



Redeneren en formuleren bij Nederlands

Een vakspecifieke uitwerking van taalgericht vakonderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Redeneren en formuleren bij Nederlands

Een vakspecifieke uitwerking van taalgericht vakonderwijs

Juli 2018

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

2018 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

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

Auteurs: Bart van der Leeuw en Theun Meestringa

Informatie

SLO

Afdeling: tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN: 3.7777.752

Inhoud

Inleiding	5
1. Een taalkundige kijk op vaktaal	9
1.1 Van dagelijkse taal naar academische taal	9
1.2 Kerndoelen en eindtermen	12
1.3 Tekstdoelen (genres) en redeneerwijzen in het voortgezet onderwijs	15
2. Nederlands als kernvak	21
2.1 Doelen en keuze van taalmiddelen	21
2.2 Het herkennen van keuzes in een tekst	23
2.3 Ten slotte	25
3. Nederlands bij andere vakken	27
3.1 Genres op school	27
3.2 Beschrijving: Schoolboektekst	29
3.3 Procedure: Practicumopdracht	30
3.4 Verklaring	31
3.5 Samenhang	31
4. Tekstonderwijs met de onderwijsleercyclus	33
4.1 De tekst centraal	33
4.2 De onderwijsleercyclus	34
4.3 Onderwijsleercyclus in de praktijk	38
Referenties	39
Bijlage Veelvoorkomende genres	41

Inleiding

Waarom deze brochure?

Het formuleren van een redenering is voor leerlingen bij andere vakken dan Nederlands vaak een probleem. Een voorbeeld voldoet om dit probleem te illustreren. Havoleerlingen kregen in 2017 op het eindexamen geschiedenis deze vraag voorgelegd:

Twee gegevens:

- 1 In 1630 veroverde de Nederlandse West-Indische Compagnie (WIC) de stad Recife in Brazilië. Rondom de stad lagen veel suikerplantages.
- 2 In 1637 veroverde de WIC het fort Elmina aan de kust van het huidige Ghana.

2p **12** Leg uit dat de verovering van Recife de inname van Elmina wenselijk maakte.

Leerlingen gaven onder meer de volgende antwoorden:

- De verovering van Recife, waar veel suikerplantages lagen, maakte de inname van het fort Elmina wenselijk omdat de WIC nu ook een militaire basis hadden om de plantages te beschermen. (0)
- Door de verovering van Recife waren er nu mensen nodig die op die plantages ~~konden~~ moesten werken. Dat maakt de ~~inname~~ verovering van Ghana gunstig want daar kunnen dan slaven opgehaald worden en hun te laten werken in die plantages. (2)

Het eerste antwoord is fout gerekend en het tweede goed. Het tweede antwoord laat door de doorhalingen en verbeteringen zien dat de leerling worstelt met de formulering en uiteindelijk niet tot een compleet en helder vakmatig antwoord komt. Dat illustreert een algemener probleem in het onderwijs in alle vakken, namelijk dat voor alle leerlingen de taal van een schoolvak eigenlijk een nieuwe taal is die geleerd moet worden. Dat geldt voor de **receptieve** beheersing van die taal (lezen en luisteren), maar vooral voor de **productieve** beheersing: zelf vakmatige redeneringen formuleren is moeilijk en vergt van leerlingen inspanning in een langdurig leerproces.

In vier brochures bieden we handvatten voor de ondersteuning van dat leerproces door middel van een doordachte vaktaaldidactiek. In deze brochures gaan we in op het formuleren en redeneren bij de

- kunstvakken (Marsman, Van der Leeuw & Meestringa, 2018)
- mens- en maatschappijvakken (Den Elzen, et al, 2018)
- natuurwetenschappelijke vakken (Paus, et al, 2018)
- wiskundevakken. (Tolboom, et al, 2018).

Deze vijfde brochure gaat over het vak Nederlands en gaat in op de mogelijkheden om vanuit Nederlands te werken aan het leren formuleren van redeneerwijzen in verschillende vakcontexten. De vijf brochures zijn bedoeld voor leraren (in opleiding), taalcoördinatoren, lerarenopleiders en onderwijsadviseurs op het terrein van de algemene schoolvakken.

Wat houdt ondersteuning van vakmatig redeneren in?

De drie pijlers van taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2015) die samen effectieve vaktaaldidactiek mogelijk maken zijn de volgende:

1. **context.** Vakkennis wordt aangeboden in herkenbare contexten.
2. **interactie.** Leerlingen worden gestimuleerd om over vakconcepten te spreken en te schrijven.
3. **taalsteun.** De leraar biedt actief ondersteuning bij het verwerven van de gepaste vaktaal.

Context en **interactie** blijken in de lespraktijk redelijk eenvoudig te realiseren. Voor **taalsteun** is dat lastiger, vooral omdat er geen pasklaar, vakoverstijgend recept is te geven voor hoe je leerlingen leert een redenering vakmatig te formuleren. We kunnen wel een belangrijke – en eigenlijk voor de hand liggende – voorwaarde noemen: om de specifieke kenmerken van zijn vaktaal aan zijn leerlingen over te brengen, moet de leraar daar op de eerste plaats zelf een goed inzicht in hebben. Want hoe kan hij anders zijn leerlingen ondersteunen bij de ontwikkeling van die vaktaal?

Daaruit volgt ook meteen het tweeledig doel van de vier vakbrochures:

1. **inzicht geven** in taalkenmerken van het vakmatig redeneren van het eigen vak.
2. **praktische handvatten aanreiken** om met deze inzichten leerlingen te ondersteunen in het beter leren gebruiken van de vaktaal.

Voor dat doel reiken we in de brochures een taalkundig begrippenapparaat aan, dat inzichtelijk maakt hoe taal in vakteksten werkt. Dat verschilt namelijk nogal per vak- of leergebied.

Inhoud van deze brochure

In deze brochure voor Nederlands informeren we leraren (in opleiding), taalcoördinatoren, lerarenopleiders, onderwijsadviseurs en leerplanontwikkelaars op het terrein van Nederlands over dat begrippenapparaat. In de komende hoofdstukken komt het volgende aan bod.

1. Een taalkundige kijk op vaktaal

Eerste hoofdstuk waarin een beschrijvingskader wordt geïntroduceerd, zoals dat ook in de andere brochures is gedaan. We leggen uit welke aspecten we aan vaktaal kunnen onderscheiden en welke redeneerwijzen (**genres**) specifiek zijn voor de vakken. Verder relateren we dit aan de kerndoelen en eindtermen van het vak Nederlands en aan het beeld van redeneerwijzen in de verschillende leergebieden op school dat uit de andere vier brochures naar voren komt.

2. Nederlands als kernvak¹

In een eerste artikel van een reeks in Levende Talen Magazine (LTM) over samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken beschrijven we het functionele perspectief op taal dat van Nederlands een kernvak maakt, in plaats van een steunvak dat via het transfermodel leerlingen (en leraren) bij andere vakken zou moeten ondersteunen.

3. Nederlands bij andere vakken

In een tweede artikel in LTM over samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken beschrijven we aan de hand van drie teksten uit het vak natuurkunde hoe dit functionele perspectief helpt bij het beschrijven van hoe taal werkt bij een ander vak.

¹ De hoofdstukken 2, 3 en 4 bestaan met permissie uit artikelen over *Samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken* in Levende talen Magazine, jaargang 104 in de nummers 5, 6 en 7. (Van der Leeuw & Meestringa, 2017a, 2017 b; Meestringa & Van der Leeuw, 2017).

4. **De onderwijsleercyclus**

De onderwijsleercyclus is een instrument om het functionele perspectief in de klas gestalte te geven. In een derde artikel in LTM over samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken laten we zien hoe je vanuit het functionele perspectief met de onderwijsleercyclus een lessenserie Nederlands in het vmbo kunt ontwerpen en uitvoeren.

Interdisciplinaire samenwerking

De brochures zijn het resultaat van een intensieve samenwerking tussen leraren, vakexperts uit de verschillende vakken en taalexperts. De reden van die samenwerking is natuurlijk dat al deze partijen relevante expertise leveren. Een soortgelijke interdisciplinaire samenwerking is ook een voorwaarde voor een succesvolle implementatie van de in deze brochure gepresenteerde aanpak. Ze zijn geschreven in het kader van taalbeleid in het curriculum over de vakken heen. Aan het slot van het volgende hoofdstuk komen we hierop terug.

1. Een taalkundige kijk op vaktaal

In alle vakken wordt het belang van vakgebonden redeneren in toenemende mate onderkend: kunstzinnig redeneren, historisch redeneren, economisch redeneren, aardrijkskundig redeneren, natuurwetenschappelijk redeneren, wiskundige denkactiviteiten, zijn begrippen die de laatste jaren met grote regelmaat in onderwijspublicaties worden gebruikt. De vier vakbrochures geven daar diverse voorbeelden van. Ze geven weer hoe dat vakgebonden redeneren in schoolteksten wordt aangeboden, hoe het in kerndoelen en eindtermen van het leergebied is verwerkt en wat leerlingen er uiteindelijk zelf van terecht brengen. De voorbeelden laten in het bijzonder zien dat greep krijgen op het register van een vak, op de vaktaal dus, een vakgebonden taak is. De leraar Nederlands beheerst dat register niet en daarom is het een taak voor de vakleraar om leerlingen te helpen bij het leren beheersen van zijn vaktaal.

De taak voor de leraar Nederlands is leerlingen te leren, dat betekenisvol goed formuleren afhankelijk is van de (vak)context en het doel van de formulering. Een perspectief dat is gericht op de **vorm** van taal, zoals dat van de schoolse grammatica van ontleden en woordbenoemen, helpt niet om greep te krijgen op **contextgebonden betekenis** van taal. Dat komt omdat de context de vorm van woorden en zinnen niet verandert, maar de betekenis ervan wél anders kan zijn. Bovendien kennen vakken vakspecifieke constructies van woorden en zinnen, zoals 'de lijn in de grafiek stijgt en daalt'. Die lijn gaat in de wiskundige of natuurwetenschappelijke vaktaal niet omhoog of naar beneden.

In veel schoolboeken Nederlands wordt nadruk gelegd op de vorm van woorden en zinnen, op stijlfouten die je niet zou moeten maken of hoe je aantrekkelijk kunt schrijven. Maar is het voor leerlingen niet relevanter te leren dat het wat uitmaakt **hoe** je iets zegt of opschrijft, en **welke betekenis de keuzes hebben die je daarbij maakt?** Met andere woorden, hoe je kunt leren je redeneringen nauwkeurig te formuleren en goed te laten passen in de context van een vak?

Om greep te krijgen op de contextgebondenheid van de betekenis van taal is een **functioneel perspectief** nodig dat ingaat op de manier waarop mensen met taal, in een gegeven context, betekenissen uitwisselen. Daarnaast is het een taak van de leraar Nederlands bij leerlingen een vakoverstijgende basis te leggen voor het gesprek over de betekenis van taal in (vak)contexten.

1.1 Van dagelijkse taal naar academische taal

Het ontwikkelen van vaktaal gaat samen met het langzamerhand verkennen van de wereld. Vanuit de taal en het begrip van dat moment zetten leerlingen – ondersteund door hun leraren – stapjes in de richting van een meer abstracte, schoolse manier van denken en praten. In de taalwetenschap zegt men: hun taal ontwikkelt zich van **Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT)** naar **Cognitieve Academische Taalvaardigheid (CAT)**. Dit is een geleidelijk proces dat jaren vergt. Tijdens dat proces leert een leerling veel meer woorden en zinnen dan strikt noodzakelijk zijn in het dagelijks sociale verkeer. Met deze nieuwe CAT-woorden en –zinnen ontwikkelt hij het vermogen om op een meer academische en vakmatige manier over de wereld te kunnen denken en praten.

Taal die specifiek is voor een bepaalde context of eigen is aan een bepaalde praktijk van vakmensen noemen we een **register** of **vaktaal**. Om zich dat register eigen te maken,

hebben leerlingen over het algemeen expliciete ondersteuning nodig van hun leraar. Die moet zich op zijn beurt bewust zijn van de kenmerken van dat register en daarover met zijn leerlingen kunnen praten. Wat zijn die kenmerken? Om daar een antwoord op te geven kijken we steeds naar vier aspecten van een (vak)tekst.

Talige aspecten van een vaktekst



Aan de hand van een ingezonden brief van een leerling uit 2 havo² lichten we de vier aspecten toe.

(Aanhef)	Beste Heer/Mevrouw
Stelling	Ik schrijf u deze brief omdat ik in uw tijdschrift de tekst las over sms- en msn-taal. Hierin gaf Jan Doedee zijn mening, ik ben het met hem niet eens.
Argument 1	In uw tijdschrift stond veel commentaar op de sms- en msn-taal bij kinderen. De taal zou vormen van pesten aannemen en je Nederlands wordt er slechter door. Hiermee ben ik het niet mee eens.
Argument 2	Pesten heeft niks met sms- of msn-taal te maken. Je zou via de sms of op msn kunnen pesten maar waarom wordt er daar de nadruk op gelegd als het pesten ook in het gewoon Nederlands kan?
(Afsluiting)	Ook vind ik dat sms- of msn-taal soms juist goed kan zijn voor de ontwikkeling van het Nederlands bij jonge kinderen. De kinderen spelen als het ware met de taal en dat vind ik heel goed omdat de Nederlandse taal voortdurend veranderd.
	Met vriendelijke groet, Jaap van den Akker

² Dit voorbeeld en de beschrijving ervan maakt ook onderdeel uit van Van der Leeuw & Meestringa, (2017a) dat in hoofdstuk 2 is opgenomen.

Om een doel te bereiken doorloopt de tekst twee of meer Stadia

Het sociale doel van deze tekst is het **betogen** van een bepaald standpunt en de lezer daarvan te overtuigen. Hier is het standpunt dat chattaal ten onrechte in een kwaad daglicht wordt gesteld. In onze cultuur verwachten we dat de schrijver in een Betoog drie stadia doorloopt: Stelling ^ Argumenten ^

Bevestiging, waarmee hij de lezer helpt zijn betooglijn te volgen. In deze tekst is de **Stelling** te herkennen in de eerste twee alinea's: de schrijver zegt twee keer het *niet eens* te zijn met de inhoud van een artikel. Vervolgens ondersteunt hij zijn stellingname in de volgende twee alinea's met twee **Argumenten**: *pesten heeft niks met sms- of msn-taal te maken* en *het kan goed zijn voor de ontwikkeling van het Nederlands*. Hij sluit niet af met een **Bevestiging**, maar met de conventionele afsluiter van een brief (groet en ondertekening). Daardoor komt het genre Betoog niet helemaal uit de verf. Deze tekst laat zien dat de leerling er moeite mee heeft het genre Betoog en de zakelijke brief aan de redactie met een Verzoek scherp uit elkaar te houden

De schrijver kiest ervoor de zaak te presenteren met enigszins **academische** naamwoorden als *sms- en msn-taal, mening, vormen van pesten* en *de Nederlandse taal* en meerdere actoren op te voeren: *ik, u, Jan Doedee* en op het eind *kinderen*. De Stelling is meer **alledaags** en duidelijk *niet eens*. In de argumentatie vergelijkt de schrijver het *pesten in sms- en msn-taal* met pesten in *gewoon Nederlands* en stelt hij daar fraai het *spelen* van kinderen met taal en de *voortdurende* verandering van *de Nederlandse taal* tegenover.

Hoe wordt het onderwerp uitgewerkt? Het **VELD** van alledaags - specialistisch

De schrijver kiest ook woorden die laten zien **hoe hij staat ten opzichte van de kwestie** chattaal en ten opzichte van **de lezer**. Zo gebruikt hij twee keer het modale zou: *De taal zou vormen van pesten aannemen'* en *Je zou via de sms of op msn kunnen pesten....*

Voorzichtig plaatst de schrijver vraagtekens bij de negatieve waardering van chattaal, en doet dat even later ook retorisch: *...maar waarom wordt er daar de nadruk op gelegd...?*

Zijn positie ten opzichte van de lezer blijkt uit de conventionele aanhef en afsluiting van de (ingezonden) brief: *Beste Heer/Mevrouw* en *Met vriendelijke groet* en wordt nog eens bevestigd met *Ik schrijf u deze brief....* en *...omdat ik in uw tijdschrift* De lezer van *Kidsweek* blijft buiten beeld.

Hoe wordt een standpunt ingenomen? De **TOON** van beginner - expert

Hoe wordt **samenhang** aangebracht? De **MODUS** van mondeling - schriftelijk

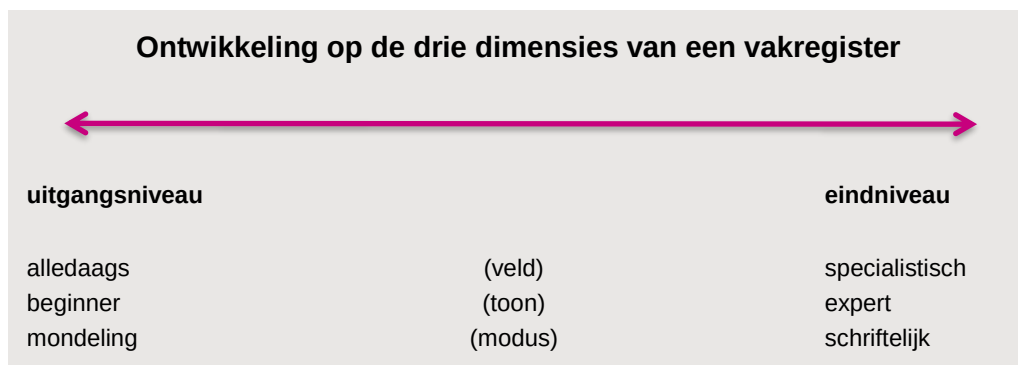
De schrijver zet op verschillende niveaus taalmiddelen in om **samenhang** in de tekst te brengen en er een lopend geheel te maken. Op het niveau van de tekst zijn dat de aanhef, de afsluiting en de alinea's. Verbanden tussen zinnen expliciteert hij met *Hierin* en *Hiermee*, verwijzend naar de voorafgaande zinnen. Ook zien we opsommende verbanden in een zin met het woord *en* in

en *je Nederlands wordt er slechter door* en tussen zinnen c.q. alinea's, bijvoorbeeld in *Ook vind ik dat* Een redengevend verband binnen een zin zien we in *...dat vind ik heel goed omdat de Nederlandse taal voortdurend veranderd*

Veld, Toon en Modus zijn de **registerdimensies** van taalgebruik. Het register van de tekst over chattaal kan nu als volgt getypeerd worden:

- veld: overwegend alledaags
- toon: tussen beginner en expert
- modus: schriftelijk.

In de figuur hieronder zien we dat met deze typering de tekst op alle drie de dimensies ergens tussen links en rechts in is gepositioneerd. Met die positie rechts is eigenlijk de doeltaal van het vakonderwijs gedefinieerd: het talig niveau waar de leerling in zijn schoolloopbaan met betrekking tot een specifiek vak naartoe werkt.



Bij het leren van een vaktaal moeten leerlingen op alle drie de registerdimensies (veld, toon en modus) van links naar rechts zien te komen. Deze beweging op de registerdimensies geeft als het ware een invulling aan de ontwikkeling van Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT) naar Cognitieve Academische Taalvaardigheid (CAT). Dat gaat niet in één keer. Het is een geleidelijk leerproces waarvoor tijd, oefening en instructie nodig zijn (Van der Leeuw & Meestringa, 2014, 112-125).

Deze vier aspecten van teksten (doel, veld, toon en modus) vormen samen een instrumentarium om betekenis van taal in context te beschrijven en met leerlingen te bespreken. Je schrijft er niet mee voor hoe het moet, maar je geeft ermee mogelijkheden aan hoe je redeneringen meer of minder vakmatig kunt formuleren.

1.2 Kerndoelen en eindtermen

Wat is er in de huidige officiële leerplandocumenten over dit instrumentarium te vinden? In deze paragraaf nemen we vanuit het hiervoor gegeven functionele perspectief de kendoelen en examenprogramma's door.

Kerndoelen onderbouw vo

In de **kerndoelen** en bijbehorende karakteristiek van het domein Nederlands wordt geen aandacht besteed aan waarom je de Nederlandse taal gebruikt. De beheersing ervan is nuttig om *intensief deel te nemen aan de verschillende aspecten van het maatschappelijk leven en onontbeerlijk bij het verwerven van inhoud en vaardigheden in alle leergebieden*, zo staat in de karakteristiek te lezen. Er is daarin wel aandacht voor de *toepassing van taalvaardigheden in andere domeinen*, maar geen oog voor de verschillen in die contexten of het gegeven dat ook in die andere domeinen taal wordt geleerd die met de jaren steeds complexer wordt.

De kendoelen beperken zich voornamelijk tot het leren uitvoeren van mondelinge en schriftelijke taken en de vorm van taal (zie kerndoel 1 en 2). Alleen het laatste kerndoel 10 biedt indirect ruimte voor aandacht voor het doel waarvoor je taal gebruikt, de keuzes die je daarbij maakt en de registerdimensies die daarbij een rol spelen.

VO Kerndoel 1	De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.
Kerndoel 2	De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien.
Kerndoel 10	De leerling leert te reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.

Examenprogramma vmbo

In de examenprogramma's Nederlands voor de verschillende leerwegen in het vmbo is in de **eindtermen** wel oog voor het leren over *doelen* van taalgebruik. Als illustratie geven we twee voorbeelden.

NE/K/3 Leervaardigheden	De kandidaat kan strategische vaardigheden toepassen die bijdragen tot: – het bereiken van verschillende lees-, schrijf-, luister- en kijk-, en spreek-en gespreksdoelen (...)
NE/K/4 Luister- en kijkvaardigheid	De kandidaat kan (...) – het doel van de makers van een programma aangeven (...)

Bij spreek- en gespreksvaardigheid (NE/K/5), leesvaardigheid (NK/K/6) en schrijfvaardigheid (NE/K/7) zijn soortgelijke formuleringen te vinden.

Bij de productieve vaardigheden (NE/K/5 en NE/K/7) komt het leren rekening houden met verschillende contexten aan de orde, in de vorm van *soorten publiek*.

NE/K/7 Schrijfvaardigheid	De kandidaat kan (...) – het schrijfdoel en taalgebruik richten op verschillende soorten lezerspubliek (...)
--------------------------------------	---

Opvallend is verder dat van alle leerlingen gevraagd wordt een *oordeel* te kunnen geven over luister- kijk- en leesteksten en fictiewerken. We beperken ons tot twee voorbeelden en wijzen er daarbij op dat een persoonlijke reactie ook een oordeel geven kan inhouden, en dat zo'n interpretatie voor de hand ligt, gezien de eindtermen bij luister-, kijk- en leesvaardigheid.

NE/K/4 Luister- en kijkvaardigheid	De kandidaat kan (...) – een oordeel geven over een programma en dit toelichten (...)
NE/K/8 Fictie	De kandidaat kan (...) – een persoonlijke reactie geven op een fictiewerk en deze toelichten met voorbeelden uit het werk.

Het geven van een oordeel, c.q. van een persoonlijke reactie, zijn doelgerichte vormen van taalgebruik; de schrijf- en spreekdoelen uit NE/K/3 zijn hier nader gespecificeerd. Merk op dat er in de examenprogramma's voor vmbo geen aandacht is voor specialistisch, beroepsmatig of meer academisch taalgebruik (Veld) en de interne samenhang van teksten (Modus). De eindtermen noemen wel (de afstand tot) het publiek, maar benoemen niet de mogelijkheid om je positie tot het onderwerp in taal te vatten.

Examenprogramma havo/vwo

Vergeleken met de examenprogramma's Nederlands vmbo is het examenprogramma Nederlandse taal en cultuur minder uitgesproken, al legt het wel eigen klemtonen. Wat het sociale doel van teksten betreft wordt er in de **eindtermen** gesproken over *tekstsoorten* en *intenties, opvattingen en gevoelens*. De tekstsoorten worden bij Mondelinge taalvaardigheid en Schrijfvaardigheid benoemd als *voordracht, discussie of debat* en *uiteenzetting, beschouwing en betoog*.

Domein A Leesvaardigheid 1	De kandidaat kan (...) – vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort; (...) – conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur; – standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden; – argumentatieschema's herkennen.
Domein C Schrijfvaardigheid	De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog (...)

Merk op dat wordt benadrukt dat de kandidaat *standpunten en soorten argumenten en argumentatieschema's* moet kunnen herkennen. In deze eindterm is de positie *van de auteur* ten opzichte van het onderwerp benoemd; de context of het publiek is echter buiten beeld. Het examenprogramma Nederlands voor havo/vwo is over het reageren op (literaire) teksten wel heel specifiek: het gaat in eindterm 2 en 6 namelijk alleen over betogen.

Domein A Leesvaardigheid 2	De kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen en in deze tekst drogredenen herkennen.
Domein E Literatuur 6	De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.

Referentiekader taal

Bij de uitvoering van de examenprogramma's vmbo en havo/vwo *worden de referentieniveaus Nederlandse taal in acht genomen*, zo staat in de examenprogramma's te lezen. Dit heeft onder andere gevolgen voor de toetsing van de vaardigheden.

De referentieniveaus zijn veel uitgebreider en specifiekere dan de examenprogramma's. Het is voor de interpretatie van de eindtermen in deze brochure niet nodig uitvoerig op het referentiekader in te gaan. Wel merken we op dat het kader meer oog heeft voor doelen en registerdimensies dan de eindtermen. Zo is er in de zes (sub)domeinen van het referentiekader taal meer aandacht voor de diversiteit aan doelen/functies van taaltaken, zoals Van der Leeuw, Meestringa & Ravesloot (z.j.) bij hun reconstructie van de niveaus hebben laten zien. Ook laten de algemene doelstellingen van de vier niveaus zien dat de context en de complexiteit en abstractie van het onderwerp er bij de niveaubeschrijving toe doen.

De referentieniveaus beschrijven enerzijds aspecten van taaltaken en anderzijds kenmerken van de taakuitvoering. Bij dat laatste is afstemming op doel en publiek, oog voor het doel van sprekers en schrijvers en interne samenhang van teksten terug te vinden, al zijn ze niet als registerdimensies gedefinieerd.

1.3 Tekstdoelen (genres) en redeneerwijzen in het voortgezet onderwijs

In de eerste paragraaf presenteerden we het **tekstdoel** als eerste aspect van een vaktekst. Afhankelijk van het doel kent een tekst gewoonlijk een aantal specifieke stadia. In het getoonde voorbeeld over chattaal ging het om een **betoog** dat is opgebouwd in de stadia Stelling ^ Argumenten ^ Bevestiging. Teksten met een overeenkomstig doel en opbouw kunnen we classificeren als een bepaald **genre**. Een definitie van genre is:

**een doelgericht, gefaseerd en sociaal proces
waarin een bepaalde redenering tot uitdrukking wordt gebracht.**

We spreken van

- **doelgericht**, omdat we het genre gebruiken om iets gedaan te krijgen;
- **gefaseerd**, omdat voor het bereiken van dat doel een aantal stadia wordt doorlopen;
en
- **sociaal**, omdat de inhoud via interactie met anderen wordt gedeeld.

Het beschrijven van teksten als genres helpt ons de verscheidenheid van teksten te hanteren die de leerlingen in de loop der jaren bij verschillende vak- en leergebieden moeten leren beheersen. Afhankelijk van doel en context zien teksten er namelijk steeds iets anders uit. Uit de inhoud van methodes en de lespraktijk kan worden opgemaakt dat er in het schoolvak Nederlands een klemtoon ligt op verhalende teksten uit fictie en literatuur, maar ook uit kranten en tijdschriften, reacties daarop en betogen.

Elk van die genres geven een kenmerkende manier van redeneren weer:

- **Verhaal**: gevoelens delen of gedrag beoordelen
- **Betoog**: het geven van een onderbouwde mening
- **Respons**: het waarderen reageren op een cultuuruiting.

In de eerste paragraaf gaven we een voorbeeld van een Betoog. In hoofdstuk 3 bespreken we hoe de Procedure en de Verklaring werken bij natuurwetenschappelijke vakken. In hoofdstuk 4 staat het lezen en schrijven van een Verhaal in lessen Nederlands centraal. In de bijlage van deze brochure geven we een karakterisering van veelvoorkomende genres op school.

Macrogenres

Het spreken over teksten in termen van genres helpt om greep te krijgen op de variatie in mondelinge, schriftelijke en multimodale teksten. Ook is het een middel om te kunnen bespreken en beschrijven hoe teksten werken, en hoe met woorden, zinnen, non-verbale en grafische middelen betekenissen worden gedeeld met anderen. Zo'n beschrijvingskader schrijft niet voor hoe het moet, maar eerder hoe het veelal gaat.

Mensen communiceren om bepaalde doelen na te streven, en dat kan ook in combinatie van doelen in de vorm van hybride teksten of **macrogenres**, zoals een wetenschappelijk artikel waarin in verschillende delen van de tekst verschillende doelen worden gerealiseerd. Een voorbeeld hiervan is de waarderende inleiding en discussie met de feitelijke beschrijving van een onderzoeksmethode en haar resultaten.

Ook het **boekverslag** bij Nederlands is te beschrijven als macrogenre. In zijn geheel is zo'n tekst te classificeren als een Respons: een waarderende reactie op een cultuuruiting.

Afzonderlijke delen zijn op hun beurt te beschrijven als Beschrijving, Verhaal, Vertelling en Betoog. We kunnen dit illustreren met een boekverslag van een leerling uit havo 3 van het Jan van Brabant College in Helmond (Van der Leeuw & Ravesloot, 2012; zie voor een uitvoerige bespreking Hajer et al., 2012). We geven het boekverslag van Aidin hier verkort weer.

Genre en stadia	Boekverslag Aidin: Gail Giles, Right behind you / Kun je het verleden achter je laten? ³
	Aantal pagina's, Verhaalsoort (genre), Andere boeken schrijver, Persoonlijke ervaring
Verhaal	Inhoud <i>Geef een korte samenvatting van de inhoud (ongeveer 75 woorden; niet de achterkanttekst)</i>
Oriëntatie	Kip McFarland was 9 jaar toen zijn moeder stierf aan kanker. Hij leefde alleen met zijn vader in de wildernis van Alaska ver van de bewoonde wereld. Op een dag komt Bobby Clarke op zijn verjaardag naar hem toe. Hij was net 7 geworden. Bobby maakte Kip boos om een Honkbalhandschoen en Kip stak Bobby in brand met benzine.
Complicatie	Heel Alaska is boos, ze werden bedreigd, hun huis werd in brand gestoken. Kip ging 4 jaar lang in een speciaal inrichting. Toen hij vrijkwam kon hij niet meer naar Alaska dus hij en zijn vader kregen een andere naam. Kip McFarland had zijn naam veranderd in Wade Madison. Ondertussen had zijn vader een nieuwe vrouw ontmoet: Carrie. Ze gingen in Indiana wonen en bouwde een nieuwe leven op. Wade kreeg een vriendin en veel vrienden. Op een avond

³ **Vetgedrukt** zijn de door de lerares gegeven subtitels van onderdelen van de boekbespreking, *cursiefgedrukt* zijn de richtvragen. De tekst van de leerling volgt daarna. De alinea-indeling is in de teksten van de leerling door ons ten behoeve van de analyse toegevoegd.

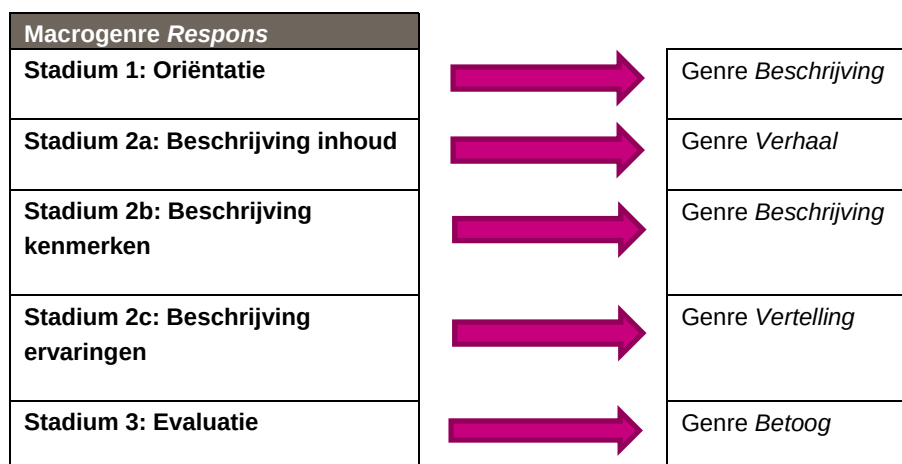
Oplossing	als hij dronken is verteld hij alles en word weer gehaat, zijn vrienden gingen weg. Ze werden weer bedreigd en moesten weer verhuizen. Dit keer gingen ze naar Texas daar ontmoette hij Sam. Sam heeft ook veel problemen net als hem. Op een dag besluit hij alles aan Sam te vertellen en Sam accepteert het. Opbouw, Perspectief, Personages, Plaats, Tijd, Titel, Beoordeling
Beschrijving	Algemene vragen over thema(s), begin en einde van het boek, (onder andere):
Identificatie Specificatie	<i>Wat is het onderwerp (thema) waar het boek om draait?</i> De moord van Kip McFarland op Bobby Clarke. Kip heeft hier heel erg spijt van en probeert zijn verleden achter hem te laten vandaar de titel.
Identificatie Specificatie	<i>Hoe wordt dit uitgewerkt?</i> In het begin zie je het uit de perspectief van Sam , maar dat weet je helemaal niet omdat je in het begin niet weet wie Sam is. Vervolgens vertelt Kip zelf wat hij heeft gedaan maar niet hoe en waarom. Later gaat hij het uitleggen hoe en waarom en alle vervolgen daarvan. Op het eind kom je er pas achter dat de stuk in het begin van Sam was.
Identificatie Specificatie	<i>Zijn er andere deelthema's die ook belangrijk zijn?</i> Nee want, Kip vermoord iemand en hij verandert zijn naam en probeert zijn verleden achter hem te laten dus de hele verhaal draait om die moord.
Vertelling	Verwerkingsopdracht, beschrijvend (gekozen uit zeven verschillende:) <i>Vertel in tenminste tien regels op grond waarvan je het boek gekozen had, welke verwachting je had en of die verwachting is uitgekomen.</i>
Oriëntatie Ervaringen	Ik kon geen goed boek vinden. Ik zocht wat met spanning en realisme. Dus de mediatheek juffrouw wees me deze boek aan. De voorkant zag er al heel uitnodigend uit door de aansteker en de krantenbericht. Ik las de achterkant de eerste twee regels begonnen al met iemand in brand steken. Toen dacht ik al dat het een heel spannend boek zou worden, ik schrok ook van iemand in brand steken en kon me niet voorstellen dat een jongen van negen dat zou doen. Dus ik wou weten waarom hij het heeft gedaan en hoe. Ik wou ook graag de gevolgen ervan weten, of hij in de gevangenis kwam of in een gekkenhuis. En ik vroeg me af als hij geen gevangenisstraf kreeg hoe hij zijn leven weer oppakte. Ik dacht dat Kip McFarland 'express' de jongentje in brand had gestoken maar eigenlijk was het een soort ongeluk , dat had ik zeker niet verwacht. Ik dacht ook dat hij misschien doodstraf kreeg of levenslang maar hij kreeg maar 4 jaar lang een Psychiatrische inrichting met andere kinderen die ook erge dingen hadden gedaan. Ik werd ook heel erg verast op de wijze hoe hij zijn leven weer terugpakte en zijn naam veranderde en zelfs een keertje zichzelf verraad.
(Persoonlijk commentaar)	Ik vond het allemaal heel verrassend maar toch een heel mooi boek omdat dit echt kan gebeuren. Ik had ook af en toe medelijden met Kip/Wade.
Betoog	Verwerkingsopdracht, evaluerend (gekozen uit negen verschillende:) <i>Zou je dit boek aanraden aan een vriend of vriendin? Geef tenminste drie argumenten waarom je dat wel of niet zou doen.</i>
Stelling	Ik zou dit boek zeker aanraden aan een vriend(in) die van spannende en realistische boeken houdt
Argumenten	want je wilt hele tijd weten wat er verder gebeurd met het verhaal en soms zijn er ook momenten dat hij voor iemand staat en dan denkt hij : zal ik hem slaan of zal ik me woede beheersen , en dan ben je toch benieuwd wat hij gaat doen.

	Verder is het een hele leerzame boek. Van dit boek kan je leren dat je niet je geheimen altijd moet verbergen , je moet niet altijd proberen de verleden achter je te laten want dat werkt niet altijd. Ik heb geleerd in dit boek dat als je iemand vermoord toch altijd zijn 'ziel' achter je aan zit . Je denkt er altijd over. Tenslotte is het een hele makkelijke en fijne boek om te lezen. Er word niet gebruik gemaakt van moeilijke woorden die je niet begrijpt en dat vind ik heel fijn. De boek is ook niet verwarrend want hij word meer en deels verteld van uit 1 perspectief.
Bevestiging	Kortom gewoon een hele leuke , spannende en leerzame boek!

Een eerste blik op de tekst van Aidin maakt duidelijk dat een boekverslag een complexe tekst is. De geselecteerde tekstdelen zijn te beschrijven als achtereenvolgens:

- een **Verhaal**, waarin het boek wordt naverteld met behulp van de stadia Oriëntatie ^ Complicatie ^ Oplossing;
- een **Beschrijving**, waarin aspecten van het verhaal worden geïdentificeerd en toegelicht;
- een **Vertelling** van persoonlijke ervaringen met de tekst;
- een **Betoog** over de stelling dat dit boek een aanrader is, met de stadia Stelling ^ Argumenten ^ Bevestiging.

Het boekverslag is als geheel dus het best onder te brengen bij het genre **Respons**, dat als doel heeft te reageren op een cultuuruiting. Volgens Van der Leeuw & Meestringa (2014) kent de *Respons* gewoonlijk drie stappen: Oriëntatie ^ Beschrijving ^ Evaluatie. De eerste onderdelen van het boekverslag, waarvan hierboven alleen de titels zijn genoemd, kunnen we typeren als de Oriëntatie. Het stadium van de Beschrijving valt hier in verschillende stappen uiteen: dit stadium wordt gerealiseerd met een Verhaal, een Beschrijving en een Vertelling. De Evaluatie wordt gegeven in de vorm van een Betoog. Goed beschouwd zijn alle stappen binnen deze realisatie van het genre *Respons* op zichzelf weer realiseringen van een andere genres. Met andere woorden, de *Respons* is in dit geval van een omvangrijk boekverslag op te vatten als een macrogenre waarin andere genres zijn ingebed. Schematisch ziet dat er zo uit:



De tien genres die in de bijlage in doel en stadia worden gekarakteriseerd, vormen samen een beschrijvingskader waarmee het gros van de teksten in basis- en voortgezet onderwijs kunnen worden getypeerd. Dat laat onverlet dat er meer genres of subgenres zijn te onderscheiden, zoals bijvoorbeeld het sprookje en de mythe bij de verhalende teksten en de instructie en het protocol als specifieke vormen van het genre Procedure (zie ook Van der Leeuw & Meestringa, 2014, 109).

Taalbeleid

Niet alleen bij Nederlands, ook in andere schoolvakken wordt er geredeneerd, gebruik makend van dezelfde en/of juist andere genres. Op basis van het werk aan deze brochures over redeneren en formuleren bij de vakken en inventarisaties en analyses van mondelinge en schriftelijke teksten in het huidige basis- en voortgezet onderwijs (Van der Leeuw & Meestringa, 2014; Van Norden, 2018) is het volgende genreoverzicht te geven. Dit schema maakt duidelijk dat elk vak op school eigen taalkenmerken heeft en dat het samenhangende kader van genres of redeneerwijzen het gesprek over taalbeleid niet alleen generiek, maar ook vakinhoudelijk gevoerd kan worden.

Tabel: Overzicht van prominente teksten in de vakken

	KUNST	M&M	N&T	WISKUNDE	NEDERLANDS
Verhaal					X
Vertelling					
Verslag				X	
Beschrijving	X	X	X		
Procedure	X		X	X	
Verklaring		X	X		
Verzoek					
Betoog					X
Beschouwing					
Respons	X				X

Dit schema biedt ons enig houvast ten aanzien van de horizontale samenhang van genre-gebruik en het vakmatig redeneren in het voortgezet onderwijs. We zien dat:

- de tien genoemde genres zijn onder te brengen in drie zogenaamde genrefamilies, te weten verhalende genres (geel), feitelijke genres (grijs) en waarderende genres (oranje).
- het in de natuurwetenschappelijke-, mens en maatschappij- en wiskundevakken vooral gaat om feitelijke genres (Beschrijving, Procedure en Verklaring), c.q. feitelijke manieren van redeneren.
- het in het vak Nederlands vooral gaat om verhalende en waarderende genres en de feitelijke genres veel minder aandacht krijgen.

Bij de interpretatie van dit genreoverzicht zijn de volgende kanttekeningen van belang. In de eerste plaats geeft het schema alleen veelvoorkomende redeneerwijzen per vak- of leergebied weer; dat wil zeggen dat in de natuurwetenschappelijke vakken bijvoorbeeld ook teksten met Verhalen, Beschouwingen en Betogen en bij Nederlands ook feitelijke teksten kunnen voorkomen, alleen minder prominent.

Ten tweede is het classificeren van teksten als een bepaald genre een interpretatie en vaak een vereenvoudiging van de realiteit, waarover gesproken kan worden.

En ten derde is voor een effectieve aanpak van vakmatig redeneren (genregebruik) afstemming tussen de vakken noodzakelijk. Taalbeleid dus. Het gemeenschappelijk kader dat we in deze brochure presenteren kan daarbij een rol spelen.

Zowel op schoolniveau als in het kader van landelijke leerplanontwikkeling kan dit overzicht worden gebruikt om de samenhang tussen vak- en leergebieden te versterken.

2. Nederlands als kernvak

Samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken, deel 1⁴

Het lees- en schrijfonderwijs bij Nederlands vindt voornamelijk plaats aan de hand van teksten uit kranten en tijdschriften en – iets minder vaak – verhalende teksten (fictie), maar bij de andere vakken lezen en schrijven leerlingen vooral vakteksten. Leerlingen en leraren ervaren een kloof tussen het *leren lezen en schrijven* bij Nederlands en *het lezen en schrijven om te leren* bij andere vakken. Om die kloof te overbruggen, presenteren we in een drietal artikelen een functioneel perspectief op taal en taalgebruik dat ook voor meer samenhang in het curriculum kan zorgen.

Het dichten van de kloof tussen het leren lezen en schrijven bij Nederlands en het lezen en schrijven om te leren bij andere vak- en vormingsgebieden is al lang een speerpunt van taalbeleid op scholen. In dat kader is gewerkt aan een betere samenwerking tussen de verschillende vakken. In die samenwerking kregen leraren Nederlands (als taaldeskundigen) een leidende rol, maar werd het vak Nederlands juist een dienende rol toebedeeld. Het onderwijs Nederlands zou leerlingen beter moeten toerusten met vaardigheden die voor het onderwijs in andere vakken noodzakelijk zijn, zoals het kunnen lezen en schrijven van teksten. In de praktijk blijkt dit ‘transfermodel’ maar moeizaam te werken. Het focust op taal als verzameling technieken die je overal kunt toepassen en het raakt niet aan de essentie van taal, namelijk dat het in de eerste plaats een middel is om kennis en ervaringen te delen: vertellen wat je hebt meegemaakt, verslag doen van een gebeurtenis, iets nauwkeurig beschrijven of verklaren, iemand overtuigen. Je hebt een doel en daar heb je taal voor nodig. Door inzicht te geven in hoe taal in verschillende contexten werkt, biedt zo’n ‘functioneel’ perspectief op taal een veelbelovend alternatief voor het transfermodel – een alternatief waarin het vak Nederlands haar status van kernvak kan waarmaken en waarin meer samenhang in het curriculum mogelijk wordt. Voor dit functionele perspectief op taal en taalgebruik hanteren we de volgende uitgangspunten:

- Taal is een sociaal systeem om betekenis mee uit te drukken.
- Taal weerspiegelt de cultuur waarin het is ontstaan. Het is geen neutraal medium, maar reflecteert wereldbeelden, waarden, opvattingen en houdingen.
- De betekenis van de gekozen taalmiddelen kan van situatie tot situatie veranderen en is afhankelijk van het sociale doel waarvoor zij worden ingezet, van het onderwerp, van de betrokken personen en van het medium (mondeling, schriftelijk, multimodaal).

2.1 Doelen en keuze van taalmiddelen

Deze functionele benadering geeft inzicht in hoe wij als mensen met elkaar taal gebruiken om bepaalde sociale doelen te realiseren, zoals beschrijven, verklaren, instrueren, verslag doen, beschouwen, betogen, reageren, verzoeken en vertellen. We hebben samen verwachtingen over hoe je die doelen stapsgewijs in taal realiseert. Bijvoorbeeld, als je iets wilt kopen op de markt of bij de bakker, start de verkoper het gesprek met een vraag als ‘Kan ik u helpen?’ Daarna geef jij aan wat je wilt hebben of stel je een vraag over de producten. En na de koop wordt het gesprek afgesloten met een groet. De stadia die je doorloopt om je doel te bereiken, zijn deels specifiek voor dat doel en deels cultureel bepaald (Martin, 2009). Zo is het in

⁴ Letterlijke herdruk van ons artikel uit *Levende Talen Magazine*, jaargang 104, nummer 5 p. 24-28.

Nederland niet gebruikelijk om over de prijs van de producten te onderhandelen, maar in andere culturen is dat heel gewoon. De enorme variatie aan (mondelinge, schriftelijke, multimodale) teksten kunnen we ordenen op basis van hun sociale doel; we spreken dan van 'genres' (Martin & Rose, 2008).

Jonge leerlingen hanteren slechts een beperkte hoeveelheid genres met in het algemeen een weinig complexe structuur. Ze vertellen bijvoorbeeld vanuit de eerste persoon, betogen zonder argumenten, of verklaren in enkelvoudige zinnen. Taalonderwijs kan leerlingen laten ontdekken hoe taalmiddelen ingezet worden voor verschillende sociale doelen, zoals het gebruik van de verleden tijd om in een vertelling uit te drukken wat er gebeurde, of juist het gebruik van de tegenwoordige tijd voor de 'tijdloze' processen in een beschrijving. Door de onderwijsjaren heen moeten leerlingen leren om taal te interpreteren, kritisch te beoordelen en zelf zorgvuldig te gebruiken in teksten met een breed scala sociale doelen en een toenemende complexiteit, zoals historische en technische redeneringen en adviesgesprekken met cliënten. Ze zullen daarbij ook moeten leren hoe de context (de taalgebruikssituatie) van invloed is op de betekenis van de gemaakte keuzes. Voor elk doel en in elke situatie kies je taalmiddelen om tegelijkertijd (Derewianka, 2012):

- ideeën over en ervaringen met de wereld uit te drukken;
- daarover met elkaar in gesprek te zijn;
- coherente teksten te construeren, mondeling, schriftelijk, multimodaal.

Functie 1: het uitdrukken en verbinden van ideeën

Een belangrijke functie van taal is het weergeven van ervaringen; taal helpt ons de gebeurtenissen in ons leven betekenis te geven. Elk vakgebied, ook Nederlands (Van der Leeuw & Meestringa, 2016), hanteert zijn eigen taal om vakrelevante kennis te ontwikkelen. Zo verschilt de taal van de natuurwetenschap aanmerkelijk van die van geschiedenis. De taal van literaire teksten verschilt van de taal in aardrijkskundeboeken. Taal wordt voor leerlingen op school steeds meer technisch van aard, abstracter en vakspecifieker.

Leerlingen moeten niet alleen leren met welke woorden ze ideeën kunnen uitdrukken, ze moeten die ook met elkaar verbinden. Op den duur wordt van leerlingen verwacht dat ze complexe verbindingen tussen ideeën begrijpen en produceren; zij moeten nauwkeurig kunnen redeneren en logische relaties compact kunnen verwoorden. Het interpreteren en construeren van zinnen met complex gerelateerde ideeën is een hoogwaardige vaardigheid die in lessen Nederlands tot ontwikkeling kan komen. Deze ideevormende functie van taal duiden we aan met 'veld': welke taalmiddelen kies je om duidelijk te maken waar het over gaat?

Functie 2: in gesprek zijn met anderen

Een andere belangrijke functie van taal is dat het ons in staat stelt tot interactie. Op school leren leerlingen uit de voeten te kunnen in situaties met verschillende autoriteits- en machtsrelaties. Ze leren een steeds groter scala aan posities in te nemen, zoals die van groepsleider, observator, expert en ondervrager. Zij moeten kritisch kunnen reflecteren op de manier waarop zichzelf en anderen taal gebruiken om te communiceren, om afstand te nemen of juist niet, om een standpunt in te nemen. Welke woorden worden daarvoor gekozen en hoe herkennen ze die? Leerlingen hebben expliciete ondersteuning nodig bij de ontwikkeling van deze interpersoonlijke vaardigheden en de leraar Nederlands kan hen daarbij helpen. Voor deze interpersoonlijke functie van taal gebruiken we het concept 'toon': welk standpunt wordt met welke taalmiddelen ingenomen tegenover de ander en het onderwerp?

Functie 3: samenhangende teksten maken

Ten slotte is het de functie van taal om samenhangende teksten te creëren. Als kinderen op de basisschool binnenkomen zijn ze gewend om face to face taal te gebruiken, meestal refererend aan het hier en nu en de onmiddellijke context. Er is een conversatiepartner die ondersteuning kan bieden door vragen te stellen, feedback te geven en om verheldering te verzoeken. Als ze

leren schrijven, moeten ze taal op een heel andere manier leren gebruiken. Geschreven teksten vereisen een toenemende mate van planning en revisie. Omdat de schrijver meer tijd heeft om zijn tekst te construeren zijn de zinnen in het algemeen meer doorwrocht, met meer complexiteit en dichtheid. En omdat de geschreven tekst op zichzelf staat, kan de lezer geen hulp verwachten vanuit de omgeving.

De lezer moet met de aanwijzingen in de tekst de betekenisontwikkeling kunnen volgen, en de schrijver moet weten hoe hij de lezer door de tekst leidt – bijvoorbeeld door het begin van alinea's te gebruiken om te laten zien hoe de tekst zich ontwikkelt. Het medium (mondeling, schriftelijk, multimodaal) dat je gebruikt, bepaalt mede welke woorden en constructies je kunt gebruiken om samenhang te creëren. Deze coherentievormende functie duiden we aan met 'modus': welke taalmiddelen kies je om samenhang aan te brengen in de tekst?

2.2 Het herkennen van keuzes in een tekst

De didactische gebruikswaarde van dit functionele perspectief illustreren we met de analyse van een veelvoorkomend teksttype in het vak Nederlands: een betoog. Het betreft een leerlingtekst.

Tabel 1: Een Betoog over een verbod op chattaal (ongecorrigeerde leerlingtekst 2 havo)

Organisatie van de tekst; stadia van het genre.	Genre: waarderend > betoog 2 havo, leerlingtekst over verbod op chattaal	Taalmiddelen
(Aanhef)	Beste Heer/Mevrouw	<i>Veld:</i>
Stelling	Ik schrijf u deze brief omdat ik in uw tijdschrift de tekst las over sms- en msn-taal. Hierin gaf Jan Doedee zijn mening, ik ben het met hem niet eens. In uw tijdschrift stond veel commentaar op de sms- en msn-taal bij kinderen. De taal zou vormen van pesten aannemen en je Nederlands wordt er slechter door. Hiermee ben ik het niet mee eens.	Zaak: sms- en msn-taal, vormen van pesten, Nederlands, de Nederlandse taal, Personen (actoren): ik, u, Jan Doedee, kinderen Activiteit (processen): (mening) geven, (niet eens) zijn, aannemen, worden, te maken hebben met, zijn, vinden, pesten, spelen, veranderen -----
Argument 1	Pesten heeft niks met sms- of msn-taal te maken. Je zou via de sms of op msn kunnen pesten maar waarom wordt er daar de nadruk op gelegd als het pesten ook in het gewoon Nederlands kan?	<i>Toon:</i>
Argument 2	Ook vind ik dat sms- of msn-taal soms juist goed kan zijn voor de ontwikkeling van het Nederlands bij jonge kinderen. De kinderen spelen als het ware met de taal en dat vind ik heel goed omdat de Nederlandse taal voortdurend veranderd.	Beste Heer/Mevrouw, Ik schrijf u deze brief, veel commentaar, zou , waarom wordt daar de nadruk op gelegd? Met vriendelijke groet -----
(Afsluiting)	Met vriendelijke groet, Jaap van den Akker	Modus: aanhef en afsluiting (briefconventies), Hierin, en, Hiermee, Ook, dat,

Leerlingen in een 2 havoklas hebben een tekst over chattaal op school gelezen en besproken. Ze krijgen daarna de opdracht een ingezonden brief aan *Kidsweek* te schrijven met hun standpunt over deze kwestie. Dit is een lastige opdracht omdat je een betoog vraagt in de vorm van een brief aan een redactie. Eén resultaat (zie tabel 1) zullen we hier nader bekijken. In de eerste plaats stellen we de vraag: Wat is het doel en de daarbij passende organisatie van de tekst? Bij de verkenning van de gemaakte keuzes stellen we steeds drie vragen:

- Met welke taalmiddelen wordt het onderwerp uitgewerkt (veld)?
- Met welke taalmiddelen wordt een standpunt ingenomen (toon)?
- Welke taalmiddelen zorgen voor samenhang in de tekst (modus)?

Sociaal doel en organisatie van een ingezonden brief over chattaal

De 'ingezonden brief' is te typeren als een Betoog met als doel de lezer te overtuigen van een bepaald standpunt, hier dat chattaal ten onrechte in een kwaad daglicht wordt gesteld. In een Betoog doorloopt de schrijver gewoonlijk drie stadia (Stelling > Argumenten > Bevestiging), waarmee hij de lezer helpt zijn betooglijn te volgen. In deze tekst is de Stelling te herkennen in de eerste twee alinea's: de schrijver zegt twee keer het 'niet eens' te zijn met de inhoud van een artikel. Vervolgens ondersteunt hij zijn stellingname met twee Argumenten: pesten heeft niks met chattaal te maken en chattaal kan goed zijn voor de ontwikkeling van het Nederlands. Hij sluit niet af met een Bevestiging, maar met de conventionele afsluiter van een brief (groet en ondertekening). Daardoor komt het genre Betoog niet helemaal uit de verf. Deze tekst laat zien dat de leerling er moeite mee heeft het genre Betoog en de zakelijke brief aan de redactie met een Verzoek tot plaatsing scherp uit elkaar te houden.

Waar gaat de tekst over? (veld)

De schrijver kiest ervoor de zaak te presenteren met zelfstandig naamwoorden als 'sms- en msn-taal', 'mening', 'vormen van pesten' en 'de Nederlandse taal' en meerdere actoren op te voeren: 'ik', 'u', 'Jan Doedee' en op het eind 'kinderen'. De Stelling is duidelijk: 'niet eens'. In de argumentatie vergelijkt de schrijver het pesten in 'sms- en msn-taal' met pesten in 'gewoon Nederlands' en stelt hij daar fraai het 'spelen' van kinderen met taal en de 'voortdurende' verandering van 'de Nederlandse taal' tegenover.

Welke positie neemt de schrijver in? (toon)

De schrijver kiest ook woorden die laten zien hoe hij staat ten opzichte van de kwestie (chattaal) en ten opzichte van de lezer. Zo gebruikt hij twee keer het modale *zou*: 'De taal zou vormen van pesten aannemen' en 'Je zou via de sms of op msn kunnen pesten (...)'. Voorzichtig plaatst de schrijver vraagtekens bij de negatieve waardering van chattaal, en doet dat even later ook retorisch: '(...) maar waarom wordt er daar de nadruk op gelegd (...)?' Zijn positie ten opzichte van de lezer blijkt uit de conventionele aanhef en afsluiting van de (ingezonden) brief: 'Beste Heer/Mevrouw' en 'Met vriendelijke groet' en wordt nog eens bevestigd met 'Ik schrijf u deze brief (...) en (...) omdat ik in uw tijdschrift (...)'. De lezer van *Kidsweek* blijft buiten beeld.

Hoe brengt de schrijver samenhang aan in de tekst? (modus)

De schrijver zet op verschillende niveaus taalmiddelen in om van de tekst een lopend geheel te maken. Op het niveau van de tekst zijn dat de aanhef, de afsluiting en de alinea's. Verbanden tussen zinnen expliciteert hij met 'Hierin' en 'Hiermee', verwijzend naar de voorafgaande zinnen. Ook zien we opsommende verbanden in een zin met het woord *en* in 'en je Nederlands wordt er slechter door' en tussen zinnen c.q. alinea's, bijvoorbeeld in 'Ook vind ik dat (...)'.

2.3 Ten slotte

Het betoog krijgt bij Nederlands veel aandacht (Meestringa & Ravesloot 2012) en het voorbeeld laat zien dat zonder expliciete instructie over genres – in dit geval het Betoog – leerlingen voor onoplosbare problemen komen te staan. Het functionele perspectief kan richting geven aan de gewenste instructie: het bespreken van teksten op de vraag of de gekozen taalmiddelen passen bij het doel en context van de tekst (Van der Leeuw & Meestringa, 2014).

Bij andere vakken spelen heel andere, voornamelijk feitelijke genres de hoofdrol (Meestringa, 2014). Dat zullen we illustreren in een volgend artikel over genres bij natuurkunde. In een derde artikel bespreken we hoe deze inzichten in samenhangend taalonderwijs kunnen worden gebruikt om leerlingen beter voor te bereiden op het begrijpen en produceren van teksten in opleiding en samenleving.

3. Nederlands bij andere vakken

Samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken, deel 2⁵

Het lees- en schrijfonderwijs bij Nederlands vindt voornamelijk plaats aan de hand van teksten uit kranten en tijdschriften en – iets minder vaak – verhalende teksten (fictie), maar bij de andere vakken lezen en schrijven leerlingen vooral vakteksten. Leerlingen en leraren ervaren een kloof tussen *het leren lezen en schrijven* bij Nederlands en *het lezen en schrijven om te leren* bij andere vakken. Om die kloof te overbruggen, presenteren we in een drietal artikelen een functioneel perspectief op taal en taalgebruik dat ook voor meer samenhang in het curriculum kan zorgen. In onze vorige bijdrage introduceerden we het functionele perspectief. In dit tweede artikel kijken we vanuit dat perspectief hoe taal werkt bij een ander vak.

De eisen die op school aan de lees- en schrijfvaardigheid van jongeren worden gesteld, nemen door de jaren heen flink toe. De teksten worden complexer, ze gaan over abstractere onderwerpen, standpunten worden verhuld en de tekst- en verhaallijnen worden meer gevarieerd. Eerder (Van der Leeuw & Meestringa, 2011) lieten we zien welke – vaak impliciete – eisen bij biologie en economie worden gesteld aan de schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw havo/vwo. Elk vak gebruikt teksten voor verschillende doelen, en die vakteksten hebben vaak een eigen opbouw, eigen zinsconstructies en – het meest opvallend – eigen begrippen: elk vak heeft zijn eigen vaktaal. Dat vaktaal meer is dan een verzameling vaktermen geldt zowel voor beroepsvakken, van autotechniek tot de kappersopleiding, als voor algemene vakken als aardrijkskunde en geschiedenis, biologie en wiskunde.

3.1 Genres op school

Het functionele perspectief dat we in het eerste artikel van deze serie hebben geïntroduceerd (Van der Leeuw & Meestringa, 2017), beschouwt – mondeling, schriftelijk, multimodaal – taalgebruik vanuit het doel van de tekst. Veelvoorkomende doelen waarvoor je taal nodig hebt op school, zijn bijvoorbeeld vertellen, beschrijven, verklaren en argumenteren. Om zo'n doel met of bij een ander te kunnen bereiken doorloop je een gefaseerd proces. Zo begin je een Beschrijving⁶ met te zeggen waar je het over wilt hebben, bijvoorbeeld over een vulkaan (Identificatie), waarna je bepaalde kenmerken van die vulkaan opsomt (Specificatie). Wil je echter vulkanisme beschrijven, dan zul je in de Specificatie meer abstracte begrippen moeten gebruiken, je zult dieper de grond in moeten en het misschien hebben over tektonische platen. Maar het blijft een Beschrijving van iets voor een ander. Het genre Beschrijving komt in alle vakken op school veel voor (zie Van der Leeuw & Meestringa, 2014; Rose & Martin, 2012).

Doelgerichte teksten classificeren we als genres: sociale, gefaseerde processen om met taal iets voor elkaar te krijgen. Nu kent elk vak een eigen register waarin het routines heeft ontwikkeld om die doelen te bereiken. Bijvoorbeeld: als iemand vertelt hoe je iets moet doen, realiseer je het genre Procedure, maar een kookrecept ziet er anders uit dan de handleiding voor het profielwerkstuk. Als je verklaart hoe of waarom iets gebeurt, lever je een Verklaring, maar voor het verklaren van een historisch verschijnsel gebruik je heel andere woorden en zinsconstructies dan bij het verklaren van een mankement aan een auto. En dan maakt het ook

⁵ Letterlijke herdruk van ons artikel uit *Levende Talen Magazine*, jaargang 104, nummer 6, p. 10-15.

⁶ We gebruiken hoofdletters als we het specifiek hebben over een bepaald genre of stadium van een genre.

nogal uit in welke context je die verklaring levert: tegen vakgenoten kun je vaktermen gebruiken en verbindingen leggen die een leek niet kan volgen. De leek zal de verklaring in andere woorden moeten krijgen.

Om greep te krijgen op de specifieke taalmiddelen die binnen een vak gebruikelijk zijn om te verklaren, te instrueren et cetera, onderscheiden we drie registervariabelen. Met *veld* verwijzen we naar het onderwerp in een tekst, met *toon* doelen we op het standpunt van de schrijver ten aanzien van onderwerp en lezer, en *modus* zegt iets over de wijze waarop er samenhang in de tekst is aangebracht (zie het vorige artikel in deze reeks: Van der Leeuw & Meestringa, 2017).^[17] De meest voorkomende doelen waarvoor taal op school wordt gebruikt en de stadia die daarin worden doorlopen, staan in tabel 1. Het ^-teken tussen de stadia duidt op de voorkeursvolgorde. Mondelinge, schriftelijke en multimodale teksten op school zijn meestal als uitwerkingen van een van deze genres te classificeren.

Tabel 1. Veelvoorkomende genres op school

Familie	Genre	Doel	Stadia
Verhalend	Vertelling	Persoonlijke ervaring vertellen	Oriëntatie ^ Ervaringen (^ Persoonlijk commentaar)
	Verhaal	Gevoelens delen en/of gedrag beoordelen	Oriëntatie ^ Complicatie ^ Oplossing (^ Evaluatie)
Feitelijk	Verslag	Gebeurtenis beschrijven	Identificatie ^ Gebeurtenissen
	Beschrijving	Zaak of gebeurtenis specificeren en classificeren	Identificatie ^ Specificatie
	Verzoek	Iemand motiveren tot handelen	Identificatie ^ Specificatie ^ Oproep
	Procedure	Beschrijven hoe te handelen	Doel ^ Benodigd materiaal ^ Stapsgewijze instructie
	Verklaring	Gebeurtenis uitleggen en interpreteren	Identificatie van het fenomeen ^ Verklaring van de sequentie
Waarderend	Beschouwing	Kwestie vanuit verschillende perspectieven onderzoeken	Kwestie ^ Perspectieven ^ Positie
	Betoog	Stelling beargumenteren	Stelling ^ Argumenten ^ Bevestiging van de stelling
	Respons	Reageren op een cultuuruiting	Oriëntatie ^ Beschrijving ^ Evaluatie

In het onderwijs hoort het instrueren hoe te handelen – de Procedure – tot de kern van de activiteiten. Bij veel schoolvakken gaat het bovendien om het beschrijven van de wereld en om het verslaan en verklaren van gebeurtenissen. Daar gaat het veelal om feitelijke genres. Bij sommige vakken spelen de waarderende genres Beschouwing en Respons een bijzondere rol. In dit artikel zullen we met teksten uit natuurkunde over een specifiek onderwerp, lichtbreking, laten zien hoe die verschillende doelen in taal worden gerealiseerd, hoe ze zijn opgebouwd en welke taalmiddelen voor veld, toon en modus zijn gekozen. Vanwege de beperkte ruimte concentreren we ons daarbij op enkele karakteristieke taalmiddelen waarmee de genres Beschrijving, Procedure en Verklaring bij natuurkunde worden gerealiseerd.

3.2 Beschrijving: Schoolboektekst

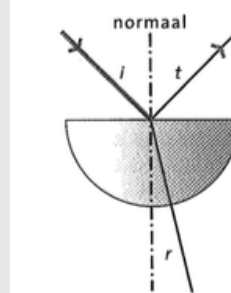
De eerste natuurkundetekst komt uit het schoolboek *Pulsar Natuurkunde*, bovenbouw havo. Hierin wordt beschreven wat er met een lichtstraal gebeurt als die straal van lucht naar glas gaat: de lichtstraal wordt gebroken. Kader 1 is een voorbeeld van het genre Beschrijving, waarin een zaak of gebeurtenis wordt gespecificeerd en geclassificeerd. De Beschrijving kent de stadia Identificatie en Specificatie. In de tekst wordt de Identificatie in de eerste twee alinea's in twee stappen uitgewerkt. Eerst gaat het daar over de breking van licht in glas, daarna over de weerkaatsing van een deel van het licht. In de derde alinea wordt de breking nader gespecificeerd door in te gaan op de manier hoe je de 'invalshoek i ' en de 'brekingshoek r ' moet meten. Deze informatie wordt daarna veralgemeniseerd in een natuurkundige regel: de regel waarmee het stadium Specificatie wordt afgesloten is niet alleen van toepassing op glas, maar op alle doorzichtige stoffen.

2 Breking

Valt een lichtstraal scheef op een stuk glas, dan verandert de richting van de lichtstraal. Die verandering van richting heet *breking*. Een lichtstraal die loodrecht invalt, wordt niet gebroken.

Van het licht wordt ook een gedeelte spiegelend weerkaatst. Daardoor kun je jezelf in een wateroppervlak en een raam zien.

De *invalshoek i* en de *brekingshoek r* meet je ten opzichte van de normaal. De normaal is een hulplijn loodrecht op het glasoppervlak. De hulplijn teken je op de plaats waar de lichtstraal het glas raakt. De brekingshoek in het glas is kleiner dan de invalshoek.



Valt een lichtstraal scheef op een doorzichtige stof, dan is de brekingshoek kleiner dan de invalshoek. Dit heet breking naar de normaal toe, $r < i$.

Kader 1: Beschrijving: een tekst uit *Pulsar Natuurkunde* Bovenbouw, havo, deel 1, p. 177.

Kenmerkende taalmiddelen voor de Beschrijving zijn het gebruik van werkwoorden die verbale processen aanduiden, zoals *heten* en *noemen*, en van werkwoorden waarmee existentiële processen worden aangegeven, zoals *zijn* en *worden*. Ook het gebruik van de voorwaarde *als–dan* past bij de Beschrijving, zoals hier in de eerste zin. Eigen aan de Beschrijving is dat er relaties met andere beschrijvingsniveaus worden gelegd: glas is een lichtdoorlatende stof. Wat de toon van de tekst betreft, zien we het volgende. De tekst begint met het gebruik van dagelijkse taal: '(...) valt scheef op een stuk glas', en ook halverwege de tekst wordt de relatie met de dagelijkse werkelijkheid gelegd: '(...) kun je jezelf in een raam zien'. Voor het overige is

de tekst vrij technisch: van 'de richting van de lichtstraal' tot 'breking naar de normaal toe, $r < i$ '. Daaruit blijkt dat de schrijver het gepast vindt om de leerling eerst als leek aan te spreken, om vervolgens de overgang naar specifiek vaktaalgebruik te vergemakkelijken.

3.3 Procedure: Practicumopdracht

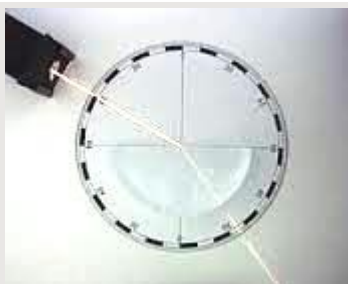
Kader 2 is een practicumopdracht van een leraar natuurkunde voor 4 havo. Het is een uitwerking van het genre Procedure, waarin staat hoe te handelen. Dit genre kent over het algemeen drie stadia: Doel, Benodigdheden en Stapsgewijze instructie. Het doel en de context van deze opdracht wordt gegeven in het eerste deel van de tekst: van 'het doel van (...)' tot '(...) het laatste periodecijfer'. De leerling moet de brekingsindex van perspex bepalen, en dat is belangrijk want hij krijgt daar een cijfer voor. De Benodigdheden voor de proef zijn niet als één duidelijk gemarkeerd tekstdeel zichtbaar, maar verspreid opgenomen in de tekstdelen onder 'Methode' en 'Uitwerking' in combinatie met de bijgaande foto: een lichtbron, een halfrond stuk perspex, een gradenboog van 360 graden, een vel papier, met 'een (overzichtelijke) tabel' en een grafiek van $\sin(i)$ en $\sin(r)$ van een half A4'tje, en het tabellenboek *BINAS*. Wat de leerlingen met die benodigdheden moeten doen, staat met zes 'bullets' aangegeven in een Stapsgewijze instructie.

Brekingsindex.

Het doel van deze proef is het zo nauwkeurig mogelijk bepalen van de brekingsindex van perspex.

Je moet van deze proef een meetverslag schrijven waarin je:

- titel, doel en namen vermeld;
- de opdrachten die hieronder staan uitwerkt.



Dit meetverslag wordt beoordeeld en telt dus mee bij het laatste periodecijfer.

Methode:

- Laat een lichtstraal invallen op het midden van de rechte zijde van het stuk perspex (zie figuur). Meet de hoek van inval en de hoek van breking.
- Herhaal de metingen voor verschillende waarden van de hoek van inval en meet de bijbehorende hoek van breking. Noteer je metingen in een (overzichtelijke) tabel. Meet bij circa 8 verschillende hoeken.

Uitwerking:

- Maak een grafiek waarbij je $\sin(i)$ verticaal uitzet tegen $\sin(r)$. Zorg er voor dat de grafiek tenminste een half A4'tje groot is.
- Bepaal nu met behulp van de grafiek de waarde voor de brekingsindex n van perspex.
- Bepaal ook de nauwkeurigheid in deze waarde van n . Laat duidelijk zien hoe je dat doet.
- Vergelijk jouw waarde van n met de waarde in *BINAS*.

Kader 2: Procedure: een practicumopdracht (Jos Paus, Bonhoeffercollege, Enschede)

Taalmiddelen die Procedures kenmerken, zijn onder andere het gebruik van aandachtspunten of nummering van de te ondernemen stappen (modus) en het gebruik van de gebiedende wijs daarbij (toon): 'Laat ...'; 'Herhaal ...'; 'Maak ...'; 'Bepaal ...'; 'Vergelijk ...'. Vaak worden ook de benodigdheden puntsgewijs opgesomd, maar hier heeft de leraar ervoor gekozen dat niet te doen. Merk op dat het schoolboek (kader 1) de woorden *invalshoek* en *brekingshoek* gebruikt, en de instructie het consequent heeft over *hoek van inval* en *hoek van breking*.

3.4 Verklaring

In kader 3 wordt het verschijnsel van breking van licht verklaard. Het is een voorbeeld van het genre Verklaring, waarin een gebeurtenis wordt uitgelegd en geïnterpreteerd. De kenmerkende stadia van de Verklaring zien we in deze tekst terug. Het eerste stadium Identificatie van het fenomeen lichtbreking vindt plaats in de eerste samengestelde zin. De rest van de tekst bevat de Verklaring van de Sequentie van gebeurtenissen.

Lichtbreking

Breking van licht of refractie is het verschijnsel dat lichtstralen van richting veranderen als ze van het ene medium (doorzichtige stof) in het andere terechtkomen. Het licht breekt omdat er een verschil is tussen de voortplantingssnelheid van het licht in beide media.

De verandering in richting wordt bepaald door de brekingsindex (soms ook *optische dichtheid* genoemd) van de twee media (hoe groter het verschil des te groter de breking) en door de invalshoek waaronder de bundel het grensvlak treft (hoe groter de hoek des te groter de breking).

(Bron: nl.wikipedia.org/wiki/Lichtbreking, 18-11-2015, De tweede zin is gecorrigeerd.)

Kader 3: Verklaring: een websitetekst

Typerende taalmiddelen voor dit genre zijn woorden die een oorzakelijk verband aangeven. In deze tekst wordt in de tweede zin het verbindingswoord 'omdat' gebruikt, en in de derde zin wordt het oorzakelijk verband aangegeven met de werkwoordcombinatie 'wordt bepaald door'. Merk op dat bij de verwoording van het verklaarde fenomeen (veld) twee keer gebruikgemaakt wordt van een parafrase: 'Breking van licht of refractie' en 'brekingsindex (soms ook optische dichtheid genoemd)'. Dit heeft effect op de toon van de tekst: het getuigt ofwel van onzekerheid over de juiste termen, ofwel de schrijver komt de lezer tegemoet met meer aanknopingspunten voor begrip.

3.5 Samenhang

In dit artikel hebben we aan de hand van drie teksten over lichtbreking laten zien dat je over zo'n vakmatig onderwerp met verschillende doelen kunt lezen en schrijven en dat die teksten verschillen qua structuur en gebruikte taalmiddelen. Deze tekstgerichte benadering hebben we geïllustreerd aan de hand van teksten over een natuurkundig onderwerp, lichtbreking, die passen bij dat vak.

Bij andere vakken kunnen andere genres naar voren komen. Bij geschiedenis speelt bijvoorbeeld het (historisch) Verslag een grotere rol. Bij economie speelt het Advies een belangrijke rol (Van der Leeuw & Meestringa, 2011): je hebt economische gegevens die je vanuit verschillende perspectieven bekijkt om er vervolgens een advies op te baseren. Het Advies is aldus te zien als een vakspecifieke uitwerking van de Beschouwing. De Respons is een genre dat bij cultuurvakken als Nederlands en ckv regelmatig aan de orde komt.

Door teksten bij vak- en leergebieden te analyseren vanuit het genreperspectief komen overeenkomsten en verschillen tussen het taalgebruik van vakken in beeld. Met inzicht in de doelen van teksten en de typerende taalmiddelen die in vakteksten worden gebruikt om die doelen te bereiken, kunnen leraren leerlingen gerichter steunen bij het lezen en schrijven van die teksten.

Voor een praktische uitwerking van dit onderwijs in geletterdheid biedt de onderwijsleercyclus, gebaseerd op Vygotski (Gibbons, 2009), een geschikt model dat bij alle vakken kan worden toegepast. Deze onderwijsleercyclus bestaat uit een serie activiteiten waarin de leraar de verantwoordelijkheid voor het lezen en schrijven geleidelijk overdraagt aan de leerlingen. In het derde en laatste artikel van deze serie gaan we in op het gebruik van de onderwijsleercyclus in het onderwijs in geletterdheid, zowel bij Nederlands als in de andere vakken. Leraren kunnen door de jaren heen op de genres en hun specifieke taalkenmerken wijzen in de context van het eigen vak, zodat het onderwijs in geletterdheid gelijk op gaat met het leren van het vak.

4. Tekstonderwijs met de onderwijsleercyclus

Samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken, deel 3⁷

Leerlingen en leraren ervaren vaak een kloof tussen het leren lezen en schrijven bij Nederlands en het lezen en schrijven om te leren bij andere vakken. Om die kloof te overbruggen, presenteren we in drie artikelen een functioneel perspectief op taal en taalgebruik dat ook voor meer samenhang in het curriculum kan zorgen. In het eerste artikel gaven we een introductie op het functionele perspectief aan de hand van een betoog. In het tweede keken we vanuit dat perspectief naar hoe taal werkt bij een ander vak (natuurkunde). In dit derde en laatste artikel laten we zien hoe je vanuit het functionele perspectief met de onderwijsleercyclus een lessenserie in het vmbo kunt ontwerpen en uitvoeren.

Hoe kan tekstonderwijs vanuit een functioneel perspectief op taal er in de klas uitzien? Aan de hand van een praktijkvoorbeeld fictie in het vmbo presenteren we hieronder het ontwerpinstrument van de onderwijsleercyclus. Maar eerst vatten we de eerste twee artikelen van deze reeks kort samen.

4.1 De tekst centraal

In onderwijs vanuit een functioneel perspectief op taal staat de – multimodale – tekst in context centraal. Het doel is het vergroten van de tekstvaardigheid (geletterdheid) van leerlingen. Door de onderwijsjaren heen moeten leerlingen leren om teksten te interpreteren, kritisch te beoordelen en zelf te produceren – teksten met een breed scala aan sociale doelen en een in verschillende vak- en leergebieden toenemende abstractie en complexiteit. Aan elke tekst zijn verschillende aspecten te onderscheiden:

- *Onderwerp van de tekst.* Waar gaat de tekst over? Is het onderwerp voor de leerlingen bekend, herkenbaar of nieuw? Is de uitwerking actueel of van belang voor een bepaald vak?
- *Doel van de tekst, ofwel het genre.* Welk sociaal doel beoogt de tekst? Gaat het om een vertelling, verhaal, verslag, beschrijving, verklaring, procedure, betoog, beschouwing of respons? Ofwel: welk genre wordt door de tekst tot uitdrukking gebracht?
- *Context waarin de tekst gebruikt wordt.* Gaat het bijvoorbeeld om een radiospotje, een advertentie op een billboard langs de snelweg, om een e-mail waarin je klaagt over de kwaliteit van een gekocht artikel, om een instructie in een schoolboek, om een verslag van een voetbalwedstrijd in de plaatselijke krant?
- *Taalmiddelen van de tekst (register).* De taalmiddelen worden afgestemd op het onderwerp, het doel en de context van een tekst, ofwel we kiezen een bijpassend register. Hierbij spelen de registervariabelen *veld*, *toon* en *modus* een cruciale rol (Van der Leeuw & Meestringa, 2014):
 - Met welke taalmiddelen wordt het onderwerp uitgewerkt (veld)?
 - Met welke taalmiddelen wordt een standpunt ingenomen (toon)?
 - Welke taalmiddelen zorgen voor samenhang in de tekst (modus)?

Aan teksten – ook als ze kort en eenvoudig zijn – valt dus heel wat te ontdekken en te leren en dat kan natuurlijk niet allemaal in één keer. Bij het onderwijs in tekstvaardigheid is het

⁷ Letterlijke herdruk van ons artikel uit Levende Talen Magazine, jaargang 104, nummer 7, p. 22-27.

verstandig focus aan te brengen: op welk aspect van een tekst wil je de nadruk leggen? Bij elke lees-schrijf-les is een complete tekst weliswaar het uitgangspunt, met een bepaald doel en context, maar bespreken we maar een beperkt aantal kenmerken, bijvoorbeeld de taalmiddelen (woorden en zinnen) waarmee het standpunt (toon) tot uitdrukking worden gebracht.

4.2 De onderwijsleercyclus

Om het gebruik van verschillende genres in diverse contexten te onderwijzen is een krachtig en effectief instrument ontwikkeld: de *onderwijsleercyclus* (Burns & Joyce, 1991; Humphrey, 2017; Rose & Martin, 2012). Het meest eenvoudig kan de cyclus worden weergegeven met een cirkel van vier stappen (zie figuur). Stap twee tot en met vier – *modeling van de analyse*, de *begeleide oefening* en het *zelfstandig schrijven en reflecteren* – staan centraal in het leren lezen en schrijven van teksten. De eerste stap, *context opbouwen* – waar de tekst over gaat en waarin de tekst functioneert –, is echter cruciaal: hoe meer je daarvan weet, hoe beter de tekst te begrijpen en te produceren is en hoe meer aandacht je kunt schenken aan de betekenisgevende details van de tekst. Die kennis over het onderwerp en de tekst groeit natuurlijk ook nog in de stappen daarna.



De onderwijsleercyclus zullen we hier toelichten met behulp van een succesvolle lessenserie van Caroline Wisse Weldam, die de cyclus in het kader van een SLO-project in praktijk heeft gebracht (zie nederlands.slo.nl/gls en Van Silfhout, 2016).

Het opbouwen van de context

Wisse Weldam werkt in de derde klas vmbo-tl op het St-Gregorius College in Utrecht. Ze begint de serie van zes lessen met het voorlezen van de prologen uit de jeugdthrillers *Val* en *Verdoofd* van Cis Meijer (zie kader 1).

Proloog

'Help me,' schreeuw ik. De schoen boven me trapt tegen mijn vingertoppen. Sarrend, net niet hard genoeg om me de diepte in te duwen.

'Hoe voelt dat, als niemand naar je luistert? Lullig? Pijnlijk? Eenzaam en koud? Begin je jezelf langzaam te haten, omdat je lucht bent?'

Spuug- en bloedspetters vallen op mijn gezicht en met moeite bedwing ik de reflex om ze weg te vegen.

Ik peil het dreigende gezicht boven me. Woede zie ik. Wanhoop. Wie van ons tweeën is er het ergst aan toe? Die gedachte geeft me moed. 'Je ijlt,' zeg ik. Meteen heb ik spijt. Niet nog bozer maken. Mijn vingers verkrampen. Nog een paar centimeter en dan heb ik geen grip meer. Radeloos kijk ik naar de donkere hemel hoog boven me. Even is het alsof ik zweef.

Dan kantel ik mijn hoofd naar de muur. Niet omlaag-kijken. De diepte zuigt aan mijn voeten. Op hoeveel meter hoogte zit ik? Vijftien? Vallen is fataal.

Mijn hart bonst in mijn oren. Waarom had ik het niet eerder door?

Te laat. Het antwoord ligt besloten in de ogen die me vanaf de dakrand met een sadistische blik aankijken. In de schoen die weer tegen mijn hand trapt.

'A-alsjeblie ... Stop! Wil je dit ook op je geweten hebben?'

Opnieuw een venijnige trap op mijn hand. Een brandende pijn trekt door mijn vingers. Niet verstijven! Ik bijt mijn tanden op elkaar. Bijna geen kracht meer... Dit hou ik niet vol.

(...)

Kader 1. Het begin van de proloog van *Val* van Cis Meijer (De Fontein, 2014, gedownload van www.uitgeverijdefontein.nl/kinderboeken/boek/val/)

Dan nodigt ze vrijwilligers in de klas uit over eigen angstervaringen te vertellen en die ervaringen te verdiepen door vragen te stellen als:

- Waar bevind je je?
- Wat ruik je, wat voel je, wat zie je, wat doe je, wat hoor je?
- Wat gaat er door je heen?
- Wat zeg je? Gil je of krijg je geen woord meer over je lippen?
- Bibber je of ga je heel erg snel praten om de beangstigende stilte te doorbreken?

Na deze verkenning van het onderwerp (angstervaringen) en de tekst (het spannende verhaal)vraagt ze de leerlingen ieder voor zich hun nachtmerrie of grootste angst op te schrijven. Daarbij kunnen ze de vragen als steun gebruiken. Als ze het verhaal niet afkrijgen, is het huiswerk voor de volgende keer. Leerlingen die wel klaar zijn, leveren de tekst in bij Wisse Weldam, zodat zij ze bij de voorbereiding voor de volgende les kan doornemen.

In de tweede les lezen de leerlingen in groepjes van vier hun angsten aan elkaar voor. Ze kiezen het spannendste uit alle verhalen. Die verwoordingen van angsten worden klassikaal voorgelezen, waarbij de leraar de vraag stelt wat die verhalen zo eng maakt. Leraar en leerlingen noteren de criteria die zij samen benoemen. De context van het onderwerp (angst) en de tekst (het verhaal) wordt zo verdiept vanuit wat de leerlingen kennen.

Het modelen van de analyse

In de derde les gebruikt Caroline Wisse Weldam een fragment van het korte verhaal *Een ongelukkig tijdstip* van Tanja de Jonge, uit de methode *Plot26* (zie kader 2).

(...)

Maud had de gordijnen op haar kamer dichtgetrokken. Overal brandden kaarsjes; op haar bureau, op haar nachtkastje, op de plank bij haar spiegel. Het rook er naar wierook. Beetje een muffe geur, vond Max.

In het midden stond een tafel met vier krukjes. Daar zat Dagmar, Mauds oudere zus. Ze legde kaartjes in een cirkel op het tafelblad.

'Hoi,' zei Dagmar.

'Hoi,' zeiden Max en Alwin.

Max voelde zich nooit zo op zijn gemak met Dagmar. Ze zag er raar uit met die lange rokken en dat dreadlock-achtige haar. Op tafel lagen nu de letters van het alfabet, de cijfers 0 tot en met 9 en kaarten met daarop 'ja' en 'nee'. Midden in de cirkel stond een bierglas op zijn kop.

Max schrikt op van het getril tegen zijn hand. Eerst valt zijn oog op de tijd, 10:46 uur. Het gespannen gevoel in zijn buik neemt in hevigheid toe. Dan opent hij het bericht.

A. wordt geopereerd. Zijn toestand is kritiek. Kom maar snel naar huis straks. Ik ben er ook. Heb vanmiddag vrij genomen. Mama.

(...)

Kader 2. Fragment uit *Een ongelukkig tijdstip* van Tanja de Jonge, geschreven voor *Plot26* van uitgeverij Blink

Ze leest het verhaal voor en modelt het lezen door zichzelf hardop vragen te stellen als:

Waarom blijf ik lezen of ga ik bepaalde vragen stellen? Waarom staat het bierglas omgekeerd op tafel? De exact genoemde tijdstippen, wat doen die met mij als lezer? Hé, met deze vooruitverwijzing weet ik meer dan de personages... Ze benoemt tekstkenmerken, zoals ritme, tempo, de rol van tijd, de beschrijving van de plaats. Door zo de analyse van de tekst te modelen maakt ze duidelijk wat het verhaal zo spannend maakt.

Plot26 biedt nog twee andere korte verhalen van de jeugdboekenschrijvers Buddy Tegenbosch en Rom Molemaker. Leerlingen lezen naar keuze een van die twee verhalen. In groepjes bespreken ze de spannendste fragmenten, waarbij ze letten op woorden en zinnen die voor spanning zorgen. In het klassikale nagesprek dat volgt, verzamelen en bespreken ze de tekstkenmerken die voor spanning zorgen en nieuwe criteria, zoals een spannend verhaal bevat cliffhangers, de omgeving (begraafplaats, kamer met wierook) is spannend en griezelig, het gevoel en de gedachten van de personages worden uitgebreid beschreven, er zitten onheilstekens in het verhaal (een leeg huis, onweer). De leerlingen hebben zich de analyse van de teksten eigen gemaakt doordat de leraar het eerste hardop heeft voorgedaan en doordat zij zelf letten op de taalmiddelen die de schrijvers gebruiken om de spanning te verhogen.

De begeleide oefening

Het samen schrijven is een belangrijke en kenmerkende stap in de onderwijsleercyclus. In het onderwijs is het helaas heel gewoon leerlingen individuele schrijfoopdrachten te geven die daarna worden beoordeeld (becijferd) en als het goed is van feedback voorzien. En als de leerlingen pech hebben, gebeurt dat vanwege de werkdruk en vermeende nakijplicht ook nog maar een paar keer per jaar. Wisse Weldam laat de leerlingen zo vaak mogelijk schrijven, maar wel bewust en zorgvuldig begeleid. De vierde les begint daarom met het samen schrijven van het begin van een spannend verhaal. Eerst bedenkt de klas een verhaalskelet, met kenmerken van de personages, tijd, plaats, ruimte en objecten.

Daarna formuleren en bespreken de leerlingen klassikaal zin voor zin het begin van een verhaal, waarbij ze de criteria uit de vorige lessen gebruiken.

Zo hebben de leerlingen een begin van een spannend verhaal (zie kader 3), dat ze daarna voor zichzelf in de les en als huiswerk moeten afmaken.

The beginning

Ik kijk paniekerig om me heen. Het wordt langzaam steeds donkerder. Ik hoor de uilen roepen en voel de koude wind op mijn lichaam prikkelen. Ik wrijf over mijn armen en kijk angstig naar de bomen om mij heen. Mijn blik valt op een schim in de verte. Van de schrik stap ik naar achteren. Niet in paniek raken, dit is maar een verbeelding fluister ik tegen mezelf. Ik wrijf in mijn ogen en knijp in mijn hand. Ik open mijn ogen weer en zie dat het echt is. Daar is echt een persoon, ik loop achteruit en zie dat de persoon richting mij loopt. 'Shit...' fluister ik en draai me om en loop snel rechtdoor weg van de persoon. Ik raak in paniek als ik de persoon in mijn ooghoeken steeds dichterbij zie komen. Ik begin te rennen als ik duidelijke voetstappen hoor. Ik hoor mijn bonkende hart steeds harder kloppen in mijn oren. Dit heb ik zo vaak gezien op films. Ik wil niet dood worden gevonden in een enge kelder met rare instrumenten waar je kippenvel van krijgt. Ik ren harder en probeer de persoon afteschudden. Twee koude handen pakken me opeens stevig vast en ik begin te gillen. 'Laat me los!' gil ik en probeer me los te maken. Ik hoor de persoon lachen en wordt even later gestoken met een naald in mijn rechter boven arm. Het is een jongen. Er wordt een spul in mij gespoten en probeer nog steeds los te komen. Als ik de jongen wil gaan trappen voel ik dat mijn benen verlamd raken. 'Nee...alsjeblieft...' en alles wordt zwart voor mijn ogen.

Kader 3. De gezamenlijk geschreven starttekst

Zelfstandig schrijven en reflecteren

In de vijfde les leest de leraar een van de leerlingteksten voor en bespreekt die met de leerlingen in de klas. Ze vraagt waarom de schrijver voor bepaalde woorden en zinsconstructies heeft gekozen, en vraagt de andere leerlingen of er ook andere mogelijkheden zijn en wat er dan aan de betekenis van de tekst zou veranderen; wordt het er bijvoorbeeld spannender van? Daarna gaan de leerlingen in groepjes elkaars verhalen lezen en aan de hand van de criteria elkaar van feedback voorzien. Ze bespreken de feedback ook, maar de leerlingen zijn vrij daarvan gebruik te maken bij de revisie van hun tekst. Daarna herschrijven ze hun tekst in de klas en thuis.

Een van de leerlingen voorziet bijvoorbeeld het gezamenlijk geschreven stuk van een voorafgaande tekst waarin zij de context beschrijft van haar korte verhaal: het opzetten een van kampement en een klein ruzie tussen vriendinnen, waarna de ik chagrijnig wegloopt. Ze vervolgt dan na een witregel:

Als het donker begint te worden, loop ik terug naar de plek waar we de tenten hadden opgezet. Ik loop weer de kiezelsteentjes pad op en zie dat de tenten er niet meer staan, alle auto's zijn weg, geen muziek en iedereen is weg. Ik doorzoek het gebied en zie dat iedereen echt weg is. Ik realiseer me dat dit geen grap is. 'Waar is iedereen?' vraag ik mezelf af. Ik kijk paniekerig om me heen. Het wordt langzaam steeds donkerder. (...)

Wisse Weldam wil dat de leerlingen ook inzicht krijgen in hun eigen leerproces. Daarom geeft ze de leerlingen de opdracht eerst voor zichzelf en daarna in tweetallen hun eerste versie en hun gereviseerde, tweede versie te vergelijken en op te schrijven:

- Dit vind ik het leukst.
- Dit zijn mijn twee grootste aanpassingen in de revisie.
- Dit zijn de drie dingen die ik tijdens deze lessenserie hebt geleerd.

Ook het zelfstandig schrijven en reflecteren is in de onderwijsleercyclus geen individuele aangelegenheid: leerlingen geven elkaar feedback en ontlasten daarmee de leraar. Leerlingen kijken samen terug op wat ze hebben gedaan en geleerd.

4.3 Onderwijsleercyclus in de praktijk

Van tekstonderwijs volgens de onderwijsleercyclus zijn al verschillende praktijkvoorbeelden gepubliceerd. In *Levende Talen Magazine* verschenen eerder een lessenserie over het lezen en schrijven van een verhaal (Bunt & Ravesloot, 2016) en een lessenreeks over het lezen en schrijven van een betoog (Janssen & Meestringa, 2016). Van Dijk en Klören presenteren een reeks geschiedenislessen waarin de leerlingen een werkstuk over de Tweede Wereldoorlog schrijven (Van Drie, 2012; Van der Leeuw & Meestringa, 2014). Van der Leeuw, Meestringa en Van Silfhout (2016) gebruiken de onderwijsleercyclus als instrument voor het ontwerpen van geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. Op de website nederlands.slo.nl/gls zijn diverse lessuggesties voor lessen Nederlands te vinden, maar ook bij andere vakken kan de onderwijsleercyclus, zoals bij scheikunde in de tweede fase met succes worden gehanteerd (Fries & Meestringa, 2017).

Uit alle voorbeelden blijkt dat een functioneel perspectief op taal, gedidactiseerd met behulp van de onderwijsleercyclus, een positieve bijdrage kan leveren aan samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken. Een beloftevolle aanwinst voor het (taal)curriculum van de toekomst.

Referenties

- Bunt, J., & Ravesloot, C. (2016). Ze voelt zich als een vlieg: Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 103(1), 4–9.
- Burns, A., & Joyce, H. (1991). *Teachers' voices 4: Staying learner-centered in a competency-based curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Derewianka, B. (2012). *A new grammar companion for teachers*. Sydney: Primary English Teaching Association.
- Elzen, M. den, Oorschot, F., Visser, A., van der Leeuw, B. & Meestringa, T. (2018) Redeneren en formuleren bij de mens- en maatschappijvakken; een vakspecifieke verdieping van taalgericht vakonderwijs. Enschede: SLO.
- Fries, H., & Meestringa, T. (2017). Redeneren bij scheikunde en andere vakken. *NVOX*, 42(5), 234– 235.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.^[1]^[2]^[SEP]
- Humphrey, S. (2017). *Academic literacies in the middle years: A framework for enhancing teacher knowledge and student achievement*. Londen: Routledge.^[1]^[2]^[SEP]
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., Meestringa, T., Van der Leeuw, B., Prenger, J., De Glopper, K. & Van Dijk, G. (2012). Genre, geletterdheid en vaktaalontwikkeling. In: Jong, N. De, Juffermans, K., Keijzer, M. & Rasier, L. *Papers of the Anéla 2012 Applied Linguistics Conference*. Delft: Eburon, 391-399.
- Janssen, M., & Meestringa, T. (2016). Gedocumenteerd schrijven revisited. *Levende Talen Magazine*, 103(3), 16–21.^[1]^[2]^[SEP]
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2011). Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(2), 14–24.
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2016). Wie heeft Bello gezien? Kennis over taal bij Nederlands. *Levende Talen Magazine* 103/7, 12-19.
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2017a). Nederlands als kernvak; Samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken, Deel 1. *Levende Talen Magazine* 104/5, 24-28.
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2017b). De onderwijsleercyclus; Samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken, Deel 3. *Levende Talen Magazine* 104/7, 22-2.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T. & Ravesloot, C. (z.j.). *Kijkwijzers; beter zicht op het referentiekader taal*. Enschede: SLO.
- Leeuw, B. van der & Ravesloot, C. (2012). *Boekverslagen analyseren met het referentiekader taal*. Enschede: SLO.
- Marsman, P. Van der Leeuw, B. & Meestringa, T (2018). Redeneren en formuleren bij de kunstvakken; een vakspecifieke verdieping van taalgericht vakonderwijs. Enschede: SLO.
- Martin, J. (2009). Language, register and genre. In C. Coffin, T. Lillis & K. O'Halloran, *Applied linguistic methods – A reader: Systemic functional linguistics, critical discourse and ethnography* (p. 12–32). Londen: Routledge.^[1]^[2]^[SEP]

- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Londen: Equinox.
- Meestringa, T. (2014). Uiteenzetting, beschouwing en betoog: Het ontstaan van de drieslag, enkele complicaties en een oplossing. *Levende Talen Magazine*, 101(1), 26–31.
- Meestringa, T & Van der Leeuw, B. (2017). Nederlands bij andere vakken; Samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken, Deel 2. *Levende Talen Magazine* 104/6, 10–15.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2012). *Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo* (Studie & Onderzoek 47). Enschede: SLO.
- Norden, S. van (2018). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Paus, J., Rodenboog, M., Schalk, H., Sijbers, J., van der Leeuw, B. & Meestringa, T. (2018). Redeneren en formuleren bij de natuurwetenschappelijke vakken; een vakspecifieke verdieping van taalgericht vakonderwijs. Enschede: SLO.
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- 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.
- Tolboom, J., Wijers, M., Van der Leeuw, B. & Meestringa, T. (2018). Redeneren en formuleren bij de wiskunde; een vakspecifieke verdieping van taalgericht vakonderwijs. Enschede: SLO.

Bijlage Veelvoorkomende genres

Familie	Genre	Doel	Stadia
Verhalend	Vertelling	Persoonlijke ervaring vertellen	Oriëntatie ^ Ervaringen (^ Persoonlijk commentaar)
	Verhaal	Gevoelens delen en/of gedrag beoordelen	Oriëntatie ^ Complicatie ^ Oplossing (^ Evaluatie)
Feitelijk	Verslag	Gebeurtenis beschrijven	Identificatie ^ Gebeurtenissen
	Beschrijving	Zaak of gebeurtenis specificeren en classificeren	Identificatie ^ Specificatie
	Verzoek	Iemand motiveren tot handelen	Identificatie ^ Specificatie ^ Oproep
	Procedure	Beschrijven hoe te handelen	Doel ^ Benodigd materiaal ^ Stapsgewijze instructie
	Verklaring	Gebeurtenis uitleggen en interpreteren	Identificatie van het fenomeen ^ Verklaring van de sequentie
Waarderend	Beschouwing	Kwestie vanuit verschillende perspectieven onderzoeken	Kwestie ^ Perspectieven ^ Positie
	Betoog	Stelling beargumenteren	Stelling ^ Argumenten ^ Bevestiging van de stelling
	Respons	Reageren op een cultuuruiting	Oriëntatie ^ Beschrijving ^ Evaluatie

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

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



Hoofdlocatie
Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Nevenlocatie
Aidadreef 4
3561 GE Utrecht

Postadres
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)