



**Feedback op de laatste set opbrengsten voor het leergebied Nederlands door de vakinhoudelijke experts voor Nederlands, te weten Anneke Smits, Folkert Kuiken en Roel van Steensel.**

Vraag aan de vakexperts:

Als vakexpert vragen we u te reflecteren op de vakinhoudelijke kwaliteit van de laatste set opbrengsten van het ontwikkelteam Nederlands. Het doel van de reflectie is om tot een betere onderbouwing van de opbrengsten te komen en om de kwaliteit van de opbrengsten te versterken. De focus ligt op de bouwstenen, maar in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten. Per bouwsteen is een toelichting geschreven op de samenhang, doorlopende leerlijn en brede vaardigheden. Voor deze reflectie geven we u de volgende aandachtspunten en bijbehorende reflectievragen mee:

1. Vakinhoudelijke kwaliteit: In hoeverre sluiten de bouwstenen (in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten) aan op recent vakinhoudelijke ontwikkelingen in de wetenschap? Hoe verhouden de bouwstenen zich tot recente ontwikkelingen in beleid, in de onderwijspraktijk en in de samenleving?
2. Kern: In hoeverre richten de bouwstenen (in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten) zich op de kern van het leergebied, dat wil zeggen dat wat voor alle leerlingen in po en vo relevant is? Bieden de bouwstenen voldoende houvast voor verdere uitwerking en aanvulling?
3. Samenhang: In hoeverre borgen de bouwstenen (in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten) de samenhang (bijvoorbeeld tussen disciplines, domeinen en/of vaardigheden) binnen het leergebied?
4. Doorlopende leerlijn: In hoeverre bieden de bouwstenen (in relatie tot de geformuleerde visie en grote opdrachten) een basis voor een doorlopende leerlijn po-vo, in aansluiting op de voorschoolse periode en het vervolgonderwijs? Wat is uw visie op de keuzes die zijn gemaakt ten aanzien van de opbouw van inhouden in een doorlopende leerlijn van po onderbouw, po bovenbouw, vo onderbouw en aanbevelingen vo bovenbouw?

Onderstaand vindt u de antwoorden van de vakexperts op deze vragen.



## Reactie 1

### REFLECTIE OP GROTE OPDRACHTEN

#### ALGEMENE OPMERKINGEN

Ik schrijf dit commentaar in de wetenschap dat er in Nederland nog nooit eerder zo'n zorgvuldige en veelzijdige vorm van curriculumontwikkeling heeft plaatsgevonden waarin zoveel professionals gehoord zijn en waarin zoveel zorgvuldige afwegingen zijn gemaakt. Ik schrijf ook in de wetenschap dat curriculumontwikkeling ontzettend moeilijk is en veel risico's kent. Niemand kan dat alleen of in een klein clubje. Dit betekent dat ik het onderstaande, waarin soms een heel kritische toon klinkt, schrijf vanuit groot respect en in een poging om daadwerkelijk mee te werken en dit curriculum gezamenlijk tot iets goeds te brengen. Het curriculum is een flink eind onderweg, laten we het samen tot een goed eind brengen.

Van alle grote opdrachten lijken mij grote opdrachten 1, 7 en 4 het belangrijkste en 5 als die duidelijker zou gaan over schriftelijke communicatie. Grote opdracht 1 omdat hij aanstuurt op een rijke taalontwikkeling voor alle leerlingen, grote opdracht 4 omdat hij aanstuurt op taalproductie, taalplezier en taal als kunst en daarmee leerlingen wegvoert van de mechanische, gefragmenteerde, inauthenticke en saaie aanpak van het vak taal die we momenteel kennen. Bovendien mogen we hopen dat Nederlandse leerlingen weer leren houden van lezen (grote opdracht 7) en schrijven, hetgeen van groot belang is voor hun toekomstige leven, studie en werk. Deze opdrachten zijn hoopgevend voor de taal- en cognitieve ontwikkeling van Nederlandse leerlingen, zie hierover ook de blog die ik schreef met Erna van Koeven:

<http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2019/05/curriculumnu-heeft-echt-oog-voor.html>

Dit gezegd hebbende, lijkt het erop dat er op enkele plekken, waarschijnlijk onbedoeld, toch typisch Nederlandse onderwijsvertuigingen zijn ingeslopen die kansenongelijkheid bevorderen. Dit zijn vertuigingen die velen in het Nederlandse onderwijs onbewust en vanuit gewoontevorming met zich meedragen en die er voor zorgen dat op scholen de cognitieve ontwikkeling van jonge leerlingen en leerlingen met minder culturele bagage gevaar loopt. We zien dit in het huidige stuk in de principes 'van minder naar meer' en in 'van eenvoudig naar complex'. Deze principes kunnen gemakkelijk de onderlegger 1.1 rijke taal, ondermijnen. In die onderlegger wordt juist per definitie gewerkt met rijke tekst die middels scaffolding toegankelijker gemaakt wordt. Het vergemakkelijken van taal betekent maar al te vaak het verarmen van taal en daar zijn beginnende en zwakke taalleerders niet bij gebaat. De mogelijkheden van leerlingen ten aanzien van complexiteit van denkactiviteiten, contexten en communicatievaardigheden nemen weliswaar toe, maar de huidige tekst suggereert ten onrechte dat dat te danken is aan het feit dat 'eenvoudig' en met 'weinig aanbod' is gestart.

Een ander belangrijk voorbeeld van onbewuste belemmerende onderwijsvertuigingen is de steeds weerkerende opmerking in de bouwstenen van bovenbouw VO: 'Zorg ervoor dat de complexiteit en diepgang van de onderwerpen passen bij de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen, dat de inhouden aansluiten bij de eigenheid van de schoolsector, het gekozen profiel en het vervolgonderwijs'. Hoewel dit sympathiek oogt, duidt het ook op een zienswijze waarbij het schooltype waarin leerlingen zitten, bepalend is voor wat ze aangeboden krijgen met de cognitieve ontwikkeling als 'bekend' en min of meer vaststaand uitgangspunt in plaats van als doel. Het duidt er ook op dat in het vmbo



het aanbod armer zal zijn dan in havo/vwo waardoor het in stand houden en verergeren van verschillen een selffulfilling prophecy wordt (kansenongelijkheid). En dat hoeft helemaal niet gezien de grote opdrachten 1,7 en 4. Een rijk aanbod (met waar nodig voldoende scaffolding) zal bij alle leerlingen tot cognitieve ontwikkeling leiden.

Ik heb groot respect voor het enorme werk dat in korte tijd geleverd is aan de bouwstenen. Het is wel zichtbaar, en dat is niet meer dan logisch, dat de meeste nog niet 'rijp' zijn. Het best geslaagd, in mijn ogen zijn de bouwstenen van GO 1 en 7. De puntsgewijze opsommingen van kennis en vaardigheden in de overige bouwstenen (GO 2 t.m. 6) bevatten te veel algemeenheden en abstracties en laten ruimte voor mechanistische en saaie oefeningen zoals we ze nu ook kennen.

Ik adviseer dan ook om in grote opdrachten 2 t.m. 6 de beschrijving van kennis en vaardigheden in de bouwstenen sterk te verkorten. Alle algemeenheden eruit en alle overlap eruit. Algemeenheden als: 'leerlingen leren dat taal een functie heeft' zouden geen plek moeten krijgen, ze zijn in wetenschappelijke zin ook onzin. Dat hoeven kinderen op school niet expliciet te leren. De hele reden dat de (vroeg) taalontwikkeling überhaupt plaatsvindt, is juist dat taal functioneel is een veelheid van situaties. Daarover leren op school is weinig betekenisvol.

Ik wil me ook helemaal niet voorstellen wat educatieve uitgeverij zouden doen met een dergelijk kennisaspect: noem vijf functies van taal, kruis de belangrijkste functies van taal aan. In dit verband zou het fijn zijn om alle punten onder kennis en vaardigheden te toetsen aan het principe van authenticiteit en betekenis (voor alle grote opdrachten; zie ook de uitgangsprincipes van het Expertisecentrum Nederlands in de verschillende dyslexieprotocollen). Het is immers juist het gebrek aan authenticiteit en betekenis dat taalonderwijs zo saai en zo weinig leerzaam maakt. Daar waar taalonderwijs authentieke en betekenisvolle taalsituaties en teksten/boeken bevat, wordt het levendig en een rijke bron voor taalverwerving. Daarnaast zou er ook best stelling genomen mogen worden tegen het gebruik van multiple choice en gesloten vragen in het taalonderwijs. Dat zou geweldig opruimen. Multiple choice en gesloten vragen (hier gedefinieerd als vragen met 1 juist antwoord) zijn niet geschikt om taalontwikkeling tot stand te brengen en vormen een belangrijke bron van saaiheid en demotivatie in het taalonderwijs.

## GROTE OPDRACHT 1: INTERACTIE EN RIJK TAALANBOD

Dit lijkt me nog steeds 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. Ook vormt de combinatie van rijk taalaanbod en interactie de kern van de taalontwikkelingsopdracht die we op onze scholen hebben.

Een punt van aandacht is voor mij het gebruik van de, in mijn ogen, verouderde termen DAT en CAT. Ik denk dat deze onderverdeling een oversimplificatie is waar verreweg de meeste woorden van de Nederlandse taal niet onder vallen. Dit kan leiden tot het wegvallen van het grootste gedeelte van de Nederlandse woorden (namelijk de boekentaal woorden) uit het onderwijs. Het lijkt me dan ook belangrijk om de volgende 3-tiers aan te houden (aangepast van Didau, 2014, zie ook Jager Adams, 2010 ):

Vocabulary can be usefully divided into 3 tiers:



- Tier 1 – high frequency in spoken language (table, slowly, write, horrible; ongeveer 3000 woorden)
- Tier 2 – *primarily present* (aangepast) in written texts (gregarious, beneficial, required, maintain). Het gaat hier vrijwel altijd om woorden die in specifieke contexten (boeken, teksten) veel gebruikt worden, maar die over alle woordgebruik heen, laagfrequent zijn.
- Tier 3 – subject specific, academic language (osmosis, trigonometry, onomatopoeia); schooltaal.

Scholen hebben vooral een taak in tier 2 en 3. Tier 1 bevat woorden die zeer hoogfrequent zijn in verreweg de meeste thussituaties als vanzelf verworven worden. De woorden die in Tier 2 verworven worden, worden grotendeels verworven via geschreven tekst: "word diversity is considerably larger in written ... than in spoken language (Hayes, 1988; Cunningham and Stanovich, 2001; Kuperman and Van Dyke, 2013)" (Brybaert, Stevens, Mandera, & Keuleers, 2016, p.4). Qua confrontatie met geschreven tekst zijn er uiteraard grote verschillen tussen thussituaties.

Brybaert, M., Stevens, M., Mandera, P., & Keuleers, E. (2016). How many words do we know? Practical estimates of vocabulary size dependent on word definition, the degree of language input and the participant's age. *Frontiers in Psychology*, 7(JUL), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01116>

Didau, D. (2014, november 16). Closing the language gap: Building vocabulary. Geraadpleegd 22 mei 2019, van David Didau website: <https://learningspy.co.uk/literacy/closing-language-gap-building-vocabulary/>

Jager Adams, M. (2010). Advancing Our Students' Language and Literacy. *American Educator*, 3–12.

#### ONDERLEGGER 1.1 RIJKE TEKSTEN ALS VOORWAARDE

Deze onderlegger heeft de potentie om een enorme positieve verandering in het Nederlandse onderwijs te weeg brengen. Zo krijgen ook leerlingen die thuis niet in aanraking komen met rijke tekst de kans om het grootste gedeelte van de Nederlandse woordenschat (namelijk die in tier 2, woorden in geschreven tekst) tegen te komen en te verwerven. Zie ook onze reactie hierop in <http://geletterdheidschoolsucces.blogspot.com/2019/05/curriculumnu-heeft-echt-oog-voor.html>

Ik ben blij met de meeste voorbeelden van rijke teksten, hoewel ik twijfel aan de 'informatieve boeken die geschikt zijn voor leerlingen in deze fase'. Juist heel veel (naar schatting ongeveer 90%) informatieve boeken voor kinderen bevatten arme taal en zinloze fragmentjes bij plaatjes. Uit onderzoek blijkt dan ook steeds weer dat informatieve boeken minder bijdragen aan de taal- en leesontwikkeling dan fictieboeken (o.m. van der Hoeven et al., 2017; Topping, Samuels & Paul, 2008). Ditzelfde lijkt ook zo te zijn voor teksten: losse teksten dragen minder bij dan boeken aan de taalontwikkeling (Block et al., 2019). Het blijft dus belangrijk voor de taalontwikkeling om te werken met hele fictieboeken. Dit betekent ook dat al te veel nadruk op 'verschillende soorten teksten' niet te verantwoorden lijkt in het kader van de taalontwikkeling hoewel conceptueel coherente tekstsets wel kunnen bijdragen aan de taalontwikkeling (Cervetti, Wright, & Hwang, 2016). Maar dan is 'conceptueel coherent' veel belangrijker dan 'verschillende soorten teksten'.

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>

Topping, K. J., Samuels, J., & Paul, T. (2008). Independent reading: the relationship of challenge, non-fiction and gender to achievement. *British Educational Research Journal*, 34(4), 505-524.

Van der Hoeven, M., Schmidt, V., Sijbers, J., van Silfhout, G., Woldhuis, E., & van Leeuwen, B. (2017). *Leerplankundige analyse Pisa 2015*. Enschede: SLO.

## BOUWSTEEN 1.2. INTERACTIE IN DIENST VAN TAAL- EN DENKONTWIKKELING

Hier geldt weer het eerder gestelde over DAT en CAT (oversimplificatie die een groot deel van de Nederlandse woorden niet dekt). Verder ben ik -zoals gezegd- geen voorstander van de principes 'van minder naar meer' en 'van eenvoudig naar complex'. Dit kan maar al te gemakkelijk leiden tot een verarmd taalaanbod aan leerlingen in het po. Dit terwijl het verwerven van complexe taal eigenlijk helemaal niet moeilijk is wanneer kinderen vanuit hun concrete ervaringen betekenis kunnen geven aan tekst (James Paul Gee).

De opsomming van de kennis en vaardigheden heeft voor mij geen meerwaarde en draagt het risico in zich van mechanische onderwijsactiviteiten die niet veel zullen opleveren voor de taalontwikkeling. Ik vrees dat educatieve uitgeverij hiermee aan de haal zullen gaan :

les 1: de leerkracht zegt: 'we gaan nu onze gevoelens gestructureerd onder woorden brengen'.

Het zou mooier zijn om hier de kern van interactie onder woorden te brengen, zoiets als 'mondelinge uitwisseling tussen twee of meer mensen vanuit oprechte motivatie om zich te uiten, elkaar iets te vertellen, iets uit te leggen, ergens van te overtuigen enz. Vooral die 'oprechte motivatie' gaat een heleboel demotiverende tijdverspilling tegen in het onderwijs.

## GROTE OPDRACHT 2: DE COMPETENTE TAALGEBRUIKER BLIJFT EEN LEVEN LANG ZIJN TAAL EN TAALGEBRUIK ONTWIKKELEN

De relevantie van deze grote opdracht wordt goed gemotiveerd, er vanuit gaande dat taalbewustzijn en metacognitieve strategieën daadwerkelijk de taalvaardigheid bevorderen. Daar is nogal wat discussie over. Deze discussie wordt hier niet opgelost. Mijn commentaar van de vorige keer is dan ook vrijwel ongewijzigd, met dien verstande dat ik me wel kan vinden in de stukjes over feedback, vertrouwen en taal(leer)plezier aan het einde. Het lijkt me echt van groot belang om de grote opdrachten ten opzichte van elkaar te positioneren: welke behoren tot de kern, welke zijn ondergeschikt. Daarbij lijkt me deze ondergeschikt, gegeven het gebrekkige effect van metacognitie op taalleren. Nu lijkt het of alles even belangrijk is en of naar alles even veel tijd moet uitgaan. In der Beschränkung zeigt sich der Meister!

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. .... 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." (deel van commentaar van de vorige keer)

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. Daarbij zou in dit kader -in plaats van de grote focus op reflectie en metacognitie- aandacht moeten zijn voor het zichtbaar maken van leren. Zo lang we in ons taalonderwijs focussen op het invullen van werkboeken als belangrijkste leerdoel, zal reflecteren op taal saai en doelloos blijven. Wanneer het vanzelfsprekend wordt dat het leren van leerlingen zichtbaar wordt (wat met de huidige ICT-mogelijkheden heel goed kan) en dat transfer plaatsvindt, kunnen leerprocessen en -producten gedeeld worden en ontstaat een vanzelfsprekende context waarin over leren kan worden gesproken.

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.

#### BOUWSTEEN 2.1: EEN LEVEN LANG TAAL EN TAALGEBRUIK ONTWIKKELEN

Zie boven: ik vind de opbouw 'van eenvoudig naar complex' en 'van minder naar meer' bezwaarlijk. Ik kan me wel vinden in de opbouw 'van beweren naar gefundeerd motiveren' alhoewel het ook daar problematisch is om daar een niveau-opbouw in aan te brengen naar leeftijd. Ook denk ik dat dit niet beter zou passen bij het onderwerp 'interactie' in bouwsteen 1.2. Ook hier weer heeft de uitwerking in opsommingen van kennis en vaardigheden een beperkend en mechaniserend effect in mijn ogen. Bovendien is het door het opsommende karakter, de abstractie en het gebrek aan heldere verbanden, bijzonder moeilijk om je bij deze punten concreet iets voor te stellen. Probeer in één punt de essentie samen te vatten. Het onderwijs heeft die essentie nodig en meer niet. Misschien is de essentie bijvoorbeeld bij po-onderbouw het laatste punt: Samen praten over taal en langzamerhand vertrouwd worden met een eenvoudige metataal om over taal te praten.

#### 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.



### BOUWSTEEN 3.1: MEERTALIGHEID

Ik ben een voorstander van de huidige korte, open, beschrijvingen per fase. Die lijken goed bruikbaar. Ze laten één ding nog niet heel duidelijk zien: dat de ontwikkeling van het Standaard Nederlands kan profiteren van het gebruik van andere talen die door leerlingen gesproken worden. De uitsplitsing van kennis en vaardigheden is overbodig complex, mechaniserend en moeilijk leesbaar. Ook is hier niet duidelijk wat de essentie is, en of er eigenlijk een essentie is.

### GROTE OPDRACHT 4: EXPERIMENTEREN MET TAAL

Deze grote opdracht past 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. Hiermee kan ook de notoire saaiheid van het vak Nederlands succesvol doorbroken worden, die door grote opdracht 2 en door te veel uitsplitsing in kennis en vaardigheden, juist weer in stand gehouden dreigt te worden. 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. Het creatieve proces van spel, intuïtie, experiment en improvisatie, willen we dan toch vervolgens niet uitsplitsen in kennis en vaardigheden in de bouwsteen...?!

### BOUWSTEEN 4.1 EXPERIMENTEREN MET TAAL EN VORMEN VAN TAAL

Ook hier geldt weer dat de korte beschrijvingen per fase een prima overzicht bieden. De opsommingen van de kennis en vaardigheden verzwakken dit overzicht en kunnen ook hier weer, onbedoeld, tot een berg vrij mechanische oefeningen leiden die helemaal tegengesteld zijn aan de open en creatieve aard van deze grote opdracht. Ik heb verder wel medelijden met de leerlingen in de bovenbouw vo die in plaats van te genieten van hun eigen creatieve proces en creatieve uitingen, het accent moeten leggen op analyse en reflectie. Voor mij is dat behoorlijk tegengesteld aan de essentie van deze grote opdracht.

### GROTE OPDRACHT 5: DE COMPETENTE TAALGEBRUIKER COMMUNICEERT DOELGERICHT SCHRIFTELIJK

Inderdaad worden met name de schriftelijke communicatie (lezen en schrijven) en het afstemmen op formele taalgebruikssituaties op school geleerd (o.m. Dehaene, 2009; van Norden, 2018). Scholen moeten 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. Als deze opdracht zich tot 'doelgericht leren schrijven', zou beperken zou het al een hele kluif zijn en een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan een groot probleem dat we momenteel hebben in het onderwijs: kinderen en jongeren leren momenteel niet schrijven op school, terwijl dit een vaardigheid is die niet thuis verworven wordt en die hard nodig is voor vervolgonderwijs en voor de beroepssituatie.

Verder lijkt me wel dat deze grote opdracht wat overlap vertoont met de meeste andere grote opdrachten. Er is nogal wat herhaling in deze opdracht, hetgeen ook zichtbaar is in de bouwsteen.

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.

### BOUWSTEEN 5.1 DOELGERICHTE SCHRIFTELIJKE COMMUNICATIE

Het is van belang om hier te focussen op de essentie: leren lezen en schrijven. De rest wordt ook wel geadresseerd in de overige opdrachten. Nu is door de bomen het bos niet



meer te zien. Zo hoeft er niet te staan dat taal en taalgebruik betekenisvol zijn en een functie hebben in het dagelijks leven. Dat staat ergens anders ook wel, en het is uitermate uitzonderlijk dat vierjarige kinderen daar nog niet achter zijn en dan is er wel iets heel grondig mis. Er lijken hier wel enkele nuttige punten te staan bij kennis en vaardigheden, maar het lijkt me beter om de essentie weer te geven in 4-5 korte zinnen. Die essentie zou gericht moeten zijn op leren lezen en schrijven en leren functioneren in formele taalsituaties, de rest is vooral overlap met andere bouwstenen.

## GROTE OPDRACHT 6: (DIGITALE) INFORMATIE KRITISCH VERWERKEN

(Identiek commentaar als vorige ronde) Grote opdracht 6 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). Vertrouwen op tekstkenmerken levert bepaald niet hetzelfde resultaat op als gebruikmaken van kennis. Het lijkt van groot maatschappelijk belang om leerlingen juist ook kennis bij te brengen. 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.

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.

### BOUWSTEEN 6.1

Ook hier weer proberen terug te brengen tot de essentie, en alleen dat opnemen dat helemaal niet aanwezig is in andere bouwstenen. Er is nu nog veel te veel overlap en dat draagt zeker niet bij aan leesbaarheid en begrijpelijkheid. Er zitten een aantal interessante aspecten in zoals het in aanraking komen met teksten die overeenkomstige en tegenstrijdige informatie geven. Momenteel gebeurt dat veel te weinig op scholen. Ook is bij vo onderbouw mooi dat leerlingen zich bewust worden dat zij voldoende kennis nodig hebben om informatie te kunnen beoordelen.

## GROTE OPDRACHT 7: LEESBEVORDERING EN LITERAIRE COMPETENTIE

Uitermate relevant. Wat een prachtig stuk dat getuigt van veel wetenschappelijke en vakkennis op het vlak van leesmotivatie en literatuuronderwijs. 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.

### BOUWSTEEN 7.1: LEESMOTIVATIE EN LITERAIRE COMPETENTIE





Deze bouwsteen is duidelijk anders geschreven dan de andere. De opsommingen bij kennis en vaardigheden zijn veel concreter en begrijpelijker en tonen grote kennis van de ontwikkeling van leesmotivatie en literaire competentie. Desalniettemin zou het ook hier nog behoorlijk korter kunnen. Per punt niet meer dan een paar steekwoorden of 1 zin. Dat komt de duidelijkheid ten goede en biedt ruimte aan leraren. Het voorkomt ook dat mechanisch inhouden worden afgewerkt. Sommige punten bevatten eigenlijk twee punten. Bijvoorbeeld: FASE 2: (1.) meer complexe karakters van personages begrijpen en een oordeel geven over het handelen van personages. (2) Leerlingen leren verhaalstructuren begrijpen, zoals een flashback, en ze leren verbanden (overeenkomsten en verschillen) leggen tussen de tekstinhoud en hun eigen wereld.

Een poging, bij wijze van voorbeeld, om de punten van fase 2 terug te brengen tot de essentie:

1. Leren genieten van (serie)boeken en teksten
2. Kennis maken met veel verschillende boeken en teksten
3. De eigen leesvoorkeur steeds verder ontwikkelen
4. Plezier beleven aan het (leren) begrijpen van complexere verhaalstructuren
5. Plezier beleven aan het (leren) begrijpen van complexere karakters
6. Een waardering willen en kunnen aangeven voor boeken en teksten
7. Met plezier leesgesprekken voeren
8. In verschillende modaliteiten willen en kunnen reageren op boeken en teksten

De huidige punten vormen een prima aanknopingspunt om dit met niet al te veel moeite te doen. Dit komt, in mijn ogen, de duidelijkheid enorm ten goede en laat minder ruimte voor mechanistisch oefenen en schijnvertoningen waarbij de kerndoelen 'afgedekt worden' maar er eigenlijk niets geleerd wordt. De op deze wijze geherformuleerde punten hebben het in mijn ogen in zich om een positieve revolutie in de omgang met boeken en teksten op school tot stand te brengen en de leesmotivatie van Nederlandse kinderen weer op peil te brengen.

## VISIE

Pag. 3 en 4 zijn voor mij helder. Misschien zou onder Taal & communicatie toch nog wel duidelijk gemaakt moeten worden dat leerlingen op school leren lezen en schrijven.

Op pag. 5 komen we weer DAT en CAT tegen, dit is bezwaarlijk omdat DAT en CAT samen maar een kleine fractie van het taalgebruik vertegenwoordigen. Als uitgevers dit serieus nemen krijgen we ernstig verarmd taalonderwijs. Verder ben ik heel blij met het gestelde over een rijk taalaanbod voor kinderen met een beperkte Nederlandse taalvaardigheid.

Ik stel me wel vragen over de zin: Leerlingen krijgen de mogelijkheden om zich vanuit talenten, interesses en leerbehoeften te ontwikkelen. Dit is ook weer zo'n zin (zie onder algemene opmerkingen) die kan leiden tot verarmd aanbod voor kinderen met ogenschijnlijk 'weinig leerbehoeften en interesses'. Is het niet de taak van de school om die talenten, interesses en leerbehoeften te ontwikkelen? Hoe lastig dat soms ook kan zijn? Een curriculum bevat nou eenmaal ook aspecten waarin geen keus is. Ik heb vele kinderen alsnog tot geëngageerd lezen gebracht, zonder dat zich aanvankelijk bij de kinderen daartoe ook maar enige interesse openbaarde. En dat is hoe het moet gaan.

## Reactie 2

*Opmerkingen bij: Grote opdracht 3 – De competente taalgebruiker ontwikkelt zijn taal- en cultuurbewustzijn in een meertalige samenhang*

1. Ik zou het niet erg vinden als in de tekst zou worden opgenomen dat in de maatschappij anno nu meertaligheid de norm is (en niet langer eentaligheid).
2. Ik zou ook graag in de tekst zien opgenomen dat een goede kennis van de moedertaal het leren van een tweede taal kan bevorderen, met andere woorden: T1 als basis voor T2.

*Opmerkingen bij: Bouwsteen 3.2 – Meertaligheid: de ontwikkeling van taal- en cultuurbewustzijn*

1. Het idee om de doorlopende leerlijnen concentrisch weer te geven vind ik heel goed. Naar mijn idee zou dat nog verder kunnen worden uitgebuit, door dit bv. ook visueel weer te geven op de manier zoals ook de onderlinge samenhang van de grote opdrachten is gevisualiseerd (p. 60).
2. In dat verband zou het handig zijn als de door de leerlijn heen met elkaar overeenkomende deelvaardigheden genummerd zouden worden en aangeduid met steeds dezelfde korte benaming (in een of twee sleutelwoorden).
3. De tekst is nogal vanuit een Nederlands perspectief geschreven, zoals onder FASE 1 de zin: 'Tegelijkertijd worden ze zich spelenderwijs en in interactie bewust van de aanwezigheid van verschillende talen en taalvariëteiten in hun nabije omgeving.' Voor een substantieel aantal kinderen is 'de andere taal' of 'taalvariëteit' van huis uit de norm en is het (Standaard)nederlands de nieuwe code waaraan ze zich moeten conformeren.
4. Ik heb moeite met de tweede bullit onder 'Opbouw doorlopende leerlijn'. Daar staat: 'Het begint klein met eenvoudige klanken, woorden, zinnen, korte en eenvoudige teksten, eenvoudige taalnormen en gebaren.' Nog afgezien van wat eenvoudige klanken en woorden zijn, kam ik me heel goed voorstellen dat je soms juist vanaf de andere kant wilt beginnen, bv. als het gaat om het lezen van een boek of krant: in Nederland doen we dat van links naar rechts en van voor naar achter, maar in bv. het Arabisch is dat van rechts naar links en begin je (vanuit Nederlands perspectief gedacht) van achter naar voor. Met andere woorden: het is lang niet altijd logisch om de volgorde klank – woord – zin – tekst aan te houden; soms is het handiger en beter om die te doorbreken of juist aan de andere kant te beginnen.
5. Ik weet niet of het handig is om leerlingen in de onderbouw van het po al met verschillende schriftsystemen in aanraking te brengen (cf. eerste bullit: 'verschillende talen en taalvariëteiten met elk hun eigen schriftsysteem').
6. Is het in de onderbouw van het po al mogelijk om 'talige culturele uitingen ... uit te spelen'? Wat moet ik me daarbij voorstellen?
7. In FASE 2 (po bovenbouw) worden in de eerste bullit aan schriftsysteem (sec), uitspraak en woorden (FASE 1) zinnen en taalnormen toegevoegd. Ik vraag me af (zie punt 4 hierboven) of dat altijd even logisch is.
8. Een soortgelijk voorbeeld tref ik aan in de vierde bullit van FASE 2 waarin aan de taaluitingen op klank, toon en betekenis (FASE 1) vorm op woord- en zinsniveau wordt toegevoegd.
9. De formulering van de vijfde bullit in FASE 2 is op een andere manier vervat dan die van de daaraan voorafgaande (en daarop volgende) bullits.
10. Als er in het po een FASE 1 en FASE 2 worden onderscheiden, waarom dan niet op soortgelijke manier in het vo (of misschien nog beter om de doorgaande lijn te benadrukken een FASE 3 en FASE 4)?



11. De formulering van de eerste bullit uit de vo onderbouw is identiek aan die van de eerste bullit uit de po bovenbouw. Als leerlingen dat al in het po hebben geleerd, moet deze vaardigheid dan hier nog een keer worden opgevoerd?
12. Bij de vierde bullit in de vo onderbouw komt nu (pas) het tekstniveau erbij.
13. Het feit dat er voor de vo bovenbouw slechts aanbevelingen worden gegeven vind ik te vrijblijvend. Je loopt dan al gauw het risico dat dat het eerste is dat uit het programma wordt weggelaten.
14. Er is ook een knip tussen de kennis en vaardigheden die tot dan toe voor de *leerlingen* zijn geformuleerd en de aanbevelingen voor de *docent* in de vo bovenbouw.
15. De laatste aanbeveling ('zorg ervoor dat in alle onderwijssectoren nauw wordt afgestemd met de leergebieden Engels/MVT en burgerschap') zou niet alleen voor het vo moeten gelden, maar is ook in het po van toepassing (zeker als gedacht wordt aan scholen met vvto).

#### *Antwoorden op de reflectievragen*

1. Vakinhoudelijke kwaliteit: sluiten de bouwstenen aan op vakinhoudelijke ontwikkelingen in de wetenschap?  
Ook al wordt dat niet met zoveel woorden gezegd en ontbreken (om duidelijke redenen) referenties zou ik deze vraag in algemene zin bevestigend beantwoorden.
2. Kern: in hoeverre richten de bouwstenen zich op de kern van het leergebied?  
Ik heb het idee dat de belangrijkste zaken zeker aan de orde komen. Er zijn geen zaken die ik node heb gemist. Of aan alle zaken uiteindelijk de nodige aandacht zal worden besteed, zal (mede) afhangen van de manier waarop een en ander wordt uitgewerkt.
3. Samenhang: in hoeverre is er sprake van samenhang in het leergebied?  
Ja, die samenhang is er zeker, zij het dat afstemming met Engels en burgerschap niet beperkt moet blijven tot de bovenbouw vo, zoals nu is aangegeven, maar al vanaf de onderbouw po vorm kan krijgen.
4. Doorlopende leerlijn: in hoeverre bieden de bouwstenen een basis voor een doorlopende leerlijn po-vo?  
Het idee van de zich uitbreidende concentrische 'cirkels' juich ik toe en leent zich goed voor visualisering. Soms zie ik zaken die ik later dan wel eerder aan de orde zou laten komen (zie de punten hierboven) en als de leerstof in fasen wordt opgedeeld zou ik die tot en met het vo laten doorlopen. Leerdoelen in termen van *aanbevelingen* in de bovenbouw vo vind ik te vrijblijvend.



### Reactie 3

Omdat het mij aan de ruimte en tijd ontbreekt om een grondige, gedetailleerde analyse te maken van de relevantie van alle bouwstenen in het licht van wetenschappelijke ontwikkelingen en ontwikkelingen in beleid, onderwijspraktijk en samenleving, zal ik me beperken tot een aantal zaken die me—in positieve en negatieve zin—zijn opgevallen aan de tekst en waar ik op kan reflecteren vanuit mijn kennis en expertise:

- Ik ondersteun van harte de keuze om rijke teksten als grondslag voor alle bouwstenen in te zetten (pagina 16). Het is belangrijk dat leerlingen voor de ontwikkeling van alle genoemde vaardigheden gebruik kunnen maken van een gevarieerd aanbod aan complexe teksten, die rijk zijn in woordgebruik en inhoud, en zo hun kennis van de wereld kunnen uitbreiden, een cruciale component van leesvaardigheid. Belangrijk is ook de aandacht voor zowel zakelijke als literaire teksten door alle sectoren heen. Bij de uitwerking van 'relevantie' (pagina 20), lees ik de aanbeveling om teksten thematisch te selecteren en ook teksten te kiezen die aansluiten bij andere leergebieden. Dat lijkt me een verstandige keuze, maar ik heb wel een vraag naar de achterliggende gedachte: gaat het hier om een vorm van vakintegratie (bijvoorbeeld, moeten VO-leerlingen bij Nederlands leren om vakteksten te lezen?) of is de gedachte dat zo'n benadering het gevoel van relevantie bij leerlingen verhoogt en dus hun motivatie om teksten te lezen aanwakkert? Met het oog op motivatie vond ik het ook goed om te zien dat de aanbeveling is leerlingen de gelegenheid te geven zich langere tijd 'vast te bijten' in een onderwerp en een divers aanbod aan teksten te realiseren (pagina 20-21). Wel mis ik een toelichting over hoe die diversiteit wordt ingezet: diversiteit zou bijvoorbeeld de ruimte kunnen geven om leerlingen een zekere mate van keuzevrijheid te bieden, dat wil zeggen, ze teksten laten kiezen die aansluiten bij hun interesse. Keuzevrijheid draagt bij aan een gevoel van autonomie, wat de motivatie ten goede komt (Guthrie & Wigfield, 2000; Ryan & Deci, 2000). Er wordt daarnaast benadrukt dat het van belang is om alle, dus ook zwakke lezers in aanraking te laten komen met rijke teksten (pagina 21): daarvoor moeten zij 'gescaffold' worden. Het lijkt me belangrijk behalve van scaffolds ook gebruik te maken van diverse teksten: leerlingen kunnen ook rijke teksten op niveau lezen. Voor zwakke lezers moeten teksten voldoende, maar niet te veel uitdaging bieden (Margolis & McCabe, 2004).
- Ik onderstreep het belang dat wordt gehecht aan interactie, zowel tussen leerkracht en leerling als tussen leerlingen onderling: vanuit cognitief (Johnson & Johnson, 2009) en motivationeel (Guthrie & Wigfield, 2000; Ryan & Deci, 2000) oogpunt is het belangrijk dat leerlingen samenwerken. Goed ook dat in de bouwstenen wordt geïnvesteerd in het leren samenwerken (ideeën kenbaar maken aan de ander, gericht luisteren en constructief reageren, reflecteren op de interactie). Wellicht kan nog wat meer gebruik worden gemaakt van principes gedestilleerd uit onderzoek naar coöperatief leren, bijvoorbeeld waar het gaat om de structurering van interacties (denk aan rolverdeling tijdens groepswork). De tekst is wel wat ambigu over de positie van interactie. 'Rijke teksten' en 'Interactie als middel en doel' worden op pagina 17 neergezet als de twee 'voorwaardelijke aspecten' voor een goede taal- en denkontwikkeling. Toch worden rijke teksten als een grondslag voor alle bouwstenen neergezet, terwijl interactie een aparte bouwsteen vormt, hoewel kan worden beargumenteerd dat de interactie tussen leerkracht en leerlingen, maar ook de interactie tussen leerlingen onderling fundamenteel is in elke bouwsteen. Waarom ervoor is gekozen om met die twee voorwaardelijke aspecten op een verschillende manier om te gaan in de matrix wordt me uit de tekst niet duidelijk. Het onderscheid



CAT/DAT (of CALP/BICS, Cummins, 1991) is enigszins gedateerd: het suggereert een dichotomie in taalgebruik, waar er eerder sprake is van graduele verschillen.

- De aandacht voor leesbegrip (met name verwerkt in Bouwsteen 5.1) en de aandacht voor leesmotivatie (Bouwsteen 7.1) sluiten goed aan bij huidige ontwikkelingen in beleid, onderwijspraktijk en samenleving: de Inspectie van het Onderwijs (2018) wijst op een daling van het aantal basisschoolleerlingen dat het leesniveau haalt dat nodig is om complexe teksten diepgaand te verwerken en op een toename in het aantal leerlingen dat laaggeletterd de basisschool verlaat; leerlingen in het vmbo zitten gemiddeld op of onder de grens van laaggeletterdheid (Feskens, Kuhlemeier, & Limpens, 2016); Nederlandse leerlingen scoren internationaal laag in peilingen van de leesmotivatie (Gille, Loijens, Nijons, & Zwitser, 2010; Gubbels, Netten, & Verhoeven, 2017); leerlingen zijn in het afgelopen decennium steeds minder gaan lezen (Wennekers, Huysmans, & De Haan, 2018).
- Het is een zinvolle keuze om werken aan leesbegrip te plaatsen onder doelgerichte communicatie (Bouwsteen 5.1): tekstuele informatie verwerk je om een bepaald doel te bereiken. Het is aannemelijk dat leerlingen hun vaardigheden actiever inzetten om een tekst te begrijpen wanneer zij gericht zijn op een doel.
- De koppeling van Bouwsteen 5.1 met Bouwsteen 6.1 lijkt me een logische en belangrijke: juist bij het zoeken naar informatie online is het belangrijk goed na te denken over het doel waarvoor je die informatie nodig hebt en het doel van degenen die content plaatsen. Mooi vind ik dat alle belangrijke aspecten van het online zoekproces (informatievraag formuleren, passende zoekstrategieën toepassen, zoekresultaten filteren, informatie wegen, informatie synthetiseren en presenteren, reflecteren) zijn uitgesplitst en ook in alle sectoren terugkomen.
- Dat er aparte aandacht wordt besteed aan literaire competentie (Bouwsteen 7.1) is belangrijk: het kunnen interpreteren van literaire teksten vormt een domein op zich dat voldoende aandacht verdient. Gezien de eerder genoemde onderzoeken is ook de aandacht voor leesmotivatie en leesbevordering van belang. Goed om te zien dat er in alle fasen wordt gewerkt aan de ontwikkeling van leesvoorkeuren: met name onervaren lezers maken gebruik van ineffektieve selectiestrategieën die tot frustrerende leeservaringen kunnen leiden (Merga & Roni, 2017; Ross, 2000). Leren boeken te kiezen die bij je passen, moet een belangrijke component van leesbevordering zijn. Het valt me wel op dat leesmotivatie hier (uitsluitend) wordt gekoppeld aan literaire competentie: dat doet voorkomen alsof leerlingen alleen aan literaire teksten plezier kunnen beleven of dat leesplezier alleen het domein is van het literatuuronderwijs. Mijn stelling zou zijn dat bij het lezen van zakelijke teksten aanwakkeren van motivatie en interesse minstens zo belangrijk zijn.

In algemene zin vind ik dat telkens systematisch is duidelijk gemaakt hoe de samenhang binnen het leergebied, dat wil zeggen tussen de bouwstenen is, met welke andere leergebieden er een samenhang is, en hoe de doorlopende leerlijn kan worden vormgegeven. Dat laatste valt telkens ook goed af te lezen aan de opbouw in de bouwstenen. Bij de beschrijving van de bouwstenen per sector worden telkens (cursief) elementen toegevoegd, waardoor zowel de gemeenschappelijke basis als de toenemende complexiteit duidelijk worden.