



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

Inleiding

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. Vanaf pagina 13 leest u hun reflecties op de bouwstenen.



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, Pfoest, & 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., Pfoest, 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 inauthenticke 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^{ste} 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 taalleerproces 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 schermjes 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.



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 inhoud 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://geletterheidenschoolsucces.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 inhoud 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 taalaanbod

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 thuisituaties 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 thuissituaties.

Brysbaert, 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, zoals '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 kluit 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 allerlei 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.