



## Feedback op visie en grote opdrachten door de vakinhoudelijke experts Nederlands, te weten Roel van Steensel, Anneke Smits, Marc J. de Vries, Folkert Kuiken.

De kwaliteit van het proces wordt onder andere geborgd door de inbreng van wetenschappers. Per leergebied worden enkele inhoudelijk-deskundige wetenschappers uitgenodigd om op twee momenten in het proces op (tussentijdse) opbrengsten te reflecteren. Deze experts kijken naar de mate waarin de tussenproducten aansluiten bij recente vakinhoudelijke ontwikkelingen en de kern van het leergebied beslaan, naar de opbouw van de doorlopende leerlijnen en naar de wijze waarop samenhang binnen het leergebied is geborgd. De feedback van de vakinhoudelijke experts wordt door de ontwikkelteams gebruikt om tussenopbrengsten daar waar nodig aan te scherpen. De vakexperts reflecteren 1) op de visie op het leergebied i.c.m. de grote opdrachten (najaar 2018), en 2) op de bouwstenen (voorjaar 2019).

Hieronder vindt u de reflecties van de vakexperts van Nederlands op de visie op het leergebied en de daaruit voortvloeiende grote opdrachten. Aan de vakinhoudelijke experts is gevraagd om in hun reflectie aandacht te besteden aan de vakinhoudelijke kwaliteit, kern, samenhang en doorlopende leerlijn.

### Reactie 1.

De zeven grote opdrachten hebben betrekking op de volgende thema's: (1) een rijk mondeling en schriftelijk taalaanbod en gelegenheid tot taalproductie in betekenisvolle situaties, (2) bevordering van metacognitie/zelfregulatie, gemotiveerd gedrag en vertrouwen in eigen kunnen, (3) aandacht voor andere taalvariëteiten dan de standaardtaal, (4) doelgerichte communicatie, waarbij leerlingen leren rekening te houden met publiek en situatie, (5) kritische omgang met digitale informatie, (6) aandacht voor literaire competentie en leesbevordering en (7) creatief taalgebruik.

Vanuit mijn achtergrond en expertise zal ik mijn feedback beperken tot de thema's (2), (3) en (6), waarbij ik met name zal focussen op het domein lezen.

### **(2) Bevordering van metacognitie, gemotiveerd gedrag en vertrouwen in eigen kunnen**

Aandacht voor metacognitie is zinvol als middel om "gelijke kansen voor alle leerlingen" (pagina 13) te bevorderen: het leerproces van *alle* leerlingen is erbij gebaat als zij zelf in staat zijn dat leerproces aan te sturen en dat geldt zowel binnen het primair als voortgezet onderwijs.

Binnen het domein lezen is veel onderzoek gedaan naar strategisch lezen als uitwerking van metacognitief handelen. Ook in het onderwijs is momenteel veel aandacht voor de inzet van leesstrategieën, wat bijvoorbeeld is af te lezen aan de populariteit van een programma als Nieuwsbegrip, waarvan leesstrategieinstructie een kernelement is. Het risico bij de inzet van strategieinstructie is dat leesstrategieën een doel op zich worden, terwijl strategieën eerder moeten worden gezien als cognitieve 'tools' die kunnen worden ingezet om het eigen leesproces te monitoren en aan te sturen of, anders gezegd, om metacognitieve activiteiten te kunnen uitvoeren. Bijvoorbeeld: een lezer voorspelt op basis van titel en plaatjes waar een tekst over zou kunnen gaan (=strategiegebruik) om zich te oriënteren op de taak (=metacognitieve activiteit). Als geen rekening wordt gehouden met die koppeling tussen strategieën en metacognitie, dan schiet strategieonderwijs



zijn doel voorbij, wat geen gunstige uitwerking zal hebben op de effectiviteit ervan (Okkinga, Van Steensel, Van Gelderen, & Slegers, 2018). Dat zie ik duidelijk terug in het tussenproduct op pagina 6, waar de koppeling wordt gelegd tussen strategiegebruik en metacognitie: “Leerlingen verwerven in toenemende mate inzicht in de wijze waarop ze taaltaken aanpakken en worden zich bewust van strategieën die ze kunnen inzetten om tot een bepaald resultaat te komen (metacognitief bewustzijn).”

Een ander sterk element in het tussenproduct is de koppeling van metacognitieve en doelen stellen. Vanuit de literatuur over ‘studerend lezen’ of ‘task-oriented reading’ (bijvoorbeeld Rouet & Britt, 2011) kan worden geconstateerd dat strategisch lezen pas zinvol is in de context van een leesdoel. Ik ben het dus eens met de constatering op pagina 6 dat metacognitieve activiteiten zoals plannen, monitoren en evalueren moeten worden gekoppeld aan het stellen van realistische (leer)doelen. Interessant in dit verband zijn ook de uitkomsten van een recente meta-analyse naar de effecten van leesstrategie-interventies in klassen (Okkinga, Van Steensel, Van Gelderen, Van Schooten, Slegers, & Arends, 2018), waaruit blijkt dat de grootste effecten werden gesorteerd door interventies waarin, in combinatie met andere leesstrategieën, aandacht werd besteed aan het stellen van leesdoelen.

Waar het bij de beschrijving van Grote opdracht 2 nog wel aan ontbreekt, is aandacht voor de didactiek van metacognitieve instructie (terwijl bijvoorbeeld in Grote opdracht 5 met de introductie van een stappenplan voor verwerking van digitale informatie wel aandacht voor didactiek is). Veenman (2011) doet hier suggesties voor. Hij noemt onder meer het belang van directe instructie over procedurele kennis (bijvoorbeeld, welke leesstrategieën zijn er en hoe pas je ze toe?) en over conditionele kennis (wanneer pas je strategieën toe en waarom?), hetgeen bijvoorbeeld wordt bevestigd in onderzoek naar het eerder genoemde Nieuwsbegrip (Okkinga et al., 2018).

### **(3) Aandacht voor andere taalvariëteiten dan de standaardtaal**

Dit onderdeel is een van de minst goed uitgewerkte grote opdrachten. Dit weerspiegelt wellicht een spanningsveld. Enerzijds stelt de visie op het leergebied dat andere talen en variëteiten (d.w.z. zowel andere ‘Nederlandse’ talen als talen die worden gesproken door leerlingen met een migratieachtergrond) aandacht verdienen in het onderwijs, omdat ze cultuur en identiteit dragen en kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid (pagina 13). Anderzijds wordt het primaat gelegd bij het standaard Nederlands als dominante omgangstaal in formele en informele situaties (eveneens pagina 13), hoewel bij dat laatste kanttekeningen kunnen worden geplaatst: gaat het onderwijs daar überhaupt over? Als het primaat ligt bij de standaardtaal, kan de vraag worden gesteld hoeveel zinvolle ruimte er dan beschikbaar is voor die andere talen en taalvariëteiten. Dit spanningsveld heeft er mogelijk toe geleid dat voor het “aansluiten bij en benutten van talen en taalvariëteiten van leerlingen” (pagina 6) concrete richtlijnen ontbreken. Is het idee dat er, bijvoorbeeld als een vorm van wereldoriëntatie, slechts met leerlingen wordt gesproken over de verschillende talen die in een klas worden gesproken? Of krijgen die andere talen een substantiëlere plaats in het onderwijs, zoals de formulering ‘benutten van’ lijkt te suggereren? Zonder duidelijkheid hierover blijft dit onderdeel vermoedelijk een ondergeschoven kindje. Overigens draagt aandacht voor de eerste taal van leerlingen niet zonder meer bij aan succesvolle verwerving van een tweede taal



(Cummins, 1991), zoals op pagina 6 wordt verondersteld (“Aansluiten bij en benutten van ... is nodig om het Nederlands (verder) te ontwikkelen”).

### **(6) Aandacht voor literaire competentie en leesbevordering**

Aandacht voor leesmotivatie is belangrijk tegen het licht van de afnemende leesmotivatie en leesfrequentie van Nederlandse leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2014; OECD, 2010; SCP, 2018) en vanwege de afnemende aandacht voor leesbevordering in het onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Het is ook een thema dat door het hele onderwijs heen, van PO tot VO, relevant blijft. Leerlingen kennis laten maken met een rijk boekenaanbod is daarbij zeker van belang. Dat blijkt bijvoorbeeld uit recent onderzoek naar het Nederlandse programma de Bibliotheek *op school* (dBos), waarin openbare bibliotheken en scholen samenwerken om leerlingen van een actueel, wisselend en passend boekenaanbod te voorzien. Nielen en Bus (2015) onderzochten de opbrengsten van dBos op de leesmotivatie, leesfrequentie en leesvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs en constateerden positieve effecten. Toepassing van motivationele principes zoals het toekennen van autonomie, bijvoorbeeld door (veel) tijd vrij te maken voor vrij lezen, en het aanbieden van boeken die aansluiten bij interesses en niveau spelen daarbij zeker een rol (Van Steensel, Van der Sande, Bramer, & Arends, 2016). Een open vraag is echter welke rol het onderwijs c.q. de leraar hierbij speelt. Om een aantal voorbeelden te noemen:

- Dat er een rijke boekencollectie aanwezig is, betekent nog niet dat leerlingen zonder meer de juiste boeken kiezen. Verondersteld mag worden dat met name minder ervaren lezers moeite zullen hebben om boeken te vinden die passen bij hun interesses en leesniveau. Hoe moet daar in het onderwijs op worden geanticipeerd? Hoe kunnen leraren leerlingen ondersteunen bij het maken van een passende boekenkeuze? Wordt die ondersteuning ingebouwd, bijvoorbeeld via activiteiten als boekintroducties of boekenkringen?
- Investeren in leesmotivatie resulteert waarschijnlijk niet zonder meer in een grotere leesvaardigheid. Recent onderzoek (Miyamoto, Pfof, & Artelt, 2018) laat bijvoorbeeld zien dat voor autochtone leerlingen een grotere leesmotivatie wel resulteert in een betere leesvaardigheid, terwijl dat voor migrantenleerlingen (die een lager leesniveau hebben) niet zo is. Wel leidt voor hen een betere leesvaardigheid tot een grotere leesmotivatie. Waarschijnlijk is het zo dat voor leerlingen met een beperkter niveau eerst geïnvesteerd moet worden in de leesvaardigheid, voordat motivatieinterventies gunstige effecten kunnen sorteren.
- Ook andere strategieën zijn belangrijk om de leesmotivatie te bevorderen (Van Steensel et al., 2017). Hierbij is een relatie te leggen met een van de onderdelen van Grote opdracht 2 (Bevordering van metacognitie, gemotiveerd gedrag en vertrouwen in eigen kunnen). Zoals op pagina 6 terecht wordt gezegd, is het voor de motivatie van leerlingen om leertaken uit te voeren belangrijk dat ze het vertrouwen hebben dat ze die taken tot een goed einde kunnen brengen. In die zin is het bijvoorbeeld belangrijk dat leraren leerlingen feedback geven op hun ontwikkeling (Schunk & Rice, 1991): als leraren met leerlingen nauwgezet hun (lees)ontwikkeling monitoren en hun ‘progress feedback’ geven (d.w.z. aangeven hoe leerlingen zich ontwikkelen en welke strategieën ze kunnen inzetten om de eigen ontwikkeling te helpen) bevordert dat hun ‘self-efficacy’.



## Referenties

- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading, 41*(1), 176-196.
- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2015). Enriched school libraries: A boost to academic achievement. *AERA Open, 1*(4), 1-11.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to learn. Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Parijs: OECD.
- Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A., & Slegers, P. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low achieving adolescents: The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading, 41* (4), 20-41.
- Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A., Van Schooten, E., & Slegers, P. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* (online first).
- Rouet, J. F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19–52). Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior, 23*, 351-364.
- SCP (2018). *Lees:Tijd. Lezen in Nederland*. Den Haag: SCP.
- Van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie interventies: Uitkomsten van een meta-analyse*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Veenman, M.V.J. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 197-218). New York/London: Routledge.

## Reactie 2.

### Grote opdracht 1: Sterke taalbasis voor Taal- en DENKontwikkeling

Dit lijkt me de belangrijkste van de grote opdrachten. Deze opdracht behoort tot de kern van het leergebied, voor PO en VO, en zelfs voor daarna, en vertoont een goede samenhang met andere leergebieden op school. De wijze waarop grote opdracht 1 is uitgewerkt, verhoudt zich goed tot het landelijke beleid om te streven naar gelijke kansen en een hoog opleidingsniveau van de bevolking in verband met de steeds verder vorderende automatisering en technologisering. Ik ben heel blij met het feit dat deze grote opdracht drastisch ingaat tegen de huidige verarming van het taalgebruik in schoolmethodes (zie ook de bevindingen daaromtrent in Jager Adams, 2010) die de taal- en denkontwikkeling van leerlingen belemmert.

Een punt van aandacht is voor mij dat niet meer zo duidelijk is aangegeven dat de gehanteerde teksten en boeken deel moeten uitmaken van langer durende zinvolle en multiperspectivische



thema's die zinvol zijn voor leerlingen en in het kader van de andere vakken. Juist door het lezen van meerdere bronnen over één thema, en het meermaals tegenkomen van woorden en concepten in licht wisselende contexten, wordt een stevige basis gelegd voor de taal- en denkontwikkeling (Block et

al., 2009; Cervetti, Wright, & Hwang, 2016; Tamura, Castles & Nation, 2017). Versnippering in termen van het behandelen van allerlei verschillende teksten over willekeurige onderwerpen is in het licht van de taal- en denkontwikkeling volstrekt ongewenst.

### **Grote opdracht 2: Autonome taalleerders werken aan taallerend vermogen**

Dit lijkt me een opdracht die veel minder belangrijk is dan opdracht 1, en ook dan alle andere grote opdrachten, en die dus ook veel minder tot de kern van het vakgebied hoort. Dit betekent heel concreet dat hier heel veel minder tijd aan besteed moet worden op school. In feite gaat het hier om metacognitieve vaardigheden en reflectie. Metacognitie en reflectie zijn in de praktijk vaak tamelijk holle en soms ook demotiverende activiteiten als nog niet voldoende cognitieve-/taalontwikkeling heeft plaatsgevonden. Bovendien belasten ze bij jonge kinderen te veel het werkgeheugen waardoor het eigenlijke leerproces belemmerd kan worden (Bjorklund & Douglas, 1997). Dit betekent dat hier zeker bij jonge kinderen (groep 1-6 van de basisschool) niet te veel aandacht aan geschonken moet worden. Uiteraard kan soms even aandacht besteed worden aan hoe je iets kunt leren, maar daar moet het dan ook bij blijven. Ik moet er niet aan denken wat educatieve uitgeverijen gaan doen met zinnen als 'Leerlingen ontwikkelen hun zelfregulerend vermogen tijdens de voorbereiding en uitvoering van en de reflectie op taaltaken, waarbij ze reflecteren op hun eigen aanpak, taalprestaties en de effecten ervan'. Bovendien is het zo dat er helemaal geen helder beeld is hoe op zelfregulatie aangestuurd kan worden (Janssen & van Weijen, 2017, p. 64). In de onderwijspraktijk leidt dit vaak tot obligate plannings- en reflectievragen waarvan het rendement onduidelijk is maar die vaak wel demotiverend werken. Inhoud en betekenis komen voor metacognitie. Bovendien is het zo dat mensen uniek zijn voorbereid om taal te leren en dat het daarbij overwegend gaat om natuurlijke ontwikkelingsprocessen. Alleen als het aanbod suboptimaal is, zijn expliciete leerstrategieën nodig, en natuurlijk ook als het om niet-natuurlijke processen gaat zoals letters leren en leren schrijven. Reflecteren op letters leren lijkt me daarentegen niet of nauwelijks aan te bevelen en de planning daarvan gebeurt door de docent.

Er is één alinea die me in deze opdracht wel belangrijk lijkt en dat is de laatste alinea over het werken aan motivatie en vertrouwen. Deze zou uitstekend toegevoegd kunnen worden aan grote opdracht 7.

### **Grote opdracht 3: Benutten van Talen en taalvariëteiten**

Grote opdracht 3 sluit nauw aan bij ontwikkelingen in de wetenschap. Meertaligheid wordt tegenwoordig als een meerwaarde gezien en de eigen taal wordt ingezet om de nieuwe taal te leren (Hajer, Kootstra & van Popta, 2018; Hajer & Spee, 2017, van Praag et al., 2016). Ook sluit grote opdracht 3 sterk aan bij maatschappelijke ontwikkelingen: meertaligheid begint de norm te worden in Nederland. Grote opdracht 3 hoort tot de kern van het taalonderwijs omdat het voor alle leerlingen, ongeacht hun leeftijd, relevant is. En dat uiteraard binnen alle vakgebieden. De concrete uitwerking in bouwstenen lijkt me niet eenvoudig. Mogelijk kunnen beide publicaties die hieronder genoemd worden daarvoor houvast bieden. Het is daarbij belangrijk om gebruik te maken van technische mogelijkheden. Zo zou het een enorme verbetering kunnen betekenen als bijvoorbeeld een platform als Duolingo beschikbaar zou zijn om vanuit het Arabisch, Nederlands te leren.



#### **Grote opdracht 4: Doelgericht communiceren**

Als je kijkt naar de resultaten van taalonderwijs, zelfs in meest ideale vorm, dan valt niet te beargumenteren dat doelgericht communiceren het voornaamste doel is van taalonderwijs. Althans, niet als het gaat om doelgericht mondeling communiceren. De taallessen die gegeven worden doen daarin sterk onder voor de eindeloze aantallen en variaties in authentieke taalgebruikssituaties die leerlingen meemaken in het dagelijks leven en waardoor zij langzamerhand geoefend raken om te communiceren. Het valt veel beter te beargumenteren, ook in wetenschappelijke zin, dat schriftelijke communicatie (lezen en schrijven) en het ontwikkelen van een daarmee verbonden rijke taalbasis (opdracht 1) de belangrijkste doelen zijn van taalonderwijs (o.m. Dehaene, 2009; van Norden, 2018). Leren lezen en schrijven zijn geen natuurlijke ontwikkelingsprocessen. Lezen en schrijven moeten door verreweg de meeste kinderen vooral op school geleerd worden. En niet alleen in het PO, maar het is van belang dat ook het VO deze verantwoordelijkheid gaat voelen en nemen. En ook voor de huidige maatschappij met alle technologisering, blijven de basisvaardigheden lezen en schrijven van groot belang. Dit wil niet zeggen dat er op school nooit gereflecteerd moet worden op mondelinge taalgebruikssituaties, maar wel dat school moet accepteren dat de invloed op het doelgericht mondeling communiceren beperkt is (wellicht relatief het grootst op de kleuterleeftijd), en dat kunstmatige inauthentieke scripts in methodes daar niet erg veel aan bij te dragen hebben.

#### **Grote opdracht 5: (Digitale) informatie kritisch verwerken**

Grote opdracht 5 is van groot maatschappelijk belang in een tijd dat nepnieuws floreert op het internet. De opdracht heeft een sterke relatie met de kern van het leergebied die bestaat uit een sterke taalbasis en schriftelijke communicatievaardigheden. Ook is er een sterke relatie met de andere vakgebieden. Het is wel van belang dat 'kritisch verwerken' in deze opdracht niet als geïsoleerde vaardigheid wordt bekeken. Kritisch verwerken is niet los te zien van een sterke taal- en kennisbasis. Informatie kritisch verwerken die gaat over onbekende inhoud is (vrijwel) onmogelijk en kennis is iets heel anders dan iets opzoeken op internet (Hirsch, 2000). Het lijkt van groot maatschappelijk belang om leerlingen juist ook dat laatste te leren. In een kennismaatschappij willen we niet afstevenen op een devaluatie van zorgvuldige persoonlijke kennisopbouw. Verder is van belang dat mensen digitale teksten vaak oppervlakkiger lezen dan fysieke teksten en dat deze oppervlakkigheid ook kan overslaan naar het lezen van fysieke teksten. Leeswetenschapper Maryanne Wolf stelt dan ook voor om leerlingen uitdrukkelijk voor te bereiden op deze twee manieren van lezen en hen te leren om terug te schakelen naar de langzamere en diepere manier van lezen (Wolf, 2018; zie ook Newkirk, 2011). Daarvoor lijkt ook van belang dat we in het leesonderwijs het accent op leestempo sterk verminderen.

#### **Grote opdracht 6: Leesbevordering en literaire competentie**

Uitermate relevant. Deze opdracht sluit naadloos aan bij de opdrachten tot het tot stand brengen van een rijke taalbasis en schriftelijke communicatie en is voor mij dan ook de derde kernopdracht. Literatuur lezen vergroot de kennis van de wereld en kan de empathie vergroten. Literatuur lezen (mits de term literatuur breed en niet cultureel snobistisch wordt gedefinieerd) is van groot belang voor de ontwikkeling in allerhande vakgebieden. De eerste zin van deze opdracht zou nog eens goed bekeken moeten worden. De formulering is vreemd. Verder is langzaam lezen niet alleen in literatuur mogelijk, maar zouden leerlingen juist ook in moeilijke zakelijke teksten soepel moeten kunnen overschakelen naar langzaam en diepgaand lezen (zie de bij opdracht 6 aangehaalde boeken van Wolf,



2018 en van Newkirk, 2011) en het stimuleren daarvan is een belangrijke taak van de school. Juist in een tijd waarin oppervlakkig en skimmend lezen op internet de boventoon voeren.

### Grote opdracht 7: Creatief met taal en taalvormen

Ook creativiteit is geen onafhankelijk te trainen vaardigheid. Hoe meer kennis, hoe groter de creativiteit die gezien kan worden als het vermogen om originele zinvolle verbindingen te leggen tussen de kennis en ervaring die de leerling heeft opgebouwd. Tegelijkertijd past deze grote opdracht erg goed bij de essentiële opdrachten, in mijn ogen veel beter dan opdracht 2. Durven praten en durven schrijven, ook al is je taal niet perfect. Schrijven en spreken buiten gebaande conventies. Dat is essentieel voor de mondelinge en schriftelijke taalontwikkeling en voor het maatschappelijk functioneren in de 21<sup>ste</sup> eeuw. Heel belangrijk is in mijn ogen dat deze opdracht de nadruk te legt op taalproductie. Taalproductie versterkt de taalbasis en kan het nadenken stimuleren en versterken.

### Visie

De visie is helder beschreven en bevat eigenlijk alle hoofdlijnen van de grote opdrachten. De multiperspectivische onderwerpen komen er zelfs helderder aan de orde dan in de grote opdrachten. Er zou nog meer nadruk kunnen zijn op het belang van school voor de schriftelijke taalvaardigheid. Ik heb wel bezwaar tegen de volgende zin die eigenlijk nergens over gaat: “Leerlingen bereiden zich in deze context voor op een toekomst die ze nog niet kennen, op vervolgonderwijs dat verandert en op een beroep dat mogelijk nog niet bestaat.” Uiteraard kennen kinderen de toekomst niet en het beroepenveld is nooit een stabiele factor geweest. Het blijft zo dat kinderen vooral voorbereid moeten worden op de basisvaardigheden lezen, schrijven (en rekenen) en daar heel veel ervaring mee moeten opdoen om zo een stabiele basis te hebben voor een leven lang leren.

### Literatuur

- Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S., & Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 262–281. <https://doi.org/10.1037/a0014319>
- Cervetti, G. N., Wright, T. S., & Hwang, H. J. (2016). Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect? *Reading and Writing*, 29(4), 761–779. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9628-x>
- Jager Adams, M. (2010). Advancing Our Students’ Language and Literacy. *American Educator*, 3–12.
- Tamura, N., Castles, A., & Nation, K. (2017). Orthographic learning, fast and slow: Lexical competition effects reveal the time course of word learning in developing readers. *Cognition*, 163, 93–102. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.03.002>
- Bjorklund D.F., R.N. Douglas (1997). The development of memory strategies. In: N. Cowan (ed) *The development of memory in childhood*. Hove: Psychology Press.
- Janssen, T., & Van Weijen, D. (2017). Effectief schrijfonderwijs op de basisschool. Een didactisch kader ten behoeve van landelijk peilingsonderzoek. Amsterdam/Den Haag: Universiteit van Amsterdam en NRO.
- Hajer, M., G.J. Kootstra, M. van Popta (2018). *Ruimte en Richting in Professionalisering voor Onderwijs aan Nieuwkomers*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Hajer, M. & Spee, I. (red.). (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten*. Lectorieninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers.





Van Praag et al. L. et al. (2016). *Haal meer uit meertaligheid*. Leuven/Den Haag: Acco.  
Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read*. Penguin.  
Van Norden, S. (2018). *Iedereen kan leren schrijven*. Bussum: Coutinho.  
Hirsch, E. D. (2000). You can always look it up—or can you. *American Educator*, 24(1), 4-9.  
Newkirk, T. (2011). *The art of slow reading*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.  
Wolf, M. (2018). Reader come home. *The reading brain in a digital world*. New York: HarperCollins Publishers.

### Reactie 3.

#### Algemeen

Onderaan elke opdracht worden in een paar steekwoorden 'brede vaardigheden' omschreven. Een kwalificatie aan de hand van enkele sleutelwoorden lijkt me bij elke opdracht erg handig. Dat zouden dan vooral termen moeten zijn die unieke, kenmerkende aspecten van de betreffende opdracht benoemen. Ik zie nu veel overlap in de termen die nu bij elke opdracht onder brede vaardigheden worden genoemd; dat maakt het er voor de lezer niet duidelijker op.

#### Opdracht 1: Een sterke taalbasis draagt bij aan de taal- en denkontwikkeling

- Ik lees veel goede zaken bij deze opdracht, maar ook zaken die onduidelijk blijven: wat wordt bijvoorbeeld bedoeld met 'een sterke taalbasis', 'een rijk taalaanbod', 'goede taalkwaliteit' en 'een rijke inhoud'. Ook een zinsnede als 'teksten van goede kwaliteit zijn teksten met een rijk taalgebruik' zijn circulair (al volgt er daarna nog wel het een en ander).
- Ik zou dus graag een verdere definiëring c.q. invulling van de 'sterke taalbasis' willen zien. Om een simpel voorbeeld te noemen: hoeveel woorden worden kinderen geacht aan het eind van de rit te kennen?
- De koppeling die met andere vakken/vakgebieden wordt gelegd is uitstekend, maar ook hier geldt dat het effect daarvan veel zal afhangen van de precieze invulling.

#### Opdracht 2: Autonome taalgebruikers werken hun leven lang aan hun taallerend vermogen

- De omschrijving die eerder in de toelichting wordt gegeven vind ik eerlijk gezegd duidelijker: Inzicht in het eigen taallerproces en het vermogen om dit zelfstandig en met eigen verantwoordelijkheid te sturen.
- Het aanwenden van strategieën, reflectie op taaltaken, feedback, zelfregulatie, etc.: je kunt er niet vroeg genoeg mee beginnen, zo lijkt het, maar in de praktijk zal dat bij jonge kinderen nog een hele klus zijn, dus ik heb wel behoefte aan een duidelijke opbouw en een doorgaande leerlijn.

#### Opdracht 3: Op school worden talen en taalvariëteiten erkend en benut

- Goed dat dit als aparte opdracht is opgenomen, want niet eentaligheid maar meertaligheid is tegenwoordig de norm. De invulling daarvan zal echter van veel factoren afhangen, zo vrees ik. Een Grunneger uit Uithuizermeeden zal daar heel anders tegenaan kijken dan leerkracht van een school uit Amsterdam Nieuw-West.
- Ik zou het niet erg vinden als Curriculum.nu op dit punt verder zou gaan, waarbij ook zaken als talensensibilisering of translanguaging genoemd zouden worden.



**Opdracht 4: De competente taalgebruiker communiceert doelgericht.**

- De formulering van deze opdracht klinkt wat als een open deur: is het niet zo dat alle communicatie doelgericht is?
- Ik zie ook overlap, of in ieder geval duidelijke linken, met GO1.
- Verder zie ik een duidelijke relatie met GO5. Ik vraag me inderdaad af of GO4 en GO5 als aparte opdrachten gepresenteerd moeten worden. Ik zie meer dat ze in elkaars verlengde liggen of twee kanten van een en dezelfde medaille zijn, waarbij GO4 het accent meer op productie legt en bij GO5 meer op receptie.

**Opdracht 5: De competente taalgebruiker verwerkt (digitale) informatie kritisch**

- Herhaling van wat ik bij GO4 schreef: er is een duidelijke relatie met GO5. Ik vraag me inderdaad af of GO4 en GO5 als aparte opdrachten gepresenteerd moeten worden. Ik zie meer dat ze in elkaars verlengde liggen of twee kanten van een en dezelfde medaille zijn, waarbij bij GO4 het accent meer op productie ligt en bij GO5 meer op receptie.
- Goed dat er aandacht is voor digitale informatie; bij GO4 speelt dat natuurlijk ook. Wie doelgericht wil communiceren zal daarvoor in het ene geval wel en in het andere juist niet voor digitale media kiezen.

**Opdracht 6: Leesbevordering en literaire competentie stimuleren leerlingen om lezers te worden en te blijven**

- Heel belangrijk, rechtvaardigt zeker een aparte opdracht.
- Bij het doornemen van deze opdracht lijkt het erop dat het accent meer op 'lezers te blijven' ligt dan op 'lezers te worden'. Er is nog steeds een grote groep die problemen heeft met technisch lezen en dientengevolge met begrijpend lezen, zodat de basisschool nog steeds veel functioneel laaggeletterden aflevert. Om die reden zou ik meer aandacht willen vragen voor die groep.

**Opdracht 7: Experimenteren met taal en taalvormen stimuleert het creatieve proces**

- Ja, weinig op aan te merken. Laat kinderen vooral ervaren dat taal leuk is, dat je allerlei grappige en creatieve dingen met taal kunt doen en laat ze – in de ruimste zin des woords – met taal experimenteren.

**Reactie 4.**

In dit leergebied is de rol van technologie erg beperkt. Alleen in opdracht 5 wordt digitale informatie even benoemd. Dat de manier waarop wij schrijven enorm beïnvloed is door de opkomst van tekstverwerkingsprogramma's (snel formuleren omdat correctie simpel is vergeleken bij een handgeschreven brief) en dat er zelfs een nieuwe taal ontstaan is door de kleine schermpjes waarop gecommuniceerd moet worden (ff wachten, 2sell4sale als naam van een winkelketen), is een notie die nergens benoemd wordt. Verder zorgt nieuwe technologie voortdurend voor uitbreiding van de taal, ook de Nederlandse. De hele 'verengelsing' van de Nederlandse taal is goeddeels het gevolg van technologische invloeden.