



Toelichting Nederlands

Toelichting op het voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands

curriculum.nu

VANDAAG WERKEN AAN HET ONDERWIJS VAN MORGEN

Het is belangrijk om leerlingen goed te blijven voorbereiden op de toekomst. Daarom hebben we in Nederland wettelijk vastgelegd wat leerlingen moeten kennen en kunnen in de vorm van kerndoelen en eindtermen: het curriculum. Deze landelijke doelen zijn dertien jaar geleden voor het laatst vastgesteld. Om het curriculum te actualiseren, hebben leraren en schoolleiders voor negen leergebieden voorstellen gedaan die de basis vormen voor de herziening van de kerndoelen en eindtermen. Deze leergebieden zijn Nederlands, Engels/Moderne vreemde talen, Rekenen & Wiskunde, Burgerschap, Digitale geletterdheid, Mens & Maatschappij, Mens & Natuur, Kunst & Cultuur en Bewegen & Sport.

In de periode maart 2018 tot oktober 2019 hebben zij in ontwikkelteams per leergebied de benodigde kennis en vaardigheden bepaald. Zij waren hierbij zelf aan zet, mét de inbreng van wetenschappers, lerarenopleidingen, vervolgonderwijs, scholen en vakverenigingen. Ook haalden zij feedback op bij leraren, ouders, leerlingen, maatschappelijke organisaties en het bedrijfsleven. De ontwikkelteams werden ondersteund door leerplanspecialisten.

Op basis van de aangereikte feedback en inzichten uit literatuur zijn de ontwikkelteams tot hun voorstel gekomen. In dit document vindt u een toelichting op het voorstel van het ontwikkelteam Nederlands. In deze toelichting beschrijft het team de keuzes die zij gemaakt hebben om tot een visie, grote opdrachten en bouwstenen voor hun leergebied te komen en de bronnen die zij daarbij hebben benut. Ook licht het team de opbouw van de doorlopende leerlijn toe en de samenhang tussen de verschillende onderdelen en met andere leergebieden. Het voorstel zelf vindt u in het document 'Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands'. Het voorstel van het leergebied Nederlands staat niet op zichzelf. Het kent veel verbindingen met de andere leergebieden. Deze staan beschreven in de toelichting van het leergebied Nederlands. Ook op www.curriculum.nu/nederlands kunt u een beeld krijgen hoe het leergebied Nederlands samenhangt met andere leergebieden. Onder verantwoording-Nederlands vindt u de verantwoording van het team over de gemaakte keuzes en de verslagen naar aanleiding van de consultatierondes.

Inhoudsopgave

1. Toelichting op de visie.....	4
2. Toelichting op de grote opdrachten.....	7
2.1 Relatie visie en grote opdrachten	8
2.2 Grote opdrachten van het leergebied Nederlands	10
3. TOELICHTING OP DE BOUWSTENEN.....	18
3.1 Toelichting inhoudelijke keuzes	21
3.2 Brede vaardigheden	27
3.3 Mondiale thema's	30
3.4 Samenhang met andere leergebieden	30
4. Toelichting op de aanbevelingen.....	33
4.1 Generieke aanbevelingen voor het hele leergebied	34
4.2 Generieke aanbevelingen bovenbouw vo	35
4.3 Bouwsteenspecifieke aanbevelingen	36
5. BRONNENLIJST	37
Bijlage A. BEGRIPPENLIJST.....	44



1. **TOELICHTING OP DE VISIE**

We beschrijven in de visie hoe het leergebied bijdraagt aan wat leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs nodig hebben met het oog op hun leren, werken en leven in de toekomstige samenleving. De visie maakt duidelijk vanuit welk perspectief op het leergebied Nederlands de grote opdrachten en bouwstenen zijn uitgewerkt.

In de paragraaf 'relevantie' beschrijven we hoe het leergebied Nederlands bijdraagt aan een goede balans tussen de drie hoofddoelen van het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Een evenwichtige balans vinden tussen deze drie hoofddoelen is één van de uitgangspunten van Curriculum.nu, waar elk leergebied aan werkt. Kennis van de Nederlandse taal en cultuur en een goede beheersing van het Standaardnederlands dragen bij aan persoonsvorming van leerlingen, aan succesvolle participatie op school en aan deelname aan de geletterde, meertalige en pluriforme samenleving. Het leergebied Nederlands draagt bij aan het bieden van gelijke kansen aan alle leerlingen door elke leerling in de gelegenheid te stellen een sterke taalbasis op te bouwen van waaruit zij zich een leven lang talig blijven ontwikkelen.

In de paragraaf 'inhoud' hebben we uitgewerkt hoe het leergebied Nederlands bijdraagt aan de drie hoofddoelen van onderwijs. We hebben ervoor gekozen om de inhoud van het leergebied vanuit drie kerninhouden te beschrijven:

- Taal & communicatie
- Taal & cultuur
- Taal & identiteit

Er is geen één-op-éénrelatie tussen de hoofddoelen en kerninhouden. In elke kerninhoud is sprake van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming, omdat het niet wenselijk is deze hoofddoelen gescheiden te onderwijzen. Wel worden er accenten gelegd: een sterker accent bij Taal & communicatie op kwalificatie, bij Taal & cultuur op socialisatie, bij Taal & identiteit op persoonsvorming.

De keuze voor de drie kerninhouden is hoofdzakelijk gebaseerd op de vier kernthema's die zijn uitgewerkt in het visiestuk van de Taalunie 'Iedereen Taalcompetent (2017)': communicatie, informatie, cultuur en identiteit. We hebben daarbij communicatie en informatie samengevoegd in één kerninhoud en die vervolgens in twee afzonderlijke grote opdrachten (essenties) uitgewerkt (zie paragraaf 2). De argumenten voor de gekozen indeling zijn:

- De drie kerninhouden dragen bij aan het werken aan de drie hoofddoelen van onderwijs.
- Deze indeling doet recht aan de verschillende taalfuncties (communicatief, conceptueel, expressief, esthetisch) alsook aan de elementen taal, taalgebruik en literatuur.
- Deze indeling maakt het mogelijk om de inhoudelijke essenties van het leergebied (grote opdrachten) in samenhang te beschrijven en om kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd aan bod te laten komen. Ook worden op deze manier de verschillende taaldomeinen (lezen, schrijven, enzovoort) niet los en verkaveld uitgewerkt. Dat kan weer bijdragen aan ontkenning van en meer samenhang in het taalonderwijs.
- De indeling is werkbaar voor primair en voortgezet onderwijs.
- Deze indeling is afgeleid van een breed gedragen advies van de Taalunie in Nederland en Vlaanderen.

We hebben voor de uitwerking van de inhouden inspiratie opgedaan bij visieteksten (ofwel: rationales) van buitenlandse taalcurricula die recent zijn vernieuwd, waaronder die van British Columbia, Australië en Schotland. Ook hebben we aangeleverde visieteksten van de vakvereniging Levende Talen, de Taalunie en Meesterschapteams, MBO Raad, Vereniging van Hogescholen, VSNU en LAKS bestudeerd. Op basis van gezamenlijke uitgangspunten, inhouden uit de bovengenoemde documenten en de meest recente ontwikkelingen in onderzoek naar taal, taalvaardigheid en literatuur hebben we binnen de drie kerninhouden de volgende keuzes gemaakt:

- Taal & communicatie: doelgericht communiceren en kritisch (digitale) informatie verwerken met een accent op kwalificatie;
- Taal & cultuur: kennismaken met en leren over taal, taalgebruik, cultuur en literatuur in heden en verleden met een accent op socialisatie;
- Taal & identiteit: verkennen en ontwikkelen van een eigen identiteit via eigen talen en (sub)culturen en ontwikkelen van eigen voorkeuren en vertrouwen in eigen taalvaardigheid met een accent op persoonsvorming.

In de paragraaf 'positie' hebben we uitgewerkt welke rol en taak het leergebied Nederlands heeft bij het werken aan de taalontwikkeling van alle leerlingen, en wat de rol van andere leergebieden daarbij is. Uit onderzoek blijkt dat zowel een rijk taalaanbod als veel mogelijkheden tot kwalitatief goede interactie bevorderlijk zijn voor het vergroten van taalcompetenties. Aansluitend op deze inzichten en op het pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang hebben we deze twee pijlers een belangrijke plaats gegeven in de uitwerking van het eigen leergebied. Omdat taalontwikkeling echter niet alleen plaatsvindt bij het leergebied Nederlands, benadrukken we dat leerlingen ook binnen de andere leergebieden een rijk taalaanbod en ruimte voor interactie moeten krijgen. Alleen zo krijgen alle leerlingen gelijke kansen voor het ontwikkelen van een goede beheersing van het Standaardnederlands en – binnen de leergebieden – van vaktaal die bij dat leergebied hoort. Het behoort immers tot de kerntaken van het onderwijs om alle leerlingen gelijke kansen te geven om de standaardtaal goed te verwerven en ontwikkelen.

Bij eerdere herzieningen van het curriculum werden afzonderlijke curriculumtrajecten doorlopen voor po, vo onderbouw en vo bovenbouw. Mede hierdoor sluiten de te leren kennis en vaardigheden op de overgangsmomenten po-vo en vo onderbouw-bovenbouw onvoldoende op elkaar aan. In de huidige herziening is gewerkt vanuit het belang van een doorlopende leerlijn in po en vo, zodat er soepele overgangen ontstaan op de overgangsmomenten. Door de kennis en vaardigheden in een doorlopende leerlijn uit te werken, is het bovendien beter mogelijk om voort te bouwen op wat leerlingen kennen en kunnen, maatwerk te bieden en de leerontwikkeling te monitoren.

We onderschrijven de moties van het lid Beertema (c.s. 1293-372) en de leden Van Meenen en Kwint (35000-VIII-204). Door alle leerlingen van jongs af en in een doorlopende leerlijn een rijk taalaanbod te bieden en hun veel gelegenheid te geven tot interactie die de taal- en denkontwikkeling bevordert, wordt de kans dat leerlingen laaggeletterd de school verlaten aanzienlijk verkleind. Het werken met rijke teksten zal bovendien leiden tot een grotere leesmotivatie en leesvaardigheid bij leerlingen. Recente rapporten van de Onderwijsraad en Raad van Cultuur (2019) en de Sociaal Economische Raad (2019) benoemen de voorstellen van Nederlands expliciet als voorbeeld in het kader van het voorkomen van laaggeletterdheid en het bevorderen van leesmotivatie en -vaardigheden.



2. **TOELICHTING OP DE GROTE OPDRACHTEN**

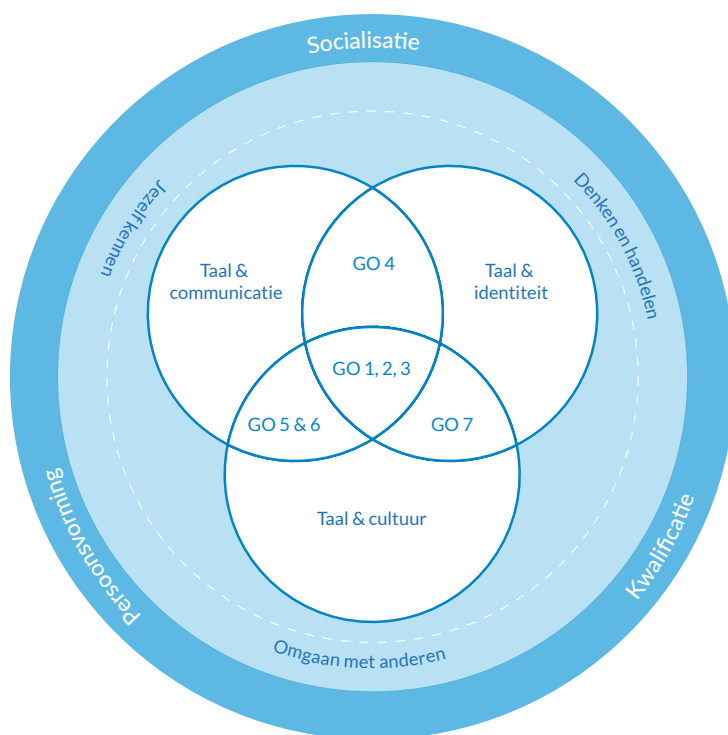
We hebben in zeven grote opdrachten uitgewerkt hoe het leergebied Nederlands bijdraagt aan kennis van de Nederlandse taal en cultuur en een goede beheersing van de Nederlandse taal. Daarbij hebben we de relatie tussen visie en de grote opdrachten gevisualiseerd (zie figuur 1) en toegelicht.

2.1 Relatie visie en grote opdrachten

Zoals in de vorige paragraaf is beschreven, worden de inhouden van het leergebied Nederlands beschreven in drie kerninhouden die sterk met elkaar samenhangen: Taal & communicatie, Taal & cultuur en Taal & identiteit. We hebben vanuit de drie kerninhouden zeven grote opdrachten vastgesteld: de zeven essenties van het leergebied. Deze grote opdrachten concretiseren de beschreven inhouden in de visie op het leergebied en vormen daarmee de schakel tussen de visie en de uitwerking in de bouwstenen.

Leergebied Nederlands

- | | |
|---|---|
| GO 1 Interactie en een rijk taalaanbod t.b.v. taal- en denkontwikkeling | GO 4 Experimenteren met taal en vormen van taal |
| GO 2 Taalbewustzijn en taalleervaardigheden | GO 5 Doelgericht communiceren |
| GO 3 Meertaligheid en cultuurbewustzijn | GO 6 Kritisch informatie verwerven, verwerken en verstrekken |
| | GO 7 Leesmotivatie en de ontwikkeling van literaire competentie |



Figuur 1 laat zien hoe de zeven grote opdrachten zich verhouden tot de drie kerninhouden. In elke grote opdracht ligt het accent op minstens twee van de drie kerninhouden. De eerste drie grote opdrachten zijn uitgewerkt vanuit alle drie de kerninhouden. Deze drie grote opdrachten zijn echter niet los te zien van de laatste vier grote opdrachten, die telkens het accent leggen op twee van de drie kerninhouden.

Relaties tussen grote opdrachten onderling

Er is geen hiërarchische ordening van grote opdrachten. Elke grote opdracht beschrijft een essentie van het leergebied met bijbehorende kennis, vaardigheden en houdingen. Dat betekent dat kennis, vaardigheden en houdingen over de bouwstenen heen maar één keer worden beschreven: woordenschatontwikkeling in grote opdracht 1, het kennen en selecteren van passende strategieën en aanpakken bij talige activiteiten in grote opdracht 2, afstemmen op doel, publiek en taalgebruikssituatie in grote opdracht 5, bewustzijn van en nagaan wat het effect van talige, visuele en retorische middelen is in grote opdracht 6, enzovoort. De

grote opdrachten met bijbehorende bouwstenen zijn daarmee complementair aan elkaar: ze vormen géén zeven op zichzelf staande en los van elkaar te interpreteren en te onderwijzen entiteiten (of toekomstige hoofdstukken in een lesmethode). Bij de uitwerking van de uiteindelijke kerndoelen en eindtermen zal ook geborgd (moeten) worden dat de ontkenning waarvoor we hebben gekozen, het uitgangspunt blijft.

Relatie met het leergebied Engels/MVT

De drie kerninhouden van het leergebied Nederlands en de uitwerking ervan in de zeven grote opdrachten zijn nauw afgestemd op die van het leergebied Engels/MVT. Bij Nederlands worden kennis, vaardigheden en houdingen ontwikkeld waar bij het leergebied Engels/MVT op wordt voortgebouwd. Andersom is het vreemdetalenonderwijs een belangrijke factor in de ontwikkeling van een taal- en cultuurbewustzijn in het algemeen. Leerlingen leren bijvoorbeeld hoe taal en taalgebruik samenhangt met cultuur en hoe literaire vormen en thema's vaak talen overstijgen.

Beide leergebieden rusten leerlingen talig toe voor hun participatie in een meertalige en pluriforme samenleving. Bij het leergebied Nederlands ligt het accent op het leren van het Nederlands als gemeenschappelijke taal en op de culturele aspecten van communicatie, zodat leerlingen kunnen participeren op school, in hun vervolgstudie, beroep of dagbesteding en in de samenleving. Bij het leergebied Engels/MVT ligt het accent op het leren van andere moderne vreemde talen en op interculturele en grensoverstijgende aspecten van communicatie. Er is sprake van nog een andere sterke relatie tussen beide leergebieden. Voor veel leerlingen is het Nederlands namelijk niet de eerste taal. Het leergebied Nederlands kan daarom gebruikmaken van een effectieve vreemdetalendidactiek om leerlingen met een andere eerste taal te helpen hun taalvaardigheid in het Nederlands te ontwikkelen.

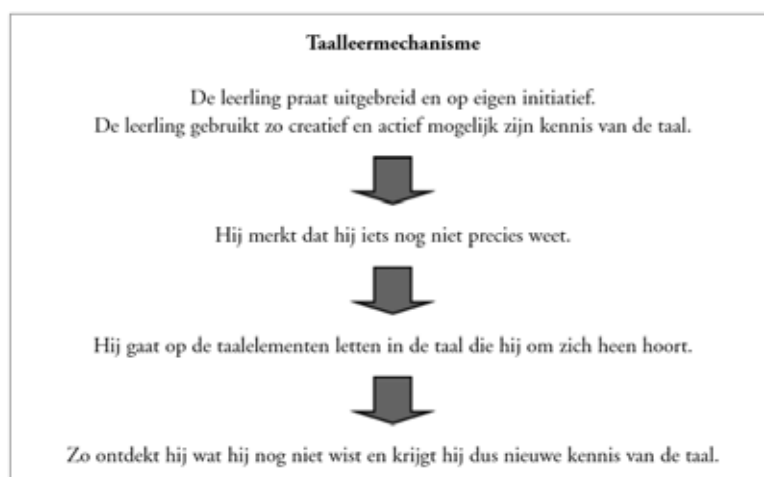
2.2 Grote opdrachten van het leergebied Nederlands

Hieronder beschrijven we per grote opdracht de belangrijkste inhoudelijke keuzes die we hebben gemaakt en de samenhang met grote opdrachten van andere leergebieden.

Grote opdracht 1: Interactie en een rijk taalaanbod ten behoeve van taal- en denkontwikkeling (NLGO1)

We hebben deze grote opdracht vormgegeven vanuit alle drie de kerninhouden: Taal & communicatie, Taal & cultuur en Taal & identiteit. Interactie en een rijk taalaanbod zijn onderliggend aan het aanbod van kennis en vaardigheden dat is beschreven in de andere grote opdrachten van het leergebied Nederlands. Deze grote opdracht vormt daarmee een onderlegger voor de andere grote opdrachten van het leergebied Nederlands én voor de grote opdrachten binnen andere leergebieden omdat ook daar de taal- en denkontwikkeling gestimuleerd moet worden.

Interactie tussen leerlingen onderling en met de leraar is noodzakelijk om de taal- en denkontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Voor de uitwerking van interactie in dienst van taal- en denkontwikkeling hebben we voortgebouwd op het model van het taalleermechanisme (Damhuis, 2008), ook uitgewerkt in het pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang.



Daarnaast is een rijk taalaanbod van groot belang om de taalontwikkeling en taalvaardigheid van leerlingen te stimuleren. We hebben ervoor gekozen om naast de inhoud van dat rijke taalaanbod ook de taalkwaliteit ervan te beschrijven. Inhoud die 'rijk' zijn gaan over onderwerpen of thema's uit het eigen leergebied, of sluiten aan bij, of leggen de verbinding met, andere leergebieden en de mondiale thema's. Bij het uitwerken van rijke inhoud hebben we gekozen voor een goede balans in onderwerpen uit het eigen leergebied, uit andere leergebieden en de mondiale thema's. In elk geval moeten de onderwerpen vanuit meerdere

perspectieven benaderd kunnen worden en er moet sprake zijn van een variëteit aan teksten die de onderwerpen vanuit verschillende perspectieven belichten. Zo kan er gezamenlijk gewerkt worden aan een sterke taalbasis en aan het vergroten van kennis van de wereld. Naast de kenmerken van rijke inhoud hebben we ook kenmerken van teksten met een goede taalkwaliteit uitgewerkt.

We willen benadrukken dat rijke teksten, dus met een uitdagende inhoud en van goede taalkwaliteit, in alle fasen van het onderwijs van belang zijn, ook in de fase van het aanvankelijke leesproces. Tegelijkertijd kunnen leerlingen tijdens het leren lezen en het ontwikkelen van hun lees- en decodeervaardigheid wel werken met teksten van relatief eenvoudige taalkwaliteit. Deze teksten helpen hen het leesproces te automatiseren en hun zelfvertrouwen in hun leesvaardigheid te vergroten. Daarnaast kunnen deze teksten als opstap dienen voor steeds rijkere en complexere teksten over hetzelfde onderwerp.

Deze grote opdracht is nauw afgestemd met grote opdracht 1 'Effectieve grensoverstijgende communicatie' van het leergebied Engels/MVT (EnGO1). We hebben gezamenlijk gekozen voor eenzelfde definitie van het begrip tekst. Het begrip tekst wordt in beide leergebieden gebruikt voor elke vorm van mondelinge, schriftelijke, digitale en multimodale communicatie waarmee ideeën, ervaringen, gevoelens, meningen en informatie door middel van taal worden weergegeven. (Zie ook de Companion Volume van het ERK.)

Grote opdracht 2: Taalbewustzijn en taalleervaardigheden (NLGO2)

We hebben deze grote opdracht vormgegeven vanuit alle drie de kerninhouden: Taal & communicatie, Taal & cultuur en Taal & identiteit. Leerlingen ontwikkelen bij het leergebied Nederlands zowel hun taalbewustzijn als hun taalleervaardigheden. Werken aan taalbewustzijn en werken aan taalleervaardigheden zijn nauw met elkaar verbonden. Leerlingen worden zich bewust van het belang en de gebruiksmogelijkheden van taal, schrift en tekstconventies, van wat ze al kennen en kunnen, en van wat ze nog nodig hebben (taalbewustzijn). Ze leren waar ze hulpbronnen kunnen vinden en hoe ze te gebruiken, zodat ze zich meer en meer ontwikkelen tot zelfredzame taalgebruikers en taalleerders (taalleervaardigheden).

Bij de uitwerking van taalbewustzijn hebben we drie elementen uitgewerkt: (1) kennis van en inzicht in hoe taal in elkaar zit en hoe taal werkt in een context, (2) bewustwording van en inzicht in het belang van een goede beheersing van taal, het schrift en tekstconventies en (3) het ontwikkelen van een vaktaal om functioneel over taal, taalgebruik en literatuur te communiceren. Hoewel we deze kennis, vaardigheden en houding in een losse grote opdracht hebben beschreven, zijn het geen los te onderwijzen en uit te oefenen onderdelen. Ze staan in dienst van taalontwikkeling en taalvaardigheid, en zijn daarmee dienend aan de kennis en vaardigheden beschreven in de andere bouwstenen.

Leerlingen leren ook beseffen welke (taal)leervaardigheden ze nodig hebben om talige activiteiten effectief uit te voeren. We hebben voor de uitwerking van de taalleervaardigheden de brede vaardigheid 'zelfregulatie' concreet vertaald naar het leergebied Nederlands. Naarmate leerlingen zich cognitief en talig ontwikkelen, leren ze vaardigheden verwerven, zoals het inzetten van effectieve aanpakken en passende strategieën bij het oriënteren, uitvoeren en reflecteren op talige activiteiten, het verwerken en zelf geven van feedback en het reflecteren op de eigen taalontwikkeling. We hebben daarbij recent (inter)nationaal onderzoek geraadpleegd over het formatief vormgeven van taalonderwijs.

Deze grote opdracht is nauw afgestemd met het leergebied Engels/MVT: grote opdracht 4 'Taalbewustzijn' (EnGO4). In beide grote opdrachten komt naar voren dat leerlingen leren nadenken over taal en hun taalgebruik en deze kennis bewust leren inzetten. Ze ontwikkelen hun spreek- en schrijfdurf en leren beseffen welke taalleervaardigheden en strategieën zij nodig hebben en wat ze moeten doen om die te verwerven.

Grote opdracht 3: Meertaligheid en cultuurbewustzijn (NLGO3)

Ook deze grote opdracht hebben we vormgegeven vanuit alle drie de kerninhouden: Taal & communicatie, Taal & cultuur en Taal & identiteit. Leerlingen worden zich ervan bewust dat ze leven in een meertalige en pluriforme samenleving en begrijpen wat dat betekent voor zichzelf en voor de ander. Dat draagt bij aan hun taal- en cultuurbewustzijn. We hebben ervoor gekozen om meertaligheid en cultuurbewustzijn uit te werken in één grote opdracht. Dit in tegenstelling tot het leergebied Engels/MVT waarin zowel een grote opdracht over meertaligheid als een grote opdracht over interculturele communicatieve competentie is geformuleerd (EnGO3 Interculturele competentie en Taalbewustzijn en EnGO5 Meertaligheid). Het samenvoegen van meertaligheid en cultuurbewustzijn in het leergebied Nederlands is een voor de hand liggende keuze, gezien de nauwe relatie en wederzijdse beïnvloeding van talen, taalvariëteiten en (sub)culturen. Deze keuze werd gesteund door de experts tijdens een bijeenkomst 'Meertaligheid in het leergebied Nederlands en Engels/MVT'.

De grote opdracht is uitgewerkt in nauwe afstemming met het leergebied Engels/MVT, vanuit eigen accenten in het leergebied. Voor de uitwerking van de grote opdrachten in beide leergebieden en bijbehorende bouwstenen is het Europese raamwerk van meertalige en multiculturele competenties de belangrijke basis geweest, namelijk FREPA, Framework of Reference for Pluralistic Approaches.

We hebben de definitie van meertaligheid, de relevantie van de grote opdracht en de beschrijving van kennis en vaardigheden in onderbouw po gezamenlijk met het leergebied Engels/MVT ontwikkeld. De definitie van meertaligheid is ontleend aan de CEFR Companion Volume, waarbij is gekozen om met de term 'meertaligheid' zowel te verwijzen naar de meertaligheid in de samenleving als naar het individuele meertalige repertoire en de meertalige competentie. Daarnaast hebben de leergebieden Engels/MVT, Kunst & Cultuur en Nederlands gezamenlijk een definitie van cultuur opgesteld. Ook heeft de grote opdracht 'Meertaligheid' van het leergebied Nederlands een duidelijke relatie met de grote opdracht over identiteit, diversiteit en gelijkwaardigheid van Burgerschap (BuGO 4 en 5), waarin de verschillende achtergronden, talenten, identiteitsvormende aspecten, waarden en normen van leerlingen centraal staan.

Grote opdracht 4: Experimenteren met taal en vormen van taal (NLGO4)

We hebben deze grote opdracht vormgegeven vanuit twee kerninhouden. Vanuit Taal & communicatie, omdat creatief omgaan met taal en vormen van taal bijdraagt aan expressieve communicatie en aan het uitdrukken van ideeën, ervaringen, gedachten en gevoelens. En vanuit Taal & identiteit, omdat experimenteren met taal en vormen van taal bijdraagt aan creatieve denkontwikkeling, zelfkennis en identiteitsvorming en motivatie voor en door taal.

Wij hechten veel waarde aan deze grote opdracht, omdat in de huidige onderwijs- en toetspraktijk taaluitingen vaak worden bekeken vanuit een normatief goed-fout-kader. Wij willen met deze grote opdracht bereiken dat leerlingen creatief met taal aan de slag gaan en de functie en (mogelijke) effecten van taal en vormen leren opmerken en met elkaar bespreken. Voor de uitwerking van de grote opdracht vormt het onderzoek van Ten Peze (2019) een belangrijke basis, waarbij processen van divergeren, convergeren, originaliteit en passendheid de rode draad van de grote opdracht vormen.

De grote opdracht is uitgewerkt in nauwe afstemming met het leergebied Kunst & Cultuur. Het leren experimenteren met taal en vormen van taal raakt immers aan het ontwikkelen van artistiek en creatief vermogen en aan het ontwikkelen van artistieke expressie (KCGO 1 en 2). Er is eveneens afgestemd met het leergebied Engels/MVT. In hun grote opdracht 'Creatieve vormen van taal' (ENGO2) over leesmotivatie, literaire competentie en creatieve vormen van taal beschrijven zij de mogelijkheden voor leerlingen om te experimenteren en zich creatief uit te drukken.

Grote opdrachten 5: Doelgericht communiceren (NLGO5)

We hebben deze grote opdracht vormgegeven vanuit de kerninhouden Taal & communicatie en Taal & cultuur. Bij doelgerichte communicatie houdt de taalgebruiker rekening met het doel, het publiek en de taalgebruikssituatie, waarbinnen gecommuniceerd wordt. Om doelgericht te kunnen communiceren zijn talige kennis, vaardigheden en houdingen nodig. De leerling leert zijn verbale en non-verbale communicatie, taalregister en taalvariëteit afstemmen, omdat afstemming zorgt voor vlotte, succesvolle en gepaste communicatie.

We hebben ervoor gekozen om communicatieve doelen (functies) en passende teksten centraal te stellen in deze grote opdracht. We hebben daarbij geen aparte uitwerking gemaakt voor luisteren, spreken, gesprekken voeren, lezen en schrijven, omdat het bij alle vaardigheden om dezelfde communicatieve doelen gaat. Het centraal stellen van communicatieve doelen zorgt ervoor dat leerlingen de transfer van kennis en vaardigheden van communicatieve doelen en bijbehorende teksten makkelijker kunnen maken tussen taal-domeinen. Wel zijn er verschillen in tekstsoorten, tekstkenmerken en gebruikssituaties wanneer je leest en schrijft, luistert en spreekt of gesprekken voert.

We hebben er wel voor gekozen om de basiskennis en -vaardigheden om te lezen en te schrijven onder te brengen in deze grote opdracht. Het leren van het schrift is een belangrijk onderdeel van het leergebied Nederlands. Tegelijkertijd hebben we niet voor een aparte grote opdracht gekozen, omdat we het leren van het schrift en het automatiseren ervan in dienst stellen van doelgericht kunnen communiceren, zowel mondeling, schriftelijk, digitaal als multimodaal.

Deze grote opdracht is nauw afgestemd op grote opdracht 1 'Effectieve grensoverstijgende communicatie' (EnGO1) van het leergebied Engels/MVT, waarin leerlingen ook leren om hun communicatie af te stemmen op doel, publiek en taalgebruikssituatie.

Grote opdracht 6: Kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken (NLGO6)

We hebben deze grote opdracht vormgegeven vanuit de kerninhouden Taal & communicatie en Taal & cultuur. Het kritisch verwerven, verwerken en verstrekken van (digitale) informatie staat in dienst van doelgerichte communicatie. Deze grote opdracht is daarmee nauw verbonden met grote opdracht 'Doelgericht communiceren' (NLGO 5). We hebben ervoor gekozen hier twee aparte grote opdrachten van te maken. Grote opdracht 5 legt het accent op de communicatieve doelen en bijbehorende teksten, op passende afstemming van taalregister en taalvariëteit op doel, publiek en taalgebruikssituatie en op de basiskennis en -vaardigheden om te leren lezen en te schrijven. Grote opdracht 6 legt de nadruk op het leren omgaan met de grote hoeveelheid informatie die gevraagd en ongevraagd op leerlingen afkomt, en op de kritische blik op betrouwbaarheid, correctheid en bruikbaarheid van bronnen. Door de verdergaande digitalisering is deze hoeveelheid informatie niet alleen groter geworden, ook is de betrouwbaarheid ervan steeds moeilijker na te gaan.

In deze grote opdracht ligt het accent op bewustworden van en kennis opdoen over talige, visuele en retorische middelen die helpen om informatie en bronnen te duiden, interpreteren, beoordelen en zelf te gebruiken, en op de effecten die het gebruik ervan hebben op het publiek. Leerlingen beseffen daardoor steeds beter dat ze inzicht nodig hebben in de relatie tussen vorm en betekenis van teksten: zonder inzicht in deze middelen zijn ze onvoldoende weerbaar in de omgang met (digitale) informatie.

De basis onder de uitwerking van deze grote opdracht is een vijfstappenplan van het zoeken, beoordelen en verwerken van informatie (Brand-Gruwel & Wopereis, 2014). In de grote opdracht komen elementen aan bod als het formuleren van een zoekvraag, het bepalen van zoekstrategieën, het selecteren en beoordelen van informatie en het bestuderen en presenteren ervan.

Voor het uitwerken van de grote opdracht over kritische informatieverwerking is afstemming gezocht met het leergebied Digitale geletterdheid (DIGO1) voor zover het gaat om het beschrijven van de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor online informatieverwerking. De grote opdracht van het leergebied Nederlands hangt ook nauw samen met de grote opdrachten 'Democratie is van waarde' (BuGO1) en 'Leven in een digitale maatschappij' van Burgerschap (BuGO7). Leerlingen leren hun mening en oordeel te vormen (BuGO1) en ze leren inzicht te krijgen in eigen en andermans mediagebruik en in de invloed van media op het sociale en politieke leven. Beide aspecten raken aan de kennis en vaardigheden beschreven bij de grote opdracht Kritisch informatie verwerken van het leergebied Nederlands.

Grote opdracht 7: Leesmotivatie en literaire competentie (NLGO7)

We hebben deze grote opdracht vormgegeven vanuit de kerninhouden Taal & cultuur en Taal & identiteit. Zowel de Onderwijsraad, Raad van Cultuur en Taalunie (2019) pleiten ervoor om het werken aan leesmotivatie op te nemen in het curriculum in po en vo. We onderkennen het belang ervan en hebben in deze grote opdracht zowel leesmotivatie als literaire competentie uitgewerkt. Leerlingen krijgen door het werken aan leesmotivatie en literaire competentie de kans om lezers te worden en te blijven.

Aan de basis van de uitwerking van literaire competentie ligt het onderzoek van Cornelissen (2016). Het onderzoek richt zich op bovenbouw po en leent zich vanuit de huidige praktijk in vo ook goed voor uitwerking in vo, van vmbo tot en met vwo. Cornelissen beschrijft vier dimensies waarop leerlingen zich literair ontwikkelen: literatuur belevend, interpreterend, waardierend en met narratief begrip lezen. In het huidige Referentiekader Taal komen weliswaar elementen uit deze verschillende dimensies terug, maar daar wordt gesteld dat leerlingen zich in een bepaalde volgorde van dimensies ontwikkelen. Dat is echter niet zo. Leerlingen ontwikkelen zich niet van de ene naar de andere dimensie maar binnen elk van deze vier dimensies. Een andere belangrijke pijler in het werk van Cornelissen en in dat van Janssen (2009) is het belang van het leren gesprekken voeren, vragen stellen over en reflecteren op de inhoud van literatuur en eigen leeservaringen. Ook die hebben we uitgewerkt in deze grote opdracht.

Het beleven van literatuur in het Nederlands en in andere talen levert een bijdrage aan de persoonsvorming en socialisatie van de leerling. Dit komt terug bij zowel het leergebied Nederlands, het leergebied Engels/MVT (EMvTGO2) als het leergebied Kunst & Cultuur (KCGO7). Ook met Burgerschap is de inhoud van deze grote opdracht afgestemd, omdat leerlingen via literatuur nadenken over eigen en andermans identiteit(en) (BUGO4), diversiteit (BUGO5) en maatschappelijke vraagstukken (BUGO6).



3. TOELICHTING OP DE BOUWSTENEN

De zeven grote opdrachten zijn uitgewerkt in zeven bouwstenen, waarin wordt beschreven welke kennis en vaardigheden ten minste nodig zijn om recht te doen aan de beschreven inhoud in de grote opdrachten voor po en onderbouw vo. In de bouwsteen po worden de kennis en vaardigheden daarbij in twee fasen beschreven: onderbouw (fase 1) en bovenbouw (fase 2), waarbij de overgang tussen fase 1 en fase 2 rond groep 4 ligt, hoewel het in de praktijk een vloeiende overgang betreft. Voor vo bovenbouw leveren we aanbevelingen op die richtinggevend zijn voor de formulering van eindtermen voor vmbo, havo en vwo in een vervolgfase. We hebben zowel generieke aanbevelingen als bouwsteen-specifieke aanbevelingen beschreven.

Raamwerk van bouwstenen:

Relatie grote opdrachten en bouwstenen

We hebben gekozen voor een één-op-éénrelatie tussen grote opdrachten en bouwstenen en aanbevelingen vo bovenbouw: elke grote opdracht wordt in een bouwsteen voor po (fase 1 en 2) en vo onderbouw uitgewerkt. In de vervolgfase zullen de bouwstenen in samenhang worden uitgewerkt in nieuwe onderwijsdoelen.

We hebben ervoor gekozen om specifieke kennis, vaardigheden/houdingen telkens maar in één bouwsteen uit te werken, hoewel kennis en vaardigheden beschreven in de ene bouwsteen nooit los staan van die in een andere bouwsteen. Bijvoorbeeld: woordenschatontwikkeling bij bouwsteen 1.2, het kennen en selecteren van passende strategieën en aanpakken bij talige activiteiten in 2.1, het experimenteren met talige, visuele en retorische middelen in 4.1, het afstemmen op doel, publiek en taalgebruikssituatie in 5.1, bewustzijn van en nagaan wat het effect is van talige, visuele en retorische middelen in 6.2, enzovoort. De bouwstenen zijn daarmee complementair aan elkaar.

De grote opdrachten 2 tot en met 7 zijn uitgewerkt in een bouwsteen met kennis en vaardigheden voor po (fase 1 en 2), onderbouw vo en aanbevelingen voor bovenbouw vo. Vanuit grote opdracht 1 hebben we zowel een onderlegger ontwikkeld (het aanbod van rijke teksten) als een bouwsteen (interactie). In figuur 2 worden de titels van de zeven grote opdrachten genoemd, plus de bijbehorende onderlegger en bouwstenen.

Figuur 2. Raamwerk met de titels van grote opdrachten en bijbehorende bouwstenen

	Primair onderwijs	Onderbouw voortgezet onderwijs
1	Interactie en een rijk taalaanbod ten behoeve van taal- en denkontwikkeling	
1.1	Rijke teksten als voorwaarde voor taal- en denkontwikkeling	Leerlingen hebben toegang tot rijke literaire en zakelijke teksten, die de mogelijkheid bieden om kennis van de wereld en woordenschat op te bouwen en over een onderwerp van gedachten te wisselen.
1.2	Interactie ten behoeve van taal- en denkontwikkeling	Leerlingen leren in interactie hun eigen ideeën, gedachten en denkproces te verwoorden. Ze breiden door interactie hun woordenschat, talige kennis en kennis van de wereld uit.
2	Taalbewustzijn en taalleervaardigheden	
2.1	Taalbewustzijn en taalleervaardigheden	Leerlingen worden zich bewust van het belang van het schrift en van de relatie tussen vorm, betekenis en context. Ze ontwikkelen taalleervaardigheden en vaktaal om over taal te communiceren.
		Leerlingen zijn zich bewuster van het belang en de mogelijkheden van taal en tekstconventies, en van de relatie tussen vorm, betekenis en context. Ze breiden hun taalleervaardigheden en vaktaal uit.

3	Meertaligheid en cultuurbewustzijn		
3.1	Meertaligheid en cultuurbewustzijn	Leerlingen leren wat het belang van Standaardnederlands is in onze meertalige samenleving. Ze leren en ervaren dat talen, taalvariëteiten en culturen van waarde zijn voor zichzelf en anderen.	Leerlingen leren de invloed van talen, taalvariëteiten, (sub)culturen en tradities op het Standaardnederlands onderzoeken. Ze zetten hun talen en taalvariëteiten bewust in om identiteit vorm te geven.
4	Experimenteren met taal en vormen van taal		
4.1	Experimenteren met taal en vormen van taal	Leerlingen leren op een creatieve wijze uiting te geven aan ideeën, ervaringen, gedachten en gevoelens. Ze experimenteren met vormen van taal en taalnormen vanuit spel, fantasie en nieuwsgierigheid.	Leerlingen leren op een creatieve wijze uiting te geven aan ideeën, ervaringen, gedachten en gevoelens. Bij het experimenteren leren ze bewust taalnormen te doorbreken en ze gaan de effecten ervan na.
5	Doelgericht communiceren		
5.1	Doelgericht communiceren	Leerlingen leren hun communicatie afstemmen op doel, publiek en taalgebruikssituatie. Daarvoor leren ze de basiskennis en -vaardigheden die nodig zijn voor luisteren, spreken, lezen en schrijven.	Leerlingen leren hun communicatie steeds passender afstemmen op doel, publiek en taalgebruikssituatie. Ze zetten daarbij hun kennis van communicatieve doelen en bijbehorende teksten steeds bewuster in.
6	Kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken		
6.1	Kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken	Leerlingen bouwen kennis en vaardigheden op om kritisch met (digitale) informatie om te gaan. Ze leren informatie beoordelen op bruikbaarheid en betrouwbaarheid en deze in eigen woorden weer te geven.	Leerlingen ontwikkelen een kritische houding ten opzichte van (digitale) informatie. Ze leren strategieën en talige middelen gebruiken om informatie op een passende manier te verwerken en verstrekken.
7	Leesmotivatie en literaire competentie		
7.1	Leesmotivatie en literaire competentie	Leerlingen ontwikkelen hun literaire competentie en werken aan hun leesmotivatie. Ze maken kennis met een breed aanbod aan literaire teksten, leren leesgesprekken voeren en zelf teksten te creëren.	Leerlingen ontwikkelen hun literaire competentie verder en blijven werken aan hun leesmotivatie. Ze leren hun leeservaringen meer gefundeerd te delen en experimenteren met literaire middelen.

3.1 Toelichting inhoudelijke keuzes

Hieronder worden per bouwsteen de belangrijkste inhoudelijke keuzes en de keuzes in opbouw van de doorlopende leerlijn toegelicht.

Bij de uitwerking van de bouwstenen in kennis en vaardigheden hebben we ervoor gekozen om bij de opbouw van kennis en vaardigheden in de verschillende fasen te werken met *cursiveringen*. Hiermee geven we aan wat er in de volgende fasen (po bovenbouw of vo onderbouw) aan nieuwe en/of uitbreidende kennis en vaardigheden bijkomt. De niet-gecursiveerde kennis en vaardigheden in de betreffende fase worden geautomatiseerd en geconsolideerd.

Onderlegger 1.1 Rijke teksten

We beschrijven de noodzaak van het gebruik van rijke teksten in een onderlegger die voorwaardelijk is voor alle andere bouwstenen en daarmee in feite onder al deze bouwstenen ligt. De onderlegger beschrijft het aanbod van teksten in de klas dat voorwaardelijk is om de kennis en vaardigheden te ontwikkelen die in de andere zeven bouwstenen worden uitgewerkt. Deze onderlegger is dus op een andere wijze uitgewerkt dan de andere bouwstenen, waar de kennis en vaardigheden beschreven worden die leerlingen nodig hebben (het aanbod vanuit een leerlingperspectief).

In de onderlegger geven we aan wat rijke teksten zijn: teksten met een uitdagende inhoud en van goede taalkwaliteit. Deze teksten bevorderen de taal- en denkontwikkeling. Ze zijn een middel om alle leerlingen gelijke kansen te bieden om een sterke taal- en culturele basis te ontwikkelen. Om rijke teksten te specificeren hebben we een lijst met kenmerken beschreven, zowel kenmerken van de inhoud als van de taalkwaliteit. Ook hebben we per fase een aantal voorbeelden van fictie, non-fictie, poëzie en zakelijke teksten opgenomen die illustratief bedoeld zijn. Hoewel de voorbeelden bijna allemaal schriftelijk zijn vanwege vindbaarheid en herkenbaarheid, benadrukken we dat het bij rijke teksten om zowel mondelinge, schriftelijke, digitale als multimodale teksten gaat.

Hoewel we als werkopdracht hebben gekregen om het aanbod voor leerlingen te beschrijven, hebben we na gerichte vragen over het werken met rijke teksten van leraren en experts ook beschreven 'hoe' onderwijs met rijke teksten eruit kan zien. Deze uitwerking is niet voorschrijvend bedoeld, maar laat zien dat 'wat' er aangeboden wordt nauw samenhangt met 'hoe' iets aangeboden wordt. Als in de klas wordt gewerkt met rijke teksten is het bijvoorbeeld van belang dat er verschillende mondelinge, schriftelijke, digitale en multimodale teksten in samenhang worden aangeboden, zodat er een taalrijke leeromgeving ontstaat. Leerlingen komen in verschillende contexten en leergebieden begrippen tegen, zodat ze in staat gesteld worden om een uitgebreidere en diepere woord- en begripkennis op te bouwen die ze kunnen verankeren in hun langetermijngeheugen. Leerlingen leren om inhoudelijke verbindingen te leggen tussen teksten en om daarover met elkaar in gesprek te gaan. Daardoor breiden ze hun taal- en kennisbasis uit.

Bij nieuwe onderwerpen ondersteunt de leraar het lezen van rijke teksten middels modellering. De leraar doet hierbij hardop denkend voor hoe hij de tekst verwerkt en interpreteert. Bij het aanbieden van meerdere teksten kunnen overeenkomstige, maar ook tegenstrijdige perspectieven en standpunten worden aangeboden, waarbij leerlingen worden uitgedaagd om hun oordeel te vormen. In interactie met elkaar en de leraar kan ook hun inlevingsvermogen geprikkeld worden. De betrokkenheid van leerlingen wordt vergroot door hen uit te dagen zich gedurende langere tijd te verdiepen in een onderwerp of thema, bijvoorbeeld in mondiale thema's als duurzaamheid en internationalisering, of leergebiedspecifieke thema's als

meertaligheid en communicatie. Om de leesmotivatie te stimuleren, is een diversiteit aan (terugkerende) thema's, onderwerpen en tekstsoorten gedurende de schoolloopbaan wenselijk.

Het is belangrijk dat alle leerlingen toegang krijgen tot rijke teksten en erover van gedachten wisselen, dus ook leerlingen die taalzwak zijn, lezen moeilijk vinden of het Nederlands als tweede taal leren. Scaffolding is daarom voorwaardelijk: het ondersteunen van leerlingen door hen tijdelijk steigers te bieden die weer worden afgebroken als ze niet meer nodig zijn. Scaffolding is een vorm van taalsteun, waarbij de leraar zich richt op het verduidelijken van de strekking van de hele tekst en zo nodig op woorden. Het is gericht op het overbrengen van kennis over de inhoud, indien mogelijk visueel en auditief ondersteund. Denk hierbij aan beeldmateriaal om de context te verduidelijken (bijvoorbeeld foto's, filmfragmenten, tabellen en grafieken), visualisatie en toelichting van de tekst vooraf (bijvoorbeeld door gebeurtenissen uit de tekst met een prikkelende vraag te bespreken) of een ingesproken versie van de tekst te beluisteren.

We benadrukken dat het gebruik van rijke teksten niet alleen van belang is bij het leergebied Nederlands maar in elk geval ook bij de leergebieden Kunst & Cultuur, Mens & Maatschappij en Mens & Natuur. Bij de generieke aanbevelingen doen we daarom ook de aanbeveling om de onderlegger uit te werken bij andere leergebieden.

Bouwsteen 1.2 Interactie als middel en doel

Een tweede voorwaardelijke aspect voor een goede taal- en denkontwikkeling is frequente interactie met anderen. Interactie inzetten als middel (als een leeractiviteit) vindt zowel plaats binnen het leergebied Nederlands als bij de andere leergebieden. Leerlingen ontwikkelen door interactie die gericht is op de taal- en denkontwikkeling hun woordenschat en bouwen gezamenlijk kennis van de wereld en talige kennis op. Bij het leergebied Nederlands is frequente interactie echter niet alleen een middel, maar ook een doel. Leerlingen hebben kennis en vaardigheden nodig voor kwalitatief goede interactie. De kennis en vaardigheden die leerlingen moeten leren voor deze vorm van interactie zijn uitgewerkt en beschreven in deze bouwsteen 1.2.

In interactie met elkaar en de leraar verwerven leerlingen nieuwe woorden: ze bespreken concepten, ontdekken betekenissen, leren nieuwe woorden te gebruiken en geven woorden aan denkfuncties. We beschrijven daarom in deze bouwsteen dat leerlingen naast dagelijkse algemene taal, steeds meer laagfrequente taal, school- en vaktaal moeten leren gebruiken, passend bij het onderwerp of thema, en passend bij eenvoudige en complexe taaldenfuncties.

Als het gaat om de opbouw tussen de verschillende fasen, gaat het enerzijds om kennis en vaardigheden die worden geautomatiseerd en geconsolideerd en anderzijds om kennis en vaardigheden die nieuw zijn. In deze bouwsteen is de opbouw van de doorlopende leerlijn zichtbaar op met name twee aspecten:

- Van minder naar meer: de interactie in dienst van taal- en denkontwikkeling wordt in de leerlijn uitgebreid door steeds meer teksten te betrekken bij de interactie, en daar ook een of meerdere verwerkingsvaardigheden aan te koppelen. Naast dagelijkse algemene taal leren leerlingen steeds meer laagfrequente taal, school- en vaktaal te gebruiken.
- Van eenvoudig naar complex: bij het onderwerp, verschijnsel en/of probleem waarover de leerlingen in gesprek gaan is er een opbouw in complexiteit van taalgebruik, in de mate van abstractie, diepgang en informatiedichtheid, en in de aard van de onderwerpen. De onderwerpen kunnen zowel dichtbij als verder van de leerlingen af staan.

Bouwsteen 2.1 Taalbewustzijn en taalleervaardigheden

Leerlingen ontwikkelen bij het leergebied Nederlands zowel hun taalbewustzijn als hun taalleervaardigheden. Het onderdeel taalbewustzijn houdt in dat leerlingen zich leren bewust worden van de relatie tussen vorm en betekenis en van het belang en de gebruiksmogelijkheden van taal, het schrift en tekstconventies. Voor de po onderbouw betekent dit met name dat leerlingen zich bewust worden van het schrift en ontdekken wat de gebruiksmogelijkheden ervan zijn. Het onderdeel taalleervaardigheden beschrijft de effectieve strategieën en aanpakken die leerlingen leren inzetten bij het oriënteren, uitvoeren en reflecteren op talige activiteiten, het verwerken en zelf geven van feedback en het reflecteren op de eigen taalontwikkeling

In bouwsteen 1.2 hebben we laagfrequente taal, school- en vaktaal uitgewerkt, wat aan bod komt in alle leergebieden. In bouwsteen 2.1 komt het leren van vaktaal aan de orde die leerlingen nodig hebben om te communiceren over taal, taalgebruik en literatuur, dus over de inhoud van het leergebied Nederlands.

In deze bouwsteen is de opbouw van de doorlopende leerlijn zichtbaar op met name drie aspecten:

- Van eenvoudig naar complex: leerlingen ontwikkelen hun taalbewustzijn en taalleervaardigheden, waarbij ze van ervaren naar begrijpen naar steeds nauwkeuriger analyseren van eigen en andermans taal en taalgebruik gaan.
- Van minder naar meer: leerlingen maken kennis met steeds meer talige, visuele en retorische middelen, die ze ook zelf kunnen inzetten om zichzelf uit te drukken.
- Van beweren naar gefundeerd motiveren: leerlingen ontwikkelen steeds meer vaktaal om beter over taal en (literair) taalgebruik te communiceren en erop te reflecteren. Daarbij zijn ze eerst vooral afhankelijk van andermans feedback en later reflecteren ze zelf ook op eigen en andermans taal en (literair) taalgebruik.

Bouwsteen 3.1 Meertaligheid en cultuurbewustzijn

Deze bouwsteen helpt leerlingen een open houding te ontwikkelen ten opzichte van verschillende talen en taalvariëteiten en vanuit die houding te communiceren. Dit ondersteunt de ontwikkeling van het Standaardnederlands, de gemeenschappelijke taal van de samenleving waarin leerlingen leven. Een goede beheersing van het Standaardnederlands is volgens ons erg belangrijk, net als het leren van de bijbehorende taalnormen. We geven mede hiermee invulling aan de motie van het lid Beertema (c.s. 1293-372).

We hebben deze bouwsteen uitgewerkt in nauwe samenwerking met het ontwikkelteam Engels/MVT. Gezamenlijk is po fase 1 uitgewerkt. Ook bij de uitwerking van de andere fasen is nauw afgestemd, maar daar zijn de verschillen groter: in de andere fasen zijn er meer accenten vanuit het eigen leergebied aangebracht. Bij het leergebied Engels/MVT leren leerlingen bijvoorbeeld talen en taalsystemen vergelijken, terwijl bij het leergebied Nederlands leerlingen nagaan hoe cultuur en tradities zich kunnen uiten in taalkeuzes, -patronen en -conventies in het Standaardnederlands, in vergelijking met andere talen en taalvariëteiten.

We zien met deze bouwsteen veel mogelijkheden om leergebiedspecifieke onderwerpen een goede plek te geven in het curriculum, en denken daarbij aan onderwerpen als taal en cultuur, taalvariatie, meertaligheid, taalstatus, taalnormen en taalverandering.

In deze bouwsteen is de opbouw van de doorlopende leerlijn zichtbaar op met name drie aspecten:

- Van dichtbij naar veraf: leerlingen worden zich ervan bewust dat in hun eigen omgeving naast het Standaardnederlands verschillende talen en taalvariëteiten gesproken en gebruikt worden. Ze

ontdekken hun eigen talen en taalvariëteiten en ontdekken hoe deze een onderdeel zijn van hun identiteit. Naarmate ze ouder worden, leren ze breder te kijken: van mensen in hun omgeving naar de Nederlandse, meertalige samenleving.

- Van eenvoudig naar complex: de wijze waarop leerlingen talen en taalvariëteiten in hun culturele context vergelijken, erover communiceren en erop reflecteren bouwt zich op in complexiteit. Het begint klein met eenvoudige klanken, woorden, zinnen, korte en eenvoudige teksten, eenvoudige taalnormen en gebaren. Naarmate leerlingen zich ontwikkelen breidt dit zich uit naar langere en complexere teksten en taaluitingen, taalnormen in het Standaardnederlands en in andere talen en taalvariëteiten in hun cultuur-historische context.
- Van beweren naar gefundeerd motiveren: leerlingen leren beweringen te doen over het Standaardnederlands, andere talen, taalvariëteiten en talige culturele uitingen. Naarmate ze zich ontwikkelen leren ze vanuit meerdere perspectieven te kijken, hun oordeel uit te stellen en hun mening te onderbouwen met gefundeerde argumenten.

Bouwsteen 4.1 Experimenteren met taal en vormen van taal

Het aanbod in deze bouwsteen zet leerlingen aan te experimenteren met taal en vormen van taal om zo uiting te geven aan eigen ideeën, ervaringen, gedachten en gevoelens. In deze bouwsteen ligt het accent op het spelen met taal en vormen van taal en bewust doorbreken van taalnormen. Dit in tegenstelling tot de andere bouwstenen: in bouwsteen 3.1 gaat het om het belang van (gemeenschappelijke) taalnormen, in 2.1 om de bewustwording ervan en in bouwsteen 5.1 om het gebruik ervan.

In elke fase leren leerlingen (mogelijke) effecten na te gaan van taalgebruik in een bepaalde context op het publiek. Ze leren daarbij reflecteren op de vraag of het gaat om duidelijker of onduidelijker, objectief of subjectief, passend of minder passend taalgebruik, en dus niet om goed of fout taalgebruik.

In deze bouwsteen is de opbouw van de doorlopende leerlijn zichtbaar op met name twee aspecten:

- Van minder naar meer: leerlingen breiden hun repertoire van procestechnieken, talige, visuele en literaire middelen en zakelijke en literaire genres uit, en zetten die steeds bewuster en gericht in.
- Van eenvoudig naar complex: van vrij en associatief spelen en improviseren en experimenteren naar analyseren, vergelijken, het bewust doorbreken van taalnormen en reflecteren op het effect ervan in een bepaalde context.

Bouwsteen 5.1 Doelgericht communiceren

In deze bouwsteen staat de kennis van communicatieve doelen met bijbehorende teksten centraal. We beschrijven dat leerlingen passende taalregisters (van informeel naar meer formeel) en taalvariëteiten leren gebruiken. Dit is in tegenstelling tot de beschreven kennis en vaardigheden in de bouwstenen 2.1 en 4.1, waar het accent meer ligt op het bewust worden van kennis en vaardigheden en het experimenteren ermee. Voor het herkennen en gebruiken van communicatieve doelen hebben leerlingen een bepaalde woordenschat nodig en moeten ze kunnen reflecteren op doel en aanpak. Deze kennis en vaardigheden worden beschreven in de bouwstenen 1.2 en 2.1.

Apart van de uitwerking van kennis en vaardigheden om doelgericht te leren communiceren hebben we de benodigde basiskennis en vaardigheden voor het leren lezen en schrijven uitgewerkt. We kiezen ervoor om deze basiskennis en -vaardigheden voor lezen en schrijven in elke fase van de po en vo opnieuw te benoemen. Niet omdat we vinden dat deze elementen in *elke* fase aan *alle* leerlingen moeten worden aangeboden. Maar om leerlingen bij wie de basisvaardigheden nog niet voldoende geautomatiseerd zijn de kans te geven deze

alsnog te ontwikkelen. We hebben vanwege het belang van de beheersing van goede basiskennis en -vaardigheden hierover ook een generieke aanbeveling geformuleerd.

In deze bouwsteen is de opbouw van de doorlopende leerlijn zichtbaar op met name drie aspecten:

- Van eenvoudig naar complex: leerlingen bekijken, beluisteren, lezen en produceren teksten met verschillende communicatieve doelen (amuseren, informeren, instrueren en overtuigen). De eisen aan de beheersing van de vorm van de bijbehorende teksten en van verschillende taalgebruikssituaties bouwen zich op, bijvoorbeeld van een eenvoudige beschrijving van een bekend dier naar een complex verslag van een onderzoekje.
- Van dichtbij naar veraf: leerlingen communiceren aanvankelijk met mensen in de nabije omgeving, zoals medeleerlingen, leraren en familieleden. In toenemende mate zullen leerlingen ook communiceren met mensen buiten hun directe omgeving, waarbij passend communiceren en een formeel taalregister steeds belangrijker worden.
- Van minder naar meer: leerlingen breiden hun kennis uit over communicatieve doelen en bijbehorende teksten. Ze kunnen hun talig repertoire steeds bewuster en gericht inzetten bij het interpreteren en produceren van teksten, afgestemd op steeds meer doelen en soorten publiek.

Bouwsteen 6.1 Kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken

Het kritisch verwerven, verwerken en verstrekken van informatie staat in dienst van doelgerichte communicatie. Er is daarom ook nauwe verwevenheid met bouwsteen 5.1. We hebben besloten er twee aparte bouwstenen van te maken (zie toelichting op grote opdracht 6.1), om de hoeveelheid kennis en vaardigheden die nodig zijn om doelgericht te communiceren en kritisch informatie te verwerven, verwerken en verstrekken, te beschrijven met een eigen accent. Bovendien komen leerlingen in de huidige samenleving met een grote hoeveelheid (on)gevraagde (digitale) informatie in aanraking dat het verwerven, verwerken en verstrekken ervan gerichte aandacht verdient.

We hebben ervoor gekozen in deze bouwsteen specifieke accenten te leggen, namelijk op het ontwikkelen van een kritische houding ten opzichte van informatie en bronnen. Daarnaast verwerven leerlingen inzicht in de talige, visuele en retorische middelen die taalgebruikers gebruiken om effect te sorteren bij hun publiek. Ten slotte leren leerlingen de overeenkomsten en met name de verschillen tussen digitale en niet-digitale, lineaire en non-lineaire informatie en leren ze hun leesaanpak daarop aanpassen.

In deze bouwsteen is de opbouw van de doorlopende leerlijn zichtbaar op met name drie aspecten:

- Van minder naar meer: het repertoire van talige, visuele en retorische middelen waar leerlingen mee te maken krijgen en dat ze zelf opbouwen, breidt zich uit, net als de hoeveelheid informatie en variatie aan bronnen.
- Van eenvoudig naar complex: in het onderwerp, verschijnsel en/of probleem is een opbouw in complexiteit zichtbaar, zoals diepgang en informatiedichtheid. Een opbouw van eenvoudig naar complex geldt ook voor de talige, visuele en retorische middelen waar leerlingen mee leren werken en voor vaardigheden van leerlingen. Van informatie zoeken in betrouwbare en/of geselecteerde teksten en via betrouwbare instrumenten/media/zoekmachines naar informatie beoordelen uit bronnen die verschillen in kwaliteit; van navertellen naar samenvatten, parafraseren en synthetiseren.
- Van beweren naar gefundeerd motiveren: leerlingen leren hun mening en/of oordeel geven. Dat onderbouwen ze steeds meer met argumenten. Ze leren hun mening en/of oordeel uitstellen tot ze voldoende bruikbare, correcte en betrouwbare informatie hebben verzameld om gefundeerde uitspraken te kunnen doen.

Bouwsteen 7.1 Leesmotivatie en literaire competentie

Leerlingen werken aan hun leesmotivatie, leesplezier en literaire competentie om lezers te worden en te blijven. We hebben in de verschillende fasen eerst de kennis en vaardigheden van leesmotivatie uitgewerkt en vervolgens die van literaire competentie. We hebben op basis van de onderzoeksliteratuur gekeken naar de elementen die kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van leesmotivatie en die zich richten op kennis en vaardigheden (dus geen omgevingsfactoren). Dit zijn onder meer elementen als het stimuleren van de autonomie door leerlingen (gefundeerde) keuzes te laten maken, en leerlingen te leren waar en hoe ze teksten kunnen vinden.

Bij de uitwerking van literaire competentie hebben we gekozen voor een balans in het lezen van, kijken en luisteren naar literatuur en het verwerken ervan. Daarom leren leerlingen om leesgesprekken te voeren en leren ze leeservaringen uit te wisselen. Naast het creatief verwerken van literaire teksten leren leerlingen bovendien zelf artistieke teksten te creëren (schrijven, maken).

In deze bouwsteen is de opbouw van de doorlopende leerlijn zichtbaar op met name drie aspecten:

- Van minder naar meer: leerlingen bouwen een repertoire op aan tekstgenres, literaire procedés, talige, visuele en retorische middelen en literaire begrippen en breiden dat steeds verder uit.
- Van eenvoudig naar complex: binnen elk van de vier literaire competenties ontwikkelen leerlingen zich. Ook is er een opbouw in complexiteit in de wijze waarop leerlingen communiceren over hun literaire competenties.
- Van beweren naar gefundeerd motiveren: leerlingen delen hun leeservaringen met anderen. Deze onderbouwen ze steeds meer met gefundeerde argumenten.

3.2 Brede vaardigheden

Door hun talige, literaire en culturele competentie(s) te ontwikkelen, werken leerlingen tegelijkertijd aan hun brede vaardigheden die hen helpen te leren denken en handelen, zichzelf te leren kennen, en te leren omgaan met anderen. Bij manieren van denken en handelen gaat het om kritisch denken, creatief denken en handelen en om probleemoplossend denken en handelen. Bij manieren van jezelf kennen gaat het om ondernemend denken en handelen, oriëntatie op jezelf, je studie en loopbaan, en om zelfregulering. Bij manieren van omgaan met anderen gaat het om samenwerken, communiceren en om sociale en culturele vaardigheden.

In de grote opdrachten en bijbehorende bouwstenen worden brede vaardigheden waar relevant uitgewerkt en gekoppeld aan leergebiedspecifieke kennis en vaardigheden. In Tabel 1 is per bouwsteen aangegeven welke brede vaardigheden relevant zijn en in combinatie met welke leergebiedspecifieke kennis en vaardigheden ze zijn uitgewerkt. Onder de tabel lichten we per bouwsteen de betreffende brede vaardigheden toe.

Bouwstenen	Manieren van denken en handelen	Manieren van jezelf kennen	Manieren van omgaan met anderen
1.2 Interactie ten behoeve van taal- en denkontwikkeling			communiceren samenwerken
2.1 Taalbewustzijn en taalleervaardigheden	kritisch denken en handelen	zelfregulering oriëntatie op jezelf, studie en loopbaan	samenwerken
3.1 Meertaligheid en cultuurbewustzijn	kritisch denken en handelen	oriëntatie op jezelf, studie en loopbaan	sociale en culturele vaardigheden
4.1 Experimenteren met taal en vormen van taal	creatief denken en handelen	ondernemend denken en handelen	samenwerken
5.1 Doelgericht communiceren	kritisch denken en handelen probleemoplossend denken en handelen		communiceren samenwerken
6.1 Kritisch informatie verwerven, verwerken en verstrekken	kritisch denken en handelen		communiceren
7.1 Leesmotivatie en literaire competentie	kritisch denken en handelen creatief denken en handelen	oriëntatie op jezelf, studie en loopbaan	sociale en culturele vaardigheden

Tabel 1. Relevante brede vaardigheden per bouwsteen

Bouwsteen 1.2 Interactie ten behoeve van taal- en denkontwikkeling

- Communiceren: leerlingen leren steeds beter gesprekken voeren en daarbij ook laagfrequente taal, school- en vaktaal gebruiken.
- Samenwerken: leerlingen leren samenwerken om elkaar te begrijpen, onderwerpen uit te diepen en problemen in de interactie te signaleren en op te lossen.

Bouwsteen 2.1 Taalbewustzijn en taalleervaardigheden

- Kritisch denken en (praktisch) handelen: leerlingen worden zich bewust van de relatie tussen vorm en betekenis, van taalconventies en van middelen die de zender gebruikt om zijn boodschap over te brengen. Dat worden ze door (samen) te analyseren, vergelijken, reflecteren, experimenteren en evalueren.
- Zelfregulering: leerlingen leren hulp en feedback te vragen bij het behalen van hun taaldoelen. Naarmate ze zich verder ontwikkelen, leren ze ook zelf taaldoelen te stellen, te reflecteren op eigen processen en opbrengsten en feedback te geven.
- Oriëntatie op jezelf, studie en loopbaan: leerlingen leren doelgericht aan talige activiteiten werken, taalstrategieën te gebruiken en ook hun eigen talenten te ontdekken.
- Samenwerken: leerlingen leren gezamenlijk hun taaldoelen te behalen, elkaar en de leraar om hulp en feedback te vragen en elkaar te helpen.

Bouwsteen 3.1 Meertaligheid en cultuurbewustzijn

- Kritisch denken en handelen: leerlingen leren een open, nieuwsgierige en respectvolle houding te ontwikkelen ten aanzien van eigen en andermans talen, taalvariëteiten en culturen. Die houding draagt bij aan de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden.
- Oriëntatie op jezelf, studie en loopbaan: Leerlingen gaan na welke talen, taalvariëteiten en taalregisters belangrijk zijn voor zichzelf, om volwaardig te kunnen participeren in de samenleving, en hoe zij die bewust en doelgericht kunnen inzetten.
- Sociale en culturele vaardigheden: leerlingen worden zich bewust van hun eigen culturen en die van anderen, van culturele verschillen en ze leren constructief communiceren in verschillende sociale en culturele situaties.

Bouwsteen 4.1 Experimenteren met taal en vormen van taal

- Creatief denken en handelen: door te experimenteren met taal en vormen van taal leren leerlingen te associëren, analyseren, vergelijken, keuzes te maken en te reflecteren op het doorgemaakte creatieve proces.
- Ondernemend denken en handelen: leerlingen leren vanuit een open en nieuwsgierige houding te experimenteren met taal en vormen van taal. Ze leren daarbij buiten gebaande paden te denken door te spelen met taalconventies en normen en deze bewust te doorbreken.
- Samenwerken: leerlingen leren gezamenlijk te kijken naar allerlei taaluitingen, ermee te experimenteren en samen te reflecteren op eigen en andermans creatieve producten en taaluitingen.

Bouwsteen 5.1 Doelgericht communiceren

- Kritisch denken en handelen: leerlingen leren om informatie te begrijpen, te verwerken, te waarderen, en er kritisch mee om te gaan. Het leren produceren van informatie en het reflecteren op eigen taalgebruik doet een beroep op het analytisch denken van leerlingen.
- Probleemoplossend denken en handelen: leerlingen leren passend te communiceren en daarbij de juiste strategieën te selecteren en toe te passen, ook als er een probleem in de communicatie ontstaat.
- Communiceren: leerlingen leren te communiceren, waarbij hun taalregister, communicatiemiddel en medium is afgestemd op een breed scala aan doelen, publiek en taalgebruikssituaties.
- Samenwerken: leerlingen leren samen te werken om zowel teksten als elkaar te begrijpen, problemen in de communicatie te signaleren en op te lossen en zich bewust te zijn van omgangsregels en conventies in verschillende taalgebruikssituaties.

Bouwsteen 6.1 Kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken

- Kritisch denken en handelen: leerlingen leren informatie verwerven, ordenen en beoordelen op betrouwbaarheid en bruikbaarheid. Leerlingen leren vanuit een onderzoekende houding betekenisvolle vragen stellen, hun mening of oordeel uitstellen en conclusies trekken.
- Communiceren: leerlingen leren informatie verwerven en overbrengen, afgestemd op doel, publiek en situatie. Ze doen dat met een kritische houding ten opzichte van (digitale) informatie.

Bouwsteen 7.1 Leesmotivatie en literaire competentie

- Kritisch denken en handelen: leerlingen leren literaire teksten te begrijpen, te verwerken en te waarderen. Dat doen ze steeds meer vanuit een open en kritische houding, waarbij ze hun interpretatie en waardering onderbouwen met gefundeerde argumenten.
- Creatief denken en handelen: het beleven van literaire teksten en talige culturele uitingen uit heden en verleden, eigen en andere culturen helpt leerlingen zich open te stellen voor verschillende onderwerpen. Door te experimenteren met verschillende talige, visuele en retorische middelen, tekstvormen en media durven leerlingen nieuwe mogelijkheden uit te proberen.
- Oriëntatie op jezelf, studie en loopbaan: werken met literaire teksten en het zelf creëren van artistieke teksten draagt bij aan een ondernemende houding, waarbij leerlingen een open en flexibele houding ten opzichte van de wereld om zich heen kunnen ontwikkelen.
- Sociale en culturele vaardigheden: literaire teksten helpen een open en flexibele houding te ontwikkelen ten opzichte van andere (fantasie)werelden. Ze nodigen leerlingen uit zich in opvattingen, waarden en motieven van anderen te verplaatsen, en om te reflecteren op eigen gevoelens en opvattingen en op culturele overeenkomsten en verschillen.

3.3 Mondiale thema's

De mondiale thema's zijn bij het leergebied Nederlands niet inhoudelijk uitgewerkt. Wel worden in grote opdracht 1 'Interactie en een rijk taalaanbod ten behoeve van taal- en denkontwikkeling' en bijbehorende onderlegger 'Rijke teksten' en bouwsteen 'Interactie' de thema's globalisering, duurzaamheid, technologische ontwikkelingen en gezondheid opgevoerd als mogelijke onderwerpen of thema's voor het leergebied Nederlands.

3.4 Samenhang met andere leergebieden

We hebben elke bouwsteen met ten minste één leergebied afgestemd of gezamenlijk uitgewerkt. Hieronder wordt de samenhang per bouwsteen beschreven.

Onderlegger 1.1 Rijke teksten ten behoeve van taal- en denkontwikkeling

- Leergebied Kunst & Cultuur, bouwstenen 1.1, 1.2 en 5.1: bij de maak- (1.1) en denkstrategieën (1.2) en bij de kunst- en cultuur-historische contexten (5.1) spelen mondelinge, schriftelijke, digitale en multimodale teksten met een rijke inhoud (o.a. taaldenkfuncties) en kwalitatief goed taalgebruik (o.a. woordenschatuitbreiding) een belangrijke rol.
- Leergebied Mens & Maatschappij, bouwstenen over de denkwijzen (9.1-9.7) en de werkwijzen (10.1-10.3). Bij het leren van de verschillende denk- en werkwijzen spelen mondelinge, schriftelijke, digitale en multimodale teksten met een rijke inhoud (o.a. taaldenkfuncties) en kwalitatief goed taalgebruik (o.a. woordenschatuitbreiding) een belangrijke rol.
- Leergebied Mens & Natuur, bouwstenen met de werkwijzen (3.1-3.4) en de denkwijzen (4.1-4.4): bij het leren van de verschillende werk- en denkwijzen spelen mondelinge, schriftelijke, digitale en multimodale teksten met een rijke inhoud (o.a. de taaldenkfuncties) en kwalitatief goed taalgebruik (o.a. woordenschatuitbreiding) een belangrijke rol.

Bouwsteen 1.2 Interactie ten behoeve van taal- en denkontwikkeling

De volgende leergebieden besteden expliciet aandacht in hun bouwstenen aan het verwerven en gebruiken van laagfrequente taal, school- en vaktaal.

- Leergebied Bewegen & Sport, bouwsteen 6.1: leerlingen leren laagfrequente taal, school- en vaktaal gebruiken bij samen bewegen.
- Leergebied Digitale Geletterdheid, bouwsteen 3.1: bij Nederlands leren leerlingen kennis en ideeën samenvatten en presenteren, waarbij ze technologische middelen kunnen inzetten. Bij digitale geletterdheid leren ze omgaan met technologische middelen.
- Leergebied Engels/MVT, bouwsteen 1.1: de kennis en vaardigheden om effectief en grensoverschrijdend met elkaar in gesprek te gaan bouwen voort op de kennis en vaardigheden bij het leergebied Nederlands.
- Leergebied Kunst & Cultuur, bouwsteen 1.2: leerlingen leren laagfrequente taal, school- en vaktaal gebruiken bij eenvoudige en complexe denkfuncties in het leergebied Kunst & Cultuur.
- Leergebied Mens & Maatschappij, bouwstenen 9.1-9.7 en 10.1-10.3: laagfrequente taal, school- en vaktaal speelt een belangrijke rol bij de denkwijzen in 9.1-9.7, de werkwijzen in 10.1 en 10.2 en bij de taaldenkfuncties die terugkomen in bouwsteen 10.3.
- Leergebied Mens & Natuur, bouwstenen 3.1-3.4 en 4.1-4.4: leerlingen leren laagfrequente taal, school- en vaktaal vanuit de natuurwetenschap te gebruiken bij het beantwoorden van hun vragen bij waarnemingen en interpretaties van die waarnemingen (3.1). Daarnaast speelt vaktaal een

belangrijke rol bij de werkwijzen 3.2, 3.3 en 3.4 en bij de taaldenkfuncties die terugkomen in de bouwstenen 4.1, 4.2, 4.3 en 4.4.

- Leergebied Rekenen/wiskunde: leerlingen leren laagfrequente taal, school- en vaktaal gebruiken bij reken- en wiskundetaken. Dit komt terug in de bouwstenen 2.1, 4.1, 5.1, 5.2, 6.1, 10.1 en 13.1.

Bouwsteen 2.1 Taalbewustzijn en taalleervaardigheden

- Leergebied Engels/MVT, bouwsteen 4.1: leerlingen werken bij beide leergebieden aan hun taalbewustzijn. Daardoor worden ze zich steeds bewuster van hoe talen in elkaar zitten en werken, en van de effecten van keuzes in genres, tekst-, zins- en woordbouw, woordenschat, gebaren, toon en vormgeving.

Bouwsteen 3.1 Meertaligheid en cultuurbewustzijn

- Leergebied Burgerschap, bouwstenen 4.1, 5.1, 11.6 en 11.7: meertaligheid en cultuurbewustzijn dragen bij aan een open houding, respectvolle communicatie, de ontwikkeling van empathische vermogens en aan een beter begrip voor anderen en hun opvattingen. Meertaligheid en cultuurbewustzijn zijn dus nauw gerelateerd aan burgerschap.
- Leergebied Engels/MVT, bouwstenen 3.1 en 5.1: de kennis en vaardigheden in de bouwstenen van Engels/MVT en Nederlands stellen leerlingen in staat om de culturele elementen te duiden en in te zetten (3.1). Bij beide leergebieden speelt meertaligheid een belangrijke rol en een deel van de bouwsteen is daarom gezamenlijk ontwikkeld en nauw op elkaar afgestemd (5.1).
- Leergebied Kunst & Cultuur, bouwsteen 5.1: leerlingen ontwikkelen hun taal- en cultuurbewustzijn door bij het leergebied Kunst & Cultuur te leren over cultuur en cultuurgeschiedenis en dit te verbinden met het analyseren van talige culturele uitingen in hun cultuurhistorische context.
- Leergebied Mens & Maatschappij, bouwsteen 6.2: leerlingen leren en ervaren hoe cultuur zich kan uiten in taal. Deze kennis en ervaringen dragen bij aan het taal- en cultuurbewustzijn.

Bouwsteen 4.1 Experimenteren met taal en vormen van taal

- Leergebied Engels/MVT, bouwsteen 2.1: de kennis en vaardigheden om in een vreemde taal allerlei expressievormen te beleven en ermee te experimenteren bouwen voort op de kennis en vaardigheden bij het leergebied Nederlands, met aandacht voor het experimenteren.
- Leergebied Kunst & Cultuur, bouwstenen 1.1, 1.2 en 2.1: leerlingen leren hun ideeën, ervaringen, gedachten en gevoelens op een eigen manier uit te drukken in een artistieke vorm (2.1). Ze passen creatieve maakstrategieën (1.1) en denkstrategieën (1.2) toe bij het experimenteren met (vormen van) taal.

Bouwsteen 5.1 Doelgericht communiceren

- Leergebied Bewegen & Sport, bouwsteen 6.1: leerlingen leren communicatieve vaardigheden en -strategieën in te zetten om in beweegsituaties afspraken te maken, instructies te geven en met elkaar te overleggen.
- Leergebied Burgerschap, bouwstenen 3.1, 11.1 en 11.5: leerlingen leren communicatieve vaardigheden en -strategieën in te zetten om gesprekken te voeren over en deel te nemen aan besluitvormingsprocessen (3.1), om gesprekken te voeren over onderwerpen waarover verschillend wordt gedacht (11.1) en om inzichten en standpunten uit te wisselen (11.5).
- Leergebied Digitale Geletterdheid, bouwsteen 4.2, 5.1 en 6.2: leerlingen leren digitale technologieën te gebruiken bij het mondeling, schriftelijk, digitaal en multimodaal communiceren (4.2). Ook leren ze hoe digitale media en technologieën doelgericht ingezet kunnen worden en waarde hebben voor

- het individu en de samenleving (5.1) en hoe ze bij digitale marketing de bedoelingen van zenders herkennen en daar kritisch mee kunnen omgaan (6.2).
- Leergebied Engels/MVT, bouwsteen 1.1: de kennis en vaardigheden om effectief en grensoverschrijdend te communiceren bouwen voort op de kennis en vaardigheden bij het leergebied Nederlands.
 - Leergebied Kunst & Cultuur, bouwsteen 8.1: leerlingen leren communicatieve vaardigheden en -strategieën in te zetten om eigen werk te delen en te tonen.
 - Leergebied Rekenen/wiskunde, bouwsteen 11.1: leerlingen leren bij hun mondelinge, schriftelijke, digitale of multimodale uitleg over een reken-/wiskundetaak een passend taalregister te gebruiken.

Bouwsteen 6.1 Kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken

- Leergebied Burgerschap, bouwsteen 7.1: kritisch digitale informatie verwerven, verwerken en verstrekken draagt bij aan digitaal burgerschap en aan het ontwikkelen van een kritische houding ten opzichte van informatie.
- Leergebied Digitale geletterdheid, bouwstenen 1.1, 3.1 en 4.2: kritisch digitale informatie verwerven, verwerken en verstrekken draagt bij aan digitale geletterdheid (1.1). Leerlingen leren daarbij verantwoord omgaan met sociale media en leren digitale communicatiemiddelen doelgericht gebruiken (4.2). Ook leren ze daarbij omgaan met technologische middelen om informatie te verwerven, verwerken en verstrekken (3.1).
- Leergebied Engels/MVT, bouwsteen 1.1: de kennis en vaardigheden om effectief en grensoverschrijdend informatie te verwerven, verwerken en verstrekken bouwen voort op de kennis en vaardigheden bij het leergebied Nederlands.
- Leergebied Mens & Maatschappij, bouwstenen 10.1-10.3: kritisch informatie verwerven, verwerken en verstrekken is van belang bij het beantwoorden van informatievragen en het presenteren van conclusies (10.1), bij het uitvoeren van onderzoek (10.2) en bij het argumenteren en wege van argumenten (10.3).
- Leergebied Mens & Natuur, bouwstenen 1.1, 3.1 en 3.2: kritisch informatie verwerven, verwerken en verstrekken is van belang bij het beoordelen van de bruikbaarheid ervan voor wetenschap (1.1), bij het interpreteren van waarnemingen en het beantwoorden van vragen daarbij (3.1) en het systematisch problemen oplossen aan de hand van weloverwogen ontwerpmethodieken (3.2).

Bouwsteen 7.1 Leesmotivatie en literaire competentie

- Leergebied Burgerschap, bouwstenen 4.1, 5.1, 11.6 en 11.7: het lezen van en werken met literaire teksten is een waardevolle manier om empathische vermogens te ontwikkelen en begrip voor anderen en hun opvattingen te stimuleren.
- Leergebied Engels/MVT, bouwsteen 2.1: de kennis en vaardigheden om in een vreemde taal om te gaan met creatieve vormen van taal bouwen voort op de kennis en vaardigheden bij het leergebied Nederlands. Andersom kunnen de kennis en vaardigheden van moderne vreemde talen aanzetten tot creativiteit bij het omgaan met literatuur.
- Leergebied Kunst & Cultuur, bouwstenen 2.1 en 5.1: leerlingen leren hun ideeën, ervaringen, gevoelens en intenties op een eigen manier uitdrukken in een artistieke vorm (2.1). Ook leren leerlingen over kunst- en cultuurgeschiedenis door literaire teksten in hun cultuur-historische context te plaatsen (5.1).



4. AANBEVELINGEN BOVENBOUW VMBO, HAVO EN VWO

Naast ons voorstel voor de visie, grote opdrachten en bouwstenen hebben we gewerkt aan aanbevelingen voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De aanbevelingen beschrijven op welke wijze de grote opdrachten en bijbehorende bouwstenen uitgewerkt kunnen worden in eindtermen voor vo bovenbouw. Wij hebben op generiek niveau aanbevelingen gemaakt. Dit is geen uitputtende lijst, maar beperkt zich tot de meest belangrijke punten, die meegenomen worden bij de actualisering van eindtermen voor vmbo, havo en vwo.

4.1 Generieke aanbevelingen voor het hele leergebied

We hebben een aantal generieke aanbevelingen voor het hele leergebied Nederlands geformuleerd die met name gericht zijn op het goed kunnen vormgeven van de onderwijsdoelen in de vervolgfase en die gericht zijn op het goed gebruiken van de nader uit te werken doelen in de klas.

De eerste aanbeveling gaat over het referentiekader Taal en Rekenen. We ervaren de huidige situatie, waarin kerndoelen, eindtermen en referentiekader naast elkaar bestaan, als minder wenselijk en niet goed werkbaar in de klas. Zeker wanneer inhouden niet consistent in de verschillende documenten beschreven of uitgewerkt zijn. We hopen dat de uitwerking van de onderwijsdoelen leraren en schoolleiders meer gaat houvast geven bij het vormgeven van hun onderwijs. Daar hoort ook een heldere, consistente en afgestemde wijze van doelbeschrijving bij. In de vervolgfase zal ten aanzien van functie, gebruik en eventuele bijstelling van het referentiekader een uitspraak gedaan moeten worden. Deze uitspraak geldt niet alleen voor taal maar ook voor rekenen.

De tweede aanbeveling gaat over het voorkomen van laaggeletterdheid. We betreuren het dat momenteel te veel leerlingen met onvoldoende taalvaardigheden het voortgezet onderwijs verlaten. In afstemming met de vakvereniging Levende Talen hebben we daarom een aanbeveling opgenomen, waarin niet alleen in onderbouw po maar ook in bovenbouw po tot en met bovenbouw vo aandacht is voor een goede beheersing van het Standaardnederlands. De vakvereniging doet eenzelfde aanbeveling in hun notitie aan de minister omtrent de rol van Nederlands in de bovenbouw vo.

De andere drie adviezen – ten aanzien van het gebruik van rijke teksten, het omgaan met rijke teksten en over een basisbegrippenlijst taal, taalgebruik en literatuur – vloeien voort uit de grote opdrachten over een rijk taalaanbod (GO1) en taalbewustzijn (GO2). Deze gelden niet alleen voor bovenbouw vo, maar zijn ook van belang voor alle fasen van po en vo. Voor alle drie de adviezen benadrukken we ook dat een gezamenlijke uitwerking en implementatie ervan met leraren van het leergebied Nederlands en met de andere leergebieden, lerarenopleiders, curriculumontwikkelaars, vakexperts essentieel is.

4.2 Generieke aanbevelingen bovenbouw vo

De generieke aanbevelingen bovenbouw vo gaan met name over de structuur en de inrichting van het leer-gebied Nederlands in de bovenbouw.

We pleiten ervoor om Nederlands als kernvak te handhaven, maar veel meer dan in de huidige situatie het geval is er een sectorspecifieke uitwerking van de verschillende kerncurricula te maken. In de aanbevelingen 2, 3 en 4 doen we daar concrete suggesties voor. Volgens ons is deze aanpak stimulerend voor de motivatie van leerlingen voor het leergebied Nederlands en sluit een sectorspecifieke uitwerking beter aan bij hun behoeften. Ook de aansluiting tussen vo en vervolgonderwijs is hier erg bij gebaat: die zal beter verlopen. Daarmee wordt ook een doorlopende leerlijn van vo naar vervolgonderwijs beter geborgd. De noodzaak om deze aansluiting te verbeteren blijkt uit de feedback die we tijdens de consultatierondes ontvingen vanuit zowel het vervolgonderwijs, sectorspecifieke platforms, leraren vo, lerarenopleiders als vakdidactici.

Daarnaast doen we twee aanbevelingen (aanbeveling 5 en 6) om binnen de kern van het leergebied Nederlands een deel voor alle leerlingen gelijk te houden en een deel als verplichte keuze te stellen. We zien daar twee mogelijkheden voor:

1. Voor vmbo, havo en vwo: leerlingen kiezen naast een algemeen deel van het kerncurriculum ook een aantal modules.
2. Voor havo en vwo: alle leerlingen krijgen in elk geval de algemeen vormende variant (de A-variant). Leerlingen kunnen vervolgens ook een verdiepende variant kiezen met inhoud uit de neerlandistiek, waarbij nauw met de andere talen wordt afgestemd (de B-variant).

De eerste optie wordt ook door de vakvereniging Levende Talen voorgesteld in hun notitie aan de minister omtrent de rol van Nederlands in de bovenbouw vo. Dat geeft de mogelijkheid om per sector:

- het leergebied een meer leergebiedspecifieke invulling en inhoud te geven (aanbeveling 6);
- meer aan te sluiten bij de interesses en behoeften van leerlingen, ook ten aanzien van hun vervolgstudie of beroep;
- meer afstemming en samenwerking met andere vakken mogelijk te maken, bijvoorbeeld met de beroepsgerichte vakken in het vmbo en kunstvakken in vmbo, havo en vwo;
- een inhoudelijke doorlopende leerlijn richting vervolgonderwijs beter te borgen.

4.3 Bouwsteenspecifieke aanbevelingen

Bij elke bouwsteen hebben we een aantal aanbevelingen geformuleerd die logisch voortvloeien uit de visie, grote opdrachten, bouwstenen vo onderbouw en de generieke aanbevelingen voor vo.

Ten eerste hebben we bij elke bouwsteen aanbevelingen gedaan voor leergebiedspecifieke onderwerpen om de generieke aanbeveling hiervoor te concretiseren. Deze onderwerpen zijn niet voorschrijvend, maar wel richtinggevend omdat het om onderwerpen gaat die ook in de grote opdrachten en bouwstenen worden beschreven. Met de onderwerpen die we hier voorstellen, hopen we richting te geven aan een meer inhoudsgericht curriculum in de bovenbouw vo, waarbij dus ook voor het leergebied Nederlands een aantal onderwerpen in het curriculum zijn opgenomen.

Ten tweede hebben we bij de verschillende bouwstenen benadrukt dat een sectorspecifieke invulling belangrijk is, en daar waar relevant al concrete suggesties gedaan. We willen daarbij benadrukken dat voor een goede vertaling van de grote opdrachten en aanbevelingen naar uiteindelijke onderwijsdoelen in bovenbouw vo het noodzakelijk is om sectorspecifieke profielen te definiëren. Wat is kenmerkend voor het havo-profiel en de havist, voor het vmbo-bb-profiel en de vmbo-bb-leerling? En wat betekent dat sectorspecifiek voor de uitwerking van inhouden voor het leergebied Nederlands? Deze uitwerking zal in de vervolgfase plaatsvinden.

Ten derde hebben we de samenhang met de andere leergebieden ook in de bouwsteenspecifieke aanbevelingen terug laten komen. Inhoudelijke afstemming tussen het leergebied Nederlands en de andere leergebieden is zowel belangrijk bij de formulering van de onderwijsdoelen als bij de uitvoering in de klas. Dit geldt met name voor de leergebieden Engels/MVT, Kunst & Cultuur, burgerschap en digitale geletterdheid.



5. **BRONNENLIJST**

- Adams, M. J. (2011). Advancing Our Students' Language and Literacy: The Challenge of Complex Texts. *American Educator*, 34(4), 3-12.
- Agirdag, O. & Kambell, E. R. (2017). *Meertaligheid en onderwijs*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Austen, V.J. (2005). The value of creative writing assignments in English literature courses. *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 2(2), 138-150.
- Avermaet, P. van (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6-10.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4, 257-280.
- Biesta, G. J. J. (2018). Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf van onderwijs, opleiding en vorming. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Bloom, Lynn Z. (1998). *Composition studies as a creative art: Teaching, writing, scholarship, administration*. Logan, UT: Utah State University Press Publications.
- Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Bolle, K. (1999) Creatief schrijfonderwijs is uit. *Moer*, 4(3), 99-102.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2011). *Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Branden, K. van den (2015). *Onderwijs voor de 21ste eeuw. Een boek voor leerkrachten en ouders*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Brand-Gruwel, S., & Wopereis, I. (2014). *Word informatievaardig! Digitale informatie selecteren, beoordelen en verwerken*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & Walraven, A. (2009). A descriptive model of information problem solving while using internet. *Computers & Education*, 53(4), 1207-1217.
- Brillenburg Wurth, K. & Rigney, A. (2009). *Het leven van teksten: een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam University Press.
- 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.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10(2), 55-78.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groep 7 en 8 van de basisschool (Vol. 27)*. Eburon Uitgeverij BV.
- Couzijn, M. J. & Rijlaarsdam, G. C.W. (2004). Learning to read and write argumentative text by observation of peer learners. In: G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (red.) *Studies in Writing: Vol.14. Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education (second edition)* (pp. 241-258) Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of educational research*, 49(2), pp. 222-251.
- Curriculum.nu/SLO (2018). *Handreiking brede vaardigheden*. Raadpleegbaar op: <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/04/Rapport-Handreiking-brede-vaardigheden.pdf>.
- Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering. Lectorale rede*. Utrecht: Marnix Academie.
- Damhuis, R. (2010). *Maakt u het verschil. Goede interactie noodzakelijk bij taal en rekenen*. Tijdschrift voor remedial teaching, 18(3), 25-29.
- Damhuis, R., Van der Zalm, E. & Boland, A. (2016). *Taaldenkgesprekken tijdens spel. Het jonge kind*, 44(4), 17-19.
- Dirksen, J. A. G. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen: reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- De Jong, F. (2012). *Zelfgestuurd leren: John H. Flavell*. In: M. Ruijters & R.J. Simons (red.), *Canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 613-622). Deventer: Kluwer.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition & Learning*, 3, 231-264.
- Dormolen M. van, A. van Montfoort, M. Nicolaas & Raukema, A. (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar. Beleidsnotitie Stichting Lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ebbens, S. & Ettekovén, S. (2005). *Samenwerken en leren. Kenmerken van gestructureerd leerdoelgericht groepswork*. In: Ebbens, S. & Ettekovén, S (red.).

- Samenwerkend leren. Praktijkboek (4e druk, p 15 -47), Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- European Federation of National Institutions for Language. (z.d.). Bevordering van de taalverscheidenheid in Europa. Geraadpleegd op 29 mei 2018 van <http://www.efnil.org/documents/principles/dutch>.
- European Centra for Modern Languages (z.d.). A framework of reference for pluralistic approaches [dataset]. Geraadpleegd op 12 februari 2019, van <https://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx>.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83(1), 70-120.
- Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Oxford: Routledge.
- Gibbons, B. (2014). *Scaffolding Language, scaffolding learning* (1e druk). Portsmouth: Heinemann.
- Gielen, S., Padmos, T., Philips, I. & Truyts, I. (2012). Talensensibilisering in het kleuter- en lager onderwijs. Tips voor de klas- en schoolpraktijk. Leuven en Gent: KU Leuven en Universiteit Gent.
- Glopper, K. (2018). Nieuws over Nieuwsbegrip. Over de uitkomsten en interpretatie van een studie naar de effecten van onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen. *Levende Talen Tijdschrift*, 19 (2), 26 -32.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2015). *Taalgericht vakonderwijs* (3e druk). Bussum: Coutinho.
- Hajer, M. & Spee, I. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Utrecht: Schrijfgroep Lectorieninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Henrichs, L. & P. Leseman (2013), *Academische taal in de kleuterklas. Effecten van een korte leerkrachtinterventie*. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 52, 46-56.
- Hendrix, T. & Westen, W. van der (2018). *Visie op het vak taal/Nederlands voor Curriculum.nu*. Utrecht: Sectiebestuur Nederlands Levende Talen.
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E., Siarova, H. (2017). *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hirsch, E. D. (2000). You can always look it up—or can you. *American Educator*, 24(1), 4-9.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13.
- Houtveen, A. A. M., Smits, A.E.H., & Brokamp, S.K. (2017). *Werk aan groei in begrip. Handleiding bij het begrijpend leesproject DENK!* Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Houtveen, T., & Smits, A. (2017). *Handleiding DENK*. Uitgever: Kenniscentrum Educatie van de Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht [interne publicatie].
- Jager Adams, M. (2010). Advancing Our Students' Language and Literacy. *American Educator*, 3-12.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Janssen, T. & Van den Bergh, H.H. (2010). Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(1), 3-15.
- Jaspaert, K. & Frijns, C. (2017). *Taal leren. Van kleuters tot volwassenen*. Tiel: Lannoo Campus
- Jonckheere, S. (2011). Talensensibilisering in het basis-onderwijs: op een positieve manier omgaan met talen in de klas. *Tijdschrift Taal* 2(3), 34-41.
- Kirschner, P. A., Claessens, L. & Raaijmakers, S. (2018) *Op de schouders van reuzen; inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Mep-pel/Didactief: Ten Brink Uitgevers.
- Kirschner, P. A. (2018). Het voorbereiden van leerlingen op (nog) niet bestaande banen. Eindrapport. Heerlen: Open Universiteit.
- Klein, P. D., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311-350.
- Klinkenberg, S., & de Vroomen, J. (1988). *Tussen Apollo en Hermes; Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland*. Enschede: SLO.
- Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen (2018). *Talen voor Nederland*. Amsterdam: KNAW. Geraadpleegd op 3 oktober 2018, van <https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voor-nederland>
- Koopman, E. M. (2015b). How texts about suffering trigger reflection: Genre, personal factors, and affective responses. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 430-441.

- Kuiken, F. & Muysken, P. (2009). Doe je voordeel met meertaligheid. *Didactief*, 39(6) 36-37.
- Kurrikulum.frl (2018). Visie op het leergebied Friese taal en cultuur. Geraadpleegd op 3-10-2018. https://kurrikulum.frl/wp-content/uploads/2018/09/Konseptfyzje-op-it-leergebied-Fryske-taal-en-kultuer_DEF.pdf
- LAKS (2018). Brief leerlingen aan het ontwikkelteam Nederlands. Geraadpleegd op 3 oktober 2018, van <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Brief-LAKS-Nederlands.pdf>
- Leeman, Y. A. M. (2016). Met verhalen stevig in de superdiverse wereld komen staan. *Pedagogiek in Praktijk*, 21, 22-26.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2014). Genres in schoolvakken; taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Lems, M. (2014). Weten waar de woorden zijn. *Methodiek Creatief schrijven*. Heruitgavedruk. Hillegom: SAAM uitgeverij.
- Li, J. X., James, K.H. (2016). Handwriting generates variable visual output to facilitate symbol learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145, 298-313.
- Lin, M., & Mackay, C. (2004). Thinking through modern foreign languages. Chris Kington.
- Linden, F. van der. (1983). Over letters & schrift en de beginselen van het schrijven. De Bilt: Cantecler BV.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Londen: Routledge.
- MBO-raad (2018). Deelname mbo aan curriculum.nu. Geraadpleegd op 5 oktober, van https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Visie-MBO-Raad-Curriculum.nu_1.pdf
- Mediawijzer.net (z.d.). Competentiemodel: 10 mediawijzercompetenties. Geraadpleegd op 3 oktober 2018, van <https://www.mediawijzer.net/>
- Meesterschap Nederlands (2016). Manifest Nederlands op school. Vakdidactiek Geesteswetenschappen. Geraadpleegd op 4 oktober 2018, van <https://vakdidactiekgw.nl/wpcontent/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pfd>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach. London, UK: Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British educational research journal*, 25(1), 95-111.
- Meusen-Beekman, K. D., Joosten-Ten Brinke, D., & Boshuizen, H. P. A. (2016). De retentie van zelfregulatie, motivatie en self-efficacy in het voortgezet onderwijs na formatief toetsen in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 93(3), 136-153.
- Middendorp, J. (2012). *De vorm van tekst*. Amsterdam: BIS Publishers.
- Mol, S. E., Boerma, I. E., Dekker, S. J., & Jolles, J. (2015). Verhalen vertellen, verwonderen en verbeelden met De Schoolschrijver. *Onderzoeksrapportage*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
- Neerlandistiek (2018). Bijdrage vanuit de Neerlandistiek aan het curriculum Nederlands. Rotterdam: Taalunie.
- Netwerk Didactiek Nederlands (2016). Visietekst. Geraadpleegd op 3 oktober 2018, van <http://www.netdidned.be/Visietekst-NDN25-2-16.docx>
- Notten, N. (2012). Over ouders en leesopvoeding. *Stichting Lezen Reeks 21*. Delft: Eburon.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ockenburg, L. V., Weijen, D. V., & Rijlaarsdam, G. (2018). Syntheseteksten leren schrijven in het voortgezet onderwijs; Het verband tussen schrijfaanpak en voorkeur voor leeractiviteiten. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(2), 3-14.
- Onderwijsraad (2017). *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdam, R., & Rijlaarsdam, G. (1995). *Towards strategic language learning*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Orioni, M. (2016). *Het meertalige kind, een eerste kennismaking*. Amsterdam: van Genneep.
- Paus, H., Brandt, A. van den, Bacchini, S., Dekkers, R., Hofst, D., Markesteijn, C., Meijer, H., & Pullens, T. (2018). *Portaal: praktische taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Uitgeverij Coutinho.
- Peer, W. van (1992). *Lees meer fruit: kinderen en literatuur*. Bohn Stafleu Van Loghum.
- Peer, W. van, Hakemulder, J., & Zyngier, S. (2007). Lines on feeling: foregrounding, aesthetics and meaning. *Language and Literature*, 16(2), 197-213.
- Ten Peze, A. (2019). Het schrijflab: Creatief schrijven in havo en vwo 4. *Levende talen Magazine* (4), 5-9.

- Pol van der, C. (2010). Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters. Delft: Eburon-Stichting Lezen.
- Pompert, B. (2017, 10 juli). Taal, daar draait het om. Geraadpleegd op 4 oktober 2018, van <https://wij-leren.nl/taalonderwijs-ontwikkelingsgericht-betekenisvol-effectief.php>
- Raad voor Cultuur/Onderwijsraad (2019). Lees! Een oproep tot een leesoffensief. Den Haag: Raad voor Cultuur/Onderwijsraad.
- Ravesloot, C., & Leeuw, B. van der. (2013). Van leesles naar complete taalles. Leesdidactiek versterken door methodelessen te herontwerpen. *Levende Talen Magazine*, 100(8), 16-20.
- Rijlaarsdam, G. C. W. (1993). Learning, whose learning? Autonomous learning in mother-tongue education. 5th International Convention on Language and Education. March 22-26th 1993. School of Education. University of East Anglia. Norwich, U.K.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Schnabel, P. e.a. (2016). *Ons Onderwijs 2032: Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Schrijvers, M. (2018). Integratie van fictie- en literatuuronderwijs met gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid. Een verkenning van praktijkgerichte initiatieven. SLO: Enschede.
- Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'; De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 3-13.
- SIOB, Kennisnet, & Mijn kind online (2013). Slimmer zoeken. Informatievaardigheden op de basisschool. Geraadpleegd op 3 oktober 2018, van <https://www.kb.nl/sites/default/files/brochure-slimmer-zoeken.pdf>
- Sprenger, M. (2013). Slim zoeken op internet. voor thuis, op school en waar je ook bent. Een uitgave van De wereld van bovenaf.
- Smits, A., & van Koeven, E. (2019, 30 januari). FOCUS op begrip: contextlessen [blogpost]. Geraadpleegd op 14 februari 2019, van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2019/01/focus-op-begrip-contextlessen.html>.
- Smits, A. (2018, 19 september). Moeilijke teksten scaffolden met ICT. Geraadpleegd op 3 juli 2019, van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2018/09/moeilijke-teksten-scaffolden-met-ict.html>
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2016, 12 juli). Goed taalonderwijs is goed NT2-onderwijs [blogpost]. Geraadpleegd op 3 oktober 2018, <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/search?q=meertaligheid>
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of Curious Delight*. Fourth Edition. New York (NY): Routledge.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (2018). Startnotitie Nederlands voor curriculum.nu. Enschede: SLO.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (2018). Formatief evalueren: het belang van de dialoog over leerdoelen en succescriteria. Enschede: SLO.
- Stichting Leerplanontwikkeling (2017). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2017*. Enschede: SLO.
- Stichting Leerplanontwikkeling (2014). *Cultuur in de spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.
- Stichting Leerplanontwikkeling (z.d.). *Voorbeeldmatig leerplankader Informatievaardigheden*. Geraadpleegd op 3 oktober 2018, van <http://curriculum-vandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/digitale-geletterdheid/informatievaardigheden/voorbeeldmatig-leerplankader>
- Stichting Lezen (2018). *Leesbevordering en literaire vorming in Curriculum.nu*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2018). *Lezen in het Nederlands en Lêze yn it Frysk. Een literatuuronderzoek naar de leesontwikkeling van tweetalige Friese kinderen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2017). 'Zo fijn dat het niet fout kan zijn.' De invloed van (re)creatief schrijven op lezen. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2015). *Over boeken gesproken*. Haarlem: Stichting Lezen.
- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In E. Hinkel (red.) (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, pp. 471-483. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Sytema, S., Tammes, A. C., Damhuis, R. & De Blauw, A. (2010). Geef gesprekken met kinderen kwaliteit. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 31(4), 5-12.

Taalunie (2019). Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip

en meer leesmotivatie. Rotterdam: Taalunie.

Taalunie (2017). Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het Nederlands in de 21ste eeuw. Den Haag: Taalunie.

Ten Dam, G. T. M., & Volman, M. L. L. (2002). Het sociale karakter van kritisch denken: didactische richtlijnen. *Pedagogische Studiën*, 79(3), 167-182.

Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.

Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and social science*, 1(9), 1-7.

Toorenaar, A. & Rijlaarsdam, G. (2011). Instructional theory of Language Lessons. A design study to validate the communities of learners concept in the language curriculum. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 11, 57-89.

Van Avermaet, P. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6-10

Van de Sande, E. (2015). Executive functions for early literacy learning. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Van de Sande, E., Bruggink, M., & Lamers, I. (2015). Executieve Functies voor het leren lezen. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands en Radboud Universiteit.

Van den Branden, K. (2019, 26 februari). 5 big ideas voor het vak Nederlands [Blogpost]. Geraadpleegd op 28 februari 2019, van <https://duurzaamonderwijs.com/2019/02/26/5-big-ideas-voor-het-vak-nederlands/>

Van Gelderen, A. (2012) 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), 3-15.

Van Renssen, F. & Smits, A. (2018, 24 april). Het talencurriculum van de toekomst: gelijke kansen voor alle leerlingen. Geraadpleegd op 3 oktober 2018 van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/search?q=taalbasis>.

Van Silfhout, G. (2014). Fun to read or easy to understand? Establishing effective text features for educational texts on the basis of processing and comprehension research. Proefschrift. Utrecht: Utrecht University.

Van Steensel, R., Sande, L. V. D., & Arends, L. (2017). Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer

gemotiveerde lezers... en betere lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(2), 3-13.

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.

VvSL & NVS-NVL (2018). Visie op LoopbaanOntwikkeling- en Begeleiding (LOB). Geraadpleegd op 3 oktober 2018, van <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Visie-definitief-NVS-NVL-VVSL-1.pdf>.

Vereniging van Universiteiten (2018). Visie VSNU op aansluiting wetenschappelijk onderwijs op curriculum.nu. Geraadpleegd op 11 oktober 2018, van https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Visie-VSNU-Curriculum.nu_-1.pdf.

Vermunt, J. D. H. M. (1992). Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken. Lisse: Swets en Zeitlinger

Vlaamse Overheid (2018a). Voorontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Geraadpleegd op 3 oktober 2018, van <https://www.onderwijsdoelen.be/sites/default/files/atoms/files/VR%202018%20Einddoelen%20eerste%20graad%20SO%20-%20decreet.pdf>.

Vlaamse Overheid (2018b). Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Geraadpleegd op 3 oktober 2018, van <https://www.onderwijsdoelen.be/sites/default/files/atoms/files/VR%202018%201307%20DOC.%200807%203%20TER%20Einddoelen%20eerste%20graad%20SO%20-%20memorie.pdf>.

Witte, T. C. H. (2008). Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van HAVO- en VWO-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs (Vol. 12). Eburon Uitgeverij B.V.

Wright, P. (1999). Psychology of Layout: Consequences of the Visual Structure of Documents. Association for the Advancement of Artificial Intelligence. AAAI Technical Report FS-99-04.

Zwiers, J. (2007). Teacher practices and perspectives for developing academic language. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 93-116.

Geraadpleegde Buitenlandse Curricula

Internationale verkenning: Curriculum Australië (2015). Geraadpleegd op <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/>

Internationale verkenning: Curriculum British Columbia (2015). Geraadpleegd op <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum-info>

Internationale verkenning: Curriculum Schotland (2015). Geraadpleegd op: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014

Internationale verkenning: Curriculum Verenigde Staten, Common Core Standards. Geraadpleegd op: http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf

Gespreksverslagen van gesprekken ter voorbereiding op Curriculum.nu

Bijeenkomst Aansluiting Nederlands vmbo-mbo Curriculum.nu (2018). Input aansluiting vmbo-mbo voor Curriculum.nu. Datum: 20-02-2018. Rotterdam.

Bijeenkomst Aansluiting Voortgezet Onderwijs Rotterdamse Hogescholen (2018). Aanbevelingen aan het ontwikkelteam Nederlands. Datum: 26-01-2018. Rotterdam.

Bijeenkomst LVON (2018). Input LVON/tweedegraads lerarenopleiders aan ontwikkelteam Nederlands. Datum: 02-02-2018. Utrecht.

Bijeenkomst Pabo-opleiders (2018). Input pabo-opleiders aan ontwikkelteam Nederlands. Datum: 30-01-2018. Utrecht.

Bijeenkomst Tweedegraads lerarenopleiders (2017). Jeugdliteratuur in het curriculum. Datum: 07-12-2017. Utrecht.

Bijlage BEGRIPPENLIJST

Hieronder treft u een definitie van begrippen die zijn opgenomen in de visie, grote opdrachten en bouwstenen. Waar zinvol voor de leesbaarheid is het begrip expliciet omschreven in de grote opdracht. Een aantal begrippen komt overeen met de begrippen van andere leergebieden, waaronder Engels/MVT en Kunst & Cultuur.

Artistieke tekst	Een tekst met esthetische componenten en vaak literaire kenmerken, maar niet van voldoende kwaliteit om tot een literaire tekst gerekend te worden.
Communicatief doel	De inhoud en vorm van een boodschap hangen af van het communicatieve doel. De verschillende communicatieve doelen zijn amuseren, informeren, instrueren en overtuigen.
Creativiteit	Het vermogen om nieuwe en/of ongebruikelijke maar (praktisch) toepasbare ideeën voor vraagstukken te bedenken. Creativiteit veronderstelt een flexibele houding die mensen in staat stelt om van bekende manieren van denken los te komen, om gewoontes te veranderen en om zaken in een nieuw licht te zien.
Cultuur	Alles wat mensen denken, doen en maken en de betekenis die mensen vanuit hun individuele en het collectieve geheugen daaraan geven. Cultuur is hoe mensen wonen, hoe ze zich kleden, hoe ze met elkaar communiceren, hoe ze eten, hoe ze met elkaar omgaan, hoe ze werken, hoe ze hun vrije tijd besteden, hoe ze politiek bedrijven en wetten maken, hoe ze onderzoek doen, hoe ze landbouwbedrijven en industrie ontwikkelen, enzovoort (SLO, 2014: 11).
Diep lezen	Het voor een langere tijd geconcentreerd lezen van langere teksten of boeken, waarbij de samenhang en betekenis van een tekst worden ervaren (Raad voor Cultuur/Onderwijsraad, 2019).
Eerste taal	De taal, talen en/of taalvariëteit(en) waarmee het kind als eerste in aanraking komt en die het kind op een natuurlijke manier verwerft. In sommige gevallen kan er sprake zijn van twee eerste talen, bijvoorbeeld bij kinderen die tweetalig opgroeien.
Geletterdheid	Het vermogen om te lezen, te schrijven, informatie te begrijpen en doelgericht te gebruiken.
Genre	De wijze waarop een tekst georganiseerd is (inhoud, vorm, stijl) om een communicatief doel te bereiken (zie: communicatief doel). Voorbeelden van genres zijn een verhaal, een verslag en een betoog.
Interactie	Uitwisseling van informatie tussen twee of meer personen, waarbij er sprake is van een (snelle) afwisseling tussen luister- en spreekvaardigheden, tussen lees- en schrijfvaardigheden.

(literair) leesgesprek	Een gesprek tussen leraar en leerlingen of leerlingen onderling naar aanleiding van gelezen, bekeken of beluisterde literatuur, waarbij het uitwisselen van leeservaringen centraal staat. Ook wel literair gesprek genoemd (Cornelissen, 2016).
Leesmotivatie	Datgene wat aanzet tot lezen: lezen ter ontspanning, om kennis op te doen over de wereld of om te genieten van esthetisch taalgebruik.
Leesplezier	De waarde van lezen ontdekken door plezier te ervaren bij het kijken/luisteren naar teksten, zowel proza als poëzie, en door zelf te willen (voor)lezen.
Lineaire tekst	Een tekst die zich kenmerkt door een hiërarchische, chronologische structuur en heldere opbouw (inleiding-kern-slot).
Literaire competentie:	waardering Een persoonlijk waardeoordeel geven en daarmee aangeven of een literaire tekst wel of niet wordt gewaardeerd. De argumentatie daarbij kan zijn gebaseerd op de relatie tussen tekst en werkelijkheid, de relatie tussen lezer en tekst en de relatie tussen literaire teksten.
Literaire competentie:	interpretatie Het verbinden van de letterlijke informatie uit de tekst tot een samenhangend geheel. Lezers leggen verbanden binnen de tekst en tussen de tekst en de wereld. Er is een sterke relatie tussen tekst en lezer bij interpretatie. Relaties binnen de tekst zijn gebaseerd op het handelen van de personages en relaties buiten de tekst tot het leggen van verbanden binnen een groter geheel.
Literaire competentie:	leesbeleving Leesbeleving heeft allereerst betrekking op verbeeldende en emotionele processen tijdens het lezen. Hierbij kan het gaan om zintuiglijke gewaarwordingen, alsof de lezer personages, voorwerpen of situaties kan waarnemen. Het kan ook gaan om verplaatsing in het verhaal, alsof de lezer als toeschouwer aanwezig is in het verhaal of als de lezer zich identificeert met een van de verhaalpersonages. Emotionele leesbelevingen zijn te onderscheiden in primaire belevingen met accent op de eigen beleefde emoties, zoals vreugde, verdriet, boosheid en angst, en emoties die ontstaan vanuit het meeleven of identificeren met de personages, zoals herkenning, bewondering, nieuwsgierigheid en medelijden. Daarnaast heeft leesbeleving betrekking op gedachten en vragen die tijdens het lezen bij de lezer opkomen, verwachtingen die worden gewekt, persoonlijke associaties, vragen over onduidelijkheden of open plekken.

Literaire competentie:	narratief begrip De mate waarin de lezers onderkennen dat ze met een door een auteur geconstrueerd verhaal te maken hebben en dat ze zich bewust zijn van de 'gemaaktheid' van het verhaal. De constructie van het boek heeft betrekking op elementen die de schrijver gebruikt om het verhaal vorm te geven zoals: beschrijving van personages, plot, vertelperspectief en gebruik van tijd en ruimte. Ook kennis en begrip van de context van de literaire tekst (voor wie, waar, wanneer, binnen welke conventies/tradities) speelt hierbij een rol.
Literatuur	Literatuur heeft altijd betrekking op cultureel waardevolle teksten. Literaire teksten bevatten verhalende en/of poëtische eigenschappen, mogelijk gecombineerd met beeld en/of geluid, zowel fictie, literaire non-fictie en poëzie. Deze teksten hebben waarde als 'tekst', niet alleen door de betekenis, maar ook door de vorm. Daarnaast kan de tekst waarde hebben voor de 'lezer': de tekst kan leerzaam zijn, kan leiden tot een esthetische ervaring, kan emoties oproepen als verwondering, herkenning of ontroering en kan leiden tot vervreemding en/of reflectie. Ten slotte bepaalt de maatschappelijke waarde die aan de tekst gehecht wordt mede of iets literatuur is, iets wat aan verandering onderhevig is.
Meertaligheid:	meertalig repertoire De talen, taalvariëteiten of de woorden en uitdrukkingen uit verschillende talen/taalvariëteiten die een persoon passief en/of actief beheerst.
Meertaligheid:	meertaligheid van de samenleving Het naast elkaar bestaan van verschillende talen en taalvariëteiten binnen een bepaalde context of een bepaald gebied.
Meertaligheid:	meertalige competentie Het functioneel en flexibel kunnen inzetten van een meertalig repertoire om te communiceren of om een nieuwe taal te leren.
Modelling	Hardop denkend voordoen hoe je een bepaalde taak aanpakt. De leerlingen zien bijvoorbeeld via een leraar die modelt hoe een ervaren lezer een tekst leest en de inhoud ervan verwerkt.
Multimodale tekst	Een tekst waarin een boodschap zowel talig als op visuele en/of auditieve wijze wordt overgebracht.
Narratief	Verhalend
Pluriform	Letterlijk veelvormig. Een pluriforme samenleving is een samenleving van groepen mensen met verschillende afkomsten, culturen, religies en politieke overtuigingen.

Scaffolding	Het ondersteunen van leerlingen door hen tijdelijk steigers te bieden die weer worden afgebroken als ze niet meer nodig zijn. Bij scaffolding biedt de leraar ondersteuning die net boven het niveau van een leerling ligt, waardoor de leerling een hoger niveau kan bereiken. Scaffolding is ook wel bekend onder de naam 'taalsteun', waarbij leraren ook visuele en auditieve middelen gebruiken om leerlingen steun te bieden om nieuwe inhoud stapsgewijs te verwerven.
Schrift	Het geheel van tekens, cijfers en formules die gebruikt kunnen worden om tekst schriftelijk (met handschrift of typeschrift) te produceren met de bedoeling om gesproken taal, gegevens en gedachten herkenbaar vast te leggen, te bewaren en over te brengen.
Schrijven	Schrijven verwijst zowel naar het stellen waarbij leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te produceren met verschillende communicatieve doelen, als naar de daarvoor benodigde schrifthandeling (handschrift en typeschrift).
Syntheseteksten	Een synthesetekst is een tekst die ontstaan is door verschillende informatiebronnen te integreren. De bronnen kunnen elkaar aanvullen, maar elkaar ook tegenspreken.
Taalaanbod	Alle taal die leerlingen in gesproken, geschreven, digitale of multimodale vorm aangeboden krijgen, bij het leergebied Nederlands en de andere leergebieden, maar ook buitenschools en thuis.
Taalbasis	Een mentaal netwerk van ervaringen en kennis die kinderen zowel binnen als buiten school verwerven en de daarmee verbonden taal: een geheel aan betekenissen van (delen van) woorden en (delen van) zinnen. Taalbegrip is ten diepste gegrond in concrete ervaringen, en daarna in schoolse kennis en talige uitleg. Hoe meer ervaringen en daarmee verbonden kennis en taal in het brein zijn opgeslagen, hoe gemakkelijker leerlingen nieuwe informatie zullen begrijpen. Door via rijke teksten rond uitdagende onderwerpen en thema's frequent ervaringen op te doen en uit te wisselen, worden in het geheugen steeds meer en steeds rijkere verbindingen gelegd tussen ervaringen, kennis en taal. Zo wordt de ervarings- en taalbasis vergroot en ontstaat een toenemende hoeveelheid betekenissen en betekenisnuances.
Taalbewustzijn	De expliciete kennis over taal en het inzicht in hoe talen worden geleerd en gebruikt, en het bewust omgaan met taal. Taalbewustzijn draagt bij aan het kunnen sturen van het eigen proces om een taal te leren.
Taaldenkfuncties	Leerlingen hebben eenvoudige en complexe taalfuncties nodig om meer over de wereld om hen heen te weten te komen. Er is een relatie tussen taal en denken. Denkprocessen moeten verwoord kunnen worden door taal. De taal die leerlingen gebruiken, heeft als doel te beschrijven, benoemen (eenvoudige denkfuncties) maar ook om te vergelijken, redeneren en concluderen (complexe denkfuncties).
Taalleerstrategie	De manier waarop een leerling het taalleren aanpakt.
Taalnorm	Opvattingen van taalgebruikers over hoe het hoort in de taal.

Taalontwikkeling	Het uitbreiden en versterken van de taalbasis die bestaat uit kennis van de wereld, het begrijpen van taal, het produceren van taal en de woordenschat. Er zijn binnen de taalontwikkeling grote verschillen tussen leerlingen. Er zijn ook fasen in de taalontwikkeling die meer instructie en begeleiding behoeven dan andere fasen.
Taalstatus	De positie die een taal inneemt in een bepaalde gemeenschap en de waardering die aan die taal wordt toegekend door de (inter)nationale overheid en gemeenschap.
Taalvariëteit	Een variant op een erkende taal die door een groep mensen gesproken en/of geschreven wordt, zoals streektalen, regionale talen, dialecten, straattaal en jongerentaal. Elke taalvariëteit wordt gesproken door een specifieke groep in de samenleving en heeft een aantal opvallende eigen kenmerken, zoals eigen uitspraak, eigen woorden en/of grammaticaregels.
Tekst	Elke vorm van mondelinge, schriftelijke, digitale en multimodale communicatie, waarmee ideeën, ervaringen, gedachten, gevoelens, meningen en informatie door middel van taal worden weergegeven.
Tekstconventies	Specifieke kenmerken van een tekst die betrekking hebben op het communicatieve doel, inhoud, structuur en vorm van een tekst.
Vorm (van een tekst)	De vormgeving van de tekst: de stijl, het plot, de visuele vorm op letter-, schrift- en tekstniveau en de auditieve vorm.

