

Opmerkingen bij de conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde

(versie november 2023)

Luc Koning, Pravoo

Citeren als: Koning, L.J. (2023) Opmerkingen bij de conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde, via: <https://www.pravoo.com>

Inhoud

In september 2023 verschenen de Conceptdoelen Nederlands en rekenen en wiskunde bij de SLO. Deze doelen zijn de vervangers van de kerndoelen van 2006. In dit paper komt het volgende aan de orde:

- A. Inleiding
- B. De kenmerken van de conceptkerndoelen voor Nederlands
- C. De kritiek op de conceptdoelen en het alternatief van de competentiegerichte benadering
- D. Het totale concept
- E. En als het toch moet, wat dan?
- F. De kwestie met de internationale onderzoeken
- G. Bronnen
- H. Bijlagen

Samenvatting

In dit paper wordt aangesloten bij de actuele ontwikkeling van de kerndoelherziening. Er zullen 13 kritiekpunten worden besproken. Bij die kritiekpunten gaat het om vijf algemene noemers, namelijk:

- het ontbreken van het kenmerk van de zelfstandigheid
- de onhandige keuze voor doelopsommingen en het gemis aan de competentiegerichte benadering
- de beperkte explicitering van het aspect van de samenhang
- het verschijnsel van de verschillende typen doelen die door elkaar voorkomen
- het achterwege laten van het technisch lezen, ondanks het feit dat dat einddoel midden groep 6 gerealiseerd hoort te zijn

A. Inleiding

Vanaf 1801 werd er gestart met gereguleerd onderwijs en daarbij werden ook inhoudelijke richtlijnen gehanteerd. Later kwamen er kerndoelen in 2006 en referentiedoelen in 2011. De herziening van de kerndoelen van 2006 werden onder andere (zie p. 2 en 3) ingegeven door de behoefte aan concretere doelomschrijvingen en zijn tevens ingegeven door de recente ontwikkelingen zoals onderwijs waarin vakken meer in samenhang gegeven moeten worden.

In september 2023 presenteerde de SLO de conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde. Die kerndoelen zijn op een conferentie op 10 oktober 2023 besproken met het werkveld en daarbij is aangegeven dat er na deze presentatie nog een fase van het beproeven komt. Dat beproeven lijkt meer op het spreken over wijn dan het daadwerkelijk proeven van wijn omdat er niets wordt uitgetoetst en er alleen gesprekken plaatsvinden met het veld over de conceptdoelen. Toch moeten

die doelen meer dan 15 jaar mee. Dat beproeven mag duren tot medio 2024 en dan wordt het onderbrengen van de doelen in een wet voorbereid. De doelen zullen in 2025 worden ingevoerd. Dan zal ook de gangbare spanning optreden tussen wat de overheid van de scholen vraagt en de vrijheid van onderwijs (artikel 23). Bij het curriculum maakt men het BUG-onderscheid tussen:

- het Beoogde curriculum zoals beschreven in officiële documenten
- het Uitgevoerde curriculum zoals geïnterpreteerd door leraren en uitgevoerd in de schoolpraktijk
- het Gerealiseerde curriculum zoals ervaren door leerlingen en docenten en blijkt uit de resultaten.

In dit paper gaat het er vooral om een bijdrage te leveren aan het *uitgevoerde curriculum*. In dit paper wordt betoogd dat er op basis van de voorliggende conceptdoelen nog veel geïnterpreteerd en vertaald moet worden en dat er met eerbiediging

van de wettelijk eisen vanaf 2015 ook een andere weg mogelijk is.

Dit paper moet ook gezien worden als deelname aan de fase van het beproeven, maar de mogelijkheden tot aanpassen blijken, gezien de opzet van de fase van het beproeven (duurt te kort en er kan niets uitgeprobeerd worden), niet erg groot.

De volgende bezwaren tegen de conceptdoelen zullen worden onderbouwd:

1. Men heeft verzuimd om op een transparante en overzichtelijke manier de eindcompetenties van groep 8 te beschrijven.
2. De functionaliteit en de betekenis van de doelen wordt onvoldoende onderbouwd.
3. De 30-70 regeling in het algemeen en voor kleuters in het bijzonder
4. Veel doelen zijn nog steeds vaag en multi-interpretabel.
5. Er is door de vaagheid van een deel van de doelen een kans dat de inspectie weer met eigen operationalisering komt (zoals bij de burgerschapsdoelen is gebeurd) en dat is ongewenst.
6. Er komen nu nieuwe einddoelen, maar de referentiedoelen blijven (voorlopig) bestaan. Dat betekent dat er een onoverzichtelijke hoeveelheid doelen is.
7. Er zijn te veel en te moeilijke doelen.
8. De doelen bestaan uit een verwarrend ratjetoe van verschillende typen doelen
9. Het is niet altijd duidelijk wat er wordt verstaan onder bepaalde begrippen en in de woordenlijst worden niet alle begrippen uitgelegd.
10. Bij het technisch lezen is er geen sprake van een redzaamheidsniveau
11. De fase van het beproeven heeft weinig met beproeven te maken en duurt ook te kort.
12. De samenhang is nog onvoldoende uitgewerkt.
13. Het begrip zelfstandigheid ontbreekt in de doelen

B. De kenmerken van de conceptdoelen

2.1 De beperking

Met betrekking tot deze bespreking van de conceptdoelen wordt het domein beperkt tot het Nederlands, waarbij alles met betrekking tot spelling ook niet wordt besproken. De conceptdoelen zijn beoordeeld vanuit de focus op het lezen. Er valt dus nog wel meer over deze conceptdoelen op te merken dan in dit paper gebeurt.

De focus ligt op:

Kerndoel 1 (Overstijgend) taal- en leesomgeving

Kerndoel 2 (Overstijgend) taal in de leergebieden

Kerndoel 3 Communicatie, taalvaardigheid) begrijpend luisteren, lezen en kijken

Kerndoel 17 (Literatuur, Literatuur als systeem) inzicht in verhalende teksten

Kerndoel 18 (Literatuur, Literatuur als systeem) verkennen van literaire genres

Kerndoel 19 (Literatuur, Literatuur en individu & maatschappij) leesvoorkeur

Kerndoel 20 (Literatuur, Literatuur en individu & maatschappij) functies van literatuur

Kerndoel 20 (Literatuur, Literatuur en individu & maatschappij) Tijd en context

Om aan te geven dat een van de kernwoorden van deze conceptdoelen, nl. *samenhang* zinvol is, zal die samenhang toch ook in dit paper aan de orde komen.

2.2 Voorwoord, inleiding, verantwoording, opzet

Er zijn vier documentdelen die inzicht beogen te geven in de achtergronden van de conceptdoelen, namelijk:

Figuur. 1 Voorbeeld van een conceptkerndoel 3 begrijpend luisteren, lezen en kijken

1. Voorwoord in het stuk met de conceptkerndoelen
2. Inleiding in het stuk met de conceptkerndoelen
3. Stuk met achtergrondinformatie (zie bronnen)
4. Toelichtingsdocument (zie bronnen)

Doelzin PO:
De leerling toont begrip van beluisterde, gelezen en bekeken teksten.
Het gaat hierbij om:
<ul style="list-style-type: none"> • aandachtig kijken en luisteren naar of vloeiend lezen van zakelijke en literaire teksten; • zowel inzetten als vergroten van kennis van de wereld, woordenschat en kennis over teksten en taal; • herkennen van perspectieven, publiek, context en communicatief doel: informeren, amuseren, instrueren of overtuigen; • reageren op, evalueren van en reflecteren op de waarde en inhoud van teksten; • bepalen van de aanpak en het flexibel toepassen van begripsverhogende strategieën.
Te denken valt aan:
<ul style="list-style-type: none"> • tonen van begrip door het maken van aantekeningen passend bij het luisterdoel tijdens het luisteren naar een kinderpodcast over jeugdboeken; • tonen van begrip van de inhoud van een tekst met behulp van een visualisatie die past bij de tekststructuur; • structureren van informatie over een onderwerp op basis van meerdere teksten over dat onderwerp.

De conceptkerndoelen zijn opgebouwd volgens een domeinindeling met subdomeinen verdeeld in doelen voor primair onderwijs en voortgezet onderwijs. Om de doorgaande lijn te laten zien, worden in beide vormen van onderwijs vrijwel dezelfde doelomschrijvingen gehanteerd. De conceptdoelen bestaan uit een opsomming van 20 doelen met daarbij steeds als start een doelzin. Na de doelzin volgt de rubriek *Het gaat hierbij om* met detailleringen van de doelzin. Die doelen zullen ook in de wet opgenomen worden. Bij deze doelen, in het volgende aangeduid met 'stipdoelen', gaat het om 78 doelen. Die stipdoelen bevatten allerlei deeldoelen zoals bij kerndoel 12: *Opmerken van effecten van keuzes in taalgebruik: woordgebruik (1), register (2), zins-(3) en tekstopbouw (4) en stijlmidde-len(5)*. Dat zijn eigenlijk 5 deeldoelen die niet in één les behandeld kunnen worden. Een ander voorbeeld is ook bij kerndoel 3: *beschrijven van de vertelperspectieven*. Enkele voorbeelden van perspectieven zijn: vanuit de ik-figuur, toeschouwer, meerdere deelnemers, vanuit de voorstanders, vanuit de tegenstanders, vanuit een dier, enz. Al die perspectieven zijn niet in 1 les te behandelen. Opgeteld gaat het om ruim 320 stipdoelen. Daarbij zijn nog niet alle woorddoelen en de werkwoordspelling meegeteld en dan hebben we ook nog de rekendoelen.

In het voorwoord van de conceptkerndoelen wordt aangegeven dat het belangrijk is dat duidelijk wordt gemaakt wat kinderen moeten kennen en kunnen om **nu** en later

als volwassene actief mee te kunnen doen in de samenleving

De in highlights weergegeven kernwoorden betekenen:

- **Nu:** dat betekent dat de conceptdoelen gericht moeten zijn op wat kinderen er nu aan hebben.
- **Later als volwassene:** het curriculum moet gericht zijn op vaardigheden die je in de toekomst nodig hebt.
- **Mee kunnen doen in de samenleving.:** Dat is de focus op functionalisme en redzaamheid. Die visie werd nog ondersteund door in de inleiding op de conferentie op 10 oktober de Romeinse schrijver en filosoof Lucius Annaeus Seneca aan te halen die stelde: Wij leren niet voor de school, maar voor het leven.

Het is vraag in hoeverre de conceptdoelen voldoen aan het nu kind zijn, het straks volwassene zijn en de functionaliteit van de doelen in het kader van mee kunnen doen in de samenleving.

2.3 De achtergronden

De legitimiteit om deze nieuwe doelen te ontwikkelen heeft onder ander te maken met het feit dat de doelen van 2006 te vaag waren. Men wil nu, volgens het Toelichtingsdocument, meer houvast bieden. In het nu volgende zal worden aangegeven dat men daar nog niet helemaal in geslaagd is. Zie als voorbeeld kerndoel 3 zoals weergegeven in figuur.

Daarnaast wordt gesteld dat het huidige taalonderwijs verkaveld is, weinig betekenisvol is en geen goede balans bevat tussen de domeinen (Prenger en Pleumeekers, 2023) Men stelt ook dat er meer doelgericht aandacht besteed moet worden aan schrijven, spreken, luisteren en gesprekken voeren .

Onjuist is echter dat men stelt in het Toelichtingsdocument dat de ambitie dat 65% van de kinderen het 2F-niveau uit het Referentiekader Taal niet bereikt is. De feiten zijn echter:

1. **Beheersing referentieniveau 1F:** Staat van het onderwijs 2022 (Inspectie van het onderwijs, 2022): streefniveau is 85% en wordt beheerst door 88% van de kinderen. **Staat van het onderwijs 2023: beheerst door 98%. Dus bijna 100% (!)** (Inspectie van het onderwijs, 2023).
2. **Beheersing referentieniveau 2F:** Staat van het onderwijs 2022 (Inspectie van het onderwijs, 2022): streefniveau 65% en beheersing 50%. Staat van het onderwijs 2023 beheerst door **73%** (Inspectie van het onderwijs, 2023).

Er is volgens Prenger en Pleumeekers (2023) te weinig aandacht voor verdiept en kritisch lezen van digitale teksten. Ook de huidige leerlijnen voor fictie en literatuur zijn onvoldoende duidelijk. Daarnaast constateert men dat de doorlopende lijn van po naar vo hapert. In de uitwerking van de conceptdoelen is inderdaad te zien dat

men aan het opheffen van deze bezwaren aandacht heeft besteed. Ten aanzien van de fictie stelt men dat de doorlopende lijn daarvoor onvoldoende duidelijk is. Bij de nieuwe kerndoelen zijn er wel 4 kerndoelen met betrekking tot de literatuur, maar ondanks dat is bij het lezen van fictie onvoldoende aangegeven dat men daar ook aan bepaalde deelvaardigheden aandacht moet besteden (wordt in het nu volgende toegelicht).

Tenslotte ziet men enkele maatschappelijke ontwikkelingen als reden om tot kern-doelherziening te komen zoals de steeds complexer en groter wordende (digitale) informatie en vinden Prenger en Pleumeekers (2023) met dat er meer aandacht besteed moet worden aan de talige diversiteit.

Men stelt tevens vast dat er vanuit het domein van de taalontwikkeling al ontwikkelingen zichtbaar zijn zoals de roep om kennis, vaardigheden en houdingen in het taalonderwijs met elkaar te verbinden. Ook zijn er ontwikkelingen met betrekking tot effectief leesonderwijs.

De vraag is welke visie deze kerndoelherzieningen dragen. Men geeft aan dat kwalificaties, socialisatie en persoonsvorming samenhangen. Bij kwalificatie gaat het om een goede taalbeheersing gecombineerd met kennis over en inzichten in de Nederlandse taal. Bij socialisatie gaat het om het talig deel uit kunnen maken van de Nederlandse samenleving (de redzaamheidsgedachte) en het ontwikkelen van een attitude met betrekking tot de talige diversiteit en tenslotte is het belangrijk dat kinderen hun eigen gevoelens en ervaringen onder woorden kunnen brengen. Dat alles moet ook een bijdrage leveren aan de totstandkomingen van kansengelijkheid.

Samenvattend

Het toelichtingsdocument bij de conceptkerndoelen bevat een goede analyse met argumentaties die het ontwikkelen van nieuwe kerndoelen legitimeren, maar er is ook een tekort. Het gemis heeft te maken met de geringe aandacht die men besteedt aan de begrippen *redzaamheid* en *zelfstandigheid*. Vooral als men het meedoen in samenleving hoog in het vaandel heeft staan, zouden deze begrippen een duidelijker plaats moeten krijgen in de doelenherziening. Het feit dat een doel wordt nagestreefd, betekent niet automatisch dat kinderen het ook zelfstandig kunnen.

Er wordt niet aangegeven dat het taalonderwijs het schoolse lesjes-kenmerk dient te ontstijgen. Vooral lessen op het gebied van het lezen worden vaak gegeven volgens de directe instructie en er zijn ook voorbeeldlessen zoals de les over het rampjaar 1672 van de Alan Turingschool waarin groep 6 de hele les aan de hand van de leerkracht wordt meegenomen door de tekst. Er is in de kerndoelen te weinig expliciete aandacht voor het belang dat er gewerkt moet worden aan het zelfstandig uit kunnen voeren van de aangeleerde of ervaren onderwijsactiviteiten. We leren immers niet voor de school, maar voor het leven (zie p.2). Samenhangend daarmee is de in-stek dat kinderen niet alleen de schoolse lesjes goed moeten kunnen maken, maar

ook zonder instructie van de leerkracht moeten weten wat ze met een tekst kunnen doen die ze onder ogen krijgen.

C. De kritiek op de conceptdoelen en het alternatief van de competentiegerichte benadering

In het nu volgende worden een twaalfal kritiekpunten weergegeven ten aanzien van de kerndoelenherziening.

1. Men heeft verzuimd om op een transparante en overzichtelijke manier de eindcompetenties van groep 8 te beschrijven

De conceptkerndoelen zijn opgezet zoals in hoofdstuk B is aangegeven. Het gaat daarbij om een opsomming van doelen volgens een bepaald gekozen domein. Dat is echter geen **functionele** weergave van de doelen. Het blijft ondanks de domeinopzet bij een verzameling opsommingen. Het zou beter zijn de eindcompetenties van groep 8 te beschrijven en van daaruit met terugwerkende kracht leerlijnen te ontwikkelen. Dat is ook handiger voor het ontwikkelen van toetsen of andere typen evaluatiemiddelen. Zie fig. 1 rechts.

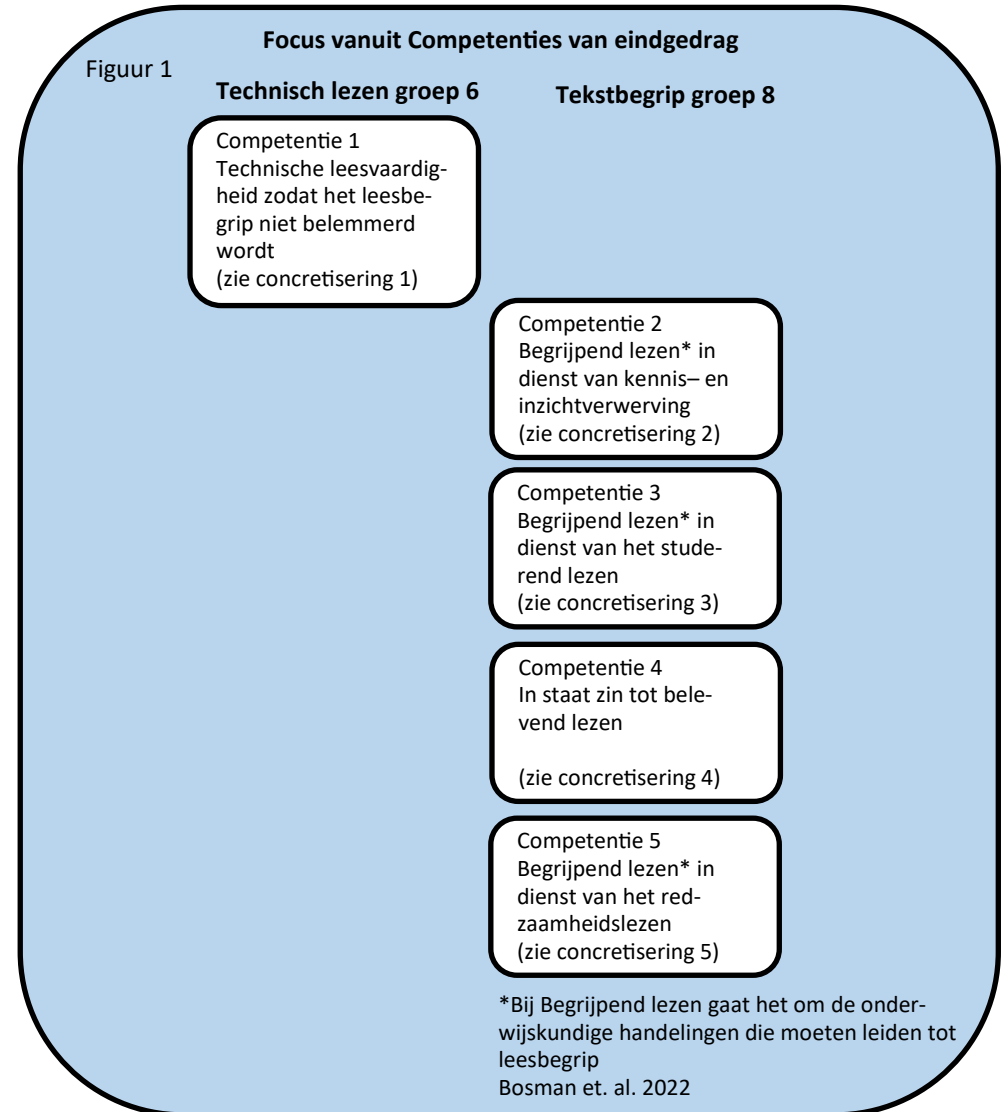
Het alternatief

Het is belangrijk dat een doelomschrijving bestaat uit vijf onderdelen, namelijk:

- De omschrijving van de competentie, beginnend met: *De leerling is in staat tot.....* of woorden van gelijke strekking.
- Om die competentie te concretiseren wordt na de omschrijving aangegeven: *Daarbij* Dan volgen de belangrijkste concrete vaardigheden. Dat is anders dan de huidige rubriek: **Het gaat daarbij om** omdat bij die rubriek ervaringen, aanbod, facilitering en beheersing door elkaar lopen.
- De omschrijving van wat de leerkracht kan doen om een leerling die competentie te laten verwerven. Het SLO zal opmerken dat zij daar niet voor bedoeld zijn, maar men doet dat nu ook door de rubriek **Te denken valt aan**. Men geeft daar bijvoorbeeld ook aan dat kinderen begrip kunnen tonen door te visualiseren. Daarin is een onderwijskundig voorstel aanwezig. Het kan ook op een andere manier.
- De vermelding van de legitimiteit van de doelkeuze.
- Voorbeeld van samenhang of onderling verband.

Bij competentie 1: De minimale technisch leesvaardigheid zodat het begrijpend lezen niet wordt belemmerd

De SLO heeft het technisch lezen niet opgenomen in de doelenherziening. Dat is voor de hand liggend omdat in de loop van groep 6 het einddoel bereikt moet zijn en de einddoelen met groep 8 te maken hebben. Leren lezen wordt in de loop van groep 6 lezen om te leren. Eigenlijk hoort een minimale technisch leesvaardigheid deel uit te



maken van een taalcurriculum. In het overzicht in figuur 1 heeft competentie 1 te maken met het einddoel voor het technisch lezen. Dat einddoel was er ook al in de referentiedoel 1F (Meierink, 2009), namelijk:

Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat (zie figuur 2, p. 5).

Ondanks het heersende praktijk van het racelezen, was dat al een formulering met een vooruitziende blik. De onbeantwoorde vraag toen was: wanneer is de technische leesvaardigheid dan toereikend? Sinds het proefschrift (Koning, 2024) is dat be-

Figuur 2
Referentiedoelen 1F

Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat.
	Kent de meeste alledaagse (frequente woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.

kend. Dat is een leessnelheid van 1 woord per seconde. Op de DMT-variant, zoals gebruikt in het redzaamheidsonderzoek, is dat op de drie toetskaarten een totaalscore van 178. Het stellen van hogere snelheidseisen bevordert de kans op tijd verspillend ploeteren en het uitvoeren van voor veel kinderen overbodige race-oefeningen zoals in de leesmethode Estafette (Zwijsen) gebeurt. Detailinformatie is beschikbaar vanaf april 2024.

Hoe wordt deze eerste competentie dan beschreven?

A. De leerling is in staat vloeiend (in een doorgaand ritme zonder haperingen, spelend te lezen, zelfcorrecties) te lezen in een tempo van 1 woord per seconde.

B. Daarbij is niet de eindscore op de woordtoets het belangrijkste meeteenheid, maar is het vooral belangrijk dat de leerling alle woorden van de drie woordtypen (mkm, mmkmm, meerlettergrepig en leenwoorden) voldoende vlot kan lezen volgens de beschikbare normen per blok binnen de foutennormen die zijn vastgesteld.

C. Het onderwijsaanbod bestaat uit een gedifferentieerde aanpak gecombineerd met klassikale leesactiviteiten, waarbij de differentiatie geordend is rond de 4 hulpvragen:

-mag ik leren lezen aan de hand van leesboekjes

-mag ik leren lezen aan de hand van een leesmethode en leesboekjes

-mag ik leren lezen aan de hand van een leesmethode en leesboekjes, maar met extra oefenstof (ook wel genoemd ondersteuningsniveau 2)

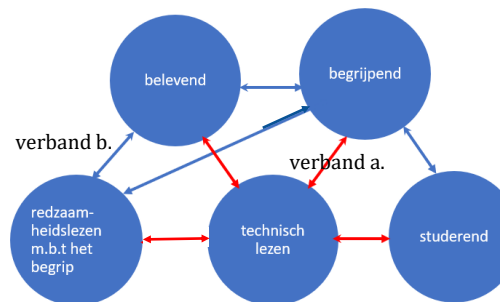
-mag ik leren lezen aan de hand van een leesmethode en leesboekjes, maar met extra oefenstof en speciale leesbegeleiding (ook wel genoemd ondersteuningsniveau 3)

D. Als kinderen midden groep 6 niet voldoen aan de minimale decodeervaardigheid is de kans groot dat ze ook problemen kunnen krijgen bij het begrijpend lezen, hetgeen nadelig kan zijn voor het leesbegrip.

E. Een minimaal vaardigheidsniveau voor het technisch lezen is faciliterend voor alle andere vormen van lezen. In figuur 3 is dat verband weergegeven. Het technisch lezen moet het begrijpend lezen mogelijk maken (verband a), maar als een kind de tekst begrijpt kan dat ook helpen bij de woordherkenning (verband b). Zo kunnen ervaringen met het begeleide belevend lezen ervoor zorgen dat het kind dat ook zelfstandig kan en kunnen belevend lezen en de ontwikkeling van het de technische lees-

vaardigheid ook tegelijk plaatsvinden en hoeft dat dus bij de meeste kinderen niet gescheiden te worden (zie de eerste hulpvraag bij C).

Figuur 3
Schema van samenhang met twee voorbeelden van samenhang



Bij competentie 2: Begrijpend lezen in dienst van kennis- en inzichtverwerving

A. De leerling is in staat door middel van begrijpend lezen te komen tot tekstbegrip, hetgeen moet leiden tot kennisvergaring en inzichtverwerving. Het uiteindelijk doel is dat leerlingen in de bovenbouw dit proces van tekstverwerving minder aan de hand van de leerkracht doorlopen, maar (met behulp van tools (Koning, 2023)) het zelfstandig uit kunnen voeren.

B. Daarbij kan de leerling op basis van reeds verworven voorkennis of aangeboden kennis de tekst zodanig overdenken dat er een toename is van kennis en inzicht. De leerling past daarbij aanpakgedrag toe als denkend lezen, close reading (Koning, 2023), visualisering, relatiebepalingen (oorzaak-gevolg, middel-doel en inferenties) en kan op basis van die technieken de tekst samenvatten, de hoofdgedachte weergeven en vragen stellen. De leerling kan ook de bedoeling (informatie, betoog, uitleg, etc.) van de tekst weergeven en de structuur (inleiding-kern-slot, etc.) onderscheiden.

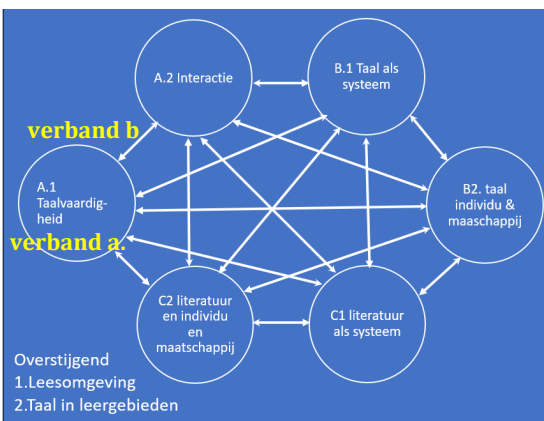
C. Het onderwijsaanbod bestaat uit een leergang waarin de leerkracht de bij B genoemde vaardigheden aanleert. De leerkracht evalueert tevens de vorderingen van de leerling, daarbij wordt de leerling betrokken met behulp van een portfolio (bijlage 2).

D. De legitimiteit voor deze doelen is gelegen in het feit dat begrijpend lezen een middel is en kennis- en inzichtverwerving een belangrijk doel is in/van het onderwijs. Kennis helpt de leerling om een volwaardig lid te worden van de samenleving. De weergave van de bij B aangegeven vaardigheden kan ook gebruikt worden bij het schrijven.

E. Doelstellingen op het gebied van het begrijpend lezen zoals het herkennen van de structuur van de tekst kan ook behulpzaam zijn bij het schrijven omdat ook daar de

inleiding in inleiding-kern-slot functioneel kan zijn. Het leren vaststellen van de hoofdgedachte bij het lezen van een kennistekst kan ook gebruikt worden als kinderen zelf een tekst schrijven en kunnen ze leren bij hun eigen hoofdgedachte te blijven en niet te veel uit te wijden. Dat zijn voorbeelden van verbanden binnen een bepaald gebied van het domein. Zie figuur 4 met een schema van samenhang van alle onderdelen van de kerndoelen. Zie verband a. Als het een verband wordt gelegd tussen twee gebieden, bijvoorbeeld het door lezen kennis vergaren (A.1) en het gesprekken voeren om te leren (A.2) dan is er een verband tussen twee gebieden onderling (zie verband b).

Figuur 4
Schema van samenhang van de kerndoelen



Figuur 4 laat zien hoeveel onderlinge verbanden er zijn en er dus samenhang is en hoe weinig de SLO daarmee gedaan heeft, terwijl dat wel een van de redenen was voor de kerndoelherziening.

Opmerkingen bij competentie 2

Het kennisdebat dat hoort bij dit doel wordt in dit paper voorlopig even achterwege gelaten. Kennis is immers een onbruikbaar begrip. Het is te omvangrijk om te gebruiken. Dat betekent dat in canons vastgelegd moet worden wat de basiskennis is en dat de focus daarvoor het functionalisme moet zijn. Dat betekent dat aangegeven moet zijn wat het nut is van het beheersen van dat bepaalde kennisbestand. Daarbij moet ook veel ruimte zijn voor kennis die voortkomt uit speciale interesses van een kind zelf.

Een groot gemis in de gepresenteerde conceptdoelen is het doel van de zelfstandige tekstverwerking.

Opmerkingen bij de concept kerndoelen Nederland Pravo

Bij competentie 3: Begrijpend lezen in dienst van het studerend lezen

Competentie 3 is een aanscherping van competentie 2 ten aanzien van het kennis- en inzichtaspect.

A. De leerling is in staat een tekst te lezen, zodat de aangeboden kennis en inzichten onthouden kunnen worden en gereproduceerd en overhoord kunnen worden. Deze vorm van lezen is minder vrijblijvend dan de vorm zoals aangegeven bij competentie 1. Nu leest de leerling een tekst met basiskennis die wel overwogen is gekozen en functioneel van aard is en die voor het grootste gedeelte een onderdeel zal moeten uitmaken van het basiskennisbestand van het kind.

B. Daarbij kan de leerling wat bij competentie 1 is weergegeven, maar kan het tevens technieken toepassen om de tekst te onthouden, zoals het ontwikkelen van een mindmap, het onderscheiden van kernwoorden of kernzinnen, het maken van tussentijdse samenvattingen en het oefenen in het onthouden/inprenten van wat onthouden moet worden. Ook hier is het op den duur de bedoeling dat kinderen dit zelfstandig kunnen.

C. Het onderwijsaanbod bestaat uit een leergang waarin de leerkracht de bij B genoemde vaardigheden aanleert. De leerkracht evalueert tevens de vorderingen van de leerling. Dit doel is vooral voor de bovenbouw.

D. De legitimiteit voor deze doelen is gelegen in het feit dat kinderen voorbereid worden op het maken van huiswerk in het voortgezet onderwijs en het voorbereiden op overhoringen of andere vormen van reproduceren zoals het houden van een spreekbeurt, presentatie of eigen tekst.

E. Competentie 2 kan gezien worden als voorbereidend voor competentie 3. Kinderen kunnen een aanpakvormen leren voor de tekstverwerking en in competentie 2 komen daar de aspecten zelfstandigheid en het inoefenen van kenniscontent bij.

Opmerkingen bij competentie 2

Zie in dit verband ook: Bouwen aan onthouden van Smit et al., 2023.

Bij competentie 4: In staat zijn tot belevend lezen

Bij competentie 2 en 3 ligt de nadruk op de cognitieve verwerking van de tekst. Nu gaat het om de beleving van de tekst. Dat gebeurt meestal aan de hand van verhalende of fictie-teksten.

A. De leerling is in staat een verhalende tekst te lezen en de verwikkeling te volgen.

B. Daarbij blijft de leerling 'in het verhaal', monitort zichzelf en grijpt in als het zich bewust is dat het de draad van het verhaal is kwijtgeraakt, kan de essentiële delen van de verwikkelingen onthouden, kan de kenmerken van de hoofdpersonen onthouden en hun onderlinge relaties, heeft voldoende verbeeldingskracht om zich de situaties voor te stellen en is in staat tot inferenties en dus tussen de regels door kan lezen en als het de verschillende situaties uit elkaar kan blijven houden.

C. Het onderwijsaanbod bestaat uit een rijk aanbod van boeken, eventueel hulp bij

het kiezen van een boek, het behandelen van de bij B genoemde vaardigheden, het houden van nabesprekingen en uitvoeren van leesbevorderende activiteiten zoals beschreven in Leesmotivatie en leesplezier (Koning, 2021). Vooral het visualiseren, het maken van inferenties en het tussen regels door leren te lezen kan kinderen laten zien dat lezen meer is dan het lezen van wat gedrukt is, maar mogelijkheden biedt tot verbeelding en ontwikkelen van eigen creativiteit.

D. De legitimiteit voor deze doelen is gelegen in het feit dat het lezen van verhalende teksten een grote vormende waard hebben voor de ontwikkeling van kinderen en hen in aanraking brengt met denkwijzen van anderen en verschillende culturen. Door Sun et al., zijn er in 2023 de onderzoeksresultaten gepubliceerd onder meer dan 10.000 jong adolescenten. Uit dat onderzoek bleek dat als kinderen op jonge leeftijd beginnen met 'reading for pleasure' ze beter presteren op schoolse vaardigheden, cognitieve tests en een beter welbevinden hebben. Reading for pleasure blijkt dus een grote invloed te hebben op de ontwikkeling van kinderen (Koning, 2024).

E. Belevend lezen heeft in elk geval een connectie met de woordenschat, maar ook met kerndoelen, 17, 18, 19 en 20.

Opmerkingen bij competentie 3

De laatste jaren is de nadruk erg komen te liggen op het begrijpend lezen dat tot tekstbegrip moet leiden. Begrijpend lezen is niet erg geliefd bij kinderen en dat heeft ook een rol gespeeld bij de afname van het leesplezier bij verhalende teksten. De meeste scholen geven kinderen de gelegenheid vrij te lezen, maar de begeleiding daarbij is nog beperkt. Daarom is het nodig ook de gepaste doelen bij uit te voeren.

Bij competentie 5: Begrijpend lezen in dienst van het redzaamheidslezen

In de inleiding is al aangegeven dat een kind niet leert voor de school, maar voor het leven en dat de SLO aangeeft dat het belangrijk is dat duidelijk wordt gemaakt wat kinderen moeten kennen en kunnen om nu en later als volwassene actief mee te kunnen doen in de samenleving. Het huidige onderwijs biedt te weinig garanties om die redzaamheidsfunctie te realiseren. In de eerder genoemde film over kennisgericht tekstbegripsonderwijs van de Alain Turing school is een leerkracht te zien die de kinderen aan de hand neemt met de behandeling van een tekst over het rampjaar in 1672. Dat kan een goede aanpak zijn tot groep 6, maar als het daarbij blijft, is het begrijpend lezen een schools lesje waar je in de 'samenleving' en in 'het leven weinig aan hebt. Er is dus meer nodig.

A. De leerling voert, als het een tekst onder ogen krijgt, zonder aansporing van een leerkracht minimaal drie dingen met die tekst uit:

1. Het kind kan aangeven wat er opvalt in de tekst
2. Het kind kan vragen stellen naar aanleiding van de tekst
3. Het kind kan aangeven wat het geleerd of ervaren heeft bij/na het lezen van de tekst.

Opmerkingen bij de concept kerndoelen Nederland Pravo

B. Daarbij heeft de leerling geleerd om rustig en niet gehaast te lezen, de leerling kan de hoofdgedachte van de tekst aangeven en die afzetten tegen de eigen verwachtingen, voorkennis, ervaringen en meningen. Op die manier kan de leerling bepalen wat opvalt. Het kind kan ook vragen stellen met betrekking tot inhouden die niet duidelijk waren en inhouden waar het meer over zou willen weten. Tenslotte kan het kind aangeven wat het ervaren heeft en wat het geleerd heeft.

C. Het onderwijsaanbod bestaat uit het aanleren van de drie genoemde basiskenmerken van redzaam lezen. Die moeten stuk voor stuk behandeld worden en bovendien veel geoefend worden met teksten waarbij het de bedoeling is dat het kind die drie vaardigheden zonder hulp en zonder steun van een tool uit kan voeren. Bij het aankunnen geven wat er opvalt in de tekst moet een kind gebruik kunnen maken van de bepaling van de hoofdgedachte, het kind moet die hoofdgedachte af kunnen zetten tegen zijn eigen verwachtingen, meningen of de aanwezige kennis. Het moet tegenstrijdigheden aan kunnen geven en kritiek kunnen aangeven op de tekst. Pas dan kun je aangeven wat opvalt.

D. De legitimiteit voor deze doelen is gelegen in het belang te voorkomen dat het onderwijs blijft steken in het uitvoeren van schoolse lesjes aan de hand van de leerkracht en dat het doel van het onderwijs is kinderen zelfredzaam te laten worden en ervoor te zorgen dat ze vaardigheden leren voor buiten de schoolsituatie.

E. Hoe beter competentie 2 wordt beheerst, des te meer aspecten kent competentie 5. Bij A zijn de drie minimaal belangrijke vaardigheden weergegeven, maar dat kan ruimer als het kind ook spontaan toepast wat het van competentie 2 heeft geleerd.

Opmerkingen bij competentie 5

Redzaamheidsdoelen ten aanzien van het begrijpend lezen die zelfstandig uitgevoerd kunnen worden, komen in de conceptdoelen van de SLO niet voor. Ook bij het onderdeel taal ontbreekt de focus op de taalgebruikssituaties. Daar heeft de taligheid de prioriteit en niet de sociale redzaamheid die zich manifesteert bij taalgebruikssituaties in het dagelijkse leven.

2. De functionaliteit en de betekenis van de doelen wordt onvoldoende onderbouwd

Hoewel de aanleiding tot het herzien van de doelen goed onderbouwd is in het toelichtingsdocument, ontbreekt bij de weergave van de doelen een korte argumentering.

In het voorafgaande is per competentie ook een korte verantwoording afgelegd voor de legitimiteit van de voorgestelde competentie. Naast het uitgangspunt van de samenhang binnen een leergebied, de samenhang tussen leergebieden en de andere in hoofdstuk B genoemde aanleidingen voor de doelenherziening, ontbreken de specifieke argumentaties voor de doelenkeuze. Waarom moeten basisschoolkinderen verschillende zoekmogelijkheden verkennen (ervaringsdoel) binnen verschillende aangereikte bronnen (kerndoel 7). Waarom moeten kinderen experimenteren met

klanken (kerndoel 5). Waarom moeten basisschoolkinderen al de betrouwbaarheid van een tekst inschatten op basis van de kenmerken van een maker (kerndoel 7). Een algemene regel voor een curriculum zou moeten zijn dat als er geen legitimering voor een doel is, het beter achterwege gelaten kan worden. De korte periode van de fasen van het beproeven maakt het ook niet mogelijk de haalbaarheid van bepaalde doelen in te schatten. Men loopt dus het gevaar dat bepaalde doelen later ongeschikt blijken te zijn. Scholen moeten maar vertrouwen hebben in de inschattingsbekwaaamheid van de curriculumontwikkelaars.

3. De 30-70 regeling in het algemeen en voor kleuters in het bijzonder

Er zal ten aanzien van de beschikbare onderwijstijd aan de scholen opgelegd worden dat 70% van die schooltijd besteed moet worden aan de kerndoelen. Ik ben benieuw of scholen zich dat op laten opdringen. 30% van de onderwijstijd is ter vrije invulling voor de scholen. Dat is wel een beperking van de vrijheid van onderwijs (artikel 23) en laat weinig tijd over voor sociale activiteiten, bewegingsonderwijs en creatieve ontwikkeling. Bovendien is de verdeling 30-70% niet handhaafbaar voor het onderwijs aan kleuters. Gezien de vele mogelijkheden die deze kinderen hebben ten aanzien van de informele ontwikkeling is een onderwijstijdverdeling van 50% besteed van de kerndoelen al hoog omdat deze kinderen veel baat hebben bij het aansluitend onderwijs en er bovendien ook veel belangrijke doelstellingen zijn met betrekking tot de spelontwikkeling en de zintuiglijke ontwikkeling. Het pleidooi voor een op groep 1 en 2 afgestemde invulling van de onderwijstijd moet er zeker komen

4. Veel doelen zijn nog steeds vaag en multi-interpretabel

Een doel van deze doelenherziening was een verbetering ten aanzien van de mater van concreetheid, vergeleken met de doelen van 2006. Die vaagheid is er nog op veel gebieden. Enkele voorbeelden

Kerndoel 3:stipdoel 1: *Aandachtig kijken en luisteren naar of vloeiend lezen van zake-lijke en literaire teksten.*

In het toelichtingsdocument (Prenger en Pleumeekers, 2023, p. 44) is aangegeven dat er in conceptkerndoel 3 **specifiek** is aangegeven wat van leerlingen verwacht mag worden bij het tonen van begrip van teksten. Men stelt dat je aan het inzetten van de elementen van diep leesbegrip en het begrijpen van teksten kunt zien of het kind het lezen gebruikt voor het inzetten van kennis van de wereld, woordenschat en kennis over taal en teksten en dat leerling op de inhoud van teksten reageert en die evalueert en waardeert. Dat is een afgeleide interpretatie ten aanzien van de mate waarin het kind de tekst begrijpt. Die afgeleide inschatting van de mate waarin het kind tot diep leesbegrip is gekomen, wordt pas mogelijk als een kind enkele deelvaardigheden bezit en het wordt een stuk concreter als de eerste focus op die deelvaardigheden gelegd wordt en dan conclusies te trekken. Het wordt ook een stuk transparanter als men de kinderen leert:

-woordbetekenissen af te leiden uit de tekst (en dat is wat anders dan de in de stuk-

ken genoemde woordenschat)

-relaties aan te geven in schema's als oorzaak-gevolg, middel-doel

-inferentiële vaardigheden toe te passen en het tussen de regels door kunnen lezen

-hoofd- en bijzaken aan te kunnen geven

-de hoofdgedachte aan te kunnen geven

-aan te kunnen geven wat minimaal van de gelezen tekst onthouden zou moeten worden (het zogenaamde kennisportfolio).

De genoemde vaardigheden ontstaan door diep lezen en dan kan eventueel afgeleid worden of het kind het lezen inzet voor het vergroten van kennis van de wereld. Bovendien moet dan ook een toename van kennis vastgesteld kunnen worden.

Enkele andere vaagheden zijn:

- Kerndoel 3, stipdoel 2 (ook kerndoel 6, de doelzin): Vergroten van kennis van de wereld: Begrijpend lezen als middel om kennis te ontwikkelen is in, maar kennis is een onbruikbaar begrip omdat het te omvangrijk is. Het is rupsje-nooit-genoege. Het zal moeten gaan om kennis van.... Hier is aangegeven: kennis van de wereld, maar dat is ook te groot. Vergroten van kennis van de wereld kan alleen een zinvol doel zijn als de basiskennis geformuleerd is.
- Kerndoel 4, stipdoel 3: schrijven met een leesbaar typeschrift: typeschrift is altijd leesbaar of wordt een andere vorm van leesbaarheid bedoeld?
- Kerndoel 5, stipdoel 4: Openstaan voor talige creaties van anderen: wordt hier luisterbereidheid bedoeld of luister/leesmotivatie? Zo ja, noem het dan zo.
- Kerndoel 6, doelzin: De leerling schrijft om te komen tot kennisopbouw of begrip. wat wordt precies bedoeld?
- Kerndoel 6, stipdoel 4 uitbreiden van school- en vaktaal: wat wordt precies bedoeld?
- Kerndoel 11, stipdoel 4 analyseren van perspectieven (bij het voeren van gesprekken): wat is dat precies?
- Kerndoel 20, te denken valt aan: voeren van een literair gesprek over een gezamenlijk gelezen verhaal. Waarin verschilt een gesprek **over een verhaal** van een **literair gesprek** over een verhaal? Of is het alleen literair omdat het over een boek gaat. Bovendien is de vraag wat de kenmerken zijn van dat type gesprek.

5. Er is door de vaagheid van een deel van de doelen een kans dat de inspectie weer met eigen operationalisering komt (zoals bij de burgerschapsdoelen is gebeurd) en dat is ongewenst

Er komen nog vage doelomschrijvingen voor en er komen veel ervaringsdoelen voor. Ervaringsdoelen zijn eigenlijk inspanningsverplichtingen die ook deel uit kunnen maken van het toezichtskader van de inspectie. Ieder onduidelijk doel geeft de inspectie de mogelijkheid dat zelf te vullen en te komen met een eigen toezichtskader met eigen invullingen en dat is ongewenst. Door eenduidige formuleringen moet

worden voorkomen wat er bij de burgerschapskunde is gebeurd (Van der Ploeg, 2023).

6. Er komen nu nieuwe einddoelen, maar de referentiedoelen blijven bestaan. Dat betekent dat er een onoverzichtelijke hoeveelheid doelen is

De situatie wordt volstrekt onoverzichtelijk als de bestaande referentiedoelen nog lang worden gehandhaafd en er daarbij nieuwe kerndoelen komen. De SLO is ook gevraagd een advies uit te brengen met betrekking tot de ontwikkeling van de referentieniveaus.

7. Er zijn te veel doelen en te moeilijke doelen

Er zijn 20 doelen. Daarnaast zijn er 78 stipdoelen en ruim 300 subdoelen (woorddoelen en werkwoordspelling niet meegeteld). Dat is veel te veel en moeilijk werkbaar. Daar moeten prioriteiten worden aangeven.

Moeilijk/nog niet zinvol voor basisschoolkinderen is:

- Kerndoel 7, stipdoel 1: Inschatten van betrouwbaarheid op basis van duidelijke aanwezige kenmerken van de bron: de maker, communicatief doel en actualiteit. Dat is een prima doel voor het voortgezet onderwijs, maar te hoog gegrepen voor het primair onderwijs. De SLO kan ook niet aantonen dat dit een realistisch doel is.
- Kerndoel 8, stipdoel 1: hanteren van een passende lees-, kijk of luisteraanpak bij het zoeken naar informatie in aangereikte bronnen. Veel te hoog gegrepen voor het primair onderwijs.
- Kerndoel 8 stipdoel 3: het parafraseren van informatie met vermelding van gebruikte bronnen. Niet nodig voor het primair onderwijs.
- Kerndoel 11, rubriek **Te denken valt aan**: filosoferen over het gebruik van verschillende talen. Wanneer wordt praten filosoferen?
- Kerndoel 12 beschouwen van relaties tussen klankvormen en hun betekenis. Opvallend is dat het bij de rubriek **Te denken valt aan** niet gelukt is om praktische uitwerkingen te geven van al die taalbeschouwingsdoelen. Dat is al een slecht teken.
- Kerndoel 14: stipdoel 1 verkennen van het eigen talige repertoire in **de volle breedte**. Hoe breed is dat?
- Kerndoel 14: stipdoel 2 experimenteren met het eigen talige repertoire om zich bewust te worden van het effect, in relatie tot publiek, doel en context. Wie zich hier de functie van kan voor kan stellen voor basisschoolkinderen mag het zeggen.
- Kerndoel 15, stipdoel 1 het beschouwen van de meest voorkomende taalvariëteiten.? Wat taalvariëteiten zijn is duidelijk, maar wanneer is het bespreken beschouwen?

Sommige doelen worden in een andere context herhaald. Dat is geen bezwaar en kan ook positief beoordeeld worden als een vorm van samenhang, maar moet wel expliciet genoemd worden.

- Kerndoel 2, stipdoel 5 en kerndoel 3, stipdoel 5
- Kerndoel 3, stipdoel 2 en kerndoel 4, stipdoel 2
- Kerndoel 3, stipdoel 3 en kerndoel 11, stipdoel 4
- Kerndoel 10, stipdoel 4 en kerndoel 11, stipdoel 1

Naast een teveel aan doelen is er ook een gemis in de vorm van het redzaamheidsdoel voor begrijpend lezen (competentie 4).

8. De doelen bestaan uit een verwarrend ratjetoe van verschillende typen doelen

De kerndoelen bestaan uit een ratjetoe van door elkaar weergegeven soorten doelen. Bij kerndoelen 1 en 2 gaat het om faciliterende doelen. Het gaat om het bieden van omstandigheden waarbinnen de andere doelen uitgevoerd kunnen worden. *De school zorgt voor een rijke taal- en leesomgeving* (kerndoel 1) is de weergave van onderwijskundige voorwaarden. Bij kerndoel 2 gaat het om de algemene onderwijskundige aanwijzing dat de school de taalontwikkeling stimuleert in de andere leergebieden. Het gaat om de samenhang. Dat zijn geen beheersingsdoelen of ervaringsdoelen, maar ze bevatten een inspanningsopdracht. Je kunt het niet toetsen, maar de inspectie kan het wel checken. Daarvoor moet het wel verder geoperationaliseerd worden. Het SLO heeft dat gedaan middels de rubriek **Te denken valt aan..**, maar voor veel van de stipdoelen is dat niet gedaan. Er is een grote kans dat een stipdoel als: *stimuleren van de leesontwikkeling* omgezet wordt in een inspectie-check waarbij de inspectie weer met een eigen operationalisering komt en dat moet voorkomen worden. Da nadelen daarvan zijn bekend vanuit de door de inspectie bedachte uitwerking van de burgerschapsontwikkeling. Zie de kritiek van Van der Ploeg 2023.

Het ratjetoe aan doelen geldt ook voor kerndoel 3. De doelzin start met het toppunt van vaagheid, namelijk: *De leerling toont begrip.....* De leerling leest en dan moet blijken dat de leerling begrip heeft. Dat moet getoond worden. Is dan het doel de leerling begrip te leren **tonen** of is het doel dat de leerling tot **tekstbegrip** komt (wat men daar dan verder onder verstaat) en dat op de een of andere manier laat zien. Dan wordt bij de eerste stip aangegeven dat het o.a. gaat om vloeiend lezen van zakelijke en literaire teksten gaat. Dat is een ook faciliterend doel. De lezer moet zich concentreren om het gelezen te begrijpen. De verwarring ontstaat doordat men de doelen niet in termen van competenties (het kind is in staat tot....) heeft beschreven. Er zou dus moeten staan: *de leerling kan zich concentreren bij het lezen*. Dat is een algemene leervoorwaarde, een faciliterend doel dat pas zinvol is als men ook in

staat is aan te geven hoe die optimale concentratie er dan uitziet. Wat doet een kind als het aandachtig kijkt. Bij de rubriek **Te denken valt aan....** komt men niet terug op het aandachtsaspect. Men geeft bijvoorbeeld aan dat door het toepassen van visualisaties het kind begrip kan tonen van de inhoud van de tekst. Dat kan gelezen worden als: door een visualisatie kun je zien of het kind een tekst begrepen heeft. Daar maakt men er zich veel te makkelijk van omdat het visualiseren eerst een onderwijsdoel geweest moet zijn. Zo makkelijk gaat dat niet (De Koning, et al. 2013, 2014). Waarom is er niet gewerkt met in typen ondergebrachte doelen of voorwaarden. Bij de weergave van bijvoorbeeld kerndoel 3) kom je faciliterende doelen tegen, maar ook beheersingsdoelen (het kind moet de aanpak bepalen van begripsverhogende strategieën en moet die ook flexibel toe kunnen passen, maar het kind moet ook openstaan voor talige creaties van anderen (attitudedoel) en het kind moet experimenteren met zoekfilters (ervaringsdoel).

Bij kerndoel 3 stip 4: *reageren op, evalueren van en reflecteren op de waarde en inhoud van de teksten*. Dat had eigen beschreven moeten zijn in termen van: De leerling kan reageren op, evalueren van en reflecteren op de waarde en inhoud van de teksten. Nu lijkt het op een aanboddoel, maar men bedoelt waarschijnlijk een beheersingsdoel. Om misverstanden te voorkomen is het beter dat het doeltype duidelijk is. B. Het is nogal een hele klus om punt 1 van kerndoel 3 te operationaliseren.

De oorzaak van deze verwarring is dat men de doeltypen niet expliciet aan geeft. Dat heeft tot gevolg dat er ruis (wat is beheersing, wat is ervaring en wat is facilitering?) zit in de conceptdoelen en als ze wet worden, zal het ruis worden in de praktische uitwerking. Bovendien zit er ruis in de verplichting. Nu gaan er geruchten dat 70% van de doelen verplicht is, maar als die doelen nog zo vaag zijn, waar kies je dan uit?

9. Het is niet altijd duidelijk wat er wordt verstaan onder bepaalde begrippen en in de concept begrippenlijst Nederlands worden niet alle begrippen voldoende uitgelegd.

Opvallend is dat in de concept begrippenlijst Nederlands wel het begrip tekst wordt verklaard, maar niet de begrippen begrijpend lezen en tekstbegrip.

Onduidelijk zijn de begrippen: authentieke contexten, school- en vaktaal, het herkennen van publiek bij het begrip tonen, taalconventies (staat op de lijst, maar onvoldoende uitgelegd), gespreksconventies, filosoferen over het gebruik van verschillende talen, het eigen talige repertoire, het taalpaspoort, leesuitdagingen. Vloeiend lezen (kerndoel 3, stipdoel 1) is uitgelegd als de vaardigheid om met begrip, accuraat, zonder haperingen (decoderen zonder te spellen) en met expressie te lezen.

10. Bij het technisch lezen is er geen sprake van een redzaamheidsniveau.

Het technisch lezen komt alleen in kerndoel 3, stipdoel 1 aan de orde in de vorm van het *aandachtig vloeiend lezen*. Dit punt is ook behandeld bij de bespreking van competentie 1. In de huidige referentiedoelen is wel aandacht besteed aan het technisch lezen (zie figuur 2). Nu wordt de term *vloeiend lezen* gebruikt. In de woordenlijst bij

de kerndoelen wordt vloeiend lezen gedefinieerd *als de vaardigheid om met begrip accuraat zonder haperingen (decoderen zonder te spellen) en met expressie te lezen*. Op die definitie is heel veel aan te merken.

- Vloeiend lezen is nu wel heel breed gedefinieerd. Vloeiend lezen is een kenmerk van de technische kwaliteit van het lezen, meer niet.
- Er staat: *...om met begrip....* Dat is het juist niet. Je kunt ook heel goed niet vloeiend lezen en toch begrijpen wat je leest.
- Er staat: *...accuraat....* Hoe accuraat? Wat is de fouttolerantie precies? Er staat niets over de WRC; het percentage Words read correctly of andere normen.
- Er staat: *....zonder haperingen (decoderen zonder te spellen)....* Haperend lezen is veel meer dan spellend lezen Haperend lezen is ook het onderbreken van een bepaald ingezet leesritme door bijvoorbeeld even te turen op een woord. Het is ook het elzen met zelfcorrecties.
- Er staat: *.... met expressie....* Dat is soms functioneel, maar bij het lezen van informatieve teksten kan het ook zonder expressie, als bij het hardop lezen de leestekens maar gevolgd worden.

Naast deze onjuiste definitie is ook het weglaten van doelen voor het technisch lezen onjuist. Zie competentie 1. Ook als moet het redzaamheidsdoel behaald zijn medio groep 6 dan is het toch belangrijk het op te nemen in de kerndoelen.

11. De fase van het beproeven heeft weinig met beproeven te maken en duurt ook te kort.

Figuur 5
Omschrijving fase 2



Beproeven in de praktijk
In fase 2 worden de conceptkerndoelen gevalideerd en beproefd op bruikbaarheid op scholen. Daarna worden ze waar nodig bijgesteld.

De conceptdoelen zullen de komende tijd nog met diverse betrokkenen besproken worden, maar medio 2024 is die periode voorbij en worden de doelen in wet ondergebracht, voor een wet die in 2025 van kracht is. Het SLO omschrijft deze fase als het valideren van de doelen en het beproeven op bruikbaarheid op scholen. Daar is bij de huidige opzet van deze fase geen sprake van. Er

wordt met het veld gesproken, maar er wordt niets gevalideerd en beproefd op scholen.

Op de presentatiedag 10 oktober was iedereen in jubelstemming en is de inschatting dan ook dat er niet veel veranderd zal worden. Veel zal ook afhangen van de door de SLO nog te maken leerlijnen omdat die wat praktischer van aard zullen zijn. Voorlopig zal er niet veel veranderen, omdat veel scholen zullen wachten op de nieuwe taal/leesmethoden en met hun actuele methode nog niet door de looptijd heen zijn en nog niet kunnen vervangen.

12. De samenhang is nog onvoldoende uitgewerkt.

Een van de redenen om tot kerndoelherziening over te gaan is het realiseren van samenhang tussen de diverse onderdelen van het taaldomein. Alle doelen staan wel bij elkaar, maar er worden nergens expliciet dwarsverbanden getoond. Soms komen dezelfde doelen in diverse domeinonderdelen voor, maar expliciet komt die samenhang niet aan de orde. De doelenopzet zoals nu aangegeven garandeert nog helemaal geen samenhang. Dat had men kunnen doen door bij de doelen als laatste rubriek aan te geven: **Voorbeelden van samenhang of: een doorkijkje naar de samenhang.**

Enkele voorbeelden:

1. bij kerndoel 1 (begrijpend lezen) had men aan kunnen geven dat deeldoel voor het ontwikkelen van tekstbegrip ook gebruikt kunnen worden bij het schrijven. Het lezen van een bepaalde structuur in de tekst (inleiding-kernslot) kan ook toegepast worden bij het schrijven.
2. Er is tussen kerndoel 3 en 4 een link. Zie kerndoel 1 stipdoel 2 en kerndoel 4, stipdoel 2. Daar is het ook mogelijk dat wat er te lezen valt ook in de tekst te realiseren is.
3. Bij het lezen van informatieve teksten is het belangrijk dat een kind in staat is de belangrijkste informatie uit de tekst te halen en op te slaan en bij het schrijven of geven van een spreekbeurt dient dat vooraf te gebeuren.
4. Het voeren van gesprekken (kerndoel 10) kan in de vorm van een interview opgeschreven worden (kerndoel 13)

De huidige doelen moeten aangevuld worden met deze doorkijkjes. Er is nu wel samenhang omdat alle aspecten van taal een kerndoel hebben, maar tussen de aspecten onderling is de samenhang nog te weinig expliciet. Het grootste deel van de samenhang moet echter komen van de thematisch behandeling van de doelen. Daar is al iets van te zien in methoden die thematisch werken. Ook die invalshoek mis ik nog.

13. Het begrip zelfstandigheid ontbreekt in de doelen

Een van de grootste tekorten in de conceptkerndoelen is het ontbreken van het begrip zelfstandigheid. Het woord '*zelfstandig*' komt niet in de stukken voor. In een gesprek met de SLO stelde men dat de door hen aangegeven doelen als vanzelfsprekend zelfstandig uitgevoerd moeten worden en dat het beheersen van een doel betekent het zelfstandig gedaan moet kunnen worden. Dat is echter een denkfout. Als een kind in staat is om onder begeleiding tot close reading (zie bijlage 2) kan komen, is het niet automatisch zo dat het dat ook zelfstandig kan. Veel van de huidige taal/leeslessen zijn schoolse lessen. Ook de modelles van de Alan Turingschool die door Nederland gaat. Dat is een les close reading aan de hand van de leerkracht. De daarbij opgedane vaardigheden zijn schoolse vaardigheden binnen een schoolse situatie. Er moet dus nog iets bij en dat is de begeleiding om de basisvaardigheden uit te kunnen voeren zonder dat het het karakter heeft van een schoolse lesje. De kin-

deren leren immers niet voor de school, maar voor het leven. Competentiedoel 3 is een voorstel om kinderen de basisvaardigheden aan te lezen die de basisattitude vormen als met teksten in aanraking komen. Competentiedoel 3 is een voorbeeld en een aanzet. Er moeten nog meer werkvormen ontwikkeld worden om de overgang te maken van een schoolse lesje naar een basisattitude.

D. Het totale concept

Een van de kenmerken van de conceptdoelen is de bij punt 11 weergegeven samenhang binnen een leergebied en tussen de onderlinge delen van het taaldomein. Ook bij punt 1 gepresenteerde competentiedoelen moeten gezien worden in relatie tot andere ontwikkelingsgebieden. Zie fig. 4.

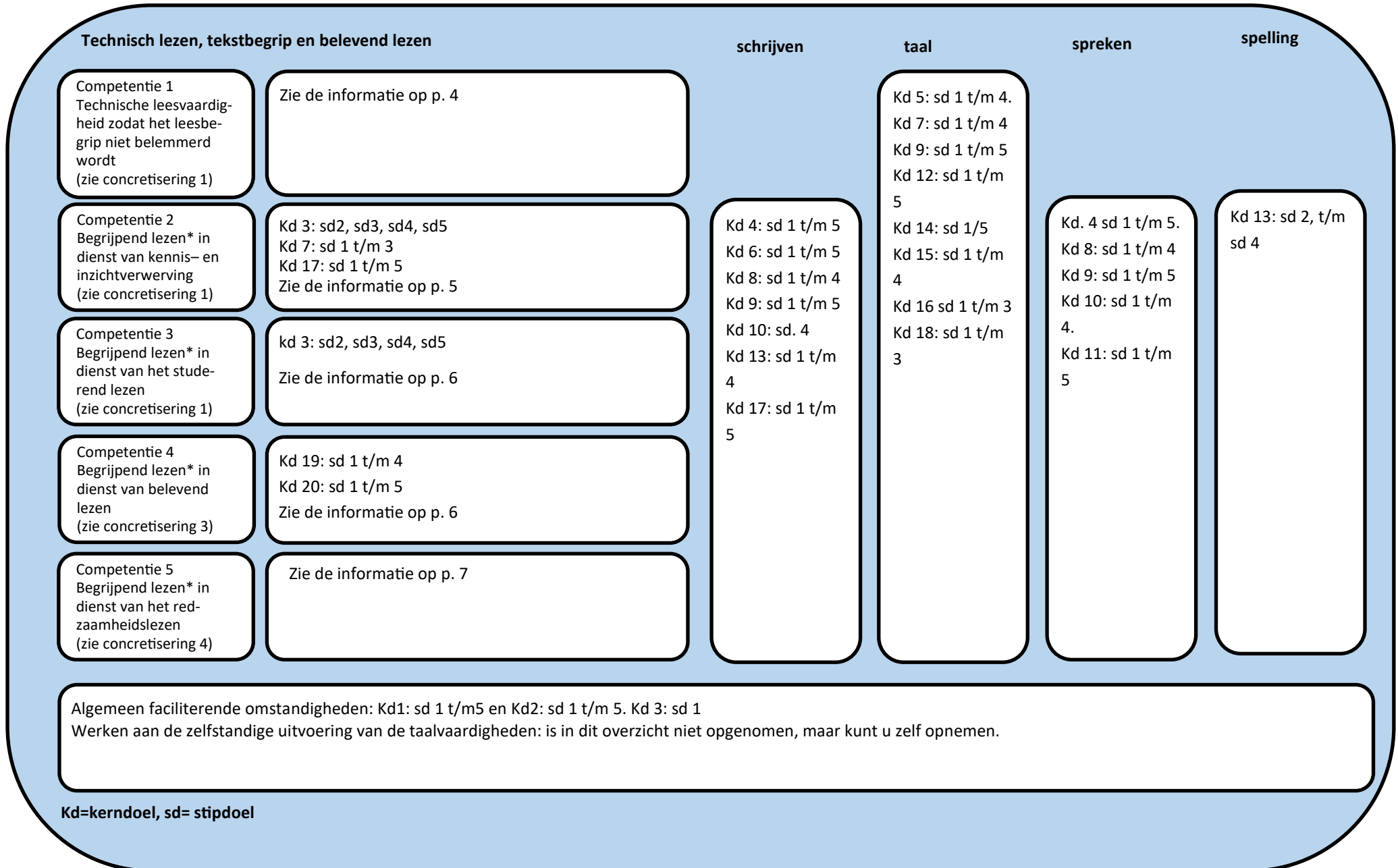
E. En als het toch moet, wat dan?

Stel de conceptdoelen worden met of zonder kleine aanpassingen de wettelijke doelen, dan kan het nooit verplicht zijn ze in de huidige vormgeving te gebruiken. Het is dan aan te bevelen de 5 competenties als uitgangspunt te nemen. Dat is concreter en effectiever dan de verzameling doelen die er nu ligt. Aan te bevelen is dan het volgende:

- 1. Ga uit van de competentieversie van de kerndoelen zoals weergegeven in deze paper. Werk naar die 5 competenties toe. Op die manier is duidelijk naar welke doelen u de kinderen begeleidt. Het is ook overzichtelijker dan de huidige vormgeving met geclusterde opsommingen van doelen.
- 2. Ga uit van figuur 5 (zie p. 12). Daar is te zien dat de doelen uit de verzameling conceptdoelen opgenomen zijn in de competentieversie. Er is te zien welke doelen er bij die 5 competenties aan de orde komen. Op die manier kunt u aan het toezicht (schoolbestuur, inspectie) laten zien dat u zich houdt aan de wet. Blijf ondanks de wettelijke doelenopsomming autonoom en als u doelen niet functioneel acht, laat ze weg en beargumenteer dat om het gesprek met het toezicht aan te gaan.
- 3. Maak nu de leerlijn. U kunt gebruikmaken van de leerlijnen die de SLO nog gaat ontwikkelen, maar die leerlijnen zijn niet verplicht. U wordt verplicht bepaalde einddoelen na te streven (beheersingsdoelen) of inspanningen (faciliterende en ervaringsdoelen) te verrichten, maar de weg naar het einddoel mag u zelf bepalen. Als u geen gebruik wilt maken van de SLO-leerlijnen (die nog komen), dan maakt u uw eigen leerlijnen met behulp van ruim 300 stipdoelen.
- 4. Nu komt het meest ongewisse en dat is de vraag wat de uitgevers precies gaan doen en wat de toetsontwikkelaars gaan doen. De uitgevers gaan hun methode aanpassen aan de kerndoelen van 2025. De SLO heeft daar ook al contact met hen over. U kunt dus ook wachten tot de uitgevers met hun nieuwe methode komen. Dan laat u het werk door hen uitvoeren en het is maar de

Figuur 5

Focus vanuit de competenties en de daarmee corresponderende kerndoelen. De **visie op samenhang en verband** is weergegeven in figuur 4 en paragraaf 12.



vraag of zij de competentie-benadering zullen volgen of de ruim 300 stipdoelen gewoon in de methode op gaan nemen, gebruikmakend van de SLO-leerlijnen zonder visie op competentiedoelen. Wij gaan de uitgevers op de hoogste brengen van de competentie gerichte aanpak. U kunt er ook voor kiezen de competentiebenadering toe te voegen aan uw methode. Omdat u de kerndoelen opneemt in de competentiebenadering zal dat geen nadelige invloed hebben op de doorstroomtoetsen. U behandelt immers wat nodig is. Hoe de toetsen eruit gaan zien is nog helemaal niet duidelijk. De opdracht aan de toetsontwikkelaars zal in elk geval zijn om een evaluatievorm te ontwikkelen zonder multiple choice (Koning, 2023).

- Sommige scholen werken helemaal niet met een methode en voor hen is stap 1 tot en met 3 voor de hand liggend. Zij moeten alleen tussentijdse toetsen ontwikkelen. Dat mag ook, omdat de inspectie heeft aangegeven dat er bij nieuwe inzichten ook nieuwe toetsvormen kunnen horen.
- U kunt ook besluiten nog even te wachten. Er zullen maar weinig scholen klaar zijn in 2025. De uitgevers hebben immers ook tijd hun methoden te ontwikkelen en als u zonder methode wilt werken moet u de tijd nemen om uw eigen weg te ontwikkelen.

In figuur 5 (p.12) is te zien dat het mogelijk is om met een competentiegerichte benadering toch aan de doelen te voldoen.

F. De kwestie met de internationale onderzoeken

Nederland scoort steeds slechter in de internationale rankingsonderzoeken van Pirls en Pisa. Daar zijn diverse achtergronden over gepubliceerd (Koning, 2024). Het is de vraag in hoeverre er synchroniteit aanwezig is tussen hetgeen in die onderzoeken wordt gevraagd en de nieuwe kerndoelen. Het is aan te bevelen de deelname aan die toetsen te heroverwegen en in Nederland een eigen koers te varen en de prestaties van de kinderen op onze eigen kerndoelen te evalueren.

G. Bronnen

- Bosman, A.M.T., Cihangir, S., & Bootsma, M. (2022). Dalende leesvaardigheid; een herinterpretatie. Geraadpleegd 23-12-2022 via <https://redhetonderwijs.com/wp-content/uploads/Bosman-et-al-2022.pdf>
- De Koning, B. B. & Schoot, M. van der (2013). Becoming Part of the Story! Refueling the Interest in Visualization Strategies for Reading Comprehension. *Educational Psychology Review* volume 25, pages 261–287 (2013).
- De Koning, B. B. & Schoot, M. van der (2014). "Hoe zie je dat voor je?" Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van het begrijpend lezen. *Pedagogische studiën*, 2014 (91)422-430.
- Koning, L.J. (2021) Leesmotivatie en leesplezier. Via <https://www.pravoo.com/>
- Koning, L.J. (2023) Dertien discussies over begrijpend lezen; eigenlijk moet het toch nog anders. Daarle, Pravoo. Via <https://www.pravoo.com/>

Koning, L.J. (2024). Redzaamheidslezen (proefschrift RUG). Daarle, Pravoo.

Meijerink, H.P. (2007). Over de drempel met taal en rekenen. Enschede, SLO.

Ploeg, P. van der (2023) Burgerschap in de mangel van overheidsdruk en onderwijskunde. Via: <https://wij-leren.nl/burgerschap-in-de-mangel-overheidsdruk-onderwijskunde.php>

Prenger, J. & Pleumeekers J. (2023) Toelichtingsdocument Conceptkerndoelen Nederlands. Amersfoort, SLO.

SLO (2023) Conceptdoelen Nederlands en toelichtingsdocument via: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/09/28/bijlage-2-conceptkerndoelen-nederlands-en-toelichtingsdocument>

Smit,S, Scheurs-Kuipers, N., Durmaz, G & Van der Geest E. (2023) Bouwen aan het onthouden, Rotterdam, CED groep.

Sun, Y-J, Sahakian, B.J., Langley, C., Yang, A., Jiang, Y., Kang, J., Zhao, X., Li, C., Cheng, W., Feng, J. (2023). Early-Initiated Childhood Reading for Pleasure: Associations with Better Cognitive Performance, Mental Well-being and Brain Structure in Young Adolescence. *Psychological Medicine*; 28 June 2023; DOI: 10.1017/S0033291723001381

H. Bijlagen

Bijlage 1 Close reading

Close reading komt in allerlei vormen voor, namelijk in de vorm van herhaald lezen van de tekst, voorgestelde vragen, maar lang niet altijd wordt de essentie van close reading uitgewerkt. De belangrijkste vaardigheid van close reading is het vinden van de woordbetekenissen. Dat is heel wat anders dan woordkennis of woordenschat. Bij woordenschat gaat het om de algemene geldende betekenis van een woord. Een fietspomp is zo'n algemeen geldend woord. Bij het begrijpend lezen gaat het niet

Woordbetekenis

We zagen de gebouwen van de stad in de verte.

We: kinderen moet aan kunnen geven wat **we** kan betekenen, namelijk dat de schrijver van deze zin ook tot **we** behoort. Het kan ook gaan over iemand die zich meldt bij de schrijver en dan vertelt dat **we** de gebouwen van de stad in de verte zagen. Tenslotte kan de vraag gesteld worden: Hoeveel personen er tot **we** behoren/behoorden. Voor al die vragen kan de lezer in de tekst zoeken naar de invulling van **we**.

Zagen: de lezer moet uit de inhoud van de tekst kunnen halen dat het niet om het zagen van hout gaat, maar om de verleden tijd van zien. Omdat het de verleden tijd van zien is, kan de vraag gesteld worden hoe lang dat geleden is.

altijd om de algemene betekenis van een woord, maar om de betekenis die een woord krijgt vanuit de context. Zie voor een voorbeeld hieronder:

Het bespreken van de woordbetekenissen vraagt veel van de kinderen en kan ook niet met een hele tekst gedaan worden. Toch is het belangrijk om regelmatig enkele zinnen te kiezen en de betekenis van de woorden van een zin af te leiden uit de tekst zoals dat op de vorige pagina is gedaan. Op den duur kunt u kinderen aansporen om dat in tweetallen of alleen te doen.

Bijlage 2 Het kennisportfolio

In dit paper zijn niet alle aspecten van het kennisdebat aan de orde gesteld. Een van de deelonderwerpen is het begrip 'basiskennis'. Dat is de kennis waarvan wordt aangenomen dat een kind eind groep 8 die moet beheersen om op dat moment, op die leeftijd deel te kunnen nemen aan de samenleving. Over die basiskennis is echter nog geen overeenstemming. Voordat duidelijk is wat de basiskennis inhoudt, is het belangrijk om kennis en inzichten aan te leren/te laten verwerven. Een hulpmiddel daarbij is het kennisportfolio. Dat is in de papiervorm een klein boekje of een digitaal bestand waarin een kind noteert wat belangrijk is om te onthouden. Als het kind een informatieve tekst heeft gelezen dan kan de leerkracht aangeven wat (minimaal) onthouden moet worden en het kind kan zelf ook een keuze maken welke kennis het wil noteren, omdat het die kennis zelf belangrijk vindt om te onthouden. Zo bouwt een kind een dossier op met kennis die het nog eens kan raadplegen, aan kan vullen, kan bespreken of kan herlezen.