over de manier waarop leerlingen taalsteun kunnen ontvangen. De laatste jaren voeren steeds meer scholen ook in de onderbouw programma's voor toetsing en onderwijs in, gebruikmakend van het referentiekader taal. Door die toetsgegevens wordt meer inzicht verkregen in de ontwikkeling van taalvaardigheid van leerlingen.

Op veel scholen leidt toenemende aandacht voor taal, taalontwikkeling en taalbeleid tot het invoeren van een extra uur taalvaardigheid, naast de reguliere lessen Nederlands. In het extra taaluur wordt bijvoorbeeld de leesmethodiek van *Nieuwsbegrip* veel gebruikt. Ook wordt in het taaluur nogal eens extra spelling en grammatica (zinsontleding) aangeboden. Een flink aantal scholen zet stevig in op het verhogen van de leesvaardigheid van de leerlingen, gebruikmakend van de toetsen van *Diataal*. Aan de andere kant zetten scholen juist in op leesbevordering en leesplezier in de vorm een stilleesbeleid: een kwartier of half uur per dag of lesuren 'vrij' of 'risicoloos' lezen (Fiori, 2016).

Op schoolniveau zijn in de afgelopen jaren steeds vaker *taalcoördinatoren* aangesteld, die vorm moeten geven aan het taalbeleid. Het ontwikkelen van taalbeleid op vo-scholen is echter een weerbarstig proces, en de resultaten op scholen zijn dan ook wisselend en niet altijd duurzaam.

3.3 Gerealiseerd curriculum

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

Primair onderwijs

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

Ongeveer 85 procent van de scholen maakt gebruik van de centrale eindtoets van het CvTE. Er zijn ook scholen die gebruikmaken van alternatieve toetsen zoals de IEP Eindtoets van Bureau ICE en Route8 van A-vision. Uit de resultaten van de centrale eindtoets 2014-2015 (CvTE, 2015a) blijkt dat voor het onderdeel lezen 8 procent van de leerlingen in het reguliere basisonderwijs het referentieniveau 1F niet haalt, 27 procent beheerst 1F (maar niet 2F) en 65 procent beheerst lezen op het referentieniveau 2F. Uitgesplitst naar leerlingen met advies voor de verschillende leerwegen, gaat het om de percentages in tabel 1.

Tabel 1. *Beheersing leesvaardigheid per referentieniveau, per leerwegadvies in percentages*

	Onder 1F	1F	2F
bb	48	46	6
kb	10	65	25
gt	2	42	56
havo	0	10	90
vwo	0	0	100
totaal	8	27	65

Voor het onderdeel taalverzorging in de centrale eindtoets zien we een vergelijkbaar patroon: 3 procent scoort onder 1F, 62 procent van de leerlingen beheerst 1F (maar niet 2F) en 35 procent beheerst 2F. Voor zowel lezen als taalverzorging geldt dat meisjes net iets beter scoren dan jongens. Productieve vaardigheden als spreken en schrijven zijn niet in de centrale eindtoets opgenomen.

Ook de Periodieke Peilingen (PPON) geven een beeld van de prestaties van leerlingen op begrijpend lezen, schrijven, luisteren, spreken en traditionele grammatica en taalbeschouwing (in de zin van herkennen van systematische betekenis- en vormverschijnselen in schriftelijk taalgebruik). Daartoe worden leerlingprestaties voorgelegd aan leraren po en vo en vakdeskundigen (expertpanels). Op alle onderdelen, met uitzondering van taalbeschouwing, presteren leerlingen aan het einde van de basisschool onder de norm die door expertpanels wenselijk geacht wordt (Bonset & Hoogeveen, 2013). De [Leesmonitor](#) van de Stichting Lezen meldt dat leerlingen in groep 8 in 2015 op begrijpend lezen licht hoger presteren dan het jaar ervoor. Op woordenschat scoren ze stabiel. Sinds 2008, de eerste meting van het jaarlijks peilingsonderzoek, zijn hun prestaties op beide talige onderdelen verbeterd, alsmede op spelling (tot en met 2014). Deze vooruitgang is echter zo gering dat er statistisch gezien sprake is van een stabiel beeld (Hemker, 2016; Hemker & Van Weerden, 2015). Ook op langere termijn is dat het geval. Groep 8-leerlingen presteerden tussen 2005 en 2011 bestendig op begrijpend lezen, studerend lezen en het opzoeken van informatie. Alleen op woordenschat en het interpreteren van teksten boekten ze een lichte vooruitgang (Cito, 2014).

Een bron van informatie over leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs is *Cool Speciaal* (Ledoux, Roeleveld, Van Langen en Smeets, 2012). Hieruit blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs slechter scoren op taal (begrijpend lezen, woordenschat, spellen), dan leerlingen in het primair onderwijs met specifieke onderwijsbehoeften, die op hun beurt slechter scoren dan leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften. Hoe meer er sprake is van een complexere problematiek, hoe minder goed de leerprestaties zijn.

Uit internationaal vergelijkend onderzoek naar leesvaardigheid (PIRLS) wordt geconcludeerd dat de leesprestaties van Nederlandse 10-jarigen zich stabiliseren. Tussen 2006 en 2011 daalde de gemiddelde leesvaardigheid van 10-jarigen, maar tussen 2006 en 2011 lijkt die daling tot stilstand gekomen. Wel blijven basisscholieren terrein verliezen ten opzichte van leeftijdsgenootjes in andere landen. Nederlandse 10-jarigen beschikken wel over de basisvaardigheden voor lezen, maar presteren minder goed op de cognitief complexere teksttaken: leerlingen blijken in 2011 minder bekwaam in het herkennen van tekststructuur en de vaardigheid om de hoofdgedachte van een tekst te identificeren. Nederland telt vooral minder excellente lezers. Daar staat tegenover dat nergens ter wereld zo'n grote groep redelijk tot goed leert lezen. Het verschil tussen de 5 procent zwakste en de 5 procent sterkste lezers in Nederland is daarmee kleiner dan in alle andere landen (Bonset & Hoogeveen, 2016). NT1-

leerlingen presteren beter dan NT2-leerlingen en die achterstand is de afgelopen tien jaar niet kleiner geworden (Netten, 2014).

Uit interviews met leerlingen en ook uit diverse onderzoeken (o.a. PIRLS) weten we dat leerlingen begrijpend lezen op school saai vinden en dat de leesattitude van leerlingen in Nederland onder het internationale gemiddelde ligt. Nielen (2016) heeft het effect onderzocht van het programma 'de Bibliotheek op school' op de leesmotivatie, -frequentie en -vaardigheid van leerlingen op de basisschool. Uit zijn onderzoek blijkt dat op scholen met een Bibliotheek op school de Cito-scores op begrijpend lezen sterk vooruitgaan. Dit effect komt tot stand doordat de leerlingen op de Bibliotheek op school-scholen meer lezen. Nielen wijst echter wel op de noodzaak van meer begeleiding van jonge lezers. Goed leren lezen in de eerste drie leerjaren is geen voldoende voorwaarde om een goede lezer te blijven. Als in de bovenbouw van de basisschool en in het middelbaar onderwijs de ondersteuning wegvalt, verliezen sommigen interesse, motivatie en vervolgens ook leesvaardigheid. Zij kunnen zelfs angst voor lezen of 'leesweerstand' ontwikkelen. Blijvende ondersteuning is daarom geboden.

Onderbouw voortgezet onderwijs

Informatie over leerprestaties in de onderbouw van het voortgezet onderwijs is beperkt. In het verlengde van het *Actieplan Beter Presteren* van het Ministerie van OCW is een diagnostische tussentijdse toets (DTT) in voorbereiding. Deze is gebaseerd op tussendoelen tussen de niveaus 1F en 2F, respectievelijk 2F en 3F van het referentiekader taal en betreffen alle vaardigheidsdomeinen (Beeker e.a., 2012). In 2016 en 2017 worden pilots uitgevoerd waarin voor het vak Nederlands het onderdeel schrijfvaardigheid wordt getoetst in onderbouw vmbo en havo/vwo.

Uit het internationaal vergelijkende PISA-onderzoek (Kuiper, 2010) naar leesvaardigheid van 15-jarigen blijkt dat tussen 2003 en 2006 de scores zijn gedaald, terwijl deze tussen 2006 en 2009 gelijk zijn gebleven. De leesvaardigheidsscore op de PISA-ranglijst is een relatieve en de verschillen ten opzichte van zowel hoger als lager scorende landen is niet altijd statistisch significant. Opvallend is dat onze zwakste lezers in 2009 minder zwak waren dan in 2006. Anderzijds zijn er weinig excellente Nederlandse lezers. Nederlandse leerlingen zijn bovendien goed in zoekend lezen, maar minder bekwaam in begrijpend lezen (De Meyer & Warlop, 2010). Resultaten van het PISA-onderzoek van 2015 (Feskens, Kuhlemeier & Limpens, 2016) bevestigen deze gegevens. Maar er lijkt een negatieve tendens door te zetten, namelijk, het percentage laaggeletterden is vanaf 2003 in de onderzochte vergelijkbare leerlinggroepen gestegen van 11,5 naar 17,9 procent.

Uit de overzichtsstudie van Bonset & Braaksma (2008) blijkt dat jongeren de afgelopen decennia steeds minder zijn gaan lezen, maar bovenal dat er tussen leerlingen grote verschillen bestaan in leesattitude, leesbeleving en literaire competentie. Net zoals in het primair onderwijs, hebben 15-jarigen in Nederland een lage leesmotivatie vergeleken met leeftijdsgenoten uit andere landen en beperken met name zwakke lezers zich tot het lezen van verplichte kost (Kordes e.a., 2012). Fictie wordt door 60 procent van de zwakke leerlingen nooit of bijna nooit gelezen. Land e.a. (2007) en Van Silfhout e.a. (2014) onderstrepen dit: leerlingen in de onderbouw, met name vmbo'ers lezen weinig in hun vrije tijd en als ze lezen zijn het schoolteksten die ze als saai beoordelen.

Verder laat Hacquebord (2007) zien dat een kwart van de brugklasleerlingen op het vmbo onvoldoende leesvaardig is om hun schoolteksten voldoende te begrijpen.

Bovenbouw vmbo

Het gerealiseerde curriculum in de bovenbouw van het vmbo komt onder meer naar voren in de cijfers voor het centraal examen. Voor Nederlands scoorde in 2015 in de basisberoepsgerichte, kaderberoepsgerichte en gemengd/theoretische leerweg van het vmbo respectievelijk 9, 19 en 13 procent van de leerlingen onvoldoende, tegenover respectievelijk 12, 18 en 19 procent in 2014 (CvTE, 2015b).

Onderzoek onder instromende studenten in het mbo heeft de laatste jaren laten zien dat een aanzienlijk deel van hen het vmbo verlaat met een lager taalniveau dan het beoogde 2F (Cito, 2013; CvTE, 2015b). Tegelijkertijd zijn er ook leerlingen uit vooral de theoretische leerweg die voor een of meer vaardigheden al op niveau 3F scoren bij instroom in het mbo.

In *Over de drempels met taal* (Expertgroep, 2008) wordt ervan uitgegaan dat 75 procent van de leerlingen het beoogde 2F-niveau haalt. In het vmbo zullen in de basisberoepsgerichte leerweg relatief veel leerlingen te vinden zijn die behoren tot de 25 procent voor wie dat niet het geval is. Dat impliceert dat 2F voor een groot deel van de vmbo-bb-leerlingen te hoog gegrepen is.

Niettemin blijft 2F wel de norm; door te werken met cijferdifferentiatie (vmbo-bb-leerlingen krijgen een cijferpunt extra) wordt voorkomen dat er een ongewenst aantal leerlingen zakt.

Cijfers voor het eindexamen als indicatie voor het gerealiseerde curriculum stonden de afgelopen jaren ook in de belangstelling vanwege de discrepantieregels tussen centraal examen en schoolexamen. Scholen waren verplicht om de verschillen tussen gemiddelde SE-cijfers en CE-cijfers over alle vakken onder de 0,5 punten te houden. Schoolleiders spraken vaksecties aan op deze discrepantieregels, met als gevolg dat in schoolexamens een steeds grotere plaats wordt ingeruimd voor de vaardigheden die ook in het centraal examen worden geëxamineerd; voor Nederlands betreft dit met name leesvaardigheid. In 2015 is deze discrepantieregels versoepeld: de inspectie zal de discrepantie tussen het CE-en SE-cijfer niet meer hanteren als onderdeel van de beoordeling van leerresultaten.

Tweede fase havo/vwo

Het gerealiseerde curriculum van Nederlands in de tweede fase wordt op de eerste plaats zichtbaar in examenresultaten. Gemiddeld heeft op het CE van 2014 na herkansing zo'n 21 procent van de havisten een onvoldoende tegenover 15 procent van de vwo'ers (CvTE, 2015b).

Het niveau van het centrale examen leesvaardigheid is in koppelingsonderzoek (Bonset, Meestringa & de Vries, 2008, 2009) voor havo vastgesteld op ERK-niveau B2 en voor vwo onder ERK-niveau C1. De ERK-niveaus B2 en C1 liggen aan de basis van respectievelijk de Nederlandse referentieniveaus 3F en 4F. In het examenjaar 2015 is ook de normering afgestemd op de cesuren die horen bij de referentieniveaus 3F en 4F. Om aan het referentieniveau 4F te voldoen, is de lat in het centraal examen Nederlands vwo 0,4 cijferpunt hoger gelegd dan in de voorgaande examenjaren. Die hogere lat in het vwo heeft gezorgd voor een lager gemiddeld CE-cijfer en een lager percentage voldoende: 77 procent voldoende in 2015 tegenover 85 procent in 2014. Voor de havo is dit 74,5 procent in 2015 tegenover 79 procent in 2014 (CvTE, 2015b).

Net als bij het vmbo gold tot 2015 ook bij het eindexamen havo/vwo de discrepantieregels voor alle vakken gemiddeld; een regel die veelal vertaald werd naar de vakken afzonderlijk. Op veel scholen werd het kernvak Nederlands verplicht om de SE-cijfers niet te veel (0,5 punt) te laten afwijken van de CE-cijfers. Die discrepantie zat de afgelopen jaren bij havo vaak net onder de 0,5 en bij vwo precies op 0,5. Inmiddels heeft de Inspectie van het onderwijs de discrepantieregels versoepeld en zal die niet meer voortdurend bij de beoordeling van scholen worden betrokken.

De laatste jaren is er in toenemende mate kritiek op de wijze waarop het CE wordt vormgegeven. Veel leraren pleiten voor minder opzoekvragen en meer vragen waarin leerlingen moeten reflecteren en kritisch moeten denken en voor meer ruimte in het antwoordmodel. Bovendien zou er in het totale examen minder nadruk op leesvaardigheid kunnen liggen door

het CE voor 30 procent mee te laten wegen in plaats van voor de huidige 50 procent. Zie www.digi-taal.net/het-ideale-examen-nederlands-nu/.

Aanwijzingen over het gerealiseerde curriculum van Nederlands komen ook uit het hoger onderwijs. Uit een onderzoek van Bonset (2010a; 2010b) naar de aansluiting van voortgezet naar hoger onderwijs blijkt dat studenten met name onvoldoende schrijfvaardigheden in huis hebben. De opleiders uit het wetenschappelijk onderwijs omschrijven dat als volgt:

- studenten zien niet het belang van de vorm van een tekst in relatie tot de inhoud; ze checken bijvoorbeeld hun tekst niet op spelling en leveren hun tekst onverzorgd in;
- teksten van studenten zijn onsamenhangend, springen van de hak op de tak en onderscheiden geen hoofdzaken van bijzaken;
- studenten weten onvoldoende hoe je moet citeren en parafraseren en daarbij naar de bron verwijzen. Ook hun inschatting van internetbronnen is onvoldoende;
- spelling, grammatica en formuleren geven grote problemen.

Uit het onderzoek van Bonset (2010a; 2010b) blijkt ook dat het met de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen redelijk goed gaat. Zij lijken mondeling voldoende taalvaardig om in het hoger onderwijs goed te kunnen functioneren. Er wordt echter wel een aantal aandachtspunten genoemd:

- Op het gebied van luistervaardigheid signaleren ho-docenten regelmatig een inactieve studiehouding bij studenten (geen aantekeningen maken tijdens colleges).
- Bij mondelinge presentaties ontbreekt het vaak aan verdieping qua taal- en vakinhoud.
- Voor veel studenten betekent argumenteren en discussiëren het ventileren van eigen meningen en worden feiten en meningen vaak niet goed onderscheiden.

4. Ontwikkelingen m.b.t. de BUG-analyse

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

4.1 Ontwikkelingen in het beoogde curriculum

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

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

4.2 Ontwikkelingen in het uitgevoerde curriculum

Uit de bespreking van het uitgevoerde curriculum komen de volgende aandachtspunten naar voren:

- Binnen het schoolvak Nederlands worden in de uitvoering keuzes gemaakt die makkelijk leiden tot een **beperkte en gefragmenteerde benadering** van het vak in plaats van een **geïntegreerde en betekenisvolle benadering**. Sommige vakonderdelen, zoals lezen, spelling en grammatica, krijgen meer tijd en aandacht dan andere. Het toetsgemak speelt bij die keuze vaak een rol. Met name mondelinge taalvaardigheid, fictie & literatuur en schrijfvaardigheid komen er vaak bekaaid van af. Volgens docenten komt dit door tijdgebrek, maar je zou ook kunnen stellen dat prioritering de oorzaak is. Bij mondelinge taalvaardigheid ligt de nadruk op het subdomein Spreken (de spreekbeurt) en is er weinig aandacht voor Gesprekken en Luisteren.
- In het vo worden domeinen die uit hun aard veel tijd in beslag nemen, zoals mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid, niet zozeer **onderwezen**, maar vooral **getoetst**. De eerste spreekopdracht (of dat nu een voordracht, debat of discussie is) is doorgaans meteen een toets. Datzelfde geldt voor schrijfp opdrachten; ook die hebben nogal eens kenmerken van een toets. Van herhaling van de activiteiten op basis van feedback en verbeter suggesties is lang niet altijd sprake.
- Het referentiekader taal doet een groot beroep op de professionaliteit en deskundigheid van leraren. Zij zullen leerlingen op de verschillende domeinen (Luisteren, Schrijven enz.) moeten volgen en stimuleren in hun taalontwikkeling. De gebruikelijke lesmethodes bieden daartoe echter onvoldoende houvast en flexibiliteit. Om goed handen en voeten te kunnen geven aan het leren in doorlopende leerlijnen zullen docenten een beroep moeten doen op een breed **didactisch repertoire**, waarin het herontwerpen van methodelessen centraal staat en waar ook didactische aanpakken als scaffolding, modeling, peer response en het effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen (differentiatie en maatwerk) deel van uitmaken. Het ontbreekt hun naar eigen zeggen echter vaak aan tijd, speelruimte en houvast om aan die ambities van het referentiekader te voldoen.
- De indruk bestaat dat veel docenten noodgedwongen of bewust houvast zoeken bij **leergangen en methodes** en er daardoor niet altijd in slagen om zelfstandig hun onderwijs af te stemmen op functionele taalvaardigheid, zoals beschreven in het referentiekader taal. Bovendien beperken toetsafspraken binnen de school leraren sterk in hun improvisatie- en herontwerpmogelijkheden. Veel leraren zouden wel los of lossen van hun taal- of leesmethode willen werken gericht op betekenisvol taalonderwijs. Dat wil zeggen aansluiten bij de actualiteit, bij de nieuwsgierigheid, creativiteit, het kritisch denken van leerlingen en bij hun natuurlijke behoefte aan communicatie (21^e-eeuwse vaardigheden die leerlingen ook bij het schoolvak Nederlands kunnen verwerven). Leraren hebben daarbij wel behoefte aan houvast: bieden we alles aan wat aangeboden moet worden en hoe houden we dat bij? Hoe maken we inhoudelijke keuzes in het taalcurriculum indien dit nodig is voor bepaalde (groepen) leerlingen, bijvoorbeeld voor leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands?
- Zowel in het po als het vo ervaren leraren die met ander materiaal willen werken veel **tijdsdruk**. Hoe kan het alternatief in het overvolle programma ingepast worden? Om stukken van de methode over te slaan, heb je overzicht nodig en moet je weten waar je met vervangende materialen naartoe werkt (doelen en leerlijnen). Dat kost voorbereidingstijd en die is er niet. Opdrachten in leergangen waarin verschillende taalvaardigheden worden samengenomen in een grote opdracht zijn spaarzaam en indien aanwezig, worden ze vaak overgeslagen.

- Het onderwijs in **andere vakken** laat kansen liggen om bewust taal te gebruiken als middel voor gezamenlijke kennisconstructie, dat wil zeggen leerlingen laten praten en schrijven over essentiële vraagstukken en concepten van het vak. Een dergelijke taalgerichte aanpak zou immers ook een stimulans kunnen zijn voor de taalontwikkeling van leerlingen. Leraren van **andere vakken** in het vo achten zichzelf doorgaans niet deskundig om hun leerlingen te ondersteunen in hun taalgebruik, wat zij vooral opvatten als het corrigeren op spelling en grammatica. Een brede opvatting van taal, waarin het gaat om het ondersteunen van de vaktaalontwikkeling bij leerlingen, is nog geen gemeengoed. In dit verband wordt van een leraar Nederlands het vermogen gevraagd om een rol te spelen in het (taal)beleid van een school. Verbetering van het vakonderwijs krijgt een leraar niet alleen voor elkaar, hij moet daarvoor aan de slag met collega's en de schoolleiding.
- Er zijn sterke aanwijzingen dat de leerlingen in het vo bij andere vakken tekstgenres lezen en schrijven, die zij bij Nederlands (met nadruk op het betoog) nauwelijks onderwezen krijgen, namelijk verslagen, beschrijvingen en verklaringen. Er is met andere woorden een **discrepancie** tussen het lees- en schrijfonderwijs bij Nederlands en de lees- en schrijftaken die de leerlingen bij de andere vakken te verwerken krijgen.
- Het is al langere tijd niet meer vanzelfsprekend te spreken van onderwijs in Nederlands als onderwijs in de moedertaal. Er is zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs sprake van een grote culturele en **talige diversiteit**. Hoe docenten daarmee moeten omgaan in hun lessen en hoe ze deze talige en culturele diversiteit ook juist kunnen benutten, is voor veel docenten een vraag. Er moet daarom meer aandacht komen voor Nederlands als tweede taal, voor meertalig onderwijs en voor anderstaligheid.
- De inrichting van het onderwijs Nederlands is de laatste jaren steeds meer onder druk komen te staan van allerlei vormen van **toetsen en meten** (de 'meetcultuur'). Een aantal voorbeelden kunnen deze tendens illustreren.
Mede onder invloed van een smalle invulling van het opbrengstgericht werken maken leraren in het vo keuzes voor die onderdelen in het taalcurriculum waar toetsen voor zijn (zoals technisch lezen, woordenschat en spelling). Dit soort keuzes leidt veelal tot een verschaald en verbrokkeld taalonderwijs.
In het vo zien we in dit verband dat de praktijk op het CE – te weten de tekst met (meerkeuze)vragen – in lesmethodes en onderwijspraktijk stevig is verankerd. De discussie over de vraag of de tekst met vragen een goede didactische vorm is, wordt af en toe wel gevoerd (bijvoorbeeld op de vakcommunity van digischool), maar heeft nog niet geleid tot het invoeren van andere vormen van leesdidactiek.
Een vergelijkbaar terugslageffect zien we in de tweede fase havo/vwo, waar het curriculum zich voegt naar de taaltoetsen die later worden afgenomen in het hoger onderwijs. Doordat op sommige hogescholen in de taaltoets uitsluitend spelling en zelfs traditionele grammatica worden bevestigd, voelen scholen zich geroepen traditioneel spellingonderwijs en zinsontleding een plek in het onderwijs in de tweede fase te geven.
Leraren lijken als weerslag op deze toetsdruk wel weer meer oog te krijgen voor andere didactische zaken.

4.3 Ontwikkelingen in het gerealiseerde curriculum

Uit de bespreking van het uitgevoerde curriculum komen de volgende aandachtspunten naar voren:

- Ten aanzien van de leerprestaties wordt er veel gebruikgemaakt van toetsen die een gefragmenteerd en **beperkt beeld** geven van taalvaardigheid, maar er wordt weinig systematisch gebruikgemaakt van observaties, gesprekken met en tussen leerlingen en portfolio's die een rijker beeld geven. Instrumentarium voor gesprekken, observaties en portfolio's ontbreekt nagenoeg of sluit slechts deels of onvoldoende aan bij het referentiekader. Vandaar bijvoorbeeld de oproep van de Taalunie (2015) in haar adviesrapport over schrijven aan toetsontwikkelaars om het aanbod aan toegankelijke evaluatie-instrumenten te vergroten.
- Leerlingen worden onvoldoende actief betrokken bij het volgen en evalueren van hun taalvaardigheidsontwikkeling (Sluismans, Joosten-Ten Brinke & Van der Vleuten, 2013). Indien er met het oog op de evaluatie van leerprestaties vanaf de kleutergroepen meer gebruikgemaakt zou worden van observaties, gesprekken met leerlingen, gesprekken tussen leerlingen, rubrics en portfolio's zou er beter inzicht verkregen worden in de leerervaringen van leerlingen. Deze manier van **formatief evalueren** biedt bovendien meer zicht op de taalontwikkeling van leerlingen en geeft docenten houvast om keuzes te maken in het onderwijsaanbod: wat kan de leerling? Waar heeft hij nog moeite mee? Hoe kan ik hem als leerkracht verder helpen? Om optimale (vak- en) taalontwikkeling mogelijk te maken is een breed beeld van de leerling nodig, breder dan de getallen die summatieve toetsen opleveren.
- Kwaliteitsprojecten als 'opbrengstgericht werken' richten zich hoofdzakelijk op het **meten van prestaties**, zonder dat er een integrale visie op taalonderwijs aan ten grondslag ligt. Het is kwaliteitsbevordering waarbij de onderwijshoud vaak inwisselbaar is. Het risico bestaat dat toetsresultaten een eigen leven gaan leiden. In plaats van vertaald te worden in een aangepast onderwijsaanbod na het afnemen van de toets (formatieve evaluatie), gaan ze fungeren als eindstation, waarop leerlingen middels toetstraining worden voorbereid. Dit type sturing verhoogt het risico van *teaching to the test*.
- Ook de **verplichte eindtoets** in het primair onderwijs geeft maar een beperkt beeld van taalvaardigheid. Het gaat in deze toetsen niet om de taalvaardigheid van de leerling maar om een beperkt deel daarvan, namelijk lezen en taalverzorging. Bij sommige leerlingen geeft het bovendien een negatief beeld, omdat het onvoldoende hun talenten in beeld brengt. Veel nadruk op de eindtoets kan verschraving van het taalonderwijs als gevolg hebben. Door het naar achter plaatsen van de eindtoets wint het schooladvies van de leerkracht aan belang en kunnen de resultaten op de eindtoets dit schooladvies alleen nog naar boven bijstellen. Het toegenomen gewicht van het schooladvies vereist natuurlijk wel dat leerkrachten de kennis en middelen in huis hebben om de gehele taalvaardigheid van leerlingen effectief in kaart te brengen. Dit is lang niet altijd het geval.
- Voor het vaststellen van de leerprestaties van leerlingen in de onderbouw vo is op dit moment een **diagnostische tussentijdse toets** (DTT) in voorbereiding, gebaseerd op de tussendoelen. Het is van belang dat scholen die met deze toets gaan werken, voldoende handvatten aangereikt krijgen om de diagnoses zodanig te gebruiken in hun vervolgonderwijs dat er sprake is van ontwikkelingsvoortgang bij de leerlingen. SLO begeleidt scholen daarbij in een pilot die loopt tot en met 2017.

- Het **eindexamen** in het voortgezet onderwijs biedt de mogelijkheid om door de scheiding tussen centraal examen en schoolexamens een breed, valide beeld van de leerresultaten neer te zetten. De weging van CE en schoolexamens (elk telt voor 50 procent mee in het eindcijfer) leidt er echter toe dat de nadruk ligt op een beperkt aantal onderdelen: voor vmbo is dat lezen en schrijven, voor havo/vwo alleen lezen. Bovendien is het CE leesvaardigheid gekenmerkt door een specifieke aanpak (tekst met vragen) die twijfels oproept over de validiteit. Deze gang van zaken heeft de afgelopen jaren tot veel kritiek op het CE havo/vwo geleid. Er is een groeiende roep om aanpassingen, bijvoorbeeld door het toevoegen van een onderdeel schrijfvaardigheid. Door de discrepantieregeling, die overigens onlangs is versoepeld, hebben de vaardigheden die in het CE getoetst worden (leesvaardigheid in havo/vwo) op veel scholen ook een plek in het schoolexamen gekregen. Het risico van *teaching to the test* is hier duidelijk aanwezig, waardoor belangrijke aspecten als schrijfvaardigheid en literatuur onvoldoende aan bod komen in de lessen Nederlands. Daarnaast is er sprake van een grote variatie in invulling van het schoolexamen Nederlands (Meestringa & Ravesloot, 2012). Het is de vraag of die curriculaire ruimte de kwaliteit van het schoolvak Nederlands zonder meer ten goede komt. Het kopiëren van het CE in het schoolexamen wijst daar in ieder geval niet op.

5. Curriculaire uitdagingen

Op basis van de BUG-analyse in hoofdstuk 3 en de geschetste ontwikkelingen in hoofdstuk 4 formuleren we in dit hoofdstuk een zevental curriculaire uitdagingen. Deze zijn niet nieuw, maar wel actueel. De samenhang binnen het schoolvak Nederlands en die tussen het schoolvak Nederlands en de andere vakken, evenals de thema's meertaligheid en toetsing zijn al enige tijd punten van zorg, discussie en mogelijke verbetering. De gangbare praktijk blijkt keer op keer weerbarstig. Een op toetsbare vaardigheden (zoals spelling en lezen) gericht curriculum in het primair onderwijs heeft geen integrale aanpak van taalonderwijs in het vizier. Een in vakken georganiseerd voortgezet onderwijs biedt geen gunstige voedingsbodem voor samenwerking tussen vakken.

Naast deze drempels op schoolniveau is het didactisch repertoire van leraren ook niet altijd zodanig dat genoemde curriculaire uitdagingen makkelijk opgepakt en omgezet worden in de onderwijspraktijk (Van de Grift, 2010). Om deze uitdagingen aan te gaan, hebben leraren andere vakdidactische kennis en vaardigheden nodig dan waarover ze doorgaans beschikken. Het uitwerken van de zeven uitdagingen dient dan ook hand in hand te gaan met het ondersteunen van scholen en leraren om zich nieuwe aanpakken eigen te maken.

5.1 Context voor taalonderwijs: meertaligheid en culturele diversiteit

Het huidige taalcurriculum is erg monolinguaal en lijkt zich vooral te richten op leerlingen met het Nederlands als moedertaal. Dit terwijl een derde tot de helft van de leerlingen in het Nederlandse onderwijs thuis een andere taal gebruikt, al dan niet naast het Nederlands. Het is wenselijk – ook vanuit het idee van kansengelijkheid – dat het curriculum meer aandacht heeft voor leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands.

Meertaligheid is in het onderwijs van nu en in de toekomst een gegeven: niet alleen spreekt een grote groep leerlingen thuis een andere taal (bijvoorbeeld Arabisch, Chinees, Engels), maar talige diversiteit komt ook binnen het Nederlands voor (onder meer dialecten, Fries, en jongerentaal). Sinds december 2015 buigt het Platform Meertaligheid in het Onderwijs zich over de vraag hoe thuistalen een plek kunnen krijgen in het onderwijs (zie Trouw, 7 december 2015). Het actief inzetten van de thuistaal kan prestaties in de Nederlandse taal of de thuistaal bevorderen en tot attitudeverbetering leiden, blijkt bijvoorbeeld uit het recente onderzoek van Jordens (2016). Om dit daadwerkelijk te realiseren, hebben leraren goede voorbeelden en handreikingen nodig (zie Ramaut, Sierens, Bultynck, Van Avermaet, Slembrouck, Van Gorp & Verhelst, 2013, voor de Vlaamse context). In het beoogde curriculum ontbreekt een verwijzing naar meertaligheid en culturele diversiteit in zijn geheel. In het uitgevoerde curriculum is sprake van een grote handelingsverlegenheid onder leraren: ze weten in hun (taal)onderwijs onvoldoende aan te sluiten bij de problemen en mogelijkheden van meertalige leerlingen. Een aanpak die in de Vlaamse context al wat langer wordt bepleit, en in de Nederlandse context recent ook aandacht krijgt, is talensensibilisering: leerlingen gevoelig maken voor en bewust maken van het bestaan van een verscheidenheid aan talen, alsmede de daarbij horende culturen en referentiekaders. Het doel van talensensibilisering betreft het werken aan attitudes jegens andere talen en culturen, het verwerven van kennis over (andere) talen, en het werken aan (meta)taalvaardigheid (Jonckheere, 2011).

Aparte aandacht verdient de urgente situatie rond vluchtelingenkinderen in het Nederlandse onderwijs. Alleen al in 2015 is het aantal asielzoekers verdubbeld ten opzichte van 2014. De verwachting van de IND is dat in 2016 zo'n 6.300 nieuwe mensen een asielverzoek zullen indienen, naast grote aantallen heraanvragers en nareizigers (Kinderombudsman, 2016). Dit heeft verstrekende consequenties voor het curriculum. Hoewel er nog geen onderzoeksdata beschikbaar zijn over de prestaties van vluchtelingenkinderen in het vak Nederlands in de afgelopen paar jaar, krijgt de Inspectie van het Onderwijs (2015b) wel signalen dat de snelle groei van het aantal nieuwkomers een behoorlijke wissel trekt op leraren in de verschillende onderwijssectoren. Om nieuwkomers voldoende kansen te geven in het Nederlandse onderwijs, zijn aanvullingen in de bekwaamheidseisen voor leerkrachten (Van Vijfeijken & Van Schilt-Mol, 2012) en aanpassingen in de curricula (Lectoreninitiatief, 2016) gewenst: lesgeven aan nieuwkomers vraagt immers om een specifieke aanpak. Een hernieuwde en integrerende aanpak van NT2-onderwijs is zeer wenselijk.

5.2 Een evenwichtig en samenhangend curriculum

Van oudsher kent het schoolvak Nederlands drie hoofddomeinen: taalvaardigheid / geletterdheid, literatuur en kennis over taal, waarbij het zwaartepunt ligt op de taalvaardigheid van leerlingen. Het schoolvak Nederlands in zijn geheel draagt daarmee bij aan de doeldomeinen van het onderwijs: subjectificatie, socialisatie en kwalificatie (Biesta, 2012). Uit de BUG-analyse komt echter naar voren dat de samenhang tussen de drie hoofddomeinen van het vak niet altijd duidelijk is en dat bovendien het evenwicht vaak zoek is: een overmatige nadruk op taalvaardigheid en kwalificatie leidt tot verwaarlozing van kennis over taal en literatuur. Met name het beoogde curriculum leidt aan dit gebrek aan samenhang en evenwicht tussen de drie hoofddomeinen. Terwijl de kerndoelen het punt van samenhang nog enigszins onder de aandacht brengen, wekt het referentiekader taal door haar presentatie en vormgeving toch vooral de indruk dat het schoolvak bestaat uit afzonderlijke domeinen en vaardigheden. Bovendien is het referentiekader zodanig gepreoccupeerd met taalvaardigheid / geletterdheid dat er voor literatuur en kennis over taal slechts marginale aandacht is. Ook de Eindtoets PO en de examenprogramma's vmbo, havo en vwo zetten zwaar in op vaardigheden; zo toetst het CE havo/vwo – 50 procent van het eindcijfer – uitsluitend leesvaardigheid.

In het uitgevoerde curriculum toont zich het gebrek aan evenwicht en samenhang in aparte leergangen c.q. aparte modules voor de afzonderlijke domeinen en vaardigheden. Docenten die willen werken aan een samenhangend en evenwichtig onderwijs Nederlands, treffen daarvoor weinig handvatten en ondersteuning in de methodes en lopen tegen grenzen aan van tijd en sectieafspraken.

Het vooronderzoek naar de herziening van het leerplankader (Meestringa, Van der Leeuw & Van Silfhout, 2016) pleit dan ook voor een integrale herziening van het leerplankader, met een evenwichtige aandacht voor de drie hoofddomeinen van het vak: taalvaardigheid, literatuur en kennis over taal. Voor elk van die drie hoofddomeinen is hieronder een speerpunt geformuleerd.

5.3 Productieve taalvaardigheden

Binnen het hoofddomein 'Taalvaardigheid' krijgen de productieve vaardigheden (spreken en schrijven) in het onderwijs relatief weinig expliciete aandacht, maar op zichzelf en voor ontwikkeling van de identiteit van de leerling (subjectificatie) zijn ze van belang. Dit geldt zowel voor het vak Nederlands als voor de andere vakken, waarin bij de verwerving en constructie van vakkennis juist een sterk beroep gedaan wordt op de mondelinge en schriftelijke formuleervaardigheid van leerlingen.

In de concurrentie om onderwijstijd leggen de productieve vaardigheden het doorgaans af tegen leesvaardigheid en deelvaardigheden als spelling en grammatica, niet in de laatste plaats omdat laatstgenoemde vakonderdelen makkelijker toetsbaar zijn en er dientengevolge meer deskundigheid en didactisch materiaal voor die vaardigheden is ontwikkeld. Wat betreft inhoudelijke en didactische kwaliteit hebben spreken en schrijven nog een inhaalslag te maken. De vraag is hoe de productieve taalvaardigheden aan bod moeten komen in onderwijs dat leerlingen voorbereidt op deelname aan de 21^e-eeuwse samenleving. Die is immers multimediaal van aard en sterk gericht op communicatie (Platform Onderwijs2032, 2016; Van den Branden, 2015). Een vaardigheid als 'kunnen reflecteren op de betekenis van een boodschap in een bepaalde context' kan een gewenste uitbreiding zijn van productieve taaldoelen, zowel in po als vo.

De keuze voor specifieke vaardigheden (spreken en schrijven) mag overigens niet tot geïsoleerde ontwikkeling leiden. Er moet vooral gezocht worden naar mogelijkheden om spreekvaardigheid te ontwikkelen in samenhang met andere vaardigheden (bijvoorbeeld luisteren), en om schrijfvaardigheid te ontwikkelen in samenhang met andere vaardigheden (bijvoorbeeld lezen). Berenst (2016) betoogt in dat verband dat leesonderwijs breder benaderd zou moeten worden: leesonderwijs zou leerlingen moeten helpen om – uitgaande van hun eigen nieuwsgierigheid – de informatiewereld om hen heen te doorgronden. Belangrijk is om lezen functioneel in te zetten en over de gelezen tekst te communiceren (spreken en schrijven). In het project 'Taal domeinen in samenhang' werkt SLO dit idee uit voor het primair onderwijs (Hogeveen & Prenger, 2016), terwijl er voor geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs in het vo onlangs een ontwerpinstrument is gepubliceerd (Van der Leeuw, Meestringa & Van Silfhout, 2016).

5.4 Kennis over taal

Het hoofddomein 'Kennis over taal' binnen het vak Nederlands is de afgelopen decennia voortdurend onderwerp van discussie geweest. Zelfs over de naamgeving bestond er verschil van mening: gaat het over taalkunde, taalbeschouwing of grammatica? Om een eerste ordening aan te brengen hanteren wij met onder andere Hulshof (2002) het volgende onderscheid:

- taalkennis ten dienste van taalvaardigheid (geletterdheid), om over taal te kunnen praten, de betekenis van taal in context beter te kunnen begrijpen en waarderen. We noemen dit *instrumentele* kennis over taal.
- taalkennis ten dienste van sociale vorming en burgerschap. Deze kennis heb je nodig om verantwoorde, onderbouwde uitspraken te kunnen doen over taalonderwerpen als taalvariatie en meertaligheid die in onze samenleving een rol spelen. Dit gebied noemen we *sociale* kennis over taal.

Om uit de enge grammatica-discussie los te komen is voor beide soorten kennis over taal ontwikkelwerk zeer gewenst, waarbij instrumentele kennis over taal voorrang verdient. Met die kennis kan immers een brug geslagen worden tussen de hoofddomeinen kennis over taal, taalvaardigheid en literatuur, waarmee een samenhangend vakcurriculum (zie 4.2) concreter in beeld komt. Leraren in het po zouden bijvoorbeeld in staat gesteld moeten worden om kennis over taal functioneel in te zetten in betekenisvolle contexten binnen de verschillende vakken, waarbij kennis over taal expliciet gekoppeld wordt aan de talige vaardigheden. Het Landelijk Netwerk Taal in het basisonderwijs (juni 2016) constateert op dit gebied nog behoorlijk wat handelingsverlegenheid.

Het beoogde curriculum, met name het referentiekader taal, biedt in ieder geval een eerste aanknopingspunt in de vorm van een lijst van termen waarmee over taal en taalgebruik gesproken kan worden (domein 4: Begrippenlijst en taalverzorging). Deze begrippenlijst is echter zeer beperkt en ontbeert een duidelijk ordeningsprincipe. Een brede en systematische kennis over taal zal moeten gaan over de betekenis van teksten (toespraken, dialogen, verhalen, (online) berichten, etc.) in een bepaalde context en de retorische middelen (verbaal en non verbaal) die daarvoor worden ingezet (Van der Leeuw & Meestringa, 2016).

5.5 Literatuur

Binnen het hoofddomein 'Literatuur' is met name een doorgaande leerlijn van vve via po tot vmbo, havo en vwo zeer gewenst, zodat er wat meer structuur komt in wat er wanneer zou moeten worden gedaan. Voor de afzonderlijke sectoren lijkt het curriculum voldoende helder, al is dat voor po en de onderbouw van vo het minst duidelijk. De aansluiting tussen de sectoren is echter veelal nauwelijks aanwezig.

Het beoogde curriculum, met name in het referentiekader taal, biedt op het eerste gezicht wel aanknopingspunten voor zo'n doorgaande leerlijn. De positionering van (jeugd)literatuur binnen het domein van leesvaardigheid levert echter nogal wat beperkingen op. Daarmee wordt literatuuronderwijs immers in de sfeer van kwalificatie getrokken, ten koste van persoonsvorming en intellectuele / culturele vorming (subjectivering en socialisatie). Hoewel er in toenemende mate gepleit wordt voor een zelfstandige positie van het literatuuronderwijs kan niet genoeg worden benadrukt dat samenspel met andere hoofddomeinen van groot belang is. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat het lezen van boeken op jonge leeftijd correleert met een hogere leesvaardigheid op latere leeftijd. Andersom blijkt dat het inzetten van creatief schrijven het literair lezen flink kan ondersteunen.

5.6 Toetsing

Het betrouwbaar en valide toetsen van taalvaardigheid is complex. Om een goed beeld te krijgen van de taalvaardigheid van leerlingen zou er een compleet beeld moeten zijn van de vaardigheid van leerlingen op de verschillende domeinen, waarbij mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid de zogenoemde moeilijk meetbare domeinen zijn.

Wat betreft het gerealiseerde curriculum beschikken we over een eenzijdig en gefragmenteerd beeld omdat taalvaardigheid op slechts enkele onderdelen centraal getoetst wordt. Daarbij gaat het ook nog eens voornamelijk om eindtoetsen, terwijl leraren en leerlingen voor het onderwijsleerproces meer hebben aan gegevens waarmee dat proces (gedifferentieerd) kan worden bijgestuurd. Goede instrumenten voor zo'n formatieve evaluatie ontbreken echter veelal.

Hiermee samenhangt de zorg ten aanzien van de mogelijkheden en (toets)professionaliteit van de leraar; die beschikt niet altijd over de tijd en ruimte en het didactisch repertoire om zelfstandig keuzes te kunnen maken en is daardoor sterk afhankelijk van het schoolboek.

5.7 Taal in andere vakken

Een laatste in het oog springend aandachtspunt in de BUG-analyse is de relatie tussen het schoolvak Nederlands en de andere vakken in het curriculum. Algemeen wordt onderkend dat het onderwijs in andere vakken een betekenisvolle en effectieve context kan bieden voor taalonderwijs. En omgekeerd, een goede (academische) taalvaardigheid van leerlingen is voorwaardelijk voor het verwerven en verwoorden van kennis in alle andere schoolvakken. In het beoogde curriculum Nederlands – met name in de toelichting bij het referentiekader taal – is expliciet sprake van de mogelijkheid om taalonderwijs in andere vakken te realiseren. Maar omdat in de beoogde curricula van andere vakken de rol van taal nog niet (vak)specifiek is verwerkt, ontbreekt het leraren basisonderwijs aan handvatten om taalonderwijs (ook) te integreren in de andere vakken, en ontbreekt het vakdocenten in het voortgezet onderwijs aan handvatten om taalaspecten in hun eigen vak in te zetten. In het uitgevoerde curriculum krijgt de (vak)taalontwikkeling van leerlingen daardoor onvoldoende aandacht en blijven veel kansen onbenut. Daarom zou explicieter, maar ook vak- en domeinspecifieker, beschreven moeten worden hoe in de verschillende onderwijssectoren taalontwikkend lesgeven of taalgericht vakonderwijs kan worden gerealiseerd. De ontwikkeling van benodigde school- en vaktaal voor het denken en redeneren in de verschillende vakken verdient een prominente plek in het curriculum (cf. Smit, 2014, voor rekenen-wiskunde; Gijssels & Smit, 2015, voor wetenschap en technologie). Een en ander zal de uitwerking en duurzaamheid van het taalbeleid op school ten goede komen.

Referenties

- Aalsvoort, M. van der, & Leeuw, B. van der (1982). *Leerlingen, taal en school. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie*. Enschede: SLO / ACLO-M.
- Abma, A. (2013). Goed onderwijs begint met een goed curriculum. *Levende Talen Magazine*, 100(1), 10-14.
- ACLO-M (1978). *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school met het oog op de Aansluiting van het voortgezet onderwijs op het lager onderwijs*. Enschede: SLO.
- Akerson, V. L. & Flanigan, J. (2000). Preparing preservice teachers to use an interdisciplinary approach to science and language arts instruction. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 345-362.
- Appel, R. & Kuiken, F. (2006). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho (tweede druk).
- Bakker, N. (2013). Digitaal lezen – wie doen het al? Een SMB-dieptestudie naar het profiel van de e-boekenlezer en de leesbeleving van de e-reader, tablet en laptop. In: Schram, D. (red.). *De aarzelende lezer over de streep*. Amsterdam: Eburon/Stichting Lezen-reeks deel 22, 349-385.
- Beek, A. van der & Hoogeveen, M. (red), Prenger, J. (2015) *Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Beek, A. van der & Paus, H. (2011). *Leerstoflijnen begrippenlijsten taalverzorging beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het domein begrippenlijsten taalverzorging op de basisschool*. Enschede, SLO.
- Beeker, A., Den Braber, N., Ekens, T., Hoeven, M. van der, Ravesloot, C., Schmidt, V., Spek, W. & Trimbos, B. (2012). *Advies tussendoelen kernvakken onderbouw vo*. Enschede: SLO.
- Berenst, J. (2016). Geletterdheidspraktijken en een ander perspectief op leesonderwijs. *MeerTaal*, 4(1), 4-9.
- Biemond, H. & Zandt, R. van het (2013). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid; Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Bienfait, N. (2003). Grammatica-onderwijs aan allochtone jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 4(2), 11-17.
- Biesta, G. (2014). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Bimmel, P. & E. Van Schooten (2000a). Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 5, 365-377.
- Bimmel, P., Bergh, H. van den & R. Oostdam (2000b). Effecten van strategietraining op leesvaardigheid in moedertaal en tweede taal. *Spiegel*, 17/18(3/4), 55-78 | 2000
- Blauw, A. de, Boland, T., Vernooy, K. & Zandt, R. van het (2013), *Tussendoelen beginnende geletterdheid; Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Bonset, H. (1996). *Spreeken en Luisteren in de tweede fase. Groepsspreekbeurt en discussie op het Over Betuwe College in Bemmelen*. Enschede: SLO (Studie & onderzoek binnen het project Nederlands VO 19).
- Bonset, H. (2011). Taalkundeonderwijs, veel geloof, weinig empirie. *Levende Talen Magazine*, 98(2), 11-16.
- Bonset, H. (2015). Een serieus antwoord. *Levende Talen Magazine*, 102(4), 50.

- 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.
- Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & Ebbers, D. (2007). Nederlands in het vmbo: apart of samen? *Levende talen tijdschrift*, 8(4), 16-24.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2013). Het taalonderwijs Nederlands onderzocht. In: *Tijdschrift Taal voor opleiders en begeleiders*, 4(6), 40-51.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2016). *Lezen in het basisonderwijs opnieuw onderzocht*. Enschede: SLO.
- Bonset, H., Jansma, N., Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2014). *Schrijfonderwijs in het vo. Analyse van drie methoden en interviews met leraren*. Studie en onderzoek Nederlands vo, 48. Enschede: SLO.
- Bonset, H., Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2012). *Handreiking schoolexamens Nederlands havo / vwo*. Enschede: SLO.
- Bonset, H., Meestringa, T. & De Vries, H. (2008). *De koppeling van centrale examens Nederlands aan referentieniveaus*. Studie en onderzoek Nederlands vo, 43. Enschede: SLO.
- Bonset, H., Meestringa, T. & De Vries, H. (2009). Een tweede koppeling van centrale examens Nederlands aan referentieniveaus. Studie en onderzoek Nederlands vo, 44. Enschede: SLO.
- Bonth, R. de & Schermer, T. (2015). *Poëzie in de klas: 'Ik schreef / tekende / vertaalde / declameerde met de klas een heerlijk gedicht'*. *Levende Talen Magazine*, 102(1), 22-26.
- Braaksma, M.A.H. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Braaksma, M. & G. Rijlaarsdam (1999). Argumentatieve teksten leren schrijven door uitvoeren en observeren. Hoe gaat dat eigenlijk? In: *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie*, 59-66.
- Braaksma, M. & Rijlaarsdam, G. (2011). Hypertekst schrijven en observerend leren als didactiek: effecten op schrijfvaardigheid en kennisverwerving. *Vonk*, 40(3), 3-23.
- Braaksma, M.A.H. & Janssen, T.M. (2015). *Vier effectieve schrijfdidactieken: Voortgezet of secundair onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Brand-Gruwel, S. (2012). *Leren in een digitale wereld: Uitdagingen voor het onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit.
- Branden, K. van den (2015). *Onderwijs voor de 21^{ste} eeuw*. Leuven: Acco.
- Broeder, P. & Stokmans, M. (2011). De meertalige en multiculturele klas. Een vloek of een uitdaging voor docenten? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 84/85, 9-19.
- Broeder, P. & Stokmans, M. (2012). Literacy competences in cultural diverse classrooms: Experiences of teachers. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-18.
- Broekhof, K. (2015). Bibliotheek op school verbetert leesprestaties. *Basisschool Management* 7, 14-18.
- Brouwer, T. (2011). Schrijfonderwijs: van ondergeschoven kindje tot oogappel van het taalonderwijs? In: *Tijdschrift Taal*, 1 (2), 21-28.
- Brouwer, T. & Graft, M. van (2003). *Taal in andere vakken, verrijken of ver-reiken?* Enschede: SLO.
- Brouwer, R. & Koster, M. (2016). *Bringing Writing Research in the Classroom. The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Proefschrift Universiteit Utrecht
- Bunt, J. & Ravesloot, C. (2016). Ze voelt zich als een vlieg. Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. *Levende Talen Magazine* 103(1), 4-9.

- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. London / New York: Continuum International Publishing Group.
- Cito (2013). *Examenverslagen. Resultaten per examen*. Geraadpleegd op 7 november 2013, van http://www.cito.nl/nl/Onderwijs/Voortgezet%20onderwijs/centrale_examens/examenverslagen/resultaten_examen.aspx
- Cito (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Cito. (PPON-reeks nummer 54)
- Clemens, J. (2014). Het nieuwe lezen, anders bekeken: Een belangrijke uitdaging voor de taalleraren. *Levende Talen Magazine*, 101(4), 4-8.
- Coelen, W. van der & Groenendijk, R. (2011). Op weg naar een taallab? Een verkenning van de onderwijskundige, vakinhoudelijke en praktische invulling van 'taalbewust onderwijs'. *Levende Talen Magazine*, 2011(5), 16-20.
- College voor Examens (2011). *Nederlands VMBO. Syllabus BB, KB en GT centraal examen 2013*. Utrecht: College voor examens vwo, havo, mbo.
- College voor Toetsen en Examens (CvTE) (2015a). *Terugblik Centrale Eindtoets 2015*. Utrecht: CvTE. <https://www.centraleeindtoetspo.nl/>
- College voor Toetsen en Examens (CvTE) (2015b). *Rapportage referentieniveaus taal en rekenen 2014-2015*. Utrecht: CvTE.
- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. (2005). Learning to read and write argumentative text by observation of peer learners. In: Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. & Couzijn, M. (Eds.). *Studies in learning to write*, pp. 241-258.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. London / New York: Continuum International Publishing Group.
- Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. Amsterdam: VU University Press.
- CVEN (1991). *Het CVEN-rapport. Eind- verslag van de Commissie Vernieuwing Eind-examenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.* Den Haag: Sdu Uitgeverij.
- Dijk, G. van, Hajer, M., Scharren, R., & Vos, B. de (2013). *Werken aan vaktaal bij de exacte vakken*. Enschede: Platform Taalgericht Vakonderwijs / SLO.
- Dirksen, J. (2001). Dossiervorming noodzaak: het leesdossier in de praktijk. *Levende Talen Tijdschrift*, 2(4), 11-19.
- Dirksen, J. (2008). Lang leve het lezen voor de lijst. *Levende Talen Tijdschrift*, 9(2), 11-18.
- Disseldorp, J. van (2009). Taalverandering in plaats van zeehondjes. Taalkunde-onderwijs met behulp van taalvaardigheden. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(1), 21-28.
- Dorre, G. (2013). Taalcanon: wetenschap voor beginners. Wie iets van taal weet, snapt meer van talen. *Levende Talen Magazine*, 100(1), 4-8.
- Drie, J. van (red.) (2012). *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken. Handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Driessen, M. (2013). Het nieuwe lezen. *Levende Talen Magazine*, 100(8), 4-8.
- DUO Market Research (2009). *De positie van jeugdliteratuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- DUO Onderwijsonderzoek (2016). *Rapportage Lezen op havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ebbers, D. & Steeghs, T. (2009). *Ga met een blauw paard dwars door de hoogste bergen. Een leerlijn poëzie schrijven en lezen voor het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Eerde, D. van, Hajer, M., Koole, T. & Prenger, J. (2002). Betekenisconstructie in de wiskundeles: De samenhang tussen interactief wiskunde- en taalonderwijs. *Pedagogiek*, 22(2), 134-147.

- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht, Den Haag: Universiteit Utrecht / Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek (PROO).
- Elving, K. & Bergh, H. V. D. (2015). Gewicht in de schaal; Op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(2), 26-36.
- Emmelot, Y. & Schooten, E. (2006). *Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden in het primair onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Erkens, G., Theill, J., Kanselaar, G., Prangma, M. & Jaspers, J. (2002). 'W8ff:-)'Chattalk in een coöperatieve leeromgeving. *Levende Talen Tijdschrift*, 2, 24-33.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapportage*. Enschede: SLO.
- Feskens, R., Kuhlemeier, H. & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015; Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Fiori, L. (2016). *Leeskilometers maken op school*. Amersfoort: CPS.
- Gelderen, A. van (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Gelderen, A. van. (2012). 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), 3-15.
- Gelderen, A. van, Hoogeveen, M. & Zijp, I. (2004). *Met een blik op de toekomst. 25 jaar leerplanontwikkeling onderwijs Nederlandse Taal in de basisschool*. Studies in Leerplanontwikkeling. Enschede: SLO.
- Gelderen, A. van & Schooten, E. van (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Gijssel, M. & Smit, J. (2015). Drijven en zinken: vaktaal bij wetenschap & techniek. *Meertaal*, 1 (3), 10-13.
- Goosen, H. (2001). De inrichting van het nieuwe examen schrijfvaardigheid. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 2, nr. 2, p. 24-33.
- Goosen, H. & Beeke, D. (2009). Het belang van boeken leren lezen: de positie van jeugdliteratuur in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Magazine*, 96/4, 18-21.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Ghonem-Woets, K. (2009). *Literaire competentie in groep 3 tot en met 8*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Grift, W.J.C.M. van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (Oratie).
- Grinsven, V. van, Woud, L. van der, Bulk, L. van den, & Kouveld, M. (2010). *Wie leest, heeft de wereld binnen handbereik. Behoeftesonderzoek onder vmbo-docenten Nederlands over het bevorderen van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Groenendijk, T., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2008). Hoe schrijven middelbare scholieren gedichten? Over de relatie tussen schrijfproces en de kwaliteit van het eindproduct. *Levende Talen Tijdschrift*, 9(1), 3-11.
- Hacquebord, H. (2007). De leesvaardigheid van vmbo-leerlingen. In: D. Schram (Red.). *Lezen in het vmbo, onderzoek – interventie – praktijk*. Delft: Uitgeverij Eburon, 55-75.
- Hafkenscheid, E. (2003). Grammatica als hulpbron voor argumenteren. *Levende Talen Tijdschrift*, 4(2), 24-30.
- Hajer, M. (2005). Taalgericht vakonderwijs: Tijd voor een nieuw vijfjarenplan. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(1), 3-11.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho. (Derde druk)
- Hajer, M., Laan, E. van der, & Meestringa, T. (2010). *Taalgericht de vakken in!* Enschede: SLO / Platform Taalgericht Vakonderwijs.

- Halliday, M.A.K., (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Edward Arnold.
- Hemker, B. (2016). *Meting Taal, Rekenen en Wereldoriëntatie 2015. Peiling van de rekenvaardigheid, de taalvaardigheid en wereldoriëntatievaardigheden in jaargroep 8 van het basisonderwijs in 2015*. Arnhem: Cito.
- Hemker, B. & Weerden, J. van (2015). *Peiling van de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in jaargroep 8 van het basisonderwijs in 2014*. Arnhem: Cito.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. In: *American Journal of Education*, 93, 133-170. Chicago: University Press.
- Hoeven, J. van der, Gelderen, A. van, Verbeeck, K., Donker, M. & Rie, S. de la (2012). *Genredidactiek als uitgangspunt voor lees- en schrijfonderwijs*. Onderzoeksrapportage Nederlands Lezen en Schrijven op Innovatieve Scholen (Nelsis) in de onderbouw havo/vwo. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge. A classroom intervention study*. Enschede: Doctoral thesis University of Twente.
- Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Hoogeveen, M. & Prenger, J. (2016) Taaldomeinen in samenhang. In: Mottart, A. & Vanhooren, S. (red) *Dertigste conferentie Het Schoolvak Nederlands | Bundel 30*. Gent: Skribis.
- Hooft van Huysduynen, P. (2014). Vraag het de schrijver; Een andere manier om leesvaardigheid te oefenen. *Levende Talen Magazine*, 101(6), 24-28.
- Houtveen, Th. (2013) Hoe ziet goed leesonderwijs eruit? In: Schram, D. (red). *De aarzelende lezer over de streep*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Hudson, R. (2004). Why Education Needs Linguistics (And Vice Versa). *Journal of Linguistics*, 40/1, p. 105-130.
- Hulshof, H. (2002). *Vormen van taalkennis. Over grammatica, taalbeschouwing en taalkundige vorming in het onderwijs Nederlands*. Leiden: Universiteit Leiden (inaugurale rede).
- Hulshof, H., Kwakernaak, E. & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland; Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Uitgeverij Passage.
- Inspectie van het onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2012). *Focus op schrijven; Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2015a). *Wereldoriëntatie: De stand van zaken in het basisonderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap.
- Inspectie van het onderwijs (2015b). *De kwaliteit van het onderwijs aan nieuwkomers. Evaluatie van de kwaliteit van azc-scholen, relatief zelfstandige en grotere nieuwkomersvoorzieningen*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap.
- Janssen, M. & Meestringa, T. (2016), Gedocumenteerd schrijven revisited. In: *Levende Talen Magazine*, 103, 3, 16-21.
- Janssen, T. (2002). Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(3), 20-26.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur lezen in dialoog; Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Janssen, T., Braaksma, M. Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom: Effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 91-116.

- Janssen, T. & Van den Bergh, H. (2010). Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(1), 3-15.
- Jonckheere, S. (2011). Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 34-41.
- Jordens, K. (2016) Turkish is not for learning, miss. *Valorizing linguistic diversity in primary education*. Leuven: KULeuven (Doctoral Thesis).
- Kerkhoff, A. (2014). *Taal en diversiteit*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Kinderombudsman (2016). *Wachten op je toekomst. Kinderen in de noodopvang in Nederland*.
- Klinkenberg, S. (1988). De leraar moedertaal tussen kind en cultuuroverdracht; retoriek van moedertaalonderwijs rond 1960. In: Klinkenberg, D., Plattel, R., Sturm, J., Ven, P.H. van de & Vroomen, J. de. *Tussen Apollo en Hermes; Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland*. Enschede: SLO, 93-123.
- Kordes, J., Feenstra, H., Partchev, I., Feskens, R. & Graaf, A. de (2012). *Leesmotivatie, leesgedrag en leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen. Aanvullende analyses op basis van PISA-2009*. Arnhem: Cito.
- Kroon, S. & Sturm, J. (1994). 'Wij gaan volksaardig d.i. nationaal worden': Een voorstudie naar moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn. Deel 1: Over 'Naatje van de Dam' en volksbeschaving. *Spiegel*, 12(1), 53-75.
- Kroon, S. & Sturm, J. (1994). 'Wij gaan volksaardig d.i. nationaal worden': Een voorstudie naar moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn. Deel 2: Moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn in vakdidactische citaten uit de 20e eeuw. *Spiegel*, 12(2), 31-57.
- Kuhlemeier, H., Til, A. van, Feenstra, H. & Hemker, B. (2013). Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2 (PON-reeks nummer 53).
- Kuiper, W., Hoeven, M. van der, Folmer, E., Graft, M. van. & Akker, J. van den. (2010). *Leerplankundige analyse van PISA-trends*. Enschede: SLO.
- Lammers, E. (2010). *Wie niet lezen wil moet schrijven. Een onderzoek naar de invloed van productieve literatuureducatie op receptieve vaardigheden en attitudes*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2010.
- Land, J., Bergh, H. van den & Sanders, T. (2007). Leesplezier en leesfrequentie op het vmbo. Een kwantitatief inventarisatie-onderzoek naar leesgedrag en waardering voor studieteksten. In: D. Schram (Red.), *Lezen in het vmbo, onderzoek – interventie – praktijk*. 151-182. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Landelijk Netwerk Taal (2015) *Reactie van de landelijke netwerken voor taalspecialisten en taalcoördinatoren in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Langberg, M., Leenders, E. & Koopmans, A. (2012). *Passende perspectieven. Overzicht van de leerroutes*. Enschede: SLO.
- Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Vluchtelingen (2016). <https://www.hu.nl/overdehu/nieuws/Lectoren-vragen-extra-aandacht-voor-kwaliteit-onderwijs-aan-vluchtelingenkinderen>.
- Ledoux, G., Roeleveld, J., Langen, A van & Smeets, E. (2012). *Cool Special; Inhoudelijk rapport*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut, Nijmegen: ITS.
- Leene, W. (1995). *Spreken en Luisteren in de tweede fase. De gedocumenteerde groepsdiscussie op het Pierson College in Den Bosch*. Enschede: SLO (Studie & onderzoek binnen het project Nederlands VO 14).
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2012). *Genres in schoolvakken. Verslag van de Landelijke werkconferentie*. Enschede: SLO / Platform Taalgericht Vakonderwijs.
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2013). *Genres leren schrijven bij de vakken. Verslag van de Landelijke werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs*. Enschede: SLO / Platform Taalgericht Vakonderwijs.
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2016). Wie heeft Bello gezien? Kennis over taal bij Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 2016/7, 12-19.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T. & Pennewaard, L. (2011). Symposium Genredidactiek/ Genre pedagogie: *verslag/report*. Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T. & Silfhout, G. van (2016). *Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs vo; Een ontwerpinstrument voor leerkrachten Nederlands*. Enschede: SLO.
- Leeuw, B. van der & Ravesloot, C. (2012). *Boekverslagen analyseren met het referentiekader taal*. Enschede: SLO.
- Linthorst, T.R., Glopper, K. de (2015). De didactiek van begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs; lesobservaties bij Nederlands en zaakvakken. *Pedagogische Studiën* (92), 150-166.
- Locke, T. (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Student on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York/London: Routledge.
- Loon, R. van (2003). In drieën – Vertellen in de klas. *Levende Talen Magazine*, 90(5), 8-12.
- Martin, J., Christie, F. & Rothery, J. (1987). Social processes in education. A reply to Sawyer and Watson (and others). In: Reid, I. (Ed.), *The place of genre in learning: Current debates*. Geelong: Deaking University Press.
- Martin, J. & Rose, D. (2008). *Mapping genres: mapping culture*. London: Continuum.
- Martens, J., Salleveldt, S., Vrinte, S. & Ven, P.H. van de (2003). Een palet aan teksten. *Moer* 2003(4), 110-127.
- Meelissen, M.R.M., Netten, A., Drent, M., Punter, R.A., Droop, M. & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011; Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Enschede: Universiteit Twente.
- Meesterschapsteams (2016). *Manifest Nederlands op school*. <https://vakdidactiekqw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>
- Meestringa, T., Leeuw, B. van der & Silfhout, G. van (2016). *Herziening leerplankader Nederlands vo; Rapportage vooronderzoek*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T., Ravesloot, C., Raymakers-Volaart, C. & Ebbers, D. (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands vmbo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2012). *Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo; uitkomsten van een enquête*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2013a). Het schoolexamen Nederlands havo/vwo in kaart. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 14, nr. 2, p. 11-19.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2013b). Schrijven in de tweede fase. In: *Levende Talen Magazine*. Jaargang 110, nummer 6, p. 6-10.
- Meyer, I. de, & Warlop, N. (2010). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen: De eerste resultaten van PISA 2009*. Gent: Universiteit Gent and Departement Onderwijs and Vorming.
- Ministerie van OCW (2009). *Referentiekader taal en rekenen; de referentieniveaus*. Enschede: SLO.
- Ministerie van OCW (2010). *Kerndoelen Onderbouw voortgezet onderwijs*.
- Ministerie van OCW (2011). *Examenprogramma's vmbo, havo, vwo*. Staatscourant 25, juli 2011.
- Ministerie van OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2013/10/04/lerarenagenda-2013-2020-de-leraar-maakt-het-verschil>.
- Moeken, N., Kuiken, F. & Welie, C. (2016). Samenwerkend lezen in het voortgezet onderwijs (SALEVO); Effectiviteit voor verschillende typen leerlingen. *Levende talen Tijdschrift*, 17(2), 38-49.

- Mol, S. & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
- Munk, F., Smit, J., Bakker, A. & Keijzer, R. (2015). Hoe zeggen we dit in de rekenles? *Volgens Bartjens*, 35(1), 35-37.
- Nederlandse Taalunie (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers; Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Nelissen, J. M.C. (1987). *Kinderen leren wiskunde: Een studie over constructie en reflectie in het basisonderwijs*. Gorinchem: De Ruiter.
- Nielen, T.M.J. (2016). *Aliteracy: causes and solutions*. Leiden: Leiden University (Doctoral Thesis).
- Norden, S. van (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taal leren op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Van Gorcum.
- Norden, S. van (2014). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Oepkes, H. (2006). Spellingbewustzijn en spellinggeweten als doelen van het spellingonderwijs, *Jeugd, school en wereld (JSW)*, 91, november, p. 34-38.
- Oers, B. van (2001). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool*. St. Maarten: Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Olijkan, E. (2013). Docenten over *Nieuwsbegrip* in de klas. *Levende Talen Magazine*, 100(3), 16-19.
- Oosterloo, A. (2015). *Over boeken gesproken*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Oosterloo, A. & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Oudakkers, M. & Groenendijk, R. (2010). Praktisch Nederlands; Hoe docenten Nederlands kunnen profiteren van de bevindingen van taaltrainers. *Levende Talen Magazine*, 97(2), 4-8.
- Paffen, R., Bosman, A.M.T. (2005). Spellingbewustzijn kan met een korte training gestimuleerd worden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 44, nr. 9, p. 380-390.
- Poolman, B. (2016). *Differences in language development among young children in Northeast Netherlands*. Groningen: Rijksuniversiteit (Doctoral Thesis).
- Prenger, J. (2005). *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs* (Proefschrift). Groningen: Universiteit Groningen.
- Prenger, J. & Zaat, M. (2016) Leesgesprekken in de praktijk. In: *MeerTaal*, 3(3), 14-17.
- Projectgroep Voorlopige Eindtermen Basisonderwijs (1989). *Advies over de voorlopige eindtermen basisonderwijs 3; Nederlandse taal, Friese taal, Engelse taal*. Enschede: SLO.
- Punt, L., Strating, H., Hajer, M., Scharren, R. & Vos, B. de (2013). *Werken aan vaktaal bij de talen*. Enschede: Platform Taalgericht Vakonderwijs/SLO.
- Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Avermaet, P. van, Slembrouck, S., Gorp, K. van & Verhelst, M. (2013). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuistaal in onderwijs' (2009-2012): Eindrapport*. Universiteit Gent en KU Leuven.
- Smit, J. (2014). En nu in rekentaal! Talige ondersteuning bieden in een meertalige rekenklas. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(3), 28-37.
- Ravesloot, C. & Leeuw, B. van der (2013). Van leesles naar complete taallessen. In: *Levende talen Magazine*, jaargang 100, nr. 8.
- Remkes, W. & Raijmakers, C. (2004). Verhalen schrijven is spannend. *Levende Talen Magazine*, 92(7), 5-7.

- Rijlaarsdam, G. (2005a). Observerend leren: een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: Ontwerpadvies uit onderzoek verkregen. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-20.
- Rijlaarsdam, G. (2005b). Observerend leren: een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 2: Praktijkvoorbeelden. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 21-28.
- Rijt, J. van (2013a). Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redekundig ontleden van brugklasleerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), 28-36.
- Rijt, J. van (2013b). Taalkunde in de brugklas (g)een utopie? *Levende Talen Magazine*, 100(5), 18-22.
- Rose, D. & Martin, J.R. (2011). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Sanders, Y. & Gilling, A. (2006). *Leesgedrag leerkrachten basisonderwijs. Onderzoek ter gelegenheid van De Nationale Voorleeswedstrijd*. Amsterdam: TNS NIPO.
- Scharten, R. (red.) (2016). *Taal in de context van W&T: De rijke context van wetenschap en technologie*. Den Haag: platform Bètatechniek.
- Schrijvers, M., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'; De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 3-13.
- Sebregts, C. (2002). De kracht van rolwisselend leren. *Moer* 2002(4), 104-111.
- Sikkema, M. (2013). De opmars van adolescentenliteratuur. Onderzoek naar adolescentenliteratuur in het literatuuronderwijs Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 14(1), 37-46.
- Silfhout, G. van. (2016). Ik ren harder en probeerde de persoon af te schudden. Een lessenserie geïntegreerd literatuur-, lees- en schrijfonderwijs. *Van 12 tot 18*, 26(1), 12-14.
- Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J. & Sanders, T. J. M. (2014). Effectieve leerteksten in het vmbo. Hoe leuk moet je het maken?. *Didactief*, 44(1), 30-31.
- Sluismans, D., Joosten-Brinke, D ten, & Vleuten, C. van der (2013). *Toetsen met meerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. www.nwo.nl/onderzoek-en-resultaten.
- Smit, J. (2014). En nu in rekentaal! Talige ondersteuning bieden in een meertalige rekenklas. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(3), 28-37.
- Stralen, G. van & Gudde, R. (Red.). (2012). ... *En denken. Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW.
- Stoeldraijer, J. (2012). *Kwaliteitskaart onderwijs in het schrijven van teksten*. Den Haag: School aan Zet.
- Tammes, A-C., Vonk, A., Zalm, E. van der & Damhuis, R. (2015). Meer kennis, meer inzicht, meer taal: Taaldenkgesprekken maken taal- en zaakvaklessen uitdagend. *Meertaal*, 3(2), 4-9.
- Teunissen, F. (1990). *Werken aan Nederlands als tweede taal. Een programmatisch kader voor de projectgroep NT2*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Toorenaar, A. & Rijlaarsdam, G. (2007). 'Een spiekbriefje leren maken?!' Sommige schoolboeken zijn gewoon te moeilijk. *Levende Talen Magazine*, 94(2), 17-19.
- Tordoir, A. & Meestringa, T. (1997). *Taalbeleid op drie vbo/mavo scholen*. Drie casestudies in het schooljaar 1995-1996. Enschede: SLO.
- Verhoeven, L. T. W., Biemond, H. G. & Litjens, P. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie: leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Ven, P.H. van de (1988). Moedertaalonderwijs als arena. In: Klinkenberg, D., Plattel, R., Sturm, J., Ven, P.H. van de & Vroomen, J. de. *Tussen Apollo en Hermes; Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland*. Enschede: SLO, 209-252.

- Vermeij, L. (2011). Het verbeteren van tekstbegrip met behulp van sorteertaken. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(2), 33-41.
- Vijfeijken, M. van & Schilt-Mol, T. van (2012). *Nieuwkomers in het basisonderwijs*. Eindhoven: IVA Beleidsonderzoek en Advies.
- Wagensveld, B., Teunissen, C. & Bruggink, M. (2014). Wetenschap en technologie creëert uitdagende taalsituaties. *Meertaal*, 2(1), 4-9.
- Welie, C.J.M. (2013) *Onderzoeksrapportage project OTAW: Taalvaardigheid in Amsterdam-West. Een analyse van leerlingachtergrond, taalonderwijs en lessen Nederlands*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Weerden, J. van, Heesters, K., Jongen, I., Schoot, F. van der, Hemker, B., Veldhuijzen, N. & Verhelst, N. (2006). *Balans van het spreekonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 2002 en 2003 halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs (PPON-reeks nummer 30)*. Arnhem: Cito.
- Westdorp, A.M. (2011). Taalbeleid op de rails. *Levende Talen Magazine*, 98(7), 24-27.
- Wetering, T. van de & Groenendijk, R. (2015). Geen trucje maar een vaardigheid; Van toetsgerichte lezers naar zelfstandige, analytische lezers. *Levende Talen Magazine* 102(2), 4-8.
- Wiel, A.M. van der & Ven, P.H. van de (2003). Schrijven in het studiehuis. *Moer* 2003(1), 3-11.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G. & Schram, D. (2009). Naar een gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 24-34.
- Witte, T.C.H., Rijlaarsdam, G.C.W. & Schram, D.H. (2010). Empirisch gefundeerde theorie voor literaire ontwikkeling en didactische differentiatie in de Tweede Fase. *Pedagogische Studiën* 87(6), 375-393.

Bijlage1: Kerndoelen Nederlands primair onderwijs

Karakteristiek

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

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

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

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

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

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

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

Beschouwing van taal en taalgebruik geeft kinderen 'gereedschappen' om over taal te praten en na te denken. Traditioneel ging het hierbij om grammatica, soms ook om de beschouwing van interessante taalverschijnselen. Tegenwoordig denkt men hierbij vooral aan inzicht in eigen en andermans taalgebruiksstrategieën, zodat een kind leert deze steeds bewuster en doelgerichter in te zetten. Naast aandacht voor taal als systeem, is er ook reflectie op taalgebruik. Taalbeschouwing dient geen op zichzelf staand onderdeel te vormen, maar geïntegreerd te worden met (onderdelen uit) de overige domeinen.

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

Mondeling taalonderwijs

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

Schriftelijk taalonderwijs

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

Taalbeschouwing, waaronder strategieën

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

Bijlage 2: Kerndoelen Nederlands Onderbouw voortgezet onderwijs

Onderdeel A: Nederlands

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

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

Bijlage 3: Examenprogramma Nederlandse taal vmbo

(Vanaf CE 2014)

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

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

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

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

Bijlage 4: Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo

Het eindexamen

Het eindexamen bestaat uit het centraal examen en het schoolexamen.

Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

Domein A Leesvaardigheid

Domein B Mondelinge taalvaardigheid

Domein C Schrijfvaardigheid

Domein D Argumentatieve vaardigheden

Domein E Literatuur

Domein F Oriëntatie op studie en beroep.

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

Het centraal examen

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

Het schoolexamen

Het schoolexamen heeft betrekking op:

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

De examenstof

Domein A: Leesvaardigheid

Subdomein A1: Analyseren en interpreteren

1. De kandidaat kan:

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

Subdomein A2: Beoordelen

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

Subdomein A3: Samenvatten

3. De kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten.

Domein B: Mondelinge taalvaardigheid

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

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

Domein C: Schrijfvaardigheid

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

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

Domein D: Argumentatieve vaardigheden

6. De kandidaat kan een betoog:

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

Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

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

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

* De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein E2: Literaire begrippen

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

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

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

Domein F: Oriëntatie op studie en beroep

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

Bijlage 5: Refentiekader Taal, domein lezen, zakelijke teksten (fragment)

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

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

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

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

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

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

 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)

slo



Fotografie: Shutterstock