Over de drempels met taal

Over de drempels met taal

De niveaus voor de taalvaardigheid

Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen

Postbus 2041
7500 CA Enschede
www.taalenrekenen.nl

expertgroep TAAL doorlopende leerlijnen EN REKENEN

expertgroep TAAL doorlopende leerlijnen EN REKENEN

Over de drempels met taal

De niveaus voor de taalvaardigheid

Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep
Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen

Inhoud

1. Inleiding en verantwoording 5

2. Vier niveaus voor de taalvaardigheden 17

3. Domein 1: mondelinge taalvaardigheid 19

4. Domein 2: lezen 37

5. Domein 3: schrijven 61

6. Domein 4: taalbeschouwing en taalverzorging 69

Literatuur 83

Samenstelling Werkgroep Taal 87

1 Inleiding en verantwoording

1.1 Vooraf

Dit is het eindrapport van de Werkgroep Taal van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Het is tot stand gekomen tussen september en december 2007. In die korte periode heeft de Werkgroep veel werk kunnen verzetten. Die korte periode maakt ook dat het werk niet af is. De opdracht van de bewindslieden van OCW, was om de basiskennis en de basisvaardigheden te beschrijven die nodig zijn om met succes het onderwijs te doorlopen, te starten met einde basisonderwijs, en te eindigen met einde voortgezet onderwijs. Met dit rapport legt de Werkgroep de basis voor niveaubeschrijvingen voor het schoolvak Nederlands. Maar er zal nog van alles moeten gebeuren willen we een stevig stelsel hebben van realistische niveaubeschrijvingen, gestoeld op een theoretisch fundament, en gevalideerd in de onderwijspraktijk.

Uit de veldraadpleging[1] waaraan docenten uit alle sectoren deelnamen, bleek in elk geval dat de niveaubeschrijvingen die toen voorlagen tegemoet kwamen aan de behoeften en verwachtingen van docenten. Zij zagen over het algemeen het belang en het nut ervan in. Dat biedt een goed uitgangspunt voor de toekomstige ontwikkeling en implementatie van de niveaubeschrijvingen. Er zijn goede kansen om binnen het primair en voortgezet onderwijs activiteiten te ontplooien rond de verdere precisering en invoering van de niveaubeschrijvingen, zoals die de laatste jaren ook hebben plaatsgevonden in het mbo, waar de bewerking van het gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (*Common European Framework*, CEF, 2006[2]) voor Nederlands als eerste en tweede taal een belangrijke bijdrage heeft geleverd aan de vormgeving van taalbeleid in de instellingen. Er zijn in die sector vrij precieze beschrijvingen gemaakt van de taalvaardigheid die nodig is in verschillende opleidingen: de niveaus gelden daar als ijkpunten, en bieden houvast in besprekingen over wat verwacht mag worden van een deelnemer. We hopen dat de niveaubeschrijvingen die de Werkgroep hier rapporteert, eenzelfde effect zullen hebben: ijkpunten waarmee het gemakkelijker wordt het gesprek te voeren binnen de instelling over het te bereiken eindniveau, en tussen docenten van verschillende instellingen over verwacht en gerealiseerd niveau bij binnenkomst van leerlingen in een nieuwe opleiding.

1.2 Domeinen

De Werkgroep Taal doet voorstellen voor niveaubeschrijvingen voor de volgende onderdelen van het schoolvak Nederlands.

1. Mondelinge taalvaardigheid, met de subdomeinen gesprek-svaardigheid, luistervaardigheid en spreekvaardigheid.
2. Leesvaardigheid, waarin we twee subdomeinen onderscheiden: lezen van zakelijke teksten en lezen van fictionele en literaire teksten.
3. Schrijfvaardigheid, waarmee hier bedoeld wordt het produceren van teksten[3]. Schrijfvaardigheid wordt in dit document ruim opgevat: creatieve en zakelijke teksten behoren tot dit domein.
4. Taalverzorging en taalbeschouwing. Bij taalverzorging gaat het om zaken die in dienst staan van verzorgde schriftelijke taalproductie, maar vaak apart aangeleerd moeten worden. Bij taalbeschouwing gaat het om kennis van zinsontleding die ten dienste staat van correcte werkwoordspelling, en om termen en concepten die leerlingen nodig hebben om over mondelinge en schriftelijke fenomenen van gedachten te wisselen.

[1] *Veldraadpleging op 21 november 2007, Arnhem.*

[2] *Dit document is gedeeltelijk vertaald: Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Taal: Leren, Onderwijzen en Beoordelen, Den Haag: Nederlandse Taalunie, http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader*

[3] *In het basisonderwijs duidt men die activiteit traditioneel aan met 'stellen' en 'stelonderwijs'; schrijfvaardigheid wordt in het basisonderwijs gebruikt voor handschriftvaardigheid.*

1.3 Niveaus

Vooralsnog streeft de Werkgroep naar het beschrijven van vier niveaus. De beschrijving van de niveaus is een iets aangepaste versie van de indeling uit het Eerste Deeladvies van de Expertgroep (2 juli 2007).

Niveau	Basiskwaliteit	Drempel
1	Eind primair onderwijs	Van po naar vo
2	Eind vmbo[4 5]	Van vo fase 1 naar vo fase 2/ van vmbo naar mbo[6]
3	Eind mbo-4 en havo	Van vo en mbo naar ho
4	Eind vwo	Van vo naar wo

De werkgroep Taal heeft de basiskwaliteit gedefinieerd als het niveau van een vaardigheid zoals tenminste 75% van de leerlingen die nu waarschijnlijk beheerst. Stel dat het om de vaardigheid gaat om open lettergrepen goed te spellen (maan-manen) die als niveau 1 geldt, dan wil dat zeggen dat 75% van de leerlingen die betreffende regel voor de werkwoordspelling goed beheerst. Die norm is dan vastgesteld op basis van toets-gegevens, waaruit blijkt dat 75% van de leerlingen einde groep 8 geen fouten maakt. Dat betekent ook dat 25% van de leerlingen nog niet zover is: die groep behoeft extra aandacht in het vervolgonderwijs om die regel toch te leren beheersen.

Stellen dat 75% van de leerlingen zo'n regel beheerst, betekent niet dat het onderwijs niet naar meer zou moeten streven. Binnen deze groep van 75% zijn er leerlingen die al op een veel hoger niveau opereren, zeg niveau 2. Die zijn verder dan hun klasgenoten; zij beheersten de regels die op niveau 1 vereist worden al in groep 6. Deze leerlingen moeten verder gebracht worden dan niveau 1, terwijl veel andere leerlingen in dezelfde groep 8 nog flink moeten werken om niveau 1 te bereiken, op alle fronten van de taalvaardigheid. Daarom is er steeds sprake, naast een basisniveau, van een streefniveau, om de betere leerlingen uit te dagen.

Dat wil zeggen: een school voor basisonderwijs functioneert goed als tenminste 75% van de leerlingen op niveau 1 functioneert (liever nog meer leerlingen dan 75%); een deel van die leerlingen is al verder, en functioneert op het volgende niveau.

1.4 Werkwijze

Voor de onderscheiden domeinen waren steeds twee werk-groepleden verantwoordelijk voor het opstellen van versies, die becommentarieerd werden door tenminste twee andere leden.

In latere instanties hebben subgroepen van naastliggende subdomeinen elkaar aan de tand gevoeld, om zo tot een optimale afstemming tussen de subdomeinen te komen (bijvoorbeeld: de auteurs van Luisteren overlegden met de auteurs van Lezen; de auteurs van Spreken overlegden met de auteurs van Schrijven). Overleg werd vaak voorafgegaan door een kritische notitie van een 'tegenlezer'. In het eindstadium van het proces heeft een analyse van de dimensies die ten grondslag lagen aan de niveauverschillen binnen de domeinen tot kritische reflectie geleid. Enkele werkgroepleden belastten zich ermee de relatie tot het *Common European Framework* in de gaten te houden.

De Werkgroep had het geluk dat zij eind september 2007 kon beschikken over de bijna finale tekst van het *Raamwerk Nederlands (v)mbo* (Bohnenn et al., 2007). Dit raamwerk kwam tot stand in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) in het kader van het programma 'Aanvalsplan Laaggeletterdheid, van A tot Z betrokken'.

In de niveaubeschrijving *Raamwerk Nederlands (v)mbo* is uitgegaan van de niveaus van het *Common European Framework* (CEF) en daarop gebaseerde documenten kregen deze niveaus onder andere vorm door het examenprogramma vmbo te analyseren en door analyse van teksten van leerlingen die de auteurs in het vmbo en mbo aantroffen. De Werkgroep Taal heeft alle beschrijvingen voor de taalvaardigheden in eerste instantie gebaseerd op de uitkomsten van het *Raamwerk Nederlands (v)mbo*. In het kader van de opdracht van de Werkgroep Taal is niveau 1 (einde basisschool) afgestemd op de kerndoelen basisonderwijs en niveau 4 op het examenprogramma vwo, wat buiten de opdracht van de Werkgroep *Raamwerk Nederlands (v)mbo* viel. In die zin zijn de niveaubeschrijvingen van de Werkgroep Taal die we hier presenteren een uitbreiding van wat het *Raamwerk Nederlands* biedt. Aansluiting bij dit *Raamwerk Nederlands (v)mbo* voorkomt dat op twee plaatsen tegelijk het wiel wordt uitgevonden. De niveaubeschrijvingen bleken goed bruikbaar en met relatief geringe ingrepen geschikt te maken voor ons doel: het beschrijven van kwaliteiten op de vier door de Expertgroep onderscheiden niveaus. Steeds is voor de niveaus een kritische analyse gemaakt van de dekking van eindtermen en examenprogramma's. Vervolgens werden de niveaubeschrij-vingen getoetst op het realistische gehalte (PPON[7], examenresultaten)[8]. Voor een subdomein van Leesvaardigheid, het lezen van fictionele en literaire teksten, moest de Werkgroep Taal op eigen gezag koersen, omdat het *Raamwerk Nederlands (v)mbo* daar geen aandacht aan besteedt. De Werkgroep is te rade gegaan bij het onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen van Witte (2008) en een rapport van de Stichting Lezen over doorgaande leeslijnen van 0 tot 18 jaar (Van Dormolen, Montfoort, Nicolaas, & Raukema, 2005).

[4] Wordt nu gerealiseerd in vmbo basis/kader. Leerlingen in vmbo-t presteren aan het einde van hun opleiding minimaal op niveau 2; hun taalvaardigheid zal voor sommige onderdelen niveau 3 kunnen naderen. Voor een aantal leerlingen zal niveau 3 bereikt kunnen worden (streefniveau). Geldt ook voor havo 3- en vwo-3 leerlingen.

[5] Geldt als maatschappelijk functioneel niveau.

[6] Ongeveer: havo 3 naar havo 4; vwo 2 naar vwo 3.

[7] Vooral gebruikt zijn de rapporten: Moelands, Jongen, van der Schoot, & Hemker, 2007; Heesters, van Berkel, van der Schoot, & Hemker, 2007; Van Weerden, Heesters, Jongen, van der Schoot, Hemker, Veldhuijzen, & Verhelst, 2006; Krom, Verhelst, & Veldhuijzen, 2004. Zie http://www.citogroep.nl/po/frame_builder.htm?/po/ppon/

[8] Wellicht dragen we op deze manier (indirect) bij aan de ontwikkeling van een Europees Referentiekader voor de landstalen, waaraan op dit moment door de Raad van Europa veel tijd en aandacht wordt besteed. Te verwachten valt dat dit het draagvlak voor ons eindproduct gunstig zal beïnvloeden, zowel bij de opdrachtgever als in het onderwijsveld.

Voor de niveaus zijn de niveaubeschrijvingen A2- C1[9] vergeleken met de kerndoelen of eindtermen Nederlands van dat niveau. Er is nagegaan of alle in de kerndoelen of eindtermen genoemde tekstsoorten en handelingen/vaardigheden van leerlingen terug te vinden waren in de beschrijving van *Raamwerk Nederlands (v)mbo*. Waar dit niet het geval was, zijn deze toegevoegd[10]. Uit de beschrijvingen zijn te gedetailleerde elementen verwijderd en ook elementen die niet voorkomen in de kerndoelen/eindtermen en de praktijk van het basis- of voortgezet onderwijs. Voor het overige zijn wij zo dicht mogelijk bij de tekst van het *Raamwerk Nederlands (v)mbo* gebleven.

1.5 Recente ontwikkelingen in het mbo

In het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) wordt momenteel een nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur ingevoerd die met ingang van 1 augustus 2010 structureel zal zijn[11]. In de nieuwe kwalificatiedossiers worden eisen aan beheersing van het Nederlands gesteld vanuit de vereisten van het beroep. Daarnaast moeten vanaf 2007-2008 alle deelnemers die starten met een experimentele opleiding, een basisniveau Nederlands beheersen op het moment van afronding van hun opleiding. Deze eisen aan het Nederlands voor alle opleidingen zijn vastgelegd in het document Leren, Loopbaan en Burgerschap (april 2007). Hierbij is vooral gekeken naar wat iemand nodig heeft en wat van iemand verwacht mag worden in het maatschappelijk functioneren in het algemeen én specifiek voor de vervolg-opleiding(en) waartoe de kwalificatie recht op toegang geeft.

Om de eisen aan Nederlands als instructietaal, vaktaal en standaardtaal in Nederland te kunnen beschrijven, is in het kader van het Aanvalsplan Laaggeletterdheid (OCW, 2004) het *Raamwerk Nederlands voor (v)mbo* opgesteld (Bohnenn et al., 2007). Dit Raamwerk sluit aan bij het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (*Common European Framework of Reference for Languages*': CEF) en geeft niveaubeschrijvingen voor luisteren, lezen, gesprekken, spreken en schrijven.

De Werkgroep taal heeft bij het beschrijven van de niveaus in het kader van doorlopende leerlijnen gebruik gemaakt van de niveaubeschrijvingen in het Raamwerk Nederlands. Niveau 3 in onze niveaubeschrijvingen beschrijft de basiskwaliteit voor eind mbo-4. en is gekoppeld aan B2 uit het Raamwerk Nederlands. Dit is het niveau dat mbo-4 deelnemers in de nieuwe kwalificatie-structuur moeten beheersen aan het eind van hun opleiding.

In aanvulling op de vaardigheden luisteren, lezen, gesprekken, spreken en schrijven geeft de Werkgroep Taal ook niveaubeschrijvingen van het domein 'taalverzorging en taalbeschouwing' en het subdomein 'fictie en literatuur'.

Aangezien de eisen aan het Nederlands in het mbo geformuleerd zijn in termen van functionele taalvaardigheid in het kader van beroep, opleiding, en maatschappij loopt de lijn voor 'fictie en literatuur' in de mbo-opleidingen niet door tot niveau 3 en niveau 4. Een uitzondering kunnen opleidingen vormen waar fictie en literatuur relevant zijn in het kader van de beroeps-competenties, zoals de opleiding tot onderwijsassistent.[12]

1.6 Uitgangspunten

In het kader van de deregulering zijn onlangs de eindtermen, kerndoelen en examenprogramma's voor basisonderwijs, vmbo, havo en vwo geglobaliseerd. Het Referentiekader Taal gaat in tegen deze beweging. De vier niveaus vormen een doorlopende schoolloopbaan, met haltes en plaatsbepalingen. Verkeers-drempels zijn geslecht. Het zijn geen eindstations: in het hoger onderwijs en/of het maatschappelijk leven lopen de lijnen door.

De Werkgroep Taal heeft zich bij het opstellen van de niveaus door drie uitgangspunten laten leiden.

Ten eerste vormden de formele curriculumdocumenten onze basis en beperking. De vigerende lijsten van kerndoelen, eindtermen en de huidige examenprogramma's golden als inhoudelijk referentiekader. De Werkgroep doet dus geen voorstellen voor nieuwe eindtermen. Wat de Werkgroep heeft geconstateerd tijdens de werkzaamheden, is dat de eindtermen en kerndoelen voor de verschillende schooltypen niet goed op elkaar afgestemd zijn. Vaak bleek een andere ordening en benaming van domeinen, subdomeinen en taalsituaties waarin leerlingen zich moeten kunnen weren. Door op basis van de eindtermen, kerndoelen en examenprogramma's niveaubeschrij-vingen op te stellen, zijn de discrepanties tussen de verschil-lende programma's weggewerkt.

Wat ook opviel tijdens de werkzaamheden, was dat de huidige beschrijvingen van examenprogramma's en eindtermen niet cumulatief geformuleerd zijn. Wat beheerst moet worden aan het einde van de basisschool, komt niet meer terug in curriculum-documenten in opeenvolgende schoolsoorten. Treffend is dit voor spelling en grammatica: alleen aan het einde van de basisschool worden bepaalde werkwoordspellingregels vereist, en kennis over grammaticale categorieën als onderwerp en persoonsvorm. De Werkgroep Taal heeft echter tot uitgangspunt gekozen dat de beschrijvingen funderend en cumulatief zijn. Funderend, omdat de niveaus op elkaar voortbouwen en er dus

[9] In het Raamwerk Nederlands (v)mbo zijn de niveaus A1 en C2 uit het ERK niet gebruikt. A1 is te typeren als het beginnersniveau in een vreemde taal en daarom voor moedertaalsprekers minder relevant. C2 is een niveau waarop taken beschreven zijn die een academische cognitieve ontwikkeling veronderstellen en valt als zodanig buiten de opdracht. Voor een goed beeld van de verschillende stadia in taalontwikkeling is het wel wenselijk op den duur ook voor Nederlands deze niveaus in beeld te brengen.

[10] Een vergelijking tussen niveau 3 van het Referentiekader Taal en niveau B2 van het Raamwerk Nederlands (v)mbo laat zien dat deze aanpassingen niet leiden tot hogere eisen voor mbo-4 (niveau B2).

[11] Toen de werkgroep Taal de werkzaamheden begon had de staatsecretaris (april 2007) besloten dat Nederlands verplicht geëxamineerd moet worden op alle niveaus in het mbo, zowel in het kader van Leren, loopbaan en burgerschap als voor het beroep. In februari 2008 zal ze beslissen of er een centrale, landelijke examinering komt.

[12] Punt van discussie zou kunnen zijn of niveau 3 lezen van fictionele en literaire teksten ook moet gelden voor mbo 4 vanwege de doorstroomrechten naar hbo. Dit lijkt logisch wegens de veronderstelling dat van iedere student in het ho in het kader van burgerschap een zekere literaire vorming kan worden verwacht. Maar deze gedachte is bijvoorbeeld in technische en administratieve beroepsopleidingen zeker geen gemeengoed.

geen niveau kan worden overgeslagen. Cumulatief, omdat een volgend niveau het vorige insluit: als een vaardigheid op einde basisschoolniveau beheerst moet worden, dan veronderstellen we dat daarmee gegeven is dat die vaardigheid ook op een later moment in de schoolloopbaan nog beheerst moet worden. Dat betekent dat in opeenvolgende opleidingen de kennis en vaardigheden die eerder zijn verworven benut en onderhouden moeten worden. Aandacht voor consolidatie is op dit moment in het onderwijs Nederlands niet het meest in het oog springende kenmerk.

Een tweede uitgangspunt betrof het niveau van de beschrijvingen. Zo is het maken van aantekeningen van belang in alle vier niveaubeschrijvingen, maar hoe maak je onderscheid tussen verschillende niveaus? De kerndoelen, examenprogramma's en eindtermen geven vaak wel een indicatie van het soort activiteit dat een leerling moet tonen, maar geven weinig informatie over de vereiste kwaliteit ervan. Om op enigerlei wijze een houvast te creëren, heeft de Werkgroep Taal gezocht naar onderzoek waaruit zou blijken wat leerlingen op een bepaald moment in hun schoolloopbaan kunnen. Want, vindt de Werkgroep, niveaubeschrijvingen moeten realistisch zijn. De niveaubeschrijvingen moeten haalbaar zijn voor de groep leerlingen die het betreft. Daartoe wordt zoveel als mogelijk geput uit bestaande bronnen (PPON, examengegevens, beschrijvend onderzoek) om te laten zien wat leerlingen presteren op een bepaald moment in hun schoolloopbaan.[13] Die gegevens zijn overigens nogal schaars. Het meest bruikbaar bleken de gegevens van PPON, een peiling van de taalvaardigheid onder groep 8 van de basisschool. Deze peilingen worden om de vijf jaar herhaald. Voor de beschrijving van de niveaus 1 en 2 konden we soms aansluiten bij bevindingen uit PPON. In veel gevallen was er geen evidentie voorhanden, en moesten we ons baseren op onze kennis van de praktijk van het onderwijs. Maar steeds bleef ons uitgangspunt dat we het onderwijs niet wilden opzadelen met mooie vergezichten, met wenselijke niveaus, maar wilden dienen met realistische niveaubeschrijvingen.

Dit uitgangspunt van realistische niveaus is principieel. Het leidt er bijvoorbeeld toe dat we de volledige beheersing van de werkwoordspelling niet meer eisen op niveau 1 (einde basisschool). De kerndoelen beogen dat wel: de werkwoordspelling komt immers in eindtermen van vmbo, havo en vwo niet meer voor. Kennelijk acht men die vaardigheid verworven in het basisonderwijs. Uit onderzoek blijkt echter dat dat niet het geval is. Typische problemen als 'word(t) je broertje gepest' en 'is je vader verhuist/d'/ik weet wanneer je vader verhuist/d' blijken door slechts weinig leerlingen te worden beheerst aan het einde van de basisschool. Daarom hebben we die eis op niveau 2 gesteld. Dat kan alleen als er vanaf de basisschool aandacht aan dit soort spellingproblemen besteed wordt. Het wil ook niet zeggen dat leerlingen deze problemen niet eerder zouden kunnen beheersen: een andere didactiek, meer aandacht voor spelling bij andere schoolvakken zou ertoe kunnen bijdragen dat leerlingen dergelijke problemen op een eerder moment in hun schoolloopbaan onder de knie hebben. Het behoorde echter niet tot de opdracht van de Werkgroep om de huidige didactiek te analyseren, hoe verleidelijk dat ook was[14].

Het derde uitgangspunt was dat we de analyse van de vaardigheden zoveel als mogelijk zouden baseren op beschikbare theoretische en empirische literatuur. De samenstelling van de Werkgroep was dan ook zo gekozen dat voor elk domein er tenminste een lid was dat goed ingevoerd was in de onderzoeksliteratuur. Dit uitgangspunt is zeker in de verdrukking geraakt door de beperkte tijd die de Werkgroep tot zijn beschikking had. We hebben toch geprobeerd de niveaubeschrijvingen van elk domein in te kaderen in recente onderzoeksliteratuur ('wat is schrijven?', 'wat is lezen?'). We hebben ook geprobeerd de onderliggende dimensies die de moeilijkheid van een taak beschrijven, te baseren op wat bekend is uit de literatuur.

1.7 Dimensies

Wat maakt een taak(uitvoering) moeilijker of van een hoger niveau? Bij de analyses van de voorstellen voor niveaubeschrijvingen per domein of subdomein, was er voortdurend discussie over waarom een bepaalde taak of een bepaalde taakuitvoering nou van hoger niveau was of zou zijn. Telkens werd geëxploreerd wat nu het onderscheidende criterium is dat maakt dat omschrijving A van een lager niveau is dan omschrijving B. Een van de werkgroepleden heeft voor alle domeinen en referentieniveaus geanalyseerd welk criterium op welk moment kennelijk een rol speelt. Zo verkreeg de Werkgroep inductief inzicht in welke criteria een rol spelen; op basis van die analyse zijn er nog diverse aanpassingen aangebracht. De Werkgroep stelt vast dat een volledige analyse nog niet beschikbaar is; de Werkgroep zal die publiceren op de website[15]. Wel geeft de Werkgroep hier een overzicht van de dimensies die bij de analyse een rol spelen.

Bij de analyse van de dimensies heeft de Werkgroep vooral gebruik gemaakt van het begrip afstand zoals dat door Van Peer en Tieleman in 1984 in het Nederlandse taalgebied werd geïntroduceerd, voor een deel berustend op werk van Moffett (1968)[16]. Aan de analyses van Moffett en Van Peer en Tieleman liggen ontwikkelingspsychologische inzichten ten grondslag. Voortschrijdende ontwikkeling is een proces van toenemende differentiatie en integratie: (1) van eenvormige (ongelede) en algemene kennis naar veelvormige (gelede) en specialistische kennis; (2) van ongecontroleerde en onbewuste handelingen naar gecontroleerde en bewuste handelingen. Als het gaat om het verwerven van taalvaardigheid, spelen daar twee competenties een rol bij de cognitieve en de sociale competentie. Taalgebruiken zijn immers een sociale aangelegenheid. Adequaat taalgebruiken betekent: oog hebben voor doel en publiek. Het in kunnen nemen van andermans perspectief is daarbij een belangrijk ontwikkelingspsychologische begrenzer (Selman, 1980). Eerst is er het besef dat er verschillende perspectieven op dezelfde werkelijkheid mogelijk zijn. Later kan het kind afstand nemen van zichzelf en zich in anderen verplaatsen. Nog weer later is het kind in staat om als een objectieve buitenstaander het perspectief van verschillende mensen te analyseren en op elkaar te betrekken. Ontwikkelde adolescenten zijn bovendien in staat om zich voor te stellen hoe verschillende sociale en culturele waarden op elkaar kunnen inwerken.

Complexiteit van taaltaken: het begrip afstand
Het gebruiken van taal in communicatieve situaties wordt moeilijker naarmate er sprake is van een grotere afstand:

Communicatieve situatie:
- mate van formaliteit in de communicatie; hoe formeler, hoe lastiger, want de leerling staat verder af van formeel taalgebruik, omdat dat niet zijn dagelijks taalgebruik is.

Onderwerp van communicatie:
- mate van voorkennis van de taalgebruikers van het onderwerp van communicatie: hoe meer kennis, hoe makkelijker,
- de moeilijkheidsgraad van het onderwerp waarover gecommuniceerd wordt: hoe abstracter, hoe moeilijker,
- mate van betrokkenheid van de taalgebruikers bij het onderwerp van communicatie: hoe betrokkener, hoe makkelijker.

Aard van de opdrachtsituatie:
- mate van zelfstandigheid waarmee kinderen taaltaken uitvoeren: hoe minder hulp, hoe moeilijker,
- de aard van de opdracht die de leraar geeft bij het uitvoeren van taaltaken op school en de lengte van de tekst die aangeboden of gevraagd wordt. Hoe korter de tekst is, hoe minder complex de taaltaak in het algemeen zal zijn. In het algemeen, maar bij schrijven bijvoorbeeld is het voor kinderen vaak moeilijk beknopt te zijn; ze schrijven maar door en door en produceren gemakkelijk een lange tekst. Anderzijds kan het stellen van lengte-eisen verlammend werken.

Reflectie van de taalgebruiker:
- mate waarin en het niveau waarop taalgebruikers (kunnen) reflecteren op de communicatieve situatie en het verloop van de communicatie en het resultaat ervan. Kinderen ontwikkelen hun taal door deze taal actief te gebruiken en te reflecteren op de taal en het taalgebruik. Naarmate kinderen verder zijn in hun ontwikkeling, zijn zij meer in staat afstand te nemen van hun eigen taalgebruik en het te beschouwen vanuit het perspectief van de functie ervan (met welk doel spreek, luister, lees, schrijf ik) en van het beoogde publiek ervan. Het niveau van reflecteren heeft ook te maken met de complexiteit van hetgeen waarop gereflecteerd wordt. Het beschouwen van het woordgebruik in een tekst is doorgaans eenvoudiger (want makkelijker concreet waarneembaar) dan het beschouwen van een structuur van een tekst.

1.8 Taalgebruik- en taalleerstrategieën

1.8.1 Analyse van eindtermen en kerndoelen

In de kerndoelen Nederlandse taal (primair onderwijs) is een apart kerndoel opgenomen dat betrekking heeft op strategieën:

> Kerndoel 10
> De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.

In de toelichting op dit kerndoel (tule.slo.nl) staat:
De essentie van dit kerndoel is dat leerlingen actief en bewust strategieën inzetten bij het luisteren, lezen, spreken en schrijven. Het gaat erom dat ze:
- een repertoire aan strategieën bezitten,
- strategieën inzetten vóór, tijdens en na afloop van een taalactiviteit,
- zich ervan bewust zijn dat je strategieën kunt inzetten om je doel te bereiken,
- strategiegebruik bij zichzelf en bij anderen herkennen,
- hun eigen strategiegebruik kunnen verwoorden,
- reflecteren op hun strategiegebruik,
- hun strategiegebruik kunnen reguleren.

Kerndoel 12 heeft onder andere betrekking op strategieën voor het begrijpen van onbekende woorden:

> Kerndoel 12:
> De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

In de toelichting op dit kerndoel staat:
Bij dit kerndoel gaat het erom dat leerlingen:
- een ruime receptieve en productieve woordkennis verwerven,
- strategieën verwerven om de betekenis van woorden af te leiden uit de context,
- strategieën verwerven om de betekenis van woorden te onthouden,
- reflecteren op hun eigen woordenschatontwikkeling.

Ook voor het vmbo worden strategieën apart genoemd; bij de leervaardigheden voor het vak Nederlands bb/kb/gt NE/K/3) staat:

De kandidaat beheerst een aantal strategische vaardigheden die bijdragen tot de ontwikkeling van het eigen leervermogen.
De kandidaat kan:
1 strategieën kiezen en hanteren die afgestemd zijn op het bereiken van verschillende lees-, schrijf-, luister- en kijk- en spreek- en gespreksdoelen,
2 strategieën kiezen die het eigen taalleerproces bevorderen,
3 compenserende strategieën kiezen en hanteren wanneer de eigen taal- of communicatieve kennis tekortschiet:
- informatie afleiden uit de context,

[13] *Deze keuze houdt in dat de niveaubeschrijvingen in principe conservatief zijn, voorzover we de schattingen konden maken op basis van empirische gegevens. Ook als die niet voorhanden waren, hebben we geprobeerd aan de veilige kant te blijven: het heeft weinig zin om onrealistische eisen te stellen of de niveaubeschrijvingen (bijvoorbeeld niveau 1) opgeschroefd moeten worden, is niet de verantwoordelijkheid van de Werkgroep. Beschrijven van wat nu haalbaar is, onder de huidige condities (aantal lesuren, effectiviteit van didactiek) is dat wel. Op basis van de vaststelling van wat nu haalbaar is, kan een degelijke discussie over wat haalbaar zou zijn onder betere omstandigheden gevoerd worden.*

[14] *Uit onderzoek komt naar voren dat bijvoorbeeld voor spreekvaardigheid geldt, dat leerlingen uit groep 5 bijna even goed presteren op spreektaken als leerlingen uit groep 8. Dat kan erop duiden dat er voor spreekvaardigheid nauwelijks leerwinst geboekt lijkt te worden. Komt dat omdat er geen aandacht aan spreekonderwijs wordt gegeven, is dan een prangende vraag, of omdat er wel aandacht en tijd besteed wordt aan dergelijk onderwijs, maar niet op de meeste effectieve manier? Of, ook niet uit te sluiten, waren de testtaken die leerlingen voorgelegd kregen niet goed in staat om het onderscheid in de vaardigheid tussen leerlingen uit groep 6 en 8 war te nemen?*

[15] *http://www.taalenrekenen.nl/*

[16] *Ook is gebruik gemaakt van literatuur die de inzichten van Van Peer en Tieleman toepasten en aanpasten: Rijlaarsdam, 1989; Bonset e.a., 2000; Hoogeveen, Seelen & Wijnbergh, 2002*

- woordenboek gebruiken,
- vragen wat iets betekent,
- omschrijvingen gebruiken,
- non-verbale middelen benutten.

Voor de spreek-, luister- en kijk-, lees- en schrijfvaardigheid zijn aparte doelen opgenomen. Bij lezen bijvoorbeeld staat (NE/K/6):

De kandidaat kan:
1 Leesstrategieën hanteren:
- globaal lezen,
- zoekend lezen,
- intensief lezen.

2 Compenserende strategieën gebruiken wanneer de eigen taalkennis tekortschiet:
- informatie afleiden uit de context,
- vragen naar betekenis,
- woordenboek gebruiken.

De kandidaat kan:
- luister- en kijkstrategieën hanteren,
- compenserende strategieën kiezen en hanteren.

In de kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs wordt ook in algemene zin ingegaan op strategieën:

3 De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van de woordenschat,
4 De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten,
9 De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voor te bereiden, en uit te voeren,
10 De leerling leert te reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe activiteiten.

Een vergelijking van de kerndoelen/eindtermen over strategieën leidt tot de volgende constateringen.
- Zowel bij primair onderwijs en vmbo worden strategieën genoemd voor het aanpakken van het luisteren, spreken, lezen en schrijven. Bij onderbouw vo worden hiervoor geen strategieën genoemd. Er wordt wel melding gemaakt van 'taalactiviteiten planmatig voorbereiden en uitvoeren', wat duidt op strategieën. Bij havo/vwo worden noch deze activiteiten (voorbereiden etc.), noch strategieën genoemd.
- In de toelichting bij kerndoel 10 primair onderwijs wordt een relatie aangegeven tussen strategieën en taal leren. In dit verband wordt de term metacognitief bewustzijn genoemd ('Een taalgebruiker met een ontwikkeld metacognitief bewustzijn is in staat om zijn eigen taalleerproces te sturen en te reguleren.'). Bij vmbo iets vergelijkbaars, zij het dat metacognitie hier niet genoemd wordt; het gaat om strategieën die 'het eigen taalleerproces bevorderen'.
  Bij onderbouw voortgezet onderwijs wordt het taalleerproces niet expliciet genoemd. Wel is er een verband met kerndoel 10 (reflecteren en conclusies trekken voor nieuwe taalactiviteiten).
- Compenserende strategieën worden alleen bij vmbo expliciet genoemd. Bij primair onderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs komen soortgelijke strategieën voor (betekenis afleiden), alleen worden ze hier gerekend tot strategieën die te gebruiken zijn voor het begrijpen van onbekende woorden en voor het uitbreiden van de woordenschat.
- Bij primair onderwijs staat in kerndoel 10 dat het gaat om het leren *herkennen*, *verwoorden*, *gebruiken* en *beoordelen* van strategieën. Bij vmbo gaat het om het *beheersen* van strategieën en bij onderbouw vo lijkt het vooral te gaan om *gebruiken* en *beoordelen* (zie Concretisering bij kerndoel 10: 'achterhalen wat je goed deed en wat je een volgende keer misschien anders, beter kunt doen').

Concluderend kunnen we stellen dat het begrip 'strategie' in de verschillende kerndoelen/eindtermen niet op dezelfde manier wordt gehanteerd. Enkele voorbeelden: wat in de po-uitwerking een lees*manier* is (globaal, precies etc.), is bij vmbo een *leesstrategie*. Doel bepalen (bijvoorbeeld een leesdoel) is bij po een *strategie*, bij onderbouw vo een *deelvaardigheid*.

Bij po wordt een onderscheid gemaakt in strategieën die ingezet worden bij het aanpakken van het luisteren, spreken, lezen en schrijven en het metacognitief bewustzijn (het bewust zijn van het eigen strategiegebruik) waarmee het eigen taalleerproces gestuurd en gereguleerd kan worden. Dit is vergelijkbaar met het onderscheid dat bij vmbo wordt gemaakt: strategieën die afgestemd zijn op het bereiken van verschillende lees-, schrijf-, luister- en kijk- en spreek- en gespreksdoelen en strategieën die het eigen taalleerproces bevorderen. Bij onderbouw vo zijn het de 'deelvaardigheden' die de aanpak van taaltaken beschrijven en kan het kerndoel 'reflecteren' opgevat worden om het taalleerproces te bevorderen (zie bij Concretisering kerndoel 10: 'Essentieel van reflecteren is om het geleerde 'mee te nemen' naar de volgende oefen- of toepassingssituatie.'

Kortom, het begrip 'strategie' wordt niet overal op dezelfde manier gebruikt. Eenvoudig is het dan niet om een doorgaande lijn vast te stellen. Het gebruik van strategieën en het reflecteren op strategiegebruik zwabbert in de opeenvolging van onderwijssectoren als we uitgaan van wat er in overkoepelende doelen/eindtermen staat.

1.8.2 Taal- en taalleerstrategieën in het referentiekader Taal

Op basis van de analyse van het gebruik van het strategieconcept in de formele curriculumdocumenten in de vorige paragraaf, heeft de Werkgroep Taal besloten tot een heranalyse te komen, en die hier te presenteren als onderwijsinhoud voor Taalonderwijs, in alle sectoren. De Werkgroep acht het nog niet opportuun om per niveau een inhoudelijke selectie te maken van deze strategieën.
In de niveaubeschrijvingen voor de domeinen Lezen, Schrijven en Mondelinge Vaardigheden beschrijven we wat leerlingen moeten kunnen en kennen. We spitsen die beschrijvingen toe op activiteiten die leerlingen succesvol moeten kunnen toepassen in het taalverkeer: op school en in de toekomstige opleiding (taalgebruiken om te leren), in het maatschappelijke verkeer, en in de toekomstige beroepssituatie (in vmbo en mbo). In veel van de teksten met eindtermen en kerndoelen is er ook sprake van te verwerven strategieën, zoals leesstrategieën, compensatiestrategieën, retorische strategieën. We hebben besloten om in de domeinbeschrijvingen geen aparte aandacht aan taalgebruikstrategieën en taalleerstrategieën te besteden. Taalgebruik- en taalleerstrategieën vormen eigenlijk een domein apart (Domein 0). Daar zijn twee redenen voor.
1. In feite gaat het hier om toe te passen kennis in taalgebruiksituaties: leerlingen moeten kennis hebben van strategieën en die bewust kunnen toepassen. In die zin zou een beschrijving van wat leerlingen aan strategiekennis verworven moeten hebben op bepaalde momenten in hun schoolloopbaan een onderdeel moeten zijn van taalbeschouwing. Tegelijkertijd is strategiekennis verbonden met de specifieke taalgebruikmodus: spreken, schrijven, lezen, luisteren, en zou dus beter passen bij de taalvaardigheidsdomeinen.
2. Als we die kennis zouden vermelden bij ieder van de taalgebruikmodi, dan zou dat tot onnodige overlap leiden. Want ook al verwerven leerlingen die strategieën in een bepaalde modus, er zijn sterke overeenkomsten tussen de strategieën van de verscheidene modi. Het is zeer de vraag in hoeverre strategieën domeinspecifiek zijn.

We hebben er daarom voor gekozen aandacht te vestigen op strategieën in deze algemene verantwoording. Het verwerven van taalgebruikstrategieën en taalleerstrategieën is een belangrijk doel van taalonderwijs. Vooral in de onderzoeksliteratuur over lezen en schrijven (Graham & Perrin, 2007) blijkt steeds dat het ontdekken, construeren en toepassen van deze strategieën de prestaties sterk positief beïnvloeden.

Op zeker moment loont het dat leerlingen zich bewust zijn van hun taalleerproces, ze leren hoe ze het lezen, schrijven, spreken en luisteren kunnen aanpakken. Ze leren wat handige en minder handige aanpakken zijn, en onder welke omstandigheden de ene aanpak handiger is dan de andere. Ze leren welke strategieën er zijn en leren deze flexibel toe te passen. Er zijn veel verschillende strategieën die op verschillende momenten in het lees-, schrijf-, spreek of luisterproces gebruikt kunnen worden. Leerlingen kunnen zich ontwikkelen tot vaardige en veelzijdige taalgebruikers wanneer ze beschikken over verschillende strategieën, deze flexibel kunnen inzetten en kunnen reflecteren op hun eigen gebruik van strategieën. Hierdoor worden leerlingen uiteindelijk zelfstandige leerders die hun eigen leer- en denkprocessen reguleren.

Een strategie is een doelgerichte cognitieve operatie die de uitvoering van een taak faciliteert, met andere woorden: een strategie helpt een taalgebruiker om een taaltaak gerichter en efficiënter uit te voeren. We kunnen daarbij onderscheid maken tussen een taaltaak (voer deze leestaak uit) en een taalleertaak (leer deze leestaak uit te voeren). In het eerste geval spreken we van taaltaakstrategieën, zoals een leesstrategie, of een schrijfstrategie: een aanpak om een bepaalde taak tot een goed einde te brengen. In het tweede geval gaat het om taalleerstrategieën: een aanpak om een taaltaakstrategie te verwerven. Voor het onderwijs in strategieën maakt het onderscheid nogal wat uit: als men via instructie leerlingen een schrijfstrategie wil aanleren, is het de didactische vraag langs welke weg die strategie het best verworven kan worden: via directe instructie, bijvoorbeeld, of via een inductieve, construerende route. Taalonderwijs is vooral onderwijs in vaardigheden, maar ook onderwijs in het leren verwerven van die vaardigheden.

Het gebruik van strategieën kan onbewust of bewust plaatsvinden. Vaak zijn niet ervaren taalgebruikers zich niet bewust van de strategieën die ze gebruiken en stellen ze zich niet de vraag of de strategieën die ze gebruiken wel effectief zijn. Het taalonderwijs helpt leerlingen inzicht te verwerven in hoe zij taken uitvoeren, hoe zij taaltaken aanpakken. Bewustwording van de strategieën helpt leerlingen om tot betere resultaten te komen. Een taalgebruiker met een goed ontwikkeld metacognitief bewustzijn is in staat om het eigen taalleerproces te sturen en te reguleren.
We geven hier geen limitieve opsomming van alle strategieën die tot de onderwijsinhoud zouden moeten behoren. Dat is ook niet mogelijk: er zou een aparte studie verricht moeten worden om te bepalen welke strategieën echt tot de kerntaken van het onderwijs behoren. Ook de eindtermen en kerndoelen blijven vaag over wat er in het onderwijs aan bod zou moeten komen.
In feite komt het erop neer dat leerlingen een beschouwelijke attitude ontwikkelen bij het uitvoeren van taal- en taalleertaken. Dat wil zeggen:
- zij kunnen zich oriënteren op inhoud, doel, vorm, eigen kennis (kennis over het onderwerp, taal/tekstkennis),
- zij kunnen hun manier van luisteren/speken/lezen/schrijven afstemmen op doel (en bij schrijven en spreken ook op publiek),
- zij kunnen tijdens het uitvoeren van een taak nagaan of het doel gehaald zal worden, en kunnen zo nodig hun aanpak bijstellen,
- zij kunnen ten slotte het resultaat van de taakuitvoering beoordelen in het licht van het doel van de taak, en op basis van die evaluatie het taakresultaat bijstellen (taak gedeeltelijk nog eens uitvoeren) en lering trekken over hoe toekomstige taken aangepakt zouden moeten worden.

Representeren ('wat is het dat moet gebeuren?'), plannen, oriënteren, monitoren, observeren, evalueren en reflecteren zijn de vaardigheden waarop een beroep wordt gedaan als deze strategieën worden toegepast.

1.9 Bevindingen

Tijdens het werken aan de niveaubeschrijvingen, zich steeds baserend op de eindtermen, kerndoelen en examenprogramma's, werd het de Werkgroep Taal erg duidelijk waarom een operatie als niveaubeschrijvingen zin had. De Werkgroep trof veel inconsistenties aan, discrepanties tussen de verschillende sectoren, terminologische verwarring etc. In deze paragraaf beschrijft de Werkgroep kort welke hoofdreparaties er zijn uitgevoerd.

1.9.1 Gesprekken & Spreken

In de curriculumdocumenten worden voordrachten, presentaties, discussies en gesprekken onderscheidend genoemd, maar er worden geen eindtermen aan gekoppeld. De werkgroep heeft getracht onderscheid aan te brengen in interactieve situaties (gesprekken e.d.) en de eenzijdig gerichte spreeksituaties zoals monologen en presentaties.

In de kerndoelen po mondelinge vaardigheden gaat kerndoel 2 over het beoordelen van informatie en er met argumenten op reageren. Het is niet zo duidelijk wat dit precies inhoudt voor leerlingen aan het eind van de basisschool. Dit kerndoel komt terug bij luister- en kijkvaardigheid van het examenprogramma vmbo en is als zodanig op niveau 2 geplaatst.

Vijf kerndoelen onderbouw vo hebben betrekking op gesprekken en spreken. Een kerndoel gaat over het geven van een mondelinge presentatie, een over deelnemen aan planning, discussie en overleg. Een kerndoel gaat over de begrijpelijkheid

van de uitdrukking en de andere kerndoelen hebben betrekking op het leren van strategieën. Zoals bij de kerndoelen gebruikelijk, worden er geen andere eisen aan de mondelinge vaardigheid gesteld dan begrijpelijkheid. Het examenprogramma vmbo is wat explicieter over de eisen waaraan de leerling in mondelinge communicatie moet voldoen; aandacht voor het publiek en de luisteraar wordt genoemd en het herkennen van taalvarianten en daarop inspelen. De niveaubeschrijvingen zijn explicieter dan de curriculumdocumenten over de eisen waaraan een mondelinge uiting moet voldoen.

Het examenprogramma havo/vwo is beknopt over mondelinge vaardigheid, maar hier ligt wel een accent op het verzamelen en verwerken van informatie. Hoewel dit element misschien van nature meer bij lezen en luisteren thuis hoort is dit expliciet in de niveaubeschrijvingen van niveau 2 en 3 opgenomen, omdat een geslaagd gesprek of een geslaagde presentatie altijd inhoud bevat.

1.9.2 Lezen

Lezen van fictionele en literaire teksten. Samengevat zijn er drie veranderingen ten opzichte van de eindtermen: (1) verscherping van onderscheid tussen havo en vwo (niveau 3 en 4); (2) concretisering tekstkenmerken – leidt o.m. tot onderscheid van twee tekstsoorten: proza en poëzie, en (3) concretisering taakkenmerken (lijstjes).

De eindtermen domein literatuur havo en vwo zijn in 2007 met kracht geglobaliseerd: van tien eindtermen (met vele specificaties) naar drie zeer globale eindtermen. Bovendien wordt er nauwelijks onderscheid gemaakt tussen havo en vwo (alleen kwantitatief verschil: havo 8, vwo 12 werken). Bij de niveaubeschrijvingen is het verschil tussen havo en vwo nu met de niveau 3 en 4 veel scherper tot uitdrukking gebracht dan in globale eindtermen, wat past in het streven om tot doorlopende leerlijnen te geraken.

De belangrijkste breuk voor literatuur en fictie is het ontbreken van dit domein bij het mbo. Het mbo neemt hier een bijzondere positie omdat de beroepsopleidingen geen eindtermen of curriculum voor literatuur en fictie kennen. Gezien de onlangs gerapporteerde leesvaardigheidsproblemen bij mbo-deelnemers valt er wel wat voor te zeggen om het leesonderwijs ('kilometers maken') te intensiveren en de leerlijn niet bij niveau 2 af te breken maar juist door te trekken. Een probleem is echter dat er in het mbo geen traditie bestaat en de infrastructuur voor een leerlijn literatuur zwak is. Overwogen kan worden in enkele opleidingen de literatuurlijn door te laten lopen, bijvoorbeeld de opleidingen waarmee studenten zich kwalificeren voor de pabo.

1.9.3 Schrijven

De formele curriculumdocumenten waarop de Werkgroep Taal zich baseerde, vormen nogal een allegaartje als het gaat om het beschrijven van wat leerlingen moet leren op het gebied van schrijfvaardigheid:

> De kerndoelen po zijn globaal geformuleerd; specifiek wordt genoemd het schrijven van verhalen en plezier krijgen in het schrijven. Deze twee elementen komen niet in doel- en eindtermenbeschrijvingen van andere sectoren voor. Daarmee lijkt de musische doelstelling van schrijfonderwijs tot een einde gekomen aan het einde van het basisonderwijs. De kerndoelen onderbouw vo zijn gericht op het ontwikkelen van strategieën voor de aanpak van een schrijftaak. Het examenprogramma vmbo noemt expliciet tekstsoorten en handelingen en het vermeldt ook aan welke soort criteria geschreven teksten moeten voldoen.
> Het examenprogramma havo/vwo beschrijft alleen de soort schrijfvaardigheid die op het centraal examen gevraagd wordt. Schrijftaken die voorkomen in beroeps-, opleidings- of maatschappelijke situaties worden niet genoemd.
> De niveaubeschrijvingen van het *Raamwerk Nederlands (v)mbo* beschrijven vrij nauwkeurig de afzonderlijke elementen waaruit een goede taakuitvoering bestaat.

De vier niveaubeschrijvingen voor schrijfvaardigheid van het referentiekader taal vormen een mix van allerlei onderdelen uit deze documenten. Er is onderscheid gemaakt tussen communicatieve schrijftaken op de verschillende niveaus in maatschappelijke, opleidings- en vanaf niveau 2 ook in beroepssituaties. Vervolgens zijn daaraan vrij gedetailleerd kenmerken van de taakuitvoering toegevoegd. Deze kenmerken worden op de vier niveaus uitgewerkt zodat op elk niveau zo duidelijk mogelijk wordt waaraan het schrijfproduct op dat niveau moet voldoen. Omdat op alle vier de niveaus hetzelfde beschrijvingskader wordt gehanteerd, ontstaat er meer eenduidigheid in het Nederlandse schrijfonderwijs.

1.9.4 Taalbeschouwing en Taalverzorging

Het probleem bij de interpretatie van kerndoelen en eindtermen voor taalbeschouwing en taalverzorging is niet in de eerste plaats gelegen in een breuk tussen verschillende onderwijstypen. Het probleem is veeleer de algemene vaagheid waarmee doelen op het gebied van taalbeschouwing en taalverzorging zijn beschreven. Veel verder dan de constatering dat teksten correct gespeld moeten zijn en vrij van grammaticale fouten komen de meeste doelstellingen niet. Van een specificatie van de soorten metatalige begrippen, de soorten regels voor spelling en grammatica en de soort reflectie op talige verschijnselen die leerlingen moeten beheersen op verschillende niveaus is in de bestaande doelstellingen geen sprake. Opmerkelijk is dat de kerndoelen basisonderwijs explicieter zijn in de formulering van doelen voor taalbeschouwing en taalverzorging dan de eindtermen van de andere onderwijstypen, hoewel de mate van specificatie nog verre van voldoende is om het onderwijs houvast te geven. Vandaar dat de Werkgroep zich tot taak gesteld zag om deze kerndoelen nader te specificeren.

1.10 Structuur van niveaubeschrijvingen

De Werkgroep Taal heeft al doende een structuur opgesteld om de niveaus van een vaardigheid te beschrijven. Elke beschrijving bevat vijf onderdelen.

1. Korte, theoriegebaseerde uiteenzetting over de essentie van de vaardigheid.
2. Paragraaf over de dimensies die ten grondslag liggen aan de schaalpunten (wat maakt dat niveau 2 hoger is dan niveau 1?) Daarbij komen steeds twee complementaire invalshoeken van pas: de complexiteit van de communicatieve situatie en de kwaliteit van de uitvoering van de taak. Een hoger niveau kan betekenen dat dezelfde situatie op een ander handelingsniveau wordt uitgevoerd (bijvoorbeeld: vloeiender, automatisch, of op een hoger retorisch niveau); het kan ook betekenen dat een complexere situatie op een min of meer zelfde niveau wordt uitgevoerd (bijvoorbeeld: samenvatten in een synthese van enkele eenvoudige bronnen wordt op een hoger niveau 'samenvatten in een synthese van elkaar tegensprekende bronnen').
3. De vier niveaubeschrijvingen.
4. Een verantwoording vanuit de eindtermen, kerndoelen en examenprogramma's, waaruit moet blijken dat alle officiële eindtermen en examenprogramma's gedekt worden door de niveaubeschrijvingen, dat de niveaubeschrijvingen geen inhoudelijke uitbreiding zijn van de formele curriculumdocumenten, en, indien van toepassing, waarin getoond wordt op welke punten er discrepanties zijn tussen de niveaubeschrijvingen en officiële curriculumdocumenten (inhoudsvaliditeit).
5. Een verantwoording over het realiseerbare niveau, aan de hand van leerling-prestaties uit PPON, centrale eindexamens en specifiek onderzoek, zoals het onderzoek van Witte (2008) naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo.[17]

1.11 Toekomst

Dit huidige document is een eerste stap in het beschrijven van op elkaar aansluitende niveaus. Er blijft nog veel te wensen over. Als OCW besluit deze weg van niveaubeschrijvingen te volgen, dan bevelen we van harte de volgende acties aan.

Verbeteren van de niveaubeschrijvingen

1. Het is nog allerminst zeker dat we basisvaardigheden en basiskennis per niveau beschrijven. Al met al is elke niveaubeschrijving per subdomein weer een hele lijst geworden. Nauwkeurige *screening* en een analyse moeten plaatsvinden van wat basis is en wat min of meer equivalente elementen zijn die dezelfde basiskennis en –vaardigheden representeren (en dus niet opsommend maar nevenschikkend zijn). Daarbij moet meteen worden aangetekend dat veel prestaties situatie-afhankelijk zijn, dat wil zeggen de prestatie fluctueert sterk met het onderwerp en de context. Zo scoren leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg veelal lager op leestaken dan leerlingen in de theoretische leerweg als de teksten betrekking hebben op een algemeen maatschappelijke context. Het omgekeerde geldt echter als de teksten over de beroepscontext gaan: bij het lezen van recepten scoren leerlingen uit horeca-afdeling duidelijk hoger dan leerlingen van de theoretische leerweg (Van den Bergh, 2006).
2. De theoretische basis van sommige domeinen is nog niet optimaal. Wat aan kennis moet zijn verworven op het gebied van 'strategieën' dient nader uitgezocht te worden.
3. Het is zeer moeilijk vast te stellen wat realistische eisen zijn. Niet altijd bieden de bestaande gegevens heldere handvaten (PPON, examens). Een kortlopend onderzoek om actuele gegevens te verkrijgen over wat leerlingen kunnen, zou zeer welkom zijn.
4. Op zeker moment moet er gelegenheid zijn de niveaubeschrijvingen te vergelijken met buitenlandse voorbeelden.

Verbeteren van didactische situaties

Wat de Werkgroep Taal beschrijft, zijn realistische niveaus. Daar zijn twee kanttekeningen bij te maken.

De eerste is dat we voor lang niet alle onderdelen en subdomeinen konden beschikken over empirische gegevens. Uit de raadpleging met het bestuur van de sectie Nederlands van de Vereniging voor Leraren in Levende Talen bleek bijvoorbeeld dat het niveau voor spreekvaardigheid einde vwo wel hoog werd gevonden. Niet dat leerlingen einde vwo niet over die capaciteiten beschikten, was de kritiek, maar ze realiseren die capaciteit niet onder de huidige omstandigheden. Die omstandigheden worden bepaald door de werkdruk van docenten Nederlands (een docent heeft al gauw 250 leerlingen te bedienen in de tweede fase). De didactische manoeuvreerruimte is daardoor nogal beperkt.

De tweede kanttekening is dat het onderwijsveld de lat wel hoger zou willen leggen. Zo bleek tijdens de veldraadpleging dat docenten basisonderwijs vinden dat hun leerlingen aan het eind van de basisschool perfect de werkwoordspelling moeten beheersen. Anderen vinden aanwijzingen in onderzoek dat er soms stilstand is in de ontwikkeling van taalvaardigheid, en gebruiken dergelijk onderzoek om het standpunt te verdedigen dat er meer mogelijk moet zijn in het onderwijs. Dergelijk onderzoek is echter moeilijk te interpreteren. Er zijn bijvoorbeeld aanwijzingen dat leerlingen in groep 6-7 bijna geen leerwinst maken op het gebied van spreekvaardigheid: leerlingen in groep 6 doen het even goed op spreektaken als leerlingen in groep 8. Dat kan een ernstig signaal zijn, als zou blijken dat men in groep 6-7 veel tijd aan die onderdelen besteedt. Het kan echter ook zijn dat er nauwelijks onderwijs in die vaardigheid wordt gegeven, omdat men de aandacht in die jaren op andere componenten van taalvaardigheid richt. Dan is het ontbreken van leerwinst te verklaren.

Waar het hier om gaat is dat niveaubepaling een relatieve aangelegenheid is: *mocht men hogere niveaus willen nastreven, kan dat niet zonder de didactische voorwaarden te verbeteren*. Investeert men niet in de didactische voorwaarden, dan moet men tevreden zijn met de huidige niveaus, maar waarschijnlijk met minder dan dat. Want van de hier opgestelde niveaubeschrijvingen staat nog niet vast of ze ook daadwerkelijk haalbaar zijn, ook al baseert de Werkgroep Taal zich – waar dat mogelijk is – op empirische gegevens, en zijn de reacties uit de velraadpleging gunstig.

Verbeteren van taalzorg

Een van de problemen waarvoor het taalonderwijs zich gesteld ziet, is dat leerlingen veel schrijven in allerlei digitale settings (sms, msn, hyves), waarin nieuwe genres en conventies worden gecreëerd. Die gelden echter niet in het meer formele taalverkeer op school, op het werk, of in de maatschappij. Daar komt bij dat leerlingen op school heel veel moeten schrijven en lezen, bij Nederlands, maar zeker ook bij andere schoolvakken, zonder dat er altijd aandacht kan worden besteed aan de kwaliteit van de tekst. In het basisonderwijs is het nog gebruikelijk om taalfouten in het werk bij wereldoriëntatie aan te kruisen, en soms gebeurt dat ook nog in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Maar

[17] *Voor de niveaus 1 en 2 kon gebruik gemaakt worden van de gegevens uit PPON (groep 8 metingen). Enkele exercities hebben duidelijk gemaakt dat dit waardevol materiaal is om geen onrealistische eisen te stellen aan leerlingen. Voor de niveaus 3 en 4 kan in de toekomst bezien worden of er gebruik gemaakt kan worden van ouder PPON-materiaal (een proefpeiling onder vijftienjarigen) en examenresultaten (geldt alleen voor functioneel schrijven en lezen in vmbo en leesvaardigheid in havo en vwo).*

‘Als kinderen meer kunnen dan het streefniveau, moet je ze daar ook toe uitdagen’

de consequenties van het maken van fouten in spelling, formulering, stijl en genreconventies zijn zeer gering: een leerling ziet kringetjes, ziet het cijfer voor het werkstuk of de repetitie, en is allang blij met het resultaat. Zo lang het schoolbeleid is dat onverzorgde teksten qua vorm en taalgebruik geaccepteerd worden, dan gaat daarvan het signaal uit dat vorm en taalgebruik er niet toe doet. Zelfs voor een docent Nederlands is het bijna ondoenlijk om aandacht te besteden aan de kwaliteit van de inhoud, genreconventies, formulering, stijl en taalgebruik. Teveel leerlingen moeten teveel teksten produceren zodat er geen tijd is om precieze feedback te geven op verschillende kwaliteiten van de tekst. Teksten die niet goed gelezen kunnen worden – door docenten en/of medeleerlingen – kunnen nooit en te nimmer functioneren als leerimpuls.

Het sombere beeld heeft ook betrekking op de condities. De tijd die op school besteed wordt aan het schoolvak Nederlands is teruggebracht. Dat is een slecht signaal wat het belang van het vak betreft. Het aantal leerlingen per docent Nederlands in de bovenbouw havo en vwo neemt toe. Steeds verder lijkt de docent in het voortgezet (en hoger) onderwijs af te raken van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Met onderzoek dat de CVEN indertijd heeft gedaan naar de correctielast van de docent, is niets gedaan. Alhoewel het opstellen van referentieniveaus niet op deze problematiek is gericht, wil de Werkgroep Taal hierop de aandacht vestigen.

Het optimisme om Nederlands volledig te integreren in de andere schoolvakken heeft als gevolg dat niemand meer omkijkt naar taalontwikkeling. Gelukkig keert hier en daar de wal het schip in het vmbo en het mbo. In het beroepsonderwijs (vmbo, mbo, hbo) ontstaat een beleid dat alle docenten bijdragen aan de taalontwikkeling van leerlingen en deelnemers. Dat kan onder andere in de context van taalgericht vakonderwijs. Taalgericht vakonderwijs staat voor een didactiek die gebruik maakt van het feit dat taal een belangrijke rol speelt bij het leren, wat er ook geleerd wordt. In taalgericht vakonderwijs gaat veel aandacht uit naar uitbreiding van de woordenschat en mondelinge en schriftelijke productie gericht op de inhouden van het vak.

De urgentie om met zijn allen het tij te keren door aandacht te schenken aan de kwaliteit van teksten van leerlingen, zou de intrede van ‘taalgebruik in andere vakken’ moeten vergemakkelijken. Leerlingen moeten ervaren dat taalgebruik ertoe doet, in schoolse en maatschappelijke contexten: fouten in inhoud, vorm en taalgebruik zijn fouten om van te leren, opdat ze op zeker moment niet meer gemaakt worden.

Tegelijkertijd lijkt het beleid soms vormgegeven te zijn vanuit minder hoogstaande overwegingen en komt een afzonderlijke docent voor het vak Nederlands niet meer vanzelfsprekend voor in het mbo en hbo. Terwijl de Dublin descriptoren voor de accreditatie voor het bachelor- en masterniveau heel duidelijk zijn over de communicatieve vaardigheid waarmee een hoopgeleide over zijn vak kan communiceren met vakgenoten en leken, is de spil voor dat onderwijs in veel sectoren binnen de hbo-instellingen verdwenen. Het is goed als alle docenten aandacht schenken aan taalontwikkeling in het kader van hun vak, maar juist daartoe opgeleide docenten Nederlands kunnen leerlingen daadwerkelijk op een hoger taalniveau brengen.

Verbeteren van taalzorg kan ook door de productief schriftelijk vorm van taalgebruik (schrijfvaardigheid) weer in de examens Nederlands op te nemen. Nu is dat alleen het geval in de vmbo-examens (functioneel schrijven), ingevoerd als tweede zitting rond 1985. Vroeger was dat ook het geval bij havo en vwo, en meao. In het havo en vwo is die tweede zitting wegens de kosten van een tweede beoordeling, en ook wel wegens de onbetrouwbaarheid van dat examenonderdeel gesneuveld. Het valt zeker te overwegen om schrijfvaardigheid weer op te nemen in het centraal schriftelijk examen, met betere condities voor goede intersubjectieve beoordeling. De kennis rond beoordelingsvormen is inmiddels zodanig, dat beoordelingen via ankerteksten door drie tot vijf beoordelaars tot betrouwbare en valide beoordelingen kunnen leiden. Opname in het centraal schriftelijk examen is een teken dat de Nederlandse samenleving belang hecht aan het kunnen schrijven van goede teksten, qua inhoud, vorm en taalgebruik.

Leeszorg

Het gevaar bestaat dat alle aandacht uitgaat naar de kwaliteit van schriftelijke taalproductie van leerlingen. Fouten in geschreven teksten vallen nu eenmaal gemakkelijk op. Maar we moeten de leesvaardigheid niet veronachtzamen. Heel veel informatie in het onderwijs moet worden verworven door allerlei soorten teksten, in allerlei vormen en media, te lezen en te combineren. Is een zekere leesvaardigheid voldoende om maatschappelijk functioneel te kunnen opereren, voor het leren op school is die functionele vaardigheid onvoldoende. Er zijn twee speerpunten die aandacht behoeven.

1. Teveel leerlingen beheersen het technisch lezen te laat of niet: technisch lezen, met daaraan gekoppeld fonologisch inzicht, is een uiterst belangrijke voorwaarde om leerlingen tot leesbegrip en leesbeleving te brengen. Moeizaam lezen is een ernstige handicap voor schoolsucces.
2. De didactiek van beginnend lezen is in Nederland goed ontwikkeld; dat geldt veel minder voor het voortgezet onderwijs. Leerlingen in het vmbo hebben grote moeite om de leerboekteksten te begrijpen voor Nederlands, maar vooral ook voor andere vakken. Dat ligt deels aan de teksten, maar ook aan de didactiek van het begrijpend lezen: ook voor leerlingen die technisch goed kunnen lezen, blijft begrijpend lezen een probleem.

Invoering

Lokaal niveau

Wat de activiteiten rond niveaubeschrijvingen in het mbo hebben geleerd, is dat deelname van docenten, taaldocenten en docenten van andere vakken, ertoe leidt dat men elkaar gaat verstaan als het gaat om nagestreefde niveaus. Het uitwisselen van taken, van leerlingenwerk, het bespreken van die taken en dat werk volgens de niveau-indeling, helpen om een gemeenschappelijk kader te creëren in het werk. Dat kader kan alleen gecreëerd worden in dialoog: actieve deelname bij het scheppen van zo’n gemeenschappelijk kader is noodzakelijk.

De huidige niveau-indeling moet daarbij een rol kunnen spelen. De overheid zou lokale werkgroepen kunnen faciliteren met tijd en middelen. Deze lokale werkgroepen van docenten Nederlands en basisschoolleerkrachten verzamelen taken en leerlingwerk uit de lespraktijk en bespreken die, en bouwen een verzameling op van voorbeeldmateriaal om zodoende de niveau-indelingen te concretiseren, en de afstanden tussen de niveaus preciezer in kaart te brengen. Vooral ook om zo leerlingwerk te kunnen diagnosticeren, en leerlingen aanwijzingen te kunnen geven op welke dimensies zij nog meer hun best moeten doen en/of moeten bijleren. Grosso modo geldt dat er vier leerjaren liggen tussen niveau 1-2 en 2-3. Wie afsluit op niveau 4 (vwo, en de beste leerlingen uit havo en mbo 4), zal op het einde van de basisschool al op niveau 2 zijn, rond zijn vijftiende op niveau 3 en tenslotte niveau 4 behalen (drie leerjaren per niveau van 2-3 en 3-4).

Nationaal niveau

Het referentiekader Taal moet ertoe leiden dat op nationaal niveau

1. nieuwe sets van eindtermen en kerndoelen worden opgesteld, die over de sectoren onderling samenhangen en opgesteld zijn op basis van dezelfde uitgangspunten,
2. een monitorsysteem wordt opgesteld om de leerwinst van leerlingen van niveau 1 naar niveau 2-3-4 vast te kunnen stellen (een longitudinaal PPON-onderzoek),
3. het referentiekader wet wordt voor alle sectoren, en examenprogramma’s daarop worden geënt.

Uitbreiding en specificatie van de niveau-indeling voor specifieke doeleinden

De niveaubeschrijvingen zijn punten op een lijn. De afstand tussen die punten is ongeveer drie tot vier leerjaren. De Werkgroep Taal verwacht dat er behoefte zal zijn om tussen de vier niveaus cumulatieve leerstoflijnen te beschrijven, die geschraagd worden door didactisch onderzoek: op welke wijzen[18] kan een leerling effectief van niveau 1 tot 2 doorgroeien?

De huidige niveaus bieden de gelegenheid om het stelsel door te bouwen naar leerjaren onder groep 8 (bijvoorbeeld groep 5 of 6) en naar het hoger onderwijs. Hierbij kunnen de publicaties op het gebied van tussendoelen van het Expertisecentrum Nederlands als bron dienen (Verhoeven, & Aarnoutse 1999, Aarnoutse, & Verhoeven 2003, Verhoeven, Biemond & Litjens 2007), evenals de uitwerking die in samenwerking met SLO is gemaakt (TULE). Het ligt voor de hand dat in het hbo niveaubeschrijvingen wenselijk zijn voor het einde van de propedeuse, bachelorniveau, en masterniveau. Voor de onderscheiden niveaus in het mbo zijn dergelijke niveaus al opgesteld in het *Raamwerk Nederlands (v)mbo*.

De niveaubeschrijvingen bieden ook een handvat voor meer specifieke opleidingen, zoals beroepsopleidingen, om een bepaald niveau (niveau 2, 3, 4) te specificeren naar werksector of werksoort net zoals Het *Raamwerk Nederlands (v)mbo* dat al doet.

[18] *Met nadruk formuleert de Werkgroep Taal hier het meervoud: wijzen. Voor taalonderwijs zullen er meer wegen tot een niveauverhoging kunnen leiden, ook al afhankelijk van de capaciteiten van een leerling.*

2 Vier niveaus voor de taalvaardigheden

		Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Domein 1 Monderlinge vaardigheid					
	Gespreksvaardigheid	Kan eenvoudige gesprekken voeren over vertrouwde onderwerpen in het dagelijks leven op en buiten school.	Kan gesprekken voeren over alledaagse en niet alledaagse onderwerpen uit dagelijks leven, werk en opleiding. Kan uiting geven aan persoonlijke meningen, kan informatie uitwisselen over vertrouwde onderwerpen en gevoelens onder woorden brengen.	Kan op effectieve wijze deelnemen aan gesprekken over onderwerpen van maatschappelijke en beroepsmatige aard.	Kan in alle soorten gesprekken de taal nauwkeurig en doeltreffend gebruiken voor een breed scala aan onderwerpen uit opleiding, beroep of maatschappelijk leven.
	Luisteren	Kan luisteren naar eenvoudige teksten over alledaagse, concrete onderwerpen of over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan luisteren naar teksten over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling of die verder van de leerling af staan.	Kan luisteren naar een variatie aan teksten over alledaagse, opleidings- en beroepsgebonden en maatschappelijke onderwerpen.	Kan luisteren naar een grote variatie aan, ook complexe, teksten over opleidings- en beroepsgebonden en maatschappelijke onderwerpen en over en abstracte onderwerpen.
	Spreekvaardigheid	Kan in eenvoudige bewoordingen een beschrijving geven, informatie geven, verslag uitbrengen, uitleg geven en instructie geven in alledaagse situaties in en buiten school.	Kan redelijk vloeiend en helder ervaringen, gebeurtenissen, meningen, verwachtingen, gevoelens onder woorden brengen uit het alledaagse leven of interessegebied.	Kan monologen en presentaties houden over opleidings- en beroepsgerelateerde onderwerpen waarin ideeën worden uitgewerkt en voorzien van relevante voorbeelden.	Kan duidelijke, gedetailleerde monologen en presentaties houden over tal van onderwerpen. Kan daarbij subthema's integreren, specifieke standpunten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.
Domein 2 Leesvaardigheid					
	Zakelijke teksten	Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leef-wereld van de lezer en over onderwerpen die verder van de lezer afstaan.	Kan een grote variatie aan teksten over opleidingsgebonden, beroepsgebonden en maatschappelijke onderwerpen zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details.	Kan een grote variatie aan teksten lezen over tal van algemeen maatschappelijke of beroepsgebonden onderwerpen in detail begrijpen.
	Fictionele en Literaire teksten	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur en zeer eenvoudige volwassenenliteratuur belevend en herkennend lezen.	Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen.	Kan volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen.
Domein 3 Schrijfvaardigheid					
	Schrijven	Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de directe leefwereld van de schrijver.	Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij.	Kan gedetailleerde teksten schrijven over opleidings-, beroepsgebonden en maatschappelijke onderwerpen waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden.	Kan goed gestructureerde teksten schrijven over allerlei maatschappelijke, opleiding- en beroepsgerelateerde onderwerpen. Kan relevante belangrijke kwesties benadrukken, standpunten uitgebreid uitwerken en ondersteunen met redenen en relevante voorbeelden.

3 Domein 1: mondelinge taalvaardigheid

Het is belangrijk dat leerlingen hun mondelinge taalvaardigheid ontwikkelen omdat die:
- de basis vormt voor schriftelijke taalvaardigheid,
- kinderen in staat stelt hun denkvaardigheid en kennis te ontwikkelen,
- een academische en sociale vaardigheid is, die in school en de maatschappij hogelijk gewaardeerd wordt (New Standards Speaking and Listening Committee, 2001).

Mondelinge taalvaardigheid ontwikkelt zich aanvankelijk buiten school: de taalontwikkeling van een kind start thuis. Onderwijs vervult een rol in de verdere ontwikkeling van dit domein. Kinderen die het primair onderwijs binnenkomen, hebben bij lange na nog niet het volwassen niveau van mondelinge taalvaardigheid bereikt. Dat geldt voor alle leerlingen, inclusief degenen die het Nederlands als moedertaal hebben. Gedurende de hele schoolloopbaan van po tot en met wo moet de groei van mondelinge taalvaardigheid gestimuleerd worden: taken, situaties en inhouden waarbij mondelinge taalvaardigheid ingezet moet worden, nemen immers toe in complexiteit en ontstijgen de thuissituatie. Er is daarom onderwijs vereist om deze ontwikkeling mogelijk te maken. Vanaf groep 3 in het po bestaat de neiging om schriftelijke taal de overhand te laten nemen. Moderne taalmethoden ruimen wel meer plaats in voor mondelinge taalontwikkeling, maar de praktijk is anders. Onder de huidige omstandigheden komt men in de praktijk vaak niet toe aan mondelinge taalvaardigheid.

Mondelinge taalvaardigheid wordt in het onderwijs onderscheiden in drie subdomeinen: gesprekken voeren, luisteren en spreken. In het subdomein gesprekken voeren staat het interactieve karakter centraal: situaties waarin de leerling met een of meer gesprekspartners direct communiceert en afwisselend de rol van spreker en luisteraar vervult (dialogische en polylogische situaties). Daarnaast staan de subdomeinen luisteren en spreken, waarin de leerling meer in een eenrichtingssituatie geplaatst is, met geen of een beperkte mogelijkheid tot directe interactie. De leerling heeft hoofdzakelijk één rol, die van luisteraar, of die van spreker.

In werkelijkheid zijn de grenzen niet zo hard: na een mondelinge (monologische) presentatie, krijgen luisteraars immers de gelegenheid om vragen te stellen die de spreker moet kunnen begrijpen (in de rol van luisteraar) alvorens ze te beantwoorden (in de rol van spreker).
Mondelinge taalvaardigheid is een doel op zich van het taalonderwijs, maar ook een middel. De huidige curriculumdocumenten, waar dit rapport zich op baseert, zijn vooral vanuit het doelperspectief opgesteld: leerlingen moeten zich bepaalde vormen van mondelinge taalvaardigheid verwerven. Maar mondelinge communicatie is ook een onmisbaar middel in de ontwikkeling van denken en kennis. In de onderwijsconcepten van sociaal constructivisme en actief leren (Steffe & Gale 1995), en in de benadering van taalgericht vakonderwijs (review in Van Schooten & Emmelot, 2005; Haijer & Meestringa, 2004), speelt mondelinge communicatie een cruciale rol. In de uitwerkingen van de kerndoelen en eindtermen voor het onderwijs is deze mediërende functie nog niet consequent opgenomen, en daarom ook nog niet in de hier geformuleerde niveaubeschrijvingen. In de toekomst kunnen deze niveaubeschrijvingen aan kracht winnen, wanneer aanpassingen in die richting worden gedaan, vergezeld van didactische aanwijzingen en middelen om uitvoerbaarheid in de praktijk mogelijk te maken.

Beschrijving en toetsing van mondelinge taalvaardigheid is een heikele kwestie. Er is gebrek aan wetenschappelijke kennis over dit domein (Sijtstra, 1998; Taaluniversum, z.j.). Veel onderzoek naar mondelinge taalontwikkeling beperkt zich tot de vroege taalontwikkeling: vaak tot het moment waarop kinderen zich schriftelijke taal eigen maken. Onderzoek bij oudere leerlingen wordt vooral uitgevoerd vanuit het perspectief van tweedetaalverwerving. Bij toetsing liggen de moeilijkheden in de validiteit van de beoordeling van de mondelinge prestaties en een gefundeerde selectie van communicatieve taken (Van Gelderen, 1992; Van Weerden e.a., 2006).

‘Voor mij geven de referentieniveaus meer duidelijkheid over wat kinderen in het basisonderwijs gehad hebben van taal en rekenen’

3.1 Wat is gespreksvaardigheid?

De vaardigheid om gesprekken te voeren begint zich te ontwikkelen vanaf de eerste contacten met de buitenwereld (Gillis & Schaerlaekens, 2000; Sijtstra, Aarnoutse, & Verhoeven 1999). Wat kinderen in staat stelt om hun taalvaardigheid te ontwikkelen is deze vroege communicatie (*nurture*; interactie) in combinatie met hun aangeboren taalvermogen (*nature*; aangeboren taalsysteem). Communicatie brengt taalontwikkeling teweeg (Bates ,1976; Hatch, 1978). Naast begrijpelijke input en adequate feedback (Krashen, 1985), is daarin uitgebreide taalproductie door de taalleerder noodzakelijk (Swain, 1985; 1995). Bovendien blijken taalproductie en interactie tot de effectieve kenmerken te behoren van taalgericht vakonderwijs (review in Van Schooten & Emmelot, 2004). Het gesprek op school dient als denkinstrument (Wertsch & Toma, 1995). *Dialogic learning* gaat een steeds belangrijker plek innemen in onderwijs (Van der Linden & Renshaw,2004). Gesprekken zijn dus nodig zowel om taal- en gespreksvaardigheid zelf te ontwikkelen als voor denk- en kennisontwikkeling.

Een nadere precisering van wat gesprekken zijn en wat leerlingen aan gespreksvaardigheid dienen op te bouwen, is momenteel niet zozeer op grond van wetenschappelijk onderzoek te geven, maar vooral op grond van didactische uitwerkingen en ervaringen in en om het onderwijs (zie bijvoorbeeld Bonset, 1998). Doelen, moeilijkheidsgraad van onderwerp, aard van gesprekspartner en context zijn aspecten waar vaak aandacht aan wordt besteed. Of die werkelijk van invloed zijn op de vaardigheid en de prestatie, is vooralsnog onduidelijk (zie bijvoorbeeld Iwashita, McNamara & Elder, 2001).

Gesprekken kunnen vanuit een grote diversiteit aan doelen gevoerd worden, resulterend in diverse genres. Een mogelijke indeling is:
- anderen informeren, vermaken en overtuigen;
- jezelf, je onderwerp of je standpunt aan anderen presenteren;
- relaties met anderen bepalen of voorstellen;
- mensen, informatie of gebeurtenissen evalueren;
- denken, onderwijzen en leren (New Standards Speaking and Listening Committee, 2001).

Het is de taak van het onderwijs om leerlingen met deze diversiteit aan doelen vertrouwd te maken.

Hoewel kinderen al vroeg in staat zijn om alledaagse gesprekken te voeren, stelt hun schoolontwikkeling hogere eisen. Zowel de inhouden waarover leerlingen in gesprek gaan, als de taalfuncties worden cognitief complexer. Deze toename van complexiteit start meteen al in het begin van het primair onderwijs (Damhuis & Litjens, 2003).

Gesprekken vormen zich gaandeweg, of het nu een gepland gesprek is of niet. Alle gesprekspartners hebben de mogelijkheid om het verloop van het gesprek te beïnvloeden.

De institutionele context kan die principiële gelijkwaardigheid teniet doen: in school heeft de leraar bijvoorbeeld vaak meer zeggenschap over het gespreksonderwerp dan de leerling.

Aan de meeste gesprekken liggen bepaalde spelregels ten grondslag. Soms zijn die expliciet, in andere gesprekken blijven die impliciet. Voor veel gesprekken geldt de impliciete regel dat een gesprek geopend en afgesloten wordt en dat men elkaar laat uitpraten.

Een voorbeeld van een gesprek met expliciete spelregels is een vergadering. Bij een officiële vergadering is er een voorzitter of gespreksleider, er is een agenda en er zijn gesprekspunten. Het is de bedoeling in een vergadering dat de verschillende gesprekspartners niet door elkaar heen praten, en als dit wel gebeurt accepteert iedereen dat de voorzitter ingrijpt. Zo hebben ook een vraaggesprek en een debat bepaalde regels.
Tussen de gesprekspartners kan zich het nodige afspelen in de relationele sfeer. Gesprekspartners kunnen een bepaald effect op elkaar hebben waardoor het in een gesprek niet of juist wel klikt. Een gesprekspartner kan een verborgen agenda hebben, en daardoor het gesprek beïnvloeden. Vaak treden er misverstanden op in gesprekken: deelnemers kunnen van elkaar denken dat ze elkaar goed begrepen hebben, terwijl achteraf blijkt dat dit niet het geval is. Ook culturele, sociale en religieuze verschillen spelen een belangrijke rol: “Begrijpt hij met zijn achtergrond wel wat ik bedoel als ik dit voorbeeld aanhaal?”.

Ook de formele relatie tussen de gesprekspartners speelt een belangrijke rol. Denk bijvoorbeeld aan het vragen van informatie bij instanties, of gesprekken waarin een leerling om een stageplaats vraagt. In deze gesprekken zijn de gesprekspartners niet ‘gelijkwaardig’ in het gesprek. Die ongelijkwaardigheid kan spanning veroorzaken, waardoor het moeilijk is optimaal te functioneren.

Non-verbale communicatie (mimiek en lichaamstaal) speelt in gesprekken grote rol, voor zowel de spreker als de luisteraar. Bij een telefoongesprek moeten de gesprekspartners het zonder non-verbale communicatie stellen, wat het adequaat reageren lastiger kan maken.

Dan is er persoonlijkheid van de gesprekspartners die de gespreksvaardigheid beïnvloedt. Er zijn van nature gemakkelijke praters, en er zijn mensen die niet snel reageren en pas achteraf weten wat ze hadden moeten zeggen.

Ook de omgeving waarin het gesprek plaatsvindt, beïnvloedt het verloop ervan. Een gesprek in een drukke trein verloopt anders dan een gesprek in een rustig kamertje of een telefoongesprek. Ook de beschikbare tijd heeft invloed, evenals de aanwezigheid van personen die niet aan het gesprek deelnemen.

De gespreksvaardigheid van leerlingen kan op basis van bepaalde kenmerken op niveaus worden geplaatst. Bepalend voor het gespreksvaardigheidsniveau van de leerling is de mate waarin hij in staat is verschillende soorten gesprekken met uiteenlopende gesprekspartners te voeren en zich tijdens een gesprek aan te passen aan de loop ervan, waarbij hij zijn eigen belang niet uit het oog verliest en op een doeltreffende en passende manier inbreng heeft. Een leerling met een hoge gespreksvaardigheid kan flexibel met het onderwerp van het gesprek omgaan: hij kan de gesprekspartner ‘bij de les’ houden, maar ook beoordelen wanneer het zinvoller is hiervan af te wijken. Tijdens een overleg kan hij interveniëren als er naar zijn mening nog een belangrijk onderwerp besproken moet worden of daar juist van af zien wanneer een bespreking over een belangrijk onderwerp uitloopt. Hij kan zijn motivatie beargumenteren tijdens het gesprek. Hij is ook flexibel in het hanteren van gespreksregels: hij zal niet angstvallig vasthouden aan de procedure. Hij heeft deze zo geïnternaliseerd dat hij in staat is er van af te wijken als de situatie daarom vraagt.
Hij heeft een uitgebreide woordenschat, kan verschillende registers hanteren, formuleert zonder moeite, kan gesprekken voeren over uiteenlopende gespreksonderwerpen en heeft aandacht voor de gespreksregels en de gesprekspartners.

Op de lagere niveaus van gespreksvaardigheid bestaat vaak een discrepantie tussen de gespreksvaardigheid in informele en formele situaties. Leerlingen zijn dan onderling vaak verbaal zeer vaardig, maar kunnen zich niet goed redden tijdens een formeel gesprek met een instantie, een stagebegeleider of een docent.

3.1.1 Dimensies

De niveaubeschrijving bestaat uit twee componenten: Taken en Kenmerken van de taakuitvoering. De component Taken geeft welke soort gesproken teksten een leerling op een bepaald niveau beheerst. Ook worden daarbij onderwerpen genoemd. De component *Kenmerken van de taakuitvoering* bevat twee soorten kenmerken: kenmerken van de gesproken tekst op dit niveau en kenmerken van het proces. Het gaat hier om de kenmerken *beurten nemen en bijdragen aan samenhang afstemming op doel en gesprekspartners, woordgebruik en woordenschat, grammaticale correctheid, verstaanbaarheid.* Die kenmerken staan steeds in het licht van een succesvolle gespreksbijdrage: een bijdrage die voldoet aan de eisen die in de taaksituatie besloten zijn (communicatief effectief) en aan de eisen van adequaat en correct taalgebruik.

De vier niveaus zijn cumulatief: een leerling op een hoger niveau beheerst alle vaardigheden die op een lager niveau genoemd worden. Deze worden niet telkens herhaald.

3.1.2 Niveaubeschrijvingen Gesprekken

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijvingen	Kan eenvoudige gesprekken voeren over vertrouwde onderwerpen in het dagelijks leven op en buiten school.	Kan in gesprekken over alledaagse en niet alledaagse onderwerpen uit dagelijks leven, werk en opleiding uiting geven aan persoonlijke meningen, kan informatie uitwisselen en gevoelens onder woorden brengen.	Kan op effectieve wijze deelnemen aan gesprekken over onderwerpen uit de opleiding en van maatschappelijke en beroepsmatige aard.	Kan in alle soorten gesprekken de taal nauwkeurig en doeltreffend gebruiken voor een breed scala van onderwerpen uit opleiding, beroep of maatschappelijk leven.
Taken				
Deelnemen aan discussie en overleg	Kan de hoofdpunten volgen en kan de eigen mening verwoorden en onderbouwen met argumenten. Kan kritisch luisteren naar meningen en opvattingen en een reactie geven.	Kan bespreken wat er gedaan moet worden en bijdragen aan de planning. Kan tijdens een discussie of overleg (op beleefde wijze) een probleem verhelderen, een overtuiging of mening, instemming of afkeuring uitdrukken en commentaar geven op de visie van anderen.	Kan actief deelnemen aan discussies, debatten en overleg in kleinere of grotere groepen.	Kan in een geanimeerde discussie of debat uitgesproken en overtuigende argumenten geven. Kan in een overleg een probleem helder schetsen, speculeren over oorzaken of gevolgen en voor- en nadelen van verschillende benaderingen afwegen.
Informatie uitwisselen	Kan in gesprekken binnen en buiten school informatie geven en vragen en kan kritisch luisteren naar deze informatie. Kan informatie beoordelen en een reactie geven.	Kan informatie vragen en geven aan instanties binnen en buiten school. Kan informatie verzamelen en verwerken via het houden van een vraaggesprek.	Kan actief deelnemen aan gesprekken in het kader van werk, een project of (maatschappelijke) stage en de evaluatie daarvan.	Kan deelnemen aan informatieve, meningsvormende, beschouwende en besluitvormende gesprekken over complexe onderwerpen.
Kenmerken van de taakuitvoering				
Beurten nemen en bijdragen aan samenhang	Kan een kort gesprek beginnen, gaande houden en beëindigen.	Kan de juiste frase gebruiken om aan het woord te komen. Kan een reactie uitstellen totdat hij de bijdrage van de ander geïnterpreteerd en beoordeeld heeft.	Kan op doeltreffende wijze de beurt nemen. Kan standaardzinnen gebruiken (bijvoorbeeld: 'Dat is een moeilijk te beantwoorden vraag') om tijd te winnen en de beurt te behouden.	Kan een passende frase kiezen om zijn opmerkingen op de juiste wijze aan te kondigen en de beurt te krijgen, of om tijd te winnen en de beurt te houden tijdens het nadenken.
Afstemming op doel	Kan gesprekken voeren om informatie en meningen uit te wisselen, uitleg of instructie te geven en te volgen. Herkent gesprekssituaties en kan passende routines gebruiken.	Kan het eigen gespreksdoel tot uitdrukking brengen. Kan doelgericht doorvragen om de gewenste informatie te verwerven.	Kan zonder moeite gesprekken voeren met meerdere doelen. Kan afwijkingen van het doel inbrengen en accepteren zonder de draad kwijt te raken.	Kan beschouwende gesprekken voeren over abstracte onderwerpen.
Afstemming op de gesprekspartner(s)	Kan de gesprekspartners redelijk volgen tenzij ze voor onverwachte wendingen in het gesprek zorgen. Kan zijn woorden ondersteunen met non-verbaal gedrag.	Kan het spreekdoel van anderen herkennen en reacties inschatten. Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren. Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal).	Kiest in informele en formele situaties zonder moeite de juiste taalvariant. Reageert adequaat op de uitingen van de gesprekspartners en vraagt zonodig naar meer informatie of naar de bedoeling. Reageert adequaat op non-verbale signalen.	Gebruikt de taal doeltreffend door ideeën te herformuleren en door onderscheid te maken naar situatie en gesprekspartners.
Woordgebruik en woordenschat	Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik.	Beschikt over voldoende woorden om zich te kunnen uiten. Het kan soms nog nodig zijn een omschrijving te geven van een onbekend woord.	Beschikt over een goede woordenschat. Kan variëren in de formulering. Trefzekerheid in de woordkeuze is over het algemeen hoog, al komen enige verwarring en onjuist woordgebruik wel voor zonder de communicatie in de weg te staan.	Beheerst een breed repertoire aan woorden en idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal.
Vloeiendheid en verstaanbaarheid	Redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies. De uitspraak is duidelijk genoeg om de spreker te kunnen volgen, ondanks een eventueel accent, verkeerde intonatie of onduidelijke articulatie.	Vertoont een redelijke grammaticale beheersing. Aarzelingen en fouten in zinsbouw zijn eigen aan gesproken taal en komen dus voor, maar worden zonodig hersteld. De uitspraak is duidelijk verstaanbaar, zelfs met een eventueel accent en af en toe een verkeerd uitgesproken woord.	Toont een betrekkelijk grote beheersing van de grammatica. Incidentele vergissingen, niet-stelselmatige fouten en kleine onvolkomenheden in de zinsstructuur kunnen nog voorkomen, maar zijn zeldzaam en worden meestal direct verbeterd.	Handhaaft consequent een hoge mate van grammaticale correctheid; fouten zijn zeldzaam, onopvallend en worden snel hersteld. Kan de intonatie variëren en de juiste nadruk in zinnen leggen om ook fijnere betekenisnuances uit te drukken. Slechts een begripsmatig moeilijk onderwerp kan een natuurlijke, vloeiende taalstroom hinderen.

3.1.3 Dekking van de kerndoelen en eindtermen gespreksvaardigheid

In deze paragraaf expliciteren we hoe de hiervoor gegeven niveaubeschrijvingen de recente kerndoelen en eindtermen dekken voor de schooltypen die corresponderen met de niveaus.

Voor primair onderwijs vermelden de kerndoelen (2, 3 en 10) met betrekking tot Gesprekken voeren de volgende *taken:*
- discussies,
- informatieve en opiniërende gesprekken.

Ze vermelden de volgende *handelingen* ofwel *taakkenmerken:*
- naar vorm en inhoud uit (leren) drukken,
- informatie beoordelen,
- met argumenten reageren,
- strategieën herkennen, verwoorden, gebruiken, beoordelen.

Deze elementen zijn verwerkt in de niveaubeschrijving 1.

Voor onderbouw voortgezet onderwijs vermelden de kerndoelen (1, 6, 9, 10) met betrekking tot gesprekken voeren de volgende *taken:* Overleg, planning, discussie in een groep.
Ze vermelden de volgende handelingen/taakkenmerken:
- begrijpelijk uitdrukken,
- planmatig voorbereiden en uitvoeren,
- reflecteren op de uitvoering en conclusies trekken voor de uitvoering van nieuwe taalactiviteiten.

Deze elementen zijn verwerkt in de niveaubeschrijving 2.

Voor vmbo vermelden de eindtermen (6) met betrekking tot gesprekken voeren geen *taken,* maar wel de volgende *handelingen/taakkenmerken*:
- informatie verzamelen en verwerken,
- spreek-/luisterdoel tot uitdrukking brengen,
- spreekdoel van anderen herkennen en reacties van anderen inschatten,
- taalvarianten herkennen en adequaat op inspelen,
- strategieën hanteren,
- compenserende strategieën hanteren.

Deze elementen zijn verwerkt in de niveaubeschrijving 2.

Voor voortgezet onderwijs havo/vwo (bovenbouw) vermelden de eindtermen (4) met betrekking tot spreken de volgende *taken:*
- discussie,
- debat.

Ze vermelden de volgende *handelingen/taakkenmerken*:
- informatie verzamelen en verwerken,
- informatie adequaat presenteren met oog op doel, publiek en gesprekspartner,
- adequaat reageren op bijdragen van gespreksdeelnemers.

Deze elementen zijn verwerkt in de niveaubeschrijvingen 3 en 4.

3.2 Luisteren

3.2.1 Wat is luisteren?

Met luisteren wordt hier de taak bedoeld van een luisteraar in hoofdzakelijk niet-interactieve mondelinge situaties. Luisteren is meer dan 'horen'; het vergt meer verwerking van het gehoorde. De luisteraar denkt actief over wat hij hoort en verleent betekenis aan wat hij hoort (Vernooy, z.j.). Luisteren vergt dus cognitieve inspanning. Onderwijs dient leerlingen te ondersteunen in de ontwikkeling van die actieve luistervaardigheid, die vaak aangeduid wordt als begrijpend luisteren.

Enerzijds wordt er aandacht gevraagd voor begrijpend luisteren met het oog op jonge taalverwervers. Niet alleen omdat het op zich een belangrijke vaardigheid is voor school- en maatschappelijk succes, maar ook omdat leerlingen bij begrijpend luisteren strategieën en kennis kunnen opdoen die gunstig zijn voor de ontwikkeling van technisch en begrijpend lezen (zie bijvoorbeeld Garner & Bochna 2004). Onderzoek laat zien dat interactief voorlezen in de onderbouw van het primair onderwijs daar een geschikte didactiek voor kan zijn (Bus e.a. 1991; didactische toelichtingen in Vernooy, 1997, Bouwhuis 2004).
Waar het in de onderbouw van het primair onderwijs nog veel om fictie gaat (prentenboeken), spelen gaandeweg het onderwijs steeds meer tekstgenres een rol: directief, rapporterend, beschouwend, argumentatief (Sijtstra, Van der Schoot & Hemker 2002; Verhoeven, Biemond & Litjens 2007). Begrijpend luisteren stelt dan navenant hogere eisen aan leerlingen. Leerlingen zijn niet alleen binnen taalonderwijs met begrijpend luisteren bezig, maar juist ook bij het onderwijs in andere vakken. Om presentaties, instructies en uitleg te begrijpen, moeten leerlingen luisterstrategieën leren hanteren (Hoogeveen e.a. 2001, Pearson 2001, Pressley & Hargis 2000).

Anderzijds is internationaal gezien veel aandacht voor luistervaardigheid in het kader van het vreemde talenonderwijs (zie bijvoorbeeld de NCLRC: National Capital Resource Language Center).

Of het nu om jonge of oudere leerlingen gaat, en om eerste, tweede of vreemde taalverwerving, in alle gevallen varieert het luisteren naar gelang doel en situatie. De aard van het medium kan de taak eventueel vergemakkelijken: werkelijk gesproken versus opgenomen op cd, video enzovoorts.
Het luisteren naar gesproken teksten in een werkelijke situatie, dus niet opgenomen op cd of video, heeft ten minste *drie specifieke kenmerken.*

Ten *eerste* kan de luisteraar zich maar zeer ten dele voorbereiden op de luistertaak. Hij kan zich misschien voorbereiden op het soort tekst waarnaar hij gaat luisteren, zoals een instructie of een uitleg, en eventueel ook op de spreker, maar hij kan de tekst van tevoren niet alvast globaal bekijken. Hij weet vaak niet hoe lang de tekst zal zijn, hoe de tekst is opgebouwd, hij ziet geen kopjes waarvan hij de inhoud van de tekst kan afleiden.
De luisteraar moet dus tijdens het luisteren zijn voorkennis mobiliseren, zijn luisterdoel en luistermanier vaststellen en zonodig bijstellen, het doel van de spreker herkennen en de tekst plaatsen in de context.

Een *tweede* kenmerk van luisteren is dat het verstaan en begrijpen van de tekst op het moment zelf moet gebeuren. Als de luisteraar een zin of fragment mist of niet begrijpt, is het moment voorbij. Hij heeft niet de mogelijkheid om even te pauzeren om een onbekend woord op te zoeken. Hij moet de draad van het verhaal weer zien op te pakken op basis van de aanknopingspunten die de tekst biedt.
Ook zal de luisteraar al tijdens het luisteren onderscheid moeten maken tussen hoofd- en bijzaken en beslissen wat hij zal proberen te onthouden en wat niet. In feite is de luisteraar tijdens het luisteren dus al bezig met het verwerken van de tekst: “Is dit belangrijke informatie? Heb ik dit later nodig of niet?”.
Ook geeft de luisteraar de informatie al tijdens het luisteren een plaats en koppelt hij die aan wat hij al weet. Dat is nodig om de informatie te kunnen onthouden. Kennis van de wereld speelt daarom een belangrijke rol bij luistervaardigheid, zeker in teksten waarbij de informatiedichtheid hoog is. De luisteraar is tijdens het luisteren dus steeds actief bezig (Rost,1990).
Bij het luisteren naar opgenomen teksten op cd, video/dvd of cd-rom kan de luisteraar de tekst zo vaak als nodig opnieuw beluisteren. Audiovisuele middelen kunnen daardoor een belangrijk instrument zijn bij het verhogen van het niveau van luistervaardigheid in het onderwijs.

Een *derde* kenmerk is dat de luisteraar is afhankelijk van omstandigheden waar hij zelf weinig invloed op heeft: de spreker(s) en de omgeving. Concentratie speelt een belangrijke rol bij luistervaardigheid. Er zijn veel verschillende omgevingsfactoren die het de leerling moeilijk kunnen maken om zich te concentreren op de tekst en die dus een nadelige invloed hebben op het begrip van de tekst: een te hoog of te laag spreektempo, een onbekende taalvariant, een monotone stem, onvoldoende samenvattingen en herhalingen, storende omgevingsfactoren zoals achtergrondlawaai, veel afleiding en een onrustige omgeving. Concentratieproblemen kunnen natuurlijk ook veroorzaakt worden door onrust, slaap en dergelijke van de leerling zelf. Een geoefend luisteraar zal hier makkelijker mee om kunnen gaan dan een luisteraar op een lager niveau. Een leerling met een laag niveau van luistervaardigheid heeft meer last van storingen en kan minder snel de draad van het verhaal weer oppakken.

Om luisteren als vaardigheid te ontwikkelen kunnen teksten waarnaar leerlingen luisteren op basis van bepaalde kenmerken (lengte, samenhang, woordgebruik enz.) op niveaus worden geplaatst. Ook de luistervaardigheid van leerlingen kan op basis van bepaalde kenmerken (vooral zijn mate van sturing van het luisterproces) op niveaus worden geplaatst. Of een leerling een bepaalde luistertaak kan uitvoeren, hangt niet alleen af van de kenmerken van de gesproken taal en het luistervaardigheidsniveau van de leerling, maar ook van de aard van de luistertaak en de mate van ondersteuning die de leerling krijgt bij het uitvoeren van die taak.

3.2.2 Dimensies

De niveaubeschrijving bestaat uit drie componenten:
Taken, Kenmerken van de taakuitvoering en Tekstkenmerken.
De component *Taken* geeft aan welke soort luistertaken een leerling op een bepaald niveau beheerst. Hier wordt drie situaties onderscheiden: luisteren naar instructie, luisteren als publiek in een live situatie, en luisteren naar radio, televisie en andere media. Door de component Kenmerken van de taakuitvoering wordt de taakuitvoering onderverdeeld in *begrijpen, interpreteren, evalueren en weergeven*. De Component Tekstkenmerken bevat kenmerken van de beluisterde tekst op dit niveau: *samenhang, informatiedichtheid, tekstlengte, woordgebruik, grammaticale complexiteit en verstaanbaarheid*.

De vier niveaus zijn cumulatief: een leerling op een hoger niveau beheerst alle deelvaardigheden die op een lager niveau genoemd worden. Deze worden in de tekst dus niet telkens herhaald. Wel leggen ze het fundament voor het niveau dat erop volgt. Het onderwijs op hogere niveaus dient uitdrukkelijk te zorgen voor het onderhouden van de vaardigheden die op eerdere niveaus al verworven zijn.

3.2.3 Niveaubeschrijvingen Luisteren

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving van de vaardigheid	Kan luisteren naar eenvoudige teksten over alledaagse, concrete onderwerpen of over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan luisteren naar teksten over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling of die verder van de leerling af staan.	Kan luisteren naar een variatie aan teksten over alledaagse en opleidingsgebonden en maatschappelijke onderwerpen .	Kan luisteren naar een grote variatie aan, ook complexe, teksten over opleidingsgebonden en maatschappelijke onderwerpen en over en abstracte onderwerpen.
Taken				
1. Luisteren naar instructies	Kan voldoende feitelijke informatie halen uit instructies en aanwijzingen om taken of handelingen uit te kunnen voeren.	Kan uitleg en instructies over dagelijkse werkzaamheden begrijpen.	Kan uitleg en instructies over concrete en abstracte onderwerpen begrijpen.	Kan complexe uitleg en langere instructies begrijpen.
2. Luisteren als lid van een live publiek	Kan de hoofdlijn begrijpen van korte informatieve, instructieve en betogende teksten met een duidelijke structuur en voldoende herhaling Kan een eenvoudig, voorgelezen of verteld verhaal begrijpen.	Kan een helder gestructureerde voordracht, toespraak of les begrijpen over vertrouwde onderwerpen binnen het eigen vak- of interessegebied Kan een voorgelezen of verteld verhaal begrijpen.	Kan in een langer(e) uiteenzetting, beschouwing of betoog de hoofdpunten en onderbouwingen begrijpen, ook als het onderwerp buiten het vak- of interessegebied ligt en het onderwerp abstract is.	Kan de meeste voordrachten, discussies en debatten zonder moeite begrijpen.
3. Luisteren naar radio en tv en naar gesproken tekst op internet	Kan hoofdpunten van korte en duidelijke berichten op radio en tv en via internet begrijpen als onderwerp en context bekend zijn. Kan uit een vooraf duidelijk gestelde vraag de benodigde informatie halen, zoals openingstijden, adres, telefoonnummer, uit korte berichten op bijvoorbeeld een telefoonbeantwoorder.	Kan de hoofdpunten begrijpen van (nieuws)berichten, documentaires, reclameboodschappen en discussieprogramma’s over vertrouwde onderwerpen. Kan films en tv-series geschikt voor zijn leeftijd volgen.	Kan de meeste gesproken teksten in radio- en televisieprogramma’s en ander uitgezonden of opgenomen geluidsmateriaal begrijpen.	Kan een breed scala aan geluidsmateriaal, radioprogramma’s en films begrijpen.
Kenmerken van de taakuitvoering				
Kan informatie uit de tekst begrijpen	Kan hoofdzaken uit de tekst halen	Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven. Kan onderscheid tussen hoofd- en bijzaken maken. Kan noodzakelijke details begrijpen. Kan relaties tussen tekstdelen leggen. Kan informatie ordenen (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Kan wanneer nodig de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de vorm, woordsoort, samenstelling of context. Kan beeldspraak en ironie herkennen. Kan een relatie leggen tussen tekst en beeld.	Kan onderscheid maken tussen meningen en feiten. Kan onderscheid maken tussen standpunt en argument.	Kan argumentatieschema’s herkennen. Kan objectieve en subjectieve argumenten onderscheiden. Kan details begrijpen en verbinden met de hoofdgedachte.
Kan de tekst interpreteren	Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dichtbij de leerling staan. Kan relaties leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis en ervaringen. Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn manier van luisteren daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).	Kan informatie en meningen interpreteren. Kan de bedoeling van de spreker(s) of het doel van de makers van een programma verwoorden.	Kan de tekst vergelijken met inhouden uit andere teksten en kan tekstdelen met elkaar vergelijken. Kan conclusies trekken naar aanleiding van een (deel van de) tekst. Kan conclusies trekken over intenties, opvattingen, gevoelens, stemming en toon van de spreker(s). Kan de bedoeling van de spreker(s) verwoorden als ook de verbale en non-verbale middelen die gebruikt zijn om dit doel te bereiken. Kan onderscheid maken tussen drogreden en argument.	Kan impliciete attitudes en relaties tussen sprekers vaststellen. Kan persoonlijke waardeoordelen als herkennen en als zodanig interpreteren.

vervolg 3.2.3 Niveaubeschrijvingen Luisteren

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Kenmerken van de taakuitvoering				
Kan de tekst evalueren	Kan tekstsoorten onderscheiden en benoemen (verhalende, informatieve, instructieve en betogende). Kan een oordeel over een tekst(deel) of tv- of radioprogramma (of fragment ervan) verwoorden.	Kan een oordeel over de waarde van een tekst(deel) of tv- of radioprogramma (of fragment ervan) verwoorden voor zichzelf en kan dit oordeel toelichten.	Kan een oordeel geven over de waarde en de betrouwbaarheid van de gegeven informatie voor zichzelf en voor anderen. Kan de argumentatie in een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen.	Kan een tekst beoordelen op consistentie.
Kan informatie uit de tekst onthouden en mondeling of schriftelijk weergeven	Kan aantekeningen maken Kan de informatie gestructureerd weergeven.	Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten (voor zichzelf).	Kan een tekst samenvatten voor zichzelf en ook voor anderen.	Kan van de gesproken tekst een goed geformuleerde samenvatting maken die los van de uitgangstekst te begrijpen valt.
Tekstkenmerken				
Tekstlengte	Teksten zijn niet lang: luisterduur is 5-10 minuten.	Luisterduur tot ongeveer 20 minuten komt voor. Meer kan mits er enige mate van interactie mogelijk is (zoals vragen stellen).	Lange teksten komen voor, luisterduur kan 30 minuten en meer zijn, ook als er geen interactie mogelijk is.	De tekstlengte/luisterduur doet er niet meer toe.
Tekstopbouw	De teksten hebben een eenvoudige structuur. De informatie is herkenbaar geordend, met een duidelijk gebruik van verwijs-, verbindings- en signaalwoorden. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; informatie wordt vaak herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd.	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden en denkstappen worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben een lage informatiedichtheid.	De teksten hebben een structuur waarbij verbanden niet altijd duidelijk of expliciet worden aangegeven. Er worden minder frequente verbindingswoorden worden gebruikt. De informatiedichtheid kan hoog zijn.	Zie niveau 3 - geen specifieke kenmerken op dit niveau.
Woordgebruik	Een groot deel van de woorden behoort tot de meest frequente woorden of tot de woorden die de leerlingen zelf gebruiken. Formeel taalgebruik beperkt zich tot het meest voorkomende.	Er worden vooral frequente woorden gebruikt. Daarnaast ook minder frequente woorden, beeldspraak en regelmatig voorkomend formeel taalgebruik, af en toe abstracte woorden en frequente vaste woordcombinaties.	Minder frequente woorden en idioom/vaste verbindingen komen voor evenals beeldspraak, stijlfiguren en meer formeel en ambtelijk taalgebruik en abstracte woorden.	Laagfrequente woorden komen voor, ook formeel, ambtelijk, wetenschappelijk en specialistisch taalgebruik.

3.2.4 Dekking van de eindtermen en kerndoelen Luisteren

De volgende kerndoelen en eindtermen voor luisteren zijn in de curriculumdocumenten te vinden.

Primair onderwijs

Kerndoel 1: De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.

Onderbouw voortgezet onderwijs

4. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten.
9. De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voor te bereiden en uit te voeren.

Examenprogramma vmbo
NE/K/4

Luister- en kijkvaardigheid
De kandidaat kan:
- luister- en kijkstrategieën hanteren,
- compenserende strategieën kiezen en hanteren,
- het doel van de makers van een programma aangeven,
- de belangrijkste elementen van een programma weergeven,
- een oordeel geven over een programma en dit toelichten,
- een instructie uitvoeren,
- de waarde en betrouwbaarheid aangeven van de informatie die door de massamedia verspreid wordt.

In het examenprogramma havo/vwo, Domein B: Mondelinge taalvaardigheid is geen specifieke luistervaardigheid benoemd.

De genoemde eindtermen en kerndoelen zijn met uitzondering van de strategieën opgenomen in de niveaubeschrijving Luisteren.

3.2.5 Wat kunnen leerlingen?

In deze paragraaf proberen we op basis van resultaten van peilingsonderzoek de luistervaardigheid te beschrijven van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs op de niveaus P25 en P75, die dus respectievelijk zouden staan voor fundamentele kwaliteit en streefkwaliteit. De resultaten dateren uit het peilingsonderzoek in 1998 waarover is gerapporteerd in PPON-rapport nr. 19 *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3* (Sijtstra et al., 2002). In 2007 is de vierde peiling Luistervaardigheid uitgevoerd, maar deze gegevens zijn nog niet beschikbaar.

Er zijn verschillende methoden om verschillen in vaardigheden tussen leerlingen uit te drukken. De meest gebruikte methode is daarbij de score die de leerlingen op een evaluatie-instrument behalen. Vastgesteld kan dan worden welke score binnen een referentiepopulatie door – in dit geval – de P25 en de P75-leerlingen wordt bereikt. Een dergelijke score geeft echter geen inzicht in datgene wat leerlingen op de onderscheiden niveaus nu wel of niet beheersen.

Het is informatiever te laten zien in hoeverre leerlingen op verschillende vaardigheidsniveaus opgaven, taken etc. beheersen en correct kunnen beantwoorden.
Uitgangspunt is dat de kans op een correcte beantwoording van een opgave toeneemt met het vaardigheidsniveau van de leerling en dat dus voor elk vaardigheidsniveau kan worden vastgesteld wat de kans op een goed antwoord is.

PPON operationaliseert de onderscheiden niveaus van beheersing dan als volgt:
- er is sprake van *goede beheersing* wanneer de kans op een correcte beantwoording .80 is of hoger,
- er is sprake van *matige beheersing* van een opgave wanneer de kans op een correcte beantwoording tussen .50 en .80 ligt,
- er is sprake van *onvoldoende beheersing* wanneer de kans op een correct antwoord kleiner is dan .50.

In het peilingsonderzoek in 1998 is de luistervaardigheid van leerlingen onderzocht in relatie tot het teksttype waar de leerling naar luisterde. Onderscheiden zijn daarbij rapporterende teksten, beschouwende teksten, argumentatieve teksten en fictie.
Er wordt daarbij geen onderscheid gemaakt tussen de vaardigheden begrijpen, interpreteren en reflecteren zoals dat nu wel voor leesvaardigheid is gedaan.
In het peilingsonderzoek zijn aan leerlingen met behulp van de cassetterecorder luisterteksten gepresenteerd. Na afloop werden over de tekst vragen gesteld die ook auditief zijn aangeboden, maar die eveneens in het opgavenboekje afgedrukt stonden.

In dit overzicht is een selectie van luisterteksten met opgaven opgenomen. Per tekst staan de opgaven in volgorde van moeilijkheidsgraad waarbij de eerste opgave de gemakkelijkste opgave is.
Onderstaande tabel beschrijft in hoeverre de P25- en de P75-leerling in staat bleken de vragen te beantwoorden.

Beheersing van voorbeeldvragen bij luisterteksten op P25- en P75-niveau

Kwaliteit en Teksten	Opgaven die de leerling goed beheerst	matig beheerst	onvoldoende beheerst
P25 basiskwaliteit			
Reisje	1	2	3-5
Dwars door het oerwoud	1-2	3-4	5-6
Vier korte argumentatieve teksten	1	-	2-4
Stoer	-	1	2-3
Ezel	-	-	1-3
Totaal aantal vragen per categorie	4	4	13
P75 streefkwaliteit			
Reisje	1-5		
Dwars door het oerwoud	1-4	5-6	
Vier korte argumentatieve teksten	1	2-4	
Stoer	1	2-3	
Ezel	1-2	3	
Totaal aantal vragen per categorie	13	8	0

Van onderstaande voorbeeldopgaven beheersen leerling op P25-niveau er vier goed, 4 matig en 13 onvoldoende. Op P75-niveau beheersen leerlingen 13 vragen goed, 8 matig en geen enkele vraag onvoldoende.

Rapporterende luistertekst

Reisje

Jullie klas gaat een schoolreisje maken. Jij mag het reisje mee voorbereiden. Je belt naar de Nederlandse Spoorwegen.

[*telefoongeluiden*]

'Je bent verbonden met het automatisch antwoordapparaat van de afdeling trippen voor jongeren van de NS. Tot 1 mei hebben wij de volgende trip met een stip: Met de trein naar het dierenpark te Amersfoort.
Voor een gecombineerd reisentreebiljet betaal je ƒ 10,-. Deze aanbieding geldt voor kinderen tot en met 12 jaar. Voorwaarde bij dit alles is wel dat gereisd wordt na 9 uur 's morgens en voor 4 uur 's middags.
Verdere inlichtingen kun je krijgen bij alle stations in Nederland.'

Dan volgen nu de vragen bij 'Reisje'.
Doe je boekje open

1 Voor wie is dit biljet geldig? / Dit biljet is alleen geldig voor kinderen t/m .....
2 Hoeveel kost het biljet? / De prijs van het biljet is .....
3 Wanneer mag er gereisd worden? /
Er mag uitsluitend gereisd worden tussen ... uur 's morgens en ... uur 's middags.
4 Waar gaat het reisje heen? / De trip gaat naar het .....
5 te .....

Beschouwende luistertekst

Dwars door het oerwoud

De kinderen van groep 8 mogen allemaal hun favoriete boek bespreken. Jeroen wil ontdekkingsreiziger worden. Dus heeft hij gekozen voor het boek 'Dwars door het oerwoud'.

Dit boek is een leesboek en een informatieboek. Het is een avontuur maar dan één dat echt is gebeurd. Ik zou wel ontdekkingsreiziger willen worden. Het is een mooi boek. Ik vind het heel geschikt voor kinderen ouder dan 10 jaar.

Dit boek gaat over het oerwoud: over de planten die er groeien, de dieren en de mensen die er leven. Maar het gaat vooral over de mensen die er wonen. Daar wordt veel over verteld. De avonturiers zijn dwars door het oerwoud getrokken. De foto's in het boek zijn door de avonturiers zelf gemaakt en erg mooi. De foto's laten duidelijk zien hoe het er bij de mensen in het oerwoud aan toe gaat. Door de foto's kreeg ik het gevoel dat ik er als het ware zelf bij was.
Er is ook één hoofdstuk dat heet "*Is er nog redding voor het oerwoud?*". Dat gaat vooral over het kappen van de bomen.
De mensen kappen de bomen om de grond te gebruiken voor de landbouw. Als je leest hoeveel bomen er per dag worden gekapt, dan vind ik dat wel eng. De bomen maken toch zuurstof, zuurstof die wij nodig hebben. Het erge is dat die landbouwgrond helemaal niet vruchtbaar is. Die bomen worden dus eigenlijk voor niets gekapt. Je snapt wel dat er over een tijdje geen bos meer is, als er aan dat kappen geen eind komt.
Er wonen zelfs nu nog mensen in het oerwoud die nog nooit andere mensen hebben gezien. Het lijkt me reuze spannend om die mensen eens te ontmoeten. Er wordt ook verteld over een ontmoeting met pygmeeën in de oerwouden van West-Irian. Die mensen leven echt heel anders dan wij. Als ze ziek worden, lopen ze wel snel gevaar. Ze hebben natuurlijk helemaal geen medicijnen zoals wij, dus gaan ze snel dood, ook als hun ziekte helemaal niet zo ernstig is. Dan leef ik toch maar liever in ons land. Dan kun je tenminste naar een dokter.

Dan volgen nu de vragen bij 'Dwars door het oerwoud'.
Lees de vragen mee.

1 Waarom vindt Jeroen het eng dat er per dag zoveel bomen worden gekapt?
Omcirkel de letter voor het goede antwoord.
A Er is straks geen bos meer om in te wonen.
B Er is straks geen zuurstof meer om van te leven.
C Er komt te veel onvruchtbare landbouwgrond.
D Hij kan geen ontdekkingsreiziger meer worden.

2 Waarom leeft Jeroen toch liever in ons land?
Omcirkel de letter voor het goede antwoord.
A Als je ziek wordt, zijn er in ons land goede medicijnen.
B De dieren die in het oerwoud leven, zijn gevaarlijk.
C De pygmeeën leven heel anders dan wij.
D Het oerwoud verdwijnt toch snel.

3 Waarom heeft Jeroen dit boek gekozen? .....
(Hij wil ontdekkingsreiziger worden)

4 Voor welke leeftijd is het boek volgens Jeroen geschikt? / Voor kinderen vanaf ... jaar.

5 Waar gaat het boek volgens Jeroen vooral over?
Omcirkel de letter voor het goede antwoord.
A Over de mensen die in het oerwoud leven.
B Over de planten en dieren in het oerwoud.
C Over de ziekten van de pygmeeën.
D Over het kappen van de bomen.

6 Waardoor had Jeroen het gevoel dat hij er zelf bij was?
(*Door de foto's*)

Argumentatieve luistertekst
Vier korte luisterteksten met elk een vraag.

Zin

Vlak voor het nieuws zet je moeder de radio aan; je hoort nog net deze reclamespot.

Je hebt vast wel eens gehoord van het tijdschrift 'Zin'.
Je vriend of vriendin leest het misschien al jaren.
'Zin' heeft je iets te bieden.
'Zin' informeert je:
- Over boeken: Is het wel zo'n mooi boek, of vind je leraar dat alleen maar?
- Over natuur: Waar blijft de Distelvlinder in de winter?
- Over sport: Mag een mountainbike meedoen aan veldritwedstrijden?

En verder over alles wat je weten wilt.

Zin in 'Zin'!! Bel nu 023 - 56 76 76 of vraag je boekhandelaar!

Dan volgt nu de vraag bij 'Zin'. Lees de vraag mee.
Zet in je boekje een cirkel om de letter van het goede antwoord.

7 Wat is volgens deze reclamespot de belangrijkste reden om 'Zin' te lezen?
A 'Zin' informeert je over alles wat je weten wilt.
B 'Zin' is verkrijgbaar bij elke boekhandelaar.
C 'Zin' vertelt je waar de Distelvlinder in de winter blijft.
D 'Zin' wordt ook door je vriend of vriendin gelezen.

Kattenvoer

Toen je in de supermarkt boodschappen aan het doen was, hoorde je toevallig een gesprekje tussen mevrouw Van Soest en mevrouw Vink over kattenvoer.

[*Supermarktgeluid op de achtergrond*]

Koop jij nog steeds van die kleine blikjes kattenvoer voor je poes?
Ja, hoezo? Wat is daar mis mee?
Niks. De grote blikken zijn alleen stukken goedkoper en het is verder precies hetzelfde.
Dat weet ik wel, maar zo'n groot blik moet je een paar dagen open in de koelkast bewaren en dat vind ik echt stinken!
Nee hoor, daar hebben ze wat op gevonden. Bij elk blik zit een plastic dekseltje, zodat je het blik goed afgesloten kunt bewaren.
En echt waar, met de deksel op het blik ruik je niets meer.
Ben je soms ingehuurd door de fabrikant om reclame te maken?
Ja, dat lijkt wel zo, hè.
Nou, dan zal ik ook maar eens zo'n groot blik proberen. Wie weet heb je gelijk.

Dan volgt nu de vraag bij 'Kattenvoer'.
Lees de vraag mee.

1 Mevrouw Vink koopt normaal gesproken altijd kleine blikken kattenvoer.
Schrijf in eigen woorden op hoe mevrouw Van Soest haar zover krijgt dat zij een keer een groot blik probeert.

Senso

Op de radio hoor je vaak reclame over tandpasta. Luister eens naar de volgende.

Als je tanden pijn doen bij het eten van iets dat warm, koud, zoet of zuur is, dan heb je last van gevoelige tanden. Dagelijks poetsen met Senso zorgt voor een beschermend laagje, waardoor je tandhalzen al snel minder gevoelig worden. Senso is er met en zonder fluoride in citroen- en sinaasappelsmaak.
Senso, voor als je met plezier wilt eten!

Dan volgt nu de vraag.
Lees de vraag mee.

2 Om welke reden moet je volgens deze advertentie vooral Senso kopen?

Wouters woud

In het radioprogramma 'Trek er op uit', hoor je de volgende reclamespot over een nieuwe attractie.

De wind giert door de bomen.
Je hebt het koud.
Overal om je heen is alles grauw.
Je verveelt je.
Je wilt wel eens iets anders.

Vanaf nu is dat geen probleem meer.
Kom naar Wouters Woud in Waterwiel.
Elke dag om 12 uur start daar een wandeling door een prachtig stukje overdekt tropisch bos.
Speciale gidsen leiden je rond en vertellen je alle wetenswaardigheden.
Uniek; anders dan anders.

Wouters Woud in Waterwiel
Bel voor inlichtingen: 0 71 - 71 17 11

Dan volgt nu de vraag bij 'Wouters woud'.
Lees de vraag mee.

3 Op wie is deze reclame vooral gericht?
Zet een cirkel om de letter van het goede antwoord.

Op kinderen die .....

A een hekel hebben aan slecht weer.
B graag wandelen.
C iets bijzonders willen.
D van dieren houden.

Fictie luistertekst

Stoer

Jullie zitten eigenlijk allemaal een Taaltoets te maken. Daar hoef je helemaal niet zenuwachtig voor te zijn. Toch maken sommige kinderen zich erg druk als ze een keer een toets moeten maken. Luister maar naar het verhaal van Stef. Het verhaal heet: 'Stoer'.

In de klas van Stef zaten vijf meisjes en twintig jongens. En die jongens waren allemaal even stoer. Allemaal, behalve Stef. Hij had geen grote mond, hij kon niet vechten, hij was slecht in volleybal en een ramp met gym. Toch vonden bijna alle jongens hem aardig, maar niet omdat hij zo goed leren kon. Stef was het tegendeel van een uitblinker. Hij was bepaald geen ster in rekenen. Zijn aardrijkskunde was hopeloos en geschiedenis... Hij was alleen goed in lezen en in niet opletten. Stef kon zijn aandacht geen drie minuten bij zijn werk houden. Dan zat hij alweer aan iets anders te denken. 'Zit niet zo te dromen', riep meester Van Dam om de haverklap. 'Let op!' Dat vond Stef het

‘De referentieniveaus betekenen dat we ook op de pabo toch wel wat meer van studenten mogen verwachten als het gaat om taal en rekenen’

moeilijkste wat er was. Hij vond dromen leuker dan dingen doen. Tot hij een taaltoets moest maken.
‘Maak je niet ongerust’, zei meester Van Dam. ‘Je bent goed in taal. Zorg dat je morgenochtend uitgeslapen op school komt en zorg dat je je gedachten er bij houdt. Dan zal het best gaan.’
Stef kon die avond niet in slaap komen. Stel je voor dat het niet lukte om zijn aandacht erbij te houden! Hij had er nachtmerries van. ‘Taaltoets, taaltoets’, dacht hij bij het wakker worden.
‘Taaltoets, taaltoets’, dacht hij onder de douche. Aan het ontbijt werd hij bijna misselijk. Ten slotte gaf zijn moeder hem een pilletje om rustig te worden. Dat hielp. Toen Stef de opgaven voor zich had, was hij al zijn angst kwijt. Hij deed precies wat meester van Dam hem gezegd had: hij las de opdracht aandachtig door, hij probeerde de moeilijkheden op te sporen en hij begon rustig te werken. De toets was doodgemakkelijk. Hij was als eerste klaar. Meester Van Dam raakte helemaal in paniek. Hij zwaaide met de toets en schreeuwde: ‘Stef! Stef!’
Stef deed zijn ogen open. Naast zijn bed stond zijn vader. ‘Word wakker. Je moet naar school. Je hebt een taaltoets.’
Het duurde even voor het tot Stef doordrong.
Hij had geslapen.
Hij had gedroomd.
Hij moest zijn taaltoets nog maken!

Dan volgen nu de vragen bij ‘Stoer’
Lees de vragen mee.

1 Waaruit blijkt dat Stef zich erg zenuwachtig maakte voor de taaltoets?

Zet een cirkel om de letter van het goede antwoord.

A Hij had er nachtmerries van.
B Hij was niet goed in lezen.
C Hij werd misselijk van het ontbijt.
D Zijn moeder gaf hem een pilletje.

2 Volgens meester Van Dam hoeft Stef zich niet ongerust te maken over de taaltoets. Waarom niet?

3 Waarom valt Stef zo op in de groep?

Ezel

Misschien hebben ze je wel eens uitgescholden voor ezel. Dan heb je waarschijnlijk iets doms gedaan. Dat je door voor ezel te spelen ook heel slim kan zijn, hoor je in het nu volgende verhaal.

De mens geworden ezel

Er waren eens twee studenten die gebrek hadden aan geld. In de verte zagen ze een boer aankomen die een ezel aan een touw meetrok.
‘Hadden wij dat ezeltje maar,’ zuchtte de ene student, ‘dan konden we het verkopen en hadden we wat geld.’
‘Wacht,’ zei de ander, ‘laat mij m’n gang maar gaan.’
Zonder dat de boer het merkte, maakte de student de ezel voorzichtig los, stak zijn eigen kop door het touw, en liet het beestje aan zijn makker over. Toen die zich ver genoeg had verwijderd, trok hij zijn kleren uit, en slaakte een diepe zucht om de aandacht van de boer te trekken.
Die keek verschrikt om en stond aan de grond genageld.
‘Alsjeblieft, baas,’ smeekte de student, ‘laat me gaan. Zeven jaar ben ik ezel geweest, vandaag is mijn tijd om.’
En hij vertelde de boer, dat hij zeven jaar geleden een gemene streek had uitgehaald, en toen veroordeeld was als ezel door het leven te gaan.
De boer herinnerde zich dat hij zijn ezeltje heel wat keren ongenadig had afgerammeld. Hij liet hem meteen los, en gaf een flinke fooi op de koop toe.
‘Wie had dat van zijn leven gedacht?’ mompelde hij in zichzelf. ‘Maar mijn vrouw heeft altijd al gezegd dat er mensenverstand in dat beest zat.’
Een paar dagen later ging hij naar de markt om een nieuwe ezel te kopen. Daar trof hij de andere student, met zijn oude ezel aan een touw. Hij keek vreemd op, aarzelde even en zei toen tegen de student: ‘Nee, jongeheer, uw beest zou ik verdorie niet graag kopen.’ De ezel fluisterde hij in het oor: ‘Zo, kameraad, ben je in je oude zonde teruggevallen? Zeker weer voor zeven jaar.’
Toen liep hij door.

[Uit: Honderd en een sprookjes van de lage landen
De Bezige Bij - Amsterdam]

Dan volgen nu de vragen bij ‘Ezel’
Lees de vragen mee.

1 Wat was de bedoeling van de student toen hij zijn eigen kop door het touw stak en deed alsof hij de ezel was geweest?

Zet een cirkel om de letter van het goede antwoord.

A Hij rekende er op dat de boer hem een flinke fooi zou geven.
B Hij wilde aan de andere student laten zien hoe handig hij wel niet was.
C Hij wilde de boer voor de gek houden.
D Hij wilde de boer zijn ezel aftroggelen om het dier te kunnen verkopen.

2 De boer zei tegen de student: ‘Nee, jongeheer, uw beest zou ik verdorie niet graag kopen.’

Waarom zei de boer dat?
Zet een cirkel om de letter van het goede antwoord.
A De boer wilde geen ezel die gemene streken uithaalde.
B De boer wilde liever een andere ezel in plaats van zijn oude.
C De boer wilde niet meer voor de gek gehouden worden.
D De boer wilde niet weer een betoverd mens als ezel.

3 Waarom gaf de boer een flinke fooi aan de student?

3.3 Spreekvaardigheid

3.3.1 Wat is spreekvaardigheid?

Spreken is een voorbereide of onvoorbereide monoloog of presentatie die met slechts geringe interactie voor een of meerdere luisteraars wordt gehouden. De grens tussen spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid is gradueel. Een gesprek kan overgaan in een monoloog en een monoloog kan overgaan in een gesprek.
Spreekvaardigheid is vooral onderzocht voor het voortgezet onderwijs: de spreekbeurt. De beoordelingsproblematiek kreeg vooral aandacht (Rijlaarsdam & Bronkhorst, 1983; Van Gelderen, 1992). Recenter is er ook aandacht voor het mondeling samenvatten (Hoogeveen e.a., 2001), waarbij een monologische spreektaak aan een luister- of leestaak is gekoppeld.

Voor jonge kinderen verdient spreekvaardigheid in de vorm van verhalen vertellen aandacht. Verhalen vertellen door kinderen kan bijdragen aan hun communicatieve competentie, hun denkontwikkeling en hun literaire ontwikkeling (Peck 1990, Verriour, 1991; Wendelin, 1991; Dyson & Genishi, 1994). Het heeft ook een positieve invloed op leesmotivatie en leesvaardigheid (Hayes, 1989). Vertellen is een goede voorbereiding op het realiseren van coherentie, een belangrijk aspect van productieve geletterdheid (Heesters, 2000). Hoe verhalen vertellen vanaf jonge leeftijd opgebouwd kan worden in het basisonderwijs, en als opstap naar informatieve presentaties zoals de spreekbeurt kan fungeren, laat Litjens zien in een didactische uitwerking (Damhuis & Litjen 2003).

Spreken is een complexe vaardigheid. Een spreker doet verscheidene dingen tegelijkertijd. Hij brengt zijn gedachten onder woorden, brengt structuur aan in wat hij wil zeggen, probeert de aandacht van de toehoorders vast te houden en controleert tijdens het spreken of hij zijn doel bereikt. Als dit niet het geval is zal hij moeten bijstellen of opnieuw moeten beginnen: *Laat ik het anders zeggen*, *Nog even alles op een rijtje*. Wanneer de spreker niet op bepaalde woorden kan komen kan hij dit compenseren met omschrijvingen, non-verbale uitingen of gebruik van synoniemen. Doordat spreken, denken en bijstellen tegelijkertijd optreden, kent gesproken taal veelvuldig onderbrekingen en herformuleringen, vaak eenvoudige zinnen, gebruik van denkpauzes en opvullers als *eens even kijken*, *uuh*, *nou ik denk*. Tijdens het voorbereid spreken kan de spreker gebruik maken van geheugensteunen en zullen structuur en het onder woorden brengen van gedachten iets minder energie kosten, waardoor minder stoplappen en herformuleringen nodig zijn.

Een spreker zendt tijdens het spreken non-verbale signalen uit. Zijn mimiek, gebaren en lichaamshouding kunnen het gesprokene ondersteunen, versterken, maar ook afzwakken. De non-verbale component is belangrijk als het gaat om het vasthouden van de aandacht van luisteraars. Want een specifiek kenmerk van gesproken taal is de tijdelijkheid: als het is uitgesproken is het ook meteen vervlogen. De luisteraar kan het niet terugspoelen. Daarom moet de spreker, om het luisteren te ondersteunen, bij een voorbereide spreektaak gebruik maken van ondersteunende middelen, zoals een hand-out, een poster op het bord, een Powerpoint enzovoort.

Een laatste specifiek kenmerk van spreken is dat de spreker moet kunnen omgaan met het feit dat hij – als spreker – alle aandacht krijgt. Niet iedereen vindt dit plezierig. Faalangst en spreekangst kunnen de spreker parten spelen.

De volgende externe factoren kunnen van invloed zijn op een spreker: de aanwezigheid van bepaalde personen in het publiek, bijvoorbeeld bekenden, of belangrijke of kritische personen, het belang van het gesprek, de locatie, het aantal toehoorders en omgevingsfactoren als onrust, lawaai, een geluidsinstallatie die het niet goed doet of een Powerpoint-presentatie die niet te starten lijkt. De mate waarmee een spreker soepel om kan gaan met dergelijke hindernissen verschilt sterk.
Een leerling met een hoog niveau van spreekvaardigheid kan zijn taalgebruik afstemmen op verschillende doelen en verschillend publiek. Hij kan complexe teksten te berde brengen en zo nodig bijsturen en de aandacht van de luisteraars zowel verbaal als non-verbaal vasthouden. Daarnaast zijn de relevantie van de informatie, de samenhang en structuur van de gesproken tekst, het gemak waarmee de spreker zich uitdrukt en de verstaanbaarheid mede bepalend voor het niveau (Van Gelderen & Oostdam, 1994).

3.3.2 Dimensies

De niveaubeschrijving bestaat uit twee componenten: Taken en Kenmerken van de taakuitvoering. De component *Taken* geeft welke soort gesproken teksten een leerling op een bepaald niveau beheerst. Ook worden daarbij onderwerpen genoemd.
De component *Kenmerken van de taakuitvoering* bevat twee soorten kenmerken: kenmerken van de gesproken tekst op dit niveau en kenmerken van het proces. Het gaat hier om de kenmerken *afstemming op doel en publiek, samenhang, grammaticale correctheid*, *woordgebruik*, *verstaanbaarheid*.
Die kenmerken staan steeds in het licht van een succesvolle tekst: een tekst die voldoet aan de eisen die in de taaksituatie besloten zijn (communicatief effectief) en aan de eisen van adequaat en correct taalgebruik.

De vier niveaus zijn cumulatief: een leerling op een hoger niveau beheerst alle deelvaardigheden die op een lager niveau genoemd worden. Deze worden niet telkens herhaald.

3.3.3 Niveaubeschrijvingen Spreken

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving	Kan in eenvoudige bewoordingen een beschrijving geven, informatie geven, verslag uitbrengen, uitleg en instructie geven in alledaagse situaties in en buiten school.	Kan redelijk vloeiend en helder ervaringen, gebeurtenissen, meningen, verwachtingen, gevoelens onder woorden brengen uit het alledaagse leven of interessegebied.	Kan monologen en presentaties houden over opleidings- en beroepsgerelateerde onderwerpen waarin ideeën worden uitgewerkt en voorzien van relevante voorbeelden.	Kan duidelijke, gedetailleerde monologen en presentaties houden over tal van onderwerpen. Kan daarbij subthema's integreren, specifieke standpunten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.
Taken				
Een monoloog houden	Kan alledaagse aspecten beschrijven, zoals mensen, plaatsen en zaken. Kan verslag uitbrengen van gebeurtenissen, activiteiten en persoonlijke ervaringen. Kan een kort, voorbereid praatje houden en daarbij op eenvoudige vragen reageren.	Kan in grote lijnen redenen en verklaringen geven voor eigen meningen, plannen en handelingen en kan een kort verhaal vertellen. Kan informatie verzamelen om over een onderwerp uit zijn interessegebied een voorbereide presentatie te geven. Kan vragen beantwoorden naar aanleiding van deze presentatie.	Kan een verhaal vertellen met een inleiding, een kern en een slot. Kan informatie verzamelen en een presentatie geven waarbij hij argumenten kan noemen voor of tegen een bepaald standpunt, of voor- en nadelen van diverse opties. Kan vragen vloeiend en spontaan beantwoorden.	Kan uitgebreide verhalen vertellen, beschrijvingen geven en een argumentatie ontwikkelen waarin belangrijke punten extra aandacht krijgen. Kan een goed gestructureerde presentatie geven en daarbij gezichtspunten ondersteunen met redenen en relevante voorbeelden.
Kenmerken van de taakuitvoering				
Samenhang	Maakt zijn gedachtegang voor de luisteraar begrijpelijk, hoewel de structuur van de tekst nog niet altijd klopt.	Kan een duidelijk verhaal houden met een samenhangende opsomming van punten en kan daarbij duidelijk maken welk punt hij het belangrijkst vindt. Gebruikt korte eenvoudige zinnen en verbindt deze door de juiste, eenvoudige voegwoorden en verbindingswoorden.	Maakt gebruik van middelen voor tekstcohesie (bijvoorbeeld signaal- en verbindingswoorden) om zijn uitingen te verbinden tot een heldere, samenhangende tekst. Bij langere teksten kan dit nog problemen opleveren. Kan, indien nodig, het publiek de opbouw en structuur duidelijk maken en volgt deze ook.	Kan goed gestructureerde gesproken taal voortbrengen, die getuigt van beheersing van ordeningspatronen, verbindingswoorden en cohesie-bevorderende elementen.
Afstemming op doel	Blijft trouw aan zijn spreekdoel, soms met hulp van een ander.	Geeft zijn spreekdoel duidelijk vorm (instruerend, informatief, onderhoudend enz.) zodat het voor de luisteraar herkenbaar is.	Kan tijdens een spreektaak verschillende doelen met elkaar verbinden (bijvoorbeeld informeren en overtuigen) en is zich ervan bewust dat hij van spreekdoel wisselt.	Kan in een monoloog of presentatie verschillende doelen nastreven zonder hieromtrent in verwarring te raken of verwarring te veroorzaken.
Afstemming op publiek	Past het taalgebruik aan aan de luisteraar(s). Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren. Kan gebruik maken van ondersteunende materialen om een voorbereide presentatie beter aan het publiek over te brengen.	Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal) Kan de luisteraar(s) boeien door middel van concrete voorbeelden en ervaringen.	Past het woordgebruik en de toon aan het publiek aan: formeel/informeel. Kan spontaan afwijken van een voorbereide tekst en ingaan op belangwekkende punten die vanuit het publiek worden aangedragen. Kan adequaat ondersteunende materialen inzetten.	Houdt contact met publiek door te reageren op zowel non-verbale als verbale reacties: kan bijvoorbeeld vragen of het publiek iets anders had verwacht, omdat hij veel onrust signaleert.
Woordgebruik en woordenschat	Zie Gesprekken	Zie Gesprekken	Zie Gesprekken	Zie Gesprekken
Vloeiendheid en verstaanbaarheid	Zie Gesprekken + Houding, intonatie en mimiek ondersteunen het gesprokene. Pauzes, valse starts en herformuleringen komen af en toe voor.	Zie Gesprekken + Is goed te volgen en kan zich gemakkelijk uitdrukken, alhoewel nog pauzes voorkomen om over de grammaticale vorm, de te kiezen woorden en herstel van fouten na te kunnen denken. Vooral in langere, niet voorbereide stukken tekst kunnen deze pauzes voorkomen.	Zie Gesprekken + Kan langere stukken tekst produceren in een normaal tempo; hoewel hij kan aarzelen tijdens het zoeken naar patronen en uitdrukkingen, zijn er weinig, overigens niet storende pauzes.	Zie Gesprekken

3.3.4 Dekking van de kerndoelen en eindtermen Spreken

In deze paragraaf expliciteren we hoe de hierboven gegeven niveaubeschrijvingen de recente kerndoelen en eindtermen dekken voor de schooltypen die corresponderen met de niveaus.

Voor primair onderwijs vermelden de kerndoelen (2 en 10) met betrekking tot Spreken de volgende *taken:*
- informatie vragen en geven,
- verslag uitbrengen,
- uitleg geven,
- instrueren.

Ze vermelden de volgende *handelingen* ofwel *taakkenmerken:*
- naar vorm en inhoud uit (leren) drukken,
- strategieën herkennen, verwoorden, gebruiken, beoordelen.

Deze elementen zijn verwerkt in de niveaubeschrijving 1.

Voor onderbouw voortgezet onderwijs vermelden de kerndoelen (1,7, 9,10) met betrekking tot spreken de volgende *taak:* mondelinge presentatie (7).
ze vermelden de volgende *handelingen/taakkenmerken*:
- begrijpelijk uitdrukken (1),
- planmatig voorbereiden en uitvoeren (9),
- reflecteren op de uitvoering en conclusies trekken voor de uitvoering van nieuwe taalactiviteiten (10).

Deze elementen zijn verwerkt in de niveaubeschrijving 2.

Voor vmbo vermelden de eindtermen (6) met betrekking tot spreken geen *taken,* maar wel de volgende *handelingen/ taakkenmerken*:
- informatie verzamelen en verwerken,
- spreekdoel tot uitdrukking brengen,
- spreekdoel richten op verschillende soorten publiek,
- strategieën hanteren,
- compenserende strategieën hanteren.

Deze elementen zijn eveneens verwerkt in de niveau-beschrijving 2.

Voor bovenbouw voortgezet onderwijs havo/vwo vermelden de eindtermen (4) met betrekking tot spreken de volgende t*aak:* voordracht.
ze vermelden de volgende *handelingen/taakkenmerken*:
- informatie verzamelen en verwerken,
- informatie adequaat presenteren met oog op doel, publiek en gesprekspartner,
- adequaat reageren op bijdragen van luisteraars.

deze elementen zijn verwerkt in de niveaubeschrijvingen 3 en 4.

3.3.5 Wat kunnen leerlingen?

Om een indruk te geven van wat leerlingen op dit moment feitelijk presteren op het gebied van spreekvaardigheid op de door de Expertgroep onderscheiden referentieniveaus 1 en 2, geven we enkele taken, beoordelingsaspecten en prestaties van leerlingen op de bewuste taken weer.
We illustreren verschillen in spreekvaardigheid van leerlingen in groep 8 op basis van het huidige P25- en P75-niveau, niveaus die in de huidige onderwijssituatie door 75 % resp. 25 % van de leerlingen worden bereikt. Het P25-niveau kan dan gezien worden als corresponderend met referentieniveau 1, fundamentele kwaliteit; het P75-niveau als corresponderend met referentieniveau 1, streefkwaliteit en referentieniveau 2, fundamentele kwaliteit.

De spreekvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs is door PPON voor het laatst geëvalueerd in 2002/2003 en daarover is gerapporteerd in balans nr. 30. Een van de meest opmerkelijke resultaten was dat de spreekvaardigheid van leerlingen in groep 8 zich op verschillende aspecten nauwelijks onderscheidde van die van leerlingen in groep 5. Het is denkbaar dat het type taak daaraan debet is, ware het niet dat de variatie binnen iedere jaargroep groter was dan die tussen de jaargroepen. Anders gezegd, de prestaties van groep 5 waren gemiddeld niet al zo hoog dat het niet mogelijk was voor groep 8 leerlingen om een hoger niveau te bereiken. Dat laatste bleek echter niet. Maar ook de verschillen binnen de jaargroepen waren overigens beperkt.

De spreekvaardigheid is onderzocht door a) leerlingen een verhaal te laten vertellen op basis van een beeldverhaal en b) door middel van een korte-responstoets. De spreektaken zijn individueel door een toetsleider afgenomen en de spreek-prestaties van de leerlingen zijn op cassette opgenomen voor latere analyses. Bij het beeldverhaal krijgt de leerling 20 seconden de tijd om de plaat te bestuderen en vertelt vervolgens over de afgebeelde gebeurtenis. Bij de korte-responstaak wordt van de leerling gevraagd direct te reageren op korte spreek-fragmenten, aangeboden via een cassetterecorder soms vergezeld van een afbeelding, waarbij ook een kort antwoord volstaat.

Spreekprestaties op basis van beeldverhalen
De spreekprestaties van de leerlingen op de beeldverhalen zijn beoordeeld op het voorkomen van inhoudselementen en van samenhangrelaties. In het eerste geval is de beoordelaar een lijst met mogelijke inhoudselementen voorgelegd en is hem gevraagd aan te geven of deze in de spreekprestaties voorkomen. Bij samenhangrelaties is datzelfde gebeurd, maar daarbij ging het er niet zozeer om of de relatie expliciet voorkomt, maar of de beoordelaar de relatie kon onderkennen op grond van de inhouds-elementen die de leerling noemt. We geven een tweetal voorbeelden.

Het interpretatiekader is hetzelfde als bij schrijfvaardigheid:
+ betekent dat de kans dat het element voorkomt > .80,
0 betekent dat de kans dat het element voorkomt varieert tussen .50 en .80
- betekent dat de kans dat het element voorkomt kleiner is dan .50.

Verschillende sokken
Het beeldverhaal bevat vier afbeeldingen:
b) een jongetje dat verschrikt naar de wekker kijkt, hij heeft zich verslapen,
c) het jongetje kleedt zich snel aan,
d) het jongetje holt de deur uit naar school,
e) vrienden wijzen hem erop dat hij twee verschillende sokken aan heeft.

Beoordelingselementen

Aspect en beoordelingselementen	Basiskwaliteit P25	Streefkwaliteit P75
Inhoud		
1. drukt uit dat de jongens verschillende sokken heeft	+	+
2. drukt uit dat de jongen zich snel aankleedt	+	+
3. drukt uit dat de jongen zich verslapen heeft	O	+
4. drukt uit dat de jongen haast heeft en naar buiten gaat	O	+
5. drukt uit dat de klasgenoten hem uitlachen	-	o
6. drukt uit wie ontdekt dat de jongen verschillende sokken aanheeft	-	-
7. drukt uit dat de jongen snel zijn jas aandoet	-	-
Samenhangrelaties		
1. jongen verslaapt zich – kleedt zich snel aan	-	+
2. jongen verslaapt zich – jongen heeft haast en gaat naar buiten	-	O
3. jongen verslaapt zich/kleedt zich snel aan – heeft verschillende sokken aan	-	O
4. heeft verschillende sokken aan – klasgenoten lachen hem uit	-	-

Aspect en beoordelingselementen	Basiskwaliteit P25	Streefkwaliteit P75
Inhoud		
1. drukt uit dat de twee kinderen vieze voeten hebben.	0	+
2. drukt uit dat twee kinderen buiten spelen	+	+
3. drukt uit dat de kinderen de vloer moeten schoonmaken	0	+
4. drukt uit dat vader boos is	0	0
5. drukt uit dat de vloer vies is	-	0
6. drukt uit dat vader de vieze vloer ziet	-	0
7. drukt uit dat de kinderen iets drinken en een koekje krijgen	-	0
8. drukt uit dat het buiten modderig is	-	-
Samenhangrelaties		
1. vader is boos – kinderen maken de vloer schoon/moeten schoonmaken	-	0
2. kinderen spelen buiten/is modderig – kinderen hebben vieze voeten	-	0
3. vloer is vies/vader ziet vieze vloer – kinderen maken de vloer schoon	-	+
4. de vloer is vies/vader ziet de vieze vloer – vader is boos	-	0
5. kinderen hebben vieze schoenen – de vloer is vies	-	-

Een typische spreekprestatie op P25-niveau bestaat dus uit de mededeling dat de jongen zich snel aankleedt en verschillende sokken aan heeft, terwijl er ook een redelijke kans bestaat dat verteld wordt dat de jongen zich verslapen heeft, haast heeft en naar buiten gaat. De kans is klein dat de leerling samenhangrelaties tussen de gebeurtenissen uitdrukt.
De leerling op P75 heeft een duidelijk completer verhaal waarin ook samenhangrelaties tussen de gebeurtenissen worden uitgedrukt.

Voorbeeld spreekprestatie van een zwakke leerling (percentiel 10):
Hier gaat de bel,
En hier gaat ie z'n eh kleren aantrekken
En hier gaat ie rennen
En hier heeft ie verschillende sokken.

Voorbeeld spreekprestatie van een goede leerling (percentiel 90):
Een jongetje, die wordt wakker
En dan ziet ie dat zie z- dat ie zich heeft verslapen
En hij kleedt zich heel snel aan,
En hij rent heel snel naar school,
En eh dan eh lachen de andere kinderen
Hem uit omdat ie twee verschillende sokken aanheeft.

Vieze voeten
Het beeldverhaal bestaat uit 5 plaatjes:
a) kinderen spelen in het bos,
b) ze lopen in de gang en maken vieze voetstappen,
c) vader wijst ze daarop,
d) de kinderen maken de gang schoon,
e) de kinderen zitten voor de televisie en vader brengt ze thee of chocola met een koekje.

De P25-leerling beperkt zich tot losse mededelingen over met name het feit dat de kinderen buiten spelen, vieze voeten hebben, dat vader boos is en dat ze de vloer moeten schoonmaken. Zij vertellen hun verhaal als een opsomming van feiten en drukken ook nu geen samenhangrelaties uit.

De P75 heeft een vrij compleet verhaal, waarin niet alleen alle elementen voorkomen, maar waarbij ook samenhangrelaties tussen de gebeurtenissen worden uitgedrukt.

Voorbeeld spreekprestaties zwakke leerling (p10);
Eh hier spelen ze
Twee kinderen spelen met de vrachtwagen in het zand
En gaan ze naar binnen mee, en met vieze voeten
En dan eh is die vader boos
En moeten ze dat opruimen
En hier moeten ze dat opruimen
En hier als ze het opgeruimd hebben
Krijgen ze chocolademelk en een koekje d'r bij voor de tv

Voorbeeld spreekprestaties goede leerling (P90)
Nou, kinderen die zijn twee eh
Kinderen een jongen en een meisje zijn met een
Vrachtwagen buiten aan het spelen, speelgoedauto,
In de bu- in de bagger, en dan gaan ze naar binnen,
En dan ehm wordt de vader boos
Omdat er allemaal voetafdrukken van modder staan op de vloer,
Nou en dan moeten ze het schoon gaan maken,
En dan daarna mogen ze tv-kijken,
En dan komt die vader eh komt dan
Met eh met drinken en iets lekkers.

Spreekprestaties op basis van korte-responstoets
Het betreft een reeks opgaven die door de leerling met een korte respons beantwoord kunnen worden, zoals reacties op veel voorkomende situaties op school of daarbuiten waarin van de leerling een passende correcte en communicatief effectieve reactie wordt verwacht. De reacties van de leerling zijn beoordeeld op inhoud, vorm.

Inhoud
Zwakke leerlingen (P25-basiskwaliteit) beperken zich in hun respons meestal tot één inhoudselement dat dan meestal ook wel het belangrijkste is. De respons als geheel wordt dan toch vaak als niet geheel correct beoordeeld omdat aanvullende inhoudselementen ontbreken. Het betreft dan elementen die duidelijk maken waarom men iets vraagt, een motivatie van de vraag, of volledigheid dan wel nauwkeurigheid van de verstrekte informatie.
De response van de zeer vaardige leerlingen (P75-streefkwaliteit) bevat deze aanvullende informatie juist wel: zij geven meer achtergrondinformatie, een toelichting of motivering, in de algemene responsie die rijker en nauwkeuriger zijn.

Vorm
Vormaspecten betreffen het gebruik van een aanspreekvorm, een groet, intonatie of structurerende middelen zoals volgordemarkeerders, meningmarkeerders, aandachttrekkende bewoordingen, opbeurende of relativerende woorden.
De zwakke leerling (P25-basiskwaliteit) beheerst vrijwel niets van de in beeld gebrachte vormelementen. Structurerende elementen als een aandachttrekkende bewoording en het inzetten van volgordemarkeerders hebben dan nog een redelijke kans van voorkomen.
In de response van de P75-leerling komen adequate vormaspecten duidelijk vaker voor, maar ook hiervoor geldt dat gewenste vormelementen toch vaak ontbreken.

4 Domein 2: lezen

4.1 Wat is Lezen?

Lezen is een basisvaardigheid in onze maatschappij. Lezen speelt een rol op alle niveaus van functioneren in de maatschappij, niet alleen op school, waar leer- en studieteksten gelezen worden, maar ook als burger die zich moet kunnen informeren en kranten moet kunnen lezen, of als werknemer die allerlei werkgerelateerde informatie tot zich neemt. Ook voor de taalontwikkeling is het belangrijk dat leerlingen zoveel mogelijk 'kilometers maken' in de geschreven taal. In onderzoek naar de taalontwikkeling tussen zeven en vijftien jaar is de relatie tussen vlot lezen, woordenschat en tekstbegrip een gemeenplaats (Chall, 1983; Lewis & Samuels, 2005).

Naast de thuisomgeving brengt de school leerlingen met lezen en cultuur in contact, waardoor deze een belangrijke rol vervult bij de culturele en literaire vorming van leerlingen (Purves & Beach, 1976; Kraaykamp, 2002; Witte, 2008). Het lezen van literaire teksten confronteert leerlingen met de rijkdom van de Nederlandse taal en cultuur. Ook kan verhalende fictie het denken over waarden en normen stimuleren. Dit alles wordt onderkend in kerndoelen, eindtermen en examenprogramma's, waarin naast het lezen van zakelijke teksten het lezen van literatuur en fictie een belangrijke plaats inneemt.

In de niveaubeschrijving zullen we dan ook een onderscheid maken tussen het lezen van zakelijke teksten en het lezen van literatuur en fictie (Nussbaum, 1990; Schram & Hakemulder, 1994).

Voordat we ingaan op de niveaubeschrijvingen is het verstandig stil te staan bij wat lezen nu eigenlijk is. Daarmee kan aangegeven worden wat we nu precies verwachten van de leerlingen in ons onderwijs. Heel eenvoudig gezegd is lezen het betekenis geven aan een tekst[20]. Lezen is een actief proces dat de lezer op heel veel verschillende manieren kan sturen, en dat hij in allerlei situaties kan inzetten (zie bijvoorbeeld Gibson, E.J. & Levin, H., 1975). Natuurlijk is er meer dan één manier van lezen: we kunnen lezen om een (studie)tekst te onthouden of te begrijpen, om ons te informeren, om instructies op te volgen, et cetera. Maar we kunnen ook lezen om ons te vermaken, onze geest te slijpen of te genieten van de stijl, dan doelen wij meer op het lezen van fictie en literatuur. Maar in alle vormen van lezen construeren lezers een voorstelling van de tekst. In deze tekstrepresentatie leggen zij zowel relaties tussen tekstdelen, als ook relaties met hun algemene kennis. Dit kan zijn: relaties met algemene kennis, onderwerpspecifieke kennis, kennis over het teksttype, tekststructuur, literair historische kennis, kennis van literatuurtheorie et cetera. Het belang van het leggen van dergelijke relaties kan moeilijk onderschat worden voor zowel het begrip van de tekst, de waardering van de tekst, als voor het leesproces. Immers, diverse leesstrategieën kapitaliseren erop dat de lezer zijn kennis – in de brede zin van het woord – en gevoelens inzet om de tekst te begrijpen. Deze cognitieve representatie is de basis voor begrip en interpretatie van de tekst en aanknopingspunt voor evaluatie, reflectie en verwerking.

Om goed te kunnen lezen moeten daaraan ten grondslag liggende vaardigheden geautomatiseerd zijn. Als woordherkenning en woordbegrip nog te veel een 'bottleneck' zijn dan verstoort dat het begrijpend leesproces, het leesplezier, en de constructie van een cognitieve representatie van de tekst (Kintsch, 1998). Bij het leren lezen is het van belang dat lezers in aanraking komen met veel verschillende soorten teksten, waarbij niet alleen het leesdoel gevarieerd wordt, maar ook de strategieën die gebruikt (kunnen) worden om tot een representatie van de tekst te komen (Pearson, 2002) Van belang is dat het niet blijft bij een enkele oefening, maar dat herhaling (automatisering), bespreking van tekst (representatie) met betrekking tot begrip, inhoud, relaties tussen tekstdelen, hoofd- en bijzaken, interpretatie, reflectie en strategiegebruik, een essentieel onderdeel zijn van lezen en leren lezen.
Ook bij literair lezen staat de opbouw en manipulatie van een cognitieve voorstelling van de tekst centraal. Literaire teksten worden immers gekenmerkt door meerduidigheid, openheid,

[20] *Het begrip 'tekst' moet ruim opgevat worden. Onder 'tekst' vallen dan ook diagrammen, grafieken, plaatjes en illustraties.*

onbepaaldheid en intertekstualiteit. Om deze teksten te kunnen begrijpen moeten lezers soms hele voorstellingen en redeneringen zelfstandig opbouwen, zoals bij een open einde of bij het leggen van verbanden tussen verschillende verhaallagen, perspectieven en handelingssequenties.

Om zich in de belevingswereld van romanpersonages te kunnen verplaatsen, moeten lezers zich in allerlei situaties kunnen verplaatsen en verschillende 'perspectieven coördineren' (Meeus, 2002). Zo worden de betekenissen die lezers aan teksten toekennen persoonlijk ingekleurd en nemen teksten op hun beurt verschillende betekenissen aan (Rosenblatt,1978).

Het blijkt dat de functies van het lezen gedurende de levensloop en schoolcarrière telkens verschuiven. Bij het veranderen van de functies veranderen ook het leesmotief, de manier van lezen en mede daardoor de voorkeur voor een bepaald soort tekst. Kortom literaire ontwikkeling houdt in dat er veranderingen optreden in het wat, hoe en waartoe van het leesproces (zie Applebee, 1978; Appleyard, 1994; Witte, 2006; Andringa, 2007).

Kenmerkend voor literatuuronderwijs is dat de leerling teksten krijgt te lezen die hem een zekere voldoening geven en de teksten in combinatie met de taken een beroep doen op vaardigheden die in een bepaalde fase relevant zijn.

4.2 Dimensies

De vier niveaus van lezen zijn cumulatief en funderend geordend: een leerling op een hoger niveau beheerst alle onderdelen die op een lager niveau genoemd zijn. Deze worden dan ook niet telkens herhaald, maar leggen wel het fundament voor het daarop volgende niveau. Dat wil niet zeggen dat de vaardigheden die op een lager niveau genoemd worden op een hoger niveau niet onderwezen moeten worden. Als het verleden ons één ding geleerd heeft, is het wel dat onderhoud van verworven kennis en vaardigheden essentieel is.

Voor de beide deeldomeinen, het lezen van zakelijke teksten en het lezen van literaire teksten en fictie, bestaat de indeling van de niveaubeschrijving uit drie componenten:

1. *Een algemene omschrijving*, van wat van leerlingen op dat niveau verwacht mag worden.
2. *Tekstkenmerken,* waar een algemene omschrijving wordt gegeven van het soort en type teksten dat op een bepaald niveau gelezen wordt.
3. *Kenmerken van de taakuitvoering*, waar wordt gespecificeerd wat een leerling moet weten en kunnen op het betreffende niveau.

Bij *Tekstkenmerken* moet een onderscheid gemaakt worden tussen zakelijke en literaire teksten. Bij zakelijke teksten worden de teksten op de verschillende niveaus onderscheiden op basis van tekststructuur, informatiedichtheid, én nabijheid van het onderwerp voor de lezer[21]. Bij de literaire teksten speelt die nabijheid eveneens een rol. Daarnaast zijn literaire stijl, literaire procédés en literaire personages van belang (Witte, 2008).

Kenmerken van de taakuitvoering. De moeilijkheid van een tekst wordt niet alleen bepaald door kenmerken van de tekst en de lezer, maar ook door kenmerken van de opdracht die de lezer naar aanleiding van de tekst maakt[22]. Bij kenmerken van de taakuitvoering wordt een onderscheid gemaakt tussen begrijpen, interpretatie, evaluatie/reflectie, samenvatten en opzoeken. Naarmate het niveau hoger wordt nemen interpretatieve en evaluatieve/reflectieve kenmerken van de taakuitvoering toe.

Begrijpen is het uitgangspunt van het lezen; een tekstgebaseerde verwerking van de expliciete inhoud en relaties tussen elementen die in de tekst terug te vinden zijn. Dit is een betrekkelijk objectieve activiteit. Bij interpretatie gaat het om kennisgestuurde verwerking van de inhoud en vorm van de tekst. Naast de informatie uit de tekst zet de lezer ook eigen kennis en ervaring in. Bij het *interpreteren* speelt de verwerking van de impliciete informatie een belangrijke rol. Dit is de informatie die bij de lezer bekend wordt verondersteld, en die de lezer moet in- en aanvullen. Interpreteren is dus een (betrekkelijk) intersubjectieve activiteit.

Bij *evalueren/reflecteren* staat het geven van een oordeel over de tekst centraal. Dit is vaak onlosmakelijk verbonden met een meer reflectieve component, waar de eigen benadering/interpretatie ter discussie wordt gesteld, dan wel geabstraheerd wordt van de tekst zelf. Evalueren is daarom de minst objectieve activiteit die onderscheiden wordt, waar het gaat om de kwaliteit van de taakuitvoering; de kwaliteit van argumentatie, en de wijze van argumentatie staan centraal.

Naast deze drie algemene kenmerken van de taakuitvoering worden voor het lezen van zakelijke teksten ook opzoeken en samenvatten genoemd.

Wij hopen dat de niveaubeschrijvingen, samen met de bijgevoegde voorbeelden van teksten, kenmerken van taakuitvoering en vragen een duidelijk beeld geven van de eisen die op verschillende niveaus van ons onderwijs aan de leesprestaties van de leerlingen gesteld kunnen en moeten worden. Deze voorbeelden zijn afkomstig uit een grote variëteit aan bronnen. Bij de keuze van representatieve voorbeelden van fictionele en literaire werken is rekening gehouden met de bekendheid van de werken en auteurs in het onderwijs. Tevens is rekening gehouden met de voorstellen van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (2006). De genoemde titels zijn slechts voorbeelden waarmee de relatieve moeilijkheid van de teksten op een bepaald niveau worden geïllustreerd. Ze kunnen en mogen dus niet worden opgevat als voorschriften.

[21] *Indelingen in termen van microniveau (zinslengte, samengestelde zinnen, e.d.) blijken minder voorspellende waarde voor complexiteit van teksten te zijn. Zo zijn teksten met samengestelde zinnen voor leerlingen in de basisberoepsgerichte en kadergemengde leerweg zelfs makkelijk dan dezelfde teksten met enkelvoudige zinnen (zie: Land, Sanders & van den Bergh, 2008).*

[22] *Vanzelfsprekend is de moeilijkheid van een tekst ook afhankelijk van kenmerken van de lezer; een tekst kan makkelijk zijn voor een lezer met veel kennis over dat onderwerp, en moeilijk voor een lezer die hier veel minder van weet.*

4.3 Niveaubeschrijvingen Lezen zakelijke teksten[23]

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving	Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld .	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de lezer en over onderwerpen die verder van de lezer afstaan.	Kan een grote variatie aan teksten over opleidings- en beroepsgebonden en maatschappelijke onderwerpen zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details.	Kan een grote variatie aan teksten lezen in detail begrijpen over tal van algemeen maatschappelijke of beroepsgebonden onderwerpen.
Teksten				
Tekstkenmerken	De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid.	De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.	Teksten op dit niveau hebben geen specifieke kenmerken.
Tekstsoorten	Eenvoudige *informatieve* teksten (waaronder zaakvakteksten, naslagwerken, internetteksten en schematische overzichten); Eenvoudige *instructieve en betogende* teksten uit boeken (waaronder de taal- en zaakvakmethodes), maar ook advertenties, reclames, huis- aan huisbladen, of het algemene nieuws in de krant; *Verhalende* teksten (zie fictie).	*Informatieve teksten*, waaronder schoolboek en studieteksten (voor taal en zaakvakken), standaardformulieren, tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden). *Instructieve en betogende teksten*, vaak redundante teksten, waaronder reclameteksten, advertenties, folders, recepten, het alledaagse nieuws in de krant, maar ook brochures van formele instanties, of lichte opiniërende artikelen uit tijdschriften. *Verhalende teksten* (zie fictie).	*Informatieve teksten,* zoals voorlichtingsmateriaal, brochures van instanties (met meer formeel taalgebruik), teksten uit (gebruikte) methodes, maar ook krantenberichten, bijsluiters van medicijnen, zakelijke correspondentie, ingewikkelde schema's en rapporten over het eigen werkterrein. *Instructieve en betogende teksten*, waaronder teksten uit de methodes, opiniërende artikelen, reclameteksten, en complexe instructies. *Verhalende teksten* (zie fictie).	*Instructieve en betogende teksten*, waaronder teksten met een ingewikkelde argumentatie en lange rapporten en artikelen waarin de schrijver een standpunt inneemt of beschouwing geeft. *Verhalende teksten* (zie fictie).
Kenmerken van de taakuitvoering				
Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meest alledaagse (frequente) woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.	Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat van de leerling is voldoende, om teksten te lezen, en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden kan uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.		
Begrijpen	Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip).	Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).	Kan tekstsoorten benoemen Kan de hoofdgedachte (in eigen woorden weergegeven). Begrijpt en herkent relaties als oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming e.d. Maakt onderscheid tussen hoofd- bijzaken, meningen en feiten.	Maakt onderscheid tussen uiteenzettende, beschouwende of betogende teksten. Maakt onderscheid tussen argumenten: objectieve vs. subjectieve argumenten, en onderscheidt drogreden van argument. Herkent argumentatieschema's Herkent ironisch taalgebruik.

[23] *Deze beschrijvingen berusten op Raamwerk Nederlands (v)mbo, in het kader van het Aanvalsplan Geletterdheid. Een gedegen kwaliteitsanalyse heeft nog niet plaats gevonden, de verantwoording in het licht van kerndoelen ontbreekt nog. De consistentie tussen de niveaus is nog niet maximaal. Voorzichtigheid geboden.*

vervolg 4.3 Niveaubeschrijvingen Lezen zakelijke teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Kenmerken van de taakuitvoering				
Interpreteren	Kan informatie en meningen interpreten voor zover deze dicht bij de leerling staan. Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis.	Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.	Trekt conclusies naar aanleiding van een (deel van de) tekst. Trekt conclusies over de intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur. Maakt onderscheid tussen standpunt en argument. Maakt onderscheid tussen drogreden en argument.	Kan een vergelijking maken met andere teksten en tussen tekstdelen. Kan ook impliciete relaties tussen tekstdelen aangeven. Herkent persoonlijke waardeoordelen en interpreteert deze als zodanig. Trekt conclusies met betrekking tot intenties, gevoelens en opvattingen van de auteur.
Evalueren/Reflecteren	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.	Kan het doel van de schrijver aangeven als ook de talige middelen die gebruikt zijn om dit doel te bereiken. Kan de tekst opdelen in betekenisvolle eenheden, en kan de functie van deze eenheden benoemen. Kan de argumentatie in een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen. Kan de informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen.	Kan de aanvaardbaarheid van betogen en argumentaties beoordelen. Kan argumentatie analyseren en beoordelen. Kan een tekst beoordelen op consistentie. Kan taalgebruik beoordelen.
Samenvatten		Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.	Kan een tekst beknopt samenvatten voor anderen.	Kan van een tekst een goed geformuleerde samenvatting maken die los van de uitgangstekst te begrijpen valt.
Opzoeken	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids e.d. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	Kan systematisch informatie zoeken (op bv. het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.	Kan de betrouwbaarheid van bronnen beoordelen, vermeldt bronnen. Kan snel informatie vinden in langere rapporten of ingewikkelde schema's.	

4.4 Niveaubeschrijving Lezen van literaire en fictionele teksten[24]

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur en zeer eenvoudige volwassenenliteratuur belevend en herkennend lezen.	Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen.	Kan een grote variatie aan teksten lezen in detail begrijpen over tal van algemeen maatschappelijke of beroepsgebonden onderwerpen.
Teksten	De leeshouding van deze leerlingen kan variëren. Van een zeker pragmatisme bij leerlingen die niet graag lezen tot de behoefte zich te ontspannen met een spannende, grappige, fantasierijke of dramatische tekst. Het lezen van fictie heeft voor deze leerlingen vooral een ontspannende functie. Belangrijk is dat zij het verhaal of gedicht kunnen (mee)beleven. De manier van lezen kan worden getypeerd als belevend lezen.	De leeshouding varieert op dit niveau.[25] De algemene ontwikkeling van deze leerlingen is nog niet altijd toereikend om door te kunnen dringen in een fictieve werkelijkheid die sterk afwijkt van de eigen belevingswereld. De leeshouding van deze leerlingen wordt gekenmerkt door interesse in voor hen herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties. Naast ontspanning zoeken ze ook naar teksten waarin ze zichzelf en de hen omringende wereld kunnen herkennen. De manier van lezen kan worden getypeerd als belevend en herkennend lezen.	De leerlingen hebben ervaring met het lezen van volwassenenliteratuur en hebben kennis genomen van elementaire vertel- en dichttechnieken. De leerlingen beschikken over het vermogen zich te verplaatsen in onbekende situaties en in complexe emoties van betrekkelijk onbekende, meestal jonge volwassenen. Het lezen van literaire teksten heeft op dit niveau naast de ontspannende en informatieve functie ook een meningsvormende functie. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als kritisch en reflecterend lezen.	De leerlingen hebben ruime ervaring met het lezen van volwassenenliteratuur en inzicht in literaire procédés. De tekst doet een beroep op algemene, gedifferentieerde kennis van de wereld en het leven. De leerlingen zijn bereid zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen die ver van hen afstaan. Daarnaast zijn zij geïnteresseerd in de vertel- en dichttechniek, in vormaspecten en in de 'bedoeling' van de auteur, als ook in sommige auteurs met literair prestige. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als interpreterend en esthetisch lezen.
Tekstenmerken	De teksten zijn geschreven in eenvoudige, alledaagse taal en sluiten inhoudelijk nauw aan bij de belevingswereld van de leerlingen. De structuur is helder en eenvoudig en het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.	De tekst is geschreven in alledaagse taal, heeft een duidelijke structuur en sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen. De hoofdpersoon is meestal een leeftijdgenoot. De tekst doet een beroep op algemene kennis over de wereld (bijvoorbeeld Tweede Wereldoorlog) en van het leven. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin handelingen en gebeurtenissen elkaar bij voorkeur in een hoog tempo opvolgen. Hierbij is het niet direct hinderlijk als de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten en beschrijvingen. Niet alleen drama ook humor kan een belangrijk tekstkenmerk zijn op dit niveau. Poëzie en liedjes hebben bij voorkeur een verhalende inhoud en een emotionele lading.	De tekst is geschreven in eenvoudige taal en heeft een enigszins complexe structuur die niet direct bij de eigen belevingswereld hoeft aan te sluiten. De tekst doet een beroep op algemene kennis over de wereld en van het leven en is bij voorkeur geëngageerd. De thematiek appelleert vooral aan persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken, zoals liefde, dood, vriendschap, rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid. Naast de concrete betekenislaag is ook sprake van een diepere laag. Voor zover complexe literaire procédés worden gebruikt, zoals perspectiefwisselingen en tijdsprongen, zijn die tamelijk expliciet.	De teksten zijn geschreven in een literaire stijl en sluiten met de inhoud, personages en thematiek niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten. De gehanteerde literaire procédés zijn enigszins complex en bevatten bijvoorbeeld een onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen, open plekken, meerdere betekenislagen, een metaforische stijl enzovoorts. Het taalgebruik, de opbouw en vorm van de tekst en de ontwikkeling van de personages zijn afwijkend en daardoor moeilijker voorspelbaar. Bij oude teksten geldt dit in versterkte mate omdat de tekst functioneerde in een andere historische context, met een ander wereldbeeld en andere waarden en normen, en de tekst bovendien geschreven is in oud Nederlands volgens andere literaire conventies.

[24] Anders dan te doen gebruikelijk bij de opstelling van eindtermen en kerndoelen worden in de niveaubeschrijvingen enkele titels genoemd van teksten die het betreffende niveau representeren. Deze titels hebben uiteraard een illustratieve status. Ze fungeren als ijkpunten zodat docenten zich een concrete voorstelling kunnen maken van wat van een leerling op een bepaald niveau kan worden verwacht. De indeling van de voorbeeldteksten naar niveau is gebaseerd op het onderzoek dat Witte (2008) deed naar docentcognities over literaire complexiteit. In dit onderzoek werd geen onderzoek gedaan naar de complexiteit van poëzie. De indeling van deze teksten is tot stand gekomen door raadpleging van diverse docenten en experts. Bij de selectie van voorbeelden is tevens rekening gehouden met de voorstellen van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (2006).

[25] De populaties kunnen sterk verschillen. Bij bepaalde groepen zal de leesmotivatie doorgaans hoog zijn terwijl bij andere groepen deze kan variëren van een negatieve attitude bij problematische lezers tot een positieve attitude bij de leerlingen die regelmatig lezen.

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Representatieve voorbeelden	Proza: Roald Dahl, *De GVR*, Els Pelgrom, *De kinderen van het Achtste Woud*, Annie M.G. Schmidt, *Minoes* en Jacques Vriens, *Weg uit de Peel*: Poëzie: Annie M.G. Schmidt, Edward van de Vendel, *Betrap me*..	Proza: Anne Frank, *De dagboeken van Anne Frank*, Yvonne Keuls, *Het verrotte leven van Floortje Bloem*, Jan Terlouw, *Oorlogswinter*, *Thomas Ross*, *De zesde mei*, Karlijn Stoffels, *Marokko aan de plas*; Poëzie: 'Hebban olla vogala nestas', anoniem, 'Egidiuslied', Willem Wilmink, Driek van Wissen, Nederlandstalige liedteksten.	Proza: Multatuli, 'Saïdjah en Adinda', Hella Haasse, *Oeroeg*, Tim Krabbé, *Het gouden ei*, Anna Provoost, *Vallen*, Ronald Giphart, *Phileine zegt sorry*, Karel Glastra van Loon, *De passievrucht*, Tommy Wieringa, *Joe Speedboot* Poëzie: Piet Paaltjes, 'De zelfmoordenaar', Willem Elsschot, 'Het Huwelijk', Slauerhoff, 'In Nederland wil ik niet leven', Jan Campert, '18 Doden', Remco Campert, 'Januari 1943', Andreus, 'Voor een dag van morgen', Vasalis, 'De idioot in het bad', Neeltje Maria Min, 'Mijn moeder is mijn naam vergeten', Judith Herzberg, 'Liedje', Jean Pierre Rawie, Jan Kal, Ingmar Heytze, Acda & De Munnik.	Proza: anoniem, *Karel en Elegast*, Multatuli, *Max Havelaar*, Bordewijk, *Karakter*, Willem Frederik Hermans, *De donkere kamer van Damokles*, Bernlef, *Hersenschimmen*, Renate Dorrestein, *Verborgen gebreken*, Connie Palmen, *De vriendschap*; Poëzie: Hooft, Vondel, Marsman, Bloem, Nijhoff, Lucebert, Rutger Kopland, Hagar Peeters, Ilja Leonard Pfeijffer.
Kenmerken van de taakuitvoering				
Begrijpen	Herkent basale structuurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm. Kan gedichten en verhaalfragmenten, zoals begin, eind en climax, of samenvatten. Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt.	Herkent genre. Herkent rijmvormen en ritme. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en verwikkelingen in de tekst beschrijven. Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven. Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.	Herkent verteltechnische procédés waarmee de schrijver spanning opbouwt, sfeer creëert en karakters tekent. Herkent klassieke versvormen en dichttechnische procédés, zoals enjambement en herhaling. Herkent veel voorkomende stijlfiguren. Herkent metaforen en symbolen. Herkent expliciete motieven. Kan causale verbanden leggen op het niveau van de gebeurtenissen en de handelingen van personages. Kan expliciete doelen en motieven van personages opmerken. Kan verschillende verhaallijnen onderscheiden.	Herkent stijlfiguren. Herkent ironie. Herkent intertekstualiteit. Kan verschillende betekenislagen onderscheiden, zoals een psychologische, sociologische, historische, intertekstuele betekenislaag. Kan inhoudelijke, verteltechnische en dichttechnische kenmerken en bijzonderheden opmerken.
Interpreteren	Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid (associatief). Kan dramatische passages in de tekst aanwijzen. Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.	Kan eenvoudige beeldspraak toelichten. Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen. Kan een gedicht voordragen.	Kan zich identificeren met personages en gebeurtenissen. Kan impliciete doelen en motieven van personages benoemen. Kan betekenis geven aan symbolen en concrete motieven. Kan belangrijke kwesties in de tekst benoemen. Kan de hoofdgedachte of boodschap van de tekst weergeven. Kan de werking van elementaire vertel- en dichttechnische procédés toelichten.	Kan zich empathisch identificeren met verschillende personages. Kan met behulp van concrete aanwijzingen, bijvoorbeeld over motieven, het algemene thema formuleren. Kan een oude tekst (eventueel met ondersteuning) historiserend lezen, dat wil zeggen de tekst interpreteren in de literair-historische context. Kan een oude tekst actualiserend lezen, dat wil zeggen in verband brengen en vergelijken met de eigen leef- en belevingswereld

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Evalueren/Reflecteren	Evalueert de tekst met emotieve argumenten, zoals spannend, meeslepend, grappig, ontroerend. Kan zijn sympathie of antipathie voor bepaalde personages verwoorden en toelichten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan aangeven in welke fictievormen hij geïnteresseerd is. Kan bij deze taken literaire begrippen toepassen, zoals fictie, gedicht, liedje en rijm.	Evalueert de tekst met emotieve en realistische (geloofwaardig, levensecht) argumenten. Kan bij poëzie ook aangeven of de regels ritmisch goed lopen. Kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en discussiëren over bijvoorbeeld de spanning, het realiteitsgehalte en de gevoelswaarde van de tekst. Kan zijn voorkeur voor bepaalde genres motiveren. Kan zich oriënteren op tekstkeuze, onder meer door informatie in te winnen bij leeftijdgenoten. Kan bij deze taken literaire begrippen toepassen, zoals: genre: oorlogsboek, detective, science fiction, fantasy, romantisch, historische roman, psychologische roman, gedicht, rap, liefdeslied, protestlied; proza: gesloten/open einde, tijdsprong, tijdverdichting, flashback, gedachtestroom, ruimtebeschrijving; poëzie: versregel, strofe, rijmvormen (eind-, binnen-, klinker- en medeklinkerrijm), rijmschema, metrum (onbeklemtoonde en beklemtoonde lettergrepen), beeldspraak (letterlijk, figuurlijk).	Evalueert het werk met emotieve, realistische, morele en cognitieve argumenten. Kan kritisch reageren op maatschappelijke, psychologische en morele kwesties die in het werk worden aangesneden. Kan met leeftijdgenoten discussiëren over de interpretatie van de tekst en kwesties die in de tekst worden aangesneden, bijvoorbeeld morele dilemma's. Kan uiteenzetten tot welke kennis en inzichten het lezen en verwerken van de tekst hebben geleid. Kan uiteenzetten wat het verschil is tussen lectuur en literatuur. Kan interesses in bepaalde vraagstukken en onderwerpen motiveren. Kan een kritische tekstkeuze maken. Kan persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling beschrijven en toelichten. Kan bij deze taken literaire begrippen toepassen, zoals: lectuur, literatuur; proza: verteltechniek, spanning, perspectief, betrouwbaarheid, vertelwijze, verhaallijn, karakterisering; poëzie: sonnet, vrije versvorm, enjambement, beeldspraak/ metafoor, symbool, stijlfiguur (understatement, hyperbool, climax en anticlimax).	Evalueert het werk naast de eerder genoemde argumenten ook met structurele en esthetische argumenten. Kan open staan voor de interpretaties en waardeoordelen van leeftijdgenoten en deze kritisch beoordelen. Kan bij eigen interpretatie en oordeel ook interpretaties en oordelen van literaire critici betrekken. Kan verschillende teksten naar inhoud en vorm vergelijken en motiveren welke teksten hij minder of meer literair vindt. Kan motiveren in welke soort schrijvers hij is geïnteresseerd. Kan aan de hand van leesmotieven eigen literaire ontwikkeling beschrijven. Kan bij deze taken literaire en literair-historische begrippen toepassen, zoals: intertekstualiteit, ironie proza: raamvertelling, onbetrouwbaar perspectief, thema, motief poëzie: stijlfiguren (paradox, antithese, eufemisme) literair-historische kennis, zoals stromingen.

4.5 Kerndoelen en examenprogramma's Lezen

4.5.1 Zakelijke teksten

In deze paragraaf gaan we nader in op de relatie tussen de niveauomschrijving en de kerndoelen in het po, dan wel de eindtermen voor het vo. Eén van de problemen waar de Werkgroep voor stond, is dat de verschillen tussen leerlingen in leesvaardigheid zo enorm groot zijn; de ene leerling kan veel meer dan de andere. Dit blijkt al in het primair onderwijs. Vandaar dat voor lezen in het po niet alleen een fundamenteel niveau (niveau 1) gedefinieerd is, maar ook een streefniveau (niveau 2).

De algemene omschrijving van niveau 1 en 2 luiden:
Niveau 1: Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.
Niveau 2: Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de lezer en over onderwerpen die verder van de lezer afstaan.

De kerndoelen die betrekking hebben op lezen van zakelijke teksten zijn:

4: De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen;
6: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen;
7: De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.
9: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.
10: De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.
12: De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

Kerndoel 4 komt tot uiting in de omschrijving van de teksten (tekstsoorten) in de niveaubeschrijving, terwijl de kerndoelen 6, 7 en 12 omschreven zijn bij kenmerken van de taakuitvoering.

‘Ook het Hbo zou eind-referentieniveaus moeten aangeven; daar kan dan in de keten naar toegewerkt worden’.

Kerndoelen 9 en 10 komen in de niveaubeschrijving voor het lezen van zakelijke teksten als zodanig niet voor. Kerndoel 9 handelt over leesplezier (zie fictie) en voor kerndoel 10 wordt verwezen naar strategieën. Conclusie: Kerndoel 4, 6, 7 en 12 worden gedekt in de niveaubeschrijving.

Doelen onderbouw voortgezet onderwijs

3. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van de woordenschat.
4. De leerling leert strategieen te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten.
9. De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voor te bereiden en uit te voeren.
5. De leerling leert in schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
8. De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.
10. De leerling leert te reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.

De doelen 3, 4 en de voor de onderbouw in het vo hebben betrekking op het gebruik van leesstrategieën, dan wel de planning. Ook kerndoel 9 is meer gerelateerd aan wijze waarop een taak wordt uitgevoerd, dan aan kenmerken van de kwaliteit van een taakuitvoering, alhoewel het één natuurlijk niet los te zien is van het andere. Deze doelen zijn als zodanig dan ook niet terug te vinden in de niveaubeschrijving. De doelen 5, 8 en 10 worden op niveau 2 gedekt.

Eindexamenprogramma’s voortgezet onderwijs
Voor het vmbo moet bij het centraal examen een onderscheid gemaakt worden tussen de gl- en de t-leerweg. De eindtermen voor het vmbo bb, kb en gl zijn als volgt omschreven:

De kandidaat kan:
1. Leesstrategieën hanteren: globaal lezen, zoekend lezen, intensief lezen.
2. Compenserende strategieën gebruiken wanneer de eigen taalkennis tekort schiet: informatie afleiden uit de context, vragen naar betekenis, woordenboek gebruiken.
3. De functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen: titel, tussenkopjes, illustraties, lettertypes, tekst- en alinea-indeling.
4. Het schrijfdoel van de auteur aangeven: informatie verstrekken, overtuigen, een mening geven, tot handelen aanzetten, amuseren, gevoelens oproepen/ uitdrukken.
5. Een tekst indelen in eenheden als inleiding, kern en slot.
6. Uit een tekst de betekenis afleiden van een voor de strekking van de tekst belangrijk woord, belangrijke woordgroep of zin.
7. Op eenvoudig niveau verschillende tekstrelaties herkennen, zoals: oorzaak–gevolg, doel–middel, algemene uitspraak–voorbeeld, tegenstelling, opsomming, voorwaarde, argumenten–conclusie.

Voor de T-leerweg komen daar de volgende doelen bij:
8. Van de kern van een tekst de verschillende deelonderwerpen beschrijven hoofdgedachte van de verschillende tekstdelen geven en de functie van de delen benoemen.
9. Het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van een tekst aangeven met behulp van een voorgestructureerde opdracht van een eenvoudige korte tekst een globale samenvatting geven, waarin hoofdonderwerp, hoofdgedachte en de gedachtegang in de tekst worden verwoord.
10. Een oordeel geven over een tekst op grond van aanwijsbare tekstgegevens talige middelen herkennen die een schrijver hanteert om zijn of haar doel te bereiken, zoals beeldspraak en ironie.
11. Een oordeel geven over de tekst op grond van aanwijsbare tekstgegevens.

De eerste twee examendoelen handelen over de wijze waarop de leerling een taak aanpakt (strategieën). Deze komen in de niveaubeschrijving niet aan bod. De overige doelen (3 tot en met 7) komen terug in de niveaubeschrijving op niveau 2. Vooral in de rubriek kenmerken van de taakuitvoering worden de verschillende omschrijvingen uit de syllabus verwoord.

De doelen voor de theoretische leerweg komen op niveau 3 aan bod. De algemene omschrijving voor dit niveau luidt: Kan een grote variatie aan teksten over opleidingsgebonden en maatschappelijke onderwerpen zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details. Vooral bij de specificatie van wat de leerlingen kunnen (kenmerken van de taakuitvoering) komen de doelen uit de syllabus terug. Echter, niet alle onderdelen die op niveau 3 genoemd worden zijn ook terug te vinden in de eindtermen voor de theoretische leerweg. Hier wreekt zich het grote verschil in leesvaardigheid tussen vmbo-leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg enerzijds, en mbo4/havo-leerlingen anderzijds. Leerlingen in de theoretische leerweg nemen wat dit betreft duidelijk een middenpositie in.

De nauwe relatie tussen de syllabus en de niveaubeschrijving van de expertgroep wordt ook duidelijk als we de teksttypen in ogenschouw nemen. Leerlingen in het vmbo moeten teksten kunnen lezen als: instructie- en studieteksten, reclameteksten, artikelen uit kranten en tijdschriften, schema’s, notities, elektronisch vervaardigde niet-lineaire teksten met doorklikpunten (hyperlinks). Voor de basisberoepsgerichte leerweg zijn de teksten eenvoudig qua woordenschat, zinsbouw, opbouw en niveau van abstractie. Ze sluiten nauw aan bij de intellectuele en emotionele ontwikkeling van de kandidaten. Bij de tekstkeuze is rekening gehouden met de variatie in culturele achtergrond van de kandidaten. Voor de gemengde en theoretische leerweg zijn de teksten relatief complex qua woordenschat, zinsbouw, opbouw en niveau van abstractie. Deze omschrijvingen zijn in de niveaubeschrijving ingevuld onder het kopje ‘teksten’.

Examenprogramma havo/vwo
De doelen voor leesvaardigheid in het havo/vwo zijn als volgt omschreven:
Subdomein A1: Analyseren en interpreteren
1. De kandidaat kan:
   - vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort,
   - de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven,
   - relaties tussen delen van een tekst aangeven,
   - conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur,
   - standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden,
   - argumentatieschema’s herkennen.

Subdomein A2: Beoordelen
2. De kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen en in deze tekst drogredenen herkennen.

Subdomein A3: Samenvatten
3. De kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten.

Domein D: Argumentatieve vaardigheden
6. De kandidaat kan een betoog:
   - analyseren;
   - beoordelen;

Deze doelen zijn zonder meer terug te vinden in de kenmerken van de taakuitvoering op niveau 3 en 4.

Aanvalsplan laaggeletterdheid
In het aanvalsplan laaggeletterdheid worden voor leesvaardigheid de volgende niveaus genoemd:

A2: Kan korte teksten lezen die duidelijk gestructureerd zijn en geschreven zijn in eenvoudige en duidelijke taal. Heeft veel begeleiding nodig, in de vorm van uitleg, vragen en opdrachten.
B1: Kan concreet geformuleerde teksten van de opleiding, het werk of uit het dagelijks leven lezen met een redelijke mate van begrip. De teksten hebben een duidelijke opbouw met veelal frequent woordgebruik.
B2: Kan een grote variatie aan teksten zelfstandig lezen binnen eigen opleiding/werk of in het dagelijks leven. Begrijpt teksten over specialistische onderwerpen als hij voldoende kennis heeft van het desbetreffende onderwerp.
C1: Kan lange, complexe teksten in detail begrijpen, waaronder specialistische, (semi-) wetenschappelijke artikelen en lange technische instructies op het eigen vakterrein of bedoeld voor de geïnteresseerde leek, mits moeilijke passages herlezen kunnen worden. Kan impliciete informatie uit de tekst halen en herkent vanuit welke visie/achtergrond de tekst geschreven is.

De niveaus B1, B2 en C2 komen overeen met respectievelijk de niveaus 2, 3 en 4, behalve dan dat op niveau 3 en 4 in de niveaubeschrijving van de expertgroep meer nadruk gelegd wordt op de analyse van teksten in het algemeen, en analyse van argumentatie in het bijzonder. Niveau A2 komt niet geheel overeen met niveau 1 uit de niveaubeschrijving. Eén van de verschillen betreft de begeleiding die de leerlingen nodig hebben. Voor een niveaubeschrijving moet uitgegaan worden wat een leerling zelf kan.

4.5.1 Literaire en fictionele teksten

In het kader van de deregulering zijn onlangs de eindtermen, kerndoelen en examenprogramma’s geglobaliseerd. De niveaubeschrijvingen lijken deze beweging weer tegen te gaan omdat de operationalisering van vier referentieniveaus voor het literatuuronderwijs dwingt tot een keuze van concrete leerdoelen en leerstof. Bovendien moeten de niveaus van de verschillende onderwijstypen beter op elkaar worden afgestemd. Het belangrijkste verschil met de meest recente kerndoelen en eindtermen is dan ook dat deze zijn geconcretiseerd door tekst- en taakkenmerken en de niveaus van de verschillende onderwijstypen zijn geharmoniseerd tot een doorlopende leerlijn met duidelijke niveauverschillen. Dit heeft bijvoorbeeld tot gevolg gehad dat de termen literatuur en fictie naast elkaar worden gebruikt en de lijn voor gedichten (kerndoel 9 basisonderwijs en kerndoel 8 onderbouw voortgezet onderwijs) is doorgetrokken naar de hogere niveaus.

Basisonderwijs groep 8

> Kerndoel 9 De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.
> Kerndoel 56 De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

De beschrijving van niveau 1 weerspiegelt de geest van kerndoel 9 omdat de leesbeleving en het stimuleren van leesplezier daarin voorop staan. Een verschil met dit kerndoel is dat een verwijzing naar informatieve teksten ontbreekt. De reden hiervan is dat deze tekstsoort sterk afwijkt van het lezen van fictie. Bovendien is deze activiteit opgenomen bij het onderdeel leesvaardigheid.

Kerndoel 56 (onderdeel van kunstzinnige oriëntatie) refereert aan literatuur maar wordt niet op niveau 1 geoperationaliseerd. De referentieteksten zijn, afgezien van Annie M.G. Schmidt, niet gerelateerd aan de canon of het cultureel erfgoed omdat de beleving voorop staat en er voor deze doelgroep weinig teksten uit het cultureel erfgoed toegankelijk zijn. Bij de keuze van poëzie- en liedteksten kunnen wel teksten uit het cultureel erfgoed worden gekozen, maar dit moet nog worden onderzocht.

Vmbo bb/kb en onderbouw havo/vwo

> Kerndoelen Nederlands 8/10 en 11; de kandidaat kan
> - verschillende soorten fictiewerken herkennen,
> - het denken en handelen van de personages in het fictiewerk beschrijven,
> - de in het fictiewerk beschreven situatie onder woorden brengen,
> - de relatie tussen het fictiewerk en de werkelijkheid toelichten,
> - een persoonlijke reactie geven op een fictiewerk en deze

toelichten met voorbeelden uit het werk,
- kenmerken van fictie in een fictiewerk herkennen (met betrekking tot tijd, ruimte, opbouw en thema),
- relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren.

Kerndoel Nederlands havo en vwo (onderbouw)

8. De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.

Het kerndoel voor de onderbouw is zeer globaal geformuleerd. De specificaties van de kerndoelen van het vmbo zijn verwerkt in niveau 2. Een verschil is dat in de kerndoelen consequent gebruik wordt gemaakt van de term fictiewerk terwijl bij de niveaubeschrijvingen steeds gesproken wordt over teksten, gedichten, liedjes en verhalen. Hiervoor is gekozen om de terminologie van het basisonderwijs en de examenprogramma's van het havo en vwo met elkaar in overeenstemming te brengen. De term 'verhaal' biedt desgewenst ruimte aan niet-geschreven fictievormen.[26]

Havo en vwo

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.
   • Minimumaantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.
   • De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.
8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.
9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

De eindtermen voor het havo en vwo zijn bij de laatste aanpassingen in 2007 niet alleen geglobaliseerd, maar ook geüniformeerd. De niveaubeschrijvingen 3 en 4 dekken de algemene havo- en vwo-eindtermen. Een verschil is echter dat de instelling van aparte niveaus voor havo (niveau 3) en vwo (niveau 4) noodgedwongen heeft geleid tot een aanscherping van de verschillen tussen de schooltypen[27]. Een andere consequentie is dat het globale karakter van de eindtermen is verdwenen omdat in de niveaubeschrijvingen de tekst- en taakkenmerken op verschillende dimensies moesten worden gespecificeerd. Dat is de reden dat er tekst- en taakkenmerken van zowel proza als poëzie in de beschrijvingen zijn opgenomen. Er is ook enigszins afgeweken van eindterm 9 voor havo. Deze eindterm is teruggehoudend verwerkt in de beschrijving van niveau 3. De reden hiervan is dat literatuurgeschiedenis sinds 1997 nauwelijks meer op het havo wordt gegeven en een novum is voor het mbo. Aan de realiseerbaarheid van deze eindterm moet op dit moment worden getwijfeld. Er is aan deze eindterm tegemoet gekomen door in de voorbeelden van proza en poëzie ook oudere literaire teksten op te nemen. Voor de concretisering van eindterm 8 (literaire begrippen) is gebruik gemaakt van enkele gangbare schoolboeken uit het literatuuronderwijs (Eldorado, Literatuur zonder grenzen)

Mbo
Het mbo neemt hier een bijzondere positie in omdat de beroepsopleidingen geen kerndoelen of curriculum voor literatuur kennen. Dit roept de discussie op of de lijn voor literatuur in de mbo-opleidingen door moet blijven lopen tot niveau 3. Gezien de onlangs gerapporteerde leesvaardigheidsproblemen bij mbo-studenten is er wel wat voor te zeggen om het leesonderwijs ('kilometers maken') te intensiveren en de leerlijn niet bij niveau 2 af te breken maar juist door te trekken. Een probleem is echter dat er op het mbo geen traditie bestaat en de infrastructuur voor een leerlijn literatuur zwak is omdat het vak Nederlands is verkaveld in allerlei beroepskwalificaties. Overwogen kan worden niet in alle maar in enkele opleidingen de literatuurlijn door te laten lopen, bijvoorbeeld de opleidingen waarmee studenten zich kwalificeren voor de Pabo.

4.6 Verantwoording realiseerbaarheid

4.6.1 Zakelijke teksten

Wat kunnen leerlingen? Om een indruk te geven van wat leerlingen feitelijk kunnen lezen op de door de Expertgroep onderscheiden referentieniveaus worden enkele voorbeelden van teksten en vragen bij deze teksten gegeven. Deze gegevens zijn afkomstig uit PPON[28] (niveau 1 en 2) en de eindexamens voor de verschillende opleidingstypen (niveau 2, 3 en 4). Het betreft hierbij altijd een combinatie van tekst met vragen. De vragen kunnen niet los gezien worden van de tekst waarbij zij gesteld zijn, net zo min als de tekst los van de opgaven geweekt kan worden. Alle voorbeeldopgaven worden, voor zover wij hebben kunnen nagaan, op de betreffende niveaus goed beheerst. Dat wil zeggen: (circa) 75% van de leerlingen is in staat om zo'n opgave correct te beantwoorden.

Hoewel nog niet alle leerlingen op een niveau de voorbeeldopgaven zullen beheersen, menen wij dat leerlingen dergelijke opgaven zouden moeten beheersen. Maar ook dan kan een basisschool niet tevreden zijn als alle leerlingen opgaven als genoemd op niveau 1 beheersen. Een flink deel van de leerlingen zou ook opgaven op een hoger niveau aan moeten kunnen. Hetzelfde geldt vanzelfsprekend ook voor andere school- en opleidingstypen.
Wegens gebrek aan informatie over beheersingsniveaus van specifieke items zijn géén voorbeelden opgenomen die afkomstig zijn uit het mbo.

[26] *Het is in discussie of ook andere dan geschreven fictievormen in het beschrijvingskader moeten worden opgenomen omdat we ons hiermee zouden begeven op het terrein van CKV.*
[27] *Dit doet zich ook voor bij de overige domeinen van Nederlands. De eindtermen voor havo en vwo liggen in de huidige examenprogramma's dicht bij elkaar: het verschil in prestatieniveau komt nauwelijks in de eindtermen tot uitdrukking. Doordat in de niveaubeschrijvingen van de Werkgroep Taal de tekst- en taakkenmerken voor havo op niveau 3 en voor vwo op niveau 4 zijn gespecificeerd, zijn de prestatieverschillen tussen beide schooltypen geconcretiseerd.*
[28] *Moelands, Jongen, van der Schoot & Hemker (2007); Heesters, van Berkel, van der Schoot, & Hemker, B. (2007).*

Niveau 1
Tekst 1
Een meisje van 14 schrijft een brief naar een radio- en televisiegids. In haar brief vertelt ze over haar ziekte. Hieronder staat deze brief.

Ik heb Tourette
Ik ben een meisje van bijna 15 en ik heb Gilles de la Tourette (ook wel Tourette-syndroom genoemd). Tourette is een syndroom dat ervoor zorgt dat er tics en dwanggedachten ontstaan doordat er in de hersenen teveel is van een bepaalde stof.
Vroeger had ik er al last van. Ik kon altijd moeilijk in slaap komen en lag soms uren wakker (een symptoom) en ik moest, hoe moe ik ook was, eerst alles wat er die dag was gebeurd aan mijn knuffels vertellen. Ook praatte ik in mijn hoofd altijd alles na wat er werd gezegd.
Sinds een paar jaar weet ik dat ik Tourette heb en zijn mijn tics ook veranderd. Ik heb een aantal heel vermoeiende tics.
Eén daarvan is dat ik allerlei lichaamsdelen aanspan. Heel kort (schokkerig) maar wel vaak. Hierdoor kan ik soms niet stil zitten en krijg ik zelfs spierpijn. Ook vraagt het erg veel energie.
Andere tics van mij zijn snuffen met mijn neus en hummen.
Ik heb al verschillende medicijnen geprobeerd die bij sommige mensen werken (er zijn geen medicijnen speciaal voor Tourette) maar die hielpen niet bij mij. Ik heb er veel last van en ben er vaak verdrietig en/of boos om. Ik kan me er heel machteloos door voelen. Gelukkig krijg ik veel steun van mijn ouders en zus.
Als ik mij ergens heel erg op concentreer, zoals sport of muziek maken, heb ik er geen, of in ieder geval minder last van, maar dat zijn ook maar korte momenten.
Gilles de la Tourette is een erg onbekend syndroom en veel mensen hebben er zelfs nog nooit van gehoord. Soms als ik het aan iemand vertel, zeggen ze: 'O, dat is toch dat waarbij je steeds scheldt?' En verder weten ze er niks van. Dat is echt heel erg vervelend, want ik heb helemaal geen last van schelden (de meeste mensen met Tourette trouwens niet). Het probleem is dat er medisch ook bijna niks over bekend is en ik er dus zelf bijna niks van weet. Met mijn vriendinnen kan ik er eigenlijk ook niet echt over praten, want zij kunnen zich niet goed voorstellen waar ik het over heb, ook al doen ze wel hun best.
Met deze brief hoop ik dat Tourette weer iets minder onbekend is en ik zou heel graag reacties krijgen van mensen met Tourette en natuurlijk van iedereen die hier op wil reageren.

Een meisje van 14.

Tekst 2

Meester Frederik vertelt aan de ouders van Lodewijk dat hun zoon een talent heeft.

Het talent
Lodewijk van Hoven heeft talent voor muziek. Dat probeerde zijn meester Frederik op een ouderavond op school uit te leggen aan de ouders van Lodewijk.
"Hij heeft een gave, mevrouw Van Hoven."
"Pardon?" vroeg moeder verbaasd.
"Weet u wel wat u zegt?" merkte vader een beetje boos op. Hij vond het niet leuk dat zijn zoon een afwijking had. Het liefst wilde hij een doodnormaal kind. Daarom zat Lodewijk ook op een erg normale school met een saaie, maar toch wel een aardige meester.
"Hij is echt anders dan anders", zei meester. Zijn voorhoofd was nat van het zweten en met zijn linkerhand draaide hij zenuwachtig krulletjes in zijn gelige baard. "Maar dat willen wij helemaal niet!" zei moeder. Ze keek hem met grote ogen aan.
"Wij willen een gewoon kind dat gewone dingen doet en voor de rest volstrekt normaal is en doet, verder niets", zei vader.
Hij zuchtte diep en staarde toen naar de krullen in de baard.
Meester werd nu buitengewoon zenuwachtig.
"Ik geloof dat u mij niet begrijpt", zei hij. "Lodewijk is volstrekt normaal, maar hij heeft een abnormaal talent."
"Niets mee te maken", bromde vader. Hij sloeg met zijn hand op de tafel van meester. "Er moet niets abnormaals aan onze zoon zitten."
"Precies", vulde moeder aan, "er lopen al genoeg gekken over straat".
"Maar hij zingt zo prachtig!" riep meester nu radeloos uit.
Het bleef even stil in het klaslokaal.
"Dat is toch niet zo abnormaal?" vroeg vader toen.
"Ik zing bij alles wat ik doe", zei moeder.
"Mijn vrouw is gek op opera en kerkorgels", zei vader.
"Ah, nu begrijp ik het", zei meester opgelucht. "Lodewijk heeft het van u."
"Wat?"
"Het talent."
"Het wat?" vroeg vader verbaasd.
"Lodewijk zingt veel mooier dan de andere kinderen uit zijn klas", zei meester. "En hij zingt perfect in de maat. Dat kunnen er maar heel weinig, mevrouw en meneer Van Hoven."
"Ach", begon moeder.
"Nee, ik meen het", ging meester verder. Hij had niet verwacht dat de vader en moeder van Lodewijk van Hoven zulke vreemde mensen zouden zijn.

Bron: Lodewijk het wonderkind – Henk Figee

Enkele voorbeeldvragen die goed beheerst worden op niveau 1
Tourette
Waarom kan het meisje niet echt met haar vriendinnen over haar ziekte praten?
A. Haar vriendinnen begrijpen haar toch niet
B. Haar vriendinnen willen er niet over praten
C. Het meisje weet er zelf te weinig van

Vroeger had het meisje al last van 'Tourette'.
Waaraan merkte ze dat? Noem één voorbeeld

_____

Wanneer heeft het meisje het minst last van haar ziekte?
A. Als ze haar medicijnen net gekregen heeft
B. Als ze zich heel goed op iets concentreert
C. Als ze steun krijgt van haar ouders en zus

Talent
Waarom is de meester radeloos? (regel 23)
A Omdat het stil blijft in het klaslokaal
B Omdat Lodewijk zo prachtig zingt
C Omdat Lodewijks ouders hem niet begrijpen

Enkele voorbeeldvragen die goed beheerst worden
op niveau 1: Opzoeken

Dit is het schema voor het Cinekid filmfestival.
Cinekid op locatie
VERTONINGSSCHEMA PER LOCATIE

13 oktober – Hodder
14 oktober – Het levende bos
16 oktober – Wallah Be
17 oktober – An Angel for May
18 oktober – Zulaika

12 oktober – Wallah Be
15 oktober – Zulaika
16 oktober – An Angel for May
17 oktober – Hodder
18 oktober – Het levende bos

13 oktober – An Angel for May
14 oktober – Zulaika
16 oktober – Wallah Be
17 oktober – Het levende Bos
18 oktober – Hodder

19 t/m 24 oktober (en 26 oktober) –
Het levende bos
20 oktober – Hodder
21 oktober – An Angel for May
22 oktober – Wallah Be
24 oktober – Zulaika

12 oktober – Hodder
13 oktober – Het levende Bos
14 oktober – Wallah Be
16 oktober – An Angel for May
17 oktober – Zulaika

13 oktober – Wallah Be
14 oktober – An Angel for May
15 oktober – Zulaika
16 oktober – Hodder
17 oktober – Het levende bos

20 oktober – Het levende bos
21 oktober – Zulaika
22 oktober – Hodder
23 oktober – An Angel for May
24 oktober – Wallah Be

12 oktober – Hodder
13 oktober – Het levende bos
15 oktober – Wallah Be
16 oktober – An Angel for may
17 oktober – Zulaika

Zulaika Workshop
In een aantal filmtheaters wordt een workshop over Zulaika gegeven.
Bel voor meer informatie het filmtheater ter plaatse.

1 Cinekid
Kaspar wil graag naar de kinderfilm Zulaika in Delft.
Op welke datum kan hij er naar toe?

Op _____

2 Je ziet hier een stukje uit een jeugdwoordenboek.

poli̲ticus (*de* politicus – twee politici; vrouw: politica – twee poli̲tica's) Een politicus werkt in de politiek.
Een minister is bijvoorbeeld een politicus.
Kijk ook bij: politiek en minister

Hoe heet een vrouwelijke politicus?

_____

3 Kies uit: inhoudsopgave – lijst van afbeeldingen – personenregister – zakenregister – legenda

Dit gedeelte uit een atlas heet een

_____

Niveau 2

Enkele voorbeeldvragen die goed beheerst worden
op niveau 2 bij tekst 1 en 2

Tourette
Welke drie tics heeft het meisje nu?
1. _____
2. _____
3. _____

Talent
'Maar dat willen we helemaal niet!' zei moeder. (regel 12).
Wat bedoelt moeder met 'dat'?
_____

Waarom heeft het meisje deze brief geschreven? Noem 2 dingen.
1. _____
2. _____

Talent
Hoe komt het dat de meester zich niet op zijn gemak voelt?
_____

'Net als het afval scheiden wij hier het water:
regenwater en afvalwater.'

En daar hoeven we zelf helemaal niets aan te doen. De gemeente heeft in deze nieuwe wijk namelijk twee riolen aangelegd. Eentje voor het afvalwater van bijvoorbeeld de wasmachine en de badkamer en een voor het regenwater. Slim idee, zeker als je je realiseert dat het steeds vaker en harder regent. Het regenwater voeren ze nu, via het aparte riool, rechtstreeks af naar de recreatieplas. Zo staat bij een flinke bui de straat niet meteen blank. Een prettige gedachte, zeker omdat het een paar natte voeten scheelt …

Naar een advertentie uit Vrij Nederland,
17 september 2005

Wat is het belangrijkste doel van de adverteerder met deze advertentie?
A de lezer informeren
B de lezer overtuigen
C de lezer tot handelen aansporen
D de lezer waarschuwen

Voor wie is deze advertentie bedoeld?
A voor alle inwoners van Nederland
B voor mensen die een boot bezitten
C voor mensen die in de buurt van water wonen
D voor mensen die rekening willen houden met het milieu

Beantwoord onderstaande vragen met gegevens uit de tabel 'Slimmer mobiel' en de bijbehorende tabel.

1 Welke mobiele telefoon is het duurst?
2 Welke mobiele telefoon heeft het slechtste Testoordeel?
3 Welke mobiele telefoon scoort matig op Gebruiksgemak?
4 Welke mobiele telefoon scoort zeer goed op Geschiktheid voor Agenda?
5 Welke mobiele telefoon heeft het minste Gewicht?
6 Welke mobiele telefoon heeft geen Polyfone belgeluiden?

(BTW, verzendkosten e.d.)
1 = BCC
2 = Block Budgetstore
3 = Dixons
4 = Mediamarkt (Alkmaar)
5 = Mediamarkt (Almere)
6 = Mediamarkt (Amsterdam Zuid-Oost)
7 = Mediamarkt (Enschede)
8 = Mediamarkt (Heerlen)
9 = Mediamarkt (Hengelo)
10 = Mediamarkt (Leeuwarden)
11 = Mediamarkt (Maastricht)
12 = Mediamarkt (Rotterdam Alexandrium)
13 = Mediamarkt (Zwolle)
14 = MyTelecom (Leeuwarden)
15 = Orange
16 = Telfort
17 = T for Telecom
18 = TotalCall (Zaandam)
19 = Vodafone Citypoint
20 = Vroom&Dreesmann
21 = Internetwinkel

FABRIKANTEN / IMPORTEURS
LG: (036)547 87 77, **www**.lge.nl
Motorola: 0800-022 27 43, **www**.motorola.nl
Nokia: 0900-202 19 77 (45 cpm), **www**.nokia.nl
Panasonic: (073) 640 25 02, **www**.panasonic.nl
Samsung: 0900-202 00 88 (10 cpm), **www**.samsung.nl
Siemens: 0900-333 31 00 (€1 per gesprek), **www**.siemens.nl
Sony Ericsson: (020) 658 18 88, **www**.sonyericssonmobile.com

Op de volgende manier kunt u uw eigen Testoordeel berekenen:
1 Bepaal voor elke kolom met onze beoordelingen, voor hoeveel procent u die wilt laten meewegen. Samen moeten de percentages op 100 uitkomen.
2 Ken aan onze beoordelingen een waarde toe, waarbij - - = 0,1; - = 0,3; □ = 0,5; + = 0,7 en + + = 0,9.
3 Vermenigvuldig elke beoordeling met het percentage dat u aan de kolom heeft toegekend.
4 Tel de uitkomsten per merk bij elkaar op; dan krijgt u uw eigen Testoordeel.

N.B. De genoemde berekeningsmethode is een benadering van de door ons gehanteerde. Uw berekende Testoordelen kunnen afwijken van de onze, omdat wij o.a. uitgaan van de exacte onderliggende waarde van de beoordeling, die we vanwege de overzichtelijkheid in de tabel niet vermelden. Ook hanteren we vaak 'doorslagfactoren', zie daarvoor De test: wat en hoe.

Naar een artikel in de Consumentengids, december 2004

Merk & Type	Onze richtprijs 1) €	Prijzen vanaf 1) €	Goedkope winkels 2)	Testoordeel (schaal 1–100)	Gebruiksgemak (inclusief menu) 12%	Duurzaamheid 5%	Geschiktheid voor: Gesprekken 35%	SMS 10%	Agenda 5%	Gewicht g	Bijzonderheden: Antenne ingebouwd	GPRS	Bluetooth	Kleurenscherm	Extra scherm	MMS	Polyfone belgeluiden	Voice dialing
Samsung SGH-E600	320	275/370	14	68	+	−	+	+	□	90		√		√	√	√	√	
Nokia 6230	400	340/450	14,21	68	+	□	□/+	+	+	98	√	√	√	√		√	√	√
Sony Ericsson P900	720	600/830	14,21	68	□	+	+	+ +	+ +	154	√	√	√	√		√	√	√
Nokia 3100	150	130/210	18,21	67	+	+	+	+	−	85	√	√		√		√	√	
Samsung SGH-X100	180	125/230	13,18	66	+	+	+	+	−	85	√	√		√		√	√	
Nokia 6220	300	250/400	4,9,17,18,21	66	+	+	+	+	□	93	√	√		√		√	√	√
Nokia 6820	340	300/430	15,21	66	+	+	+	+	+	101	√	√	√	√		√	√	√
Samsung SGH-P510	400	345/450	5,18,21	66	□	+	+	+	−	112		√		√	√	√	√	
Nokia 5140	340	290/430	21	65	+	+	+	+	+	101	√	√		√		√	√	√
Nokia 7200	440	360/500	21	65	□	+	□/+	+	□	115	√	√		√	√	√	√	√
Samsung SGH-D410	500	450/550	20	65	□	+	+	+	□	116		√		√		√	√	
Samsung SGH-C100	180	130/245	2,3,5,10	64	+	+	+	+	−	77	√	√		√			√	
Samsung SGH-X450	200	170/270	18,21	64	+	+	+	+	−	79		√		√		√	√	
Samsung SGH-X600	250	200/320	13	64	+	+	+	+	−	79		√		√		√	√	
LG G7050	350	350/390		64	+	+	+	+	−	92		√		√		√	√	√
Samsung SGH-E800	480	400/510	9,18,21	64	+	+	□/+	+	−	94	√	√		√		√	√	
Nokia 6610i	240	190/280	14,18,21	63	+	+	+	+	□	86	√	√		√		√	√	
Nokia 3300	250	200/380	2,5,8,18	63	□	□	□/+	+ +	□	129	√	√		√		√	√	√
Sony Ericsson K500i	280	240/300	21	63	+	+	+	+	+	86	√	√		√		√	√	√
Siemens S65	410	350/440	21	63	+	+	□	+	+	103	√	√	√	√		√	√	
Nokia 1100	100	90/140	6	62	+	+	+	+	− −	87	√							
Nokia 2300	110	99/150	21	62	+	+	+	□	− −	92	√						√	
Nokia N-Gage QD	230	210/290		62	−	+	□/+	+	+	144	√	√	√	√		√	√	√
Siemens CF62	170	135/260	18,21	61	+	+ +	□/+	+	−	84	√	√		√	√	√	√	√
Sony Ericsson K700i	430	350/480	21	61	+	+	□/+	+	+	95	√	√	√	√		√	√	√
Motorola V600	440	370/510	21	61	□	+	□/+	+	□	126		√	√	√	√	√	√	√
Motorola MPx200	480	440/550		61	□	+	□	+	□	119	√	√		√	√	√	√	√
Sony Ericsson T230	120	80/170	18,21	60	+	+	□/+	□	−	81	√	√		√		√	√	
Siemens M55	180	125/190	11,12,18,19	60	+	+	□/+	+	□	82	√	√		√		√	√	√
Siemens CX65	250	200/330	21	60	+	□	□	+	□	93	√	√		√		√	√	
Siemens C62	140	99/190	4,14,19,21	59	+	+	□/+	+	−	75	√	√		√		√	√	
Sony Ericsson T630	250	200/330	2,17,21	59	+	+	□/+	+	+	92	√	√	√	√		√	√	√
Siemens M65	300	250/375	21	59	+	+	□	+	□	105	√	√		√		√	√	
Siemens SX-1	450	400/650	18	59	□	□	□	+	+	118	√	√	√	√		√	√	√
Panasonic X70	470	460/480		59	+	+ +	□/+	+	+	91		√	√	√	√	√	√	√
Nokia 3660	380	300/400	4,21	58	□	+	□	+	+	130	√	√	√	√		√	√	√
Motorola V80	470	400/500	1,21	58	□	+	□/+	□	+	111	√	√	√	√		√	√	√
Sony Ericsson Z200	180	155/250	21	54	□	+	□	+	−	99	√	√		√	√		√	

+ + = zeer goed; + = goed; □ = redelijk; − = matig; − − = slecht

1) Gebaseerd op onze waarneming in oktober; prijzen wisselen snel. Door aanbiedingen in combinatie met abonnement of prepaid zijn kortingen tot meer dan €200 niet uitzonderlijk.
2) Bij de genoemde winkels troffen we de geteste gsm's ten minste 10% onder onze richtprijs aan. Bij uw winkelkeuze kunnen ook meespelen: nabijheid en deskundigheid, service en vriendelijkheid van personeel. Let bij aankoop via internet op mogelijk bijkomende kosten.

Je ziet hier een stukje uit een woordenboek.

keu'vel *v(m)* *-s* kap of kleed met kap van kloosterlingen; (*in het Overmase*) muts of kap met ver over de schouders afhangende strook der vrouwen; imkerskap; *z.* kap, kovel; **~en** *keuvelde, h gekeuveld* gezellig praten, kouten: *gezellig zitten te –*
keu'ze *v(m)* *-n; z.* keus; **~commissie** *v -s* commissie die een aantal gegadigden, inz. die de spelers kiest v.e. sportploeg; *ook* -kommissie; **~vak** *o -ken* vak dat men zelf kan kiezen of heeft gekozen
ke'vel *m -s* 1 tandvlees; 2 kaak zonder tanden
ke'ver *m -s, -tje* 1 insekt, behorende tot de orde der schildvleugeligen; 2 (*scheldend*) domkop; *ook:* mispunt; 3 (*scherts.*) (rij)paard; 4 algem. gebruikt voor een bepaalde kleine auto en wel voor verschillende typen van de Volkswagen, de VW; *vgl.* eend, *bet.* 3; **~en** *keverde, h gekeverd* (*soldatentaal*) slapen, maffen
ke'vie *v -s* (*inz. Z.-Ned.*) vogelkooi

Wat is het meervoud van kevel?

____

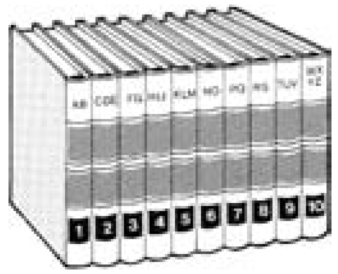
Isolde heeft in een encyclopedie op cd-rom informatie gevonden over aardbevingen.
Zo ziet haar scherm eruit:

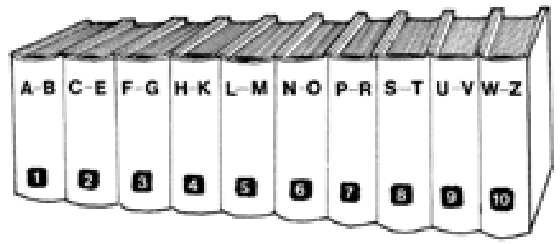
Isolde wil weten hoe men de bevingen precies meet.
Waar kan ze dan het beste verder kijken?
Bij ...

A aardkorst
B hypocentrum
C epicentrum
D de schaal van Richter

David wil weten hoeveel opera's de Italiaanse componist Allessandro Scarlatti heeft geschreven. In welk deel moet hij zoeken?

A in deel 1
B in deel 2
C in deel 4
D in deel 8





Tuvi wil weten wanneer de Engelsman Sir John Ross zijn reis naar de Noordpool maakte.
In welk deel van de encyclopedie moet Tuvi kijken?

In deel ____________________

Hij heeft zijn schuld gedelgd.

Je wilt de betekenis van *gedelgd* in een woordenboek opzoeken.
Bij welk woord moet je kijken?

A gedelgd
B delgd
C delgden
D delgen

Niveau 3 (vmbo-t)

Jeugd en alcohol

1 Scholieren roken tegenwoordig minder, maar drinken des te meer. Daar kwam in het kort de uitslag op neer van de enquête *Jeugd en riskant gedrag*, die in het najaar van 2003 werd gehouden onder tienduizend scholieren van pakweg 10 tot 18 jaar. Daarvan werden de resultaten onlangs gepresenteerd. Dit onderzoek wordt betaald door het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport en vindt elke vier jaar plaats. Uit de verzamelde gegevens is goed te volgen hoe het riskante gedrag van jongeren (roken, drinken, drugsgebruik en gokken) in de loop der tijd verandert.

2 De uitslag van het laatst gehouden onderzoek geeft een opmerkelijke trend te zien. Voor het eerst in de geschiedenis bleken net zoveel meisjes als jongens dronken te zijn geweest in de maand voorafgaande aan het onderzoek: een op de vijf. Jongens blijven frequenter drinken en méér per avond. Maar liefst 17 procent zegt in het weekeinde elf glazen of meer te nuttigen. Op jongerencampings drinken jongens per dag gemiddeld twintig glazen en meisjes acht.

3 Deze cijfers baren de deskundigen grote zorgen, omdat het gebruik van alcohol op jonge leeftijd slecht is voor de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling. Hoe jonger, vaker en meer een scholier drinkt, hoe groter de kans dat hij of zij als volwassene aan alcohol verslaaft raakt. Dus als deze cijfers kloppen en de trend doorzet, komen er op korte termijn veel gezondheidsproblemen aan, om over verkeersongevallen door dronkenschap nog maar te zwijgen. Op langere termijn koerst Nederland af op een epidemie van alcoholverslaving die zijn weerga in de geschiedenis niet kent.

4 Deze trend moet dus snel een halt worden toegeroepen, daar is iedereen het over eens, maar hoe? Wettelijke bepalingen werken nauwelijks. Ondanks het verkoopverbod van alcoholhoudende drank aan jongeren onder de 16 jaar koopt tweederde van de drinkende 15-jarigen zelf zijn drank, vooral in de supermarkt. Elk weekeinde verlaten duizenden jongeren laveloos het café ondanks het verbod op het schenken aan mensen die zichtbaar dronken zijn.

5 Ook de regels thuis laten te wensen over. Bijna de helft van de 12-jarigen zegt thuis wel eens alcohol te mogen drinken. Als het aan Jorin de Klungers en Wim van Dalen van de Stichting Alcoholpreventie (STAP) ligt, verbieden alle ouders hun kinderen alcohol te drinken tot ze een jaar of 15 zijn. In hun boek *Mag ik ook een glaasje? Handreiking bij de opvoeding over alcohol* schrijven ze: “Bijna alle kinderen die niet mogen drinken van hun ouders, drinken ook daadwerkelijk niet.”

6 Gelukkig beseffen de schrijvers heel goed dat de praktijk voor veel opvoeders lastiger is. De opvoeders kunnen verbieden wat ze willen, maar het gebeurt tóch, desnoods stiekem. Daarom suggereren De Klungers en Van Dalen naast het verbod door de ouders nog een andere mogelijke aanpak, die ook wat beter aansluit bij de niet-autoritaire manier waarop de meeste Nederlandse ouders hun kinderen opvoeden. En dat is: zelf het goede voorbeeld geven. Je moet veel praten over het onderwerp ‘alcohol’ en daarbij zoveel mogelijk feiten aanbieden. Ook zul je concrete regels en afspraken moeten maken over wat mag en niet onmiddellijk hard straffen als het eens een keertje mis gaat.

7 Voor al deze zaken bieden de auteurs de nodige munitie. Kinderen die thuis opgroeien in een sfeer van drank en drankmisbruik, lopen flink risico zelf ook aan de drank te raken. Zelfbeheersing door ouders is daarom van essentieel belang. Verder is het goed elke gelegenheid aan te grijpen om met kinderen te praten over de prettige en onprettige kanten van drankgebruik, het liefst voordat ze er zelf aan beginnen. Ze mogen best weten dat twee glazen ontspannend en ontremmend werken, maar moeten ook te horen krijgen dat alcohol een zeer giftige stof is die, zeker als je nog licht en klein bent, schade aan de lever, nieren en hersenen aanricht.

8 Ze moeten te horen krijgen dat er, als je nog jong bent, maar een paar glazen alcohol voor nodig zijn om je gedrag te veranderen in baldadig, agressief, vernielzuchtig, opdringerig en (seksueel) uitdagend gedrag. Ouders moeten hun kinderen vertellen dat het drinken van meer dan een paar glazen controleverlies kan veroorzaken, ja zelfs black-outs. De volgende dag weet je dan niet meer wíe wát met je gedaan heeft en wannéér. Ze moeten ook te horen krijgen dat alcoholgebruik dodelijk kan zijn. Vanaf vijf glazen of meer (afhankelijk van het lichaamsgewicht) is er kans op alcoholvergiftiging met de volgende verschijnselen: ademhalingsstilstand, hartaanval, stikken in je eigen braaksel. Met een paar glazen op neemt bovendien de kans op een verkeersongeluk toe.

9 Als ze dit alles eenmaal weten, liggen volgens De Klungers en Van Dalen de leefregels voor de hand. Drink zo weinig mogelijk, maar áls je het toch wilt doen, beperk je dan tot hooguit drie glazen, zodat het leuk blijft.

Naar een artikel van José van der Sman,
Elsevier, 21 augustus 2004

1. “omdat … geestelijke ontwikkeling” (alinea 3, eerste zin)
Dit zinsgedeelte wordt het duidelijkst uitgewerkt in:
A alinea 4
B alinea 5
C alinea 6
D alinea 7

2 “Ook de regels thuis laten te wensen over.” (alinea 5, eerste zin)
Naast thuis worden er nog andere plaatsen in de tekst genoemd waar de naleving van de regels te wensen overlaat.
Welke zijn dat?

3. Een schrijver kan met een tekst de volgende bedoelingen hebben:
1 gevoelens tot uitdrukking brengen
2 informeren
3 overtuigen
4 tot handelen aansporen
Wat zijn de belangrijkste doelen van de schrijfster van de tekst *Jeugd en alcohol*?
A alleen 1 en 3
B alleen 1 en 4
C alleen 2 en 3
D 2, 3 en 4

4 Welk kopje geeft het beste de inhoud weer van deel 3 (alinea’s 4 en 5)?
A Alcoholverkoop
B Leeftijden
C Ouders
D Regels

5. “Ook de regels thuis laten te wensen over.” (alinea 5, eerste zin)
Naast thuis worden er nog andere plaatsen in de tekst genoemd waar de naleving van de regels te wensen overlaat.
Welke zijn dat?

Breezers
Slijterijen en supermarkten lappen intussen het verbod op de verkoop van alcohol aan minderjarigen aan hun laars. In negen van de tien supermarkten kan een 15-jarige zonder probleem bier, wijn of een breezer kopen. Dat blijkt uit onderzoek van de Universiteit van Twente. Voor dat onderzoek probeerden minderjarigen driehonderd keer alcohol te kopen. In 257 gevallen slaagden ze daarin.
Elsevier, 11 maart 2006

6. Hoe kun je de relatie tussen het tekstje Breezers en de tekst Jeugd en alcohol het beste weergeven?

Het tekstje Breezers
A bevestigt een deel van de tekst Jeugd en alcohol.
B bewijst dat de tekst Jeugd en alcohol overdreven negatief is.
C spreekt de inhoud van de tekst Jeugd en alcohol tegen.
D zwakt de inhoud van de tekst Jeugd en alcohol af.

Niveau 3 mbo4/havo

Ape, nut, Mies
(1) In de tien landen die per 1 mei 2004 tot de Europese Unie zijn toegetreden, worden veelal kleine tot zeer kleine talen gesproken. Europa is daardoor met een gigantisch praktisch probleem opgezadeld. Is het mogelijk de kleine taalgebieden blijvend dezelfde rechten te geven als het Frans, Duits of Engels? Mij lijkt het dat de voordelen de nadelen ver zullen overtreffen als de kleinere talen in het toekomstig Europa geen officiële functie meer vervullen en misschien zelfs nauwelijks meer gesproken worden.

(2) De gebruikelijke reactie op mijn standpunt is er een van woede. En zo’n emotionele stellingname is goed na te voelen. Bij de invoering van de euro zijn tal van eeuwenoude muntsoorten, zoals de gulden, verdwenen, en het kost niet de minste moeite daar een zekere nostalgie over te koesteren. Maar evenmin als een muntsoort heeft een taal een eigen intrinsieke waarde: zij is slechts een communicatiemiddel en functioneert beter naarmate meer mensen met elkaar in contact treden.

(3) Vaak hoort men gevoelige zielen zeggen dat een volk zich ontheemd zou voelen als het een andere taal moest gaan spreken. Misschien zou dat het geval zijn als een dictator een taal zou verbieden, zoals dictator Stalin met het Georgisch heeft gedaan. Maar het is met een taal als met klederdracht. Het kan heel praktisch en verfrissend zijn de wijde wollen Urker vissersbroek vrijwillig te vervangen door moderne jeans. Zo is in de achttiende eeuw in de Verenigde Staten van Amerika in volle harmonie besloten dat het Engels de taal der Unie zou worden, zonder dat al die Nederlanders, Duitsers, Fransen en Italianen ter plekke er bezwaar tegen maakten.

(4) Het vervangen van tal van ‘kleine’ talen in Europa door een of meer intra-Europese communicatietalen of ‘linguae francae’ biedt enorme voordelen. En wel op drie punten: het intermenselijk verkeer, de cultuur en de literatuur.

(5) In de nieuwe federatie van uiteindelijk meer dan dertig landen tussen de Atlantische Oceaan en de Oeral zullen honderden miljoenen mensen met elkaar moeten communiceren, en het zou wel buitengewoon oneconomisch, onpraktisch en verkwistend zijn als alle talen binnen dat grote gebied op bestuurlijk niveau zonder uitzondering gelijkberechtigd zouden blijven; dan zou ieder Europees besluit, iedere wettelijke regeling en ieder vergaderverslag in zo’n vijfentwintig verschillende talen vertaald en gepubliceerd moeten worden. Niemand betwijfelt dan ook dat op den duur enkele grote talen zullen worden aangewezen die tussen de deelstaten de rol zullen vervullen die het Latijn tot ver in de Middeleeuwen speelde en het Frans in de achttiende en negentiende eeuw.

(6) Het is niet onwaarschijnlijk dat in Europa, bij wijze van eerste stap, al dan niet als overgangssituatie, voor een drietal linguae francae wordt gekozen: het Frans voor het zuiden, het Duits voor het oosten en het Engels voor het noorden en westen van het grondgebied. Maar dat is alleen een praktisch en geen principieel verschil met het idee van één gezamenlijke Europese communicatietaal.

(7) Een dergelijke gemeenschappelijke intra-Europese taal kan haar rol van communicatiemiddel natuurlijk pas naar behoren vervullen als alle Europeanen die taal op school leren spreken en verstaan. Alleen dan kunnen ernstige misverstanden en communicatiestoornissen worden voorkomen. Er zal dus een Europese generatie opgroeien die thuis nog verschillende moedertalen heeft geleerd, maar op school het intra-Europees heeft leren gebruiken, dat inmiddels ook de taal van alle grote Europese nieuwsmedia zal zijn geworden. Iedere Europeaan is dan op zijn minst tweetalig; naast elkaar beheerst hij vrijwel even goed de eigen moedertaal als de Europese bestuur- en communicatietaal.

(8) Deze toestand zal over ruim één generatie, dus rond 2040, worden bereikt. Maar hoe zal de praktijk van het taalgebruik zich dan verder ontwikkelen? Het is wel verhelderend op dit punt de vergelijking te trekken met de situatie van de Friese taal in Friesland.

(9) In de negentiende eeuw werden door een gering aantal ijveraars pogingen ondernomen om deze op sterven na dode taal nieuw leven in te blazen. Dat streven was aanvankelijk succesvol, maar na de Tweede Wereldoorlog, toen Nederland als herboren vaderland een periode van gezamenlijke wederopbouw inging, verzandde dat provinciaalse elan goeddeels. Van de 200.000 inwoners van de provincie Friesland zijn er nu zo’n veertigduizend die zich thuis en onderling wel eens van het Fries bedienen, hoewel zij het Nederlands minstens even goed beheersen. Het is tekenend dat de redactie van het Friesch Dagblad er niet over peinst de krant in het Fries te laten verschijnen, maar het Nederlands verkiest omdat het blad anders te veel abonnees en adverteerders zou verliezen.

(10) Het valt dan ook gemakkelijk vast te stellen dat sedert een halve eeuw het gebruik van het Fries in de provincie geleidelijk weer is afgenomen. Friesland ‘ontfriest’. En de oorzaak daarvan is maar al te begrijpelijk: de Nederlandse televisie, de Nederlandse kranten en overige media, de toenemende mobiliteit onder jongeren en de Nederlandse

opschriften die men overal om zich heen ziet, hebben de jongste generaties er geleidelijk toe bewogen hun eigen streektaal te verwaarlozen. Om datzelfde complex van redenen zullen na 2040 de nieuwe generaties jonge Europeanen er langzaam maar zeker voor gewonnen worden de Europese lingua franca met haar enorm veel rijkere mogelijkheden ook in het dagelijks leven te gebruiken.

Deze ontwikkeling zal vooral worden bevorderd door het feit dat er gigantische voordelen verbonden zijn aan die groei naar grotere taaleenheid. Het spreken van een taal uit een klein taalgebied betekent nu eenmaal een handicap voor iedereen die zich met wetenschap, handel en industrie bezighoudt. Wie een wereldtaal spreekt, heeft rechtstreeks toegang tot ongehoord rijke kennisbestanden, kan zijn eigen prestaties en producten direct ingang doen vinden op een veel grotere markt, en zou dus wel zeldzaam dom zijn als hij zich vrijwillig opsloot in een beperkt toegankelijk taalgebied.

(12) Veel te gemakkelijk wordt door voorvechters van de Nederlandse cultuur aangenomen dat het opgeven van het Nederlands als eerste voertaal in deze Europese provincie ook noodlottig zal zijn voor onze cultuur. Daar wijst echter niets op, integendeel! Er zijn heel wat zinnige definities van cultuur denkbaar, zoals de manier van denken of de mentaliteit van een bepaald volk, of het geheel van zijn instituties als rechtspraak of godsdienst, maar nooit valt of staat die cultuur met de taal waarin men zich toevallig uitdrukt.

(13) Op het punt van culturele ontwikkeling kan men er trouwens gerust van uitgaan dat de groei naar verdere vermenging en onderlinge beïnvloeding van alle eurolanden zeer positieve effecten zal sorteren. Iets dergelijks zagen we namelijk al eerder bij de val van Antwerpen in 1585. Na de 'Spaanse furie' vestigden Vlaamse kunstenaars en kooplieden zich in groten getale in het gewest Holland. Daarmee begon het ongekende hoogseizoen op het gebied van kunsten, letterkunde en wetenschap, niet zonder reden 'Gouden Eeuw' genoemd.

(14) Op alle gebieden waar de taal geen obstakel vormt, is de culturele integratie van Europa trouwens allang een feit. In alle Europese orkesten spelen internationale musici composities uit de hele wereld. Ons Concertgebouworkest wordt geleid door een Let (tot voor kort door een Italiaan), ons Nationaal Ballet door een Canadees en de Nederlandse Opera door een Libanees. Op die gebieden staan we gelukkig open voor invloeden van buiten, met niets dan kwalitatief gewin. Alleen onze literatuur en ons toneel zitten nog in het enge Nederlandse keurslijf opgesloten, met alle gevolgen voor hun geringe reputatie buiten de grenzen.

(15) Een kleine taal als het Nederlands zal waarschijnlijk in de loop van de huidige eeuw een streektaal worden; en ook al zullen wij die nu leven, allemaal aan het Nederlands vasthouden, toch zal die taal daarna – omdat alle ontwikkelingen altijd sneller gaan dan we denken – wellicht een dode taal zijn, die alleen nog in geschrifte voortbestaat.

(16) Maar een prachtige taal die zomaar verdwijnt – dat mág en kan toch niet? Lieve hemel, er verdwijnt wel meer dat ons dierbaar was. Typisch Nederlandse gebruiken zijn veelal al uitgestorven. Zo ook de trekschuit en de plaggenhut, de el, het mud en de bunder, het handzetten en het kievitseierenrapen, de klompendans en het midwinterblazen, de neteldoek en de neepjesmuts. Veel nostalgische gebruiken slijten uit, samen met veel narigheid die daarbij hoorde.

(17) Vaak hoor je op dit punt de tegenwerping: maar de Nederlandse literatuur dan? Denk eens aan Vondel en J.H. Leopold! Natuurlijk zijn dat grote dichters geweest – is dan mijn antwoord – en hun werken zullen ongetwijfeld ongemoeid voortleven. Net als de meesterwerken in andere, niet meer gesproken talen zal hun poëzie blijvend gelezen en bestudeerd worden door kenners en liefhebbers. De situatie zal dus niet zo heel veel verschillen van nu, want ook vandaag de dag leven onze grootste schrijvers uit het verleden alleen voor een kleine groep insiders en specialisten. En alle belangrijke Nederlandse werken zullen net als die van Strindberg, Shakespeare, Dante en Andersen tot het Europese cultuurgoed blijven behoren en, in het intra-Europees vertaald, voor dat kolossale taalgebied van honderden miljoenen lezers beschikbaar komen.

(18) Voor de literaire talenten onder onze nazaten is die enorme markt als grootste uitdaging rechtstreeks toegankelijk. Net als beroemde Engelstalige auteurs nu, kan men dan wereldberoemd en steenrijk worden door één bestseller te schrijven. Laten we ons verheugen over de onbegrensde nieuwe groeikans die onze kindskinderen in een grenzeloos Europageboden zal worden.

naar: Hans van den Bergh, oud-hoogleraar in de Nederlandse letterkunde
uit: HP/De Tijd, 15 oktober 2004

1 Hoe kan de tekst 'Ape, nut, Mies' als tekstsoort het beste getypeerd worden?
A Een activerende tekst met betogende elementen.
B Een beschouwende tekst met uiteenzettende elementen.
C Een betogende tekst met uiteenzettende elementen.
D Een uiteenzettende tekst met amuserende elementen.

2 Wat is de kern van dat probleem?
A De informatie-uitwisseling verloopt moeizaam.
B De rechten van de kleine talen lopen gevaar.
C Handel en industrie gaan achteruit.
D Kunst en cultuur verloederen.

4 Welke van onderstaande zinnen geeft het beste de kern weer van de bezwaren die tegenstanders blijkens alinea 2 en 3 aanvoeren tegen het standpunt uit de tekst?
A De eigen taal heeft een grote historische waarde.
B De eigen taal heeft voor de gebruiker een sterke gevoelswaarde.
C De eigen taal is onmisbaar in de alledaagse communicatie.
D De eigen taal roept gevoelens van nationale trots op.

5 Hoe kan het slot van de tekst 'Ape, nut, Mies' getypeerd worden?
A De schrijver geeft nog een laatste argument om de lezer te overtuigen.
B De schrijver rondt af door zijn standpunt nog eens samen te vatten.
C De schrijver sluit af met een aanbeveling aan de politiek verantwoordelijken.
D De schrijver trekt een slotconclusie, passend bij het geheel van de tekst.

6 Een tekst kan zowel naar de inhoud als naar de argumentatiestructuur worden opgesplitst in verschillende onderdelen. Gelet op de inhoud kan de tekst 'Ape, nut, Mies' worden onderverdeeld in een drietal delen die van de volgende kopjes kunnen worden voorzien:
deel 1: Landoverstijgende taal ideaal
deel 2: Denkbare stadia in ontwikkeling naar gemeenschappelijke taal
deel 3: Bezwaren tegen verlies op het vlak van eigenheid en kunst.
Bij welke alinea begint deel 3?

7 Welke van de onderstaande zinnen geeft de hoofdgedachte van de tekst 'Ape, nut, Mies' het beste weer?
A De ontwikkeling naar één Europese communicatietaal ten koste van de kleine Europese talen is een logische en toe te juichen ontwikkeling.
B Gelijkberechtiging van de kleine Europese talen op bestuurlijk niveau leidt tot inefficiënte communicatie binnen de vergrote Europese Unie.
C Het uiteindelijk uitsterven van de kleine Europese talen ten gunste van één of enkele Europese communicatietalen is onvermijdelijk.
D Het verdwijnen van het Nederlands ten gunste van één Europese communicatietaal zal toekomstige schrijvers groot succes brengen.

Tekstfragment
In het complexe proces dat taalvorming is, zie ik een opvallende wisselwerking tussen cultuur en taal. Een cultuur vormt een taal, maar wordt er ook door gevormd. Volgens mij is die band tussen taal en cultuur, en dan bedoel ik cultuur in alle breedte: van eetgewoonten tot literaire kunst, zo sterk, dat er geen taal bestaat zonder cultuur en andersom geen cultuur zonder taal. De taal is het cement, bindmiddel en samenvoegsel van een cultuur. Valt de taal weg dan hebben we te maken met een culturele identiteitscrisis. (uit: Debatpagina Internet, bijdrage Arjan Oosterwijk)

8. Zowel in de tekst 'Ape, nut, Mies' als in tekstfragment 2 komt naar voren wat de eventuele gevolgen zijn voor de cultuur als de taal weg zou vallen. In welk opzicht verschillen beide standpunten?

Niveau 4

Om de functies van alinea's aan te duiden worden onder andere de volgende functiewoorden gebruikt:
argument, conclusie, definitie, gevolg, oorzaak, stelling, verklaring, vermoeden, voorwaarde en weerlegging.
Binnen het tekstgedeelte van alinea 4 tot en met 7 heeft elke alinea een eigen functie ten opzichte van de overige alinea's van dit tekstdeel.
1 Welke functie heeft alinea 4? Kies één van bovenstaande functiewoorden.
2 Welke functie heeft alinea 5? Kies één van bovenstaande functiewoorden.
3 Welke functie heeft alinea 6? Kies één van bovenstaande functiewoorden.
4 Welke functie heeft alinea 7? Kies één van bovenstaande functiewoorden.

5 Met welke soort van argumentatie wordt deze bewering onderbouwd?
Argumentatie op grond van
A Feiten.
B Gevolgen.
C Intuïtie.
D Nut.

(1) Mensen geven hun oorspronkelijke taal op omdat ze zich ergens anders willen vestigen en een nieuw bestaan hopen te vinden. Of ze gaan hun oorspronkelijke taal verwaarlozen omdat op school, in de ambtenarij en in de rechtspraak een andere taal in zwang is en hun eigen taal met misprijzen wordt bejegend. Of de overheid legt hun een taal op. Er is dus altijd meer aan de hand dan zomaar een verschuiving, een afstand nemen van de oorspronkelijke taal omdat een andere taal mooier zou zijn.
(2) Een taal is in de loop van tientallen, honderden, soms duizenden jaren voortgekomen uit de collectieve creativiteit van mensen. De verdwijning van een taal vormt dan ook een onherstelbaar cultuurverlies. Het spreekt dus vanzelf dat een taal die in onbruik dreigt te geraken, op elke mogelijke wijze moet worden vastgelegd en beschreven. Dat is bij uitstek de taak van linguïsten. Toen in 1992 door enkele vooraanstaande taalkundigen een programma werd opgesteld om bedreigde talen vast te leggen, klonk daarin tevens het streven door om deze in stand te houden. Destijds al werden er bij dit streven kritische kanttekeningen geplaatst, want soms is een taalgemeenschap gewoon te klein om te kunnen voortbestaan en moeten de leden wel een grote taal leren om te overleven.

(naar: Abram de Swaan, uit: NRC Handelsblad, 19 januari 2004)

"De verdwijning van een taal vormt dan ook een onherstelbaar cultuurverlies."
(zie alinea 2 van tekstfragment 1).

6 Wat is het standpunt van Hans van den Bergh over de mogelijke verdwijning van de Nederlandse taal, gelet op alinea 15 en 16 van de tekst 'Ape, nut, Mies?'
Licht zijn standpunt toe met een door hem gebruikt argument.
Gebruik maximaal 25 woorden.

Het poreuze zelf
(1) Het huidige Nederlandse kabinet vindt het hoog tijd dat de burgers hun eigen verantwoordelijkheid nemen. De tijd van zielige verhalen is voorbij, wie zonder baan zit hoeft niet meer een royale uitkering en begeleidingstrajecten te verwachten, maar vindt zelf wel een baan, als hij maar echt wil. Ook ik heb de buik vol van al die slachtofferverhalen waarin de eigen verantwoordelijkheid van het individu wordt weggedrukt. Maar het is de vraag hoe reëel de in dit kabinet zo populaire ideologie is van autonome individuen die bewust hun eigen leven sturen. Is onze individuele speelruimte wel zo groot?

(2) Recent onderzoek uit de onverdachte 'harde' hoek van de natuurwetenschappen laat zien dat onze hersenen letterlijk gevormd worden door de omgeving. Combineer dit met het feit dat de 'hersenen' algemeen beschouwd worden als de bron van ons gedrag en de conclusie lijkt duidelijk: wie autonome burgers wil, moet werken aan dat wat de hersenen vormt: de leefomgeving. En daarmee lijken we terug te zijn bij de nu zo verguisde 'softe' aanpak van de jaren '70, toen de burger zich kon laten koesteren door de verzorgend optredende overheid.

(3) In de jaren '70 en '80 zijn hele generaties sociale wetenschappers grootgebracht met de tegenstelling *nature - nurture*, waarbij nature grofweg stond voor eigenschappen en talenten waarmee je geboren wordt, en nurture voor de zorg en vorming die je van de omgeving ontvangt. Deze twee begrippen riepen een felle ideologische strijd op. Aanhangers van de *nature*gedachte legden in principe de nadruk op onveranderlijke, aangeboren eigenschappen en werden daarom als 'rechts' gezien; verschillen tussen mensen zouden immers onontkoombaar zijn en daarmee zouden de *nature*-adepten maatschappelijke ongelijkheid rechtvaardigen. Aanhangers van *nurture* zagen vooral de doorslaggevende invloed van de omgeving op personen en waren dus 'links': in een egalitaire samenleving zouden verschillen tussen mensen verdwijnen.

(4) Grappig genoeg lijken de polen nu omgedraaid, want juist het huidige 'rechtse' kabinet legt veel nadruk op de mogelijkheid van elk mens zijn eigen lot te bepalen. Van de weeromstuit onderstrepen 'linkse' denkers dat de verliezers in de maatschappij niet in staat zijn de eisen van de tijd bij te benen, waarmee zij nu juist de onveranderlijkheid van deze mensen benadrukken. Het is maar hoe je het draaien wil.

(5) Dat is gelijk het probleem van die tegenstelling *nature - nurture*: die is eerder handig voor ideologen dan voor wetenschappers. Moderne hersenwetenschappers kunnen er in elk geval weinig mee, want als je de hersenen natuurwetenschappelijk bestudeert, merk je al snel dat aangeleerd en aangeboren geen zuivere tegenstelling vormen.

(6) Het duurt weken voordat de hersenen van een baby visuele informatie gaan verwerken en jaren voordat het taalgebruik goed op gang komt. Pas de hersenen van tieners zijn in staat complexe sociale situaties in te schatten. Bovendien is ons brein niet te vergelijken met een spons die zich volzuigt met informatie. Onder invloed van informatie en ervaringen veranderen de hersenen, nieuwe verworvenheden gaan samen met een andere uiterlijke vorm van het brein, wat op hersenscans duidelijk te zien is. In de eerste levensjaren veranderen hersenen heel sterk, maar ook later wijzigen ze zich. Zo zien de hersenen van een volwassene die een succesvolle psychotherapie heeft gehad, er anders uit dan voorheen.

(7) Waar het op aankomt, is dat hersenen zich niet goed ontwikkelen als de omgeving niet rijk genoeg is. Dat blijkt ook uit laboratoriumonderzoek. Bij ratten die vanaf hun geboorte in een stimulerende omgeving verkeren, vormen zich veel meer verbindingen tussen de hersencellen dan bij soortgenoten die in eenzame opsluiting zijn opgegroeid, zo blijkt als die rattenhersenen na hun dood onderzocht worden. Zo'n experiment is bij baby's natuurlijk niet uit te voeren, maar het principe zal bij onze soort alleen nog maar meer opgaan, gezien onze veelheid aan hogere hersenfuncties en de lange rijpingsduur van onze hersenen. Ook bij mensen maakt de kwaliteit van de omgeving veel uit voor aantal en aard van de verbindingen tussen hersencellen.

(8) Neurowetenschappers bestuderen nu naast de interne informatieverwerking ook de sociale processen die de hersenen nodig hebben om grip op de wereld te krijgen. Het blijkt dat wij onszelf in belangrijke mate via anderen begrijpen. In verband hiermee staat ook het onderzoek naar de zogenaamde 'spiegelneuronen'. Als we naar iemand *kijken* die iets doet, zijn onze neuronen in dezelfde hersengebieden actief, als wanneer wij ons *voorstellen* dat we die handeling zelf verrichten. Als we bijvoorbeeld tijdens de Olympische Spelen vanaf de bank een honderd meter sprint volgen, lichten op een hersenscan dezelfde hersengebieden op als wanneer we ons voorstellen dat we zelf rennen.

(9) Er komt nog iets bij: als we ons een handeling voorstellen, slijt er als het ware een paadje uit in de hersenen, dat daardoor gemakkelijker begaanbaar wordt als we de handeling zelf uitvoeren. Daarom hebben topsporters soms meer baat bij het visualiseren van de komende wedstrijd dan bij het afmatten van hun spieren door daadwerkelijk te oefenen. Dit mechanisme is overigens pas onlangs bewezen, omdat scans van actieve hersenen voor 1991 nog niet mogelijk waren.

(10) Als 'kijken' in zekere zin gelijkstaat aan doen, snap ik ook de aantrekkingskracht van erotische films beter. Er zijn zelfs aanwijzingen dat kijken ook gelijkstaat aan 'voelen'. Zo schijnen we de emotie van een ander beter te begrijpen door die emotie in onszelf te simuleren. Het verdriet van een ander begrijpen we dus door zelf een beetje verdrietig te worden. Een natuurwetenschappelijke invulling van het begrip *empathie*, het vermogen zich in een ander te verplaatsen.

(11) Sommige hersenwetenschappers gaan nog een stap verder, ze stellen dat we in eerste instantie helemaal geen verschil zien tussen onszelf en de ander. Volgens Decety, een Amerikaans neurowetenschapper, is er een speciale functie in de hersenen die voor ons uitmaakt, of de handelingen en emoties die we ervaren nu eigenlijk wel of juist niet van ons zelf zijn. Je voelt allereerst verdriet, en daarop volgt – zo snel dat je het zelf niet bewust merkt – een afweging: ben ik zelf verdrietig, lees ik iets verdrietigs of bent u misschien verdrietig? Een storing in dat beoordelingsvermogen hangt mogelijk samen met hallucinaties en aandoeningen zoals schizofrenie, zegt Decety.

(12) Genoemde prille onderzoeksresultaten rond spiegelneuronen zijn nog niet of nauwelijks herhaald en dus geen onbetwistbare feiten, laat staan dat helder is welke conclusies wij eraan moeten verbinden. Maar in mijn ogen wijzen ze een duidelijke kant op: de grenzen van ons 'zelf' zijn zeer poreus. We ontwikkelen pas een gevoel voor identiteit, na eerst heel veel ervaringen te hebben opgedaan en veel zorg van anderen te hebben ontvangen. En dan nog zou het wel eens kunnen zijn dat het een hele prestatie van het brein is, dat je je telkens realiseert dat jij iets doet of dat jou iets overkomt – en niet een ander mens.

(13) Dat het ideologisch schema van *nature* versus *nurture* voor wetenschappers heeft afgedaan, zal na het bovenstaande geen lezer meer verbazen. In de politiek is het schema ook nauwelijks relevant meer, nu alle aandacht is gericht op het idee dat de individuele burger niets liever wil dan in autonomie zijn of haar leven leiden.

(14) Zo'n type burger komt een kabinet dat het economisch liberalisme propageert, natuurlijk goed uit. En zelf zie ik ook wel de aantrekkelijke kanten van dit westerse ideaal, met zijn beroep op zelfredzaamheid en individuele verantwoordelijkheid. De vraag is alleen hoe reëel het is om op dit mensbeeld een beleid te bouwen. Zoals moeders al vele eeuwen weten, komen we niet bepaald zelfredzaam en individualistisch ter wereld. Nu blijkt ook dit hersenonderzoek, dat onze persoonlijkheid, onze overtuigingen en ons zelfbeeld niet in *splendid isolation* tot stand komen – integendeel. We worden pas werkelijk mens in wisselwerking met andere mensen en onze omgeving.

(15) Zo doemt een beeld op van een mens die kán uitgroeien tot een min of meer autonoom subject, dat individuele keuzes maakt en zijn of haar leven stuurt. Maar autonomie is een prestatie die niet vanzelf spreekt. Sommige mensen zijn er (soms) toe in staat, andere niet. Als hun omgeving niet rijk genoeg is, ontstaat er eenvoudigweg geen autonomie. Politici die graag autonome burgers zien, doen er dus goed aan te zorgen voor een klimaat waarin onze hersenen kunnen gedijen. Alleen maar oproepen tot zelfredzaamheid helpt in ieder geval niet. Autonomie diep je namelijk niet eventjes uit jezelf op als je je maar genoeg inspant. Het is geen vonkje waarmee we allemaal worden geboren, doordat het deel uitmaakt van de menselijke natuur. Om autonomie te bereiken, heb je een welwillende omgeving nodig. Autonomie zien als sociale prestatie: deze paradox vormt een mooie uitdaging voor het zittende kabinet.

naar: Marjan Slob, filosoof
uit: de Volkskrant, 4 september 2004

1. Een eerste alinea van een tekst kan diverse functies hebben, zoals:
1 De hoofdgedachte van de tekst aangeven.
2 De centrale vraag stellen.
3 Een korte samenvatting geven van het vervolg van de tekst.
4 De directe aanleiding voor het schrijven noemen.
Welke twee functies zijn van toepassing op de eerste alinea van de tekst 'Het poreuze zelf'?

2. De titel van de tekst luidt: Het poreuze zelf. Hoe kan deze titel, gelet op de strekking van de tekst, het beste geïnterpreteerd worden?
A Onze autonomie is een illusie.
B Onze hersenen werken als een spons.
C Onze identiteit is omgevingsgevoelig.
D Onze persoonlijkheid is breekbaar.

3. Welke van onderstaande zinnen geeft de beste omschrijving van de "ideologie (...) van autonome individuen" (regel 14)?
A De individuele burgers dienen zich zo te gedragen dat zij niet afhankelijk zijn van hun omgeving.
B De individuele burgers moet alle keuzevrijheid geboden worden die denkbaar is.
C De individuele burgers zijn zelf verantwoordelijk voor het scheppen van een rijke omgeving.
D De individuele burgers zijn zelf verantwoordelijk voor hun positie in de samenleving.

4. "Deze twee begrippen riepen een felle ideologische strijd op." (regels 40-42). Waar had deze ideologische strijd betrekking op?
A De mate waarin de overheid invloed kan en moet uitoefenen op de individuele burger.
B De mate waarin de overheid invloed kan en moet uitoefenen op het onderwijs.
C De mate waarin de overheid zich moet bemoeien met de sociale wetenschappen.
D De mate waarin de overheid zich moet bemoeien met het onderzoek naar hersenen.

5. Volgens alinea 4 denken aanhangers van zowel 'rechts' als 'links' nu anders over de mogelijkheden van individuen dan voorheen. Welk van onderstaande uitspraken over 'rechts' is het meest in overeenstemming met de gedachtegang uit alinea 3 en 4 samen?
A Onder rechts bevonden zich voorheen veel aanhangers van de *nature*gedachte, terwijl zij tegenwoordig juist de *nurture*-gedachte aanhangen.
B Rechts benadrukt de mogelijkheid dat mensen kunnen veranderen, voorheen leek rechts juist van de onveranderlijkheid van mensen uit te gaan.
C Rechts beschouwt maatschappelijke ongelijkheid als vanzelfsprekend en meende in het verleden dat individuen daar zelf verantwoordelijk voor zijn.
D Rechts ziet beperkte keuzemogelijkheden voor het individu, voorheen legde rechts meer nadruk op de onveranderlijkheid van de maatschappij.

6. In alinea 7 is er sprake van een "principe" (regel 111) dat uit hersenonderzoek bij ratten blijkt. Wat houdt dit algemene principe in? Gebruik niet meer dan 15 woorden.

7. In alinea 7 worden uitkomsten van onderzoek naar rattenhersenen ook op menselijke hersenen toepasselijk geacht. Van welk type argumentatieschema is hier sprake?
A Argumentatie op basis van oorzaak en gevolg.
B Argumentatie op basis van overeenkomst en vergelijking.
C Argumentatie op basis van voor- en nadelen.
D Argumentatie op basis van voorbeelden.

8. In alinea 8 en hierop volgende alinea's wordt het verschijnsel 'spiegelneuronen' besproken. In welke mate spelen spiegelneuronen een rol bij de vorming van het individu?
A Via de spiegelneuronen leren we een onderscheid te maken tussen valse en echte sentimenten van ons zelf.
B Via de spiegelneuronen leren we een onderscheid te maken tussen de verschillende zintuigen.
C Via de spiegelneuronen kunnen we ons voorbereiden op toekomstige handelingen en leren we onze persoonlijkheid kennen.

D Via de spiegelneuronen leren we ons in te leven in de ander en nemen onze sportprestaties toe.

9. Welke van onderstaande zinnen drukt het beste de hoofdgedachte uit van de tekst 'Het poreuze zelf'?
A De mate waarin mensen autonoom zijn is afhankelijk van aangeboren eigenschappen en derhalve heeft politieke bemoeienis slechts een gering effect op de autonomie van de burger.
B De mate waarin mensen autonoom zijn is afhankelijk van het vermogen zich in een ander te verplaatsen; ook van de politiek mag inlevingsvermogen verwacht worden.
C De mate waarin mensen autonoom zijn is sterk afhankelijk van omgevingsfactoren en aangaande de kwaliteit van die omgevingsfactoren is een rol weggelegd voor de overheid.
D De mate waarin mensen zich kunnen ontwikkelen tot een autonoom individu is afhankelijk van het politieke klimaat waarin zij leven.

Tekstfragment
De discussies omtrent mogelijke oorzaken van autisme onderscheidden zich aanvankelijk in een *nature*- en *nurture*-standpunt. De nature-aanhangers stelden dat de stoornis op een organische bepaaldheid berustte, terwijl de nurture aanhangers de stoornis als een gevolg van omgevingsfactoren beschouwden. Autisme wordt momenteel echter gezien als een neuro-biologische stoornis van de hersenen met ernstige gevolgen voor de ontwikkeling en opvoeding van kinderen met deze stoornis. Vanuit deze opvatting publiceerde Rutter in 1985 zijn baanbrekend artikel, getiteld: "De behandeling van autistische kinderen". Hij benadrukt het belang van een educatieve en ontwikkelingsgerichte benadering. De ontwikkeling moet continu worden gestimuleerd. Waar een ander kind zich spontaan dingen eigen maakt, moet een autistisch kind deze stap voor stap aangereikt krijgen. Ervaring heeft uitgewezen dat autistische kinderen het meest leren in alledaagse situaties.
naar: I.A. van Berckelaer-Onnes, C. Weber en C. Aerts
uit: Engagement Special deel 1, december 1997

Het tekstfragment handelt over autisme bij kinderen. Aan de ene kant staat dit tekstfragment haaks op hetgeen in tekst 1 over de ontwikkeling van onze hersenen wordt gesteld. In een ander opzicht sluit dit tekstfragment nauw aan bij tekst 1.

10. Maak duidelijk dat ten aanzien van de behandeling van autisme dit tekstfragment nauw aansluit bij de opvattingen over de ontwikkeling van de hersenen in de tekst 'Het poreuze zelf'.

4.6.2 Literaire en fictionele teksten

Uit het peilingsonderzoek (PPON, 2007) naar de leesattitude en het leesgedrag van leerlingen in het basisonderwijs blijkt dat 55% van de basisschoolleerlingen lezen 'leuk' vindt en 70% lezen 'belangrijk'. Uit datzelfde onderzoek blijkt echter ook dat leerlingen steeds minder boeken lezen. Het percentage dat zegt nooit een boek te lezen is ten opzichte van 1993 verdubbeld naar 13%. Ook bij de veellezers (zeven of meer boeken per maand) is sprake van een teruggang: van 14% in 1993 tot 7% in 2005. Het lezen van boeken is onder meisjes populairder dan onder jongens: van de jongens heeft 70% gezegd drie of minder boeken per maand te lezen, onder de meisjes is dat 55%. Onder de jongens heeft zelfs 20% gezegd geen enkel boek te lezen.

Deze dalende tendens in het leesgedrag wordt bevestigd door tijdsbestedingsonderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau (Knulst & Kraaykamp,1996; Huysmans, De Haan & Van den Broek, 2004).

Op het vmbo zijn de meningen over lezen sterk verdeeld: één op de drie vmbo-leerlingen vindt lezen van fictie nuttig en leuk, één derde meent precies het tegendeel en één derde heeft geen uitgesproken mening (Van Schooten & De Glopper, 2002; Stalpers, 2007). De meerderheid staat dus neutraal of positief tegenover het lezen van fictie. Circa 40% gaat helemaal op in verhalen en iets meer dan de helft zegt zich goed te kunnen ontspannen met een boek (niveau 1). Tweederde voelt zich door het lezen van fictie echter niet aangespoord tot nadenken. Een vrijwel even grote groep zegt weinig over boeken te weten. Slechts 27% rapporteert regelmatig of vaak door de docent over boeken te worden voorgelicht. Op basis van deze gegevens kan moeilijk worden bepaald in welke mate niveau 2 op het vmbo kan worden gerealiseerd.

In de periode 2000-2003 deed Witte (2006, 2008) op zes scholen onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase. Een docentenpanel onderzocht welk niveaus zij voor leerlingen realistisch achten aan het begin van havo/vwo 4, aan het eind van havo 5 en aan het eind van vwo 6. Bij de keuze van doelen en leerstofelementen baseerde men zich nog op het oude examenprogramma Nederlands. Dit heeft geresulteerd in een instrument waarmee zes niveaus van literaire competentie kunnen worden onderscheiden. De niveaus 2, 3 en 4 van dit instrument komen overeen met de beschreven referentieniveaus 2, 3 en 4. Niveau 2 geldt als basisniveau aan het begin van havo en vwo 4, niveau 3 is het basisniveau voor eind havo 5 en niveau 4 het basisniveau voor eind vwo.

Gedurende de onderzoeksperiode is op de onderzoeksscholen de literaire ontwikkeling van een cohort havo- en vwo-leerlingen gevolgd. In deze periode steeg het percentage leerlingen met een positieve attitude voor literatuur van 63% naar 87%. Het daadwerkelijke beginniveau in havo en vwo 4 bleek echter lager te zijn dan de docenten hadden verwacht: 43% begon onder het verwachte startniveau (niveau 2). Dat betekent dat deze leerlingen op dat moment nog niet toe zijn aan het lezen en verwerken van zeer eenvoudige literatuur. Een verklaring voor het lage niveau bij de start is dat een richtniveau voor havo 3 en vwo 3 ontbreekt. Er worden in de onderbouw geen kwantitatieve en kwalitatieve eisen gesteld. Bovendien blijken docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs niet goed in staat te zijn om de overgang van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur te begeleiden omdat deze kennis bij hen ontbreekt. Dikwijls zijn ze ook niet goed op de hoogte van jeugdliteratuur zodat ze evenmin de leerlingen in het begin van de onderbouw goed kunnen adviseren (Van Lierop-Debrauwer & Bastiaansen-Harks, 2005; Bos, 2006).

Aan het eind van het curriculum voldeed 73% van de havo-leerlingen aan de eisen van niveau 3 en voldeed 53% van de vwo-leerlingen aan de eisen van niveau 4. Een deel van de leerlingen eindigde boven de norm: bij het havo 17% en bij het vwo eveneens 17%. De ontwikkeling van de havo-leerlingen voldoet vrijwel aan de norm van 75% die de Expertgroep heeft vastgesteld. De ontwikkeling van de vwo-leerlingen voldoet niet.

De tegenvallende resultaten op het vwo hebben deels met dezelfde problemen als in de onderbouw te maken. Er worden wel kwantitatieve eisen aan de leerling gesteld, maar geen kwalitatieve. Ook hier ontbreekt een duidelijk richtniveau voor docenten en leerlingen en zijn er overgangsproblemen. Voor veel leerlingen is de stap van vrijblijvend belevend lezen in de onderbouw (niveau 1) naar verplicht literair-esthetisch lezen in de bovenbouw (niveau 4) veel te groot. Docenten passen het onderwijs op het havo beter aan het niveau van de leerlingen aan. Op het vwo hebben de docenten de neiging de leerlingen te overschatten. De literaire ontwikkeling van de vwo-leerlingen wordt ook belemmerd door een tamelijk eenzijdige didactiek (zelfstandig werken) waardoor de leerlingen te weinig worden geactiveerd.

Een advies voor de implementatie van de referentieniveaus is de docenten uitgebreid te informeren over de complexiteit van boeken en opdrachten en in de opleidingen meer aandacht te besteden aan jeugd- en overgangsliteratuur en het leren onderscheiden van en omgaan met verschillende niveaus.

'Ik ben bang als je bij alle vakken ook taal meerekent in de beoordeling taalzwakke leerlingen geen succeservaringen meer hebben'

5 Domein 3: schrijven

5.1 Wat is schrijven?

Schrijven is een activiteit die veel cognitieve inspanning vergt. Uit onderzoek (Kellogg, 1999) blijkt dat voor enigszins gevorderde schrijvers (eerstejaars universitaire studenten) het schrijven van een stuk evenveel cognitieve inspanning vraagt als een schaakpartij van een expert schaker. Daarom is het belangrijk dat een schrijver beschikt over automatismen (spelling, grammaticale vaardigheid), en over inhoudsschema's (genrekennis, inhoudskennis, verkregen via instructie of ervaring) opdat de aandacht vooral kan uitgaan naar de inhoud en retorische kracht van de tekst.

Het schrijven van een tekst doet een beroep op een aantal activiteiten: het lezen en analyseren van bronnen, het genereren van ideeën, het structureren van ideeën, het stellen van retorische doelen, het formuleren van tekst, het lezen van tekst die al geschreven is, het evalueren en verbeteren van die tekst, en niet in het minst, het coördineren van die activiteiten in de tijd (Breetvelt, Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1994). Of een leerling in staat is om die activiteiten op het juiste moment uit te voeren, is onder meer afhankelijk van de vaardigheid in die activiteiten. Leerlingen die niet goed zijn in het reviseren van hun tekst, bijvoorbeeld, zullen die activiteit niet durven uitstellen tot het einde van hun proces (Rijlaarsdam, Braaksma, Couzijn et al., 2005). Leerlingen moeten die subvaardigheden dus ook onder de knie krijgen.

Hoe leerlingen tot een goed eindresultaat komen, verschilt nogal. Sommige leerlingen kunnen pas een goede tekst schrijven als zij de inhoud en vorm van de tekst al min of meer vastgelegd hebben; andere leerlingen ontdekken pas wat zij te zeggen hebben als zij daadwerkelijk aan het schrijven zijn (Lavelle, 2007). Lesprogramma's die rekening houden met deze verschillen bieden meer leerwinst (Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith, & Van den Bergh, 2007).

Schrijven vervult verschillende functies: het is een communicatieve handeling (informeren, activeren, instrueren, argumenteren, overtuigen etc.) maar ook een conceptualiserende handeling: schrijven kan het leerproces ondersteunen (aantekeningen maken, op ideeën komen, samenhang inzien etc.). In die functie speelt schrijven een grote rol in het leren van leerlingen (zie bijvoorbeeld Grabowski, 2007). Kenmerkend voor goed schrijfonderwijs is niet zozeer het aantal teksten dat leerlingen moeten schrijven (frequentie van opdrachten), maar meer de didactische context waarin die teksten geschreven worden (Hillocks, 1986; Graham & Perrin, 2007). Daarbij dient aandacht te zijn voor het ontdekken van verschillende aanpakken en het vormgeven aan de inhoud.

5.2 Dimensies

Voor niveau 2 worden in de kerndoelen po en onderbouw vo en in het examenprogramma vmbo de volgende aspecten als kenmerkend voor de taakuitvoering onderscheiden:

Inhoud
Doelgerichtheid: wat is het doel van de tekst? Wat wil de schrijver dat de lezer doet/denkt/voelt?
Wordt op grond van selectie (relevantie) en ordening van de inhoud het gewenste communicatieve doel bereikt?

Vorm
Stilistisch: sluit de tekst wat betreft woordkeuze, toon en zinsbouw aan bij het doel van de tekst en de lezer?

Conventies
Zijn in de tekst de regels over taalgebruik (spelling, grammatica en interpunctie) rond taalverzorging (alinea-indeling, bladspiegel, kopjes) en rond de tekstsoort (brief, verhaal, enz.) toegepast?

Strategieën
Het nadenken over het schrijven van de tekst vooraf en tijdens de taakuitvoering (analyseren van bronnen, analyse van doel en

publiek, genereren en structureren van informatie, checken van voortgang)[29]
Het gebruik van alternatieve woorden bij spellingsproblemen (compensatiestrategieën);
Het gebruik van hulpmiddelen zoals de spellingscorrector op de computer, het gebruik van een woordenboek;
Het lezen en herlezen van de tekst om de tekst te verbeteren, de tekst voorleggen aan anderen voor feedback, feedback verwerken in een revisie.

De niveaubeschrijvingen bestaan uit drie componenten waarin de aspecten inhoud, vorm en conventies besloten liggen. Over strategieën is al het een en ander gezegd in de inleiding. De drie componenten zijn: *Een algemene omschrijving, Taken* en *Kenmerken van de taakuitvoering*. In de algemene beschrijving wordt globaal aangegeven wat op dit niveau van een leerling verwacht wordt. Het gaat hier om elementen als lengte en structuur van de tekst en de aard van de onderwerpen.
De component *Taken* bevat welke soort teksten een leerling op een bepaald niveau kan schrijven. De component *Kenmerken van de taakuitvoering* bevat kenmerken van de geschreven tekst op dit niveau. Het gaat om tekstkenmerken rond vorm en stijl zoals *samenhang, afstemming op publiek, woordgebruik en woordenschat, spelling, interpunctie en grammatica en leesbaarheid*. Voor spelling, interpunctie en grammatica wordt verwezen naar de niveaubeschrijving Taalbeschouwing/ Taalverzorging. De hier genoemde tekstkenmerken staan steeds in het licht van een succesvolle tekst: een tekst die voldoet aan de eisen die in de taaksituatie besloten zijn (communicatief effectief) en aan de eisen van adequaat en correct taalgebruik.

De vier niveaus zijn cumulatief: een leerling op een hoger niveau beheerst alle deelvaardigheden die op een lager niveau genoemd worden. Deze worden niet telkens herhaald.

5.3 Niveaubeschrijvingen Schrijven

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Schrijven	Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de directe leefwereld van de schrijver.	Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij.	Kan gedetailleerde teksten schrijven over opleidings- beroepsgebonden en maatschappelijke onderwerpen waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden.	Kan goed gestructureerde teksten schrijven over allerlei maatschappelijke, opleidings- en beroepsgerelateerde onderwerpen. Kan relevante belangrijke kwesties benadrukken, standpunten uitgebreid uitwerken en ondersteunen met redenen en relevante voorbeelden.
Taken				
1. Correspondentie	Kan een briefje, kaart of email schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d	Kan emails of informele brieven schrijven en daarbij meningen en gevoelens uitdrukken. Kan met behulp van standaardformuleringen eenvoudige zakelijke brieven produceren en schriftelijke verzoeken opstellen	Kan adequate brieven en emails schrijven, gevoelens genuanceerd uitdrukken, een standpunt beargumenteren.	Kan met gemak corresponderen/ emailen over alle voorkomende zaken. Kan zich duidelijk en precies uitdrukken in persoonlijke correspondentie, en daarbij flexibel en effectief gebruik maken van de taal, inclusief gevoelens, toespelingen en grappen. Kan met gemak complexe zakelijke correspondentie afhandelen.
2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	Kan een kort bericht, een boodschap met eenvoudige informatie schrijven. Kan eenvoudige standaardformulieren invullen. Kan aantekeningen maken en overzichtelijk weergeven.	Kan notities, berichten en instructies schrijven waarin eenvoudige informatie van onmiddellijke relevantie voor vrienden, docenten en anderen wordt overgebracht. Kan een advertentie opstellen om bijvoorbeeld spullen te verkopen. Kan aantekeningen maken tijdens een uitleg of les.	Kan over allerlei onderwerpen belangrijke informatie noteren en doorgeven. Kan aantekeningen maken van een helder gestructureerd verhaal.	Kan notities/berichten schrijven waarin informatie van belang voor derden overgebracht wordt waarbij belangrijke punten begrijpelijk overkomen. Kan tijdens een les of voordracht over een onderwerp op zijn interessegebied gedetailleerde aantekeningen maken en de informatie zo nauwkeurig en waarheidsgetrouw vastleggen dat de informatie ook door anderen gebruikt kan worden.

[29] *Het gaat om strategieën hoe de schrijftaak aangepakt kan worden. De aanpak kan per leerling verschillen. Daarnaast gaat het ook om oplossingsstrategieën: wat doe je bijvoorbeeld als je een bepaald woord niet kunt spellen.*

vervolg 5.3 Niveaubeschrijvingen Schrijven

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen (niveau 3, 4)	Kan een verslag en of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit verscheidene bronnen samenvatten.	Kan verslagen en werkstukken schrijven met behulp van een stramien en daarbij informatie uit verscheidene bronnen vergelijken, samenvoegen en samenvatten. Kan onderhoudende teksten schrijven en overtuigen met argumenten. Kan een collage, een krant of muurkrant maken.	Kan uiteenzettende, beschouwende en betogende teksten schrijven. Kan vanuit een vraagstelling een verslag, werkstuk of artikel schrijven waarbij een argument wordt uitgewerkt en daarbij redenen aangeven voor of tegen een bepaalde mening en de voor- en nadelen van verschillende keuzes uitleggen. Kan informatie uit verschillende bronnen in één tekst synthetiseren.	Kan verslagen, werkstukken en artikelen schrijven over complexe onderwerpen en relevante opmerkelijke punten daarin benadrukken met gebruikmaking van verscheidene bronnen. Kan teksten schrijven met een uiteenzettend, beschouwend of betogend karakter waarin verbanden worden gelegd tussen afzonderlijke onderwerpen. Kan in een betoog standpunten vrij uitvoerig uitwerken en ondersteunen met ondergeschikte punten, redenen en relevante voorbeelden. Kan lange complexe teksten samenvatten
4. Vrij schrijven	Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht.			
Kenmerken van de taakuitvoering				
Samenhang	De informatie is zodanig geordend, dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt. De meest bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat) zijn correct gebruikt, met andere voegwoorden komen nog fouten voor. Fouten met verwijswoorden komen voor. Samenhang in de tekst en binnen samengestelde zinnen is niet altijd duidelijk.	Gebruikt veel voorkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct. De tekst bevat een volgorde; inleiding, kern en slot. Kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst.	De gedachtelijn is in grote lijnen logisch en consequent met hier en daar een niet hinderlijk zijspoor. Relaties als oorzaak/gevolg, voor- en nadelen, overeenkomst en vergelijking, zijn duidelijk aangegeven. Verband tussen zinnen en zinsdelen in samengestelde zinnen is over het algemeen goed aangegeven door het gebruik van juiste verwijs- en verbindingswoorden. Alinea's zijn verbonden tot een coherent betoog.	Geeft een complexe gedachtegang goed en helder weergeven. Geeft duidelijk aan wat de hoofdzaken zijn en wat ondersteunend is in het betoog. Geeft relevante argumenten en argumenten die niet relevant zijn voor het betoog inzichtelijk weer. Verwijzingen in de tekst zijn correct. Lange, meervoudig samengestelde zinnen zijn goed te begrijpen.
Afstemming op doel		Kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct.	Kan verschillende schrijfdoelen hanteren en in een tekst combineren: informatie vragen en geven, mening geven, overtuigen, tot handelen aanzetten. Kan opbouw van de tekst aan het doel van de tekst aanpassen.	
Afstemming op publiek	Gebruikt basisconventies bij een formele brief: Geachte/ Beste en Hoogachtend/Met vriendelijke groet. Hanteert verschil informeel/ formeel	Past het woordgebruik en toon aan het publiek aan.	Kan schrijven voor zowel publiek uit de eigen omgeving als voor een algemeen lezerspubliek (bv. instanties, media) Past register consequent toe: taalgebruik past binnen de gegeven situatie en is consistent in toon, doel, genre.	Kan schrijven voor zowel publiek uit de eigen omgeving als voor een algemeen lezerspubliek (bv. instanties, media) Kan verschillende registers hanteren en heeft geen moeite om register aan te passen aan de situatie en het publiek. Kan schrijven in een persoonlijke stijl die past bij een beoogde lezer.

vervolg 5.3 Niveaubeschrijvingen Schrijven

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Woordgebruik en woordenschat	Gebruikt voornamelijk frequent voorkomende woorden.	Fouten met voorzetsels en idiomatische uitdrukkingen komen nog voor. Varieert het woordgebruik.	Brengt variatie in woordgebruik aan om herhaling te voorkomen. Woordkeuze is meestal adequaat, er wordt slechts een enkele fout gemaakt.	Er zijn geen merkbare beperkingen in het woordgebruik. Het woordgebruik is rijk en zeer gevarieerd.
Spelling, interpunctie en grammatica	Zie niveaubeschrijving Taalbeschouwing/Taalverzorging	Zie niveaubeschrijving Taalbeschouwing/Taalverzorging	Zie niveaubeschrijving Taalbeschouwing/Taalverzorging	Zie niveaubeschrijving Taalbeschouwing/Taalverzorging
Leesbaarheid	Hanteert titel. Voorziet een brief op de gebruikelijke plaats van datering, adressering, aanhef en ondertekening. Besteedt aandacht aan de opmaak van de tekst (handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur).	Gebruikt titel en tekstkopjes. Heeft bij langere teksten (meer dan twee A4) ondersteuning nodig bij aanbrengen van de lay-out.	Geeft een heldere structuur aan de tekst, gebruikt witregels, marges, kopjes. Geeft in een langere tekst een indeling in paragrafen. Stemt de lay-out af op doel en publiek.	Lay-out, paragraafindeling zijn bewust en consequent toegepast om het begrip bij de lezer te ondersteunen.

5.4 Eindtermen, kerndoelen en examenprogramma's

Schrijfvaardigheid Niveau 1: Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of onderwerpen uit de directe leefwereld van de schrijver.

PO kerndoelen voor schrijven zijn: 1, 5, 8, 9, 10 en 11:
Kerndoel 1: De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.
Kerndoel 5; De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
Kerndoel 8: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.
Kerndoel 9: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.
Kerndoel 10: De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.
Kerndoel 11: De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.
De leerlingen kennen
- regels voor het spellen van werkwoorden,
- regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden,
- regels voor het gebruik van leestekens.

Conclusie:
Kerndoelen 1, 5, 8 en 9 worden gedekt in de taken van de niveaubeschrijving. Kerndoelen 5, 8 en 11 worden gedekt door de tekstkenmerken van de taakuitvoering, waarbij kerndoel 11 bij de Taalbeschouwing/Taalverzorging is terug te vinden.
Voor kerndoel 10 zie de paragraaf over strategieën in de inleiding
In kerndoel 5 komen instruerende en overtuigende teksten voor en teksten die plezier verschaffen: Instructies en overtuigende teksten worden in de niveaubeschrijving niet expliciet genoemd, ook teksten die plezier verschaffen niet. De vraag hier is natuurlijk wel wat de criteria zijn voor plezier verschaffende teksten.
Kerndoel 9 noemt plezier krijgen in het schrijven. Dit wordt niet in niveaubeschrijving genoemd.

Schrijfvaardigheid Niveau 2: Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij

Examenprogramma vmbo; NE/K/7, eindterm 1, 2, 3, 4, 5 en 6 centraal examen NE/K/7, bb/kb/gt
Het betreft bij deze eindtermen teksten als:
- advertentie,
- formulier,
- informele en formele brief of email,
- artikel bijvoorbeeld voor de schoolkrant, een jongerentijdschrift of een dagblad,
- verslag,
- werkstuk,
- elektronisch vervaardigde tekst.

De kandidaat kan:
1 Schrijfstrategieën hanteren:
- een schrijfplan maken,
- informatie verwerven, verwerken en verstrekken,
- op basis van reacties en suggesties van anderen de tekst herschrijven.

2 Compenserende strategieën kiezen en hanteren wanneer de eigen taalkennis tekortschiet:
- omschrijvingen gebruiken,
- hulpmiddelen gebruiken zoals woordenboek, spellingcontrole.

3 Het schrijfdoel in teksten tot uitdrukking brengen:
- informatie geven,
- informatie vragen,
- overtuigen,
- een mening geven,
- tot handelen aanzetten.

4 Het schrijfdoel en taalgebruik richten op verschillende soorten lezerspubliek:
- taalgebruik,
- woordkeuze,
- toon,
- zinsbouw,
- lezerspubliek,
- directe omgeving,
- instanties,
- geadresseerden met een hogere status.

5 Conventies hanteren met betrekking tot tekstsoorten, tekst- en alineaopbouw, spelling en interpunctie en uiterlijke verzorging.

6 Beschikbare elektronische hulpmiddelen in het schrijfproces gebruiken.

Conclusie: zie voor eindterm 1, 2 en 6 de opmerkingen over strategieën. De andere eindtermen zijn verwerkt in de niveaubeschrijving. In de niveaubeschrijving is samenhang expliciet als kenmerk van de taakuitvoering toegevoegd.

Voor de onderbouw Voortgezet onderwijs hebben de kerndoelen 1, 2, 5, 9 en 10 betrekking op schrijven.

1 De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.
2 De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien.
5 De leerling leert in schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
9 De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voor te bereiden en uit te voeren.
10 De leerling leert te reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.

Conclusie: kerndoelen 1, 2 en 5 zijn verwerkt in de niveaubeschrijving waarbij 2 ook onder Taalbeschouwing/Taalverzorging valt. Kerndoel 9 en 10 zijn terug te vinden bij de Strategieën.

Schrijfvaardigheid niveau 3: kan gedetailleerde teksten schrijven over opleidings-, beroepsgebonden en maatschappelijke onderwerpen waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden.

Uit Examenprogramma havo/vwo domein C: schrijfvaardigheid:

5. De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog:
- relevante informatie verzamelen en verwerken;
- deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal;
- concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar.

Voor mbo 4 is niveau B2 uit het *Raamwerk Nederlands (v)mbo* aangegeven.

Conclusie: zowel niveau B2 als de eindtermen uit het examenprogramma zijn verwerkt in de niveaubeschrijving met uitzondering van de laatste eindterm die ondergebracht is bij de Strategieën. De eindtermen havo/vwo zijn erg summier geformuleerd, daarom zijn in de niveaubeschrijving ook tekstsoorten als correspondentie en aantekeningen opgenomen

5.5 Wat kunnen leerlingen?[30]

Om een indruk te geven van wat leerlingen op dit moment feitelijk presteren op het gebied van schrijfvaardigheid op de door de Expertgroep onderscheiden referentieniveaus 1 en 2, geven we enkele taken, beoordelingsaspecten en prestaties van leerlingen weer.

We illustreren verschillen in schrijfvaardigheid van leerlingen in jaargroep 8 op basis van het huidige P(ercentiel)25- en P(ercentiel)75-niveau, niveaus die in de huidige onderwijssituatie door 75% resp. 25% van de leerlingen worden bereikt. Het P25-niveau kan dan gezien worden als corresponderend met referentieniveau 1, fundamentele kwaliteit; het P75-niveau als corresponderend met referentieniveau 1, streefkwaliteit en referentieniveau 2, fundamentele kwaliteit.

Het gaat in het onderstaande om verschillen in inhoud van schrijfproducten, zoals die gerapporteerd zijn in het PPON-onderzoek naar Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs. Verschillen in vorm van schrijfproducten (spelling, interpunctie, grammaticale correctheid) zijn apart gerapporteerd in het PPON-onderzoek naar Taalkwaliteit. Daarvoor verwijzen we naar het onderdeel Taalbeschouwing & Taalverzorging.

[30] *Deze paragraaf bevat slechts een opstap naar wat we als werkgroep beogen. Zoals nu weergegeven is het een nog vrij technisch verhaal. Bovendien ontbreken nog gegevens over vorm en taalverzorging. We zouden graag schrijfproducten van leerlingen toevoegen om te laten zien hoe een P25 en P75 product eruit ziet.*

Om teksten van leerlingen te kunnen beoordelen op inhoud heeft PPON de volgende zes inhoudsaspecten onderscheiden:

Inhoud
Leerlingen schrijven op basis van aangereikte schrijfopdrachten en deze opdrachten verstrekken dus al de noodzakelijke informatie voor het kunnen uitvoeren van de opdracht. Inhoud heeft betrekking op de mate waarin leerlingen in hun schrijfopdrachten deze gegeven inhoudelijke informatie verwerken.

Zelfgegenereerde inhoud
Dit is informatie die niet in de opdracht is gegeven maar door de leerling zelf wordt verstrekt, zoals bv. een verklaring van een gebeurtenis, ondersteuning voor een argument, om verhalen te verlevendigen.

Organisatie
De informatie in een tekst wordt gegroepeerd en in een bepaalde volgorde aangeboden en waarin tekstdelen functies hebben als inleiding, kern of afronding.

Formele structuur
De vorm van de tekst zoals die bepaald wordt door conventionele kenmerken, bv. plaats en datum boven brief, afscheidsgroet onder de brief, titel boven het verhaal.

Doelgerichtheid
De mate waarin de schrijver erin slaagt duidelijk te maken wat hij met zijn tekst wil bereiken. Bij zakelijke teksten bv. de lezer te informeren of te instrueren, bij fictie de beleving, is een verhaal onderhoudend en/of boeiend.

Publieksgerichtheid
De mate waarin de schrijver zich bewust is van de lezer, zich richt op de lezer, moeite doet voor de lezer.

5.5.1 Opdracht 1: Penvriend

In deze schrijfopdracht moet de leerling in een brief reageren op een van vier advertenties voor een correspondentievriend(in). Hij moet daarin het een en ander over zichzelf vertellen zodat de lezer een indruk van hem krijgt.

De vraag is: welke elementen zijn in teksten van leerlingen op niveau 1 en 2 vertegenwoordigd? In onderstaande tabel staan de verschillende elementen waarbij voor de P25 en P75 leerlingen is aangegeven:
+ er is een zeer grote kans dat het element in de tekst is opgenomen (>= .80)
o er is een matige tot redelijke kans dat het element in de tekst voorkomt (.50 - .80)
- er is een zeer kleine kans dat het element in de tekst voorkomt (< .50).

5.5.1 Opdracht 1: Penvriend

Nr Omschrijving element	P25	P75
Inhoud	**Niveau 1**	**Niveau 2**
De leerling vertelt hoe oud hij is.	+	+
De envelop is correct geadresseerd.	+	+
De leerling vermeldt eigen naam en adres.	+	+
De leerling schrijft waarom hij juist op deze oproep reageert.	-	o
De leerling vertelt hoe hij er uitziet.	-	o
Zelfgegenereerde inhoud		
Niet van toepassing		
Doelgerichtheid		
De tekst maakt voldoende duidelijk wat van de lezer wordt verwacht.	-	+o
De tekst maakt voldoende duidelijk wie en hoe de leerling is.	O	+o
Publieksgerichtheid		
De leerling geeft extra informatie die het voor de lezer duidelijker maakt wie/hoe hij is.	-	-
De leerling probeert betrokkenheid van de lezer te vergroten.	-	-
Organisatie		
De brief bevat een inleiding	O	+
In de brief houdt de leerling de informatie over zichzelf gescheiden van andere informatie.	O	+
De brief bevat een afronding.	-	o
Formele structuur		
De brief bevat een min of meer conventionele aanhef.	+	+
De brief vermeldt plaats en datum	-	-

Het typerend schrijfproduct *Penvriend* van de P25-leerling (niveau 1) bevat dus informatie over zijn/haar leeftijd, is correct geadresseerd en vermeldt ook de naam en het adres van de leerling. De brief bevat ook een conventionele aanhef. In de meeste gevallen maakt de leerling voldoende duidelijk wie hij is, bevat de brief een inleiding en is de informatie die de leerling over zichzelf geeft voldoende gescheiden gehouden van andere informatie in de brief.

Het typerend schrijfproduct van de P75-leerling (niveau 2) bevat dezelfde informatie vrijwel zeker en beschrijft daarnaast in de meeste gevallen ook waarom de leerling juist op deze informatie reageert, hoe hij/zij er uitziet, maakt voldoende duidelijk wie/hoe hij is en wat hij van de lezer verwacht, en geeft aan de brief een afronding.

5.5.2 Opdracht 2: Vervelende mensen

In deze opdracht worden leerlingen uitgenodigd om een spannend voorleesverhaal te schrijven over een vervelende gebeurtenis, al of niet op basis van de eigen ervaring.

Het schrijfproduct van de P25-leerling (niveau 1) maakt het gebeurde voldoende duidelijk, bevat woorden die als afronding zijn bedoeld en heeft een herkenbare verhaallijn. De meeste schrijfproducten zullen ook beginnen met woorden die als inleiding zijn bedoeld. Dezelfde elementen zullen we ook aantreffen, zij het met grotere waarschijnlijkheid, in het schrijfproduct van de P75- leerling (niveau 2) waaraan kan worden toegevoegd dat in de meeste gevallen de lezer ook een kijkje wordt gegund in de binnenwereld van de schrijver of zijn hoofdpersoon.

5.5.3 Enkele opmerkingen.

In bovenstaande overzichten zijn de onderscheiden inhoudselementen met een korte zinsnede aangeduid. De beoordelaars hebben meestal vrij uitgebreide scoringsvoorschriften gekregen waarin duidelijk werd aangegeven wanneer het element wel of niet in de tekst aanwezig was. Daarmee werd een hoge beoordelaarbetrouwbaarheid verkregen.
Met de gegeven globale indeling in drie kansniveaus worden de verschillen tussen basiskwaliteit en streefkwaliteit zeker voor de open opdracht *Vervelende mensen* nauwelijks zichtbaar.
Maar debet daaraan is natuurlijk ook het feit dat er geen grote verschillen in schrijfvaardigheid bestaan tussen leerlingen op de huidige P25 en P75-niveaus.
Wel is de kans dat elementen in een schrijfproduct van de P75-leerling voorkomen altijd groter dan in een schrijfproduct van de P25-leerling.
Complicerend is wel dat – al is er zeker sprake van de nodige samenhang - de P25-leerling op bijvoorbeeld het aspect Inhoud niet per se hoeft samen te vallen met de P25-leerling op (een van) de andere aspecten. Een leerling die P25 is op Inhoud kan mogelijk P75 zijn op Doelgerichtheid. Maar dat laat onverlet dat voor de verschillende aspecten in principe basis- en streefkwaliteiten kunnen worden beschreven.

5.5.2 Opdracht 2: Vervelende mensen

Omschrijving element	P25	P75
Inhoud	**Niveau 1**	**Niveau 2**
Dit is een vrij open opdracht. Het eerste inhoudsaspect is daarmee niet van toepassing, want er worden geen inhoudselementen in de opdracht gegeven.		
Zelfgegenereerde inhoud		
De lezer wordt een kijkje gegund in de binnenwereld van de schrijver of zijn hoofdpersoon.	-	o
De machteloosheid van de schrijver of zijn hoofdpersoon wordt verwoord.	-	-
De schrijver geeft er blijk van met enige afstand terug te zien op het gebeurde.	-	-
Doelgerichtheid		
Het opstel maakt het gebeurde voldoende duidelijk.	+	+
De schrijver probeert het opstel spannend te maken.	-	-
Publieksgerichtheid		
De leerling probeert de betrokkenheid van de lezer te vergroten.	-	-
Organisatie		
Het opstel bevat woorden die als afronding bedoeld zijn.	+	+
Er is een herkenbare verhaallijn.	+	+
Het opstel begint met woorden die als inleiding zijn bedoeld.	o	o
Formele structuur		
Het opstel heeft een titel.	-	-
Het opstel sluit af met een min of meer conventioneel verhaalslot.	-	-

6 Domein 4: taalbeschouwing en taalverzorging

6.1 Wat is taalbeschouwing en taalverzorging?

In hun overzicht van onderzoek onderscheiden Hoogeveen en Bonset (1998) taalbeschouwing vanuit een instrumenteel perspectief en taalbeschouwing vanuit een cultureel perspectief. In het eerste perspectief wordt taalbeschouwing onderwezen als doel tot iets anders, namelijk het bevorderen van de taalbeheersing/taalvaardigheid van de leerlingen, of het vergemakkelijken van het geven van vreemdetalen-onderwijs. In het tweede perspectief wordt taalbeschouwing onderwezen omdat ze deel uitmaakt van de algemene ontwikkeling die leerlingen op school moeten opdoen, en/of omdat ze voor leerlingen verrijkende en interessante inzichten bevat. In het algemeen wordt dan gesproken van taalculturele vorming.

Hoogeveen en Bonset maken, in navolging van Van Gelderen (1988), nog een ander onderscheid: taal kan beschouwd worden vanuit het formele, het semantische en het pragmatische perspectief. Het formele perspectief heeft betrekking op de bouw van zinnen, woorden of teksten; het semantische op de betekenis van zinnen, woorden of teksten; het pragmatische op de functie van zinnen, woorden of teksten in concrete taalgebruiksituaties.

Onder taalverzorging verstaan we de activiteiten die ondernomen moeten worden om correct te schrijven. Hieronder wordt tenminste verstaan het correct spellen van woorden en het gebruiken van de juiste leestekens. In principe zou onder taalverzorging ook begrepen kunnen worden het maken van een goede vormgeving (alineëring en lay-out). Maar dit deel is opgenomen bij het domein schrijfvaardigheid, omdat het in de praktijk van het onderwijs deel uitmaakt van de schrijfdidactiek.

6.2 Kerndoelen, eindtermen en examenprogramma's

Om na te gaan welke onderdelen van taalbeschouwing en taalverzorging opgenomen moeten worden in de niveaubeschrijving van basiskennis- en –vaardigheden Nederlands zijn de kerndoelen en eindtermen Nederlands voor het primair onderwijs, de onderbouw voortgezet onderwijs, de examenprogramma's Nederlands vmbo en het examenprogramma Nederlands havo/vwo gescreend op elementen van taalbeschouwing en taalverzorging.

Deze screening leidt tot de conclusie dat de huidige beschrijvingen van kerndoelen etc. onvoldoende houvast bieden voor een beschrijving van basiskennis- en – vaardigheden op verscheidene niveaus van scholing omdat de wijze van formulering en vooral de explicietheid van doelen sterk verschilt in de verschillende schoolsoorten.
Alleen voor de basisschool is er sprake van een apart domein taalbeschouwing met drie onderscheiden kerndoelen, te weten:

10 De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' *strategieën* te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen
11. De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen: regels voor het spellen van werkwoorden; regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden; regels voor het gebruik van leestekens.
12. De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

Bij de kerndoelen onderbouw en de eindtermen voor vmbo en voor havo/vwo is er geen domein taalbeschouwing geformuleerd. Wel zijn er in de onderbouw voortgezet onderwijs enkele eindtermen geformuleerd die aspecten van taalbeschouwing en

taalverzorging bevatten, zoals het hanteren van conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen en woordgebruik), het inzien van het belang ervan en het hanteren van strategieën en reflectie bij het uitvoeren van diverse talige activiteiten. Bij die eindtermen vmbo en havo/vwo zijn echter geen expliciete taalbeschouwelijke doelstellingen verwoord. Bij vmbo wordt telkens gesproken over het kunnen *toepassen van strategieën*, zonder dat er verwezen wordt naar onderliggende kennis die daarvoor moet worden verworven of reflectie die daarvoor nodig is. Ook bij de eindtermen havo/vwo is slechts impliciet sprake van taalbeschouwelijke doelen, omdat de nadruk ligt op het kunnen *toepassen van kennis* en niet op de kennis zelf of de reflectie daarop. Ook qua taalverzorging wordt uitsluitend gesproken over het *toepassen van conventies* voor geschreven taal, zonder te specificeren welke conventies het betreft. Alleen bij leesvaardigheid en bij argumentatieve vaardigheden wordt expliciete taalbeschouwelijke kennis genoemd (vaststellen van tekstsoorten en herkennen van standpunten en soorten argumenten).

We stellen het volgende vast:

1. Er valt op basis van de bestaande kerndoelen/eindtermen geen beschrijving van basiskennis en basisvaardigheden op te stellen op de verscheidene scholingsniveaus: de doelen per niveau verschillen kwalitatief en kwantitatief te veel van elkaar. Opmerkelijk hierbij is dat juist op het laagste niveau (basisschool) taalbeschouwing en taalverzorging het meest expliciet zijn uitgewerkt. Op de hogere niveaus wordt in de doelstellingen veel minder aandacht besteed aan taalbeschouwing en taalverzorging.
2. De meeste kerndoelen/eindtermen refereren hooguit op een impliciete wijze aan taalbeschouwelijke kennis.
3. De kerndoelen/eindtermen die expliciet taalbeschouwing en taalverzorging betreffen zijn zo algemeen geformuleerd dat zij geen houvast bieden voor het vaststellen van te bereiken beheersingsniveaus.

6.3 Uitgangspunten voor de niveaubeschrijvingen taalverzorging en taalbeschouwing

Toch wil de Werkgroep Taal een poging doen om de taalbeschouwelijke kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het volbrengen van taalactiviteiten (met name voor schrijven), op basis van de gebrekkige beschrijvingen in kerndoelen en eindtermen tot stand te brengen. De Werkgroep beperkt zich hiermee tot het instrumentele perspectief op taalbeschouwing: dat wat nodig is om goed te kunnen schrijven. De Werkgroep besteedt dus hier geen aandacht aan het taalculturele perspectief. Daarmee wil de Werkgroep niet gezegd hebben dat zo'n perspectief onbelangrijk of ongewenst zou zijn. Voor een beschrijving van deze vorm van taalbeschouwing in termen van beheersingsniveaus bieden de formele kerndoelen en eindtermen echter onvoldoende houvast. Bovendien zijn geen voorbeelden bekend waarin beheersingsniveaus voor dit type (taalculturele) taalbeschouwing zijn vastgesteld en er kan getwijfeld worden over de zinvolheid van een dergelijke onderneming.

Beheersingsniveaus voor taalbeschouwing en taalverzorging kunnen nauwelijks worden gedefinieerd met kwalitatieve verschillen: op alle niveaus moeten leerlingen aspecten in enige mate beheersen: leerlingen moeten steeds minder grammaticale fouten in gesproken en geschreven taal maken, steeds beter regels voor correct taalgebruik beheersen en steeds beter in staat zijn om op taalverschijnselen te reflecteren. Het gaat dus vooral om een graduele toename in beheersing en niet zozeer om het leren beheersen van steeds andere onderdelen. Dit betekent dat er in het curriculum ruimte moet zijn voor veel herhaling van dezelfde leerstof, niet alleen binnen een schooltype, maar ook over schooltypen heen. Bewustzijn van het belang van grammaticale en spellingkwesties in het onderwijs moet bovendien niet alleen aanwezig zijn bij het schoolvak Nederlands (en de ingeroosterde uren voor taal op de basisschool), maar ook bij andere schoolvakken waarin leerlingen teksten schrijven. Leerlingen en leerkrachten moeten dus schoolbreed naast aandacht voor de inhoud van teksten, apart aandacht besteden aan het correcte gebruik van taalelementen, iets wat door de ondergeschoven en impliciete rol van taalbeschouwing/taalverzorging in de bestaande kerndoelen en eindtermen teveel op de achtergrond lijkt geraakt. Uit veel onderzoek blijkt dat de cognitieve belasting bij het schrijven van tekst zo groot is dat het niet mogelijk is tegelijkertijd aandacht te besteden aan inhoudelijke en vormelijke aspecten van formulering. Daarom is het in het onderwijs van belang deze twee aspecten van het schrijven afzonderlijk aandacht te geven. Een belangrijk doel van het onderwijs in taalbeschouwing/taalverzorging is dat leerlingen efficiënt kunnen omgaan met de vormelijke eisen die het schrijven van tekst aan hen stelt. Een steeds vlottere beheersing van spellingsconventies en een steeds betere kennis van grammaticale structuren vereist onderhoud gedurende de gehele schoolloopbaan. De beste vorm van onderhoud bestaat uit frequent gebruik van grammaticale en spellingsvaardigheden bij het zelf schrijven van tekst, ondersteund door docenten die leerlingen telkens opmerkzaam maken op de grammaticale en spellingskwesties die nog onvoldoende beheerst worden.

Leerlingen moeten regels kennen en die leren toepassen. De toepassing is de maat voor beheersing, en regelkennis dient om in gevallen van twijfel uitkomst te bieden. De uiteindelijke proef op de som is dus het aantal fouten dat een leerling produceert in eigen teksten, nadat hij in de gelegenheid is geweest de tekst nog eens goed door te nemen en te corrigeren. De beschikbare empirie suggereert dat taalverzorging en taalbeschouwing in het Nederlands door de grote meerderheid van de leerlingen niet tot in de perfectie kan worden beheerst, zelfs niet na twaalf jaar basis- en voortgezet onderwijs. Niettemin stelt de Werkgroep voor duidelijke normen vast te stellen voor de mate waarin leerlingen taalverzorging en taalbeschouwing moeten beheersen aan het eind van deze periode.

6.4 Beschrijving van het domein

De Werkgroep neemt de kerndoelen basisonderwijs als basis voor de domeinafbakening van taalbeschouwing/taalverzorging, omdat deze expliciet aangeven om welke leerdoelen het gaat in dit domein (in tegenstelling tot de eindtermen in het voortgezet onderwijs). Het gaat om de volgende drie kerndoelen:

10 De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' *strategieën* te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen
11. De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen: regels voor het spellen van werkwoorden; regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden; regels voor het gebruik van leestekens.
12. De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

Wat kerndoel 10 aangaat, heeft de Werkgroep besloten deze doelen onder te brengen bij de desbetreffende onderdelen: schrijfvaardigheid, leesvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid, aangezien de beoogde strategieën in directe relatie staan met deze vaardigheden en de daarbij genoemde taaltaken. In de inleiding van het rapport is uiteengezet wat de status van deze strategieën voor mondeling en schriftelijk taalonderwijs is en waarom (op het laatste moment) besloten is af te zien van gedetailleerde beschrijvingen van strategieën in de niveaubeschrijvingen voor mondelinge en schriftelijke vaardigheden.

Kerndoel 11 valt uiteen in drie verschillende domeinen: taalkundige principes en regels voor (1) *zinsontleding, (2) spelling en (3) leestekens.*

Kerndoel 12 noemt enerzijds het verwerven van een adequate woordenschat (en het gebruik van strategieën daarvoor). Anderzijds worden ook begrippen genoemd die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken (het leren van zogenaamde metataal). Het eerstgenoemde valt buiten de gegeven definitie van taalbeschouwing en buiten de taakstelling van de Werkgroep en wordt daarom hier niet verder uitgewerkt. Het tweede echter heeft wel een directe relatie met taalbeschouwing en verdient een nadere toelichting. Alvorens uiteen te zetten hoe kerndoel 11 nader is gespecificeerd in doelstellingen, zal eerst ingegaan worden op de visie van de Werkgroep ten aanzien van *metatalige begripsvorming*.

Het lijdt geen twijfel dat leerlingen in het kader van het taalonderwijs en het onderwijs Nederlands de beschikking moeten krijgen over begrippen die het mogelijk maken om over taal te denken en te spreken. Dergelijke begrippen zijn essentieel voor het taalonderwijs, vanuit een instrumentele visie op taalbeschouwing. Het is bijvoorbeeld van belang dat leerlingen weten wat wordt bedoeld met begrippen als "woord", "zin", "hoofdzin", "lettergreep", "tekst", "verhaal", "argument", "intonatie" en "alinea" om maar enkele van de bekendste te noemen. Bij lezen, schrijven, spreken en luisteren in onderwijssituaties wordt onherroepelijk een beroep gedaan op kennis van deze begrippen, terwijl een goed begrip van hun betekenis voor veel leerlingen niet vanzelfsprekend is. Daarom moet van het onderwijs in de Nederlandse taal verwacht worden dat aandacht wordt besteed aan deze metatalige begripsvorming. Om een voorbeeld te geven van de mogelijke misverstanden die kunnen ontstaan in een doorlopende leerlijn: in de basisschool wordt het woord "verhaal" vaak als synoniem gebruikt voor het woord "tekst", terwijl in het voortgezet onderwijs het "verhaal" slechts één van de tekstsoorten is (naast uiteenzettingen, beschouwingen en betogen). Ook begrippen uit de traditionele woordbenoeming en zinsontleding kunnen gerekend worden tot de metatalige begrippen en kunnen van belang zijn ter ondersteuning van het schrijfonderwijs. De Werkgroep realiseert zich derhalve dat een belangrijk deel van het taalbeschouwingsonderwijs bestaat uit het aanleren en bijschaven van een metatalige woordenschat bij leerlingen gedurende hun hele schoolloopbaan. Om dit aspect van taalbeschouwing te benadrukken heeft de Werkgroep uit diverse bronnen een lijst samengesteld van metatalige begrippen die voor het onderwijs van belang geacht worden. Het betreft hier echter geen *limitatieve* opsomming en evenmin een niveaubepaling vergelijkbaar met de andere onderdelen van dit rapport om de volgende redenen. In de eerste plaats bestaat er geen uitputtende beschrijving van alle metatalige begrippen die voor leerlingen van alle niveaus van belang geacht worden. In de tweede plaats zijn er verschillende benamingen voor (bijna) dezelfde begrippen waardoor een echte systematiek niet goed van de grond komt. In onderstaande lijst kunnen benamingen voor de begrippen vaak ook vervangen worden door *andere* (equivalente) benamingen. In de derde plaats is het doel van de metatalige begripsvorming vooral didactisch: het ondersteunt de instructie gericht op taalvaardigheden en vormt geen doel op zich. In de vierde plaats zijn er nauwelijks empirische gegevens om een niveaubepaling op te baseren. De onderstaande lijst met metatalige begrippen is dus slechts indicatief en bedoeld als handreiking om het onderwijsaanbod richting te geven. Zij kan niet opgevat worden als een *verplichte*, noch als een *uitputtende* lijst van te hanteren termen. Aangezien het hier gaat om leerstof die merendeels al in het basisonderwijs wordt aangeboden, geven we indicaties voor het moment waarop met dit aanbod het best kan worden aangevangen (groepen 3-4, 5-6 en 7-8). De keuze voor deze begrippen en verdeling over groepen is voor een belangrijk deel gebaseerd op de uitwerking van kerndoel 12 in de Tussendoelen en Leerlijnen van de SLO (http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html), aangevuld met begrippen die bekend verondersteld worden in methodes Nederlands in verband met de werkwoordspelling (Op Nieuw Niveau en Nieuw Nederlands) en met begrippen uit de termenlijst van het rapport van de CVEN (Braet & Hendrix, 1991). Begrippen die van belang geacht zijn voor de werkwoordspelling zijn in deze lijst niet opgenomen, omdat deze bij de niveaubeschrijving voor kerndoel 11 worden opgenomen (zie volgende tabel).

Tabel 1: Metatalige begrippen voor het onderwijsaanbod in basisschool en voortgezet onderwijs

Groep 3-4	Groep 5-6	Groep 7-8	Voortgezet onderwijs
lettergreep, punt, komma, uitroepteken, vraagteken, aanhalingsteken, bladzijde, woord, zin, hoofdletter, uitspraak, titel, hoofdstuk, regel	leesteken*, dubbele punt, lettertype, trema, accent, alinea, kopje, spelling, zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, lidwoord*, standpunt, argument, feit, mening, tekstsoort, aanduidingen voor tekstsoorten en genres, aanduidingen voor gespreksvormen, betekenis, symbool, signaal, synoniem, context, woordvorm, woorddeel, samengesteld, voorvoegsel, achtervoegsel, woordsoort, letterlijk, figuurlijk, uitdrukking, spreekwoord, gezegde	puntkomma, paragraaf, articulatie, klemtoon, intonatie, spreekpauze, homoniem, vakjargon, moedertaal, tweede taal, vreemde taal, standaardtaal, dialect, meertalig, formeel en informeel taalgebruik, hoofdgedachte (van tekst), tekstthema, lijdend voorwerp*, meewerkend voorwerp*, bijwoord*, voegwoord*, voorzetsel*, (persoonlijk, bezittelijk en aanwijzend) voornaamwoord*, hoofdzin*, bijzin*	doelgerichtheid en publiekgerichtheid (van tekst), uiteenzetting, betoog, beschouwing, hoofd- en subargument, verwijzingsrelaties (in een tekst), tekststructuur, tekstordening, stilistische adequaatheid, signaalwoorden en –zinnen, presentatiekenmerken (van mondelinge en schriftelijke tekst)

*) Toegevoegd door de Werkgroep, omdat deze begrippen eveneens dienstbaar kunnen zijn in de taaldidactiek en in veel taalmethoden (onder diverse benamingen) een plaats krijgen.

Op basis van kerndoel 11 worden de domeinen zinsontleding, spelling en leestekens onderscheiden. De *zinsontleding* betreft de analyse van zinsstructuren die van belang zijn voor de werkwoordspelling (regelkennis). Dit domein verdient qua didactiek en toetsing in het onderwijs een andere benadering dan de domeinen spelling en leestekens die direct gericht zijn op de verbetering van de kwaliteit van geschreven teksten (regeltoepassing). Het domein zinsontleding is in kerndoel 11 gespecificeerd als kennis van onderwerp, werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde. Met het oog op de functie voor de werkwoordspelling heeft de Werkgroep een nadere specificatie gemaakt van grammaticale begrippen die voor de didactiek van de werkwoordspelling van belang geacht worden, gebaseerd op de literatuur[31] (zie de niveaubeschrijvingen hieronder). Deze lijst van begrippen omvat echter meer dan begrippen uit de zinsontleding. Om die reden wordt de aanduiding “zinsontleding” vanaf hier vervangen door de aanduiding “grammaticale begrippen voor werkwoordsspelling”. In tegenstelling tot andere begrippen uit de metatalige begripsvorming neemt de Werkgroep de grammaticale begrippen voor de werkwoordspelling wel op in de niveaubeschrijvingen voor taalbeschouwing/ taalverzorging.

De domeinen *spelling* en *leestekens* zijn niet gespecificeerd in kerndoel 11 en in de andere eindtermen. Voor een specificatie van deze twee domeinen is de Werkgroep te rade gegaan bij de taxonomie van spellingproblemen die gebruikt is voor PPON eind basisonderwijs in de derde peiling (1998). Tevens is gebruik gemaakt van de gedetailleerde analyse van fouten die leerlingen maken in hun eigen teksten in de Balans van Taalkwaliteit van Schrijfwerk uit PPON (2004). Deze laatste bron is zeer relevant, omdat dit een empirisch referentiepunt is dat uitgaat van de fouten die leerlingen in hun eigen teksten maken (in tegenstelling tot een dictee). Onze categorisering (zie hieronder) is erop gericht alle relevante soorten spellingsproblemen en problemen met leestekens voor leerlingen vanaf de basisschool tot en met eind voortgezet onderwijs in kaart te brengen.

Volgende stap was vast te stellen welk van deze elementen op welk moment in de onderwijsloopbaan in welke mate beheerst moet worden. Om een realistische inschatting te maken van de moeilijkheidsgraad voor elke soort onderscheiden spellingsprobleem hebben we empirische gegevens geraadpleegd uit verschillende bronnen. Het betreft de Balans van Taalkwaliteit uit PPON (2004), de derde peiling PPON uit 1998 (beide voor eind basisonderwijs) en een her-analyse van gegevens uit het NELSON onderzoek (Schoonen, Van Gelderen, De Glopper e.a. 2003) betreffende leerlingen die gevolgd zijn vanaf de tweede klas voortgezet onderwijs tot en met de vierde klas. Op basis van deze gegevens is een schatting gemaakt van de wenselijkheid en haalbaarheid van nagestreefde beheersingsniveaus. Bij een nagestreefd beheersingsniveau 1 gaan we ervan uit dat 75% van de leerlingen in dat niveau de betreffende categorie spellingsproblemen goed beheerst. Dat wil zeggen dat deze leerlingen 80 procent of meer van de woorden van de betreffende categorie correct kunnen schrijven, dan wel verbeteren in hun eigen teksten.

De empirische onderbouwing van de inschatting is op dit moment nog onvoldoende dekkend voor alle categorieën. Voor die categorieën zal nader onderzoek verricht moeten worden. Bovendien fluctueert de moeilijkheidsgraad binnen een categorie sterk, afhankelijk van de frequentie van voorkomen van woorden en de context waarin die woorden voorkomen. Bijvoorbeeld de moeilijkheid van werkwoordsspelling varieert afhankelijk van de te vervoegen woorden (“beoordeeld” is erg makkelijk, maar “verhuisd” is al veel moeilijker). Ook blijkt dat zeer specifieke regels (zoals het gebruik van de ’s in ’s nachts) en nauwelijks tot regel te herleiden spellingen (zoals het woord “perziken” of “parapluutje”) tot de moeilijkste soorten behoren.

Een ander opvallend gegeven is dat de beheersing van spellingsproblemen (met name werkwoordsspelling) in het voortgezet onderwijs niet veel vooruitgang vertoont in vergelijking met het einde van het basisonderwijs. In het basisonderwijs (PPON 1998) beheersten leerlingen uit het laagste kwartiel (P25) 10 van de 23 items over werkwoordspelling goed. Bij leerlingen uit het hoogste kwartiel (P75) zijn dat 16 van de 23 items. Uit het NELSON-project blijkt dat beheersing van de werkwoordsspelling van leerlingen uit de 2e klas vmbo-t stijgt van een gemiddelde van .53 (niet ver boven kansniveau) naar .64 in de vierde klas. Voor leerlingen uit de tweede klas havo/vwo zijn de vergelijkbare gemiddelden .69 en .80. Dat betekent dat volgens de gestelde norm alleen de leerlingen in de vierde klas havo/vwo de werkwoordspelling gemiddeld “goed” beheersen. Het gaat hier om een toets waarbij leerlingen de keuze hebben uit (meestal) twee invulmogelijkheden (bijvoorbeeld *d* of *t*). Dit is een relatief gemakkelijke toets voor spellingsvaardigheid in vergelijking met de door de Werkgroep als criterium gestelde vaardigheid om spellingfouten in eigen teksten te vermijden dan wel te verbeteren. In tegenstelling tot de toets moeten leerlingen in die situatie immers eerst ontdekken wáár de fout zit, voordat ze aan verbeteren toekomen. In feite zijn bovenstaande empirische indicaties van het niveau dus een *overschatting* van de eigenlijk bedoelde vaardigheid. Leerlingen in de vierde klas van havo/vwo zijn dus waarschijnlijk in meerderheid niet in staat om fouten in de werkwoordsspelling in hun eigen teksten tot op het gewenste niveau (80% goed) te verbeteren. Volgens bovenstaande gegevens is de meerderheid van leerlingen in de vierde klas van vmbo-t (niveau 2 van de niveaubeschrijving), gegeven het huidige onderwijs, in ieder geval niet in staat om de werkwoordsspelling op het gewenste niveau toe te passen. De gerapporteerde gemiddelde p-waarde van .64 (64% van de tweekeuze items is gemiddeld goed beantwoord) duidt aan dat deze leerlingen in feite nog ver van dit doel verwijderd zijn.

De Werkgroep heeft een eerste schatting gemaakt van het niveau waarop de verschillende categorieën spellingsproblemen zouden moeten worden beheerst. Hierbij is niet alleen rekening gehouden met bovengenoemde empirische gegevens, maar ook met wat wenselijk en realiseerbaar geacht werd. Een belangrijk gegeven hierbij is dat blijkens de periodieke peilingsonderzoeken naar het taalonderwijs einde basisschool (1989, 1994 en 1998) en ook volgens onderzoek met een nauwkeuriger logboekprocedure (Overmaat, 1992) aan spellingonderwijs stelselmatig het meest tijd wordt besteed van alle onderdelen van het taalonderwijs. Om die reden is het niet realistisch te verwachten dat verbeteringen in de spelvaardigheid van leerlingen kunnen worden bereikt door nog meer tijd aan spelling te besteden in het basisonderwijs. Dat zou immers ten koste gaan van andere belangrijke onderdelen, zoals lees-, schrijf- en spreekvaardigheid, wat de Werkgroep taal als ongewenst beschouwt. Om deze reden is de Werkgroep terughoudend als het gaat om verhoging van de eisen voor het niveau einde basisschool. Toch stelt de werkgroep op niveau 2 (streefniveau basisonderwijs) eisen aan het beheersingsniveau van met name vmbo leerlingen; dat vergt van de zijde van het (voortgezet) onderwijs extra inspanningen, gezien de empirische gegevens over het huidige beheersingsniveau. Onderstaande indicatoren zijn slechts voorlopig, aangezien er voor een grondige en uitputtende raadpleging van de werkgroepleden onvoldoende tijd ter beschikking was. Bovendien raadt de Werkgroep uitdrukkelijk aan dat de moeilijkheidsindicatoren zo spoedig mogelijk beter onderbouwd worden met behulp van empirisch onderzoek, aangezien voor diverse categorieën nog geen gegevens verzameld zijn en er geen data beschikbaar zijn die betrekking hebben op de vaardigheid van leerlingen om spelfouten in tekstuele context te ontdekken en te verbeteren.

6.5 Niveaubeschrijvingen

Het deel **spelling** bestaat uit de volgende categorieën.

1. Klankzuivere woorden (wil, dier, maat, daar, moet, wesp, kalf etc.) Het betreft woorden die in een standaard Nederlandse uitspraak geen alternatieve spelling toelaten
2. Klankambigue woorden: bodum (bodem), flakbij (vlakbij), prijsen (prijzen), prongeluk (per ongeluk), srijf (schrijf), teminste (tenminste), trugbetalen (terugbetalen). Het betreft woorden die door hun uitspraak vaak fout gespeld worden.
3. Woorden waarin de regels voor verdubbeling en verenkeling van letters worden toegepast: ontsmetting, nummer, verstoppen, liggen, lopen, oversteken, haren, idee.
4. Afbreekregels voor woorden (ge-trokken of getrok-ken).
5. Aaneenschrijving en losschrijving van woorden (autoweg, kwijtraakte, voor altijd).
6. Morfologische regels:
   a. regel van gelijkvormigheid bij assimilatie: *zakdoek i.p.v. zaddoek*,
   b. meervoud of genitief op –s na medeklinker, -a, -o, -u, -y, -e,
   c. meervoud op –en na zwakke lettergreep: *latten*,
   d. verkleinwoord na open klinker: *chocolaatje*,
   e. schrijfwijze van achtervoegsels: *verkoudheid*,
   f. ’s en –s: *’s nachts*,
   g. stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden op –en: *verkouden*,
   h. meervouds –n bij *alle, vele, weinige* etc.
7. Werkwoordspelling:

persoonsvorm:
   a. tegenwoordige tijd van werkwoorden met stam op –d enkelvoud: *word(t)*,
   b. tegenwoordige tijd van werkwoorden met stam op –d of –t meervoud: *worden, laten*,
   c. tegenwoordige tijd van andere (zwakke) werkwoorden die in de verleden tijd –de(n) krijgen, enkelvoud: *antwoord(t)*,
   d. verleden tijd van zwakke werkwoorden met stam op –d of –t: *antwoordde*,
   e. verleden tijd van sterke werkwoorden met stam op –d of –t enkelvoud: *werd, liet*,
   f. verleden tijd van sterke werkwoorden met stam op –d meervoud: *werden*,

infinitief:
   g. werkwoorden met stam op –d of –t: *worden, laten*,

voltooid deelwoord:
   h. voltooide deelwoorden (per prefix) op –d: *gebeurd*,
   i. voltooide deelwoorden op –den of –ten: *beladen, gelaten* ,
   j. voltooide deelwoorden op –d of –t, gebruikt als bijvoeglijk naamwoord: *geparkeerde, geraakte*.

8. Spelambigue woorden (mauwen, klein, dacht, antwoord, direct). Het betreft woorden die op twee manieren gespeld kunnen worden, omdat de klank geen uitsluitsel geeft.
9. Schrijfwijze van tussenklanken –s en –e(n).
10. Gebruik van trema en koppelteken.

[31] *Dat deze begrippen van belang geacht worden betekent nog niet dat ze onmisbaar zijn voor de werkwoordsspelling. Er zijn ook andere – minder abstracte – begrippen waarmee de werkwoordspelling kan worden aangeleerd. Er is weinig bekend over de effectiviteit van deze didactiek. Anderzijds zijn de resultaten van de grammaticale aanpak ook niet overtuigend, gezien het relatief geringe aantal leerlingen dat aan het eind van de basisschool de betreffende concepten beheerst. De effectiviteit van verschillende didactieken voor de werkwoordspelling is een belangrijk onderwerp voor toekomstig onderzoek. De resultaten daarvan kunnen van invloed zijn op de plaats die de grammaticale begrippen in de doorlopende leerlijnen innemen.*

Het deel **leestekens** bestaat uit de volgende regels voor correct gebruik van:
1. Hoofdletters en punten bij zinsmarkering.
2. Vraagtekens, uitroeptekens en aanhalingstekens.
3. Hoofdletters bij eigennaam en directe rede.
4. Komma's, dubbele punten,

Het deel **grammaticale begrippen** voor werkwoordspelling, bestaat uit de volgende onderdelen:
1. Werkwoord.
2. Tijd van het werkwoord (tegenwoordig en verleden, onvoltooid en voltooid).
3. Meervoud/enkelvoud.
4. Eerste, tweede en derde persoon.
5. Persoonsvorm.
6. Voltooid deelwoord.
7. Stam van het werkwoord.
8. Hele werkwoord (infinitief).
9. Onderwerp.
10. Zwakke en sterke werkwoorden.
11. Werkwoordelijk gezegde.

Naast deze begrippen wordt in de didactiek van de werkwoordsspelling ook gebruik gemaakt van de regel van het *kofschip*. Ook al is dit geen grammaticaal begrip maar een (fonologische) ezelsbrug, moet dit onderdeel als een belangrijk hulpmiddel beschouwd worden bij de spelling van voltooide deelwoorden en is het gebruik ervan in het onderwijs aan te bevelen. De kennis van bovenstaande grammaticale begrippen wordt niet getoetst in teksten van de leerlingen (zoals spelling en leestekens), maar in speciaal ontworpen toetsen. De Werkgroep stelt voor om de beheersing van deze begrippen op niveau 2 (streefniveau basisonderwijs) te plaatsen. Dat is misschien wat hoog gegrepen, gegeven de huidige situatie. Blijkens de peiling eind basisschool (PPON 1998) is de beheersing van dit aspect van taalbeschouwing zelfs bij de beste leerlingen vaak nog matig (8 van de 23 opgaven worden matig beheerst). Aanvullend empirisch onderzoek om zicht te krijgen op de actuele beheersingsniveaus voor de afzonderlijke begrippen is noodzakelijk. Daarom is er nu geen aparte niveau-indicatie gegeven voor elk van de begrippen.

In de tabel op pag. 75 is aangeduid bij welk scholingsniveau 75 procent van de leerlingen de spelling- en interpunctieregels goed moet beheersen of de grammaticale begrippen voor de werkwoordsspelling goed moet begrijpen (80 procent correct). In die gevallen dat er geen empirische gegevens beschikbaar zijn voor een bepaalde categorie is de inschatting gebaseerd op een voorlopig expertoordeel van de Werkgroep dat later aanvulling behoeft op basis van onderzoeksgegevens. In die gevallen staat er een vraagteken achter het percentage.

Zoals eerder opgemerkt is het uitgangspunt bij deze niveaubeschrijving dat onderwijs in spelling en interpunctie plaatsvindt in alle onderwijsniveaus. Een goede beheersing op een bepaald niveau is geen argument om daarna het onderwijs in de betreffende regeltoepassing te staken. De vaardigheid in spelling en interpunctie vergt voortdurend onderhoud. Ook betekent een "goede" beheersing nog geen perfecte beheersing: fouten kunnen nog steeds gemaakt worden in bepaalde gevallen.
De vaardigheid om goed te spellen en te interpungeren blijkt erg contextgevoelig te zijn volgens de beschikbare empirische gegevens. Bovendien moet het onderwijs niet alleen streven naar een *correcte* beheersing van spelling en interpunctie, maar ook naar een zo groot mogelijke *efficiëntie* bij het schrijven. Hoe meer aandacht leerlingen besteden aan een correcte spelling, des te minder aandacht kunnen ze besteden aan de inhoud van het geschrevene, met gevolgen voor de kwaliteit van de tekst. Daarom moet in het onderwijs over alle schooltypen en vakken heen veel gelegenheid worden gegeven om vaardigheden in spelling en interpunctie te automatiseren. Niet de bewuste – en tijdrovende – regeltoepassing is het einddoel voor bovenstaande soorten spellingsproblemen, maar de vlotte en nauwelijks bewuste herkenning van de juiste schrijfwijze, gebaseerd op frequent lezen en schrijven van zoveel mogelijk verschillende woorden. In dit algemene beeld nemen de grammaticale begrippen voor de werkwoordspelling een uitzonderingspositie in. Deze begrippen zijn immers bedoeld voor bewuste regeltoepassing bij problematische spelling. Van automatisering van deze regeltoepassing zal daarom in de schoolperiode geen sprake zijn. Ook hier is een voortdurend onderhoud geboden in onderwijs van alle niveaus omdat leerlingen eraan moeten wennen dat controle op werkwoordsspelling en toepassing van regelkennis horen bij het vaste repertoire van taalverzorging, niet alleen bij Nederlands, maar ook bij teksten die geschreven worden bij andere vakken.

6.6 Wat kunnen leerlingen?

6.6.1 Samenvatting PPON Taalkwaliteit (1999)

In de PPON Taalkwaliteit zijn de vormaspecten, interpunctie, spelfouten, grammaticale fouten en lengte van zinnen beoordeeld.

1. Interpunctie.
Is de hoofdletter, punt (uitroepteken, vraagteken) gebruikt?

2. Spelfouten.
Wie schrijfwerk van basisschoolleerlingen leest, wordt negen van de tien keer met ten minste één spelfout geconfronteerd. Twee spelfouten per tekst komt het vaakst voor. Maar er is ook een kans van dik één op vier dat er zes spelfouten of meer in het werk zitten.
Wat voor fouten zijn dat zoal?
- Suffe fouten: verschrijvingen (fiet ipv fiets)
Drie beginselen, twee regels, drieduizend fouten; De spelling van de klanken van het Standaardnederlands is vastgelegd in een systeem van drie beginselen en twee regels. Tegen die regels en beginselen wordt bijna drieduizend keer gezondigd, en bijna altijd met een aanwijsbare oorzaak. Een greep uit de verzameling.

Fouten veroorzaakt doordat gelijkluidende klanken op twee manieren gespeld kunnen worden
- au/ou: mauwen (mouwen); blouwe (blauwe) ij/ei: klijn (klein); kweit (kwijt); ch/g: dagt (dacht); zach (zag) t/d: andwoord (antwoord); zant (zand); rondt (rond)

Fouten veroorzaakt door uitspraak
aderes (adres), bodum (bodem), flakbij (vlakbij), prijsen (prijzen), prongeluk (per ongeluk), srijf
(schrijf), teminste (tenminste), trugbetalen (terugbetalen)

Tabel 2: Niveaus voor spelling, interpunctie en grammaticale begrippen voor werkwoordsspelling (specificatie van kerndoel 11)

Spelling	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1. Klankzuivere woorden	75%			
2. Klankambigue woorden:	75%			
3. Verdubbeling en verenkeling		75%		
4. Afbreekregels	75%?			
5. Aaneenschrijving en losschrijving			75%?	
6. Morfologische regels		75%[a]		
a) regel van gelijkvormigheid bij assimilatie;				
b) meervoud of genitief op –s na medeklinker				
c) meervoud op –en na zwakke lettergreep				
d) verkleinwoord na open klinker				
e) schrijfwijze van achtervoegsels				
f) 's en –s				
g) stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden op –en				
h) meervouds –n				
7. Werkwoordspelling Persoonsvorm:				
a) Tt. stam op –d enkelvoud		75%		
b) Tt. stam op –d of –t meervoud	75%			
c) Tt. (zwakke) wwoorden, enkelvoud		75%		
d) Vt. Zwakke wwoorden met stam op –d of –t		75%		
e) Vt. sterke wwoorden met stam op –d of –t enkelvoud	75%			
f) Vt. sterke wwoorden met stam op –d meervoud	75%			
infinitief:				
g) wwoorden met stam op –d of –t	75%			
voltooid deelwoord:				
h) op –d			75%	
i) op –den of –ten	75%			
j) op –d of –t, gebruikt als bijv. naamw.	75%			
8. Spelambigue woorden		75%		
9. Schrijfwijze van tussenklanken –s en –e(n)				75%?
10. Gebruik van trema en koppelteken				75%?
Leestekens				
1. Hoofdletters en punten	75%			
2. Vraagtekens, uitroeptekens en aanhalingstekens	75%			
3. Hoofdletters bij eigennaam en directe rede		75%		
4. Komma's, dubbele punten			75%	
Grammaticale begrippen voor werkwoordsspelling				
werkwoord, tijd van het werkwoord, getal, persoon, persoonsvorm, voltooid deelwoord, stam, hele werkwoord, onderwerp, zwakke/ sterke werkwoorden, werkwoordelijk gezegde, kofschip		75%		

a) Deze niveaubepaling is gegeven voor de gehele categorie morfologische regels, omdat voor elk van de afzonderlijke regels onvoldoende empirische evidentie is om een keuze tussen de niveaus 1 en 2 op te baseren.

Fouten veroorzaakt door de regels voor verdubbeling en verenkeling (in de onderbouw ook bekend als de dubbelzetter en de klinkerdief)

- ontsmetingsspul (ontsmettingsspul), numer (nummer), verstopen (verstoppen), ligen (liggen)loopen (lopen), oversteeken (oversteken), haaren (haren), iedee (idee)

Afbreken en verbuigen
Afbreken: Get-rokken, schreeuw-en
Meervoudsvervoeging: trane, gewonden dieren

Aaneenschrijffouten
Vooraltijd, zobang
Alle maal, van avond
Talrijk, ten slotte, zijn wel de onterecht als twee woorden geschreven samenstellingen, bijwoorden en scheidbaar samengestelde werkwoorden of samenkoppelingen. Enkele voorbeelden:

- Samenstellingen: auto weg, hoogte vrees, pop muziek, punt dak, teken film, vlieg veldBijwoorden: waar in, daar achter, waar omScheidbaar samengestelde werkwoorden of samenkoppelingen:
  - kwijt raakte, weg ging (persoonsvormen enkelvoud)
  - op gepakt, uit gedaan (deelwoordvormen)
  - leeg prikken, na blijven, open doen, over steken (persoonsvormen meervoud/infinitieven)

De werkwoordspelling
Veel soorten fouten. Einde basisschool doet het niet beter dan halverwege de basisschool. Veel leerlingen lijken de werkwoordspelling niet te begrijpen.

3. Grammaticale fouten

- Ongrammaticale zinsconstructie.
- Verkeerd gebruikte werkwoordtijden, incongruenties tussen het onderwerp en de persoonsvorm van het werkwoord (getalsincongruenties), woordvolgordefouten, samentrekkingsfouten en fouten in de plaatsing van het onderwerp en de persoonsvorm van het werkwoord (onjuiste inversie) behoren tot de groep van weinig gemaakte fouten. Samen maken ze 13 procent van het foutentotaal uit.

Veel gemaakte fouten zijn, in opklimmende frequentie, fouten van het type 'hun' in plaats van 'zij' of 'ze' (295 keer geteld, 10 procent van het foutentotaal), fouten in de vervoeging van werkwoorden (334 keer geteld, 11 procent van het foutentotaal), fouten met het lidwoord en alle daaruit voortvloeiende fouten (619 keer geteld, 21 procent van het foutentotaal), en ongrammaticaliteiten die voortkomen uit fouten in een groter syntactisch geheel, zoals taalbouwsels waarin twee synonieme zinsconstructies tot één ongrammaticaal geheel samengesmolten zijn (1.315 keer geteld, 45 procent van het foutentotaal).

Fouten top 3:
1. formuleerfouten: ik krijg het op mijn kop
2. lidwoordfouten en wat er uit voortkomt: (wetmatigheden in gebruik van lidwoord, het aanwijzend en betrekkelijk voornaamwoord en de verbuiging van het bijvoeglijke naamwoord)
3. werkwoordsvervoegingen

6.6.2 Data voor beheersing van de spelling uit NELSON –project (Nederlands en Engels Lezen en Schrijven in het ONderwijs)

Voor een wetenschappelijke verantwoording zie Schoonen, Van Gelderen, De Glopper e.a. (2003).

De data zijn afkomstig van een testafname in 1999 bij 170 leerlingen in 2 vbo-mavo (vmbo-t) en 192 leerlingen in 2 havo/vwo en een afname in 2001 bij deze leerlingen toen ze in de vierde klas zaten (107 uit vbo-mavo; 130 uit havo/vwo). Het gaat dus om een longitudinale dataset (met uitval van leerlingen op het laatste meetmoment).

De test bevat zinnen waarin van één bepaald woord een of meer letters zijn weggelaten, gericht op een specifiek spellingsprobleem. Per woord hebben de leerlingen de keuze uit twee en soms drie reële antwoord-alternatieven (bijvoorbeeld e/ee, t/tt, d/dd, g/ch, au/ou of s/c/z). De test meet dus kennis van de correcte spelling, waarbij de aandacht van de leerling uitsluitend op een specifiek spellingsprobleem is gericht.
In vergelijking met het kunnen detecteren en verbeteren van spelfouten in de eigen tekst is dit een makkelijke taak, omdat het detecteren van het probleem door de leerling niet meer hoeft te worden uitgevoerd. De leerling weet precies welk spellingsprobleem moet worden opgelost.

Onderstaande categorisering van spelproblemen is uitgevoerd speciaal voor de doelstelling van de Werkgroep taal: de oorspronkelijke categorisering is hiervoor omgezet in de taxonomie voor de niveaubepaling.

Categorie 1
De test bevat geen klankzuivere items.

Categorie 2
De test bevatte 8 klankambigue items in 1999 en 6 in 2001.

Bereik moeilijkheidsniveaus (p-waarden) vmbo-t klas 2:
.42 (begrafenis) - .86 (belevenis).
Gemiddeld: .78

Bereik moeilijkheidsniveaus havo/vwo klas 2:
.45 (begrafenis) –.94 (vreselijk).
Gemiddeld: .87

Bereik moeilijkheidsniveaus vmbo-t klas 4:
.59 (salmiakdrop) - .87 (hovenier).
Gemiddeld: .76

Bereik moeilijkheidsniveaus havo/vwo klas 4:
.81 (kaarsen) – .92 (erfenis).
Gemiddeld: .88

Categorie 3
De test bevatte in 1999 18 items waarin de regels voor verenkeling en verdubbeling moeten worden toegepast. In 2001 waren dit er 15.

Bereik moeilijkheidsniveaus vmbo-t klas 2:
.17 (regisseren) - .92 (eskimo).
Gemiddeld: .52

Bereik moeilijkheidsniveaus havo/vwo klas 2:
.21 (regisseren) –.96 (eskimo).
Gemiddeld: .66

Bereik moeilijkheidsniveaus vmbo-t klas 4:
.20 (grinniken) - .89 (waarderen).
Gemiddeld: .56

Bereik moeilijkheidsniveaus havo/vwo klas 4:
.32 (grinniken) – .97 (profiteren).
Gemiddeld: .71

Categorie 4
De test bevat geen items waarin afbreekregels moeten worden toegepast.

Categorie 5
De test bevat geen items waarin aaneenschrijving en losschrijving van woorden aan de orde is.

Categorie 6
De test bevat geen items uit deze categorie.

Categorie 7
De test bevatte in 1999 28 items uit de categorie werkwoordsspelling. In 2001 waren er 24.

Bereik moeilijkheidsniveaus vmbo-t klas 2:
.12 (gebeurt) - .77 (opgelet).
Gemiddeld: .53

Bereik moeilijkheidsniveaus havo/vwo klas 2:
.28 (gebeurt) – .91 (opgelet).
Gemiddeld: .69

Bereik moeilijkheidsniveaus vmbo-t klas 4:
.20 (gebeurt) - .89 (opgelet).
Gemiddeld: .64

Bereik moeilijkheidsniveaus havo/vwo klas 4:
.53 (gebeurt) – .92 (opgelet).
Gemiddeld: .80

Categorie 8
De test bevatte in 1999 45 items uit de categorie spelambigue woorden. In 2001 waren er 35.

Bereik moeilijkheidsniveaus vmbo-t klas 2:
.28 (brasem, brei) - .96 (machinaal).
Gemiddeld: .73

Bereik moeilijkheidsniveaus havo/vwo klas 2:
.41 (brei) – .96 (machinaal).
Gemiddeld: .83

Bereik moeilijkheidsniveaus vmbo-t klas 4:
.28 (brei) - .97 (charmant).
Gemiddeld: .75

Bereik moeilijkheidsniveaus havo/vwo klas 4:
.52 (brei) – .98 (chloor, categorie, kapitaal).
Gemiddeld: .87

Categorieën 9 en 10
De test bevat geen items voor schrijfwijze van tussenklanken, gebruik van trema en koppelteken.

6.6.3 Data over beheersing van Spelling uit PPON 1998

De laatste peiling van spellingsvaardigheid in jaargroep 8 dateert van 1998 en daarmee ook de hier gepresenteerde gegevens.
De opgaven zijn gebaseerd op een toetsmatrijs die twintig spellingsproblemen omvatte, deels voor werkwoordspelling en deels voor morfologie.

Vanwege een toenmaals recente nieuwe spellingwet zijn schrijfwijzen van tussenklanken, van het trema en koppelteken niet opgenomen evenmin als woorden waarbij naast een voorkeurspelling in het recente verleden ook een toegelaten spelling werd geaccepteerd.

De woorden werden auditief gepresenteerd, d.i. uitgesproken door de toetsleiders, in een zin. Het toetsformulier bevatte dezelfde zin met weglating van het te spellen woord. Dit woord werd herhaald uitgesproken en vervolgens genoteerd. Tenslotte werd de spelling van het woord alleen beoordeeld op het vet afgedrukte woorddeeltje. De test meet dus kennis van de correcte spelling, waarbij de aandacht van de leerling uitsluitend op een specifiek woord is gericht. In vergelijking met het detecteren en verbeteren van spelfouten in de eigen tekst is dit een makkelijke taak, omdat het probleemwoord door de leerling niet hoeft te worden gedetecteerd. In vergelijking met de spellingstaak uit NELSON is dit een wat moeilijker taak, omdat zich in één woord meerdere spellingsproblemen kunnen voordoen.

De categorisering van spelproblemen is uitgevoerd speciaal voor de doelstelling van de Werkgroep taal: de oorspronkelijke categorisering is hiervoor omgezet in de taxonomie voor de niveaubepaling. Het betreft bijna uitsluitend de categorieën werkwoordspelling (7) en morfologische regels (6).

Onderstaande voorbeeldopgaven illustreren de vaardigheid van P25- en P75-leerlingen op het gebied van spelling.
Het interpretatiekader daarbij is als volgt:

- een opgave wordt op een niveau goed beheerst indien de kans op een correcte schrijfwijze >.80.
- een opgave wordt matig beheerst indien deze kans varieert tussen .50 en .80
- een opgave wordt onvoldoende beheerst indien deze kans <.50.

Tabel 3. Beheersing van werkwoordspelling (categorie 7) op basis- en streefkwaliteit einde basisonderwijs

Opgaven	Basiskw. (P25)	Streefkw. (P75)
Gelukkig vonden we onze fietsen terug.	goed	goed
Ik heb haar een ijsje aangeboden.	goed	goed
Gisteren is hij aangereden door een auto.	goed	goed
De automobilisten reden veel te hard.	goed	goed
Mijn zusje hield vroeger niet van voetballen.	goed	goed
Mijn vader heeft mij dat aangeraden.	goed	goed
De musical werd een groot succes.	goed	goed
Welke jury heeft dat beoordeeld .	goed	goed
De bewoners lieten op het pleintje een schommel plaatsen.	goed	goed
De met zorg bereide maaltijd smaakte lekker.	goed	goed
Zitten de vogels nog te broeden?	matig	goed
Is dat huis al verhuurd?	matig	goed
Hij stortte f.25,- op mijn rekening.	matig	goed
isteren raadde je me nog wat anders aan .	matig	goed
Hij brandt de verf van de voordeur af.	matig	goed
Bartje lustte geen bruine bonen.	matig	goed
Hij zond mij een aardig kaartje.	matig	matig
Schud jij de kussens eens op.	matig	matig
Wordt je broer verpleger?	matig	matig
Je herkent hem bijna niet met die baard.	matig	matig
Dat meisje tekent erg mooie bloemen en bomen.	matig	matig
Dat gebeurt heel vaak.	onvoldoende	matig
Wij zijn vorig jaar naar Arnhem verhuisd .	onvoldoende	matig

vervolg Tabel3

Morfologische regels (categorie 6)

Opgaven	Basiskw. (P25)	Streefkw. (P75)
Weet jij waar mijn andere handschoen is?	Goed	goed
Mijn vaders hoed staat hem heel goed.	goed	goed
De verkoudheid gaat maar niet over.	goed	goed
Ik heb nog wel een ideetje.	goed	goed
Mijn schildpad heet Stoffel.	goed	goed
Schrijf de adressen van de nieuwe leden even op.	goed	goed
In elke dierentuin kun je zebra's zien.	goed	goed
De laatste jaren hebben wij leuke vakanties gehad.	matig	goed
Mijn zilveren armband is nu al twee maanden zoek.	matig	goed
Er staan rieten stoelen op het terras.	matig	goed
Wat wil je liever: een chocolaatje of een appel?	matig	goed
Dit is een enorme stommiteit .	matig	goed
Mijn zus is morgen jarig, ze wordt achttien jaar.	matig	goed
Dit kun je het beste met een katoenen doek schoonmaken.	onvoldoende	goed
Op woensdag gaan we 's middags altijd zwemmen.	onvoldoende	goed
Bij helder weer kun je 's nachts veel sterren zien.	onvoldoende	goed
Opstaan is voor mij 's maandags het moeilijkst.	onvoldoende	goed
Dictees zijn niet altijd eenvoudig.	onvoldoende	matig
Komen jullie allen op mijn verjaardag?	onvoldoende	matig
Toen het schip verging, kwam de redding voor velen te laat.	onvoldoende	matig
Mijn zusje kreeg een ijsje met een parapluutje .	Onvoldoende	matig

Rest (categorie 3 en 8)

Opgaven	Basiskw. (P25)	Streefkw. (P75)
De auto staat in de garage. (8)	goed	goed
Als nagerecht kregen we drie perziken met slagroom. (3)	onvoldoende	matig

6.6.3 Voorbeeldopgaven voor de beheersing van Interpunctie uit PPON 1998

Toelichting: onderstaande gegevens zijn afkomstig van een toets met als uitgangspunt een geschreven tekst zonder leestekens. In elke vraag moest de leerling aangeven waar een gegeven leesteken in één van de zinnen van de tekst moest worden geplaatst of welke plaatsing van een gegeven leesteken de juiste was.

Tabel 4. Leesstekens

nr	Opgaven	Basiskw. (P25)	Streefkw. (P75)
1	Plaatsing vraagteken	+	+
2	Punt: plaatsing einde zin	+	+
3	Punt: plaatsing einde zin	+	+
4	Plaatsing vraagteken	+	+
5	Punt: plaatsing einde zin	+	+
6	Achter welke zin staat juiste leesteken, i.c. vraagteken	+	+
7	Plaatsing dubbele punt voor opsomming	+	+
8	In welke zin staat juiste leesteken: dubbele punt voor aanhaling	+	+
9	Plaatsing uitroepteken	+	+
10	Plaatsing komma tussen twee persoonsvormen	+	+
11	Plaatsing hoofdletter begin van de zin	+	+
12	Juiste plaatsing dubbele punt bij aanhaling	+	+
13	Juiste plaatsing hoofdletters bij eigennaam	+	+
14	Plaatsing hoofdletter begin van de zin	+	+
15	Plaatsing aanhalings- en sluittekens	o	+
16	Plaatsing hoofdletter bij begin van een aanhaling	o	+
17	Plaatsing komma in een opsomming	o	+
18	Plaatsing hoofdletter bij begin aanhaling	o	+
19	Plaatsing hoofdletter begin van de zin	o	+
20	Plaatsing aanhaling- en sluittekens	o	+
21	Plaatsing uitroepteken	o	+
22	Plaatsing aanhaling- en sluittekens	o	+
23	Plaatsing hoofdletter bij eigennamen	o	+
24	Plaatsing hoofdletter bij straatnaam	o	+
25	Plaatsing punt einde zin	o	o
26	Plaatsing vraagteken	-	o
27	Plaatsing uitroepteken	-	o
28	Plaatsing uitroepteken	-	o

6.7 Taalbeschouwing en taalverzorging in kerndoelen en eindtermen

6.7.1 Kerndoelen primair onderwijs

8. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, *correcte spelling*, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.

Taalbeschouwing, waaronder strategieën

10. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen
11. De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen: regels voor het spellen van werkwoorden; regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden; regels voor het gebruik van leestekens.
12. De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

6.7.2 Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs

2. De leerling leert zich te houden aan conventies (*spelling*, *grammaticaal correcte zinnen*, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien.
3. De leerling leert *strategieën* te gebruiken voor het uitbreiden van de woordenschat.
4. De leerling leert *strategieën* te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten.
9. De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) *planmatig* voor te bereiden en uit te voeren.
10. De leerling leert te *reflecteren* op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.

6.7.3 Eindtermen vmbo

NE/K/3
De kandidaat kan *strategische vaardigheden* toepassen die bijdragen tot:

- het bereiken van verschillende lees-, schrijf-, luister- en kijk-, en spreek-en gespreksdoelen,
- de bevordering van het eigen taalleerproces,
- het compenseren van eigen tekortschietende taalkennis of communicatieve kennis.

NE/K/4
De kandidaat kan:

- luister- en kijkstrategieën hanteren,
- compenserende strategieën kiezen en hanteren.

NE/K/5
De kandidaat kan:

- *strategieën* hanteren ten behoeve van de spreek- en gesprekssituatie,
- *compenserende strategieën* kiezen en hanteren,
- in spreek- en gesprekssituaties *taalvarianten herkennen* en daar adequaat op inspelen.

Ne/K/6
De kandidaat kan:

- leesstrategieën hanteren,
- compenserende strategieën kiezen en hanteren.

NE/K/7
De kandidaat kan:

- schrijfstrategieën hanteren,
- compenserende strategieën kiezen en hanteren,
- conventies hanteren met betrekking tot schriftelijk taalgebruik,
- concepten van de tekst herschrijven op basis van geleverd commentaar.

6.7.4 Eindtermen havo/vwo

5. De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog
- informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en *conventies voor geschreven taal*,
- concepten van de tekst *reviseren* op basis van geleverd commentaar.

Literatuurverwijzing

Aarnoutse, C.A. & Verhoeven, L. (red.) (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Andringa, E. (2007). Reële lezers. In: K. Brillenburg Wurth & A. Rigney (red.). *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap* (p.231-260). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Applebee, A.N. (1978). *The Child's Concept of Story. Ages Two to Seventeen*. Chicago: The University of Chicago Press.

Appleyard, J.A. (1994). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. New York: Cambridge University Press.

Bates, E. (1976). *Language and context: Studies in the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.

Bohnenn, E., Jansen, F., Kuijpers, C., Thijssen, R., Schot, I., & Stockmann, W. (2007). *Raamwerk Nederlands. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij.* 's-Hertogenbosch: CINOP, Ministerie van OC&W, MBO-raad, COLO.

Bonset, H. (1998). *Het opiniërende gesprek op het Paulus-lyceum in Tilburg.*. Zie http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/publicatie/432.

Bonset, H. e.a. (2000). Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek. Bussum: Coutinho.

Bos, J. (2006). Kinder- en jeugdliteratuur op de grens van basisschool en basisvorming. In: D. Schram & A. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief.* Stichting Lezen Reeks 7 (p.147-161). Delft: Eburon.

Bouwhuis, M. (2004): Begrijpend luisteren de basis voor lezen; Taal-leesonderwijs in groep 3.. *Jeugd in school en wereld, 2004/01*, pag. 20-23.

Braet, A. & Hendrix, T. (red.). (1991) *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.* Den Haag: SDU Uitgeverij.

Breetvelt, I., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? Cognition and Instruction, 12(2), 103-123.

Bus, A.G., Klatter, E., & Henseler, K, (1991). *Lezen en schrijven in de onderbouw. Praktische implicaties van het onderzoek naar 'emergent literacy'*. Hoevelaken: CPS/ Primair Onderwijsreeks.

Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (2006). *Entoen.nu: De canon van Nederland*. Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon. Den Haag: Ministerie van OCW.

Damhuis, R. & Litjens, P. (2003). *Mondelinge Communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Dormolen, M. van, A. van Montfoort, M. Nicolaas & A. Raukema (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Driessen, M. (Red.) (2007) *Referentiedocument Talen in de kwalificatieprofielen. Moderne vreemde talen en Nederlands.* Herziene versie 2.0. 's-Hertogenbosch: CINOP/MBO-raad.

Dyson, A.H. & Genishi, C. (Eds.) (1994). *The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community.* Urbana: National Council of Teachers of English, Illionois.

Garner, J.K. & Bochna, C.R. Transfer of a Listening Comprehension Strategy to Independent Reading in First-Grade Students. *Early Childhood Education Journal, Vol. 32, no.* 2, 69-74.

Gein, J. van den (2004). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs*. Arnhem: Cito.

Gelderen, A. van (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: Een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammatica onderwijs*. Amsterdam: SCO.

Gemeenschappelijk procesmanagement Beroepsonderwijs (2007). *Leren, loopbaan en burgerschap*.

Gillis, S. & Schaerlaekens, A.-M. (red.) (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.

Gibson, E.J. & Levin, H. (1975). *The psychology of reading*. MIT Press: New York.

Grabowski, J. (2007). The writing superiority effect in the verbal recall of knowledge: Sources and determinants. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and M. Torrance, L. van Waes, & D. Galbraith (Vol. Eds.), Writing and cognition: research and applications. (Studies in Writing, Vol. 20, pp. 165-180). Amsterdam: Elsevier.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A Meta-analysis of writing instruction for adolescent writers. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 445-476.

Hajer, M. & Meestringa, Th. (2004). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (ed.), *Second Language Acquisition* (pp.401-435). Rowley, MA: Newbury House.

Hayes, D. (1989). Children as Storytellers. *Reading Horizons, v29*, n2. p.139-146.

Heesters, K. (2000). *Een wereld vol verhalen: ontwikkeling van verhaalstructuur bij 9- tot 13-jarige eerste en tweedetaalsprekers van het Nederlands*. Enschede: Print Partners Ipskamp.

Heesters, K., Berkel, S. van, Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. PPON-reeks nr. 33. Arnhem, Cito

Hillocks, G. (1986). Research on written composition: New directions for teaching. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education.

Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven/Apeldoorn: Garant

Hoogeveen, M., Kouwenberg, B. & Zijp, I. (2001). *Minder is meer: samenvatten in de context van mondeling taalonderwijs*. Enschede: Stichting voor leerplanontwikkeling.

Hoogeveen, M., Seelen, M., & Wijnbergh, A. (2002). *Taal in beeld. Een onderwijsaanbod voor het taalonderwijs, en in het bijzonder het schrijfonderwijs, in de vrijeschool voor kinderen van 4-12*. Enschede: SLO.

Huysmans, F., J. de Haan & A. van den Broek (2004). *Achter de schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*. Het culturele draagvlak 5. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Iwashita, N., McNamara, T. & Elder, C. (2001). Can We Predict Task Difficulty in an Oral Proficiency Test? Exploring the Potential of an Information-Processing Approach to Task Design. *Language Learning 51:*3, 401-436.

Kellogg, R. (1999). Psychology of Writing. New York: Oxford University Press.

Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D. & Van den Bergh, H. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. British Journal of Educational Psychology, 77, 565–578

Knulst, W. & G. Kraaykamp (1996). *Leesgewoonten*. Rijswijk: SCP.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: D.A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research* (p. 347-480). New York: Rand McNally.

Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school. Effecten en ontwikkelingen*. Stichting Lezen Reeks 3. Delft: Eburon.

Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Krom, R., N. Verhelst & N. Veldhuijzen (2004). *Balans van het schrijfvaardigheidonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 1999: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. PPON-reeks nr. 28. Arnhem, Citogroep.

Land, J., Sanders, T., & van den Bergh, H. (2008). Effectieve tekststructuren voor het Vmbo: een corpus-analyse en een experimenteel onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van Vmbo-leerlingen van studieteksten. *Pedagogische Studiën* (te verschijnen in 2008).

Lavelle, E. (2007). Approaches to writing. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and M. Torrance, L. van Waes, & D. Galbraith (Vol. Eds.), *Writing and cognition: research and applications*. (Studies in Writing, Vol. 20, pp. 219-230). Amsterdam: Elsevier.

Lewis, M., & Samuels, S. J. (2005). Read more e read better? A meta-analysis of the literature on the relationship between exposure to reading and reading achievement. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

Lierop-Debrauwer, H. van & N. Bastiaansen-Harks (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Stichting Lezen reeks 6. Delft: Eburon.

Loevinger, J. (1976). *Ego Development. Conceptions and Theories*. San Francisco/London: Jossey Bass Publishers.

Meeus, W. (2002). Ontwikkeling en leesgedrag in de adolescentie. In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant (p. 27-38). Delft: Eburon.

Ministerie van OC&W (2004). *Van A tot Z betrokken. Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010*.

Moelands, F., I. Jongen, F. van der Schoot & B. Hemker (2007) *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005*. PPON-reeks nr. 35. Arnhem, Cito

Moffett, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Boston: Houghton Mifflin Company

Nederlandse Taalunie (2006). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, Beoordelen*. 's-Gravenhage: Nederlandse Taalunie. http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/

New Standards Speaking and Listening Committee (2001). *Speaking & Listening for preschool through third grade*. Pittsburgh: National Center on Education and the Economy and the University of Pittsburgh.

Nussbaum, M. (1990). *Love's knowledge. Essays on philosophy and literature*. Oxford: Oxford University Press.

Overmaat, A.M. (1992). *De kwaliteit van meetinstrumenten voor het aanbod van Taal en Lezen*. Amsterdam: SCO.

Pearson, P.D. (2002) Teaching Reading Comprehension: Research, Best Practice, and Good Teaching.

Pearson, P.D. (2001). Life in the radical middle: A personal apology for a balanced view of reading. In R. Flippo (Ed.). Reading researchers in search of common ground (78-93). New York: Longman.

Peck, J. (1989). Using Storytelling to Promote Language and Literacy Development. *Reading Teacher, v43*, n2, p. 138-141.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

Pressley, G.M. & Hargis, C.H. (2000). Reading instruction that works: the case for balanced teaching. *Contemporary Psychology, 45*, 522-524.

Purves, A. & R. Beach (1972). *Literature and the Reader. Research in Response to Literature Reading Interests and the Teaching of Literature*. Urbana, Il.: National Council of Teachers of English.

Rijlaarsdam, G. (1989). *Basisvorming Nederlands*. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H. & van den Bergh, H. (2005). Psychology and The teaching of writing in 8000 and some words. In Pedagogy – Learning for Teaching. BJEP Monograph series II(3), 127-153.

Rijlaarsdam, G.C.W., & Bronkhorst, H. (1983). *Beoordelen van spreekbeurten*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.

Rosenblatt, L. (1978). The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rost, M. (1990). *Listening in language learning*, Londen/New York: Longman.

Schoonen, R., van Gelderen, A., de Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Stevenson, M., Snellings, P. (2003). First language and second language writing: the role of linguistic knowledge, speed of processing and metacognitive knowledge. *Language Learning, 53*(1), 165-202.

Schooten, E. van, & de Glopper, K. (2002). The relation between reading attitude towards reading adolescent literature and literary reading behaviour. *Poetics, 30*(3), p. 169-194.

Schooten, E. van (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (dissertatie). http://l1.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=2&article=16

Schram, D. & J. Hakemulder (1994). De ethische werking van verhalende fictie. In: T. Jansen, F, Ruiter & J. Hakemulder (red.), *De lezer als burger. Over literatuur en ethiek*. (p. 110-123) Kampen: Kok Agora.

Sijtstra, J. (Red.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool; Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito.

Sijtstra, J., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (1999). *Taalontwikkeling van nul tot twaalf: Raamplan deel 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

vervolg literatuurverwijzing

Sijtstra, J., van der Schoot, F., & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3; Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Cito.

Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren.* Stichting Lezen reeks 9. Delft: Eburon.

Steffe, L.P. & Gale, J. (Eds.) (1995). *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson* (pp.125-144). Oxford UK: Oxford University Press.

Taalunieversum (z.j.) *Onderzoek onderwijs Nederlands 1969-2002. Mondelinge taalvaardigheid*. Zie: http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/1969-1997/artikel.php?id=213.

TULE, *Tussendoelen en leerlijnen, Nederlands.* Zie: http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html

Van den Bergh, H. (2006). *Zeker weten door zuiver meten.* Oratie, Universiteit Utrecht: Utrecht.

Van der Linden, J., & Renshaw, P. (Eds.) (2004). *Dialogic Learning. Shifting Perspectives to Learning, Instruction, and Teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van Gelderen, A. & Oostdam, R. (1994). *Mondelinge taalvaardigheid Nederlands. Referaat, debat en discussie in de bovenbouw van havo en vwo*. Bussum: Coutinho.

Van Gelderen, A. (1992). *De evaluatie van spreekvaardigheid in communicatieve situaties*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.

Van Peer, W. , & J. Thielemans (1984). *Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs.* Deel 1 Fundamenten. Leuven/Amersfoort: Acco

Van Schooten, E., & Emmelot, Y. (2004). *De integratie van taal- en vakonderwijs*. Amsterdam, SCO-Kohstamm Instituut.

Van Weerden, J., Heesters, K., Jongen, I., van der Schoot, F., Hemker, B., Veldhuijzen, N., & Verhelst, N. (2006) *Balans van het spreekonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 2002 en 2003 halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. PPON-reeks 30, Arnhem, Cito.

Verhoeven, L. & Aarnoutse, C.A.. (red.) (1999). T*ussendoelen beginnende geletterdheid: een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Verhoeven, L., Biemond, H. & Litjens, P. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie. Leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Vernooy, K. (1997): Luister, ik ga je iets vertellen. *Jeugd in school en wereld, 1997/01*

Vernooy, K. (z.j.) *Het stimuleren van begrijpend luisteren door interactief voorlezen.* http://www.kansencentrum.nl/bron.asp?id=351.

Verriour, P. (1991). Storying and Storytelling in Drama. *Language Arts, v67,* n.2. p.144-150.

Wendelin, K.H. (1991). Students as Storytellers in the Classrooms. *Reading Horizons, v31,* n3, p.181-188.

Wertsch, J.V. & Toma, C. (1995). Discourse and Learning in the Classroom: A Sociocultural Approach. In: L.P. Steffe & J. Gale (Eds.) (1995). *Constructivism in Education* (pp. 159-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.

Witte, T. (2006). Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop. Zes niveaus van literaire competentie. In: D. Schram & A. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief.* Stichting Lezen Reeks 7 (p.61-93). Delft: Eburon.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de Tweede fase.* (dissertatie RUG verschijnt in het voorjaar als deel 10 van de Stichting Lezen reeks die wordt uitgegeven bij Uitgeverij Eburon te Delft).

Zwarts M. (Red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito.

Samenstelling Werkgroep Taal

Drs. Fried van Beek, gepensioneerd leraar speciaal onderwijs met speciale belangstelling voor taalverwerving, en problemen bij het implementeren van taal en rekenen in het bijzonder als technische vaardigheid.

Prof. dr. Huub van den Bergh, co-voorzitter van de werkgroep Taal, hoogleraar (leerstoel) vanwege de Vereniging voor Leraren in Levende Talen aan de UU

Drs. Els Leenders is senior leerplanontwikkelaar bij SLO voor Nederlands en burgerschap in het middelbaar beroepsonderwijs. Binnen SLO is ze voorzitter van de vaksectie Nederlands.

Prof. dr Gert Rijlaarsdam, co-voorzitter van de Werkgroep Taal, eindredactie van dit rapport, hoogleraar taalonderwijsvernieuwing, Instituut voor de Lerarenopleiding UvA.

Dr. Helge Bonset, secretaris van de Werkgroep Taal, senior leerplanontwikkelaar bij SLO

Drs. Anita Oosterloo, senior leerplanontwikkelaar bij SLO.

Dr. Resi Damhuis, projectleider Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Nijmegen; lector Interactie en taalbeleid in multiculturele scholen, Marnix Academie, Utrecht.

Drs. Marja van Knippenberg; beleidsmedewerker taalbeleid in het mbo (Mondriaan onderwijsgroep). Bereidt een proefschrift voor over het onderwijzen en leren van Nederlands in een middelbare beroepsopleiding.

Dr. Amos van Gelderen, onderwijspsycholoog, gepromoveerd op een proefschrift over de beoordeling van spreekvaardigheid; senioronderzoeker bij het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam, gespecialiseerd in taalonderwijs en taalleerprocessen

Dr. Frank van der Schoot. Projectmanager Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON), werkzaam bij Cito.

Dr. Kees Vernooy, medewerker CPS, gespecialiseerd in leesonderwijs

Drs. Theo Witte, vakdidacticus Nederlands aan het Universitair Onderwijscentrum van de Rijksuniversiteit Groningen. Publiceerde over literatuurdidactiek en de kwaliteit van schoolboeken proefschrift over de literaire ontwikkeling van leerlingen in de Tweede Fase.

COLOFON

Deze uitgave is onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen.

Het eindrapport bestaat uit drie delen: het hoofdrapport en deelrapporten voor respectievelijk taal en rekenen.

Het advies is uitgebracht in januari 2008.

Citaten
De uitspraken die in de rapporten zijn opgenomen zijn afkomstig van docenten en werden opgetekend tijdens een veldraadpleging.

Productiebegeleiding
Keijzer Communicatie, Enschede

Ontwerp en realisatie
Neerlandsvlak, Zutphen

Druk
Lulof druktechniek, Almelo

expertgroep TAAL EN REKENEN doorlopende leerlijnen

Postbus 2041
7500 CA Enschede

Informatie
Tel. 053 4840473
www.taalenrekenen.nl