

Referenties

- Alphen, H. van (1778). *Proeve van kleine gedigten voor kinderen*. Utrecht: Ed. Jan van Terveen en Zoon.
- Ghesquière, R., V. Joosen & H. van Lierop-Debrauwer (2014). *Een land van waan en wijs. Geschiedenis van de Nederlandse jeugdliteratuur*. Amsterdam: Atlas/Contact.
- Heimeriks, N. & W. van Toorn (1989). *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam: Querido.
- Kieft, M. (2014). *Aandacht voor jeugdliteratuur op de pabo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- La Roi, T. (2010). *Mijn leukste, spannendste, coolste, vetste...boek! Verslag van een kwantitatief onderzoek naar de voorkeuren van leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Noort, S. (2000). *Met de koppen tegen elkaar*. Amsterdam: Leopold.
- Oldenhave, M. (vanaf 2006). *Mees Kees*. Serie. Amsterdam: Ploegsma.
- Schmidt, A.M.G. (1953). *Jip en Janneke*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Sterck, M. de & I. Godon (2000). *Vroemvroem...boem*. Amsterdam: Querido.

Anne Kerkhoff

Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Contact: a.kerkhoff@fontys.nl

Is zijn B2 haar B2? Of moeten we met meer maten meten?

1. Inleiding

Het Europees Referentiekader (ERK) heeft ook in Nederland en Vlaanderen een grote vlucht genomen. We zien dat deze standaard, die oorspronkelijk is ontwikkeld om taalvaardigheidsniveaus in vreemde talen te beschrijven en te vergelijken, in de praktijk ook wordt gebruikt om beheersingsniveaus in het Nederlands als moedertaal te beschrijven. Vanuit praktisch oogpunt is dat een begrijpelijke en misschien ook wel logische ontwikkeling. Klassen en scholen worden steeds heterogener wat betreft de moedertalen van leerlingen en ook de taalsituatie van individuele leerlingen wordt steeds 'meertaliger'. We kunnen moeilijk voor elke gebruiker van het Nederlands een eigen standaard hanteren, afhankelijk van de manier waarop het Nederlands verwor-

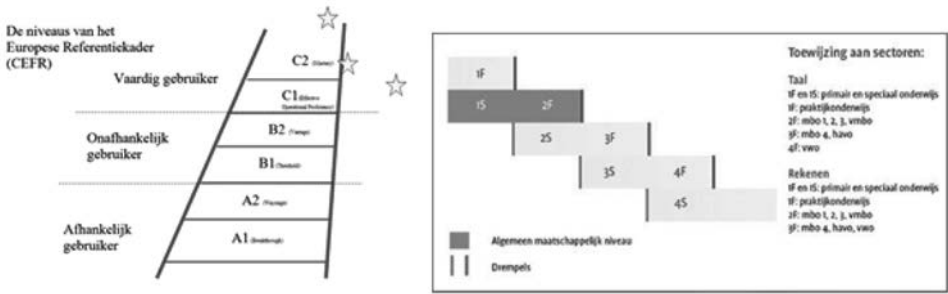
ven is. Toch is het goed om kritisch stil te staan bij het gebruik van het ERK en daarvan afgeleide standaarden voor het beschrijven van de taalvaardigheid van eerste- en tweedetaalleerders. Is het écht zo dat de beheersingsniveaus in de taal die mensen als eerste taal verwerven, parallel lopen aan de beheersingsniveaus van taalgebruikers die die taal als tweede (of derde of vierde...) taal leren of verwerven? Gelden de kanttekeningen die taalkundigen bij het ERK hebben geplaatst misschien ook (of sterker) als we die standaard gebruiken voor moedertaalsprekers? En vooral: hebben de antwoorden op die misschien wat academisch overkomende vragen consequenties voor ons onderwijs en voor de manier waarop we taalvaardigheid onderwijzen en beoordelen?

Ik wil graag vooropstellen dat wat volgt niet opgevat mag worden als een betoog ‘tegen’ het gebruik van standaarden voor het beschrijven van (verschillen tussen) taalvaardigheidsniveaus, of meer in het bijzonder ‘tegen’ *Het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen* of het *Referentiekader Taal*. Wie ook maar enigszins een beeld heeft van de invloed en de positieve effecten van het ERK en de achterliggende ideeën op het vreemdetalenonderwijs, kan de kwaliteiten en de meerwaarde van dit document alleen maar erkennen. Hetzelfde geldt voor het *Referentiekader Taal* in Nederland. In alle onderwijssectoren zien we de positieve effecten van de introductie van deze standaard. Van het primair onderwijs tot en met de universiteit, en vooral – waar het het hardste nodig was – in het middelbaar beroepsonderwijs, hebben het *Referentiekader Taal* en de daarvan afgeleide examens bijgedragen aan de aandacht voor en de kwaliteit van het onderwijs Nederlands. De vragen die hierna worden gesteld, zijn dan ook niet bedoeld als kritiek, maar wel als waarschuwing om de beschreven standaarden niet al te letterlijk te nemen en in elk geval niet zonder de nodige kritische reflectie te gebruiken.

2. ERK en het Referentiekader Taal: parallele schalen met verschillende doelen

De achtergronden en de opzet van het *Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen* (zie Figuur 1) zijn waarschijnlijk ook voor docenten Nederlands genoegzaam bekend. Het ERK beschrijft zes verschillende niveaus van taalvaardigheid in termen van ‘taalactiviteiten’ – bijvoorbeeld: “Kan eenvoudige op zichzelf staande frasen en zinnen schrijven” (Meijer e.a. 2006: 59) – en ‘competenties’ – bijvoorbeeld: “Toont slechts beperkte beheersing van enkele eenvoudige grammaticale constructies en zinspatronen in een geleerd repertoire” (Meijer e.a. 2006: 106). De in totaal 40 schalen waaruit het ERK bestaat, maken deel uit van een veel omvangrijker document, waarin de samenstellers hun opvattingen en ideeën over het leren, onderwijzen en toetsen van taalvaardigheid uiteenzetten. Relevant voor het vervolg van dit verhaal en voor de vergelijking met het *Referentiekader Taal*, is het feit dat het ERK niet is ontstaan uit zorgen over de kwaliteit van het vreemdetalenonderwijs, maar vooral vanuit een ambitie om bij te dragen aan het ontstaan van één Europa, waarin Europeanen uit verschillende lidstaten respectvol met elkaar samenleven. Het ERK, en het onlosmakelijk

daaraan verbonden *Europees Taalportfolio*, waren bedoeld om meertaligheid te bevorderen en om mensen te ondersteunen bij het leren van vreemde talen. De *can-do statements* van het ERK zijn niet in de eerste plaats bedoeld als ‘toetsdoelen’ en ‘beoordelingscriteria’, maar als hulpmiddelen die taalleerders en docenten de gelegenheid geven om te reflecteren over talige behoeftes en doelen, en over de manieren om die doelen te bereiken.



Figuur 1 – Europees Referentiekader Moderne Vreemde Talen en Referentiekader Taal.

Op dat punt verschilt het ERK van het *Referentiekader Taal*. Deze standaard is voortgekomen uit zorgen over de taalvaardigheid van leerlingen en studenten en uit de daarmee samenhangende twijfels over de kwaliteit van het taalonderwijs in Nederland. Het *Referentiekader Taal* beschrijft wat leerlingen op de verschillende ‘overgangsmomenten’ in hun schoolloopbaan moeten kennen en kunnen (Expertgroep 2008). Bij het ontwikkelen van het *Referentiekader Taal* hebben de samenstellers gebruikgemaakt van de voor de verschillende vormen van onderwijs beschikbare officiële curriculumdocumenten (‘eindtermen’, ‘kerndoelen’ en ‘examenprogramma’s’) en van het *Raamwerk Nederlands*, een eerdere bewerking van het ERK (Bohnen e.a. 2007). Het is wat dat betreft dan ook niet verwonderlijk – of juist wel? – dat de niveaus die in het *Referentiekader Taal* worden beschreven, parallel lopen aan de niveaus van het ERK (zie Tabel 1).

Niveauevergelijking Referentiekader Taal, Raamwerk Nederlands en ERK						
Referentiekader Taal		F1	F2	F3	F4	
Raamwerk Nederlands	A1	A2	B1	B2	C1	
Europees Referentiekader Moderne Vreemde Talen	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Tabel 1 – Drie referentiekaders naast elkaar (uit: Litjens, Kuijpers, Wijers & Jonker 2010).

Tabel 1 maakt meteen één van de twee belangrijkste verschillen tussen het *Referentiekader Taal* en het ERK zichtbaar: het *Referentiekader Taal* ‘mist’ het laagste en het hoogste niveau van het ERK. Het tweede verschil heeft direct te maken met het feit dat het *Referentiekader Taal* alleen voor het Nederlands geldt, terwijl het ERK de verschillende niveaus ‘taalonafhankelijk’ beschrijft. Het *Referentiekader Taal* bevat daardoor, in tegenstelling tot het ERK, wel een gedetailleerde, voor het Nederlands uitgewerkte beschrijving van wat leerlingen op de vier onderscheiden niveaus concreet moeten weten en kunnen op de terreinen van ‘taalverzorging’ en ‘taalbeschouwing’.

3. Vragen

Hoewel zowel de samenstellers van het ERK als die van het *Referentiekader Taal* (Van den Bergh 2011) er nadrukkelijk op wijzen dat hun werk beschouwd moet worden als een ‘referentiekader’, en niet als een verzameling van concrete onderwijsdoelen of als een ‘leerlijn’, zien we dat beide standaarden in de praktijk wel zo worden gebruikt. De instrumenten worden niet alleen gebruikt om de niveaus van onderwijsdoelen en examens te vergelijken, maar ze worden ook gebruikt alsof het zelf onderwijsdoelen en examenprogramma’s zijn. Voor het *Referentiekader Taal* geldt zelfs dat wettelijk is vastgelegd dat deze standaard de basis is voor de ontwikkeling van de examens Nederlands die sinds 1 augustus 2010 in alle onderwijssectoren verplicht zijn gesteld. Een dergelijke vorm van gebruik van het ERK en het *Referentiekader Taal* roept – ondanks alle positieve effecten in de vorm van aandacht voor taal en taalonderwijs – vragen op. Ik bespreek er hierna drie en maak daarbij dankbaar gebruik van het werk van Hulstijn met betrekking tot het ERK (Hulstijn 2015).

3.1 Een basis voor een leerlijn?

Het ERK heeft geen empirische basis. Het ERK bestaat uit een beschrijvingen van zes verschillende taalvaardigheidsniveaus, ontwikkeld door linguïsten en gevalideerd door docenten moderne vreemde talen. Het is volgens Hulstijn (2015) maar de vraag of deze zes niveaus inderdaad ook kunnen worden beschouwd als opeenvolgende stadia in het proces van taalontwikkeling. Het staat niet vast dat elke leerder die het niveau B1 in een vreemde taal heeft bereikt, daarvoor ook achtereenvolgens niveau A1 en A2 heeft beheerst. En stel dat dat geldt voor de op de afzonderlijke niveaus beschreven functionele taaltaken, dan is het nog de vraag of elke leerder ook alle afzonderlijke kenmerken van A1, A2 en B1 in de volgorde, zoals in het ERK beschreven, heeft geleerd. Misschien zijn er op dat punt wel verschillen tussen doeltalen, of tussen leerders die een taal in een schoolse situatie hebben verworven en anderen die de taal spontaan geleerd hebben. Of tussen leerders met verschillende moedertalen.

Hetzelfde geldt voor het *Referentiekader Taal*. Het is niet uit te sluiten dat verschillen tussen leerders van het Nederlands in wat betreft de volgorde waarin zij kenmerken van het Nederlands verwerven, leiden tot ongewenste bias in de examens die gebaseerd worden op het *Referentiekader Taal*. En dan hebben we het nog niet over mogelijke verschillen tussen de in deze standaarden beschreven vaardigheden. De aan het ERK en het *Referentiekader Taal* gerelateerde examens toetsen alle onderscheiden deelvaardigheden op hetzelfde niveau. Maar is het wel zeker dat de niveaustijgingen in de vaardigheden ‘lezen’, ‘luisteren’, ‘spreken’ en ‘schrijven’ bij iedereen parallel lopen? Misschien kost het bereiken van het niveau 3F (of B2) in de ene vaardigheid wel meer tijd dan in de andere vaardigheid. Er is geen onderzoek dat aantoont dat dat zo is, maar er zijn ook geen bewijzen dat het niet zo is. En dat maakt bijvoorbeeld dat het misschien wat voorbarig is om van scholen te eisen dat de prestaties die eindexamenkandidaten halen voor het centrale examen in de ene deelvaardigheid, overeenkomen met de scores die ze behalen voor de andere vaardigheden die op hetzelfde moment op hetzelfde niveau worden getoetst. Het is immers niet uitgesloten dat de verschillen tussen de scores op het centrale examen en de schoolexamens in andere vaardigheden niet worden veroorzaakt door een gebrek aan kwaliteit van de schoolexamens, maar door verschillen in de tijd die leerlingen nodig hebben om het getoetste niveau – B1 of B2, 2F of 3F – in de verschillende vaardigheden te bereiken. Ook, of misschien zelfs juist, als ze goed onderwijs krijgen.

3.2 *Onafhankelijk van moedertaal?*

De in het *Referentiekader Taal* beschreven drempelniveaus gelden voor elke leerder van het Nederlands, ongeacht moedertaal of taalsituatie. Vanuit een functioneel perspectief lijkt dat een logische keuze: de niveaus beschrijven wat leerlingen nodig hebben om door te kunnen stromen naar het volgende stadium van hun schoolloopbaan, en dat is niet afhankelijk van de achtergronden van de leerlingen, maar van de kenmerken van het vervolgonderwijs. Als het vervolgonderwijs verwacht dat leerlingen een betoog kunnen schrijven, dan geldt dat voor elke leerder, ongeacht zijn of haar achtergrond. Maar betekent dat ook dat de kenmerken die het *Referentiekader Taal* op de verschillende niveaus beschrijft voor ‘taalbeschouwing’ en ‘taalverzorging’ voor elke leerder op dezelfde manier gelden? En dat docenten in het voortgezet onderwijs bij het beoordelen van het werk van leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond bijvoorbeeld geen rekening houden met die achtergrond en de voor die leerlingen typische taalontwikkelingskenmerken? Ik hoop het niet.

Ik heb de indruk dat het *Referentiekader Taal* op dat punt zelf ook niet helemaal consequent is en af en toe wel degelijk rekening houdt met verschillen tussen leerders. Hoe kunnen we anders verklaren dat we bij de kenmerken van gespreksvaardigheden op niveau 1F – het niveau dat de drempel tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs markeert – onder ‘vloeiendheid en verstaanbaarheid’ lezen: “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” (Expertgroep 2008: 33). Een dergelijke omschrijving lijkt me inderdaad adequaat, waar het gaat om de eisen die je mag stellen aan het mondelinge taalgebruik van beginnende leerders van het Nederlands als tweede of vreemde taal. Maar wat zou er gebeuren als leerkrachten dit kenmerk zouden opvatten als ‘standaard’ voor de mondelinge vaardigheden van moedertaalsprekers in groep 8? Ik hoop – en verwacht – dat de meeste leerkrachten te verstandig zijn om zich op dat punt aan de wet te houden. Waarschijnlijk zien zij wel het verschil tussen normale taalontwikkelingskenmerken van beginnende leerders van het Nederlands en de bijzondere kenmerken van een moedertaalspreker van een jaar of 12 die aan het eind van groep 8 nog steeds moeite heeft met intonatie en articulatie. Ik hoop in elk geval dat die laatste leerling de aandacht krijgt die hij verdient en wordt doorverwezen naar een ter zake kundige logopediste. Ook als hij gaat doorstromen naar het vmbo en ook als er in zijn leerlingdossier staat dat hij voldoet aan de eisen van 1F.

Ook aan de bovenkant van de referentiekaders levert de diversiteit in de taalachtergrond van taalgebruikers vragen op als we het ERK en het *Referentiekader Taal* door elkaar gebruiken. Ik denk dat elke docent in het hoger onderwijs die te maken krijgt met studenten die zijn toegelaten op grond van een diploma dat bewijst dat ze niveau B2 van het ERK beheersen – meestal door middel van een Staatsexamendiploma NT2 of een CNaVT-certificaat op dat niveau – zich bewust is van de verschillen tussen de taalvaardigheid van deze studenten en die van de studenten die zijn toegelaten op grond van een in Nederland of Vlaanderen afgeronde vooropleiding. Niveau B2 is niet hetzelfde als 3F, en de taalvaardigheid van een tweedetaalleerder op niveau B2 is niet gelijk aan die van een moedertaalspreker met een Nederlands diploma havo of mbo-4. De verschillen zijn relevant en het hoger onderwijs zal zich ervan bewust moeten zijn dat de student met niveau B2 andere begeleiding en ander taalonderwijs nodig heeft om het eindniveau van zijn opleiding te bereiken dan de havo-abituriënt die met 3F aan de poort van het hoger onderwijs verscheen. Het zou jammer zijn als het door elkaar heen gebruiken van het *Referentiekader Taal* en het ERK ertoe zou leiden dat het oog voor de verschillen tussen de behoeftes van de diverse groepen studenten verdwijnt.

3.3 Onafhankelijk van cognitief niveau?

Het wordt nog ingewikkelder als we gaan nadenken over verschillen in opleidingsniveau – ‘basisschool’, ‘vmbo’, ‘mbo-4/ havo’, ‘vwo’ – en daarmee samenhangende verschillen in cognitieve vaardigheden. Zijn het *Referentiekader Taal* en het ERK eigenlijk wel standaarden voor taalvaardigheid of zijn het niet minstens óók meetlatten voor de cognitieve vaardigheden van taalgebruikers? En wat betekent dat voor onderwijs dat taalgebruikers naar een hoger niveau op een van deze twee standaarden moet brengen?

Eerst de samenhang tussen ‘taal’ en ‘denken’ in het *Referentiekader Taal* en het ERK. Er is al vaak op gewezen dat de hoogste niveaus van het ERK alleen haalbaar zijn voor hoogopgeleide taalleerders (Hulstijn 2011; Janssen-van Dieten 2006). De nauwe samenhang tussen ‘taalvaardigheid’ en ‘cognitieve ontwikkeling’ is in het *Referentiekader Taal* nog manifester dan in het ERK: de niveaus 1F tot en met 4F lopen per definitie parallel aan de verschillende opleidingsniveaus die we in Nederland kennen. Dat roept vragen op. Is de taalvaardigheid in het Nederlands van een vwo-leerling die een spreekbeurt geeft over de milieueffecten van CO₂-uitstoot echt per definitie beter dan de taalvaardigheid van de vmbo-leerling die mij (die niks weet over motoren) haarfijn uitlegt wat er moet gebeuren om zijn scooter weer aan het lopen te krijgen? Of zijn we nu appels met peren aan het vergelijken en hebben we het over verschillen in de inhoud van de boodschap, in plaats van verschillen in de vaardigheid waarmee die inhoud wordt overgebracht?

4. Afsluiting

En wat betekent dat nu allemaal voor het ERK en het *Referentiekader Taal*? Moeten we die maar terzijde leggen? Natuurlijk niet. Daarvoor zijn de effecten te groot en te belangrijk. Ik denk wel dat het goed is om ons te realiseren dat die standaarden geen leerlijnen zijn, en ook geen meetlatten met de kwaliteiten van de platinastaaf die in het Louvre wordt bewaard en waarmee we lengte kunnen meten, onafhankelijk van de andere kenmerken en doelen van de voorwerpen die we meten.

Ik denk dat het in de eerste plaats belangrijk is dat we ons blijven realiseren dat we minstens twee dimensies moeten onderscheiden aan de notie ‘taalvaardigheid’ zoals in het *Referentiekader Taal* en het ERK beschreven:

1. die van de inhoud van het taalgebruik (‘het wat’);
2. die van de vorm (‘het hoe’).

Het gaat bij taalvaardigheid om de competentie om aan iemand anders duidelijk te maken wat er in je hoofd omgaat, en om te verstaan of te begrijpen wat anderen met jou willen delen. Waarschijnlijk bestaat het verschil tussen de vmbo-er van zojuist en de vwo-leerling niet zozeer uit een verschil in taalvaardigheid of in de manier waarop zij hun boodschap overbrengen, maar uit een verschil tussen de boodschappen zelf. De in het ERK en het *Referentiekader Taal* onderscheiden niveaus beschrijven niet alleen verschillen in taalvaardigheid, maar ook verschillen in ‘cognitie’ en ‘kennis van de wereld’. Een leerling die met 1F en een vmbo-advies de basisschool verlaat, heeft meer nodig dan goed taalonderwijs om niveau 2F te bereiken. En voor de volgende stappen, van 2F naar 3F naar 4F, geldt hetzelfde. Misschien hebben we wel meer dan 1 referentiekader nodig: een voor de inhoud die leerlingen moeten verwerven en een voor de vaardigheden die nodig zijn om daarover te communiceren. Van die laatste standaard

voor taalvaardigheid hebben we misschien ook nog eens verschillende versies nodig: voor elk onderscheiden cognitief niveau één. Daarmee kunnen we misschien bevorderen dat de einddoelen voor het taalonderwijs in de verschillende onderwijssectoren worden afgeleid van de behoeftes van de leerlingen in die sector en niet worden beschouwd als onvolkomen ‘stappen’; een weg naar een voor de meeste leerlingen onbereikbaar doel, namelijk het eindniveau van het vwo.

Een dergelijke benadering, met verschillende standaarden voor taalvaardigheid en cognitieve niveaus, zou wellicht ook nuttig zijn in het kader van al die pleidooien voor een ‘brede’ opvatting van taalvaardigheid. Natuurlijk vind ik ook dat vakdocenten zich bewust moeten zijn van de rol van taal in hun lessen en van het feit dat zij hun leerlingen niet alleen hun vak leren, maar ook de taal die bij dat vak hoort. En natuurlijk realiseert een bekwame taaldocent zich met welk doel zijn leerling zijn taalvaardigheid wil verbeteren en denkt hij na over wat die leerling daarvoor nodig heeft. Maar het zou in mijn ogen niet correct zijn om tegen vakdocenten te zeggen dat ze zich moet ontwikkelen tot een taaldocent, net zo min als we van taaldocenten mogen verwachten dat zij ieder vak, en de taal van ieder vak dat hun leerlingen willen leren, zelf beheersen. Laat staan dat we taaldocenten zover moeten krijgen dat ze gaan betogen dat ze zo’n brede opvatting hebben over taalvaardigheid dat het vooral gaat over de inhoud van de boodschap en dat aspecten van taalverzorging – de vorm van de boodschap – ook in hun lessen van ondergeschikt belang zijn. Ik ben bang dat we daarmee de kern van ons vak, taalonderwijs, uit het oog gaan verliezen en die leerlingen die die aandacht voor de formele kenmerken van het Nederlands het hardst nodig hebben, tekort doen.

Er zal nog veel onderzoek nodig zijn om de bestaande standaarden voor taalvaardigheid, ERK en het *Referentiekader Taal*, te vervolmaken. Onderzoek naar (a) de relatie tussen ‘taalvaardigheid’ en ‘denken’, (b) de relatie tussen de kwaliteiten van de vorm en de inhoud van teksten en (c) de stadia in taalverwervingsprocessen van leerlingen met uiteenlopende talige en cognitieve kenmerken. Totdat we daar meer over weten, moeten we de bestaande standaarden vooral blijven gebruiken. Maar zeker als het gaat om toepassingen bij het formuleren van doelen en het ontwikkelen van examens, past ons daarbij bescheidenheid en kritische reflectie. Er is, zoals de samenstellers van het *Referentiekader Taal* zelf al bij de presentatie ervan aangaven, nog veel werk te doen (Expertgroep 2008: 3; Van den Bergh 2011).

Referenties

Bergh, H. van den (2011). “Doorlopende leerlijnen taal en rekenen”. In: *Toegepaste taalkunde in Artikelen*, 86, p. 9-16.

- Expertgroep Doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). 'Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid'. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Enschede: SLO.
- Hulstijn, J. (2007). "The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative en qualitative dimensions of language proficiency". In: *The Modern Language Journal*, 91, p. 663-667.
- Hulstijn, J. (2011). "Language Proficiency in Native and Nonnative Speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-Language Assessment". In: *Assessment Quarterly*, 8 (3), p. 229-249.
- Hulstijn, J. (2015). *Language Proficiency in Native and Non-native speakers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Janssen-van Dieten, A.M. (2006). 'The European framework of reference and L2 learners with a low level of education'. In: J. Kurvers, I. van de Craats & M. Young-Scholten (eds.). In: *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the inaugural symposium*. Utrecht: LOT, p. 143-151.
- Litjens, P., C. Kuijpers, M. Wijers & V. Jonker (2010). 'Referentieniveaus taal en rekenen in het mbo: een vergelijking op hoofdlijnen'. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Meijer, D. & J. Noijons (red.) (2006). *Gemeenschappelijke Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Ministerie van OCW (2008). 'Doorlopende leerlijnen taal en rekenen'. Brief van de minister en staatssecretarissen van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. Den Haag, 28 april 2008.

Theo Witte (a) & Anneke Neijt (b)
(a) Rijksuniversiteit Groningen
(b) Radboud Universiteit, Nijmegen
Contact: t.c.h.witte@rug.nl
a.neijt@let.ru.nl

Manifest voor het schoolvak Nederlands

"Jongeren zijn niet zo bezig met de Nederlandse taal. Ze vinden taal zo vanzelfsprekend dat ze er niet over nadenken. Over het algemeen vinden jongeren de Nederlandse taal een saai onderwerp. Ook de manier waarop het vak Nederlands wordt onderwezen, kan volgens jongeren veel boeiender" (Van de Velde 2012: 5).