

NEDERLANDS EERSTE GRAAD A-STROOM

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO – BRUSSEL D/2010/7841/016
September 2010



Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs
Guimardstraat 1, 1040 Brussel

Inhoud

| | | |
|-----|--|-----|
| 1 | INLEIDING | 5 |
| 1.1 | Leerplan en eindtermen | 5 |
| 1.2 | Leerplan en jaarplan..... | 5 |
| 1.3 | Structuur van het leerplan | 5 |
| 1.4 | De leerlingen van de eerste graad | 6 |
| 1.5 | Het 'vak' Nederlands | 7 |
| 1.6 | Beginsituatie voor het vak Nederlands..... | 9 |
| 2 | ALGEMENE DOELEN | 16 |
| 3 | DOELEN EN DIDACTISCHE WENKEN | 19 |
| 3.1 | Taalvaardigheden..... | 19 |
| 3.2 | Taalbeschouwing | 41 |
| 3.3 | Aanzet tot literaire competentie via leesplezier..... | 56 |
| 4 | LEREN IN SAMENHANG OF INTEGRATIE | 62 |
| 4.1 | Integratie tussen luisteren en spreken, lezen en schrijven | 62 |
| 4.2 | Integratie vaardigheden en taalbeschouwing | 62 |
| 4.3 | ICT-integratie..... | 64 |
| 5 | EVALUATIE | 67 |
| 5.1 | Algemeen | 67 |
| 5.2 | Evaluatie van het vak Nederlands..... | 69 |
| 6 | MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN | 85 |
| 7 | BIBLIOGRAFIE EN NUTTIGE (WEB)ADRESSEN | 86 |
| 7.1 | Geraadpleegde werken | 86 |
| 7.2 | Aansluitende leerplannen..... | 86 |
| 7.3 | Algemene werken..... | 87 |
| 7.4 | Verenigingen en instellingen | 87 |
| 7.5 | Tijdschriften | 88 |
| 7.6 | Andere werken | 89 |
| 7.7 | Url's | 90 |
| 8 | BIJKOMENDE DOCUMENTEN | 92 |
| 8.1 | Vergelijkende tabellen | 92 |
| 8.2 | Verklarende woordenlijst..... | 113 |
| 8.3 | Eindtermen | 115 |

1 INLEIDING

Dit leerplan Nederlands is bestemd voor de leerlingen van het eerste leerjaar A en van het tweede leerjaar van het katholiek secundair onderwijs. Voor al die leerlingen is er maar een leerplan Nederlands, hoe hun studierichtingen vanaf de tweede graad ook zullen verschillen: het schoolvak Nederlands behoort tot de basisvorming.

1.1 Leerplan en eindtermen

In het leerplan zijn de eindtermen voor de eerste graad verwerkt. De eindtermen betreffen alleen het wettelijk voorgeschreven minimum. Het leerplan bevat echter meer en is voor de leerlingen bindend. Wel is ook binnen de doelen van dit leerplan differentiatie mogelijk, zodat alle leerlingen volgens hun eigen aard en aanleg kunnen ontwikkelen. Dit betekent dat leerlingen die de leerplandoelen behaald hebben, maar niet de uitbreidings- of verdiepingsdoelen, bereiken wat in de eindtermen staat.

De eindtermen zijn duidelijk herkenbaar opgenomen: tussen haakjes staat het betrokken nummer vermeld.

1.2 Leerplan en jaarplan

Verder is het leerplan als een *graadleerplan* opgevat. Er is geen indeling in een eerste en een tweede leerjaar. Leraren maken in de vakgroep duidelijke afspraken over wie precies wat doet. Dat doen zij bij het opstellen van hun jaarplannen. Ook bij de invoering van een schoolboek zijn daarover duidelijke afspraken nodig.

Een leerplan bevat de leerplandoelen, gegevens en ideeën voor de concrete onderwijspraktijk. De leraar krijgt wenken voor de pedagogisch-didactische aanpak.

1.3 Structuur van het leerplan

Na een algemene inleiding volgt een beschrijving van de beginsituatie van de leerling. Bij de leerlingen streef je door middel van de Nederlandse lessen voor hen belangrijke doelen na (deel 2). Van die *vakdoelen* krijg je een algemeen overzicht. De informatie uit de leerplannen Nederlands van het basisonderwijs (VVKBaO) staat eerst gebundeld. Bij elk leerplanonderdeel vind je nog eens een aparte link.

Vanaf leerplanonderdeel 3 vind je de verschillende componenten van het vak Nederlands. Eerst komen *taalvaardigheid* en *taalbeschouwing* aan de beurt, de twee componenten die direct op taal betrokken zijn. Doelen met de ondersteunende attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis zijn die zaken die de leerlingen op het einde van de eerste graad voor het vak Nederlands zouden moeten beheersen, of voor de attitudes zullen nastreven. Het is goed de structuur van het leerplan goed te leren kennen, zij wijkt immers af van de vroegere versie. Behalve taal is er echter ook literatuur, in de eerste graad aanwezig in de vorm van een *aanzet tot literaire competentie via leesplezier*.

De component taalvaardigheid is verder gestructureerd: de vier vaardigheden komen achtereenvolgens uitgebreid aan bod. Je vindt voor elke vaardigheid een schema met de opbouw van de eindtermen volgens verwerkingsniveau en publiek. Twee schema's brengen een synthese voor de vier vaardigheden (zie bijlage).

Bij de literaire component tref je ook een 'leerlijn' aan over de drie graden heen. Zo krijg je als leraar zicht op waar de leerlingen naartoe moeten groeien voor dit deel van het vak Nederlands. Voor taalbeschouwing kun je een lijn vinden van de eerste naar de derde graad.

De leerplandoelen zijn per component doorlopend genummerd. Na elke component vind je dan de pedagogisch-didactische wenken. Daarin krijg je inspiratie bij de aanpak. Er is onder andere aandacht voor de OVUR-strategie, ook differentiatie en integratie kregen er een plaats naast tips voor evaluatie.

Bij de drie centrale delen sluiten verder aan: de *minimale materiële vereisten*, een *bibliografie* en de bijlagen.

1.4 De leerlingen van de eerste graad

Meisjes en jongens die de eerste graad instappen, hebben de basisschool achter de rug. Daar is flink aan hun taalvaardigheid, hun rekenvaardigheid, hun kennis van de wereld en aan hun opvoeding gewerkt. Op geen enkel vlak maak je bij Nederlands een nieuwe start: je trekt de lijn van de basisschool gewoon krachtig door. Je houdt rekening met de inhoud en met de aanpak. Tegenover wat ze aan vaardigheden, strategieën, inzichten, attitudes en aan kennis hebben verworven past een houding van respect.

De heterogeniteit van de groepen, die voor de basisschool zo kenmerkend was, is er ook in de eerste graad nog. Wel leggen scholen in het vooruitzicht van de tweede graad nu al bepaalde accenten, zodat de principiële heterogeniteit dikwijls al sterk gemilderd wordt.

Studierichtingen zijn pas in de tweede graad aan de orde. Dat neemt niet weg dat er differentiatiekansen zijn: zowel op het vlak van hun mogelijkheden als van hun behoeften verschillen de leerlingen vaak erg van elkaar. Het komt erop aan die verschillen te detecteren. Daar bevat het leerplan ook aanwijzingen voor. Zo kan in de loop van de eerste graad goed aan het licht komen welke leerlingen een meer dan gemiddelde talige begaafdheid hebben, bij wie er echte belangstelling voor taal en literatuur bestaat, wie het met het basispakket taalbeschouwing niet gemakkelijk heeft. Als je op dergelijke verschillen bedacht bent, heb je een stevige houvast om de leerlingen naar geschikte studierichtingen in de tweede graad te oriënteren.

In de regel een dankbare groep jongeren

Verschillen in belangstelling en mogelijkheden zijn dikwijls een gevolg van socioculturele verschillen. In dat opzicht maakt de eerste graad nog enige 'bijsturing' mogelijk. Jongens en meisjes vertonen op die leeftijd een grote openheid, evenals een grote bereidheid om met veel aspecten van de wereld kennis te maken. Dat maakt het meestal een dankbare taak om met hen te werken, hun belangstelling op te wekken en gaande te houden. Daarvoor is een bezielende en graag ook echt creatieve aanpak aangewezen.

In veel klassen zitten ook allochtone jongeren, voor wie de verwerving van het Nederlands als schooltaal bijzondere moeilijkheden met zich meebrengt. Hetzelfde probleem is er echter voor veel van huis uit Nederlandstalige jongeren. Voor beide groepen is een aangepaste aanpak nodig.

De invloed die de moderne media op hen uitoefenen, is lang niet altijd vruchtbaar en positief. Bij bepaalde games, internetsites, ontspanningsprogramma's, of tv-series waarin geweld een plaats krijgt, zijn waarden soms ver te zoeken en ook de taal laat wel eens meer dan te wensen over. Dat maakt een behoedzame en vooruitziende begeleiding in de omgang ermee een noodzaak. Reclamemakers mikken bewust ook op jongere leeftijdsgroepen. In dat opzicht kan goed onderwijs in onze Nederlandse taal, met voldoende aandacht literatuuronderwijs, in de opvoeding een uitermate belangrijke bijdrage leveren.

Brug tussen basisschool en tweede graad

De eerste graad slaat een brug tussen de basisschool en de verschillende studierichtingen van de tweede graad. Voor de samenstellers van dit leerplan is dat een belangrijk uitgangspunt. Net zoals dat in de basisschool het geval was, ligt het accent overwegend op de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de leerlingen. Tegelijk vraagt ook de voorbereiding op de tweede graad de nodige aandacht. Wie het vak Nederlands in de eerste graad geeft, kent daarom niet alleen zijn of haar eigen leerplan, maar ook dat van de basisschool én dat van de tweede graad aso-tso-kso.

Meer over de inhoud van Nederlands in de basisschool vind je bij 1.6 '*Beginsituatie voor het vak Nederlands*'.

1.5 Het 'vak' Nederlands

Het vak Nederlands staat niet los van andere vakken en ondersteunt ook 'taalbeleid' op school en in de klas.

1.5.1 Drie componenten

Het vak Nederlands bestaat in dit leerplan uit drie componenten: taalvaardigheid, taalbeschouwing en aanzet tot literaire competentie via leesplezier. Deze drie zijn te onderscheiden, maar niet te scheiden. Een geïntegreerd aanbod kan de leerlingen alleen maar taalvaardiger maken en bijdragen tot de ontwikkeling van hun totale persoonlijkheid. Taalonderwijs biedt kansen om van de jongeren mondige burgers te maken. De lessen Nederlands kunnen ertoe bijdragen dat ze plezier beleven in het omgaan met taal.

Hier volgt een korte voorstelling van de drie componenten. Verder in het leerplan komt elke component uitgebreider aan bod.

(Taal)vaardigheid is de eerste en belangrijkste component. De Nederlandse lessen zijn er in de eerste plaats om de leerlingen tot een betere receptieve én productieve beheersing van hun taal te brengen. Receptieve beheersing betreft luisteren en lezen; met productieve beheersing zijn spreken en schrijven bedoeld. Ook kijkvaardigheid vindt daarbij een plaats. Nu dragen ook de lessen van de andere vakken daar wel toe bij, maar in de Nederlandse les gebeurt het op een bewuste, opzettelijke en vakkundig geordende manier. Strategieën en stappenplannen kunnen voldoende inge oefend worden. Omdat een goed ontwikkelde taalvaardigheid voor alle leerlingen in hun schoolloopbaan en in hun latere beroep of vervolgstudie van groot belang is, vormt taalvaardigheid de hoofdcomponent. (zie verder vanaf deel 3)

Taalbeschouwing staat als vakcomponent in een nauwe relatie met de component taalvaardigheid. Taalbeschouwing is op te vatten als reflectie die talig handelen begeleidt en zeker niet als losse kennisoverdracht. Die reflectie moet immers de taalvaardigheid van de leerlingen ten goede komen.

Het leerplan gaat uit van een 'brede' visie op taalbeschouwing. De plaats van de taalsystematiek situeert zich duidelijk binnen taalbeschouwing: het is een deel van nadenken over taalgebruik.

Wanneer leerlingen nadenken over de taalsystematiek, dan is de vraag: hoe zit taal in elkaar? Dan bekijken ze taal als een structuur van klanken, woorden, zinnen, teksten en betekenissen. Wil je met de leerlingen reflecteren op de systematiek van taal, dan ga je uit van taalgebruik. Daarin probeer je dan regels te ontdekken. Om die te kunnen verwoorden, moet je ook namen geven aan de zaken die je bestudeert.

(zie verder vanaf deel 3.2)

Literatuur is de derde component. Hij bestaat in het lezen van literatuur en het begeleidende reflecteren daarop. De literatuurcomponent heeft vooral een grote vormende waarde. Via fictie, boeken, literaire fragmenten, poëzie ... kun je aandacht vragen voor het (inter)culturele. Respect opbrengen voor anderen, genieten van het 'mooie', stilstaan bij het esthetische, bij de 'persoon' In de eerste graad is deze component als 'aanzet tot literaire competentie via leesplezier' aanwezig.

(zie verder vanaf deel 3.3)

1.5.2 Visie op het vak

Leren in taal over taal

Communicatie en emancipatie

Leren in taal legt de nadruk op de **communicatieve functie** van het vak Nederlands. Leerlingen moeten zich kunnen (= vaardigheden) en durven (= attitude) uitdrukken in het Nederlands. Het is belangrijk dat leerlingen de Nederlandse taal beheersen op een zo hoog mogelijk niveau. Naast kopiërend en beschrijvend betekent dit

vooral *structurend* en *beoordelend* aan de slag gaan met taal. Dat houdt in de eerste plaats in dat leerlingen zicht krijgen op de verschillende aspecten van de communicatieve situatie. Zij kunnen bijvoorbeeld instructies geven aan klasgenoten, deelnemen aan een discussie en een eenvoudig schema van een studietekst opstellen. Aandacht hebben voor het communicatieve aspect betekent tegelijkertijd aandacht schenken aan de emancipatorische functie van het vak Nederlands. Goed kunnen spreken, schrijven, luisteren en lezen – kortom de vier vaardigheden beheersen – zorgt ervoor dat de leerling kan deelnemen aan de samenleving. “*Taal maakt communicatie mogelijk, waardoor wederzijds begrip en sociale samenhang kunnen ontstaan. (...) Een rijke taal zorgt voor rijke communicatie en dus voor een rijke samenleving. (...) Wij wensen dat elke jongere op een hoog, rijk niveau in het Nederlands kan communiceren, passief en actief, mondeling en geschreven.*” (Vandenbroucke, 2006).

Een didactiek van krachtige leeromgevingen

Om te bereiken dat leerlingen vaardig worden in Nederlands laat je hen vooral taal gebruiken via **krachtige leerprocessen** en **leeromgevingen**. Om die te bereiken moet je aan twee voorwaarden voldoen: je geeft leerlingen *relevante* taken – taken waarvan de leerlingen het nut inzien en die hen aanspreken – én je geeft de kans op reële *succeservaringen* (Van den Brande, 2008). Daarom is het belangrijk activerende werkvormen in te zetten en contextrijke opdrachten aan te bieden. Taalsteun speelt daarbij eveneens een belangrijke rol. Aan taalsteun werk je door leerlingen schrijf- en spreekkaders, mindmaps, woordspinnen, conceptmappen, schema's ... aan te bieden. Via deze didactische benadering pas je de onderwijspraktijk aan de taalleerbehoeften van de leerlingen aan (Teunissen, 1997).

Je houdt daarbij rekening met de aanpak en de voorkennis in het basisonderwijs. Op die manier vervult het vak Nederlands in de eerste graad een **brugfunctie** tussen het basisonderwijs en de tweede graad.

Reflecteren op drie niveaus

Vaardigheden zijn gestoeld op kennis. Kennis ontstaat door te analyseren en te reflecteren. **Leren over taal** houdt bijgevolg **reflectie** in. Reflecteren op taal gebeurt op drie niveaus: naast het taalvaardigheidsniveau zijn er ook nog het taalbeschouwelijke en literaire niveau. In de **taalbeschouwelijke** component reflecteer je op *hoe* Nederlands in elkaar zit op het vlak van spelling, klanken, betekenissen, woordenschat, tekst en grammatica. In de **literaire** component ligt de nadruk op het genieten. Via kennismaking met de jeugdliteratuur probeer je nieuwe leefwerelden voor de leerlingen te openen en allerlei maatschappelijke onderwerpen bespreekbaar te maken. De reflectie op de **taalvaardigheden** ten slotte gebeurt vanuit een doelbewuste *communicatieve* strategie. Strategie betekent hier die handelingen die leerlingen *planmatig* en *doelbewust* uitvoeren om hun taaltaak efficiënt en effectief aan te pakken: wat en wie wil je bereiken; hoe doe je het; welk taalregister past in deze situatie; heb je het gewenste effect ten slotte bereikt?

Evalueren

Als je de leerlingen veel actief laat zijn tijdens de lessen, dan spreekt het voor zich dat de **evaluatie** daarbij aansluit. Dat betekent dat je naast de traditionele evaluatievormen *anders* gaat evalueren en ook het *proces* van het leren een plaats geeft. Om zicht te hebben op het proces van een schrijf- of spreektaak observeer je de leerlingen en laat je hen veel in de klas schrijven en lezen zonder daar meteen een cijfer aan te verbinden. De feedback van de leraar en de medeleerling (co- en peerevaluatie) is hier vaak belangrijker dan het cijfer.

Taalbeleid & transfer

Ten slotte kan Nederlands een *extra* bijdrage leveren tot verschillende aspecten van een **taalbeleid** door de **transfer** te maken naar de andere vakken. *Lees-, spreek-, schrijf-, luister- en woordstrategieën, instructietaal, en schooltaalwoordenschat* maken intrinsiek deel uit van het vak. Nederlands kan als motor dienen om deze aanpak over te brengen naar alle andere vakken waarin teksten een belangrijke rol spelen. Door een verhoogde aandacht voor taal probeer je naast de verbetering van de algemene ontwikkeling van de leerling ook zijn onderwijsresultaten te verhogen.

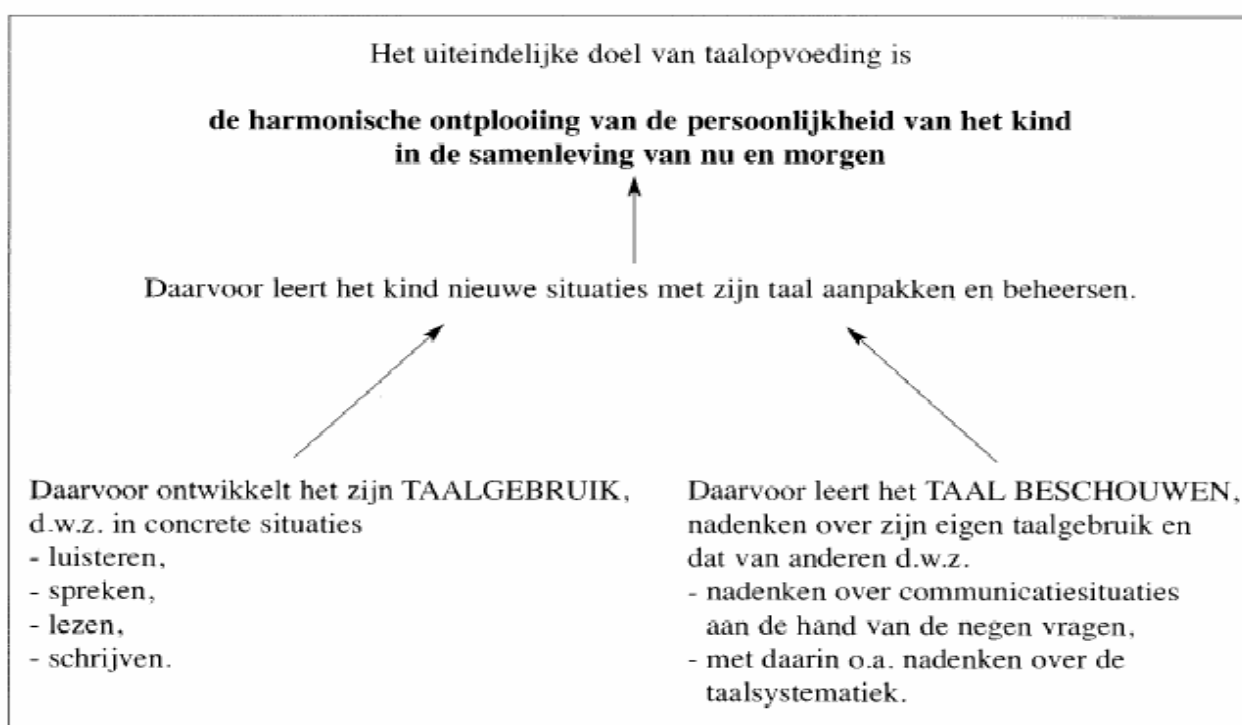
1.6 Beginsituatie voor het vak Nederlands

Met welke voorkennis starten leerlingen in de eerste graad A-stroom in het secundair onderwijs?
Leerplannen Nederlands Basisonderwijs

1.6.1 Krachtlijnen Nederlands

In het basisonderwijs hebben we altijd op het oog dat we de leerlingen kansen willen geven hun persoonlijkheid harmonisch te ontplooiën in een reële context van het samenleven in de wereld. Wanneer we aan taalopvoeding werken, hebben we een specifiek streefdoel voor ogen: **'In taalopvoeding komt het erop aan kinderen steeds nieuwe situaties met hun taal te leren aanpakken en beheersen.'** (Krachtlijnen Nederlands, VVKBAO, p. 42)

Dit schema vat de krachtlijnen van het leergebied Nederlands in de basisschool samen. Het is een complexe opdracht, die na de basisschool niet af kan zijn.



In de leerplannen gaat de aandacht naar vaardigheden. Kennis en attitudes moeten die vaardigheden ondersteunen.

1.6.2 Domein luisteren en spreken (2000)

1 Luisteren

Het **streefdoel** voor het basisonderwijs bestaat erin dat een kind de taal zodanig beheerst dat het, op zijn niveau luisterend, de boodschap van de andere, als die zijn gedachten en gevoelens uit, kan en wil waarnemen, begrijpen en verwerken. (Deelleerplan spreken en luisteren, VVKBaO, p. 28)

Het leerplan waarschuwt voor een luisteronderwijs dat mikt op reproductie van het gehoorde.

In het leerplan luisteren gaan we zoveel mogelijk uit van boodschappen die bestaan uit niet-talige elementen, talige elementen en communicatieve elementen. Die mix vind je, zoals in het echte leven, het best in **realistische, zinvolle** contexten. De leerlingen nemen die boodschappen waar, decoderen, begrijpen en interpreteren

ze en trachten ze te verwerken, d.w.z. te begrijpen, te beoordelen en te integreren. Onderstaand schema vat die doelen samen in een negenveld.

| BOODSCHAP | waarnemen | decoderen, begrijpen en interpreteren | verwerken: beoordelen en integreren |
|---------------------------------|------------------|--|--|
| Niet-talige boodschap | | | |
| Talige boodschap | | Eindtermen 1.1 tot 1.7 | Eindtermen 1.8 tot 1.10 |
| Communicatieve elementen | | | |

Op het einde van de basisschool worden de leerlingen verondersteld volgende **concrete doelen**, op hun niveau, bereikt te hebben. Bij de keuze van de luistertaken (teksten) houden we rekening met de leerplandoelen die rechtstreeks refereren aan de eindtermen.

- **Boodschappen begrijpen** (L.2.2.2) in onder meer
 - o voor de leerlingen bestemde mededelingen over het school- en klassengebeuren (ET 1.1)
 - o radio-uitzendingen (ET 1.2)
 - o uiteenzettingen of instructies van medeleerlingen, bestemd voor de leerkracht (ET 1.3)
 - o telefoongesprekken (ET 1.4)
 de informatie herkennen en achterhalen over ...

- **Boodschappen interpreteren** (L.2.2.3) in onder meer
 - o uiteenzettingen of instructies van de leerkracht (ET 1.5)
 - o voor de leerlingen bestemde instructies voor een buitenschoolse situatie (ET 1.6)
 - o voor de leerlingen bestemde informatieve tv-uitzendingen (ET 1.7)
 informatie afleiden, interpreteren en op een persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen over ...

- **Boodschappen beoordelen** (L.3.1.2) in onder meer
 - o discussies met bekende leeftijdgenoten (ET 1.8)
 - o gesprekken met bekende leeftijdgenoten (ET 1.9)
 - o door leeftijdgenoten geformuleerde oproepen (ET 1.10)
 informatie beoordelen op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij de informatie uit andere bronnen.

2 Spreken

Het **streefdoel** voor het basisonderwijs bestaat erin dat een kind de taal zodanig beheerst dat het, op zijn niveau sprekend, de andere kan, wil en durft meedelen wat het ervaart, beleeft, voelt en denkt. (*Deelleerplan spreken en luisteren, VVKBaO, p. 28*)

Daarbij gaan we ervan uit dat de leerlingen hun **communicatieve vaardigheden** ontwikkelen, zoals Standaardnederlands, taalregisters, taalhandelingen, communicatieve conventies, gespreksregels en expressief-muzische taal. Die doelen worden samengevat in een lijst met 46 **concrete doelen** (vaardigheden). (*Deelleerplan spreken en luisteren, VVKBaO, p. 39 - 42*)

Ze zijn als volgt samen te vatten:

- Standaardnederlands spreken, gepaste taalregisters hanteren;
- taalhandelingen ontwikkelen zoals spreken over gevoelens, verslag uitbrengen, verhalen vertellen, vragen stellen en beantwoorden, opdrachten en instructies geven ...
- communicatieve conventies hanteren, gesprekken voeren en gespreksregels respecteren o.a. in gesprekken, interview, telefoongesprekken ...
- expressief, muzisch spreken.

Er worden luister- en spreekactiviteiten opgezet die van een brede communicatieve situatie uitgaan. Die is altijd zo reëel of realistisch mogelijk.

Bij het ontwikkelen van de communicatieve vaardigheden, doet een leerling een beroep op en ontwikkelt hij de **spreektechnische** vaardigheden, de **taalvaardigheden**, en de **taalbeschouwelijke** vaardigheden.

1.6.3 Domein lezen (2000)

Het **streefdoel** voor het basisonderwijs bestaat erin dat een kind de taal zodanig beheerst dat het, op zijn niveau lezend, de visuele boodschap van de andere, als die zijn gedachten en gevoelens uit, kan en wil waarnemen, begrijpen en verwerken. (*Deelleerplan lezen, VVKBaO, p. 25*)

Leesonderwijs moet streven naar verdieping. Het moet leiden naar vaardige, kritische en selecterende lezers. Het moet met andere woorden leesopvoeding worden.

Leerkrachten moeten ernaar streven kinderen tot met plezier en nieuwsgierigheid lezende mensen op te voeden, liever dan enkel leesvaardige mensen van ze te maken.

In het leerplan lezen gaan we zoveel mogelijk uit van boodschappen (teksten) die, zoals in het echte leven, bestaan uit niet-talige elementen, talige elementen en communicatieve elementen. Die mix vind je het best in **realistische, zinvolle** contexten. De leerlingen nemen die boodschappen waar, decoderen, begrijpen en interpreteren ze en trachten ze te verwerken, d.w.z. te begrijpen, te beoordelen en te integreren. Onderstaand schema vat die doelen samen in een negenveld.

| BOODSCHAP | waarnemen | decoderen, begrijpen en interpreteren | verwerken: beoordelen en integreren |
|---------------------------------|------------------|--|--|
| Niet-talige boodschap | | | |
| Talige boodschap | | Eindtermen 3.1 tot 3.5 | Eindtermen 3.6/3.7 |
| Communicatieve elementen | | | |

Op het einde van de basisschool worden de leerlingen verondersteld volgende **concrete doelen**, op hun niveau, bereikt te hebben.

Bij de keuze van de leestaken (teksten) houden we rekening met de leerplandoelen die rechtstreeks refereren aan de eindtermen:

- **Talige boodschappen begrijpen** (Le.2.2.2) in onder meer
 - o voor de leerlingen bestemde instructies voor handelingen van gevarieerde aard (ET 3.1)
 - o de gegevens in schema's en tabellen ten dienste van het publiek (ET 3.2)
 - o in voor hen bestemde teksten in tijdschriften (ET 3.3)
 de informatie herkennen en achterhalen over ...

- **Talige boodschappen interpreteren** (Le.2.2.3) in onder meer
 - o voor de leerlingen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten (ET 3.4)
 - o voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften en jeugdencyclopedieën (ET 3.5)
 de informatie afleiden, interpreteren en ordenen over ...

- **Talige boodschappen beoordelen** (Le.3.1.2) in onder meer
 - o voor de leerlingen bestemde brieven of uitnodigingen (ET 3.6)
 - o reclameteksten die direct verband houden met hun leefwereld (ET 3.7)
 de informatie beoordelen, op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen ...

1.6.4 Domein schrijven (2010)

Het **streefdoel** voor het basisonderwijs bestaat erin dat een kind de taal zodanig beheerst dat het wil, durft en op zijn niveau kan schrijven wat het waarneemt, beleeft, ervaart, voelt, denkt en doet.

In de eerste plaats streeft het basisonderwijs via **concrete doelen** na dat een leerling de **schrijfstrategische** vaardigheden ontwikkelt. (*Deelleerplan schrijven, VVKBaO, p. 30 - 31*) Daarvoor gaat er veel aandacht naar het bepalen van de schrijfstrategie. De leerling verzamelt materiaal, selecteert en ordent het. Met als doel het uitschrijven van teksten rekening houdend met de afstand en het verwerkingsniveau:

- overzichten, aantekeningen, mededelingen (kopiëren),
- oproepen, uitnodigingen en instructies (leeftijdgenoten),
- brieven schrijven aan een bekende,
- verslagen van verhalen, gebeurtenissen, informatieve tekst aan een bekende,
- formulieren invullen met informatie over zichzelf,
- schriftelijk antwoorden op vragen.

Veel aandacht gaat ook naar het verzorgen, nalezen en herwerken van de geschreven teksten.

De schrijfstrategische vaardigheden worden ondersteund door de aandacht voor de **communicatieve** vaardigheden, de **schrijftechnische** vaardigheden, de **taal- en taalbeschouwelijke** vaardigheden en de **spelling**vaardigheden.

De spellingvaardigheden worden apart in het leerplan vertaald in een streefdoel, 20 algemene doelen en een reeks van leerinhouden. (*Deelleerplan schrijven, VVKBaO, p. 54 - 66*)

‘Aan het eind van de basisschool kan en wil een kind zijn gedachten, gevoelens en verlangens vlot en correct neerschrijven in overeenstemming met het spellingsysteem. Het beheerst de spellingcode voor zover het die nodig heeft om op zijn niveau schriftelijk te communiceren.’

Van dit streefdoel worden algemene doelen afgeleid.

- Een kind kent de juiste schrijfwijze van de frequentste woorden met een vast woordbeeld, waaronder:
 - klankzuivere woorden,
 - hoogfrequente niet-klankzuivere woorden,
 - de symbolen van het tekensysteem en hun vaste combinaties,
 - grondwoorden van spellingcategorieën,
 - de schrijfwijze van de frequente woorden geschreven volgens de regel van de etymologie,
 - de schrijfwijze van frequente bastaardwoorden.
- Een kind heeft inzicht in de regels voor de schrijfwijze van veranderlijke woorden, waaronder:
 - de regels van de verdubbeling van klinkers en medeklinkers,
 - de regels van de verenkering van klinkers in open lettergrepen,
 - de regels en de begrippen die van belang zijn voor het schrijven van de werkwoordsvormen,
 - de regels voor de woorden met niet-klankzuivere eindletter,
 - de regels voor de elementaire interpunctie,
 - de regels voor het schrijven van de hoofdletters,
 - de regels voor het schrijven van woordtekens.

- Een kind kan:
 - de hierboven beschreven kennis en inzichten toepassen en laten functioneren als het frequente woorden schrijft,
 - verschillende spellingstrategieën flexibel toepassen,
 - de schrijfwijze van woorden opzoeken.

- Een kind is bereid om:
 - schriftelijk te communiceren volgens de conventies van de Nederlandse spelling,
 - zijn schriftelijk werk te controleren op de juiste spelling,
 - bij twijfel de juiste spelling op te zoeken,
 - na te denken over zijn eigen spellinggedrag.

1.6.5 Domein taalbeschouwing (2010)

Taalgebruik en taalbeschouwing

In taalbeschouwing reflecteren leerlingen op alle aspecten van taal. Dat actief onderzoek bevat allerlei taalverschijnselen, aspecten van het taalgebruik en het taalsysteem. Het onderzoek vertrekt dus vanuit taalverschijnselen of situaties waarmee kinderen kennismaken als ze luisteren, spreken, lezen en schrijven. Kinderen gaan daarbij op zoek naar de regelmatigheden in een taal. Daarbij leren kinderen gaandeweg regels ontdekken over taalverschijnselen die ze vaak al lang beheersen. Ze voeren dat onderzoek steeds in relatie tot het taalgebruik, over taal die echt gebruikt wordt. Taalgebruik en taalbeschouwing vormen samen de pijlers van taalverwerving. Het schema uit de 'Krachtlijnen Nederlands' (zie blz. 9) vat dat samen.

Taalbeschouwelijk onderwijs in het basisonderwijs kunnen we dan samenvatten in twee aspecten:

- nadenken over het taalgebruik van de leerlingen of van anderen in de communicatie;
- nadenken over aspecten van het taalsysteem (als deel van het taalgebruik) zoals klanken, woorden, zinnen, teksten, betekenissen en spellingvormen.

1 Nadenken over taalgebruik

Taalbeschouwing leert kinderen alert te maken om hun en andermans taalgebruik te beschouwen. Daardoor leren ze situaties zelfstandiger en beter aanpakken. Dat leidt er uiteindelijk toe dat kinderen mensen worden die zich verwonderen over en verheugen in het wonder van die menselijke taal. Dat maakt van hen **volwaardige, mensontmoetende taalgebruikers**, die openstaan voor het woord, met respect voor de eigen en andermans cultuur.

Om na te denken over het taalgebruik biedt het deelleerplan een taalmodel met 9 vragen: *Wie is de zender? Wat is de boodschap? Wat is de relatie van de boodschap tot de werkelijkheid? Wie is de ontvanger? Wat is de bedoeling van de communicatie? Hoe wordt er gecommuniceerd? In welke omstandigheden, situatie wordt er gecommuniceerd? Wat is de weg en wat zijn de middelen? Wat is de reactie, het effect?*

Daarbinnen is er ondermeer aandacht voor de zender, de ontvanger, de boodschap, de bedoeling, de situatie ... Bij de weg en de middelen wordt onder ander stilgestaan bij verschillen tussen mondelinge en schriftelijke communicatie, bij niet-talige elementen, bij elementen van spreektechnische aard, bij standaardtaal, dialect en sociolecten enz.

2 Nadenken over het taalsysteem (als deel van het nadenken over taalgebruik)

Binnen de weg en de middelen, denken de basisschoolkinderen geleidelijk aan ook na over de semantische en structurele aspecten van het taalsysteem. Dat doen ze om deze redenen:

- hulp bij het gebruiken van hun taal en het verwerven van betekenissen van woorden, zinnen en teksten.
- een beetje inzicht krijgen in het taalsysteem dat ze gebruiken;
- inzicht krijgen in delen van het taalsysteem als ondersteuning van de spelling;
- hulp bij het aanleren van moderne vreemde talen.

Dat leidt ertoe dat er in het basisonderwijs ondermeer aandacht is voor:

- **klanken:** klank, klinker, medeklinker, rijm, uitspraak;
- **woorden:** woord, samenstelling, afleiding, voorvoegsel, achtervoegsel, zelfstandig naamwoord, eigennaam, verkleinwoord, enkelvoud, meervoud, mannelijk, vrouwelijk, onzijdig, lidwoord, bijvoeglijk naamwoord, werkwoord, stam, uitgang, persoonsvorm, persoon, 1^e persoon (*ik-wij*), 2^e persoon (*jij-jullie*), 3^e persoon (*hij, zij, het - zij*), enkelvoud, meervoud, infinitief, tijd, tegenwoordige tijd, verleden tijd;
- **zinnen:** zin, zinsdeel, onderwerp, persoonsvorm, woordgroep;
- **teksten:** tekst, fictie, non-fictie, inleiding, midden, slot, hoofdstuk, alinea, regel, kopje, titel, bladzijde, lay-out, cursief, vetjes, feit, mening;
- **betekenissen:** synoniem, uitdrukking;
- **spellingvormen:** alfabet, letter, klinker, medeklinker, eindletter, hoofdletter, kleine letter, koppelteken, apostrof, trema, accent, leesteken, punt, vraagteken, uitroepteken, komma, dubbele punt, spatie, aanhangsteken, afkorting.

1.6.6 Domein strategieën (2010)

Elke taalgebruiker zet strategieën in vóór (oriënteren, voorbereiden, afstemmen), tijdens (uitvoeren) en na (controleren en reflecteren) het luisteren, lezen, spreken en schrijven. Een goede taalgebruiker reflecteert ook op het gebruik van strategieën. Zo bouwt hij kennis op over hoe hij ze moet uitvoeren, wanneer ze bruikbaar zijn en hoe hij ze kan sturen en controleren.

De specifieke doelen worden gegroepeerd in:

- a) strategieën voor de receptieve vaardigheden: luisteren en lezen;
- b) strategieën voor de productieve vaardigheden: spreken en schrijven.

Volgende strategieën gebruikt de leerling *als luisteraar of lezer* meer of minder bewust om de informatie in een boodschap of tekst goed te verwerken.

1. **Oriënteren** op het luisteren of lezen: de communicatieve situatie onderzoeken, het activeren van voorkennis, het formuleren van verwachtingen over de tekst, het bepalen van het luister- of leesdoel ...
2. De **manier** van lezen of luisteren **afstemmen op** het **doel**: genietend lezen, selectief luisteren ...
3. **Aandacht behouden** voor het **doel** tijdens het luisteren of lezen: hoofdgedachte achterhalen, details onderscheiden, moeilijke woorden begrijpen, samenvatten, de aanpak bijstellen ...
4. Het luister- of leesresultaat **beoordelen**: tekstelementen integreren, voorspellen van het verdere verloop van een tekst, reflecteren op het luister- of leesproces, beoordelen van de gebruikte strategieën ...

Volgende strategieën gebruikt de leerling *als spreker of schrijver* meer of minder bewust om de informatie in een boodschap of tekst helder te formuleren.

1. **Oriënteren** op het spreken of schrijven: de communicatieve situatie onderzoeken, het doel bepalen, verwachtingen nagaan van de luisteraar of lezer ...
2. De **manier** van spreken of schrijven **afstemmen op het doel**: het activeren van de voorkennis, materiaal verzamelen, selecteren en ordenen, tekstsoort of teksttype bepalen ...
3. **Aandacht behouden** voor het **doel** tijdens het spreken of schrijven: rekening houden met de lezer of luisteraar, tekst structureren (bijvoorbeeld inleiding, midden, slot), omgaan met moeilijke woorden, ingaan op reacties, herformuleren ...
4. Het spreek- of schrijfresultaat **beoordelen**: verzorgen, nalezen, herwerken, reflecteren op het spreek- of schrijfproces, beoordelen van de gebruikte strategieën ...

1.6.7 Domein (inter)culturele gerichtheid (2010)

(Inter)culturele gerichtheid in de basisschool veronderstelt dat leerlingen ervaringen hebben met en enige kennis opdoen van de eigen cultuur en die van de anderen.

Eenzijds ontdekken leerlingen dat mensen in de klas, in de school en in hun nabije omgeving, op verschillende wijzen communiceren, in andere taalvariëteiten, in andere talen en ze geven er betekenis aan. Leerlingen kunnen op die manier vanuit hun eigen referentiekader gelijkenissen en verschillen ontdekken tussen de eigen taal en taalvariëteiten en/of vreemde talen bijvoorbeeld op gebied van uitdrukkingen, taalregisters, beleefdheidsvormen, lichaamstaal, taalgedragsconventies. Anderzijds geven de leerlingen ook betekenis aan ervaringen met liedjes, verhalen, verzen, rituelen, en allerlei talige cultuuruitingen.

Bij die ervaringen met de sociale en de culturele verscheidenheid geeft de leerkracht de leerlingen de kans om aan elkaar hun gedachten, belevingen en emoties te verwoorden en te tonen.

Het belangrijkste is de wil om sociale relaties aan te gaan met anderen, rekening houdend met hun sociale en culturele verscheidenheid. Dat houdt in dat leerlingen een positieve houding aannemen ten aanzien van andere talen of taalvariëteiten. Dat leerlingen bij het nadenken over taalgebruik interesse in en respect tonen voor de persoon van de ander, voor de eigen cultuur en voor de cultuur van de andere. Dat ze waardering krijgen voor verschillende culturen en het cultureel erfgoed.

2 ALGEMENE DOELEN

Eerst krijg je de algemene doelen van het vak Nederlands. Taal heeft niet alleen een communicatieve functie, daarom komen ook de andere functies die de taal te vervullen heeft, hier aan bod. Verder openen de teksten waar lessen Nederlands altijd op betrokken zijn, een aantal belangrijke perspectieven.

Deel van ruimere vorming

Nederlands staat als schoolvak niet alleen. Om op school en in hun verdere leven te kunnen slagen, moeten de leerlingen immers behoorlijk taalvaardig zijn. Hun taalvaardigheid is als het ware de basisvaardigheid waar zij op voort kunnen bouwen. Dat maakt Nederlands tot kern- en steunvak.

Als basisvak biedt Nederlands ruime vormingskansen. Die houden verband met de functies die taal én voor de individuele persoon én voor de maatschappij vervult. Wat het individu betreft, zijn er de *communicatieve*, de *conceptualiserende* en de *expressieve* functie van de taal; wat de maatschappelijke dimensie aangaat, kun je de *socialiserende* functie onderscheiden naast die van de *cultuuroverdracht*. Elk daarvan komt nu aan bod.

De communicatieve functie

Goed georganiseerd 'taalonderwijs in het Nederlands' draagt ertoe bij dat de leerlingen vaardige gebruikers van het Nederlands worden. Bij de training van de vier taalvaardigheden gaat het om de ontwikkeling van de communicatieve mogelijkheden van de leerlingen.

De conceptualiserende functie

Concepten en begrippen heb je nodig om greep te krijgen op de wereld die je omgeeft. Voorwerpen en dieren, plaatsen en gebeurtenissen, handelingen, ervaringen en gevoelens, eigenschappen en relaties, ideeën, abstracties enz. krijgen een naam. Daardoor maak je ze voor je denken hanteerbaar.

Het is duidelijk dat heel het onderwijs al vanaf de kleuterschool in aanzienlijke mate tot de vorming van begrippen bijdraagt. Denk maar hoeveel concepten leerlingen bij vakken als wiskunde of wetenschappen aanleren. Het vak Nederlands kan bij de begripsvorming een sleutelrol spelen door bewust met die conceptualiserende functie van taal bezig te zijn.

Begrippen en concepten zijn overigens geen onveranderlijke en enkelvoudige gegevens, zoals de betekenissen die in een woordenboek staan. Een woordenboek geeft alleen een *denotatieve* betekenis, waarin de rijke ervaringswereld van de taalgebruiker ontbreekt. Begrippen groeien integendeel met je levenservaring mee. Woorden als *brood* of *wijn*, *gezelligheid* of *liefde* betekenen voor iedereen zoveel meer dan in een woordenboek staat. Er spelen allerlei *connotaties* mee, betekenissen die ieder voor zich uit de eigen levenservaringen heeft opgebouwd.

Daarnaast heb je aandacht voor de vele collocaties die de taal rijk is: woorden komen niet zo gauw alleen voor, maar vormen bij elkaar horende twee- en drietallen, zoals *een handtekening zetten*, *een etiket* op een enveloppe *plakken* enz.

De expressieve functie

Niet te onderschatten is de rol die taal speelt bij de uitdrukking van wat in iedere persoon omgaat: ervaringen, gevoelens, wensen en verlangens komen niet alleen in lichaamstaal, in gelaatsuitdrukkingen en gebaren maar ook in het woord tot uiting. Ook aan die functie van taal besteedt het vak Nederlands flink aandacht.

De socialiserende functie

Je leert je taal niet in je eentje, maar in een nauwe wisselwerking met een taalgebruikende omgeving. Door je taalgebruik behoort je altijd bij een groep. In de mate dat het taalgebruik rijker en gevarieerder wordt, raakt de

toegang tot steeds meer groepen in de maatschappij ontsloten. Zo kan het vak Nederlands voor alle leerlingen een deur worden waardoor zij toegang krijgen tot allerlei maatschappelijke geledingen.

Cultuuroverdracht

Een taalgemeenschap is altijd ook draagster van een cultuur, die de gebruikers van die taal met elkaar delen en die van generatie tot generatie doorgegeven en gegroeid is. Cultuur heeft daardoor zowel een eigentijdse als een historische dimensie. Goed taalonderwijs zorgt ervoor dat leerlingen tot de ontdekking van hun eigen cultuur kunnen komen.

In Vlaanderen is dat een Nederlandse cultuur, met eigen Zuid-Nederlandse accenten. Toch moet het héél-Nederlandse, dat verdragrechtelijk in de Nederlandse Taalunie gestalte kreeg, ruime kansen krijgen. Eigenlijk is die Nederlandse cultuur ook maar een deel van een grotere Europese cultuur, die op haar beurt in toenemende mate een deel vormt van een grote, mondiale cultuur. Leerlingen van de eerste graad zijn uiteraard nog geen jonge volwassenen: hun kennismaking met de wereld van de cultuur pas je aan hun leeftijd aan. In hun leven spelen ook de media een belangrijke rol.

Tekst als toegang

In het taalvaardigheidsonderwijs gaat het altijd om de receptie/interpretatie van tekst (luisteren, lezen en kijken) of om de productie ervan (spreken, schrijven). Een goede weloverwogen tekstkeuze is uiterst belangrijk.

Bij de ontwikkeling van goede leesstrategieën bijvoorbeeld zoek je teksten die zich daartoe lenen. Of bij de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid heb je een bepaald soort tekst op het oog, waarin weer een bepaald thema aan de orde is. Voor de tekstkeuze ga je uit van didactische overwegingen.

Teksten vervullen niet alleen een rol als communicatiemedium met eigen vormkenmerken, maar ze hebben altijd ook betrekking op een thematiek. Als leraar Nederlands werk je daardoor op twee (of meer) vlakken tegelijk: didactisch zijn de leerlingen niet alleen met taalvaardigheidsontwikkeling bezig, door de teksten zelf dragen ze (pedagogisch) ook tot de vorming van de leerlingen bij. De vormende waarde van teksten vraagt grote aandacht, altijd moeten ze als een deel van de ruimere vorming benaderd worden. Tekstkeuze is daarom nooit vrijblijvend. Door die tekstkeuze breng je leerlingen *op hun niveau* bij belangrijke aspecten van de moderne wereld. Daarbij kun je aan de thema's denken zoals religieuze en ethische vorming, staatsburgerlijke, Europese en mondiale vorming, ecologische vorming, sensibilisering voor de Noord-Zuidproblematiek, het leven in een multiculturele samenleving of (inter)culturele gerichtheid, muzikale en artistieke vorming. Je kunt een jeugdboek of een tekstfragment zo kiezen dat een van de thema's erin aan bod komt.

Ondersteuning bij schooltaal, instructietaal ... of de taalbeleidsgedachte ondersteunen

Je besteedt als leraar Nederlands aandacht aan de rol van taal in je vak om zo de leerlingen een optimale begeleiding te bieden, onafhankelijk of de thuistaal Standaardnederlands, dialect, een tussentaal of zelfs een vreemde taal is. Vooral wanneer de taalvaardigheid van de leerlingen binnen een klas (les) uiteenloopt, is er behoefte aan een 'taalgerichte vakdidactiek'. Je kunt je collega's bijstaan in de uitbouw van talige lessen. Je kunt hen vertrouwd maken met de strategieën die in je lessen Nederlands aan bod komen.

Enkele mogelijke thema's die de transfer kunnen bevorderen:

- leesstrategieën: in veel lessen zijn leesteksten een belangrijke informatiebron. De aangeleerde aanpak uit de Nederlandse les zal het opnemen van kennis en informatie bevorderen;
- woordenschatstrategieën kunnen in elke les ingezet worden, kennis op dat gebied is dus zeker een belangrijke troef;
- taalzorg, in gesproken en geschreven taal, met onder andere de nodige aandacht voor de standaardtaal en spellingstrategieën;
- taalgebruik in toetsen (proefwerkvragen): leerlingen struikelen soms over formuleringen of ze kunnen zelf onvoldoende helder verwoorden wat ze duidelijk willen maken. Toetsvragen leren lezen, antwoorden 'voorspellen', afspraken maken om toetsvragen op te stellen ... kunnen een ondersteuning bieden;

- structureren van teksten en notities nemen: afspreken met collega's waar dat onderdeel tot het vak behoort, bijvoorbeeld ook door schrijfkaders aan te bieden met mogelijke aanzetten voor zinnen, richtlijnen voor een bepaalde structuur;
- de OVUR-strategie: voor om het even welke opdracht in om het even welk vak kunnen deze vier stappen een houvast bieden. De leerlingen gaan zich oriënteren, bereiden zich voor op de taak, voeren ze dan uit en ten slotte reflecteren ze over proces en product.

3 DOELEN EN DIDACTISCHE WENKEN

3.1 Taalvaardigheden

3.1.1 DOELEN taalvaardigheden

Er zijn 17 doelen voor de vier taalvaardigheden. 'Hoofddoelen' zijn aangevuld met doelen die deze ondersteunen: attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis. Twee doelen bieden de mogelijkheid om te verdiepen (doel 1 en 8). Dit betekent dat het doel op een hoger beheersingsniveau gerealiseerd wordt (beoordelend i.p.v. structurerend). Bij twee doelen (doel 10 en 13) is er een kans tot uitbreiding (U). Dit zijn doelen die extra aangeboden mogen worden.

(* duidt op attitudes die na te streven zijn.)

3.1.1.1 Luisteren

Welke voorkennis hebben de leerlingen voor luisteren?

Lees daarvoor het deel over [luisteren](#) bij beginsituatie voor het vak Nederlands.

1 De leerlingen kunnen luisteren naar voor hen relevante teksten (ET 1, 2, 21):

| Verwerkings niveau | Kopiërend | Beschrijvend | Structurerend | Beoordelend |
|-----------------------------------|-----------|--------------|---|--|
| Publiek | | | | |
| <i>bekende leeftijdsgenoten</i> | | | Gesprekken (dialoog, polyloog) met medeleerlingen over school- of klassengebeuren; | <input type="checkbox"/> Reclameboodschappen in de media; <input type="checkbox"/> Ontspannende teksten; <input type="checkbox"/> Uitspraken in een discussie; |
| <i>onbekende leeftijdsgenoten</i> | | | <input type="checkbox"/> Instructies om handelingen uit te voeren; <input type="checkbox"/> Jeugdprogramma's op radio en tv; | <input type="checkbox"/> Oproepen of uitnodigingen tot een activiteit. |
| <i>bekende volwassenen</i> | | | Een uiteenzetting (door de leraar) over een leerstofonderdeel in de klas; | |
| <i>onbekende volwassenen</i> | | | Telefoongesprekken met onbekende volwassenen. | |

Verdieping bij doel 1

De leerlingen kunnen die teksten aan eigen ervaringen en opvattingen toetsen en er een persoonlijk standpunt tegenover innemen.

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

2 De leerlingen zijn bereid:

- te luisteren (ET 4*);
- een onbevooroordeelde houding aan te nemen (ET 4*);
- de luisteraandacht te laten blijken;
- een ander te laten uitspreken;
- over de eigen luisterhouding te reflecteren;
- het beluisterde aan eigen ervaringen en opvattingen te toetsen (zie ook bij de vaardigheden);
- luisterstrategieën toe te passen.

3 De leerlingen kunnen bij het luisteren deze stappen zetten (ET 3, 4*,18):

- het luisterdoel bepalen (oriënteren);
- zich oriënteren op het luisteren door de gepaste vragen te stellen (oriënteren);
- gebruik maken van aanwijzingen binnen de communicatiesituatie (voorbereiden en/of uitvoeren);
- zich concentreren (voorbereiden en/of uitvoeren);
- belangrijke informatie noteren (uitvoeren);
- de gewenste informatie uit de beluisterde tekstsoort halen (uitvoeren);
- vragen stellen bij onduidelijkheid (uitvoeren);
- de gepaste strategie inzetten: manier van luisteren afstemmen op het luisterdoel, het teksttype en daarbij hun aandacht behouden voor het bereiken van het doel (uitvoeren)
- het beluisterde toetsen aan de eigen kennis en inzichten in het licht van het luisterdoel (reflecteren – zie ook bij attitudes);
- hun resultaat bijstellen (reflecteren)
- deze luisterstrategieën toepassen: oriënterend, globaal, zoekend, intensief en kritisch (= beoordelend)

4 De leerlingen herkennen de voor hen relevante teksten. Ze herkennen de formele en inhoudelijke kenmerken van die teksten en de hoofdlijnen van de opbouw.

De leerlingen hebben de kennis verworven die nodig is om de opgesomde luistertaken onder leerplandoelstelling 1 uit te voeren.

3.1.1.2 Spreken

Welke voorkennis hebben de leerlingen voor spreken?

Lees daarvoor het deel over [spreken](#) bij beginsituatie voor het vak Nederlands.

5 De leerlingen kunnen volgende spreektaken uitvoeren (ET 5, 6, 8*, 19):

| Verwerkingsniveau Publiek | Kopiërend | Beschrijvend | Structurerend | Beoordelend of Reflecterend |
|-------------------------------------|-----------|--------------|---|---|
| <i>voor zichzelf</i> | | | | Een kritische houding aannemen tegenover het eigen communicatiegedrag. |
| <i>bekende leeftijdsgenoten</i> | | | <input type="checkbox"/> Instructies geven; <input type="checkbox"/> Info meedelen over thema. | Aan een gedachtewisseling deelnemen. |
| <i>onbekende leeftijdsgenoten</i> | | | | |
| <i>bekende volwassenen</i> | | | <input type="checkbox"/> Info meedelen; <input type="checkbox"/> Uitnodigen tot deelname aan een activiteit; <input type="checkbox"/> Gevoelens, verwachtingen i.v.m. klassengebeuren meedelen. | <input type="checkbox"/> Aan een gedachtewisseling deelnemen; <input type="checkbox"/> Vragen stellen en antwoord geven over leerstof. |
| <i>onbekende volwassenen</i> | | | <input type="checkbox"/> Inlichtingen geven of vragen. | |

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

6 De leerlingen zijn bereid:

- te spreken (ET 8*);
- hun eigen mening te uiten (spreekdurf);
- spreekremmingen en podiumvrees te overwinnen;
- Standaardnederlands te spreken (ET 8*);
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen communicatiegedrag (ET 8*);
- spontaan en geëngageerd te lezen, te vertellen, voor te dragen en te spelen;
- gespreksregels te hanteren zoals:
 - beurt afwachten;
 - bij het onderwerp blijven;
 - aanwijzingen van de gespreksleider volgen;
 - respectvol reageren op de bijdrage van de andere deelnemers.

7 De leerlingen kunnen (ET 19):

- **spreektechnisch:**
 - duidelijk articuleren;
 - het gepaste tempo, volume toepassen;
 - zonder haperingen of herhalingen spreken;
 - zich qua uitspraak in aanvaardbaar Nederlands uitdrukken;
 - een goede ademtechniek en stemgebruik toepassen.
- **een gepast taalregister gebruiken:**
 - de woorden gebruiken die bij een bepaald onderwerp horen;
 - nagaan in welke situaties het gebruik van Standaardnederlands gepast is.
- **inhoudelijk:**
 - mensen op passende wijze aanspreken.
- **de OVUR-strategie toepassen:** (ET 7, 8*, 19):
 - spreekdoel bepalen (**oriënteren**);
 - de tekstsoort en het teksttype kiezen voor een bepaalde communicatieve situatie (**oriënteren**);
 - informatie verzamelen (**voorbereiden**);
 - het spreekdoel formuleren (**voorbereiden**);
 - de manier van spreken afstemmen op het spreekdoel, op de luisteraar (**uitvoeren**);
 - een spreekplannetje opstellen (**uitvoeren**);
 - tijdens het spreken hun aandacht behouden voor het bereiken van het doel (**uitvoeren**);
 - een kritische houding aannemen tegenover het eigen spreekgedrag: resultaat beoordelen in het licht van het spreekdoel (**reflecteren**) (ET 8*);
 - het resultaat bijstellen (**u**itvoeren en **reflecteren**).

3.1.1.3 LEZEN

Welke voorkennis hebben de leerlingen voor lezen?

Lees daarvoor het deel over [lezen](#) bij beginsituatie voor het vak Nederlands.

8 De leerlingen kunnen de volgende voor hen relevante teksten¹ lezen (ET 9, 10, 18):

| Verwerkingsniveau | Kopiërend | Beschrijvend | Structurerend | Beoordelend |
|---|-----------|--------------|---------------|-------------|
| Publiek <i>bekende leeftijds- genoten</i> | | | | |

¹ Het gaat hier zowel om teksten op papier, als om digitale teksten

| | | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|--|
| <i>onbekende leeftijdsgenoten</i> | | | <input type="checkbox"/> (alfabetische) lijsten; <input type="checkbox"/> schema's en tabellen; <input type="checkbox"/> woordenboekitems; <input type="checkbox"/> registers en inhouds-overzichten; <input type="checkbox"/> ondertiteling bij informatieve en ontspannende televisieprogramma's; <input type="checkbox"/> studieteksten; <input type="checkbox"/> fictionele teksten (zie ook de component: aanloop tot literaire competentie). | <input type="checkbox"/> brieven en e-mails; <input type="checkbox"/> schriftelijke oproepen of uitnodigingen tot actie, <input type="checkbox"/> instructies; <input type="checkbox"/> reclameteksten en advertenties; <input type="checkbox"/> informatieve teksten, inclusief informatiebronnen (bv. teksten uit week- en dagbladen). |
| <i>bekende volwassenen</i> | | | | |
| <i>onbekende volwassenen</i> | | | | |

Verdieping bij doel 8

De leerlingen kunnen de teksten op structurerend niveau aan eigen ervaringen en opvattingen toetsen én er een persoonlijk standpunt tegenover innemen.

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN EN KENNIS

9 De leerlingen zijn bereid: (ET 12*):

- te lezen;
- te reflecteren over de inhoud van een tekst;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen;
- hun persoonlijke waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uit te spreken;
- de aangeduide leesstrategieën (bij **10**) toe te passen.

10 De leerlingen kunnen bij het lezen: (ET 11, 18):

- het leesdoel bepalen (oriënteren);
- zich oriënteren op het lezen door zich gepaste vragen te stellen (oriënteren);
- efficiënt gebruik maken van voorkennis (oriënteren, voorbereiden en/of uitvoeren);
- gebruik maken van aanwijzingen binnen de communicatiesituatie (voorbereiden en/of uitvoeren);
- de aandacht concentreren (voorbereiden en/of uitvoeren);
- gericht informatie zoeken (uitvoeren);
- de belangrijkste informatie in een tekst snel vinden (uitvoeren);
- onduidelijke passages herlezen (uitvoeren);
- bij niet bekende woorden de context bevragen c.q. woordenboek raadplegen (uitvoeren);
- gevraagde of gezochte informatie in informatieve teksten efficiënt vinden (uitvoeren);
- hun persoonlijke waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uitspreken (reflecteren) (zie ook attitudes);
- deze leesstrategieën toepassen: oriënterend, globaal, zoekend, intensief, studerend en kritisch lezen;

- hun resultaat beoordelen in het licht van het leesdoel en indien nodig het resultaat bijstellen (reflecteren);
- (U) verbanden leggen tussen hoofd- en bijzaken en ze in een schema plaatsen (uitvoeren).

11 De leerlingen

- herkennen de voor hen relevante teksttypes;
- herkennen de formele en inhoudelijke kenmerken van deze teksttypes;
- herkennen de hoofdlijnen van de opbouw van deze teksttypes;
- hebben inzicht in het communicatiemodel. (Zie taalbeschouwing).

12 De leerlingen hebben de kennis verworven die nodig is om de opgesomde leestaken onder leerplandoel 8 uit te voeren.

3.1.1.4 SCHRIJVEN

Welke voorkennis hebben de leerlingen voor schrijven?

Lees daarvoor het deel over [schrijven](#) bij beginsituatie voor het vak Nederlands.

13 De leerlingen kunnen de volgende teksten schrijven (ET 13, 14, 15):

| Verwerkings niveau | Kopiërend | Beschrijvend ** | Structurerend | Beoordelend |
|-----------------------------------|-----------|--|---|--|
| Publiek <i>henzelf</i> | | notities in een voor-gestructureerd kader; | <input type="checkbox"/> (U) eenvoudig schema van een studietekst; <input type="checkbox"/> alfabetische lijst. | |
| <i>bekende leeftijdsgenoten</i> | | | <input type="checkbox"/> oproepen, uitnodigingen; <input type="checkbox"/> instructies; <input type="checkbox"/> informatief stuk, bv. een korte uiteenzetting van een proef, een artikel ...; <input type="checkbox"/> samenvatting van een verhaal (zie ook de component: aanzet tot literaire competentie via leesplezier); | (korte) beoordeling van een boek (zie ook de component: aanzet tot literaire competentie via leesplezier). |
| <i>onbekende leeftijdsgenoten</i> | | | stuk met informatie over henzelf, bijvoorbeeld bij een eerste contact in een jeugdvereniging, bij de kennismaking in het begin van het schooljaar ... | |
| <i>bekende volwassenen</i> | | | <input type="checkbox"/> antwoorden op vragen over op school verwerkte inhoud; <input type="checkbox"/> verslag over een gegeven schoolse opdracht; | |

| | | | | |
|------------------------------|--|---|--|--|
| | | | <input type="checkbox"/> brief waarin de gangbare conventies gerespecteerd worden. | |
| <i>onbekende volwassenen</i> | | voor hun leeftijd bestemde formulieren. | | |

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

14 De leerlingen zijn bereid om:

- te schrijven;
- te reflecteren over hun eigen en andermans schrijven;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen. (ET 17*, 19, 20*)

15 De leerlingen kunnen:

- **schrijftechnisch:**

op woordniveau:

- de woordenschat verzorgen;

op zinsniveau:

- goede Nederlandse zinnen bouwen;

wat tekstopbouw betreft:

- werken met inleiding, midden en slot;
- de tekst correct in alinea's verdelen;
- het verband tussen zinnen en alinea's weergeven;

wat spelling betreft:

- een correcte spelling nastreven door de juiste spellingattitude en zo nodig het gebruik van hulpmiddelen (bv. woordenboek);
- verschillende spellingstrategieën flexibel toepassen;
- volgende spellingafspraken en spellingregels toepassen om de schrijfdoelen te bereiken:

werkwoordvormen,
hoofdletters,
interpunctietekens,
diakritische tekens.
(Zie verder bij taalbeschouwing - termenlijst vanaf blz.42)

- **wat taalregister betreft:**

- de woorden gebruiken die bij een bepaald onderwerp horen;
- mensen op passende wijze aanspreken.

- **strategisch bij het schrijven de OVUR-strategie toepassen: (ET 16, 19, 20*)**

- het schrijfdoel bepalen (oriënteren);
- het doelpubliek bepalen (oriënteren);

- nagaan wat je precies moet doen en hoe je de opdracht gaat aanpakken (oriënteren);
- de tekstsoort en het teksttype kiezen voor een bepaalde communicatieve situatie (oriënteren);
- informatie verzamelen (voorbereiden);
- een schrijfplan opstellen (voorbereiden);
- waar nodig hulpmiddelen inschakelen (bv. woordenboek gebruiken, briefmodellen ...) (voorbereiden);
- de taak maken met oriëntatie en voorbereiding in het achterhoofd (uitvoeren);
- de eigen tekst reviseren (reflecteren);
- reflecteren over het eigen en/of andermans schrijven: zowel over het resultaat (= product) als over de aanpak (= proces) (reflecteren) (zie ook attitudes).

16 De leerlingen

- **herkennen** de hierboven genoemde teksttypes (ET 15, 23);
- **herkennen** de formele en inhoudelijke kenmerken van deze teksttypes (ET 19);
- **herkennen** de hoofdlijnen van de opbouw van deze teksttypes;
- **hebben inzicht in** het communicatiemodel. (Zie taalbeschouwing.)

17 De leerlingen hebben de kennis verworven die nodig is om de opgesomde schrijftaken onder leerplandoel 13 uit te voeren.

3.1.2 **PEDAGOGISCH - DIDACTISCHE WENKEN taalvaardigheden**

3.1.2.1 'Strategisch' taalonderwijs

Dit leerplan beoogt bij het taalleren een 'strategisch' leren. Strategisch leren houdt in dat leerlingen strategieën leren voor de planning, uitvoering en controle van (taal) leerprocessen. Alle taaltaken vertrekken daarbij vanuit de **OVUR-strategie**. Bij elke luister-, lees-, spreek-, en schrijftaak zullen de leerlingen

- 1 zich **oriënteren**;
- 2 zich **voorbereiden**;
- 3 vervolgens de taak **uitvoeren**;
- 4 en ten slotte **reflecteren** over de inhoud en de uitvoering van de taak.

Je kunt strategisch leren bevorderen door interactief leren toe te passen, door zelf model te staan en hardop denkend voor te doen hoe leerlingen bepaalde activiteiten het beste kunnen aanpakken.

Binnen die metacognitieve strategieën of taakstrategieën (OVUR) gebruiken leerlingen heel wat andere **strategieën en/of vaardigheden**. Die strategieën en/of vaardigheden zet de leerling dus in **voor** (oriënteren, voorbereiden), **tijdens** (uitvoeren) en **na** (reflecteren) het luisteren, lezen, spreken en schrijven.

Dat vertaalt zich bij luisteren en lezen in specifieke **wijzen van aanpak** (ook wel strategieën genoemd), afhankelijk van het luister – en leesdoel: oriënterend, globaal, zoekend, intensief, studerend en kritisch luisteren en lezen.

Dat alles vind je verder in twee schema's:

- 1 de receptieve vaardigheden: luisteren en lezen
- 2 de productieve vaardigheden: spreken en schrijven

Die schema's zijn uiteraard maar een model om de complexe vaardigheden vereenvoudigd voor te stellen en zijn dus voor een deel kunstmatig. In werkelijkheid grijpen de verschillende fasen en wijzen van aanpak op elkaar in. Wie bijvoorbeeld studerend leest, leest vooraf vaak oriënterend en zoekend. Wie spreekt, reflecteert daar niet alleen na het spreken over, maar doet dat ook tijdens het spreken.

| | OVUR | Strategieën en/of vaardigheden | Ondersteunende vragen | Wijze van aanpak |
|---------|------------------|---|--|---|
| TIJDENS | <i>Uitvoeren</i> | <input type="checkbox"/> Hoofdzaken en details onderscheiden <input type="checkbox"/> Specifieke, gerichte informatie uit de tekst halen | <input type="checkbox"/> Op welke vragen zoek je een antwoord? <input type="checkbox"/> Wat is de opdracht? <input type="checkbox"/> Welke delen vallen je op in de tekst? <input type="checkbox"/> In welk deel denk je het antwoord te vinden? <input type="checkbox"/> Maak gebruik van registers, index, inhoudsopgave ... | Zoekend luisteren / lezen Luisteren: <input type="checkbox"/> Aandachtig luisteren naar de hele tekst. <input type="checkbox"/> Enkel een antwoord zoeken op de gestelde vragen. Lezen: <input type="checkbox"/> De opdracht lezen <input type="checkbox"/> Titels, tussentitels, eerste en laatste zin alinea lezen <input type="checkbox"/> Antwoord zoeken op de juiste plaats |
| TIJDENS | <i>Uitvoeren</i> | <input type="checkbox"/> De tekst beluisteren/ lezen met de bedoeling hem te begrijpen, verbanden te ontdekken <input type="checkbox"/> Omgaan met moeilijke woorden: <ul style="list-style-type: none"> • belang van een woord bepalen voor het begrijpen van de tekst • betekenissen afleiden uit de context • opzoeken in een woordenboek • vragen aan een medeleerling of de leerkracht <input type="checkbox"/> Herlezen (herbeluisteren) en controleren <input type="checkbox"/> Moeilijke passages aanpakken door herhaald luisteren, herlezen, trager lezen ... <input type="checkbox"/> Verwijswoorden, verbindingswoorden begrijpen <input type="checkbox"/> Vragen stellen Antwoorden formuleren op vragen | <input type="checkbox"/> Welke moeilijke woorden moet je begrijpen om de tekst te begrijpen? <input type="checkbox"/> Op welke wijze kun je de verklaring van die woorden vinden? <input type="checkbox"/> Welke vragen stel je bij elke alinea? <input type="checkbox"/> Wat is de hoofdgedachte in elke alinea? | Intensief luisteren / lezen <input type="checkbox"/> De tekst een eerste maal beluisteren / lezen met de bedoeling moeilijke woorden te verklaren <input type="checkbox"/> De tekst per alinea herlezen. Bij elke alinea een hoofdvraag (= een vraag die het alineaonderwerp als antwoord heeft) formuleren. |

| | OVUR | Strategieën en/of vaardigheden | Ondersteunende vragen | Wijze van aanpak |
|----------------|--------------------|--|--|--|
| TIJDENS | Uitvoeren | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> De tekst beluisteren/ lezen met de bedoeling informatie te onthouden, toe te passen, erover te rapporteren <input type="checkbox"/> Kernwoorden aanduiden <input type="checkbox"/> Aard en structuur van de tekst opsporen <input type="checkbox"/> Aantekeningen maken <input type="checkbox"/> Samenvatten (mondeling en schriftelijk) | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Welke woorden zijn belangrijk om de tekst te onthouden? <input type="checkbox"/> Kun je de antwoorden op de hoofdvragen (kernwoorden) in de tekst onderstrepen? <input type="checkbox"/> Welke woorden kun je gebruiken om de tekst samen te vatten? <input type="checkbox"/> Plaats de woorden in een (voorgestructureerd) schema. <input type="checkbox"/> Kun je de inhoud in eigen woorden weergeven in een schema? <input type="checkbox"/> Kun je de inhoud in eigen woorden zeggen/opschrijven? | <p>Studerend luisteren/lezen</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Je noteert belangrijke informatie via bv. een T-schema, waarbij links van de verticale lijn de hoofdzaken of de sleutelwoorden worden genoteerd en rechts de details. <input type="checkbox"/> Je stelt vragen bij onduidelijkheid. |
| NA | Reflecteren | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Beoordelen van de tekst in relatie tot de voorspellingen / de verwachtingen / de waarde <input type="checkbox"/> Reflecteren op de uitvoering van de taak: op de toegepaste strategieën/vaardigheden en aanpak | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Heb je de hoofdgedachte genoteerd? <input type="checkbox"/> Weet je waarover de tekst handelt? <input type="checkbox"/> Zijn je vragen beantwoord? Heb je nog vragen? <input type="checkbox"/> Klopt het wat in de tekst gezegd wordt? (=betrouwbaarheid? <input type="checkbox"/> Ben je het eens met wat in de tekst gezegd wordt? Geef je mening! Waarom wel/niet? <input type="checkbox"/> Hoe verliep het luisteren? | <p>Kritisch luisteren/lezen</p> <p>Door vergelijking met je voorkennis over het onderwerp, je kennis over de bron van de tekst (auteur en publicatiemedium), een andere mening:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Beoordelen van de informatie op betrouwbaarheid <input type="checkbox"/> Beoordelen van meningen en argumenten op hun waarde <p><input type="checkbox"/> Beoordelen van de uitvoering van de taak</p> |

| | OVUR | Strategieën en/of vaardigheden | Ondersteunende vragen | Wijze van aanpak |
|----------------|----------------------------------|--|--|--|
| TIJDENS | Uitvoeren | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rekening houden met je bedoeling? (overtuigen, informeren, aanzetten ...) <input type="checkbox"/> Maak gebruik van je voorbereiding. <input type="checkbox"/> Aandacht voor: <ul style="list-style-type: none"> - inhoud: correctheid, volledigheid, duidelijkheid, gepastheid - structuur: zinsbouw, tekst- en alineaopbouw - taalgebruik: taalregister, woordkeus - vorm: spelling, interpunctie, lay-out - spreektechnische en schrijftechnische vaardigheden | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Begrijp je alles wat je schrijft, zegt? <input type="checkbox"/> Heb je alles geschreven, gezegd wat je wilt? <input type="checkbox"/> Is de opbouw voldoende duidelijk? <input type="checkbox"/> Is er een inleiding en een slot? <input type="checkbox"/> Is je taalgebruik passend? <input type="checkbox"/> Spreken: <ul style="list-style-type: none"> - Welk effect heeft je boodschap op de luisteraar? - Heb je niet te luid, te stil, te traag, te snel ... gesproken? <input type="checkbox"/> Schrijven: Zie je (spel)fouten? | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aandacht voor het gebruik van hulpmiddelen: woordenboek, Groene Boekje, spellingcorrector, spellinggids ... |
| NA | Reflecteren Reviseren | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reflecteren op de schrijf-, spreektaak in relatie tot de bedoeling / de voorspellingen / de verwachtingen <input type="checkbox"/> Schrijven: reviseren van de tekst <input type="checkbox"/> Reflecteren op de uitvoering van de taak, het schrijf- en spreekproces: op de toegepaste strategieën/vaardigheden en op de aanpak | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Is je doel bereikt? Waarom wel, niet? <input type="checkbox"/> Had je boodschap het juiste effect op de lezer, luisteraar? <input type="checkbox"/> Voldoet de taak aan de criteria? <input type="checkbox"/> Hoe heb je de schrijf-, spreekopdracht uitgevoerd, <input type="checkbox"/> Welke hulpmiddelen heb je ingezet? <input type="checkbox"/> Hoe heb je problemen tijdens het spreken, schrijven opgelost? <input type="checkbox"/> Op welke punten kun je je aanpak nog verbeteren? Welke punten ga je zeker behouden? | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Beoordelen van de uitvoering van de taak aan de hand van de criteria: zie voor het schrijven, spreken <input type="checkbox"/> Herschrijven van de tekst / Opnieuw spreken in een 'nieuwe' situatie <input type="checkbox"/> Nabespreking aan de hand van de criteria |

3.1.2.2 Aandachtspunten bij de vaardigheden

Bij de vaardigheden maak je een onderscheid tussen zakelijke en literaire teksten, bij lezen bijvoorbeeld is er zakelijk en literair lezen. Literair luisteren en lezen horen thuis onder de component *aanzet tot literaire competentie via leesplezier* (zie blz.55). Bij de vaardigheid *luisteren/lezen* komt enkel het zakelijk luisteren/lezen aan bod.

Luisteren

Luisteren komt dikwijls voor in combinatie met andere vaardigheden zoals *spreken/gesprekken voeren* en *kijken*. Zo is luistervaardigheid bijvoorbeeld van cruciaal belang wanneer de leerling deelneemt aan een groepsgesprek. Om vaardig te kunnen deelnemen aan het gesprek zal hij moeten luisteren naar de inbreng van de andere deelnemers.

Luisteren wordt – zeker in onze tijd – meer dan ooit verbonden aan *kijken*. Daarom is het goed om tijdens het oefenen en evalueren van de luistervaardigheid audiovisuele middelen (tv, ICT, dvd ...) in te zetten.

Spreken

De leerlingen bekwamen zich bij spreken ook verder in technisch spreken: articulatie, intonatie, volume, tempo, ademhaling, zonder haperingen spreken. De aandacht voor technisch spreken sluit aan bij wat al in het basisonderwijs ingeoeft werd en kan een constant aandachtspunt zijn.

Je zorgt bij elke taak voor duidelijke criteria en deelt die *vooraf* mee aan de *leerlingen*, zodat zij weten wat zij moeten kunnen en kennen. Met die criteria kunnen de leerlingen dan rekening houden in de oriënteringsfase, ze kunnen verschillen van taak tot taak. Niet alle criteria hoeven bij elke taak aan bod te komen. (Zie ook verder bij het deel over evaluatie)

Via volgehouden oefenen en constante aandacht probeer je de doelen te bereiken. Dit betekent dat je de verschillende spreektaken niet als eenmalig ziet. Omdat dit een graadleerplan is, hoef je in een leerjaar niet alle spreekopdrachten aan te bieden. De vakgroep kan een keuze maken welke spreektaken in het eerste jaar en welke in het tweede jaar ingeoeft worden. Op die manier komt er tijd vrij om te herhalen en in te oefenen.

Lezen

Kies voor leesvaardigheid teksten over thema's die leerlingen aanspreken. Gebruik zoveel mogelijk authentieke teksten in hun oorspronkelijke lay-out. Leerlingen kunnen ook zelf teksten meebrengen. Houd echter rekening met de verschillende leesniveaus.

Werken aan leesvaardigheid levert leerlingen vaardigheden op waar ze ook buiten de lessen Nederlands en zelfs buiten de school iets aan hebben. Inoefenen van leesstrategieën is trouwens belangrijk in het kader van taalbeleid op school.

Expressief lezen hoort bij spreekvaardigheid of bij aanzet tot literaire competentie.

Werken met teksten in de klas lijkt het beste zoveel mogelijk op werken met teksten in het dagelijks leven. Leerlingen zullen in de realiteit weinig geconfronteerd worden met een tekst met vraagjes. Geef dus realistische opdrachten bij teksten zoals:

- naar aanleiding van een reclamefolder een verlanglijstje opstellen;
- een studietekst samenvatten in een eventueel voorgestructureerd schema;
- naar aanleiding van een uitnodiging voor een verjaardag een kaart sturen.

In het leesonderwijs is een tekst met vragen niet helemaal uit te sluiten. Je werkt daarbij dan vooral met tekstonafhankelijke vragen.

Schrijven

Bij de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid houd je ook het verschil tussen de twee vormen van schrijven duidelijk in het oog: praktisch, zakelijk schrijven en creatief-expressief schrijven. Ideeën voor creatief-expressief schrijven vind je eveneens bij de component *Aanzet tot literaire competentie via leesplezier*.

De doelen voor het schrijven van de vermelde teksten, zullen leerlingen pas bereiken als je voldoende aandacht besteedt aan het schrijfproces. Dit kan door in elke schrijftaak bewust aandacht te hebben voor de OVUR en de schrijfstrategieën.

Het zakelijk schrijfonderwijs pak je het beste zeer strategisch aan. De stappen van het schrijfproces komen cyclisch aan bod en grijpen op elkaar in. Ze komen ook allemaal tegelijk aan bod vanaf het eerste moment dat de leerlingen complete teksten gaan schrijven. In het begin van de eerste graad ondersteun je de leerlingen daarbij en doorloop je met hen bewust de delen van het schrijfproces. Het is uiteraard de bedoeling dat ze gaandeweg zelfstandiger worden in het gebruiken van de OVUR-strategie en meer zelf verantwoordelijk worden voor hun schrijfproces. Het zou ideaal zijn als de OVUR-strategie op het einde van de eerste graad bij de meeste leerlingen geïntegreerd is.

Je laat de leerlingen hun schrijfvaardigheid het beste in de klas inoefenen. Zo krijg je zicht op hun schrijfproces. Daarbij voorzie je de nodige hulpmiddelen (woordenboek, spellinggids, woordenlijst, spellingcontrole ...).

De OVUR-strategie kan ook ingezet worden bij opdrachten creatief schrijven. Het kan bepaalde leerlingen helpen om hun schrijfremmingen te overwinnen.

Bij schrijfonderwijs zijn er heel wat mogelijkheden om aan taalbeschouwing te werken: naast aandacht voor de tekststructuur, de zinsbouw, de woordkeuze kunnen leerlingen hier ook nadenken over spelling(vormen). Functioneel spellingonderwijs is bij de schrijfoopdrachten heel zinvol. Bij de doelen taalbeschouwing vind je meer mogelijkheden om die bij schrijven te integreren.

Bij het reflecteren op de schrijftaak gaat het om het *reviseren* van de geschreven tekst. Dit gebeurt in de eerste plaats door de leerling-schrijver zelf. Het kan ook met de hulp van derden gebeuren: de medeleerlingen, de leraar of beiden. Leerlingen zullen hierin moeten groeien.

Deze vragen kunnen richtinggevend zijn.

- Begrijp je alles wat er staat?
- Vind je de tekst geschikt voor het doelpubliek?
- Is de opbouw van de tekst duidelijk?
- Is er een inleiding en een slot?
- Vind je de verdeling in alinea's logisch; snap je de verbanden tussen de alinea's?
- Zie je fouten in de zinsbouw?
- Zie je spelfouten?
- Zie je fouten i.v.m. het gebruik van de leestekens?
- Vind je de vormgeving van de tekst zoals het hoort bij dit teksttype?

Herschrijven van de *gereviseerde* tekst: op basis van de inzichten van de leerling zelf en eventueel de commentaren van de medeleerlingen en/of de leraar, maakt de leerling een tweede versie van zijn tekst. Daarvoor keert hij eigenlijk terug naar de uitvoeringsfase. Het schrijfproces is immers cyclisch opgebouwd.

Reflecteren op het *schrijfproces*: het gaat hier om de beoordeling van de aanpak van de schrijftaak en of die aanpak goed geweest is. Daarbij bekijk je de kwaliteit van de tekst en de vlotheid van het schrijfproces. Dit is een vorm van taalbeschouwing.

Vragen kunnen ook hiervoor richtinggevend zijn.

- Hoe heb je de schrijfoopdracht uitgevoerd?
- Hoe heb je je georiënteerd op het schrijven?
- Welke hulpmiddelen heb je ingezet?
- Heb je de inhoud voor je tekst goed voorbereid?
- Gebruikte je op een goede manier tijdens het eigenlijke schrijven je oriëntatie en voorbereiding?
- Heb je problemen ervaren bij de woordkeuze, spelling, interpunctie, zinsbouw, tekst- en alinea-opbouw? Zo ja, welke?
- Heb je goed gebruik gemaakt van de commentaren op je tekst-in-woording?
- Op welke punten moet je je aanpak van het schrijven verbeteren?
- Op welke punten is je aanpak van het schrijven succesvol gebleken? (zodat je die vast kunt houden voor een volgende keer).

Je biedt de leerlingen realistische en zinvolle schrijfoopdrachten aan die ze ook in hun werkelijke leven tegen kunnen of zullen komen. Probeer je schrijfonderwijs levensecht te maken.

Omdat het begeleiden van het schrijfproces en de correctie van de schrijfoopdrachten een tijdsintensieve bezigheid is, neem je het beste deze 'gouden' regel in acht: liever een beperkt aantal schrijfoopdrachten die zeer strategisch zijn opgebouwd en binnen een redelijke termijn gecorrigeerd kunnen worden dan te veel schrijfoopdrachten waarvan de correctie te lang op zich laat wachten. Je mag aan de correctie niet meer werk hebben dan de leerling er ingestopt heeft.

3.1.3 Differentiatie

Leerlingen zijn verschillend. Ze verschillen in leerstijl en taakaanpak, in leerbehoefte, verworven kennis en vaardigheden (beginsituatie), in leertempo, intelligentie, thuistaal ...

Omgaan met die diversiteit betekent dat je differentieert om aan ieder individu binnen de gemeenschappelijkheid van de A-stroom recht te doen. Die vorm van differentiatie begint met respect voor de individuele leerling en zijn mogelijkheden.

Vanuit dat geloof in ontwikkelingskansen stem je de inhouden en activiteiten in de les af op de verschillende leerlingen. Het vastleggen van de taalbehoeften van de leerlingen gebeurt via observatie, evaluatie en in overleg met collega's.

Elke les vertrekt in ieder geval vanuit zinvol en realistisch materiaal (via boeken, tijdschriften, radio, tv, internet, cd-roms, dvd's ...). Je houdt rekening met het verwerkingsniveau en het doelpubliek van de opdrachten, zoals aangegeven in de leerplandoelen.

Je kunt differentiëren in:

- tempo: zwakke lezers meer tijd geven ...
- aanbod: luistermateriaal aanbieden dat verschilt in lengte en structuur ...
- vragen en opdrachten: uitbreidings- en verdiepingsopdrachten voorzien voor sterke sprekers ...
- ondersteuning: schrijfkaders aanreiken aan zwakke schrijvers ...

- werkvormen: BZL, partnerwerk, groepswerk, coöperatief leren, peertutoring ...
- evaluatie: criteria expliciteren ...

Voorbeelden om te differentiëren.

Differentiatie in tempo

Meestal weten leerlingen zelf met welke opdrachten zij meer moeite hebben en waar ze dan vaak ook meer tijd voor nodig hebben. Bij lezen zal de een sneller een tekst gelezen hebben, bij schrijven zal een ander al sneller een schrijfproduct klaar hebben ... Belangrijk hier is dat je leerlingen niet nodeloos op de medeleerlingen laat wachten om verder te kunnen. Er zijn mogelijkheden om met het verschil in tempo om te gaan, onder andere door te vertrekken vanuit verschillende werkvormen, zoals hoeken- en/of contractwerk.

Je kunt bijvoorbeeld kiezen voor verplichte en vrije opdrachten zodat leerlingen op hun eigen tempo kunnen werken. Wie als leerling weet dat hij traag leest, kan voor de les al de tekst gelezen hebben, op voorwaarde dat je vooraf mededeelt dat een bepaalde tekst gelezen zal worden.

Bv. Bij bepaalde oefeningen geef je leerlingen de opdracht bij de eerste zin te beginnen, anderen starten met de laatste, nog anderen starten ergens halverwege ... ze werken naar elkaar toe, maar het aantal zinnen zal verschillen volgens het werktempo van de leerling. Deze aanpak mag echter geen manier zijn om wie er geen zin in heeft te bevestigen.

Differentiatie in aanbod

Gebruik **luister- en leesteksten** die in de studie en het leven van de leerlingen belangrijk zijn. Je kunt met het geschiedenisboek / aardrijkskundeboek van de leerlingen werken. Leerlingen kunnen ook eigen teksten meebrengen. Je kiest teksten met een duidelijke structuur.

Luistermateriaal is authentiek en voor de leerlingen bedoeld: je vindt dit materiaal op radio, tv, cd-roms, dvd's, via een uitgebreid internetaanbod ... De leerlingen zijn geïnteresseerd in en bezitten voorkennis over het onderwerp.

In een tekst is de structuur minder duidelijk en de leerlingen moeten voor zichzelf een betere structuur aanbren- gen.

Luistermateriaal is authentiek en ligt in de nabije interessesfeer, of de kennis over het onderwerp is minimaal of nihil. De tekst kan ook voor volwassenen bedoeld zijn.

Differentiatie is in het **leesvaardigheidsonderwijs** echt op zijn plaats. Leesonderwijs pak je zo aan dat elke leerling uitgedaagd wordt om op zijn niveau met lezen aan de slag te gaan. De leesniveaus van verschillende leerlingen in een klas kunnen immers sterk uiteenlopen. Zo zal de ene leerling een beperktere woordenschat hebben dan de andere, of zal de ene leerling echt moeilijkheden hebben met het lezen van een langere tekst, terwijl dit voor een andere leerling helemaal geen probleem vormt. Dit heeft tot gevolg dat er zich zeker vanuit het aanbod differentiatie opdringt. Informatieve teksten uit bepaalde kranten en tijdschriften zullen voor bepaalde leerlingen te hoog gegrepen zijn. Zoek bijvoorbeeld naar jongerentijdschriften met informatieve teksten die voor een bepaalde groep toegankelijk zijn. De aangeboden ondersteunende woordenschat zou teksten ook bereikbaar kunnen maken.

Differentiatie in vragen en opdrachten

Pas de **spreekopdrachten** aan het niveau van de leerlingen aan. Altijd weer kunnen situaties worden bedacht waarin aan de spreekvaardigheid van leerlingen hogere eisen worden gesteld. Zo zijn o.a. de *voorkennis* over

het onderwerp, de *context*, het *doelpubliek* en het *verwerkingsniveau* bepalend voor de moeilijkheidsgraad van een spreektaak (zie daarvoor het schema spreekvaardigheid).

Een voorbeeld wat het verwerkingsniveau betreft: het telefoongesprek komt in de drie graden aan bod. In de eerste graad is dat op structurerend niveau, in de derde graad op beoordelend. Daarbij wordt telkens gestreefd naar een zo groot mogelijke beheersing van de standaardtaal. In dit opzicht zijn de leerplannen over de drie graden heen 'spiraalsgewijs' opgesteld: soms komen dezelfde vaardigheden terug, maar worden er telkens hogere eisen gesteld in de loop van de jaren.

Bv. Een leerling van de eerste graad krijgt de opdracht te informeren of zijn rugzak met zijn zwemgerei op de bus teruggevonden werd: hij belt naar een onbekende volwassene, het gesprek bevindt zich op het structurerend niveau. Hij zal zelf moeten verwoorden wat hij precies wil weten, hij zal zelf de vraag formuleren, de kern van de boodschap weergeven en eventueel afspraken maken om de rugzak ergens op te halen.

Bij **leesopdrachten** op beoordelend niveau kunnen de leerlingen de informatie uit een tekst ordenen en de info beoordelen op basis van eigen ervaringen of op basis van informatie uit andere bronnen. Voor leerlingen de opdrachten op beoordelend niveau kunnen uitvoeren, zullen ze met de teksten op structurerend niveau aan de slag gegaan zijn (informatie op een overzichtelijke manier ordenen, structureren).

Bv. De leerlingen krijgen twee uitnodigingen voor activiteiten die op hetzelfde moment plaatsvinden. Ze zullen een keuze moeten maken, ze vergelijken de informatie (eerst ordenen en structureren), zetten eventuele voorkennis in (gebaseerd op vorige, eigen ervaringen en met info die ze via anderen vernamen (beoordelen) ...). De uiteindelijke keuze valt nadat ze op beoordelend niveau de uitnodigingen naast elkaar gelegd hebben. Daaraan kun je een mogelijke schrijfoopdracht koppelen: een uitnodiging aanvaarden en bij de andere activiteit gaan ze zich verontschuldigen.

Gesloten opdrachten zullen voor de leerlingen eenvoudiger zijn dan de vele open opdrachten die dikwijls in de lessen Nederlands aan bod komen.

Bv. Een spellingoefening op de werkwoorden lukt voor velen beter dan een korte schrijfoopdracht bij een gelezen boek waarin de werkwoordspelling ook aandacht vraagt.

Differentiatie in ondersteuning

Bij een **spreekopdracht**

Een leerling moet in staat zijn om informatie te verzamelen over het onderwerp waarover hij spreekt. Een informatiebron is het internet waartoe de leerlingen dan ook toegang hebben bij de voorbereiding van een taak. Je zou de leerlingen hierbij kunnen ondersteunen door hen bepaalde URL's aan te bieden.

Bij **schrijven** zul je zeker voldoende ondersteuning bieden aan eerder zwakke schrijvers. Dit kan bijvoorbeeld door:

- schrijfkaders aan te bieden;
- iemand (bijvoorbeeld een sterke leerling-schrijver) te laten meeschrijven;
- zelf individuele ondersteuning te bieden tijdens het schrijfproces.

De ondersteuning in het kader van taalbeleid verdient ook hier een plaats. Een algoritme voor de werkwoordspelling, een woordenboek om de betekenis van moeilijke woorden in teksten te achterhalen, een stappenplan om een informatieve tekst te lezen, een basischema om een tekst te structureren ...

Differentiatie in werkvormen

Hier krijgt zelfstandigheidsdidactiek een plaats (Zie ook tekst VVKSO 'Opbouw van de zelfstandigheidsdidactiek').

'Begeleid zelfstandig of actief leren is leren waarbij de leerling onder begeleiding van de leraar verantwoordelijkheid krijgt en neemt over het eigen leerproces. De mate waarin de leerling zelf de leeractiviteiten bepaalt, bepaalt ook de graad van zelfstandigheid. BZL (begeleid zelfstandig leren) is een groeiproces waarin vaak vier fasen worden onderscheiden: zelf werken, zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren.'

Werkvormen waarmee nogal wat leerlingen vanuit de basisschool vertrouwd zijn, zijn hoeken- en contractwerk. Toch is contractwerk of hoekenwerk niet altijd de aangewezen weg om te differentiëren in de eerste graad. Dat heeft te maken met de organisatie van het secundair onderwijs. Daarom kan het zinvol zijn om via *kleinere werkvormen* de eigenheid van elke jongere aan te spreken.

Enkele van die kleinere werkvormen krijg je hier.

Check-in duo's: oefeningen waarbij eerst individueel een vraag wordt beantwoord of een opdracht wordt gemaakt. Nadien vergelijken de leerlingen in duo hun antwoorden. Wanneer er verschillen zijn, wordt er overlegd. De leraar bespreekt alleen vragen waarover geen overeenstemming is bereikt. Die werkvorm is zeer bruikbaar bij het nabespreken van oefeningen, maar ook als kort intermezzo tijdens een instructie. De leraar kan heel snel en efficiënt weten of de leerlingen de kennis verworven hebben.

Legpuzzel (basis- en expertengroepen): leerlingen doen zelf informatie op, verwerken die en geven ze door aan elkaar. De leraar-begeleider vormt basisgroepen van bv. 4 leerlingen. Hij nummert de deelnemers per groep. Alle gelijke nummers in de verschillende groepen krijgen dezelfde informatie en opdrachten (= verdeelde informatie per groep). De deelnemers werken zich individueel door hun opdracht en informatie heen. Nadien gaan de deelnemers met dezelfde opdracht samen zitten, leggen hun bevindingen en oplossingen samen en bevragen elkaar over hun opdracht (= expertengroep). Ze noteren, want ze gaan straks naar hun basisgroep terug om verslag uit te brengen. In de basisgroep brengt elke expert verslag uit over de deelopdracht. Als slottaak kan in die groep bijvoorbeeld een kort verslag gemaakt worden of een affiche ontworpen.

Numbered heads: is een manier om ervoor te zorgen dat alle leerlingen deelnemen aan de groepsactiviteit en dat moeilijke dingen aan zwakkere leerlingen worden uitgelegd tot ze het snappen. Dat effect wordt bereikt door leerlingen in de groep te nummeren. Na overleg wordt aan een willekeurig nummer het antwoord gevraagd. De hele groep wordt beoordeeld op het antwoord van deze leerling. Het genummerde hoofd kan ook worden gevraagd om een presentatie te geven.

Oefenpartners: leerlingen stellen elkaar vragen over de geleerde stof. Leerlingen krijgen vijf minuten om dit te doen. De oefenpartners stoppen wanneer ze elkaars vragen foutloos kunnen beantwoorden. Toetsresultaten worden achteraf onderling besproken. Heeft het samen oefenen geholpen? Wat kan er volgende keer verbeterd worden?

Contractwerk

Bij contractwerk werken de leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig aan hun opdracht. Dat is een groeiproces. Binnen een afgesproken periode dient het contractwerk afgewerkt te worden.

Contractwerk gebeurt tijdens de klastijd. Er zitten minimum twee opdrachten in het pakket, zodat de leerling kan kiezen waarmee hij begint. Sommige leerlingen kunnen geholpen worden bij het plannen. Het vraagt wat ervaring om een goede afwisseling te maken van moet- en magtaken. Het gaat er in de klas meer aan toe zoals in een laboratorium, met proefjes, vergelijkend onderzoek, het uitproberen van iets en het noteren van resultaten. Het takenpakket is dus een activiteitenpakket.

Hoekenwerk

Hoekenwerk is een vorm van interne differentiatie, waarbij de leerlingen aan de hand van opdrachtbladen, fiches en instructieve spelen individueel of in kleine groepjes in 'hoeken' (computerhoek, luisterhoek, docuhoek, ontdekhoek, werk- en overleghoek ...) werken om zo op eigen ritme en op eigen niveau verschillende stappen van het leerproces te verwerken. Bij die activiteiten ligt de klemtoon op het doen, het handelen, het actief bezig zijn.

Bij **samenwerkend of coöperatief leren en werken** gaat het om groepswerkopdrachten die de leerlingen krijgen. Deze kunnen variëren van praatopdrachten, waar de leerlingen praten met en luisteren naar elkaar, naar doe- en oefenopdrachten. Bij deze laatste oefenen de leerlingen samen, terwijl de leerlingen bij de doeopdrachten al doende met elkaar informatie verwerken. Het resultaat kan een gemeenschappelijk product zijn. Het kan evengoed leiden tot individuele prestaties waarbij de leerlingen ieder voor zich aan een taak werken, maar elkaar helpen als dit nodig is.

Gebruik van studiewijzers in de eerste graad. De leerlingen leren werken met een studiewijzer die volgens een vast stramien wordt opgebouwd.

Mogelijke doelstellingen waaraan via bzl gewerkt kan worden: uitbreiden van de woordenschat, inoefenen en verwerken van grammatica met verbeter sleutels, schrijfvaardigheid trainen, lees- en luistervaardigheidsopdrachten, oefeningen voor spreekvaardigheid. De computer kan maar hoeft niet altijd ingezet te worden. Door de studiewijzers kunnen de leerlingen hun werktempo en hun opdrachten mee sturen. Ze werken zelfstandig. Er is kans tot differentiatie doordat de leerlingen ook mee de leerstof kunnen kiezen die ze willen uitdiepen.

Differentiatie in evaluatie

Bij de evaluatie van **luisteren** is het goed om de *verschillende strategieën* aan bod te laten komen aan de hand van diverse luisterteksten. Het hoeven geen lange luisterteksten te zijn. Op die manier blijft evalueren niet beperkt tot selectief luisteren en het beantwoorden van vraagjes bij de tekst. Naast luisteren naar uiteenzettingen, ICT-opnames, tv-programma's e.d. (= monologen) is het aan te raden dat je ook gesprekken (= dialogen) in de evaluatie betreft. Zo ontstaat een *breder* vorm van evaluatie met een evenwichtigere beoordeling.

Bij evaluatie kun je differentiëren in de vorm: peerevaluatie kan voor bepaalde leerlingen al heel goed slagen terwijl anderen nog vanuit de co-evaluatie moeten groeien. Vooral de reflectie en feedback, zowel mondeling als schriftelijk, zijn hier essentieel.

Naarmate de focus niet alleen op het product, maar ook op het leerproces komt te liggen en op de actieve kennisverwerving van de leerling, breidt ook het domein van evalueren uit. Je spreekt in dat verband van breed evalueren:

- *evalueren vanuit verschillende invalshoeken (kennis, vaardigheden en attitudes);*
- *evalueren vanuit verschillende methodes (toets, gesprek, reflectie, zelfevaluatie, peerevaluatie ...);*
- *evalueren vanuit verschillende gezichtspunten (leraar, leerling, medeleerling en externen).*

In de differentiatie houd je in het bijzonder rekening met leerlingen met dyslexie en/of dysorthografie, zowel tijdens de lessen, als bij de evaluatie. Dit kun je doen via de **STICORDI**-maatregelen. Die worden toegelicht binnen het 'Protocol bij een vermoeden van dyslexie' in het kader van 'Leerzorg'. Het is belangrijk hierbij om de afspraken op school te respecteren en die zeker haalbaar te houden voor jezelf en voor de leerlingen.

Leerlingen met dyslexie hebben baat bij extra training van de luistervaardigheid. Vaak zullen hun teksten ofwel voorgelezen worden ofwel via digitale weg ook auditief aangeboden worden. De leerlingen schrijven bij luisteropdrachten de antwoorden wel op, maar krijgen de gelegenheid ze achteraf mondeling toe te lichten. Je houdt dus geen rekening met de schrijfwijze van het antwoord.

Je vindt nog meer voorbeelden op <http://sticordibank.wikispaces.com/Dyslexie>

- **Stimuleren:** ondersteuning van de affectieve component: begrip tonen, problemen erkennen.
- **Compenseren:** middelen geven die het spellen / lezen vergemakkelijken. Voorbeelden:
 - meer tijd geven bij lees- en spellingstoetsen en proefwerken;
 - voor toetsen met langere teksten een vergroot exemplaar geven.
- **Remediëren:** lees- en spellingvaardigheid op een hoger niveau brengen door gericht te oefenen aan die delen die nog onvoldoende beheerst zijn.
- **Dispenseren:** vrijstellen van bepaalde activiteiten. Voorbeelden:
 - voorleesbeurten voor de klas worden beperkt tot korte stukjes;
 - op toetsen en proefwerken tellen spelfouten voor een kleiner percentage mee dan voor andere leerlingen;
 - niet voor het bord komen.

Bij Sticordi vind je in verschillende bronnen dat de 'R' ook voor relativeren staat, niet alleen voor remediëren. Volgens Van Vugt (1994) is relativeren het toverwoord bij leerproblemen. *'De schoolloopbaan van leerlingen met een leerstoornis hangt namelijk minder af van de didactische kwaliteiten van de leraren dan van hun capaciteit tot het relativeren der dingen. Een constant relateren van de evaluatievorm aan de lesdoelstellingen (wat wil je nagaan, meten) behoedt de leraar in de val van de vanzelfsprekendheden te lopen.'*

3.2 Taalbeschouwing

3.2.1 DOELEN taalbeschouwing

Er zijn 15 doelen taalbeschouwing. Daarbij horen taalgebruik en taalsysteem. Bij de termen (doel 15) vind je basis en uitbreiding. Bij de basis komen de termen die in de eindtermen voorkomen, aangevuld met die termen die nuttig zijn voor de aanpak of voor het aanleren van vreemde talen. (* duidt op attitudes die na te streven zijn)

Welke voorkennis hebben de leerlingen voor taalbeschouwing?

Lees daarvoor het deel over taalbeschouwing bij beginsituatie voor het vak Nederlands.

Taalgebruik (TG)

1 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in een ruim gamma van voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties rekening houden met de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal. (ET 22)

2 De leerlingen kunnen met het oog op doeltreffende communicatie in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren op:

- Standaardnederlands en andere standaardtalen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- in onze samenleving voorkomende talen;
- normen, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- hun taalhandelingen, zoals beweren, meedelen, beloven, om informatie vragen, verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken;
- taalgedragsconventies: afspraken die behoren bij taalgebruik in bepaalde situaties;
- de gevolgen van hun taalgedrag voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving. (ET 23)

Taalsysteem (TS)

3 De leerlingen kunnen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau reflecteren op:

- klanken, woorden, zinnen, teksten,
- spellingvormen,
- betekenissen. (ET 24)

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, INZICHTEN, STRATEGIEËN, VAARDIGHEDEN EN KENNIS

De leerlingen

| | |
|-------------------------------|--|
| zijn bereid TG – TS | 4 op hun niveau: <ul style="list-style-type: none">• te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;• van de verworven inzichten gebruik te maken in hun talig handelen; ET 20*)• de lay-out te verzorgen (= indeling, lettertype, inspringen ...); |
|-------------------------------|--|

| | |
|---------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • te reflecteren op correcte spelling; • een correcte spelling na te streven door de juiste spellingattitude. |
| tonen respect TG | 5 voor talen, sociolecten en dialecten, en voor de persoon van de ander, voor de eigen en andermans cultuur. (ET 21*) |
| tonen * TG | 6 bij de doelen taalbeschouwing een (inter)culturele gerichtheid bij verschillende cultuuruitingen met een <i>talige</i> component in onze samenleving en dit zowel op het vlak van kennis en inzichten als van vaardigheden en attitudes. (ET 27*). Dit betekent o.a.: <ul style="list-style-type: none"> • aan die cultuuruitingen betekenis geven; • gedachten, belevingen en gevoelens bij ervaringen met de eigen culturele leefwereld – in vergelijking met anderen - verwoorden; • vanuit eigen referentiekader waardering krijgen voor de diversiteit in het culturele erfgoed; • vanuit eigen referentiekader kennis verwerven over de diversiteit in het culturele erfgoed. |
| zien in dat TG | 7 teksten verschillen in <ul style="list-style-type: none"> • types, • inhoud zoals verbanden, relaties, volledigheid, betrouwbaarheid ... (cf. schrijven – lezen ...). |
| | 8 er verschillende registers zijn. |
| | 9 schooltaal bij het leren een grote rol speelt (zie ook taalbeleid). |
| Kunnen TG | 10 op hun niveau reflecteren op de door hen gebruikte luister-, spreek-, lees- en schrijfstrategieën (ET 25). |
| | 11 voor elke boodschap het meest gepaste teksttype kiezen. |
| | 12 strategieën inzetten om betekenissen af te leiden en te omschrijven: <ul style="list-style-type: none"> • in de context aanwezige informatie over de betekenis van woorden opsporen, zoals synoniemen, homoniemen, antoniemen ... • bij samenstelling en afleiding woordbouwprincipes beschrijven; • van woorden van vreemde origine voorkomend in de leef- en studiewereld van de leerlingen de samenhang met andere woorden beschrijven; • informatie opzoeken in een woordenboek. |
| weten dat TS | 13 talen aan nieuwe woorden komen door ontstaan van nieuwe concepten, ontleening, maar ook door samenstelling en afleiding. |
| kunnen TS | 14 reflecteren op aspecten van het taalsysteem en daarbij de taalbeschouwelijke termen gebruiken (uit doel 15) (ET 24, 26) <ul style="list-style-type: none"> • nadenken over klanken en klankcombinaties die voorkomen in het Standaardnederlands, in dialecten en in andere talen; • nadenken over klanken en letters: hoe verhouden beide zich tegenover elkaar; over klinkers en medeklinkers; • nadenken over rijm, over de uitspraak van klanken, over intonatie; • nadenken over woorden: over de woordvorming en woordsoorten, daarbij stilstaan bij het gebruik en de vorming van de verschillende woordsoorten; • nadenken over genus, enkelvoud en meervoud en de verbuiging bij de woordsoorten; • nadenken over de persoon, het getal, de stam en uitgang, en de tijd bij de werkwoordvormen; • nadenken over zinnen en daarin de tweeledigheid herkennen; • nadenken over zinsdelen en weten dat die kunnen bestaan uit een woord, woord- |

| | |
|----------------------|--|
| | <p>groep;</p> <ul style="list-style-type: none"> • nadenken over zinnen en zinsdelen en daarbij het onderwerp, lijdend en meewerkend voorwerp kunnen aanduiden, vervangen, benoemen; • nadenken over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde in de zin en daarin ook de persoonsvorm benoemen; • nadenken over teksten: tekstsoorten, teksttypes, de tekstopbouw en de structuur-aanduiders in een tekst; • nadenken over de vormgeving van een tekst; • nadenken over de status van de uitspraken in een tekst: feit of mening; • nadenken over betekenisrelaties en het metaforisch taalgebruik (spreekwoord en uitdrukking); • nadenken over het belang, de functie, het gebruik, de regels en strategieën van spelling; • nadenken over specifieke spellingvormen: diakritische en uitspraaktekens, leestekens, afkortingen; • nadenken over het alfabet met de letters (klinkers en medeklinkers). |
| <p>kunnen TS</p> | <p>15 bij alle leerplandoelen Nederlands de bijbehorende taalbeschouwelijke termen gebruiken (zie lijst) (ET 26).</p> |

(15) Termen

Extra termen die niet in de eindtermen voorkomen, zijn cursief opgenomen.

Beginsituatie i.v.m. de termen: wat al in het basisonderwijs aan bod kwam, kreeg een *.

| | BASIStermen | UITBREIDINGstermen |
|---|--|--|
| Grammatica <i>Fonologisch</i> | klank* klinker* medeklinker* rijm* uitspraak* intonatie | <i>tweeklank</i> <i>articulatie</i> <i>tempo</i> |
| <i>Orthografisch</i> | alfabet* letter* klinker* medeklinker* eindletter* hoofdletter* kleine letter* koppelteken* apostrof* trema* accent* leesteken* punt* vraagteken* uitroepeteken* komma* dubbele punt* spatie* aanhalingsteken* afkorting* | <i>tussenletter / tussenklank</i> <i>interpunctie</i> <i>kommapunt</i> <i>beletselteken</i> |
| <i>Morfologisch</i> | woord* grondwoord samenstelling* afleiding* voorvoegsel* achtervoegsel* zelfstandig naamwoord* | |

| | | |
|-------------------|--|---|
| | <p>onderwerp (o)*</p> <p><i>werkwoordelijk gezegde (wwg)</i> persoonsvorm* (pv)</p> <p><i>naamwoordelijk gezegde (nwg)</i></p> <p>voorwerpen: lijdend voorwerp (lv) meewerkend voorwerp (mv)</p> <p><i>bepaling</i></p> <p>2 Soorten zinnen vragende zin</p> | <p><i>predicaat</i></p> <p>Andere delen van wwg: <i>afgescheiden deel van de pv (adpv)</i> <i>voltooid deelwoord (vd)</i> <i>infinitief (inf)</i> <i>werkwoordelijke uitdrukking (ww. uitdr.)</i> <i>wederkerend voornaamwoord (wed. vn.)</i></p> <p>delen van nwg: de werkwoorden (zie wwg) <i>naamwoordelijke deel van het gezegde</i></p> <p><i>zinnen met inversie</i> <i>mededelende zin:</i> - <i>bevestigende zin</i> - <i>ontkennende zin</i></p> <p><i>enkelvoudige zin</i> <i>samengestelde zin</i></p> |
| <i>Semantisch</i> | <p>synoniem*</p> <p>homoniem</p> <p>letterlijk figuurlijk</p> <p>spreekwoord uitdrukking*</p> | <p><i>antoniem</i></p> <p><i>beeldspraak</i></p> |
| <i>Tekstueel</i> | <p>tekst*</p> <p>fictie*</p> <p>non-fictie*</p> <p>inleiding*</p> <p>midden*</p> <p>slot*</p> <p>hoofdstuk*</p> <p>alinea*</p> <p>regel*</p> | <p><i>tekstsoort</i> <i>teksttype</i> <i>tekstdoel</i></p> |

3.2.2.1 Taalbeschouwing vandaag

Mensen leren niet alleen taal door die te gebruiken. Ze denken daar ook over na. **Taalgebruik en taalbeschouwing** zijn de **twee pijlers** waarop taalontwikkeling steunt. In taalbeschouwing denken leerlingen na over drie aspecten:

- Hoe gebruiken mensen hun taal (pragmatische taalbeschouwing)?
- Welke betekenissen en structuren gebruiken mensen daarbij (semantische en structurele taalbeschouwing)?
- Welke strategieën hanteren mensen daar bewust of onbewust bij (strategische taalbeschouwing)?

Dit leerplan, net zoals het vorige, blijft uitgaan van die brede taalbeschouwing. De maatschappij eist voldoende taalbeheersing en strategische taalgebruikers. Vertrekkend vanuit het eigen taalgebruik van de leerlingen en in talige situaties, via luisteren (en kijken), spreken, lezen en schrijven, probeert dit leerplan de taalbeschouwelijke vaardigheden van de leerlingen geleidelijk te laten groeien.

Taalbeschouwing staat als vakcomponent dus in een nauwe relatie met de component taalvaardigheid. Taalbeschouwing is op te vatten als *reflectie* die talig handelen begeleidt en zeker niet als losse kennisoverdracht. Die reflectie moet immers de taalvaardigheid van de leerlingen ten goede komen.

Taalbeschouwing omvat alles wat met het observeren van taal en taalgebruik en met het nadenken daarover te maken heeft. Dat zit de leerlingen zoals ieder mens in het bloed. Wie wat ongewoons zegt, heeft meteen de aandacht en reken maar dat het dadelijk wordt aangewezen. Dat heeft met het 'normbesef' te maken dat iedere taalgebruiker zich bij het aanleren van zijn taal eigen heeft gemaakt. Dat normbesef regelt en stuurt het taalgebruik zonder dat je erbij nadenkt, maar het kan ook bewustgemaakt worden. Je neemt aan dat die 'bewustmaking' goede diensten kan bewijzen aan wie in zijn of haar taalgebruik wat verder wil komen dan omgangstaal waarbij je wel nadenkt over *wat* je zegt, maar niet over *hoe* je dat doet. Omdat het onder meer de bedoeling van de taallessen op school is om de leerlingen daarbij te helpen, is taalbeschouwing wel een aangewezen middel.

Om echt goed te werken laat je die bewustmaking door middel van *reflectie* aansluiten bij de *taalactiviteiten* van de leerlingen, dus bij hun lezen en luisteren, spreken en schrijven. Wie het zo opvat, zal het moeilijk krijgen om alle voorgeschreven leerstofelementen keurig over zijn jaarplan verdeeld te krijgen: je hangt dan immers helemaal van de taalvaardigheidsoefensituaties af. Soms heb je daarbij wel een systematische en specifieke aanpak nodig om alle elementen uit het leerplan aan bod te laten komen. Het hoofddoel moet evenwel blijven om zo veel mogelijk te vertrekken vanuit het taalaanbod van de leerlingen.

Voor bepaalde delen kan een occasionele aanpak voor taalbeschouwing ruim voldoende zijn. Een systematische, cursorische aanpak kan echter ook nodig zijn. Meestal zal de aanpak een beweging moeten zijn tussen de twee uitersten (zoveel mogelijk 'gepland' en 'geordend'), zoals: bij bespreking van gelezen en beluisterde teksten, voorbereiding van een schrijf- of spreekopdracht, correctie van wat leerlingen geschreven hebben, bij een gesprek of een discussie ... Dat kan dus ook betekenen dat leerlingen nadenken over het taalsysteem dat ze gebruikt hebben bij de vaardigheid of ze leren iets over hoe anderen in concrete situaties de opdracht uitgevoerd hebben.

Onderwijs in taalbeschouwing werkt met actieve reflectie door de leerlingen over eigen en andermans taal en taalgebruik in levende, echte situaties. Die taalbeschouwing brengt hen tot inzicht (begrijpen, kennen, weten) in de achterliggende systematiek. Daarbij gaat het onderwijs ervan uit dat er een wisselwerking is tussen kennen (inzicht) en kunnen (taalvaardigheid): het eigen taalgebruik en de eigen taalvaardigheid van de leerlingen kun je zeker meenemen als input voor het onderwijs in taalbeschouwing. De inzichten die leerlingen zo verwerven, zullen de groei van die eigen taalvaardigheid ondersteunen en versterken.

Taalbeschouwing wordt in dit leerplan (in vergelijking met het vorige van 1997) niet meer verdeeld in 'inzicht in taalgebruik en tekst', 'woordenschat', 'grammatica' en 'spelling'. Dit betekent dat je integratie zult nastreven en dat je taalsysteem en taalgebruik aan elkaar koppelt.

Het onderwijs herleidde taalbeschouwingsonderwijs generaties lang tot de zogenaamde schoolgrammatica, dat wil zeggen tot die aspecten van taalbeschouwing die zich richten op zinsontleding en woordbenoeming. Velen stelden zich de laatste jaren vragen bij dat traditioneel spraakkunstonderwijs.

Taalbeschouwingsonderwijs heeft wel degelijk **verschillende functies**. Het is een '*middel*' om deze doelen na te streven:

- a ondersteuning bij de ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands;
- b hulp bieden bij het aanleren van vreemde talen;
- c via inzicht in het taalsysteem hulp bieden bij de spelling;
- d bijbrengen van juiste denk- en redeneerwijzen, bijdragen tot de culturele en interculturele vorming;
- e respect leren tonen en hebben voor de eigen en andermans cultuur.

Zulke doelen stellen hun eigen eisen.

Op doel (a) mag je in geen geval blindstaren: het is belangrijk dat de reflectie hier gebeurt op het niveau van ontwikkeling waar de leerlingen van een eerste graad op dat ogenblik aan toe zijn. In de eerste graad is er op dat vlak nog niet altijd zoveel te bereiken. Inzicht in grammatica kan pas echt tot goede resultaten leiden als het om ingewikkelder, meestal geschreven teksten gaat en daar is meer grammatica voor nodig dan je in de eerste graad kunt bijbrengen. Maar ook die ingewikkelder teksten liggen nog niet binnen het bereik van leerlingen in de eerste graad. Toch mag je niet vergeten dat een daarop gerichte grammatica niet gemakkelijk en tevens een werk van lange adem is. Als je ervoor wilt zorgen dat de leerlingen er later baat bij kunnen hebben, dan ga je nu al een bruikbare basis leggen.

Doel (b) is maar te bereiken als je daar in teamverband aan werkt en als er duidelijke afspraken zijn in verband met timing, aanpak en gebruikte terminologie. Overigens moet je daarbij ook op aanzienlijke verschillen bedacht zijn: wat je bijvoorbeeld 'naamwoordelijk deel van het gezegde' noemt, heet in de Franse sprokkelkunst 'attribut du sujet'.

Je overlegt het beste met de collega's en verduidelijkt de aanpak bv. voor zinsleer: je informeert over stappen(plannen) en je toont dat je voor het benaderen van de zin vertrekt vanuit de tweeledigheid van die zin.

Bij het derde doel (c) kan inzicht in het taalsysteem helpen bij het beheersen van de spelling. Om de spelling van bepaalde woorden en werkwoorden te begrijpen of te beheersen is een minimum aan taalbeschouwelijke kennis nodig. Het is evenwel niet de bedoeling dat je die kennis gaat toetsen in de vorm van uit het hoofd laten leren van regeltjes.

Doel (d), het nastreven van een algemeen culturele en intellectuele vorming, is alleen haalbaar als de aanpak daar werkelijk toe leidt, via opeenvolgende stappen van waarneming, hypothesevorming, toetsing van de gemaakte hypothese enz. (inductie). De leerlingen leren dan aandachtig, met enige abstrahering, naar goed concreet waarnemingsmateriaal kijken, een stel zinnen bijvoorbeeld waarin een bepaald verschijnsel aan de orde is, zoals de gewone plaats van het voltooid deelwoord in een zin. Leerlingen verbreden hun inzichten ook door te kijken naar voorbeelden uit andere talen die in onze samenleving aanwezig zijn. Ze kijken niet alleen, maar ze ontdekken bijvoorbeeld ook dat ze hetzelfde kunnen zeggen in verschillende taalvormen. Formuleringen kunnen afhankelijk zijn van de spreker/ luisteraar van de lezer/schrijver. Je zou bijvoorbeeld kunnen stilstaan bij het gebruik van de beleefdheidsvorm, het verschil Vlaanderen - Nederland, het gebruik van u in het dialect.

Het samen met leerlingen nadenken over taal leert hen dat Nederlands heel wat varianten kan hebben en dat die verscheidenheid een bron van rijkdom is. Dat Nederlands een taal in evolutie is. Dat grammatica maar een mogelijke vorm is om taal te beschrijven, en geen absolute wetenschap. Dat er overeenkomsten en verschillen zijn met andere talen. Dat verschillende culturen verschillende taalgewoonten hebben. Dat ze respect moeten tonen voor mensen die een ander taalgebruik of een andere taal hanteren.

Doel (e) wil aantonen dat leerlingen via taalbeschouwing ook iets leren over de wereld waarin ze leven. Enerzijds beoogt onderwijs de harmonische ontplooiing van de persoonlijkheid, anderzijds bereidt het voor op de samenleving van morgen en nu. Taal is het hart van de 'menselijke' wereld. Taalbeschouwing leert jongeren alert te zijn

en andermans taalgebruik te beschouwen. Daardoor leren ze situaties zelfstandiger en beter aanpakken. Dat leidt er uiteindelijk toe dat leerlingen mensen worden die zich verwonderen over en verheugen in het wonder van die menselijke taal. Dat maakt van hen *volwaardige, mensontmoetende taalgebruikers*, die openstaan voor het woord, met respect voor de eigen en andermans cultuur.

Onze maatschappij en onze klassen zijn al lang niet homogeen meer. Leerlingen komen in contact met een grote diversiteit aan talen en taalvariëteiten, cultureel gebonden gewoontes, gespreksconventies enz. Sommige leerlingen hebben het Nederlands zelfs niet als moedertaal en leren het als een vreemde taal. Binnen de lessen taalbeschouwing kun je de rijkdom van culturele en talige diversiteit binnen de klas en in de maatschappij positief gebruiken. Leerlingen kunnen op die manier vanuit hun eigen referentiekader gelijkenissen en verschillen ontdekken tussen de eigen taal en taalvariëteiten en/of vreemde talen bv. op gebied van uitdrukkingen, taalregisters, beleefdheidsvormen, lichaamstaal, taalgedragsconventies (en gewoontes schelden, begroeten ...). Op die manier kan deze aandacht voor taal en cultuur leerlingen sensibiliseren voor het grondig leren van talen en het open staan voor andere culturen.

Het gaat **vandaag bij taalbeschouwing** (meer specifiek bij **taalsystematiek**) niet louter meer om de structuur. De betekenis speelt weer mee. De leerlingen vertrekken van wat 'een zin' doet: dit is 'iets zeggen over iets'. Ze vertrekken van echte zinnen in een context. Uiteraard blijft het geheel beperkt tot woord-, zins- en tekststructuren die relevant zijn voor de taalvaardigheid van een eerstegraadsleerling.

Het huidige onderwijs in *taalbeschouwing* sluit beter aan bij de ervaringswereld en het begripsvermogen van leerlingen.

Deze tabel plaatst beide varianten naast elkaar.

| KLASSIEK GRAMMATICAOONDERWIJS (ZINSONTLEDING) | OONDERWIJS IN TAALBESCHOUWING |
|---|--|
| Nadruk op vorm. | Nadruk op betekenis, communicatie. |
| Gedecontextualiseerd, d.w.z. losse zinnen worden ontleed. | Reflectie over natuurlijke contexten. |
| Er wordt op een abstract niveau met taal omgegaan. | Leerlingen gaan aan de slag met concrete authentieke taalmaterialen. |
| Gebaseerd op de klassieke Latijnse grammatica. | Communicatieve aanpak. |
| Kennis van termen is een belangrijke doelstelling. | Begrippen en termen worden samen aangeleerd. |

3.2.2.2 Voortbouwen op het basisonderwijs

'Vaardigheden, inzichten, kennis en attitudes

Wie nadenkt over taalverschijnselen, neemt ze waar en probeert ze te begrijpen, te interpreteren en te verwerken. Zo mogelijk probeert hij daaruit zijn taalgebruik te verbeteren.

- *Waarnemen = zich verwonderen, zich verbazen, stilstaan bij, verkennen, zich vragen stellen ...*
- *Begrijpen en interpreteren = verwoorden, bespreken, verklaren, vergelijken, verbanden leggen ...*
- *Verwerken = beoordelen, toepassen, besluiten, verbeteren, aanpassen, plezier beleven ...*

Kinderen hebben daarvoor een aantal inzichten nodig: o.a. in het communicatiesysteem, in elementaire structuren van woorden, zinnen, teksten en betekenisverbanden. Die kennis wordt geleidelijk opgebouwd. Het is voor jonge kinderen vaak te veel gevraagd om taal als een abstract systeem te beschouwen. Taalbeschouwing ontstaat het best vanuit een behoefte van de leerling om vat te krijgen op het systeem.

Om over die inzichten te praten is het handig dat kinderen beschikken over een aantal begrippen en termen. We springen zuinig om met het begrippenapparaat. In de basisschool gaat het eerder om inzichten, dan wel om terminologische kennis.

Vaardigheden, inzichten en kennis zijn nodig om de taalbeschouwelijke attitudes te ontwikkelen.'

Door het feit dat het secundair onderwijs verder bouwt op de voorkennis vanuit het basisonderwijs, moet je ook voor taalsystematiek aansluiten bij de leerinhoud én de aanpak van het basisonderwijs.

Taalbeschouwing in het basisonderwijs is niet zinnen knippen (zinsontleding), maar wel zinnen reconstrueren (zinsopbouwdidactiek).

In taalbeschouwing vandaag denk je niet meer aan 'ontleden'. Toch denken ze in de basisschool na over zinnen en hoe die in elkaar zitten. Ze doen dat wel op een andere manier.

| Sleutelvraag | Aspect |
|---|-------------------------------------|
| Over wie of waarover wordt er in de zin iets gezegd? Wie doet er iets? Wie is of wordt er iets? | Onderwerp* |
| Wat wordt over het onderwerp gezegd? | (predicaat) |
| Welke woorden zeggen wat het onderwerp doet, wat ermee gebeurt? | werkwoordelijk gezegde |
| Welke woorden zeggen hoe, wie of wat het onderwerp is of wordt? | naamwoordelijk gezegde |
| Welke woorden zeggen wat, aan wie of voor wie, wanneer, waar, hoe, waarmee, waardoor iemand iets doet of wanneer, waar, waarmee, waardoor iemand iets is of wordt? | voorwerpen (lv en mv) bepalingen |

* al als term in basisonderwijs aangebracht, de andere termen komen pas in de eerste graad so.

Het uiteindelijke doel van 'taal' in het basisonderwijs is 'taalopvoeding'. In het basisonderwijs streven de leerkrachten de harmonische ontplooiing van de persoonlijkheid van het kind in de samenleving van nu en morgen na.

Daarvoor leert het kind nieuwe situaties met zijn taal aanpakken en beheersen. Het ontwikkelt zijn taalgebruik voor de vaardigheden (luisteren, spreken, lezen en schrijven). Het leert taal beschouwen: nadenken over eigen taalgebruik en dat van anderen, over communicatiesituaties en over de taalsystematiek.

Wat betekent dat concreet voor de lespraktijk?

Om na te denken over het taalgebruik leert de leraar basisonderwijs de leerling met *de negen vragen* werken, een instrument om over situaties na te denken:

Wie is de zender? Wat is de boodschap? Wat is de relatie van de boodschap tot de werkelijkheid? Wie is de ontvanger? Wat is de bedoeling van de communicatie? Hoe wordt er gecommuniceerd? In welke omstandigheden, situatie wordt er gecommuniceerd? Wat is de weg en wat zijn de middelen? Wat is de reactie, het effect?

Werken met de negen vragen heeft een aantal concrete voordelen.

Je kunt:

- er elke communicatiesituatie volledig mee analyseren;
- ze op alle communicatiesituaties toepassen;
- ze op alle niveaus toepassen: van kleuter tot wetenschapper. Ze vormen een open model;

- ze gebruiken om een taalhandeling voor te bereiden, te begrijpen, ook om die te evalueren.

Met de negen vragen bekijk je het taalgebruik altijd in zijn totale, reële context. Daardoor maak je veel meer kans om tot een betrouwbaar inzicht te komen in hoe anderen taal gebruiken en hoe je je eigen taalgebruik in allerlei situaties kunt aanpakken en eventueel verbeteren. De hele taalbeschouwing wordt zo helderder en doorzichtiger.

De negen vragen gaan over een aspect van de communicatie dat in elke situatie een belangrijke rol kan spelen. Die vragen kunnen heel breed ingezet worden en zijn voor de leerlingen een vertrouwd gegeven. Het is wel zo dat het niveau dat de leerlingen van het basisonderwijs moeten beheersen toch beperkt is.

Ook het secundair onderwijs heeft een sterk communicatief accent en stelt dezelfde vragen bij de communicatieve situatie van een tekst.

Leerlingen leren dus over zinnen nadenken vanuit betekenis en functie; ze leren redeneren vanuit de zinsopbouw/didactiek. Dat kun je als leraar secundair gebruiken omdat je niet onmiddellijk met de te cognitieve aanpak van zinsontleding wilt beginnen. Want 'in iets doen met taal' (taalgebruik) leren leerlingen ook nadenken over 'het systeem' dat achter hun / het taalgebruik zit, m.a.w. ze komen uit bij taalbeschouwing waarvan grammatica slechts een deel is: nadenken over het systeem achter hun taalgebruik.

Voor woordenschat vertrekken leerlingen van het basisonderwijs vanuit betekenisrelaties: je kunt woorden makkelijker onthouden, zo leren ze, als je ze in relatie brengt met andere woorden, bv. gelijk aan, tegengesteld aan, behorend tot ...

Die strategieën trek je in het secundair door in de eerste en ook in de volgende graden.

Kies ook in het secundair onderwijs voor een **inductieve aanpak**, een aanbod van stimulerende taalproblemen, werken met herkenbare taalsituaties en opdrachten die leerlingen uitdagen. Het is belangrijk dat ze zeker vanaf de eerste graad ook succes mogen ervaren, inzicht krijgen met daaraan gekoppeld een verankering van de kennis (voor taalgebruik en taalsystematiek).

3.2.2.3 Taalbeschouwing in dit leerplan

De doelen zijn zowel voor **taalgebruik** als voor **taalsysteem**.

Het leerplan streeft uniformiteit na voor het gebruik van de taalbeschouwelijke termen. De termen komen uit de eindtermen Nederlands voor de eerste graad secundair onderwijs, voor de A-stroom. Die zijn ook gebaseerd op de 'Advieslijst Taalbeschouwelijke termen Nederlands' van de overheid (2009). Het zorgt wat de doelen en de termen betreft voor horizontale aansluiting met het leerplan Frans en verticale aansluiting met het basisonderwijs en met de tweede graad van het secundair onderwijs.

Bij de termen is in dit leerplan een onderscheid gemaakt tussen *basis* en *uitbreiding*. Alles wat bij de basis opgenomen is, zou elke leerling op het einde van de eerste graad moeten beheersen. Wat je uit de uitbreidingsleerstof selecteert, kun je zelf beslissen. Het is echter aangewezen om rekening te houden met de leerlingengroep. Zo kun je in overleg met collega's vreemde talen (moderne en klassieke talen) een keuze maken, ook rekening houdend met anderstalige leerlingen. Op het einde van de eerste graad kun je wat er uiteindelijk bereikt wordt in rekening brengen bij de **oriëntatie**.

Taalbeschouwing staat niet 'op zich'. Goed taalvaardigheidsonderwijs streeft integratie na. Dat betekent dat luister-, spreek-, lees- en schrijfactiviteiten zoveel mogelijk met elkaar gecombineerd worden en dat naar aanleiding van die activiteiten ook taalbeschouwing plaats heeft. De verschillende leerplancomponenten mogen niet tot versnippering leiden, maar integratie moet nagestreefd worden.

3.2.2.4 De aanpak van taalbeschouwing

Een les taalbeschouwing vertrekt van echt, levend en betekenisvol materiaal. Je werkt inductief, gradueel en van concreet naar abstract op een denkniveau dat de leerlingen aankunnen. Je laat leerlingen nadenken vanuit betekenis en functie, redeneren vanuit zinnen bouwen.

Uiteraard houd je rekening met de klasgroep en met de individuele leerlingen.

In bepaalde klassen kan het aantal zwak taalvaardige leerlingen groot zijn. Bij die leerlingen gaat het zowel om leerlingen die thuis Nederlands spreken als om leerlingen met een andere thuistaal. Voor die laatste groep leerlingen is Nederlands een tweede taal, soms zelfs een derde taal. Uit leerpsychologisch onderzoek is bekend dat leerlingen niet allemaal op dezelfde manier (een taal) leren. In de klassenpraktijk wordt er niet altijd voldoende rekening gehouden met het bestaan van verschillende soorten (taal)leerders.

Taalbeschouwing moet de taalvaardigheid van de leerlingen ondersteunen en verhogen, hulp bieden bij aanleren van vreemde talen en juiste denk- en redeneerwijzen bijbrengen. Zeker in de eerste graad is het nodig dat die kennis functioneel op taalvaardigheid en dus op het luisteren en lezen, spreken en schrijven van de leerlingen betrokken blijft. Je vertrekt daarbij vanuit alledaagse 'taal' en vanuit fictie ... Er wordt taal gebruikt die je kunt observeren, bestuderen, veranderen ... afhankelijk van de (communicatieve) situatie. Leerlingen gaan zo nadenken over zinnen, over woorden ... Stilaan zullen vanuit taalbeschouwing ook algemeen culturele doelen aan bod komen.

Taalbeschouwing biedt ook hulp bij het aanleren van en nadenken over vreemde talen. Zo kun je we vanuit Nederlands bepaalde items aanbrengen, omgekeerd kan het echter ook. Als een leraar Frans voor de vervoeging van de meervoudsvormen de eerste, tweede en derde persoon wil benoemen, kan hij dat aanbrengen en kun jij als leraar Nederlands daar later op terugvallen.

Een les over werkwoorden met een lijdend en/of een meewerkend voorwerp kan de collega Frans aanbrengen en kun jij verder verduidelijken: 'acheter *quelque chose pour* quelqu'un', 'donner *quelque chose à* quelqu'un' ... ; iets kopen voor iemand, iets geven aan iemand ... Dat heeft voor gevolg dat de vakleraren Frans en Nederlands – maar ook Latijn - afspraken maken over wie wat nu precies wanneer aanbrengt.

In het kader van taalbeleid (en talenbeleid) is ook overleg over timing en planning met de collega's zeker meer dan zinvol. Wanneer breng je in de Nederlandse les een bepaalde term aan? Wanneer en hoe kan de collega (vreemde talen) daar vanuit zijn leerplan op inspelen? Waar kan er vanuit de vreemde talen een aanzet gebeuren?

Eigenlijk kun je voortdurend aan taalbeschouwing doen. Dat staat ten dienste van taalbeheersing en taalvaardigheid: reflectie op de communicatieve situatie, op het woordgebruik van een spreker of schrijver en op zijn taaluitingen of zinnen. Die reflectie mondt uit in, c.q. wordt onderbouwd door kennis van het taalsysteem: van de woordenschat (lexicon), van taalvariatie (register), van spraakkunst, van opbouw van teksten. Zodra leerlingen over hun eigen taalgebruik en dat van anderen nadenken, doen ze dus aan taalbeschouwing. Dat gebeurt constant: wanneer ze spreken, proberen ze de situatie waarin ze dat doen in te schatten. Hetzelfde gebeurt wanneer ze schrijven: dan hebben de leerlingen meer tijd en dus meer kansen om na te denken. Ze kunnen gemakkelijker plannen, ze kunnen hun tekst reviseren en afwerken. In elke fase van het schrijfproces gaan ze reflecteren, ook als ze luisteren en lezen, denken ze na over het taalgebruik van de andere. Het kan zinvol zijn om sommige zaken expliciet en cursorisch te behandelen. Denk maar aan alles wat met taalsystematiek te maken heeft, of met het gebruik van standaardtaal en taalvariëteiten. Maar ook die aspecten moet je zoveel mogelijk in contexten inbedden om ze hun werkelijke betekenis te kunnen geven.

Aanpak taalgebruik en taalsystematiek

Bij taalgebruik en taalsystematiek ligt in de eerste graad het accent op de ontwikkeling van de taalvaardigheid. Vertrekken vanuit reflectie op bepaalde taaluitingen is dan ook de regel. Leerlingen denken na over klanken, woorden, zinnen, teksten, betekenissen en spellingvormen.

Laat leerlingen daarbij taken uitvoeren waarin zij taalverschijnselen observeren en onder jouw begeleiding zelf hypothesen opbouwen.

Leerlingen krijgen inzicht in bepaalde taalgedragsconventies. Zo zullen ze aandacht hebben voor afspraken die bij het taalgebruik in een bepaalde situatie behoren. Zo kan het teksttype, de ontvanger, de boodschap ... bepalen in welke mate de leerling een correcte spelling zal nastreven. Een sms-berichtje naar een vriend of naar een ouder zou in een ander taalregister of anders gespeld kunnen zijn. Het aanspreken van een leraar brengt een duidelijker articulatie naar voor ...

Als je de basisdoelen ter harte neemt, is taalbeschouwing niet zo'n gemakkelijk vakonderdeel. Het is duidelijk dat de aanpak zoveel mogelijk 'inductief' zal moeten zijn. Dat vraagt tijd en je zult eerst en vooral de beginsituatie van de leerlingen moeten kennen en van daaruit vertrekken. Ook in het basisonderwijs heeft taalbeschouwing te maken met waarnemen, begrijpen, verwerken, nadenken over het taalgebruik en over het taalsysteem. Je kiest voor 'levend' taalmateriaal en sluit aan bij de leerinhouden en de didactische aanpak van de basisschool.

Dat betekent bijvoorbeeld dat je bij de woordsoorten vertrekt vanuit de idee dat de woordsoorten een 'functie' hebben: zelfstandige naamwoorden geven dingen een naam, bijvoeglijke naamwoorden spreken eigenschappen uit, werkwoorden zeggen wat er met dingen gebeurt, voornaamwoorden verwijzen naar al genoemde woorden – soms ondergaan die voornaamwoorden vormveranderingen: hij wordt hem / zijn ... (en daarbij laat je leerlingen stilstaan bij hoe komt dat).

Bij nadenken over zinnen zien leerlingen in dat zinnen kunnen klein (kort) en gemakkelijk zijn, maar ook lang en complex, dat zinsdelen in verschillende vormen verschijnen: als woord/ woordgroep/ zin. Bij het bestuderen van zinsdelen vertrekken ze vanuit 'onderwerp doet iets/ is iets ...' Zo werk je in de eerste graad met leerlingen aan het herkennen van de *tweeledigheid* in zinnen. De aanzet daarvoor is gegeven in het basisonderwijs.

Aanpak woordenschatverwerving

Het is belangrijk dat je verder aandacht besteedt aan woordenschatverwerving. Woorden komen voor in contexten; ze staan niet alleen: ze vormen met elkaar groepen waarin allerlei betekenisrelaties bestaan. Synoniemen en antoniemen zijn daar sprekende voorbeelden van. Of neem uitdrukkingen, spreekwoorden, zegswijzen en collocaties (min of meer vaste verbindingen van twee woorden, zoals *een leugentje om bestwil*, *een dagje balen* enz.) Ook dat zijn materies die nuttig te exploreren zijn, meestal naar aanleiding van tekstbehandeling.

Leerlingen moeten met woorden leren omgaan. Dat betekent dat *strategieën* in verband met woorden /woordbetekenissen voor hen belangrijk zijn. Zo'n strategie is bijvoorbeeld dat je de betekenis van een woord met succes kunt afleiden uit de context waarin het gebruikt wordt. Of dat je de betekenis kunt achterhalen door je aandacht op de woordbouw te richten. Of nog: door je af te vragen of je in je eigen of in een andere taal nog woorden kent die gelijkenis vertonen met een woord waarvan je de betekenis wilt achterhalen. Dergelijke strategieën worden wel eens onder de term *semantiseren* samengevat: activiteiten gericht op het leggen van betekenisrelaties tussen woorden, zodat je nieuwe woorden in een netwerk van zulke relaties kunt opvangen. Daarbij mag je het belang van het woordenboekgebruik niet uit het oog verliezen. Aan de vaardigheid lezen kan de *attitude* van het gebruik van het woordenboek – al of niet elektronisch – gekoppeld worden.

'De beste manier om ervoor te zorgen dat de leerling het woord zal vergeten, is dat de leraar een korte, heldere uitleg van een woord geeft en vervolgens doorgaat met de rest van de les!' (Nation, 1990, blz. 63)

Zinvol woordenschatonderwijs is dus meer dan alleen het geven van de betekenis van een onbekend woord. Aan de uitleg zou in ieder geval iets vooraf moeten gaan. Als leerlingen iets van de uitleg moeten onthouden, dient er ook nog iets op te volgen.

Het leren van het woord gebeurt dus niet in een keer. Er moet een aantal fasen doorlopen worden voor de leerling het woord effectief kent. De verschillende fasen kunnen kort of lang zijn, afhankelijk van de voorkennis van de leerling, het leerdoel en de leerlast. Dit is de zogenaamde *vierfasedidactiek*.

Die didactiek onderscheidt deze fasen:

voorbewerken, semantiseren (uitleg van betekenis), consolideren (inoefenen), controleren.

1 Voorbewerken

Bij voorbewerken gaat het om het creëren van een gunstige beginsituatie. Dat betekent het organiseren van een juiste context, het activeren van voorkennis en het betrokken maken van de leerlingen.

2 Semantiseren

In de gecreëerde context wordt het te leren woord voor het eerst aangeboden. Bij semantiseren wordt de woordbetekenis duidelijk gemaakt. Het gaat dus om het uitleggen en het toelichten van de betekenis.

3 Consolideren

Als leerlingen de betekenis van een woord begrijpen, moet het woord met de betekenis nog worden onthouden. Bij consolideren worden het woord en de behandelde betekenis ingeoefend. Het gaat om inprenting in het geheugen of, anders gezegd, om inbedding in het mentale lexicon.

4 Controleren

Om na te gaan of de te leren woorden ook werkelijk onthouden zijn, vraagt de leraar elk woord terug. Dit kan eventueel in een later stadium in een andere context of situatie. Controleren is nagaan of het woord en de behandelde betekenissen verworven zijn.

De vierfasididactiek is niet alleen van toepassing op nieuw te leren woorden, maar ook op nieuw te leren betekenissen. Woorden worden zelden in een keer helemaal begrepen. Woordbegrip moet groeien en om een woord in de volle betekenisbreedte te begrijpen, moet een leerling ervaringen opdoen met het woord in verschillende contexten.

Vooraf bij het lezen van zakelijke teksten dienen zich daartoe tal van gelegenheden aan. Het is goed om het lexicon van die teksten bij het ontwerpen van een les aandachtig te bekijken en met betrekking tot de precieze betekenis van de woorden geen risico's te lopen. Vage woordverklaringen zijn uit den boze, en het opgeven van benaderende omschrijvingen is helemaal te mijden.

Schooltaalwoorden en instructietaal verdienen in deze eerste graad voldoende aandacht. Om hun leerresultaten te bevorderen zul je de typische schooltaal voor deze leerlingen moeten ontsluiten. Voldoende aandacht en tijd besteden aan actieve taalverwerving daarbij is een onmisbaar deel van taalbeschouwing.

3.3 Aanzet tot literaire competentie via leesplezier

3.3.1 DOELEN aanzet tot literaire competentie

Er zijn 6 doelen bij dit deel waarin leerlingen een stap zetten naar literair competente lezers. De nadruk ligt op leesplezier en tekstervaring. (* duidt op attitudes die na te streven zijn)

- 1 De leerlingen zijn bereid voor leeftijdsgenoten bestemde fictionele teksten te lezen (ET 9), te beluisteren en te bekijken.
- 2 De leerlingen kunnen hun eigen ervaringen met fictionele teksten op diverse manieren uiten bv. via spreken, schrijven, muzisch-creatieve expressie, drama ...

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

- 3 De leerlingen zijn bereid:
 - om zich in te leven in fictionele teksten (ET 12);
 - te reflecteren over de inhoud van de tekst; (reflecteren)
 - hun persoonlijke waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uit te spreken.
- 4 De leerlingen kunnen:
 - luisteren naar mondeling aangeboden ontspannende teksten (ET 2);
 - hun persoonlijke waardering van een fictionele tekst uitdrukken;
- 5 De leerlingen kunnen bij zichzelf verwachtingen en voorkennis oproepen bij een verhaal, een gedicht of een toneelvoorstelling.
- 6 De leerlingen tonen een (inter)culturele gerichtheid op het vlak van kennis en inzichten, vaardigheden en attitudes (ET 27*):
 - verschillende cultuuruitingen met een talige component in onze samenleving zoals poëzie, literaire fragmenten, jeugdboeken, theater, film ... exploreren en er betekenis aan geven;
 - hun gedachten, belevingen en emoties bij ervaringen met de eigen culturele leefwereld in vergelijking met die van anderen verwoorden;
 - uitgaande van hun eigen referentiekader enige kennis over de diversiteit in het culturele erfgoed met een talige component verwerven en er waardering voor krijgen.

3.3.2 PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN aanzet tot literaire competentie

3.3.2.1 Aansluiting bij de basisschool en de tweede en derde graad

De aanzet tot literaire competentie via leesplezier houdt uiteraard verband met wat de leerlingen in de tweede en derde graad zullen gaan doen. Nu laat je teksten met literaire waarde ervaren en genieten, en dat sluit aan bij wat ze in de basisschool gewoon waren te doen. Literatuur is nu nog geen voorwerp van studie of evaluatie. Dat komt er pas in de twee volgende graden bij. Ook in de tweede en derde graad staan het lezen van teksten en de leeservaring nog steeds voorop. De bestudering van de literaire tekst en de context sluit bij deze leeservaring aan en moet er in de derde graad toe leiden dat de leerlingen een behoorlijke mate van 'literaire competentie' verwerven.

| | DOELSTELLING | WIJZE VAN VERWERKING IN DE KLAS | VOORWERP VAN DE VERWERKING | TEKSTKEUZE TEKSTAANBOD |
|--|---|--|---|---|
| EERSTE GRAAD: tekstervarend lezen | aanzet tot literaire competentie via leesplezier. | praten over de leesbeleving. | de belevingswereld van de jonge lezer. | kinder- en jeugdliteratuur. |
| TWEEDE GRAAD: tekstervarend + tekstbestuderend | leesplezier bewuster maken via een begrippenapparaat. | praten over de leesbeleving en de leesbeleving preciezer benoemen. | de belevingswereld van de jongere, de adolescent. | jeugdliteratuur adolescentenliteratuur, literatuur voor volwassenen. |
| DERDE GRAAD: tekstervarend + tekstbestuderend + tekstinterpreterend | culturele geletterdheid en literaire competentie ontwikkelen betekenisgeving, inwijding in een cultuur esthetische vorming persoonlijke ontplooiing, waardeoordeel | uitspreken, kennismaken met het literaire bedrijf spreken over de leesbeleving, de tekstervaring toetsen aan die van een andere lezer (de leraar, een recensent ...). | de belevingswereld van de jonge volwassene. | adolescentenliteratuur, literatuur voor volwassenen. (<i>ET ASO/KSO/TSO 26</i>) |

3.3.2.2 Leesplezier en leesbevordering

Leesplezier is het belangrijkste doel in de omgang met fictionele teksten en daarbij heb je als leraar een cruciale rol. Jouw enthousiasme werkt stimulerend. Leerlingen voelen het als je zelf weg bent van een bepaald boek en dat het niet zo maar om 'leerstof' gaat. Zo kan een voorleesmoment uit een spannend, goed geschreven boek leerlingen enorm stimuleren om het boek zelf te gaan lezen.

Dit leesplezier moet verder gaan dan een louter genieten. Fictionele teksten doen de lezer/luisteraar/kijker greep krijgen op de werkelijkheid of bieden de mogelijkheid om eraan te ontsnappen. Door leerlingen in contact te brengen met fictionele teksten neemt de literaire competentie toe en leren ze betekenis toekennen aan taaltekens en structuren die steeds hogere eisen stellen. De doelstelling van literatuuronderwijs is dus zowel persoonlijkheidsvorming als groeien in literaire competentie.

Om leesplezier te bereiken vraagt het leerplan een sterke gerichtheid op de lezer en zijn leeservaring. Vanuit recente leesdidactiek ga je met leerlingen op zoek naar de betekenis die zij geven aan de fictionele teksten. Dit gebeurt bij voorkeur met teksten die aansluiten bij hun eigen belevingswereld.

Leerlingen moeten de gelegenheid krijgen om te ontdekken wat boeken allemaal te bieden hebben. Je biedt hen een ruime keuze aan van teksttypes en media om hun interesse te voeden en hun smaak te ontwikkelen. De leerlingen lezen en/of beluisteren (klassikaal of anders) *tenminste twee jeugdboeken* en daarnaast ook nog een *tiental gedichten en/of andere literaire teksten of tekstfragmenten* per jaar, en dit in een ontspannen sfeer. Ze bekijken verfilmde fragmenten uit boeken of toneelvoorstellingen.

Je zorgt ervoor dat de leerlingen een grote variatie in teksten krijgen: verhalen, dagboekfragmenten, fragmenten van toneelteksten, stripverhalen ... De opsomming is niet exhaustief. Een goede school- of klasbibliotheek of een samenwerking met de plaatselijke bibliotheek kan een gevarieerd aanbod ondersteunen.

3.3.2.3 Zakelijk - functioneel lezen en literair - genietend lezen

In dit leerplan komen twee vormen van lezen aan de orde: zakelijk- functioneel en literair-genietend lezen. Voor beide ligt het accent op verschillende strategieën.

Bij zakelijk-functioneel lezen ligt het accent op het inzetten (aanleren en oefenen) van de gepaste leesstrategieën. Bij het lezen van verhalen bijvoorbeeld zal de leerling die ook wel weer gebruiken.

Bij het lezen van fictionele teksten speelt het beleven een belangrijke rol, het meeleven, het ervaren van spanning, sfeer, griezeligheid en allerlei vormen van identificatie.

Op die beleving komt het in de aanzet tot literaire competentie via leesplezier in de eerste graad aan.

Hoewel het om twee verschillende vormen van lezen gaat, doet functionele leesvaardigheid uiteraard haar invloed gelden op het lezen van literaire teksten. Zo kan oriënterend lezen bijvoorbeeld toegepast worden om een jeugdboek te verkennen via flaptekst, titel, illustratie op de kaft, binnenillustraties enz.

1 Een mogelijke aanpak

Het omgaan met fictionele teksten houdt dus voornamelijk in dat leerlingen hun leeservaringen kunnen uitwisselen. Over boeken praten leert hen kritischer staan tegenover wat ze lezen. Gaandeweg leren ze ook nauwkeuriger uitdrukken wat ze voelen, denken en ervaren.

Ze kunnen die tekstervaring zowel mondeling, schriftelijk als via beelden uiten en dat hoeft niet altijd in klassenverband plaats te hebben.

In de klas laat je de leerlingen fictionele teksten lezen of beluisteren. Minimaal komen twee jeugdboeken aan bod en een tiental gedichten en/of andere literaire teksten of tekstfragmenten.

Ze kunnen ook luisteren of kijken naar fragmenten van jeugdvoorstellingen, verfilmde boeken of feuilletons op video of dvd.

Het lezen, luisteren of kijken heeft plaats in een ontspannen, vrijblijvende sfeer en de leerlingen krijgen daarna de kans om zich over hun 'tekst beleven' te uiten. Hoofdzaak is en blijft dat de leerlingen van de tekst kunnen genieten, dat ze hun tekstervaring kunnen uiten en dat ze zin krijgen om te lezen.

Jouw taak bestaat er vooral in de leerlingen te stimuleren om hun leeservaringen te uiten. Zo leren ze verbanden leggen en ontdekken ze het bijzondere van de tekst. Je kunt dit doen door passende vragen te stellen of passende werkvormen in te zetten die het leesplezier kunnen verhogen en aanzetten tot uitwisseling van leeservaringen. Allerlei expressieve werkvormen kunnen hier aan bod komen: een nieuwe omslag ontwerpen, een affiche of stripverhaal maken. Ze kunnen een fragment voorlezen of naspelen, een personage spelen of een interview afnemen.

De leerlingen kunnen ook creatief-expressief schrijven waarbij geziene gedichten of verhalen als model kunnen dienen. Daarbij tonen ze engagement, spontaneïteit en creativiteit in hun taal.

2 De aanpak nader bekeken

Je beschikt het beste over een hele reeks vragen om de leerlingen aan te zetten hun leeservaring te delen.

Zo kun je vragen naar

- letterlijk tekstbegrip (vermijd te veel reproductie of 'weetvragen' die niets bijdragen tot het begrip van de tekst);
- het leggen van verbanden;
- een confrontatie met andere teksten;
- interpretatie;
- kritisch denken;
- creatief denken.

Mogelijke startvragen voor een gesprek over een tekst

Welk fragment sprak jou het meeste aan? Duid die regels aan die jou het meest getroffen hebben?

Wat vond je leuk, mooi, of goed in het boek?

Wat vond je moeilijk of onduidelijk in de tekst?

Je kunt de vragen spontaan laten beantwoorden of vooraf op papier laten zetten. De bedoeling is vooral dat er een discussie ontstaat over de tekst. Vermijd om ook telkens te vragen naar het 'Waarom?' Dat levert niet altijd een relevant antwoord op en het remt het gesprek af. Beter is 'vertel eens ...' of 'hoe weet je dat' (aanpak A. Chambers, 'Vertel eens')

Je kunt de leerlingen hun leeservaring laten situeren op een waarderingsschaal, bijvoorbeeld een vijfpuntenschaal: saai - leuk, echt - gefantaseerd, licht - donker, koud - warm, of hard - zacht.

Wie is de hoofdpersoon?

Hoe denkt X over ...?

Hoe is de gezinssituatie bij ...?

Wat is het onderwerp/thema van dit fragment?

Voorbeeldvragen (uit: Jan Vancoillie, Leesbeesten en boekenfeesten)

Welk verband is er tussen de titel en het thema?

Welke invloed oefent ... uit op het verloop van de gebeurtenissen?

Speelt de ruimte hier dezelfde rol als in het vorige boek dat je las?

Vraag naar interpretatie: ... heeft weinig sympathie voor ... Hoe weet je dat?

Gaat het hier om een herinnering of een droom?

Wat bedoelde ... toen ze zei dat?

Vragen die je ook nog kunt stellen

- Is het verhaal echt gebeurd of niet?
- Waar/wanneer gebeurt het? Hoe lang?
- Wat gebeurt er met wie?
- Wie is de belangrijkste figuur?
- Welke figuur zou je wel/niet kunnen schrappen?
- Welke figuur komt echt/niet echt over?
- Is in het fragment een gevoel, probleem ... de oorzaak? Raakt jou dit?
- Wat is de kern van het verhaal? Vertel het verhaal in één zin.
- Zijn er dingen die te lang / te kort duren?

Naar aanleiding van elk antwoord kun je bijvragen stellen door te vragen naar

- helderheid en duidelijkheid;

bv. wat bedoel je met ... kun je een voorbeeld geven ...

- redenen en bewijzen;

bv. waarop heb je dat gebaseerd ... kun je dit aantonen ...

- alternatieve gezichtspunten;

bv. wat zou er gebeuren als ... beeld je in dat ...

- implicaties en consequenties

bv. wat kun je daaruit afleiden ... wat zegt dit dan over ...

Extra alternatieve verwerking

- Zoek een gedicht dat bij dit fragment past.
- Teken een plattegrond van een van de plaatsen in dit fragment.
- Ontwerp een nieuwe omslagtekening die bij het fragment past. Wat heeft je daarbij geïnspireerd ?
- Ontwerp een stripfiguur naar het model van een van de personages van het verhaal.
- Stel de hoofdfiguur een vijftal vragen voor de schoolkrant over het fragment dat je over hem las.
- Schrijf een ander slot aan dit fragment.
- Schrijf een wervende flaptekst voor dit fragment.
- Je bent lid van de jeugdjury, stel een kort verslag op, samen met je klasgenoten.
- Welke passage uit het fragment zou jij willen verfilmen ?
- Beschrijf het uiterlijk van het hoofdpersonage aan de hand van precieze gegevens uit het fragment.
- Schrijf een briefje aan het personage van je keuze en zeg wat jij goed vond in haar/zijn optreden in het fragment.
- Schrijf een briefje aan een personage dat je niet echt leuk vindt in het fragment en zeg hoe jij in zijn plaats gehandeld zou hebben.

3 Hoe stuur je het proces?

Je drukt het effect van dit lezen niet in een cijfer uit. Dat zou tegen de doelstelling van de aanzet tot literair lezen indruisen: je wilt de leerlingen bewuster maken van hun leeservaring zonder naar echte tekstbestudering te grijpen. Daarbij wek je op tot het uiten van de lectuurbeleving, tot creativiteit en tot vorming van een eigen mening. Je gebruikt daarvoor middelen die in het verlengde liggen van de ervaring van de leerlingen:

- inzetten van creatieve werkvormen: 'Speel de thematiek na; maak een tekening bij een van de gebeurtenissen; maak een toneelstukje bij de spannendste scène; bedenk een andere titel; schrijf een ander einde ...'
- aanleggen van een *leesportfolio*

Hierbij leren leerlingen

- hun leesbeleving verwoorden;
- hun leesbeleving illustreren met een tekening of collage;
- hun leesbeleving associatief verbinden met een song of een gedicht.

Leerlingen krijgen ruimte voor allerlei creatieve verwerkingsvormen ...

Een leesportfolio mag noch voor de leerling noch voor jou een administratieve belasting worden, maar een middel om de leeservaring van de leerlingen te kunnen volgen. Die maakt geen deel uit van evaluatie. De nadruk ligt hier ook op creatieve opdrachten die nauw aansluiten bij de persoonlijke beleving van de fictionele teksten.

4 Genietend en vrijblijvend lezen

De 'aanzet tot literaire competentie' moet een genietend en niet dwingend karakter hebben. Dat motiveert leerlingen waarschijnlijk gemakkelijker en vlotter om lezer te blijven of, wie weet, om het te worden.

Dit genietend lezen mag voor jou geen aanleiding geven tot allerlei uiteenzettingen, bijvoorbeeld over wat er te begrijpen is, over tekstopbouw, stijkenmerken enz. Integendeel: de lezende leerling staat centraal, met zijn tekstervaring en met zijn mogelijkheden om zich mondeling, schriftelijk of via beelden daarover te uiten.

Er moet vooral aandacht zijn voor de groei naar literaire competentie. Hierbij moet je de leerling stimuleren tot reflectie. Via gepaste feedback wordt de smaak van de jonge lezer stilaan gevormd.

De mondelinge of schriftelijke verwerking van jeugdboeken of gedichten zijn wel ideale **oefen**momenten voor de vaardigheden spreken en schrijven. Die vaardigheden kunnen eventueel geëvalueerd worden, maar dit is niet noodzakelijk.

5 (Inter)culturele gerichtheid bij literair lezen

Het is belangrijk dat leerlingen inzicht krijgen in de talige aspecten van hun eigen cultuur en van andere culturen. Via poëzie, proza, theater en andere kunstvormen zoals film krijgen ze inzicht in hun eigen referentiekader en dat van andere culturen. Je kunt door je keuze van fragmenten waarin diverse culturen aan bod komen de leerlingen leren om open te staan voor die culturen. Helemaal in de lijn van het tekstervarend omgaan met literatuur kunnen ze hun gedachten, belevingen en emoties bij allerlei cultuuruitingen leren verwoorden.

4 LEREN IN SAMENHANG OF INTEGRATIE

4.1 Integratie tussen luisteren en spreken, lezen en schrijven

Goed taalvaardigheidsonderwijs streeft integratie na. In het werkelijke leven komen die vaardigheden dikwijls samen voor. Je luistert naar een uiteenzetting en noteert. Je leest wat er op een dia bij een presentatie wordt geprojecteerd en je stelt hierover vragen.

In de lessen Nederlands kun je de vaardigheden best niet geïsoleerd laten oefenen.

Dat betekent bv. dat *luisteroefeningen* zo veel mogelijk met andere vaardigheden – vooral *spreken* - gecombineerd worden.

Het is de bedoeling dat ook zoveel mogelijk verschillende luister- en spreektaken aan bod komen, niet enkel een uiteenzetting, maar ook een discussie, een dialoog, een instructie, een telefoongesprek, een reclameboodschap. Afwisseling bij spreek- en luisteropdrachten is dus belangrijk.

Lezen en schrijven kunnen ook goed met elkaar geïntegreerd worden in dit vaardigheidsonderwijs. Wie schrijft, heeft altijd een mogelijke lezer op het oog en achter elke geschreven tekst schuilt een schrijver met zijn eigen communicatieve en expressieve bedoelingen.

Voorbeelden:

- schrijven naar aanleiding van lectuur (een samenvatting, een antwoord op een uitnodiging ...);
- het beantwoorden van een brief of mail;
- het invullen van een formulier;
- het beantwoorden van vragen;
- het reageren via internetfora of chatboxen ...

Een *transfer* van de aanpak en strategieën bij lezen en schrijven naar luisteren en spreken is uiterst belangrijk. Wat de leerlingen al leerden en kunnen toepassen bij lezen is meestal vlot om te zetten naar de luisteropdracht. De aanpak en strategieën bij spreken en schrijven vertonen ook heel wat parallellen. In een eerste graad is het expliciteren van die transfer heel zinvol.

4.2 Integratie vaardigheden en taalbeschouwing

De link tussen de *vaardigheden* spreken en luisteren, lezen en schrijven en *taalbeschouwing* komt op volgende manieren aan bod:

- met het oog op efficiënte communicatie kennen de leerlingen de essentiële kenmerken van de *communicatiesituatie*: zender, boodschap, ontvanger, kanaal ...;

Daarbij is het zinvol als je aansluit bij het communicatiemodel zoals gehanteerd in het *basisonderwijs*. (het zogenaamde taalmodel met de negen vragen)

Wie is de zender?

Wat is de boodschap?

Wat is de relatie van de boodschap tot de werkelijkheid?

Wie is de ontvanger?

Wat is de bedoeling van de communicatie?

Hoe wordt er gecommuniceerd?

In welke omstandigheden, situatie wordt er gecommuniceerd?

Wat is de weg en wat zijn de middelen?

Wat is de reactie, het effect?

- de leerlingen reflecteren op de gebruikte *strategie* en aanpak door bv. het luister- of leesdoel te bepalen, aanwijzingen binnen de communicatiesituatie te gebruiken, de aandacht te concentreren, belangrijke informatie te verzamelen en/of te noteren, vragen te stellen bij onduidelijkheid, de bedoeling duidelijk te formuleren;
- de leerlingen hebben weet van het bestaan van *standaardtalen* en van *regionale, sociale en situationele* taalvarianten (leerplandoel taalbeschouwing 2/ET 23). Daarbij maken de leerlingen kennis met onder andere deze begrippen uit de component taalbeschouwing: articulatie, klank, accent, intonatie, Standaardnederlands, dialect, register, gesprek, interview, signaalwoorden.
- Deze doelen kunnen zeker geïntegreerd worden met zakelijk lezen en schrijven:
 - tekst,
 - alinea,
 - titel, tussenkopje,
 - lay-out,
 - lettertype,
 - signaalwoord,
 - woordenschatstrategieën met o.a. het woordenboekgebruik.
- Taalbeschouwing is in de eerste plaats reflecteren op taalgebruik. De nadruk ligt op communicatie, op natuurlijke situaties waarin mensen taal hanteren. Taalbeschouwing kan dus best inductief gebeuren vertrekkende van concreet taalmateriaal. Je kunt leesteksten of luisterfragmenten gebruiken om leerlingen zelf taalverschijnselen te laten ontdekken en te leren systematiseren.
- Spellingstrategieën

Aanpak spellingonderwijs

Leerlingen zullen het nut van spellingonderwijs ervaren als je er zinvolle schrijfopdrachten aan kunt koppelen. Goed spellingonderwijs is alleen maar mogelijk als je op de hoogte bent van de beginsituatie van de leerlingen en van de gebruikte strategieën (en stappenplannen) in het basisonderwijs.

Leerlingen leerden spellen via bepaalde strategieën.

Deze twee soorten kun je onderscheiden:

directe spellingstrategie

- juiste spelling komt automatisch, je hoeft er niet bij na te denken
- gebeurt door het *woord* vaak te *schrijven*
- kan eigenlijk voor elk Nederlands woord, behalve voor werkwoorden.

indirecte spellingstrategie: door een bepaalde denkhandeling toe te passen deel je de woorden als volgt in

- hoor- of luisterwoorden
- weet- of onthoudwoorden
- regelwoorden
- net-als-woorden
- woorden met ezelbruggetje als hulp

Voor een leerling is een combinatie van verschillende strategieën lonend. Daarom is het goed dat je spellingonderwijs op verschillende manieren aanpakt. In het secundair onderwijs kun je die hulpmiddelenreeks nog uitbreiden tot de regel van ...

- de beschaafde uitspraak (het fonologisch principe)
- de woordvorming (het morfologisch principe)
- de betekenis (het semantisch principe)
- de relatie met andere woorden in de zin (het syntactisch principe)
- de herkomst van de woorden (het etymologisch principe)
- de overeenkomst (het analogieprincipe)
- de afspraken/de onthoudwoorden (principe van conventie)

Hoofdzaak is dat de leerlingen weten 'hoe' ze de woorden moeten schrijven, ze moeten de schrijfwijze zeker niet altijd kunnen verantwoorden. Spelling en interpunctie kunnen het beste in teksten en eigen schrijfoopdrachten beredeneerd worden. Het gebruik van eindleestekens en hoofdletters geef je extra aandacht omdat die als middel dienen om een tekst leesbaar te maken!

Motiveer leerlingen (niet alleen weten en kunnen, maar vooral willen) tot individuele spellingtraining o.a. eigen lijstje(s) aanleggen, gebruik hulpmiddelen zoals een spellingkaart ... Werk aan een goede spellingattitude.

4.3 ICT-integratie

4.3.1 Schrijven

De leerlingen van de eerste graad oefenen de elementaire vaardigheden om met een tekstverwerker eenvoudige documenten (samenvatting van een verhaal, brief, e-mail) te schrijven. Dit gebeurt het beste gekoppeld aan of als deel van een authentieke taak bv. een e-mail schrijven voor een project. De klemtoon ligt op het foutloos uitvoeren met een aanvaardbare vlotheid.

Tekstverwerking

Ook in het schrijfonderwijs is ICT niet meer weg te denken. Hiervoor kun je het raamplan ICT van de eerste graad bekijken. Dit werd in 2007 aangepast in functie van de vakoverschrijdende eindtermen ICT.

Scholen kunnen kiezen hoe ze die eindtermen realiseren. Bij voorkeur gebeurt het in samenwerking met verschillende vakken. Voor jou als leraar Nederlands is hier een belangrijke taak weggelegd. De leerlingen moeten de elementaire vaardigheden beheersen om met een tekstverwerker eenvoudige documenten zoals een brief of een e-mail of een samenvatting van een verhaal te schrijven.

Hiervoor kunnen ze enkele belangrijke *opmaakkenmerken* in een tekst aanbrengen, zoals het wijzigen en ongedaan maken van lettertype en lettergrootte, letterweergave (vet, onderstreept, cursief), uitlijnen, centreren, links uitlijnen, uitvullen, instelling van marges en tabulatie.

Ze leren de formele kenmerken van een brief en e-mail herkennen. Ze kunnen een goede onderwerpstitel voor een brief of e-mail formuleren. Ze leren een bestand aanhechten.

Als de school ervoor kiest om ICT in een apart vak onder te brengen, dan zul je met de leraar ICT moeten overleggen. De doelen die te maken hebben met opmaak komen in taalbeschouwing en in zakelijk lezen aan bod.

Het schrijven met een tekstverwerker heeft ook gevolgen voor het schrijfproces.

Leerlingen hebben de neiging om minder planmatig te werken als ze voor het scherm zitten. Ze bouwen hun tekst al schrijvend op. Ze kunnen op elk moment schrijffouten corrigeren of woorden en zinnen verplaatsen. Maar schrijven op de pc kan aanleiding geven tot nieuwe fouten: woorden worden vergeten of zinnen kloppen niet

meer. Dit kunnen ze vermijden door een grondige revisie van de tekst achteraf. Daarvoor zul je de nodige aandacht moeten vragen. Het schrijven met de tekstverwerker sluit beter aan bij schrijvers met een reviserende strategie. Bij hen komen de ideeën meestal al schrijvend en achteraf kunnen ze aan de hand van vragen nakijken of hun tekst aan de eisen voldoet.

Wil je leerlingen met een plannende schrijfstrategie aan het werk zetten op de pc, dan hoort hier een aangepaste didactiek bij. Het is belangrijk dat leerlingen de verschillende stappen van het plannen leren zetten. (zie schrijfstrategieën voor, tijdens en na het schrijven).

Mogelijke stappen voor het schrijfproces

Je kunt de leerlingen eerst de tekst laten voorbereiden door kernachtige tussentitels puntsgewijs te laten noteren.

De tussentitels van het bouwplan vullen ze dan aan met de bijbehorende alinea's. Eventueel kunnen ze die achteraf verwijderen.

Helemaal op het einde wordt de spellingcontrole aangezet en corrigeert de leerling eventuele spel- en andere fouten.

De leerlingen leer je kritisch omgaan met de spellingcontrole. Wanneer ze die aanzetten, hebben ze de neiging om zich meer op het woordniveau van een tekst te richten en dikwijls verliezen ze de samenhang van hun tekst uit het oog. Suggesties voor correctie mogen ze niet kritiekloos aanvaarden. De spellingcontrole haalt niet alle spelfouten uit een tekst.

Ten slotte opent tekstverwerking didactisch bijzonder aantrekkelijke perspectieven. Het is bijzonder zinvol dat je schrijfopdrachten ook in de klas op de computer laat maken. Zo geraken de leerlingen vertrouwd met tekstverwerkingsprogramma's en kun je ze bijsturen als dat nodig blijkt. Oefening baart immers kunst. De leerling kan zijn tekst ook zeer snel herschrijven nadat je die nagekeken hebt.

4.3.2 Lezen

Het lezen van informatie op het internet is een belangrijk doel dat je als leraar Nederlands mee kunt realiseren.

Het onderwijs heeft de belangrijke taak om leerlingen te leren omgaan met dit medium. Leerlingen moeten in staat zijn op een efficiënte manier informatie te lezen op het web. Ze moeten vertrouwd geraken met de specifieke kenmerken van het internet, voor zover die hun leesgedrag beïnvloeden.

Het web is een medium zonder fysieke houvast: geen omslag, inhoudsopgave of register. Daardoor hebben lezers van webteksten dikwijls geen inzicht in de structuur van de website. Vaak hebben ze geen idee van wat er nog te vinden is en waar ze dat moeten zoeken. Een lezer van webteksten leest niet-lineair, dikwijls scant hij de pagina in tegenstelling tot iemand die papieren teksten leest. Papieren teksten worden van links naar rechts of van bladzijde naar bladzijde gelezen. Meestal gebeurt dat in een vaste volgorde.

Het web is een interactief medium waarin de lezer van onderwerp naar onderwerp, van hyperlink naar hyperlink gaat tot hij de gewenste informatie verzameld heeft. Die manier van lezen is verwant met het zoekend lezen van een papieren tekst, bijvoorbeeld bladeren in een krant of een brochure op zoek naar informatie. Dit gebeurt ook niet-lineair. Er is wel een verschil met het web. De lezer kan niet alleen kiezen in welke volgorde hij leest, de tekst wordt niet aangeboden in de standaardvolgorde. Hij kan via een zoekmachine of via een koppeling uit een andere website midden in een website terechtkomen.

Het is belangrijk dat leerlingen enig inzicht krijgen in de structuur van de webpagina. Meestal zoeken ze hun weg door telkens op een nieuwe koppeling te klikken. Ze proberen iets uit en wanneer ze de informatie niet vinden, proberen ze iets anders. Dit is niet altijd even efficiënt.

Probeer hen inzicht in de rubrieken van een startpagina bij te brengen, dat kan helpen om gericht te zoeken en te lezen. Die rubrieken zijn dikwijls standaardrubrieken waar je altijd een bepaald soort informatie kunt vinden. Een indexpagina met een aantal trefwoorden, alfabetisch of thematisch gerangschikt, is vergelijkbaar met het register in een boek of tijdschrift.

Je kunt de leerlingen beter zelf geschikte en betrouwbare webadressen aanbieden waarin ze snel belangrijke informatie kunnen terugvinden. Laat ze nog niet volledig vrij zoeken op het net.

4.3.3 Luisteren

Jonge mensen zijn vertrouwd met de auditieve en visuele informatie op het internet. Zo worden er o.a. op webstekken van radio- en televisiezenders heel wat programma's digitaal aangeboden. Dit aanbod is soms bijna evenwaardig met de rechtstreekse programma's.

Die programma's kunnen meestal achteraf nog gedurende een tijd beluisterd of bekeken worden. Ze bieden je heel wat luistermateriaal met een grote variatie in teksten: journaals, jeugdprogramma's, reclameboodschappen, aankondigingen, instructies, interviews enz. Leerlingen oefenen zelfstandig met geluid- en beeldfragmenten van diverse websites, bv. een luisteropdracht op een elektronische leeromgeving.

Het gevolg van het grote aanbod van de media en communicatiemiddelen zoals sms, chat, telefoon, muziek, enz. is wel dat vele jongeren bijna constant een aantal taken tegelijk uitvoeren. Dit heeft ongetwijfeld een invloed op de kwaliteit van de uitgevoerde taken ook op het luisteren en kijken. De attitude om aandachtig en gericht te luisteren verdient dus extra aandacht in de les.

4.3.4 Spreken

De leerling moet in staat zijn om informatie te verzamelen over het onderwerp waarover hij spreekt. Een informatiebron is het internet waartoe de leerlingen dan ook toegang hebben bij de voorbereiding van een taak. Je kunt de leerlingen hierbij ondersteunen door hen bepaalde URL's aan te bieden.

Een spreekopdracht kunnen ze bijvoorbeeld ook met een (eenvoudige) ondersteunende PowerPointpresentatie naar voren brengen. Een dia kan het 'spreekplannetje' vervangen. Voor het tonen van begeleidend beeldmateriaal kan PowerPoint in de eerste graad gebruikt worden. Mogelijkheden om hun spreekopdracht te ondersteunen vinden ze bij allerlei mindmapsoftware. Een mindmap kan een 'klassiek' spreekplan vervangen.

5 EVALUATIE

5.1 Algemeen

Een nieuwe visie op onderwijs vereist een nieuwe visie op evaluatie

Onderwijs wordt niet meer beschouwd als het louter overdragen van kennis. Het ontwikkelen van leerstrategieën, van algemene en specifieke attitudes en de groei naar **actief leren** krijgen een centrale plaats in het leerproces. Hierbij neem je als leraar steeds meer de rol op van **mentor**, die de leerling kansen biedt en methodieken aanreikt om voorkennis te gebruiken, om nieuwe elementen te begrijpen en te integreren.

Evaluatie moet aan de bovenstaande onderwijsvisie worden aangepast als je inhoudelijk en didactisch de nieuwe benaderingen en onderwijsstrategieën nastreeft. Evaluatie is een onderdeel van de leeractiviteiten van leerlingen en vindt bijgevolg niet alleen plaats op het einde van een leerproces of op het einde van een onderwijsperiode. Evaluatie maakt integraal deel uit van het leerproces en is dus geen doel op zich.

Evalueren is noodzakelijk om **feedback** te geven, zowel aan de leerling als aan de leraar.

- Door rekening te houden met de vaststellingen gemaakt tijdens de evaluatie kan de leerling zijn **leren optimaliseren**.
- Je kunt uit evaluatiegegevens informatie halen voor **bijsturing** van je **didactisch handelen**.

Evaluatie is ook noodzakelijk om **een positieve oriëntering** mogelijk te maken waarbij je altijd rekening houdt met de mogelijkheden van de leerling. Zo staat ook **de groei van de leerling centraal** bij de oriëntering. Daarbij kan het noodzakelijk zijn dat de delibererende klassenraad bepaalde **beslissingen** neemt.

Evaluatie wordt zo een **continu proces** dat optimaal en motiverend verloopt in **stress-** en **sanctiearme** omstandigheden.

Hoe evalueren?

De leerling centraal

Bij evalueren staat altijd de **groei van de leerling centraal**. De leerplandoelstellingen bepalen de te verwerven kennis, vaardigheden en attitudes.

Dit betekent dat je je bevraagt over de keuze van de evaluatievormen. Het gaat niet op dat je tijdens de leerfase het **leerproces** benadrukt, maar dat je finaal alleen het **leerproduct** evalueert. De literatuur noemt die samenhang tussen proces- en productevaluatie **assessment**.

Een goede evaluatie is gespreid in de tijd en voldoet aan criteria van doelmatigheid en billijkheid.

Een **doelmatige evaluatie** beantwoordt aan deze aspecten: **validiteit, betrouwbaarheid en efficiëntie**.

Validiteit veronderstelt dat je evalueert zoals je lesgeeft. De toets of de taak sluit aan bij het vooraf gegeven onderwijs. Het heeft geen zin om totaal andere vragen te stellen of op een totaal andere manier te werken bij een toets of taak dan de leerlingen in de klas gewoon zijn. Verder ook: evalueer je wat je wilt evalueren? M.a.w. test de toets echt de vaardigheid en/of de kennis van de leerlingen die je wilt testen? Je moet immers de juiste conclusies kunnen trekken uit de resultaten. Als je een evaluatie-instrument bijvoorbeeld gebruikt om de vaardigheid 'actief luisteren' te kunnen evalueren, dan moet dit instrument inderdaad de vaardigheid 'actief luisteren' evalueren. Hoe meer het instrument dit doel benadert, hoe groter de validiteit. Je stelt je altijd de vraag: 'Wat wil ik toetsen?' Om de toets valide te maken, is het enige antwoord: 'Toets wat je wilt toetsen.'

De toets is **betrouwbaar** als de beoordelingen die de leerlingen krijgen consistent zijn in de tijd en tussen verschillende collega's. De toetsing berust op meer dan het puur persoonlijke en van het moment afhankelijke oor-

deel van één persoon. De betrouwbaarheid heeft te maken met de mate waarin je staat kunt maken op de evaluatieresultaten. Een evaluatie-instrument is betrouwbaar als bij herhaald gebruik, onder gelijke condities leerlingen dezelfde resultaten behalen.

Verder is er een onmiddellijk verband tussen de betrouwbaarheid van de evaluatie en het aantal toetsen of taken dat wordt afgenomen. Je moet over voldoende evaluatiegegevens beschikken om een min of meer betrouwbaar beeld van de vorderingen van een leerling te krijgen. Dit wil niet noodzakelijk zeggen: hoe meer toetsen of taken, hoe betrouwbaarder de evaluatie. Een derde criterium voor een kwaliteitsvolle evaluatie is **efficiëntie**. Zijn jouw inspanningen in verhouding tot de doelen van de evaluatie? Meer is dus niet noodzakelijk beter. Je praktische mogelijkheden om evaluatietaken te ontwerpen en de beschikbare tijd die je daar kunt besteden zijn immers niet oneindig. Dit kan betekenen dat de evaluatie binnen aanvaardbare mate aan validiteit en betrouwbaarheid moet inboeten. Maar uiteraard ook andersom: wanneer de evaluatie een zeer hoge doelmatigheid vereist, kun je niet voorbij aan een zekere tijdsinvestering.

Je kunt spreken van een **billijke evaluatie** als er sprake is van **objectiviteit, doorzichtigheid en normering**.

Objectiviteit

Hebben alle leerlingen gelijke kansen? Niet-relevante kenmerken van de leerlingen zouden geen invloed mogen hebben op de beoordeling. Zo zouden leerlingen met een taalachterstand bij tegenvallende resultaten gerichte hulp of ondersteuning kunnen krijgen. Differentiatie binnen de les kan hier mogelijkheden bieden.

Om objectiviteit te garanderen mag 'de beoordelaar' geen enkele invloed hebben op de evaluatieresultaten van de geëvalueerde. Het mag met andere woorden voor de resultaten geen verschil maken wie instaat voor de afname, correctie en waardering van de evaluatie.

Doorzichtigheid of transparantie

Weten de leerlingen wat er van hen verwacht wordt? Dit hangt onder andere samen met de validiteit van de evaluatie: de toetsen of taken liggen in het verlengde van de opdrachten die in de klas gemaakt werden. Je maakt je verwachtingen en eisen vooraf kenbaar. Je scheidt duidelijkheid over de doelen die geëvalueerd worden en over de manier waarop.

Normering

Kun je verantwoorden waarom een prestatie net die bepaalde score krijgt? Alle betrokkenen moeten weten welke prestaties verwacht worden om een bepaalde beoordeling te krijgen. Duidelijke scoringsrichtlijnen en beoordelingscriteria kunnen hierbij helpen. Normering hangt nauw samen met de betrouwbaarheidsvereiste.

Het is belangrijk dat je de nodige realiteitszin aan de dag legt: het is onmogelijk om op een perfecte manier aan alle kwaliteitseisen van een goede evaluatie te voldoen. Een perfect valide, betrouwbare, efficiënte ... evaluatie is immers onrealiseerbaar.

Bij assessment nemen de actoren van het **leerproces** een andere plaats in. Zo kun je spreken van **zelfevaluatie, co-evaluatie** en **peerevaluatie**. (alternatieve evaluatie)

Kenmerken van alternatieve evaluatie

- **Aangepastheid aan de leerlingen:** garandeert de evaluatiemethode dat alle leerlingen kunnen aantonen dat ze bepaalde kennis en vaardigheden beheersen? Door de leerlingen bijvoorbeeld zelf te laten reflecteren op hun leerproces, of zichzelf te laten evalueren, worden ze zich bewust van hun sterke punten en werkpunten.
- **Integratie van evaluatie met onderwijzen en leren:** wordt er tijdens het leerproces geëvalueerd zodat er bijgestuurd kan worden? De reflectiefase maakt integraal deel uit van het leerproces. Leerlingen kunnen op basis van hun eigen reflectie, (eventueel) de reflectie door hun medeleerlingen en de eindbeoordeling door de leraar hun leerproces bijsturen en een volgende opdracht anders en beter aanpakken.
- **Betrokkenheid van leerlingen:** worden leerlingen betrokken bij het ontwerp en de uitvoering van de evaluatieprocedures? Aan dit criterium is voldaan door de leerlingen zelf te laten reflecteren op hun taak of toets.

- **Kennisconstructie i.p.v. reproductie:** moeten leerlingen de verworven kennis gebruiken om nieuwe problemen op te lossen? De kennis en vaardigheden die leerlingen bij een bepaalde opdracht verworven hebben, kunnen ze toepassen bij een volgende taak.
- **Levensechtheid:** worden werkelijkheidsgetrouwe leersituaties of simulaties gebruikt? Dit criterium moet bij de formulering van opdrachten zoveel mogelijk in het achterhoofd gehouden worden. Hoe meer de opdracht aansluit bij de leefwereld van de leerlingen, hoe meer gemotiveerd ze zullen zijn om hem uit te voeren.

Rapportering

Wanneer je wilt ingrijpen op het leerproces is de **rapportering, de duiding en de toelichting** van de evaluatie belangrijk. Als je je na een evaluatie beperkt tot het weergeven van de cijfers, krijgt de leerling weinig adequate feedback. In de rapportering kun je de sterke en de zwakke punten van de leerling weergeven. Eventuele adviezen voor het verdere leerproces kunnen ook aan bod komen.

5.2 Evaluatie van het vak Nederlands

5.2.1 Evaluatie luisteren

Het toetsen van luisteren beperkt zich nogal eens tot het beluisteren van een tekst die je voorleest of die je laat horen/bekijken en waarbij je een aantal vragen stelt. Met deze 'traditionele' luistertest is op zich niets mis, maar hij moet wel aangevuld worden met andere vormen van luisteropdrachten. Het is immers de bedoeling dat bij de evaluatie de verschillende manieren van luisteren aan bod komen a.d.h.v. verschillende teksttypes die in de leerplandoelen vermeld staan. Dat hoeven geen lange luisterteksten te zijn. Zo blijft evalueren niet beperkt tot zoekend luisteren en het beantwoorden van vraagjes bij de tekst, maar zouden ook 'realistische luistertaken' aan bod moeten komen. Naast luisteren naar uiteenzettingen, ICT-opnames, tv-programma's e.d. (= monologen), is het immers ook nodig om gesprekken (= dialogen en polylogen) in de evaluatie te betrekken. Afwisseling in de aanpak van de luistervaardigheid is dus niet alleen tijdens het inoefenen in de klas, maar ook bij de evaluatie aangewezen. Evaluatie ligt in het verlengde van het leerproces. Zo ontstaat een bredere vorm van evaluatie met een evenwichtiger beoordeling.

1 Kwaliteitsvolle evaluatie

Net zoals bij de andere vaardigheden, voldoet een 'luistertoets' aan een aantal kwaliteitseisen (Zie ook bij 'Evaluatie algemeen').

Validiteit wil in dit verband zeggen: sluit de toets aan bij het vooraf gegeven luistervaardigheidsonderwijs? Het heeft geen zin om totaal andere vragen te stellen of op een totaal andere manier te werken bij een luistervaardigheidstoets dan de leerlingen in de klas gewoon zijn. Wil een test valide zijn, dan verdeel je de vragen of opdrachten evenwichtig over alle deeltaken van het luisterproces die in de klas aan bod zijn gekomen. Op deze manier wordt de evaluatie ook **doorzichtig** voor de leerlingen.

Zo kan het luisteren naar een monoloog (bv. een uiteenzetting (door de leraar) over een leerstofonderdeel in de klas, instructies om handelingen uit te voeren) in principe net zo worden getoetst als het lezen. Dat betekent dat bij de luistertekst een breed scala aan vragen aan bod kan komen, zowel *tekstonafhankelijke* als *tekstafhankelijke vragen*. Uiteraard zul je de vragen aanpassen aan de luisterstrategie of aan het specifieke teksttype dat je wilt toetsen.

Voorbeelden van tekstonafhankelijke vragen:

- Wat voor type tekst is dit?
- Wat is het hoofdonderwerp van de tekst?

- Welke bedoeling heeft de spreker met de tekst?
- Wat vertelt de spreker in de inleiding?
- Wat weet ik nu dat ik voor het luisteren niet wist?
- Ben je het eens met de spreker(s)? Denk je er nu anders over dan voor het luisteren?
- ...

Voorbeelden van tekstafhankelijke vragen:

- In de instructie die je nu zult beluisteren staan enkele stapjes in de verkeerde volgorde. Zoek welke volgorde wel de juiste is.
- Vat in je eigen woorden een leerstofonderdeel dat de leraar in de klas uiteengezet heeft samen.
- ...

De vragen geef je het beste vooraf aan de leerlingen. In het geval van tekstonafhankelijke vragen ligt het voor de hand dat de leerlingen met een vaste rij vragen in het hoofd of op papier naar de tekst luisteren en aantekeningen maken. Ook in het geval van tekstafhankelijke vragen geef je de vragen beter vooraf, zodat de leerlingen gericht kunnen luisteren en/of de juiste luisterstrategie kunnen kiezen.

Uiteraard is het niet altijd mogelijk en zelfs niet wenselijk om 'zuiver' luistervaardigheid te testen. Zo ligt *integratie met spreek-, lees- of schrijfvaardigheid* en met bepaalde aspecten van *taalbeschouwing* (zie ook bij integratie) voor de hand.

Enkele voorbeelden van integratie met spreekvaardigheid

- Het leerplandoel 'De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar uitspraken in een discussie voor leeftijdsgenoten' kan goed tijdens een gedachtewisseling in de klas (leerplandoel 5 Spreken) geëvalueerd worden. Een gesprek loopt immers mank als er niet goed naar elkaar geluisterd wordt. Je kunt dit onder de vorm van criteria opnemen in de evaluatiefiche van de spreekoefening (zie voorbeeld van evaluatiefiche Spreken: polyloog).
 - Je luistert actief naar de anderen ('ja' of 'hm' zeggen, knikken, glimlachen ...)
 - Je reageert op wat anderen zeggen, pikt in op hun argumenten.
- Ook bij het voeren van (telefoon)gesprekken met een onbekende volwassene om inlichtingen te geven of erom te vragen (leerplandoel 5 Spreken) ligt bovenstaande werkwijze voor de hand.

Een voorbeeld van integratie met lees- en/of spreekvaardigheid

- Een luistertoets 'luisteren naar instructies' kun je geven in combinatie met het lezen van instructies of het zelf geven van instructies.

Een voorbeeld van integratie met schrijfvaardigheid

- Het 'luisteren naar een uiteenzetting (door de leraar) over een leerstofonderdeel in de klas' (leerplandoel 1 Luisteren) kun je linken aan schrijfvaardigheid door de leerlingen tijdens het luisteren de belangrijke informatie te laten noteren via een T-schema, waarbij ze links van de verticale lijn de hoofdzaken of de sleutelwoorden noteren en rechts de details. Later kunnen de leerlingen hier eventueel een 'volwaardig' schema van maken in een voorgestructureerd kader (leerplandoel 13 Schrijven).

Enkele voorbeelden van integratie met bepaalde aspecten van taalbeschouwing

- Bij het beluisteren/bekijken van reclameboodschappen op beoordelend niveau kunnen de leerlingen enkele reclames kritisch vergelijken wat lay-out en opbouw betreft.
- De opdeling inleiding – midden – slot kan aan bod komen bij het 'luisteren naar een uiteenzetting (door de leraar) over een leerstofonderdeel in de klas' (leerplandoel 1 Luisteren).
- De alinea's van de tekst zijn door elkaar gehaald. Zet ze terug in de juiste volgorde.

Wil een 'traditionele' luistertest met vragen betrouwbaar zijn als toets, dan is het aan te raden dat je vooraf een antwoordmodel opstelt met een exacte puntenverdeling. Het opstellen van een antwoordmodel heeft zeker als voordeel dat collega's die eenzelfde toets gebruiken in verschillende klassen dezelfde antwoorden goed of fout rekenen. Door eerst een duidelijke antwoordsleutel op te stellen, normeer je de toets en zorg je voor meer objectiviteit.

Je beschikt verder over voldoende evaluatiegegevens om een min of meer betrouwbaar beeld van de luistervaardigheid van een leerling te krijgen. Dit wil niet noodzakelijk zeggen: hoe meer toetsen, hoe betrouwbaarder de evaluatie. Hier komt immers een derde criterium naar voren voor een kwaliteitsvolle evaluatie: **efficiëntie**. Integratie met andere vaardigheden en/of taalbeschouwing is aan te bevelen.

Als je over voldoende evaluatiegegevens beschikt, is het niet nodig om nog een eindproef voor luistervaardigheid te voorzien. Dit zou bijvoorbeeld wel zinvol kunnen zijn op het einde van het eerste en tweede jaar. Dan kun je de totaalvaardigheid 'luisteren naar een monoloog (uiteenzetting door de leraar, instructie)' toetsen. Dat betekent dat in die toets alle luisterstrategieën aan bod komen die de leerlingen in de loop van het jaar geoefend en 'geleerd' hebben.

Voor toetsen waarin je naar de beheersing van het zoekend luisteren peilt, stel je het beste een tijdslimiet. Het komt er immers op aan om snel en gericht informatie uit een gesproken tekst te halen door enkel een antwoord te zoeken op de gestelde vragen. Wanneer de leerlingen hier eindeloos de tijd voor krijgen, test je geen zoekend luisteren meer.

Bij het toetsen van luistervaardigheid streef je ernaar om in de loop van de graad een zo groot mogelijke variatie aan teksttypes, aan teksten met een verschillende tekstlengte ... aan bod te laten komen.

Uiteindelijk is een van de doelen van het luistervaardigheidsonderwijs dat leerlingen de juiste aanpak / luisterstrategie kiezen bij een opdracht. Die vaardigheid kun je in de toetsing van de totaalvaardigheid opnemen. De toets is dan zo ontworpen dat de leerlingen bij een bepaalde luisteropdracht zelf de manier van luisteren / de strategie(ën) kiezen om de opdracht succesvol uit te kunnen voeren.

2 Inzetten op procesevaluatie en 'alternatieve' evaluatievormen

Luistervaardigheid kun je tot op zekere hoogte procesmatig evalueren. Bij **procesevaluatie** breng je het leerproces van de leerling en het 'aanleerproces' (het didactisch handelen) in kaart. Procesevaluatie is cyclisch: geregeld wordt het leerproces van de leerling voor eventuele bijstellingen opnieuw onder de loep genomen. Daarvoor observeer je enerzijds tijdens het onderwijsleerproces het leergedrag van de leerlingen, anderzijds zul je voortdurend, via doelgerichte taken, vragen, toetsen ... peilen naar het rendement van je didactisch handelen.

2.1 De leraar

Een beoordeling met een cijfer bij een 'traditionele' luistertoets is louter **productevaluatie**. Een onvoldoende op zo'n toets zegt niets over de aard van de luisterproblemen waarmee een leerling worstelt. Wat betekent bijvoorbeeld een vier op tien? Heeft de leerling een verkeerde luisterstrategie gekozen? Had hij de structuur van de tekst niet door? Gericht werken aan zwakke plekken is pas mogelijk als je weet wat die zwakke plekken zijn. Hoe komt de leerling en hoe kom jij dan wel aan *deze informatie*?

Enkele suggesties

- Je kunt een foutenanalyse van je toetsen maken, op klasniveau of op het niveau van de individuele leerling. Klassikaal kun je vaststellen welke vragen door een aanzienlijk deel van de klas niet juist beantwoord zijn. De manieren van luisteren/luisterstrategieën die nodig zijn om die vragen juist te beantwoorden, kunnen in de klas opnieuw ingeoeft worden. Je kunt ook voor elke leerling apart een foutenanalyse maken van de toets(en). Dit maakt het mogelijk om gerichte remediëringsoefeningen te geven en dus daadwerkelijk aan differentiatie te doen binnen de klas. Sterke luisteraars kunnen dan verdiepingsoefeningen krijgen (bv. moeilijkere teksten). Uiteraard is deze differentiatie binnen de klas enkel mogelijk wanneer er bijvoorbeeld met hoofdtelefoons gewerkt kan worden.
- Je kunt heel wat informatie halen uit de observatie van de leerlingen, gewoon door rond te lopen en te kijken hoe ze aan hun luistertaken werken. Zo is zich kunnen concentreren een basisvaardigheid om goed te kunnen luisteren. Je kunt immers niet even terugbladeren of rustig stilstaan bij wat er gezegd werd. Bij individuele leerlingen kunnen speciale concentratieoefeningen misschien soelaas brengen. Klassikaal kun je ook luister-/concentratiespelletjes doen. Uiteraard zijn sommige concentratiestoornissen niet te bestrijden. Voor bepaalde leerlingen met AD(H)D blijft het groeien in luistervaardigheid een moeilijke opgave.
- Uiteraard leert vooral de reflectie op luistertaken aan jou en aan de leerling veel over de luistervaardigheid van die leerling. Het is immers dé fase in het luisterproces waarin de leerlingen stilstaan bij hun aanpak van een luistertaak. Als die reflectie in een klassengesprek gebeurt, kan dit voor jou erg verhelderend zijn.

2.2 De leerling

Het vorige stelt hoge eisen. Het veronderstelt dat je bij al je leerlingen detecteert wie luisterproblemen ondervindt én om welke problemen het gaat. Dat is geen sinecure ... tenzij je de leerlingen hierbij zelf kunt inschakelen. De evaluatie van luistervaardigheid laat verschillende *vormen* van **zelf-** en zelfs **peerevaluatie** toe.

Enkele voorbeelden

- In de reflectiefase vergelijken de leerlingen hun aanpak met die van andere leerlingen en ontdekken zo wat de beste aanpak is.
- In de reflectiefase kunnen de leerlingen ook hun antwoorden op de vragen bij een luistertoets met elkaar vergelijken.
- Je kunt de leerlingen zelf een foutenanalyse van een luistervaardigheidstoets laten maken. De leerling kan dan bijvoorbeeld nagaan bij welk soort vragen hij de meeste fouten maakt. Hoe hij die vragen kan aanpakken, kan hij bespreken met jou of met de medeleerlingen. Zo kan hij ontdekken welke manier van luisteren/luisterstrategieën hij nog niet onder de knie heeft.
- Zoals vermeld bij 'evaluatie Spreken' kan in de reflectiefase van een spreekoefening zelf- en peerevaluatie aan bod komen. Na elke spreekoefening volgt een evaluatiegesprek waarbij de leerlingen zichzelf en/of elkaar evalueren. Daarvoor vullen ze tijdens of onmiddellijk na de oefening een **evaluatiefiche** in. Het evaluatiegesprek na elke spreekoefening kan dan als volgt verlopen: de spreker(s) zelf geven hun (zelf)evaluatie, daarna laat je enkele leerlingen (drie of vier) de spreekoefening beoordelen a.d.h.v. hun evaluatiefiche (peerevaluatie). In laatste instantie vul jij de beoordelingen aan met je commentaar. Bij een dialoog of een polyloog is luistervaardigheid een essentieel onderdeel. In de evaluatiefiche bij dit soort spreekopdrachten kun je het beste criteria i.v.m. luistervaardigheid opnemen. Die criteria komen dan tijdens het evaluatiegesprek aan bod.
- Bij elke spreekoefening kun je een beperkt cijfer voor luistervaardigheid geven. Daarvoor worden de bijdragen van de peers in de evaluatiegesprekken geëvalueerd. Je bekijkt dan wel de ingevulde evaluatiefiches van de peers kritisch. Je meldt dit vooraf bij elke spreekoefening: het komt de kwaliteit en de objectiviteit van de peerevaluatie ongetwijfeld ten goede.

Reflectieactiviteiten veronderstellen wel dat de leerling daarover iets noteert, anders helpt het je uiteraard niet bij het op het spoor komen van luisterproblemen bij de leerlingen.

Evaluatie van de verdiepingsdoelstelling is geen voorwerp van verplichte evaluatie. Als de leerlingengroep hiertoe in staat is, kun je dit in de klas oefenen, maar dan enkel om de leerlingen positieve feedback te geven en het leerrendement te verhogen.

5.2.2 Evaluatie spreken

Het toetsen van spreken is op het eerste gezicht ingewikkeld. Ten eerste lijkt het een tijdrovende bezigheid. Alleen al alle leerlingen binnen eenzelfde jaar toetsen op hun vaardigheid om een monoloog te voeren, neemt heel wat lestijden Nederlands in beslag. Daarnaast komt dan nog de dialoog en de polyloog. Verder vervliegt het 'spreekproduct' al terwijl het gehouden wordt. Een schrijfproduct kun je als beoordelaar overlezen, een spreekprestatie kun je geen tweede keer beluisteren, tenzij je de spreekopdracht opneemt. Toch moet je de vaardigheid spreken in de evaluatie voor het vak Nederlands opnemen. Hier krijg je een aanzet over hoe de evaluatie van spreekvaardigheid misschien toch een haalbare kaart wordt.

1 Kwaliteitsvolle evaluatie

Net zoals bij de andere vaardigheden, voldoet een 'spreektoets' aan een aantal kwaliteitseisen. (zie 'Evaluatie algemeen').

Validiteit betekent dat bij spreekvaardigheid ook de deelvaardigheden aan bod komen zoals je die in de klas inoefende. Verder toets je uiteraard enkel die spreektaken die al door de leerlingen geoefend zijn.

Net zoals bij schrijfvaardigheid wordt bij spreekvaardigheid de **betrouwbaarheid** het beste gegarandeerd door:

- het opstellen van **evaluatiecriteria** voor elke spreekopdracht. Het is voor eerstegraadsleerlingen niet mogelijk om op alle delen van een complexe taak zoals een spreekoefening te letten. Daarom beperk je het aantal criteria, ook al geldt de regel: hoe gedetailleerder de criteria, hoe betrouwbaarder de beoordeling. Het moet immers werkbaar blijven. Als je met *criteria* werkt wordt de evaluatie ook **doorzichtig** voor de leerlingen.

Voorbeeld - 'instructie'

Bij de instructie kun je deze criteria gebruiken

- Is de instructie logisch en stap voor stap opgebouwd?
- Heeft de leerling de taak goed aangepakt? (verzamelen van informatie, opstellen van een spreekplannetje, de uitvoering)?
- Zijn de signaalwoorden correct gebruikt (taalbeschouwing: inzicht in tekststructuur)?
- Spreekt de leerling Standaardnederlands (= attitude)?
- Past de leerling een goed tempo toe (niet te snel)? Heeft hij aandacht voor zijn publiek?
- ...

De criteria waarop je zult beoordelen, deel je vooraf aan de leerlingen mee, het liefst in de vorm van een checklist. Het zijn meteen de voorwaarden waaraan het **spreekproduct** moet voldoen. Als uitgangspunt voor het opstellen van de criteria kunnen de vragen genomen worden uit 'reflecteren op de gesproken tekst' (zie Spreken). De keuze van de criteria hangt af van de doelstellingen die je met een bepaalde spreekopdracht wilt bereiken. De criteria breng je het beste samen in een **evaluatiefiche** waaraan een **beoordelingsschaal** gekoppeld is. Op deze manier kun je precieze feedback aan de leerlingen geven. Die feedback kan ook als basis voor remediëring dienen.

- De vakgroep bepaalt best het verwachte/te scoren niveau. Hiervoor wordt het beste bij elk criterium een zekere omschrijving van de ‘norm’ gegeven die voor leerlingen duidelijk is. Wanneer is aan het criterium voldoende voldaan? Wanneer niet? Eventueel kun je daar ook al cijfers aan koppelen. Zo gebruikt iedereen die eenzelfde spreekopdracht als toets neemt niet alleen met dezelfde criteria, maar ook met dezelfde puntenverdeling. Dit kan de betrouwbaarheid van de evaluatie alleen maar ten goede komen. Door vooraf de criteria op te stellen en hieraan een gewicht of een score te koppelen, zorg je voor een **normering** en maak je de evaluatie zo **objectief** mogelijk.
- Neem voldoende spreektoetsen af. Hierbij kun je problemen ervaren. Als je alle spreekopdrachten die in de doelen opgesomd worden, meer dan eens wilt toetsen, zou dit (te) veel lestijd in beslag nemen. Je komt dan in conflict met een derde criterium voor een kwaliteitsvolle evaluatie: **efficiëntie**. Meestal zullen de spreekopdrachten in de loop van de eerste graad verschillende keren aan bod komen, maar er niet altijd een evaluatie aan gekoppeld worden. Zo geef je de leerlingen verschillende kansen om een gesproken teksttype in te oefenen voor je hen evalueert. Verder voorzie je in het leerproces voldoende tijd voor de leerlingen om te oefenen. Deze ‘inoefening’ kun je eventueel ook al ‘beoordelen’, zodat de leerling op basis van de opmerkingen van zijn ‘beoordelaar’ zijn spreekoefening kan bijschaven. Deze eerste ‘beoordelaar’ hoeft jij zeker niet zelf te zijn.

Het cijfer voor spreekvaardigheid voor een bepaalde periode kan niet gebaseerd zijn op één enkele opdracht.

- Probeer de verschillende ‘versies’ van een spreekopdracht tijdens de inoefenfase te laten beoordelen en dit het beste door verschillende beoordelaars. Zo worden persoonlijke voor- en afkeuren van de beoordelaars afgezwakt. De meest voor de hand liggende beoordelaars zijn de medeleerlingen zelf. In de inoefenfase en de reflectiefase kan dus **zelf- en/of peerevaluatie** aan bod komen. Bij spreekopdrachten slagen de leerlingen er meestal wel in om de sterke en zwakke punten van hun medeleerlingen te ontdekken en te benoemen. Waarom zou je dan geen beroep doen op hun ‘expertise’? Die vaardigheid, het reflecteren op eigen en andermans spreekoefeningen, wordt immers in de volgende graden verder uitgediept. Door observatie van en reflectie op de eigen en op andermans prestatie, leren leerlingen hoe ze zelf taaltaken moeten aanpakken, of hoe het net niet moet. De zelf- en/of peerevaluatie gebeurt a.d.h.v. dezelfde criteria als die jij gebruikt en die je vooraf meedeelde. Eventueel kun je dezelfde evaluatiefiches gebruiken. Uiteraard blijf jij, zeker bij leerlingen van de eerste graad, de hoofdbeoordelaar. Een goede evaluatie van spreekvaardigheid in de eerste graad is dus vaak **co-evaluatie**.

2 Inzetten op procesevaluatie en ‘alternatieve’ evaluatievormen

Spreekvaardigheid evalueer je het beste procesmatig tijdens het trimester. Een eindproef hoeft niet meer. Bij **procesevaluatie** breng je het leerproces van de leerling en het ‘aanleerproces’ (het didactisch handelen) in kaart. Procesevaluatie is cyclisch: regelmatig wordt het leerproces van de leerling voor eventuele bijstellingen opnieuw onder de loep genomen. Daarvoor zul je enerzijds tijdens het onderwijsleerproces het leergedrag van je leerlingen observeren, maar anderzijds zul je voortdurend, via doelgerichte taken, vragen, toetsen ... peilen naar het rendement van je didactisch handelen.

Een beoordeling in cijfers van de spreekoefening is louter **productevaluatie**. Het **proces** mee **evalueren**, m.a.w. mee in het cijfer voor spreekvaardigheid opnemen, is bij spreekvaardigheid niet zo evident, maar zeker niet ondoenbaar.

Enkele voorbeelden om dit te realiseren

- Het leerproces van de leerling kun je mee in rekening brengen door zijn voorbereiding van de spreekopdracht te laten meetellen in het cijfer voor spreekvaardigheid. Zo kun je bij sommige opdrachten vragen dat ze een spreekbriefje / spreekplannetje maken. Het opstellen van dit spreekbriefje en het al dan niet bijhebben en/of gebruiken van het briefje, kan dan in de evaluatie betrokken worden.
- Ook kun je **procesevaluatie** toepassen, doordat je bij herhaaldelijk oefenen met dezelfde criteria werkt. In de loop van een schooljaar kun je deze criteria steeds strenger beoordelen. De vorderingen die de leerlingen al dan niet maakten, neem je mee in de evaluatie.

- Je kunt werken met een systeem van ‘werkpunten’. Na elke spreekopdracht selecteer je op basis van de zelfevaluatie van de leerlingen, de commentaren van de peers en/of jezelf per leerling een punt waaraan hij het dringendst moet werken. Bij een volgende spreekopdracht noteer je dit werkpunt van de vorige opdracht op de evaluatiefiche. Het werkpunt kun je de volgende keer strenger beoordelen. Wanneer dit werkpunt bij de leerling in positieve zin geëvolueerd is, krijgt hij bijvoorbeeld een bonuspunt, in het andere geval een minpunt.
- Een andere mogelijkheid bestaat erin om de spreekopdrachten in de loop van een periode voor een steeds hoger percentage te laten meetellen in het uiteindelijke cijfer voor spreekvaardigheid. De laatste spreekopdracht weegt dan het zwaarst door. Dat is ook logisch: de leerling heeft daarvoor al verschillende kansen gehad om zijn spreekvaardigheid te verhogen.

In de loop van een schooljaar kan het systeem van evaluatiefiches uitgroeien tot een handig werkinstrument voor de leerling: wanneer hij bijvoorbeeld vaststelt dat dezelfde werkpunten in de evaluaties terugkeren, weet hij waaraan hij moet werken of waarop hij extra moet letten. Zo kan hij ook zijn eigen leerproces bijsturen.

Zoals al vermeld kan in de reflectiefase van een spreekopdracht **zelf- en peerevaluatie** aan bod komen. Na elke spreekopdracht volgt een evaluatiegesprek waarbij de leerlingen zichzelf en/of elkaar evalueren. Hiervoor vullen ze tijdens of onmiddellijk na de oefening een **evaluatiefiche** in. Het evaluatiegesprek na elke spreekoefening kan dan als volgt verlopen: de spreker(s) zelf geven hun (zelf)evaluatie, daarna laat je enkele leerlingen (drie of vier) de spreekopdracht beoordelen a.d.h.v. hun evaluatiefiche (peerevaluatie). In laatste instantie vul je de beoordelingen aan met jouw commentaar. Deze **zelf- en peerevaluatie** wordt uiteraard opgebouwd. Het bekijken van elkaars spreekopdrachten a.d.h.v. criteria is iets wat de leerlingen moeten *leren*.

Enkele tips

- Bij de eerste spreekopdracht in het eerste jaar ziet een evaluatiefiche er eenvoudig uit. Ze bevat enkele criteria waaraan de opdracht moet voldoen. Naarmate de graad vordert, kunnen de evaluatiefiches meer criteria bevatten.
- Schakel peerevaluatie pas in wanneer er een veilig klasklimaat is. Daarmee onmiddellijk bij het begin van het schooljaar starten, is niet aangewezen. Werk dan alleen met zelfevaluatie.
- Rek het evaluatiegesprek na elke spreekopdracht niet te lang. Laat slechts enkele medeleerlingen aan het woord. Vermijd ook ellenlange ‘spreeklessen’. Wanneer je alle leerlingen van een klas wilt laten spreken, verspreid je dit het beste over enkele lessen/weken. Je laat dan bijvoorbeeld bij het begin van elke les enkele leerlingen aan het woord.
- Spreek van in het begin duidelijke regels af. Leerlingen beoordelen elkaar zo objectief mogelijk: geen favoritisme, ze beoordelen de taak met de criteria, niet de ‘persoon’.

Bij elke spreekopdracht kun je een beperkt cijfer voor **luistervaardigheid** geven. Daarvoor evalueer je de bijdragen van de medeleerlingen in de evaluatiegesprekken. Je bekijkt dan wel hun ingevulde evaluatiefiches kritisch. Je meldt dit vooraf bij elke spreekopdracht: het komt de kwaliteit en de objectiviteit van de peerevaluatie ongetwijfeld ten goede.

Het spreekt voor zich dat een goede vakgroepwerking voor het uitwerken van dergelijke evaluatiesystemen onontbeerlijk is. Zo kun je het werk over verschillende collega’s verdelen en gebeurt in elke klas van eenzelfde jaar hetzelfde.

3 Evaluatie van dialoog en polyloog

Zowel een monoloog, als een dialoog en een polyloog kun je evalueren zoals in de vorige punten aan bod kwam.

In het kader van een betrouwbare evaluatie kan het zinvol zijn dat je zelf de rol van dialoogpartner op je neemt.

Het lijkt haalbaar dat de leerling een dialoog voert met jou in de rol van dialoogpartner (bv. in een (telefoon)gesprek: de ‘onbekende’ volwassene die inlichtingen geeft of erom vraagt). In een evaluatiegesprek na de

sprek opdracht kan dan gereflecteerd worden op de prestatie van de leerling via zelf- en peerevaluatie. Jij blijft ook hier de hoofdbeoordelaar.

De polyloog op een haalbare manier toetsen, kan niet in de volledige klasgroep, maar in groepjes met maximum 5 tot 7 leerlingen. Voor een goede beoordeling kun je bijna niet anders dan zelf- en peerevaluatie inschakelen. Van iedere leerling uit de groep observeer je de bijdragen tijdens de gedachtewisseling en je beoordeelt met de evaluatiecriteria. Vraag een tweetal medeleerlingen mee te observeren en/of te beoordelen. Deze observatie en beoordeling gebeurt niet door de groepsleden, maar door de klasgenoten die niet aan de gedachtewisseling deelnemen. Je kunt hier werken met een binnenkring en een buitenkring. In de binnenkring zitten de discussianten en de gespreksleider. In de buitenkring zit de rest van de klas, de observanten. Achter elk groepslid dat deelneemt aan de discussie kunnen zo twee tot drie klasgenoten zitten. In een evaluatiegesprek na de sprekk opdracht kan dan gereflecteerd worden op de prestatie van de leerlingen via zelf- en peerevaluatie. Je blijft ook hier de hoofdbeoordelaar. Op grond van de oordelen van de medeleerlingen en je eigen oordeel, ken je iedere deelnemer aan het groepsgesprek een cijfer toe.

Bij het toetsen van de polyloog is het belangrijk dat de leerlingen meer dan één kans krijgen. De toevallig samengestelde discussiegroep kan een sterke invloed hebben op de prestatie van de leerlingen.

4 Evaluatiefiches

Concrete voorbeelden

Dit is een algemene evaluatiefiche die je voor verschillende sprekk opdrachten kunt gebruiken.

| | | ZG ++ | G + | V +/- | Z - |
|-----------|---|----------|--------|----------|--------|
| Taal | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gebruik je de standaardtaal? ▪ Past het woordgebruik bij het onderwerp? ▪ Pas je het juiste taalregister toe? | | | | |
| Techniek | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Articuleer je duidelijk? ▪ Spreek je zonder haperingen, herhalingen of stoplappen? ▪ Pas je je tempo aan de situatie aan (doel-publiek/ spreekdoel ...)? ▪ Heb je je stemvolume aangepast? | | | | |
| Inhoud | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Is de structuur duidelijk? ▪ Is het spreekdoel (overtuigen, informeren, emoties opwekken ...) duidelijk? ▪ Bevat de taak voldoende informatie? ▪ Spreek je het publiek passend aan? | | | | |
| Reflectie | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ben je in staat na de spreektaak je eigen houding kritisch te beoordelen aan de hand van bovenstaande criteria? (= zelf-evaluatie) ▪ Welke werkpunten neem je mee voor een volgende spreektaak? | | | | |

ZG = zeer goed (9 – 10)

G = goed (7 – 8)

V = voldoende (5 – 6)

Z = zwak (< 5)

Een ander voorbeeld is een evaluatiefiche voor het voeren van een monoloog. Er is een mogelijke puntenverdeling aan toegevoegd. Er is aandacht voor procesevaluatie door bij de voorbereiding het al dan niet maken en gebruiken van een spreekplannetje in rekening te brengen. Verder is er een rubriek aan toegevoegd om het werkpunt van een vorige spreekopdracht mee in de evaluatie op te nemen. De fiche kan ook voor zelf-/peerevaluatie gebruikt worden. Het aantal criteria moet je dan wel beperken.

EVALUATIEFICHE SPREKEN: monoloog

Beoordeling spreken

...../ 15

| Vorbereitung | | | | |
|---|--------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| Je hebt een spreekplannetje gemaakt. | ja 1 | | nee 0 | |
| Je maakt goed gebruik van je spreekplan (niet te veel/te weinig naar spreekplan kijken). | ja 1 | | nee 0 | |
| Aandachtspunten | | | | |
| Je bouwt je spreekopdracht logisch op (niet te verwarrend, niet van de hak op de tak springen). | helder en duidelijk 3 | soms verwarrend 2 | vaak verwarrend 1 | nee 0 |
| Je houdt je aan het onderwerp van je spreekopdracht. | ja 3 | je wijkt soms af 2 | je wijkt vaak af 1 | nee 0 |
| Je spreekt luid en duidelijk genoeg. | erg goed 2 | goed 1,5 | matig 1 | slecht 0 |
| Je spreekt niet te langzaam of te vlug. | erg goed 2 | goed 1,5 | matig 1 | slecht 0 |
| Je komt enthousiast over bij je publiek. | erg goed 2 | goed 1,5 | matig 1 | slecht 0 |
| Je hebt voldoende oogcontact met je publiek. | ja 1 | | nee 0 | |
| Je houdt rekening met je werkpunt uit een vorige spreekopdracht. | ja | | nee | |
| Werkpunt: | bonuspunt: +1 | | minpunt: -1 | |
| | | | | |
| | | | | |

Dit is een mogelijke evaluatiefiche voor het voeren van een polyloog.

Er is een mogelijke puntenverdeling aan toegevoegd. De fiche bevat meer criteria dan de vorige. Ze is eerder geschikt voor een tweede leerjaar. De criteria zijn opgedeeld in 'specifieke aandachtspunten' (eigen aan de polyloog) en 'algemene aandachtspunten' (geldend voor alle spreekopdrachten). De fiche kan ook voor zelf-/peerevaluatie gebruikt worden. Het aantal criteria moet je dan wel beperken.

Beoordeling spreken

...../30 =/15

| Specifieke aandachtspunten /20 | erg goed | goed | matig | slecht |
|--|-------------------|------------------------|--------------------------|--------|
| Je verwoordt je mening op een duidelijke manier. | 2 | 1 | 0,5 | 0 |
| Je geeft meer dan één argument dat je mening ondersteunt. | meer dan één 3 | slechts één 1,5 | geen eigen argument 0 | |
| Je durft tussenkomen tijdens de discussie, je neemt initiatief. Je komt _____ keer tussen. | 4 | 3 | 2 | 0 |
| Je respecteert de mening van anderen en laat hen uitspreken. | ja 2 | af en toe niet 1 | nee 0 | |
| Je luistert actief naar de anderen ('ja' of 'hm' zeggen, knikken, glimlachen ...). | 3 | 2 | 1,5 | 0 |
| Je reageert op wat de anderen zeggen, pikt in op hun argumenten. | ja 2 | af en toe 1 | nee 0 | |
| Je licht je argumenten in een begrijpelijke taal toe en bent voor iedereen te volgen. | 4 | 3 | 2 | 0 |
| Algemene aandachtspunten /10 | erg goed | goed | matig | slecht |
| Je houdt goed oogcontact. | 2 | 1,5 | 1 | 0 |
| Je spreekt luid en duidelijk genoeg. | 2 | 1,5 | 1 | 0 |
| Je spreekt met voldoende intonatie. | 2 | 1,5 | 1 | 0 |
| Je gebruikt verzorgde taal. | 2 | 1,5 | 1 | 0 |
| Je articuleert goed. | 2 | 1,5 | 1 | 0 |

5.2.3 Evaluatie zakelijk lezen

Traditioneel toets je leesvaardigheid door middel van teksten met vragen. Leesvaardigheid moet immers blijken uit het begrijpen van een nog niet eerder gelezen tekst, die wel in de lijn ligt van in de klas behandelde teksten. Wel moeten leestoetsen aan een aantal voorwaarden voldoen. Bovendien vul je ze het beste aan met andere evaluatievormen die je onder de noemer 'alternatieve' evaluatievormen kunt onderbrengen. Verderop wordt immers duidelijk dat er een veel breder scala is aan vormen van toetsing en beoordeling dan de 'traditionele' leesvaardigheidstoetsen.

1 Kwaliteitsvolle evaluatie

Een goede leesvaardigheidstoets voldoet aan een aantal kwaliteitseisen (zie Evaluatie algemeen).

Validiteit wil in dit verband zeggen: sluit de toets aan bij het vooraf gegeven leesvaardigheidsonderwijs? Het heeft geen zin om totaal andere vragen te stellen of op een totaal andere manier te werken bij een leesvaardigheidstoets dan de leerlingen in de klas gewoon zijn. Een test is valide als de vragen evenwichtig verdeeld zijn over alle deeltaken van het leesproces die in de klas aan bod kwamen en als er een goede mix is van *tekstonafhankelijke* en *tekstafhankelijke* vragen. Zo wordt de evaluatie ook **doorzichtig** voor de leerlingen.

Voorbeelden van tekstonafhankelijke vragen

- Wat voor type tekst is dit?
- Wat is het hoofdonderwerp van de tekst?
- Welke bedoeling heeft de schrijver met de tekst?
- Wijs in de tekst inleiding, midden en slot aan.
- Onderstreep de kernwoorden in de tekst.
- Met welke alinea begint het middengedeelte van de tekst?
- Welke functie hebben de illustraties bij deze tekst?
- ...

Voorbeelden van tekstafhankelijke vragen

- Leid de betekenis van het woord in alinea 4 uit de context af.
- Onderstreep de regels waarin de schrijver zijn mening geeft over het hoofdonderwerp van de tekst.
- ...

Uiteraard is het niet altijd mogelijk en zelfs niet wenselijk om 'zuiver' leesvaardigheid te testen. Zo ligt *integratie* met bepaalde aspecten van taalbeschouwing (zie integratie) en/of schrijven voor de hand. Wel mogen die aspecten niet de bovenhand halen op de toetsing van de leesvaardigheid zelf.

Voorbeelden van vragen/opdrachten die integratie met bepaalde aspecten van taalbeschouwing nastreven

- Onderstreep de signaalwoorden in de tekst.
- De alinea's van de tekst zijn door elkaar gehaald. Zet ze terug in de juiste volgorde.
- Leid de betekenis van het woord in alinea 4 uit de context af.
- Onderstreep de regels waarin de schrijver zijn mening geeft over het hoofdonderwerp van de tekst.
- De volgende kopjes zijn uit de tekst gehaald. Geef ze een juiste plaats in de tekst.
- ...

Enkele voorbeelden van vragen/opdrachten die integratie met schrijfvaardigheid nastreven

- Schrijf een slot bij de tekst.
- Maak een inleiding voor de tekst. Lees hiervoor het middengedeelte en het slot aandachtig.
- Bedenk een goede titel bij deze tekst.
- Vul de kernwoorden van de tekst op de juiste plaats in het volgende invulschema in.

– ...

Wil een tekst met vragen **betrouwbaar** zijn als leestoets, dan is aan te raden dat je vooraf een antwoordmodel opstelt met een exacte puntenverdeling. Het opstellen van een antwoordmodel heeft zeker als voordeel dat collega's die eenzelfde toets gebruiken in verschillende klassen dezelfde antwoorden goed of fout rekenen. Door eerst een duidelijke correctiesleutel op te stellen, **normeer** je de toets en zorg je voor meer **objectiviteit**.

Je beschikt verder over voldoende evaluatiegegevens om een min of meer betrouwbaar beeld van de leesvaardigheid van een leerling te krijgen. Dit wil niet noodzakelijk zeggen: hoe meer toetsen, hoe betrouwbaarder de evaluatie. Hier komt een derde criterium voor een kwaliteitsvolle evaluatie: **efficiëntie**.

Als je over voldoende evaluatiegegevens beschikt, is het niet nodig om nog een eindproef voor leesvaardigheid te voorzien. Afspraken daarover maak je in de vakgroep. Het kan echter wel zinvol zijn op een bepaald moment de totaalvaardigheid 'lezen van een zakelijke tekst' te toetsen. Dat betekent dat alle manieren van lezen/ leesstrategieën aan bod komen die de leerlingen in de loop van het jaar bijvoorbeeld geoefend en 'geleerd' hebben. Tussentijds toetsen kan uiteraard informatie geven over het proces en interessante info bieden in functie van reflectie.

Voor toetsen waarin je naar de beheersing van zoekend lezen peilt, stel je het beste een tijdslimiet. Het komt er immers op aan om snel en gericht informatie uit een tekst te halen. Wanneer de leerlingen hiervoor eindeloos de tijd krijgen, test je geen zoekend lezen meer. Dit geldt trouwens ook voor globaal lezen: wanneer leerlingen te veel tijd krijgen om een tekst globaal te lezen, gaan ze over naar intensief lezen.

Bij het toetsen van leesvaardigheid streef je ernaar om in de loop van de graad een zo groot mogelijke variatie van teksttypes, teksten met een verschillende lengte ... aan bod te laten komen.

Een van de doelen van leesonderwijs is dat leerlingen de juiste manier van lezen/ leesstrategie kiezen bij een leesopdracht. Die vaardigheid kan in de toetsing van de totaalvaardigheid voorkomen. De toets is dan zo ontworpen dat de leerlingen bij een bepaalde leesopdracht zelf de strategie(ën) kiezen om die succesvol uit te kunnen voeren.

2 Inzetten op 'alternatieve' evaluatievormen

Goed leesvaardigheidsonderwijs veronderstelt **differentiatie** waarbij je leerlingen gericht helpt. Een goede evaluatie verschaft je de nodige informatie om problemen of moeilijkheden i.v.m. leesvaardigheid te detecteren en waar mogelijk te remediëren.

2.1 De leraar

Om die differentiatie waar te maken, zullen 'traditionele' toetsen niet volstaan. Op die toetsen komt gewoonlijk een cijfer. Die resultaten tonen meestal wel duidelijk welke leerling hulp nodig heeft, maar niet welke.

Een onvoldoende op een toets zegt niets over de aard van de leesproblemen waarmee een leerling worstelt. Wat betekent bijvoorbeeld een vier op tien? Koos de leerling een verkeerde manier van lezen/ leesstrategie? Had hij de structuur van de tekst niet door? Is zijn woordenschat te beperkt? Gericht werken aan zwakke plekken is pas mogelijk als je weet wat die zwakke plekken zijn. Hoe kom je dan wel aan die informatie? Hiervoor zijn verschillende *mogelijkheden*.

- Je kunt een foutenanalyse van de toetsen maken, op klasniveau of op het niveau van de individuele leerling. Klassikaal kun je vaststellen welke delen van de leerstof door een aanzienlijk deel van de klas nog niet begrepen zijn. Die delen kun je in de klas herhalen. Je kunt ook voor elke leerling apart een foutenanalyse maken van de toets(en). Dit maakt het mogelijk om gerichte remediëringsoefeningen te geven en aan differentiatie te doen binnen de klas. Sterke lezers kun je verdiepingsoefeningen geven (bv. moeilijker teksten).

- Je kunt heel wat informatie halen uit de observatie van de leerlingen, gewoon door rond te lopen en te kijken hoe leerlingen aan hun leestaken werken. Door het werk in de klas van een individuele leerling te bekijken en te bespreken, kunnen problemen aan de oppervlakte komen. Zo kun je het bijvoorbeeld gemakkelijk vaststellen wanneer een leerling het zoekend lezen niet goed toepast. Als hij nooit of zelden klaar is met de zoekopdrachten wanneer de tijd om is, schort er iets. Die manier van beoordelen werkt het beste wanneer dit systematisch gebeurt. Je houdt het beste bij voor de leerlingen met een leesprobleem welke moeilijkheden aan de orde zijn. Bij de observatie heb je vooral aandacht voor het proces dat de leerling doormaakt, niet zozeer voor het product.
- Leerlingenproducten kunnen je heel wat leren over de leesvaardigheid van een leerling. Een voorbeeld hiervan is een schema laten maken van een tekst in een voorgestructureerd kader. Wanneer je vaststelt dat een leerling moeilijk hoofd- en bijzaken van elkaar kan onderscheiden en dikwijls de verkeerde kernwoorden in een tekst onderstreept, heeft hij voor dit deel van intensief lezen gericht hulp nodig.
- Uiteraard leer je uit de reflectie op leestaken veel over de leesvaardigheid. Het is immers dé fase in het leesproces waarin de leerlingen stilstaan bij hun aanpak van een leestaak. Als deze reflectie in een klasgesprek gebeurt, kan dit voor jou en voor de leerling zeer verhelderend zijn.

2.2 De leerling

Het vorige stelt hoge eisen. Het veronderstelt dat je van de leerlingen detecteert wie leesproblemen ondervindt en om welke problemen het gaat. Dat is geen sinecure ... tenzij je de leerlingen hierbij zelf inschakelt. De evaluatie van zakelijk lezen laat verschillende *vormen van zelf- en zelfs peerevaluatie toe*.

Enkele voorbeelden

- In de reflectiefase vergelijken de leerlingen hun aanpak met die van andere leerlingen en komen er zo op uit wat de beste aanpak is.
- In de reflectiefase kunnen de leerlingen ook hun antwoorden op de vragen bij een tekst met elkaar vergelijken.
- Je kunt de leerlingen zelf een foutenanalyse van een leesvaardigheidstoets laten maken. De leerling kan dan bijvoorbeeld nagaan bij welk soort vragen hij de meeste fouten maakt. Hoe hij die vragen kan aanpakken, kan hij bespreken met jou of medeleerlingen. Zo kan hij ontdekken welke manier van lezen/ leesstrategieën hij nog niet onder de knie heeft.

Die reflectieactiviteiten veronderstellen wel dat de leerling op de een of andere manier er iets over noteert. Zo krijg je zicht op de leesproblemen bij je leerlingen.

5.2.4 Evaluatie zakelijk schrijven

Eigenlijk zou het evalueren van schrijfvaardigheid eenvoudig moeten zijn. Als je wilt evalueren of je leerlingen bijvoorbeeld een uitnodiging kunnen schrijven, dan laat je hen dat toch gewoon als toets doen. Zo eenvoudig is het echter niet. Het schrijven van een tekst is een complexe taak.

1 Kwaliteitsvolle evaluatie

Net zoals bij de andere vaardigheden, voldoet een 'schrijftoets' aan een aantal kwaliteitseisen. (zie Evaluatie algemeen).

Validiteit betekent dat bij schrijfvaardigheid ook de deelvaardigheden aan bod komen zoals die in de klas inge oefend zijn. Verder toets je uiteraard die teksten die al ge oefend zijn.

Bij schrijfvaardigheid wordt **betrouwbaarheid** het beste gegarandeerd door:

- het opstellen van **evaluatiecriteria**. Het is voor eerstegraadsleerlingen niet mogelijk om op alle delen van een complexe taalkaak zoals een schrijfofdracht te letten. Daarom beperk je het aantal criteria, ook al geldt de regel: hoe gedetailleerder de criteria, hoe betrouwbaarder de beoordeling. Het moet immers werkbaar blijven. Door met criteria te werken wordt de evaluatie ook **doorzichtig** voor de leerlingen.

Voor het opstellen van criteria kun je bijvoorbeeld werken met *gepast, aantrekkelijk, correct en begrijpelijk* of je kunt je baseren op deze deelaspecten, afhankelijk van het teksttype

- INHOUD
 - o correctheid
 - o volledigheid
 - o duidelijkheid
 - o gepastheid
- STRUCTUUR
 - o zinsbouw
 - o tekst- en alineaopbouw
- TAALGEBRUIK
 - o taalregister
 - o woordkeuze
- VORM
 - o spelling
 - o interpunctie
 - o lay-out

De criteria deel je vooraf aan de leerlingen mee. Het zijn meteen de tekstvoorwaarden voor hun **schrijfproduct**. Als uitgangspunt voor het opstellen van criteria kun je de vragen nemen uit 'reflecteren op de geschreven tekst' (zie Schrijven).

De criteria breng je het beste samen in een **evaluatiefiche** waaraan je een **beoordelingsschaal** koppelt. Zo kun je precieze feedback geven. Die feedback kan ook als basis voor remediëring dienen.

- De vakgroep bepaalt het verwachte/te scoren niveau. Hiervoor kun je bij elk criterium een zekere omschrijving van de 'norm' geven die voor leerlingen duidelijk is. Wanneer is aan het criterium voldaan? Wanneer niet? Eventueel kun je daar punten aankoppelen. Zo werken de collega's die eenzelfde schrijfofdracht als toets gebruiken niet alleen met dezelfde criteria, maar ook met dezelfde puntenverdeling. Dit komt de betrouwbaarheid van de evaluatie alleen maar ten goede. Door vooraf de criteria op te stellen en daaraan een gewicht of een score te koppelen, zorg je voor een **normering** en maak je de evaluatie zo **objectief** mogelijk.

- Neem voldoende schrijftoetsen af. Hierbij kun je problemen ervaren. Als je elke zakelijke schrijfpdracht meer dan één keer wilt toetsen, is de correctie ervan voor jou niet haalbaar. Je komt dan in conflict met een derde criterium voor een kwaliteitsvolle evaluatie: **efficiëntie**. Meestal zullen de leerlingen een bepaalde tekst in de loop van een schooljaar één of misschien twee keer schrijven. Het eindproduct is dan meteen ook de toets. In het deel 'Schrijven', lees je dan ook: 'Liever een beperkt aantal schrijfpdrachten die strategisch opgebouwd zijn en die je binnen een redelijke termijn kunt corrigeren, dan te veel opdrachten waarvan de correctie te lang op zich laat wachten'. Dit betekent echter niet dat een leerling voor bepaalde schrijfpdrachten maar een oefenkans krijgt. In het schrijfproces is de eerste versie van een tekst nooit de definitieve. In dit schrijfproces bouw je in dat een leerling minimum twee versies van zijn tekst schrijft. De ontwerpversie wordt ook al gecorrigeerd. Deze eerste 'beoordelaar' hoef jij niet noodzakelijk zelf te zijn.

Het cijfer voor schrijfvaardigheid voor een bepaalde periode kun je niet baseren op een enkele opdracht. Per periode komen verschillende schrijfpdrachten aan bod.

- Probeer de verschillende versies van een schrijfpdracht te beoordelen en dit best door verschillende beoordelaars. Zo worden persoonlijke voor- en afkeuren van de beoordelaars afgezwakt. De meest voor de hand liggende beoordelaars zijn de medeleerlingen zelf. In de reflectiefase kan **zelf- en/of peerevaluatie** aan bod komen. Dit is geen gemakkelijke opgave. Bij spreekopdrachten slagen de leerlingen er meestal wel in om de sterke en zwakke punten van hun medeleerlingen te ontdekken en te benoemen. Voor schrijven ligt dit veel minder voor de hand. De complexiteit van schriftelijke taaltaken is hier niet vreemd aan. Toch verdient het aanbeveling om ook al in de eerste graad bij schrijfpdrachten met zelf- en peerevaluatie te experimenteren. Deze vaardigheid, het reflecteren op eigen en andermans teksten, komt in de volgende graden verder aan bod. Door observatie van en reflectie op eigen en andermans prestatie, leren leerlingen hoe ze zelf taaltaken kunnen aanpakken. De zelf- en/of peerevaluatie gebeurt met dezelfde criteria als die jij gebruikt en die je vooraf aan de leerlingen meedeelde.

Uiteraard blijf je, zeker bij leerlingen van de eerste graad, de hoofdbeoordelaar. Je corrigeert de definitieve versie. Een goede evaluatie van schrijfvaardigheid in de eerste graad is **co-evaluatie**.

- Spelling is een deel van schrijfvaardigheid. Dit kan een plaats krijgen als een mogelijk criterium bij schrijfpdrachten. Een dictee beperkt zich tot een toets op die spelling en kun je niet als een toets voor de schrijfvaardigheid zien.
- De teksten die bij de schrijfpdrachten behoren zijn bij de doelen opgesomd. Het is belangrijk dat je verschillende teksttypes aan bod laat komen. Een opdracht creatief schrijven (fictie) is maar een van de mogelijkheden.

2 Inzetten op procesevaluatie en 'alternatieve' evaluatievormen

Schrijfvaardigheid evalueer je bij voorkeur procesmatig. Bij **procesevaluatie** breng je het leerproces en het 'aanleerproces' (het didactisch handelen) in kaart. Procesevaluatie is cyclisch: regelmatig wordt het leerproces van de leerling voor eventuele bijstellingen opnieuw onder de loep genomen. Daarvoor zul je enerzijds tijdens het onderwijsleerproces het leergedrag van je leerlingen observeren, maar anderzijds zul je voortdurend, via doelgerichte taken, vragen, toetsen ... peilen naar het rendement van je didactisch handelen.

Een beoordeling in cijfers van de schrijfpdracht is **productevaluatie**. Het **proces** mee **evalueren**, m.a.w. mee in het cijfer opnemen, is bij schrijfvaardigheid zeker doenbaar.

Enkele mogelijkheden om dit te realiseren

- Het leerproces van de leerling kun je in rekening brengen door zijn voorbereiding van de schrijfpdracht en de tussentijdse versies te laten meetellen in het uiteindelijke cijfer.
- Ook kun je procesevaluatie toepassen, doordat je bij herhaaldelijk oefenen voor een deel met dezelfde evaluatiecriteria werkt. In de loop van een schooljaar kun je die criteria steeds strenger beoordelen. De voordeelingen die de leerlingen al dan niet maakten, neem je mee in de evaluatie.

- Je kunt werken met een systeem van ‘werkpunten’. Na elke schrijfoopdracht selecteer je op basis van de zelfevaluatie, de commentaren van de peers en jouw beoordeling, per leerling een punt waaraan hij het dringendst moet werken. Bij een volgende schrijfoopdracht noteer je dit werkpunt van de vorige keer op de evaluatiefiche. Het werkpunt kun je dan anders beoordelen. Wanneer dit in positieve zin geëvolueerd is, geef je bijvoorbeeld een bonuspunt, in het andere geval een minpunt.
- Een andere mogelijkheid is om de schrijfoopdrachten in de loop van een periode
- voor een steeds hoger percentage te laten meetellen in het uiteindelijke cijfer voor schrijfvaardigheid. De laatste schrijfoopdracht weegt dan het zwaarste door. Dat is logisch: de leerling heeft daarvoor al verschillende kansen gehad om zijn schrijfvaardigheid te oefenen en te verhogen.

Om die procesevaluatie te realiseren, kan een *schrijfportfolio* een handig hulpmiddel zijn. Dit portfolio bevat duidelijke gegevens van de reflectie van de leerling over zijn prestaties, de reflectie van de medeleerlingen en jouw bemerkingen op het werk. De zelfreflectie is essentieel. Op geregelde tijdstippen, bijvoorbeeld aan het einde van een periode, geeft de leerling zijn schrijfportfolio af. Zo krijg je een goed zicht op het schrijfproces van een bepaalde leerling binnen die periode. Het proces mee in rekening brengen, past perfect in de permanente evaluatie voor schrijfvaardigheid.

Voorbeeld van evaluatiefiche met criteria, met mogelijke puntenverdeling:

BEOORDELING SCHRIJVEN: OPSTELLEN VAN EEN INSTRUCTIE

.../ 10

| | | | | |
|--|----------|--------------------|-------------------|----------------|
| De instructies zijn bevelzinnen. | ja 2 | één niet 1,5 | meer niet 1 | nee 0 |
| De instructie bevat de noodzakelijke stappen. | ja 2 | één niet 1 | twee niet 0,5 | meer niet 0 |
| De stappen staan in een logische volgorde. | ja 1 | | nee 0 | |
| De zinnen lopen goed (geen onlogische zinsconstructies, geen te lange zinnen). | ja 2 | meestal wel 1,5 | meestal niet 1 | nee 0 |
| De zinnen zijn voorzien van signaalwoorden. | ja 2 | meestal wel 1,5 | meestal niet 1 | nee 0 |
| Er zitten geen woordherhalingen in je tekst. | nee 1 | één 0,5 | meer dan één 0 | |

6 MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN

Om de vernieuwde didactiek te kunnen realiseren zul je over een krachtige leeromgeving moeten kunnen beschikken.

1 Ruime klaslokalen met verplaatsbaar meubilair

Om elk leerplanonderdeel naar behoren te realiseren streeft de school ernaar om in de klassen voldoende middelen beschikbaar te hebben zoals:

- verklarende woordenboeken
- individueel woordenboek (op boekenlijst)
- de woordenlijst van de Nederlandse taal
- een recent, voor de studierichting geschikt schoolboek met veel teksten
- persknipsels, teksten uit andere boeken ...
- audio- en beeldopnamen, cd-roms ...
- een cd-speler
- een mobiele video of dvd
- een mobiele overheadprojector
- pc met internetaansluiting

- > een multimediacomputer met geluid, beamer en internet kan veel van de bovenstaande zaken vervangen.

2 Multimedialokalen (in verhouding tot het aantal leerlingen op de school) uitgerust met

- bord, scherm
- audio en video/dvd en beamer
- klassieke en digitale leermiddelen: naslagwerken, cd-roms ...

3 Ruimtes om individueel en/of in groep te werken om zo het begeleid zelfstandig leren kansen te geven. Bv. een open leercentrum met een schoolbibliotheek

7 BIBLIOGRAFIE EN NUTTIGE (WEB)ADRESSEN

Over onderwijzen, het vak Nederlands en alles wat met taal te maken heeft, bestaat onnoemelijk veel materiaal. Er is heel wat te vinden in (school)bibliotheken, via moderne informatiemedia zoals internet, dvd enz. Deze lijst heeft niet de ambitie om volledig te zijn. We maakten een selectie, kozen voor eerder recente werken, dachten erover na wat voor de leraar eerste graad interessant kan zijn ... Wie zelf een interessante titel wil doorgeven, kan dat zeker melden bij de leerplandienst van het VVKSO.

7.1 Geraadpleegde werken

BONSET, H., e.a., *Nederlands in de onderbouw*, Coutinho, Bussum, 2005⁴ (1992).

DAEMS, F., e.a., *Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*, Acco, Leuven, 2004.

DOCHY, F., SCHELFHOUT, W., en JANSSENS, S., *Anders evalueren*, Lannoo, Heverlee-Leuven, 2003.

DE SMEDT, H., LEON, H., SCHRAUWEN, W.,

Meer dan één taalbeschouwing, een lessenspakket over talen, meertaligheid en taaldiversiteit., Molenstede, Grafische Groep Tuerlinckx, 2003.

Omvangmap met lerarenbundel van 144p, leerlingenbundel van 140p, en spelmateriaal

HAJER, M., & MEESTRINGA, T., *Handboek taalgericht vakonderwijs*, Coutinho, Bussum, 2004.

VAN BAVEL, M., (red.), Werkgroep Jeugdliteratuur UFSIA, *Leeswijzer, 12-14-jarigen*.

Keuzelijst en werkmodellen voor de eerste graad van het secundair onderwijs, Plantyn, Deurne, 1997.

Speciaal voor de eerste graad samengestelde bundel met een geannoteerde lijst van boeken voor 12- tot 14-jarigen en een aantal uitgewerkte lesvoorbeelden.

VAN COILLIE, J., *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* DF/Infodok, Biblion, Leuven, 2007.

VAN PETEGEM, P., & VANHOOF, J., *Evaluatie op de testbank*, Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen, Wolters Plantyn, 2002.

VERHALLEN, M., & VERHALLEN, S., *Woorden leren, woorden onderwijzen*, CPS Hoevelaken, 2003.

7.2 Aansluitende leerplannen

- **VVKBaO**, *Krachtlijnen voor moedertaalopvoeding in de basisschool*, 2000. - In aansluiting bij deze basispublicatie verschenen verder al deelleerplannen voor *Luisteren* (VVKBaO 2000), *Spreken* (VVKBaO 2000), *Lezen* (VVKBaO 2000), *Schrijven* (VVKBaO 2000) en *Taalbeschouwing* (VVKBaO 2010).
- **VVKSO**, *Leerplan Secundair Onderwijs, Nederlands tweede graad aso-tso-kso*, Licap, Brussel, 2002.
- **VVKSO**, *Leerplan Secundair Onderwijs, Nederlands derde graad aso-tso-kso*, Licap, Brussel, 2004.

7.3 Algemene werken

BLOMMAERT, J., & VAN AVERMAET, P., *Taal, onderwijs en de samenleving*, EPO, Berchem, 2008.

DE HERT (red), *Taalbeleid in de praktijk*, Plantyn, Mechelen, 2008.

HAJER, M., & MEESTRINGA, T., *Handboek taalgericht vakonderwijs*, Coutinho, Bussum, 2004.

HOOGEVEEN, PIET EN WINKELS, JOS, *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*, Koninklijke Van Gorcum, Assen, 2005.

PINKER, S., *Het taalinstinct. Het taalscheppende vermogen van de mens*, Amsterdam - Antwerpen, Contact, 1996.

SCHAERLAEKENS, A.M., *De taalontwikkeling van het kind, Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 2008.

SOETAERT, R., *De cultuur van het lezen*, Nederlandse Taalunie, Den Haag, 2006.

VAN DER HORST, J., *Het einde van de standaardtaal*, Meulenhoff/De Standaard, Antwerpen, 2008.

VAN DER SIJS, N., & STROOP, J., & WEERMAN, F., (onder redactie van)
Wat iedereen van het Nederlands moet weten en waarom, Amsterdam, Bakker, 2007.

7.4 Verenigingen en instellingen

- De Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands met verslagboeken conferenties (zie http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/).
- Documentatiecentrum Atlas Antwerpen Carnotstraat 110, 2060 Antwerpen
Website: <http://www.provant.be/leren/documentatiecentra/docatlas>
- Entiteit Curriculum (vroeger DVO), Consciencegebouw 2B, Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel
Website: <http://www.ond.vlaanderen.be/DVO/>
- Jeugd en Poëzie vzw, Sint-Huybrechtstraat 66, 1785 Merchtem.
Website: <http://www.jeugdenpoezie.be/>
- Kinder – en jeugdjury Vlaanderen website: <http://www.kjv.be/home>
- Landelijke Vereniging Van Neerlandici (LVVN) <http://www.lvv.nl/>
- Nationaal Centrum voor Jeugdliteratuur vzw Villa Kakelbont, Meistraat 2, 2000 Antwerpen
Website: <http://www.villakakelbont.be/>
- Nationaal Centrum voor Jeugdliteratuur vzw Villa Kakelbont, Meistraat 2, 2000 Antwerpen
Website: <http://www.villakakelbont.be>
- Nederlands Bibliotheek en Lectuur Centrum (NBLC), Boek en Jeugd, Postbus 43300, NL-2504 AH Den Haag. Informatie over leven en werk van jeugdauteurs uit Vlaanderen, Nederland en andere landen.
- Nederlandse Taalunie, Lange Voorhout, 19, Postbus 10595?NL-2544 EZ Den Haag
Website: <http://taalunieversum.org>
- Poëziecentrum, Vrijdagmarkt 36, 9000 Gent
Documentatie-, informatie- en studiecentrum voor Nederlandstalige poëzie en buitenlandse poëzie in vertaling
Website: <http://www.poeziecentrum.be/>

- Stichting Lezen, Vlaanderen vzw, Frankrijklei 130 B4, 2000 Antwerpen
Website: www.stichtinglezen.be
- Stichting Lezen Nederland, Oxford House, Nieuwezijdse Voorburgwal 328 G, NL-1012 RW Amsterdam
Website: www.lezen.nl
- Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO), Postbus 2041, NL-7500 CA Enschede.
Website: <http://www.slo.nl>

De SLO verzorgt uitstekende publicaties, die gericht zijn op curriculumontwikkeling (in de scholen) en onderwijsvernieuwing. De jaarlijkse SLO-catalogus houdt moedertaalleraren op de hoogte van belangwekkende publicaties in hun vakgebied.

- Vereniging Vlaamse Leerkrachten (VVL), Zwijgerstraat 37, 2000 Antwerpen. De VVL geeft niet alleen het ledenblad *VVL-Ideeën* uit, maar publiceert ook lesteksten.
Website: <http://www.vvl-onderwijs.be/index2.htm>
- Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands (VON-België), Eeklostraat 149, 9030 Gent- Mariakerke.
- Lerarenvereniging voor leraren Nederlands van het basisonderwijs tot en met de volwasseneneducatie.
Tijdschrift: *Vonk*. Website: www.von.be
- Vlabin- VBC, Vlaams Bibliografisch Informatiecentrum Frankrijklei 53, 2000 Antwerpen Website: <http://www.vlabinvbc.be/>

7.5 Tijdschriften

- *Documentatiemap Vlaamse Jeugd auteurs*, Partizanenstraat 108, 2950 Kapellen.
- *Biblion*, Postbus 43026, NL-2504 AA Den Haag www.leesgoedplus.eu
- *Leeswelp*, VLABIN, Vlaams Bibliografisch Informatiecentrum, Frankrijklei 35, 2018 Antwerpen.
<http://www.vlabinvbc.be>
- *Levende Talen*, VLLT, Postbus 75418, NL-1070 AC Amsterdam. <http://www.levendetalen.nl/>
- *Literatuur zonder leeftijd*, tijdschrift voor de studie van kinder- en jeugdliteratuur, Postbus 17162, NL-1001 JD Amsterdam.
- *Onze Taal* genootschap Onze Taal, Raamweg 1 a, NL-2596 HL De Haag
<http://www.onzetaal.nl>
- *Openbaar*, Tijdschrift voor leesbevordering en bibliotheek. KCLB, Van Helmontstraat 27, 2060 Antwerpen.
- *Taalschrift*, Tijdschrift voor taal en taalbeleid, Amsterdam <http://www.taalschrift.org>
- *Tijdschrift voor taalbeheersing*, Woltersgroep Groningen, Postbus 567, NL-9700 AN Groningen.
- *Tsjip/Letteren*, Tijdschrift voor literaire vorming van de Nederlandse Stichting Promotie Literaire Vorming en van de Stichting Literaire Vorming. KU Nijmegen, Erasmusplein 1, kamer 6.11, Postbus 9103, NL-6500 HD Nijmegen.
- *Vonk*, Tijdschrift van VON-Vlaanderen; VON-secretariaat, Eeklostraat 149, 9030 Mariakerke.

7.6 Andere werken

GEERTS, G., (red.), *Algemene Nederlandse spraakkunst*, tweede, herziene editie Wolters-Noordhoff, Groningen, 1997

Zie ook online: <http://www.let.ru.nl/ans/e-ans/>

De E-ANS is de elektronische versie van de van de Algemene Nederlandse Spraakkunst (kortweg: de ANS)

SMEDTS, W., VAN BELLE, W., *Taalboek Nederlands*, Pelckmans, Kapellen, 2003 (vijfde druk).

Naslagwerk en handboek over Nederlandse taal en taalkunde. Het boek is meer dan een gewone spraakkunst: behalve woord- en woordvormingsleer, zins- en klankleer bevat het ook informatie over herkomst en geschiedenis van het Nederlands, een gedetailleerd overzicht van de spelling en een deel over communicatie, tekstbouw en stijl.

TIMMERMANS, B., *Klink klaar. Uitspraak- en intonatiegids voor het Nederlands*, DF, Leuven, 2004.

VAN DEN TOORN, M.C., *Nederlandse grammatica*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985.

In Nederland veel gebruikt spraakkunstboek in opleidingen. Geeft een goede initiatie in de spraakkunst plus een goed, traditioneel grammaticaoverzicht. Raadpleegbaar op http://www.dbnl.org/tekst/toor004nede01_01/index.htm

RENKEMA, J., *Schrijfwijzer*, Den Haag, SdU, 1995.

SCHAERLAEKENS, A.M., *De taalontwikkeling van het kind, Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Groningen, Wolters-Noordhoff.

CHAMBERS, A., *De leesomgeving*, Querido, Amsterdam, 1995.

De auteur staat stil bij de factoren die het lezen van kinderen beïnvloeden: de plaats waar ze lezen en het boekenaanbod dat ze door ouders, leeftijdsgenoten, leraren, en bibliothecarissen leren kennen.

CHAMBERS, A., *Vertel eens*, Querido, Amsterdam, datum controleren (1995).

Een boek vol ideeën en suggesties voor al wie kinderen de kunst en het genot van het lezen wil bijbrengen.

DIRKSEN, J., *Lezers*, literatuur en literatuurlessen, Eindhoven, 1995.

Ideeën en concrete lessuggesties voor wie meer wil weten over de reader-response-theorie.

DUIJX, T., (EINDRED.), HUGENS, B., (ILL.), *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school*, Biblion DF/Infodok, Leidschendam, Leuven, 2003.

GHEQUIERE, R., *Jeugdliteratuur in perspectief*, Acco, Leuven, 2009

JOOSEN, V., & VLOEBERGHES, K., *Uitgelezen Jeugdliteratuur. Ontmoetingen tussen traditie en vernieuwing*, Lannoo Campus/Biblion, 2008.

VAN GORP, H., e.a., *Lexicon van literaire termen*, Wolters, Leuven, 2007.

WITTE, THEO, *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*, Eburon, Delft, 2008.

7.7 Url's

We realiseren ons dat het riskant is om webadressen in een publicatie op te nemen. Toch nemen we een aantal websites op waarvan we verwachten dat ze niet te snel zullen veranderen. We kunnen geen garantie bieden dat dit niet gebeurt. Er staan ook url's bij de rubriek verenigingen en instellingen.

7.7.1 *Portaalsites*

[http://davindi.kennisnet.nl/?skin=voortgezetonderwijs&q=vak:"Nederlands](http://davindi.kennisnet.nl/?skin=voortgezetonderwijs&q=vak:) (dit is de rechtstreekse link naar het vak Nederlands, de hoofd-url is: <http://davindi.kennisnet.nl>).

<http://taalunieversum.org/> = site van de taalunie.

<http://literatuurlinks.net> uitgebreide linksverzameling- veel meer dan literatuur

<http://www.linksvoornederlands.be/> : linksverzameling met korte annotatie; je kan in deze links zoeken via een trefwoord (een lesonderwerp, een deelaspect van Nederlands...) of je kan bladeren door de links (met deelrubrieken: taal, (jeugd)literatuur, NT2, software, didactiek...).

<http://www.collegenet.nl/>: site voor verschillende vakken, met een massa 'boekbesprekingen'.

<http://www.klascement.net/>: uitgebreide zoekmogelijkheden voor informatie door en voor leraren; zoeken op vakgebied Nederlands, 1^{ste} graad A-stroom.

7.7.2 *Sites voor een bepaald aspect van Nederlands*

LITERATUUR

<http://www.literatuurgeschiedenis.nl>

Dit is een deel van de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren. Het is een multimediale website over de Nederlandse taal en literatuur die naast literaire en taalkundige teksten ook teksten over geschiedschrijving, wetenschapsgeschiedenis, politiek en samenleving, muziek enz. omvat. Ze bevat ook luisterfragmenten en illustraties. De gratis docentenlogin geeft bovendien toegang tot de didactische module waarbij het o.a. mogelijk is om teksten en opdrachten te selecteren voor de leerlingen.

<http://www.boekenzoeker.org>

De Boekenzoekersite helpt een keuze uit het boekenaanbod te maken en heeft als doel het verleiden tot lezen en het laten ontdekken van nieuwe boeken. Het suggereren van titels gebeurt op basis van de interesses en eigenschappen van de gebruiker die ontdekt worden via een intakegesprek en zijn leesvoorkeur. Tegelijk leidt de boekenzoeker jongeren via discussie en interactieve mogelijkheden naar cultuurparticipatie. De site richt zich tot leerlingen van 9 tot 18 jaar.

<http://www.dbnl.org/>
Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren (DBNL)

<http://www.villakakelbont.be/>: site van het Nationaal Centrum voor Jeugdliteratuur. Met leestips, nieuws uit de kinder- en jeugdboekenwereld, discussie en veelgestelde vragen.

<http://www.kjv.be/home/>: site van de kinder-en jeugdjury
<http://www.degoudenuil.be/> : met o.a. ook info over De Gouden Uil Jeugdliteratuurprijs

<http://www.zilverendolfijn.nl/>

<http://www.pluizuit.be/>: recensies over jeugdliteratuur; gemakkelijk te doorzoeken.

TAAL

ALGEMEEN EN TAALBESCHOUWING

<http://www.vandale.nl/>: met zoekmogelijkheid in een gratis onlinewoordenboek.

<http://woordenlijst.org/>: woordenlijst Nederlandse taal; officiële spelling met leidraad.

<http://www.nederlandsewoorden.nl/>: woordenlijst, vollediger dan en gebaseerd op de Woordenlijst Nederlands Taal.

<http://www.onzetaal.nl/>: site van het genootschap Onze Taal met heel van koppelingen en extra informatie over taal op het internet.

<http://www.taaltelefoon.be/>: website van de taaladviesdienst van de Vlaamse overheid (met niet alleen taaladvies, maar ook heel algemene informatie over taal en over het Nederlands in het bijzonder).

<http://neejandertaal.be/>: lesmateriaal voor lessen taalbeschouwing vanuit taalvaardigheid.

<http://vrtaal.net/>: website van de VRT met heel wat interessante informatie over het Nederlands (onder andere taaladvies).

<http://taalprof.web-log.nl/taalprof/>

De taalprof beantwoordt al je vragen over grammatica, geeft uitleg en snijdt zelf leuke en interessante grammatiekwesties aan.

TAALVAARDIGHEID

<http://bop.vgc.be/tijdschriften/wablieft/>: site van de Wablieft-krant met het nieuws in eenvoudige taal; je kan het archief digitaal raadplegen vanaf 1995 tot reeds verschenen nummers van het lopende schooljaar.

<http://deredactie.be/>: bron voor heel wat luistermateriaal.

<http://www.kranten.com/>: headlines van Nederlandse en Belgische kranten.

<http://www.mediargus.com/> – met één druk zoeken in verschillende kranten tegelijk- enkel met betaling toegang tot de volledige site, abonnement voor 8 tot 15 kranten/tijdschriften (afhankelijk van abonnementsvorm).

<http://www.erikdams.com/weblog/index/nl> weblog van Erik Dams over communicatie.

<http://www.webkwestie.nl> uitgewerkte voorbeelden van webquests voor verschillende vakken.

GRATIS ELEKTRONISCHE NIEUWSBRIEVEN, E-TIJDSCRIFTEN EN DERGELIJKE

- Neder-L (van <http://oase.uci.ru.nl/~salemans/>; klikken op [Over Neder-L]): gratis elektronisch tijdschrift over neerlandistiek, drie keer per maand.
- Taalmail (van <http://vrtaal.net/>; klikken op Taalmail): gratis taaladvies, wekelijks.
- Taalink (van <http://taaltelefoon.be/>; klikken op Taalmails > Taalink): gratis taaladvies, wekelijks.
- Taalpost (van <http://www.taalpost.nl/>; klikken op Abonneren): gratis taaladvies, drie keer per week.
- Taalschrift (van <http://taaluniversum.org/onderwijs/tijdschriften/>; klikken op Aanmelden): gratis e-tijdschrift met discussies en reportages over het Nederlands, maandelijks.
- Tijdschriftenattending (van <http://taaluniversum.org/onderwijs/tijdschriften/>; klikken op Aanmelden): gratis e-nieuwsbrief met een overzicht van alle artikelen die verschenen zijn in onderwijstijdschriften over het onderwijs van en in het Nederlands, maandelijks.

8 BIJKOMENDE DOCUMENTEN

8.1 Vergelijkende tabellen

8.1.1 Binnen de verschillende taalvaardigheden

| A-stroom - Taalvaardigheid: Luisteren | Graad: 1 ^{ste} |
|---------------------------------------|-------------------------|
|---------------------------------------|-------------------------|

- **Kopiërend:** letterlijk opnemen en weergeven van informatie; bv. een korte beluisterde tekst letterlijk weergeven.
- **Beschrijvend:** informatie weergeven zoals ze zich aandient; bv. een bericht of mededeling met eigen woorden navertellen.
- **Structurerend:** informatie ordenen, structureren; bv. een synthese geven van een langere beluisterde tekst.
- ***Beoordelend:** eigen standpunt innemen tegenover het beluisterde; de eigen mening toetsen aan de mening van anderen.

| Verwerkingsniveau | Kopiërend | Beschrijvend | Structurerend | Beoordelend |
|--|-----------|--------------|---|--|
| Publiek [Teksten aangeboden] Door/met bekende leef- tijdsgenoten | | | gesprekken (dialoog, polyloog) met medeleerlingen over school- of klassengebeuren | <input type="checkbox"/> reclameboodschappen in de media <input type="checkbox"/> ontspannende teksten <input type="checkbox"/> uitspraken in een discussie <input type="checkbox"/> oproepen of uitnodigingen tot een activiteit |
| Voor onbekende leef- tijdsgenoten | | | <input type="checkbox"/> instructies om handelingen uit te voeren <input type="checkbox"/> jeugdprogramma's op radio en tv | |
| Door bekende volwas- senen | | | een uiteenzetting (door de leraar) over een leerstofonderdeel in de klas | |
| Door/met onbekende | | | telefoongesprekken met onbekende | |

* Het *beoordelende niveau* wordt als het hoogste niveau beschouwd. Wie dit beheerst, beheerst in principe ook de voorgaande niveaus. Het publiek en het verwerkingsniveau zijn twee criteria waarmee de moeilijkheidsgraad van een opdracht of communicatiesituatie bepaald worden.

| | | | |
|-----------------|---|---------------------------------|-------------------------------|
| A-stroom | - | Taalvaardigheid: spreken | Graad: 1^{ste} |
|-----------------|---|---------------------------------|-------------------------------|

- **Kopiërend:** letterlijk opnemen en weergeven van informatie; bv. een vraag of instructie letterlijk herhalen.
- **Beschrijvend:** informatie weergeven zoals ze zich aandient; bv. parafraseren: de vraag of mededeling in eigen woorden herhalen.
- **Structurerend:** informatie ordenen, structureren; bv. de hoofdlijnen of kern van een tekst mondeling weergeven.
- ***Beoordelend:** een kritisch standpunt innemen tegenover het gelezene of beluisterde; een eigen mening of oordeel uitspreken.

| Verwerkingsniveau | Kopiërend | Beschrijvend | Structurerend | Beoordelend of Reflecterend |
|--|-----------|--------------|---|---|
| Publiek | | | | |
| <i>Voor zichzelf</i> | | | | <input type="checkbox"/> een kritische houding aannemen tegenover het eigen communicatiegedrag |
| <i>Voor bekende leeftijdsgenoten</i> | | | <input type="checkbox"/> instructies geven; <input type="checkbox"/> info meedelen over thema; | <input type="checkbox"/> aan een gedachtewisseling deelnemen. |
| <i>Voor onbekende leeftijdsgenoten</i> | | | | |
| <i>Voor bekende volwassenen</i> | | | <input type="checkbox"/> info meedelen; <input type="checkbox"/> uitnodigen tot deelname aan een activiteit; <input type="checkbox"/> gevoelens, verwachtingen i.v.m. klassengebeuren meedelen. | <input type="checkbox"/> aan een gedachtewisseling deelnemen; <input type="checkbox"/> vragen stellen en antwoord geven over leerstof. |

Voor onbekende volwassenen

□ inlichtingen geven of vragen.

- Het *beoordelende niveau* wordt als het hoogste niveau beschouwd. Er wordt vanuit gegaan dat wie dit beheerst, in principe ook de voorgaande niveaus beheerst.
- Het publiek en het verwerkingsniveau zijn twee criteria waarmee de moeilijkheidsgraad van een opdracht of communicatiesituatie bepaald worden.

| | | | |
|-----------------|---|-------------------------------|-------------------------|
| A-stroom | - | Taalvaardigheid: lezen | Graad: 1 ^{ste} |
|-----------------|---|-------------------------------|-------------------------|

- **Beschrijvend:** de informatie uit een tekst achterhalen en begrijpen, zonder er verder iets mee te doen; bv. het lezen van een krantenbericht.
- **Structurerend:** de informatie uit een tekst op een persoonlijke en overzichtelijke wijze kunnen ordenen, structureren; bv. een schema of tabel kunnen lezen.
- ***Beoordelend:** de informatie uit een tekst ordenen en beoordelen op basis van eigen ervaringen of op basis van informatie uit andere bronnen; bv. de informatie uit verschillende teksten vergelijken.

| Verwerkingsniveau | Kopiërend | Beschrijvend | Structurerend ** | Beoordelend** |
|---|-----------|--------------|---|--|
| Publiek [Teksten aangeboden] | | | | |
| Voor bekende leeftijdsgenoten | | | | |
| Voor onbekende leeftijdsgenoten | | | <ul style="list-style-type: none"> □ (alfabetische) lijsten; □ schema's en tabellen; □ woordenboekitems; □ registers en inhoudsoverzichten; □ ondertiteling bij informatieve en ontspannende televisieprogramma's; □ studieteksten; □ fictionele teksten (zie ook de component: aanloop tot literaire competentie) | <ul style="list-style-type: none"> □ brieven en e-mails; □ schriftelijke oproepen of uitnodigingen tot actie, □ instructies; □ reclameteksten en advertenties; □ informatieve teksten, inclusief informatiebronnen (bv. teksten uit week- en dagbladen) |
| voor bekende volwasse- | | | | |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|--|
| <i>nen</i> | | | | |
| <i>voor onbekende volwassenen</i> | | | | |

* Het *beoordelende niveau* wordt als het hoogste niveau beschouwd. Wie dit beheerst, beheerst in principe ook de voorgaande niveaus. Het publiek en het verwerkingsniveau zijn twee criteria waarmee de moeilijkheidsgraad van een opdracht of communicatiesituatie bepaald worden.

** Het gaat hier zowel om teksten op papier, als om digitale teksten. **A-stroom - Taalvaardigheid: schrijven** Graad: 1^{ste}

- **Kopiërend:** geboden informatie letterlijk weergeven; bv. een antwoord op het bord letterlijk overschrijven.
- **Beschrijvend:** informatie weergeven zoals ze zich aandient; bv. een gebeurtenis beschrijven zoals ze zich aan jou heeft voorgedaan, m.a.w. in chronologische volgorde van de feiten.
- **Structurend:** informatie op een persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen, structureren; bv. een schema maken van een studietekst.
- ***Beoordelend:** de informatie op een persoonlijke wijze ordenen en beoordelen op basis van eigen ervaringen of op basis van informatie uit andere bronnen; bv. een goed beargumenteerd en degelijk onderbouwd standpunt verwoorden en toelichten.

| Verwerkingsniveau | Kopiërend | Beschrijvend ** | Structurend ** | Beoordelend ** |
|---|-----------|---|--|---|
| Publiek [Teksten aangeboden] | | | | |
| <i>Voor henzelf</i> | | <input type="checkbox"/> notities in een voor-gestructureerd kader; | <input type="checkbox"/> eenvoudig schema van een studietekst; <input type="checkbox"/> alfabetische lijst. | |
| <i>Voor bekende leeftijden</i> | | | <input type="checkbox"/> oproepen, uitnodigingen; <input type="checkbox"/> instructies; <input type="checkbox"/> informatief stuk, bijvoorbeeld een korte uiteenzetting van een proef, een artikel ...; <input type="checkbox"/> samenvatting van een verhaal (zie ook de component: aanzet tot literaire competentie via lees- | <input type="checkbox"/> (korte) beoordeling van een boek (zie ook de component: aanzet tot literaire competentie via leesplezier). |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | | plezier); | |
| <i>Voor onbekende leeftijdsgenoten</i> | | | <input type="checkbox"/> stuk met informatie over henzelf, bijvoorbeeld bij een eerste contact in een jeugdvereniging, bij de kennismaking in het begin van het schooljaar ... <input type="checkbox"/> | |
| <i>Voor bekende volwassenen</i> | | | <input type="checkbox"/> antwoorden op vragen over op school verwerkte inhoud; <input type="checkbox"/> verslag over een gegeven schoolse opdracht; <input type="checkbox"/> brief waarin de gangbare conventies gerespecteerd worden | |
| <i>Voor onbekende volwassenen</i> | | <input type="checkbox"/> voor hun leeftijd bestemde formulieren | | |

* Het *beoordelende niveau* wordt als het hoogste niveau beschouwd. Wie dit beheerst, beheerst in principe ook de voorgaande niveaus. Het publiek en het verwerkingsniveau zijn twee criteria waarmee de moeilijkheidsgraad van een opdracht of communicatiesituatie bepaald worden.

** Het gaat hier zowel om teksten op papier, als om digitale teksten.

8.1.2 Binnen de verschillende niveaus

A-stroom – Structurerend Niveau - Graad: 1^{ste}

- **Lezen:** de informatie uit een tekst op een persoonlijke en overzichtelijke wijze kunnen ordenen, structureren; bv. een schema of tabel kunnen lezen.
- **Luisteren:** informatie ordenen, structureren; bv. een synthese geven van een langere beluisterde tekst.
- **Schrijven:** informatie ordenen, structureren; bv. een synthese van een tekst.
- **Spreeken:** informatie ordenen, structureren; bv. de hoofdlijnen of kern van een tekst mondeling weergeven.

| Taalvaardigheden <i>Publiek</i> | Lezen | Luisteren | Schrijven | Spreeken |
|--------------------------------------|-------|---|--|---|
| <i>Voor zichzelf / henzelf</i> | | | <input type="checkbox"/> eenvoudig schema van een studietekst; <input type="checkbox"/> alfabetische lijst. | |
| <i>Voor bekende leeftijdsgenoten</i> | | gesprekken (dialogo, polyloog) met medeleerlingen over school- of klassengebeuren | <input type="checkbox"/> oproepen, uitnodigingen; <input type="checkbox"/> instructies; <input type="checkbox"/> informatief stuk, bijvoorbeeld een korte uiteenzetting van een proef, een artikel ...; <input type="checkbox"/> samenvatting van een verhaal (zie ook de component: aanzet tot literaire competentie); | <input type="checkbox"/> instructies geven; <input type="checkbox"/> info meedelen over thema; |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| <p><i>Voor onbekende leeftijdsgenoten</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> (alfabetische) lijsten; <input type="checkbox"/> schema's en tabellen; <input type="checkbox"/> woordenboekitems; <input type="checkbox"/> registers en inhoudsoverzichten; <input type="checkbox"/> ondertiteling bij informatieve en ontspannende televisieprogramma's; <input type="checkbox"/> studieteksten; <input type="checkbox"/> fictionele teksten (zie ook de component: aanloop tot literaire competentie) | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> instructies om handelingen uit te voeren <input type="checkbox"/> jeugdprogramma's op radio en tv | <p>stuk met informatie over henzelf, bijvoorbeeld bij een eerste contact in een jeugdvereniging, bij de kennismaking in het begin van het schooljaar ...</p> | |
| <p><i>Voor/ Door bekende volwassenen</i></p> | | <p>een uiteenzetting (door de leraar) over een leerstofonderdeel in de klas</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> antwoorden op vragen over op school verwerkte inhoud; <input type="checkbox"/> verslag over een gegeven schoolse opdracht; <input type="checkbox"/> brief waarin de gangbare conventies gerespecteerd worden | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> info meedelen over een bepaald onderwerp (<i>zie bekende leeftijdsgenoten</i>); <input type="checkbox"/> uitnodigen tot deelname aan een activiteit; <input type="checkbox"/> gevoelens, verwachtingen i.v.m. klassengebeuren meedelen. <input type="checkbox"/> vragen stellen en antwoord geven over leerstof. |
| <p><i>Voor/Met onbekende volwassenen</i></p> | | <p>telefoongesprekken met onbekende volwassenen</p> | | <p>inlichtingen geven of vragen in een (telefoon)gesprek.</p> |

A-stroom – Beoordelend Niveau - Graad: 1^{ste}

- **Lezen:** informatie uit een tekst ordenen en beoordelen op basis van eigen ervaringen of op basis van informatie uit andere bronnen; bv. de informatie uit verschillende teksten vergelijken.
- **Luisteren:** eigen standpunt innemen tegenover het beluisterde; de eigen mening toetsen aan de mening van anderen.
- **Schrijven:** informatie op een persoonlijke wijze ordenen en beoordelen op basis van eigen ervaringen of op basis van informatie uit andere bronnen; bijv. een goed beargumenteerd en degelijk onderbouwd standpunt verwoorden en toelichten.
- **Spreken:** een kritisch standpunt innemen tegenover het gelezene of beluisterde; een eigen mening of oordeel uitspreken.

| Vaardigheden <i>Publiek</i> | Lezen | Luisteren | Schrijven | Spreken |
|--|---|--|---|---|
| <i>Voor zichzelf / henzelf</i> | | | | een kritische houding aan-nemen tegenover het eigen communicatiegedrag. |
| <i>Voor bekende leef-tijdsgenoten</i> | <input type="checkbox"/> brieven en e-mails; <input type="checkbox"/> schriftelijke oproepen of uitnodigingen tot actie, <input type="checkbox"/> instructies; <input type="checkbox"/> reclameteksten en ad-vertenties; <input type="checkbox"/> informatieve teksten, inclusief informatiebron-nen (bv. teksten uit week- en dagbladen) | | (korte) beoordeling van een boek (zie ook de component: aanzet tot literaire competen-tie). | aan een gedachtewisseling deelnemen. |
| <i>Voor onbekende leeftijdsgenoten</i> | | <input type="checkbox"/> reclameboodschappen in de media <input type="checkbox"/> ontspannende teksten <input type="checkbox"/> uitspraken in een discussie <input type="checkbox"/> oproepen of uitnodigingen tot een activiteit | | |
| <i>Voor/ Door bekende volwassenen</i> | | | | |
| <i>Voor/Met onbeken-de volwassenen</i> | | | | |

- Het *beoordelende niveau* wordt als het hoogste niveau beschouwd. Er wordt vanuit gegaan dat wie dit beheerst, in principe ook de voorgaande niveaus beheerst.
- Het publiek en het verwerkingsniveau zijn twee criteria waarmee de moeilijkheidsgraad van een opdracht of communicatiesituatie bepaald worden.

8.1.3 Vergelijkende tabel taalbeschouwing in de leerplannen van de 1ste, 2de en 3de graad

| Leerinhouden - kennis van - kunnen toepassen - reflecteren over | 1ste graad (basistermen) | 2de graad | 3de graad |
|---|---|--|------------------|
| Fonologisch | Klank* klinker* medeklinker* rijm* uitspraak* intonatie | | |
| Orthografisch | alfabet* letter* klinker* medeklinker* eindletter* hoofdletter* kleine letter* koppelteken* apostrof* trema* accent* leesteken* punt* | Kennis van begrippen en termen die voor het remediëren van spellingtekorten nodig zijn | |

| | | | |
|--------------|---|--|---|
| | <p>vraagteken*</p> <p>uitroepteken*</p> <p>komma*</p> <p>dubbele punt*</p> <p>spatie*</p> <p>aanhalingstekens*</p> <p>afkorting*</p> | <p>Spellingprincipes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uitpraak (fonologisch principe) - woordvorming (morfologisch principe) - betekenis (semantisch principe) - relatie (syntactisch principe) - herkomst (etymologisch principe) - het gebruik (conventioneel principe) | <p>Principes van ons spellingsysteem</p> <p>Spellingstrategieën</p> |
| Morfologisch | <p>woord*</p> <p>grondwoord</p> <p>samenstelling*</p> <p>afleiding*</p> <p>voorvoegsel*</p> <p>achtervoegsel*</p> <p>zelfstandig naamwoord*</p> <ul style="list-style-type: none"> - eigennaam* - verkleinwoord* <p>getal</p> <ul style="list-style-type: none"> - enkelvoud* - meervoud* <p>mannelijk*</p> <p>vrouwelijk*</p> <p>onzijdig*</p> | <p>Principes van woordbouw:</p> <p>1) samenstelling, <i>en</i></p> <p>2) afleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> - voorvoegsel - achtervoegsel <p>Gebruik van verkleinwoorden</p> <p>Veralgemening (enkelvoud en meevoud; gebruik van onbepaald lidwoord)</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>lidwoord*</p> <ul style="list-style-type: none"> - bepaald - onbepaald <p>bijvoeglijk naamwoord*</p> <p>werkwoord*</p> <p>persoonsvorm*</p> <p>stam*</p> <p>uitgang*</p> <p>infinitief*</p> <p>hulpwerkwoord</p> <p>tijd*</p> <p>tegenwoordige tijd*</p> <p>verleden tijd*</p> <p>toekomstige tijd</p> <p>voltooid deelwoord</p> <p>onvoltooid deelwoord</p> <p>voltooid deelwoord</p> <p>voornaamwoord</p> <p>persoonlijk voornaamwoord (als o – lv – mv)</p> <p>bezittelijk voornaamwoord</p> <p>aanwijzend voornaamwoord</p> <p>vragend voornaamwoord</p> <p>persoon*: eerste persoon*</p> <ul style="list-style-type: none"> tweede * derde * <p><i>beleefdheidsvorm</i></p> | <p>Gebruik van tijden</p> <p>Gebruik van voornaamwoorden</p> <p>Formeel – informeel</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|-------------|---|--|--|
| | <p>voorzetsel</p> <p>telwoord</p> | | |
| Syntactisch | <p>1 De zin*</p> <p>zinsdeel*</p> <p>woordgroep*</p> <p>onderwerp (o)*</p> <p><i>werkwoordelijk gezegde (wwg)</i></p> <p>persoonsvorm* (pv)</p> <p><i>naamwoordelijk gezegde (nwg)</i></p> <p>voorwerpen:</p> <p>lijdend voorwerp (lv)</p> <p>meewerkend voorwerp (mv)</p> <p><i>bepaling</i></p> <p>2 Soorten zinnen</p> <p>vragende zin</p> | <p>Beknopte constructies</p> <p>Verbinding van zinnen: samentrekking, onder- schikking</p> <p>Directe en indirecte rede</p> <p>Actief en passief</p> <p>Modaliteit</p> | <p>Functionele aspecten van het taalsysteem n.a.v. de taaltaken van de leerlingen.</p> <p>Modaliteit</p> |

| | | | |
|------------------------------|---|--|--|
| | | Accentuering (voor- en achteropplaatsing) | |
| Semantisch (woordenschat) | synoniem* homoniem letterlijk-figuurlijk spreekwoord-uitdrukking* Strategieën inzetten voor woordbetekenis: context, samenstelling en afleiding, woordenboekgebruik. | Letterlijk (zakelijk)-figuurlijk Formeel-informeel, spreek-schrijftaal Eufemisme-dysfemisme Denotatie-connotatie Leenwoorden-bastaardwoorden Woordleerstrategieën: context, afleiding en samenstelling, gebruik van het woordenboek, betekenis onderhandelen. Overtolligheid van woorden: tautologie, pleonasme, woordenkramerij | Gevoelswaarde Woordleerstrategieën: context, eigen voorkennis, woordvorming (afleiding, samenstelling, woorden uit vreemde talen), woordenboek Woordbetekenis Etymologie Mentaal lexicon |
| Tekstueel | Tekst* (tekstsoorten, teksttypes) fictie* non-fictie* inleiding* midden* slot* hoofdstuk* alineaa* regel* | Tekstsoorten: mondelinge en schriftelijke tekststructuur: inleiding midden slot uiting en zin alineaa-opbouw alineaverbanden: middel-doel, oorzaak-gevolg, opsomming en classificatie, chronologisch-thematisch, algemeen-specifiek | Betoog Gespreksanalyse Tekststructuren: evaluatie, probleem, maatregel, onderzoeksstructuur. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | <p>kopje* titel* bladzijde*, pagina inhoudsopgave, inhoud</p> <p>context</p> <p>signaalwoord</p> <p>lay-out* cursief* vetjes*</p> <p>feit*-mening*</p> | <p>feit en mening voor- en nadelen pro en contra overeenkomsten en verschillen voorbeelden</p> | <p>Feiten en meningen Argumenten en drogredenen</p> |
| <p>Sociolinguïstisch- pragmatisch</p> | <p>Nederlands* Frans* Engels* Duits* standaardtaal* Standaardnederlands dialect* moedertaal* vreemde taal*</p> <p>(Inter)culturele gerichtheid bij talige cultuuruitingen – communicatiemodel</p> <p>zender* spreker* schrijver* ontvanger* lezer* luisteraar* boodschap*</p> | <p>Register en stijl</p> <p>Communicatiesituatie: privé, zakelijk, studie, intercultureel.</p> <p>Non-verbale aspecten</p> | <p>Register Sociaal bepaalde varianten Regionale varianten Vaktalen</p> <p>Interactionele en interculturele aspecten van taalcommunicatie.</p> <p>Non-verbaal talig handelen</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | bedoeling* situatie* kanaal effect | | Taalverwerving Taaluniversalia Taalgelijkenissen-taalverschillen Samenhang in het taalsysteem: morfologie, syntaxis, semantiek. Taaldata (pragmatiek) Invloeden van maatschappij, geschiedenis en politiek op taalgebruik en -systeem. |
|--|---|--|---|

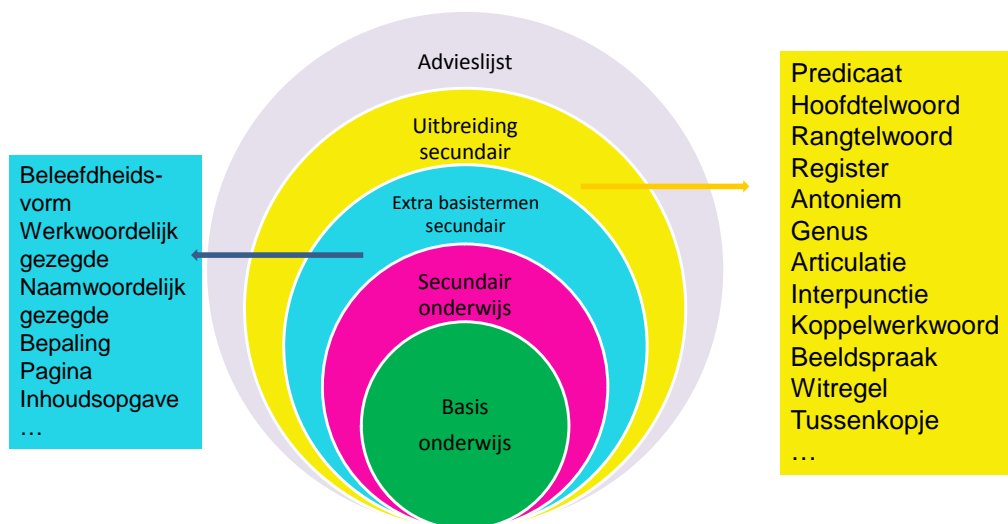


8.1.4 Vergelijking taalbeschouwelijke termen leerplannen basisonderwijs en secundair onderwijs eerste graad A-stroom

In deze lijst vindt u in de linkerkolom een overzicht van de taalbeschouwelijke termen uit het leerplan basisonderwijs die kinderen op het einde van de basisschool actief moeten kunnen gebruiken. Al die termen behoren tot de eindtermen. Alle taalbeschouwelijke termen uit het basisonderwijs vindt u ook in het leerplan en de eindtermen van het secundair onderwijs. In de rechterkolom vindt u het overzicht van de termen die de leerlingen kennen op het einde van de eerste graad van het secundair onderwijs A-stroom.

De gekleurde termen zijn in het leerplan van het secundair onderwijs toegevoegd ten aanzien van de taalbeschouwelijke termen in het basisonderwijs. De termen in het **roos** (en cursief) zijn toegevoegde termen vanuit de eindtermen voor de eerste graad A. De termen in het **blauw** (en onderstreept) behoren niet tot de eindtermen, maar zijn in het leerplan so opgenomen als basistermen. De termen in het **geel** (en vet) behoren ook niet tot de eindtermen eerste graad secundair onderwijs A-stroom, maar zijn opgenomen in het leerplan so als uitbreiding. (In het secundair biedt het leerplan basis- en uitbreidingsdoelen aan. Ook bij de termen zijn er basis- en uitbreidingstermen. De basis is voor iedereen. Rekening houdend met de klasgroep kan er meer of minder uitbreiding aangeboden worden.)

Taalbeschouwelijke termen basisonderwijs



Bart Masquillier en Marleen Lippens

28

| Termen basisonderwijs | Termen secundair onderwijs eerste graad A-stroom |
|----------------------------------|--|
| Nadenken over taalgebruik | |
| spreker | spreker |
| schrijver | schrijver |
| zender | zender |
| luisteraar | luisteraar |
| lezer | lezer |
| ontvanger | ontvanger |
| boodschap | boodschap |
| bedoeling | bedoeling |
| situatie | situatie |
| ----- | kanaal |
| ----- | effect |
| dialect | dialect |
| vreemde taal | vreemde taal |
| Nederlands | Nederlands |
| Frans | Frans |
| Engels | Engels |
| Duits | Duits |
| moedertaal | moedertaal |
| standaardtaal | standaardtaal |
| ----- | Standaardnederlands |
| ----- | (taal)register |
| ----- | communicatiemodel |

| Termen basisonderwijs | Termen secundair onderwijs eerste graad A-stroom |
|------------------------------|--|
| Nadenken over klanken | |
| klank | klank |
| klinker | klinker |
| medeklinker | medeklinker |
| rijm | rijm |
| uitspraak | uitspraak |
| ----- | intonatie |
| ----- | tweeklank |
| ----- | articulatie |
| ----- | tempo |

| Termen basisonderwijs | Termen secundair onderwijs eerste graad A-stroom |
|------------------------------|--|
| Nadenken over woorden | |
| woord | woord |
| ----- | grondwoord |
| samenstelling | samenstelling |
| afleiding | afleiding |
| voorvoegsel | voorvoegsel |
| achtervoegsel | achtervoegsel |
| zelfstandig naamwoord | zelfstandig naamwoord |
| eigennaam | eigennaam |
| ----- | getal |
| enkelvoud | enkelvoud |
| meervoud | meervoud |
| ----- | genus |
| mannelijk | mannelijk |
| vrouwelijk | vrouwelijk |
| onzijdig | onzijdig |
| verkleinwoord | verkleinwoord |
| lidwoord | lidwoord bepaald / onbepaald |
| bijvoeglijk naamwoord | bijvoeglijk naamwoord |
| ----- | bijwoord |
| werkwoord | werkwoord |
| ----- | hulpwerkwoord |
| ----- | koppelwerkwoord |
| ----- | imperatief |

| | |
|---|---|
| infinitief | infinitief |
| stam | stam |
| uitgang | uitgang |
| persoonsvorm | persoonsvorm |
| enkelvoud | enkelvoud |
| meervoud | meervoud |
| persoon, 1 ^{ste} persoon, 2 ^{de} persoon, 3 ^{de} persoon | persoon, 1 ^{ste} persoon, 2 ^{de} persoon, 3 ^{de} persoon |
| tijd, tegenwoordige tijd, verleden tijd | tijd, tegenwoordige tijd, verleden tijd |
| ----- | toekomende tijd |
| ----- | voltooid deelwoord |
| ----- | onvoltooidde tijd |
| ----- | voltooidde tijd |
| ----- | voornaamwoord |
| ----- | persoonlijk voornaamwoord als ond / lv / mv |
| ----- | bezittelijk voornaamwoord |
| ----- | aanwijzend voornaamwoord |
| ----- | vragend voornaamwoord |
| ----- | wederkerend voornaamwoord |
| ----- | beleefdheidsvorm |
| ----- | voorzetsel |
| ----- | telwoord |
| ----- | hoofdtelwoord |
| ----- | rangtelwoord |

| Termen basisonderwijs | Termen secundair onderwijs eerste graad A-stroom |
|-----------------------|--|
| Nadenken over zinnen | |
| zin | zin |
| onderwerp | onderwerp |
| persoonsvorm | persoonsvorm |
| woordgroep | woordgroep |
| zinsdeel | zinsdeel |
| ----- | predicaat |
| ----- | werkwoordelijk gezegde |
| ----- | andere delen van werkwoordelijk gezegde: afgescheiden deel van de pv. voltooid deelwoord infinitief werkwoordelijke uitdrukking wederkerend voornaamwoord |

| | |
|-------|---|
| ----- | naamwoordelijk gezegde |
| ----- | delen van het naamwoordelijk gezegde: de werkwoorden (zie werkwoordelijk gezegde) naamwoordelijk deel van het gezegde |
| ----- | voorwerpen: lijdend voorwerp meewerkend voorwerp |
| ----- | bepaling |
| ----- | vragende zin |
| ----- | zinnen met inversie: mededelende zin: - bevestigende zin - ontkennende zin |
| ----- | enkelvoudige zin |
| ----- | samengestelde zin |

| Termen basisonderwijs | Termen secundair onderwijs eerste graad A-stroom |
|-----------------------|--|
| Nadenken over teksten | |
| tekst | tekst |
| ----- | tekstsoort |
| ----- | teksttype |
| ----- | tekstdoel |
| fictie | fictie |
| non-fictie | non-fictie |
| feit | feit |
| mening | mening |
| inleiding | inleiding |
| midden | midden |
| slot | slot |
| ----- | signaalwoord |
| titel | titel |
| kopje | kopje / tussentitel / tussenkopje |
| bladzijde | bladzijde / pagina |
| ----- | inhoudsopgave / inhoud |
| ----- | context |
| regel | regel |
| hoofdstuk | hoofdstuk |
| alinea | alinea |
| ----- | witregel |

| | |
|---------|---------|
| cursief | cursief |
| vetjes | vetjes |
| lay-out | lay-out |

| Termen basisonderwijs | Termen secundair onderwijs eerste graad A-stroom |
|----------------------------|--|
| Nadenken over betekenissen | |
| synoniem | synoniem |
| ----- | antoniem |
| ----- | <i>homoniem</i> |
| ----- | <i>letterlijk</i> |
| ----- | <i>figuurlijk</i> |
| uitdrukking | uitdrukking |
| ----- | <i>spreekwoord</i> |
| ----- | beeldspraak |

| Termen basisonderwijs | Termen secundair onderwijs eerste graad A-stroom |
|------------------------------|--|
| Nadenken over spellingvormen | |
| letter | letter |
| klinker | klinker |
| medeklinker | medeklinker |
| kleine letter | kleine letter |
| hoofdletter | hoofdletter |
| eindletter | eindletter |
| ----- | tussenletter / tussenklank |
| alfabet | alfabet |
| koppelteken | koppelteken |
| apostrof | apostrof |
| trema | trema |
| accent | accent |
| ----- | interpunctie |
| punt | punt |
| uitroepteken | uitroepteken |
| vraagteken | vraagteken |
| komma | komma |
| dubbele punt | dubbele punt |
| ----- | kommapunt |
| ----- | beletselteken |
| leesteken | leesteken |

| | |
|-----------------|-----------------|
| aanhalingsteken | aanhalingsteken |
| spatie | spatie |
| afkorting | afkorting |

8.2 Verklarende woordenlijst

* Verwerkingsniveaus

Kopiërend niveau: letterlijk opnemen en weergeven van informatie; bv. een vraag of instructie letterlijk herhalen.

Beschrijvend niveau: informatie weergeven zoals ze zich aandient; bv. parafraseren: de vraag of mededeling in eigen woorden herhalen.

Structurerend niveau: informatie ordenen, structureren; bv. de hoofdlijnen of kern van een tekst mondeling weergeven.

Beoordelend niveau: een kritisch standpunt innemen tegenover het gelezene of beluisterde; een eigen mening of oordeel uitspreken.

* Vaardigheden/strategieën

Globaal luisteren: de luisteraar vormt zich een beeld van de hoofdidee of de hoofdvraag die in de tekst naar voren komt. Dit globaal beeld bevat weinig randinformatie en zeker geen details.

Zoekend (selectief) luisteren: de luisteraar zoekt gericht naar vooraf bepaalde uitspraken, citaten, stellingen en beweringen die de hoofdidee bevestigen of ontkrachten. Selectief luisteren doe je ook als je een antwoord op een vraag moet halen uit de luistertekst. Je besteedt alleen aandacht aan dat fragment dat hierover meer duiding geeft.

Intensief luisteren: de luisteraar poogt een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de luistertekst. Dit beeld bestaat uit een algemene structuur met de nodige bijkomende informatie. Meestal wordt ook detaillistische informatie opgenomen. De luisteraar wil de losse elementen, maar zeker ook de relaties ertussen ontdekken (= tevens *structurerend luisteren*).

Oriënterend (voorspellend) luisteren: voor je een tekst beluistert, stel je jezelf vragen over de tekst. Je maakt voorspellingen over de inhoud of het thema en gaat tijdens het beluisteren deze hypothesen toetsen aan de werkelijke inhoud. De meeste leerlingen hebben problemen bij deze manier van luisteren en vinden de strategie zelfs artificieel. Toch komt deze luistermethode ook in het dagelijkse leven voor. Denk maar aan het nieuws op radio en televisie. Meestal worden eerst kort de hoofdpunten van het nieuws overlopen voor ze ieder item verder uitspitten. De luisteraar kan zich dus al voorbereiden op de luistertaak.

Kritisch luisteren: dit is het beoordelend niveau. De leerlingen beoordelen de uitspraken in een discussie, de uitnodigingen tot een activiteit, reclameboodschappen en ontspannende teksten. Dat houdt in dat zij het beluisterde toetsen aan eigen kennis en inzichten.

* Evaluatie

Peerevaluatie (leerling – leerling): in het geval van peerevaluatie beoordelen de leerlingen elkaar.

Co-evaluatie (of collaboratieve evaluatie) (leerling – leraar): bij co-evaluatie creëert men een evaluerende dialoog tussen de leraar en de leerling.

Zelfevaluatie (leerling): hierbij evalueert de leerling zichzelf.

Portfolio: is in het algemeen een verzameling van werken van een leerling. Afhankelijk van het doel kun je een ander portfolio vragen. In dit leerplan zal een leerling verzamelen wat hij bijvoorbeeld (hier vooral fictie) gelezen heeft. De leraar zal in de eerste graad duidelijke criteria meegeven en ook de opdrachten opgeven. Het is een aanzet in de groei naar literaire competentie.

Tekstonafhankelijke vragen: vragen die bij elke tekst (of elke tekst van het bewuste teksttype) kunnen worden gesteld.

Tekstafhankelijke vragen: de vraag in deze vorm kan alleen bij deze ene tekst worden gesteld.

8.3 Eindtermen

Luisteren

- 1 De leerlingen kunnen luisteren naar de volgende tekstsoorten (verwerkingsniveau: structureren):
 - een uiteenzetting door de leraar over een leerstofonderdeel in de klas;
 - een dialoog, polyloog met medeleerlingen met betrekking tot het school- en klasgebeuren;
 - een jeugdprogramma op radio en tv;
 - instructies in verband met het uitvoeren van handelingen voor onbekende leeftijdgenoten;
 - een telefoongesprek met een onbekende volwassene.
- 2 De leerlingen kunnen luisteren naar de volgende tekstsoorten voor leeftijdgenoten (verwerkingsniveau: beoordelen):
 - uitspraken in een discussie;
 - oproepen en uitnodigingen tot een activiteit;
 - mondeling aangeboden ontspannende teksten;
 - reclameboodschappen in de media.
- 3 Bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun luistertaken kunnen de leerlingen de strategieën gebruiken die in eindterm 18 opgesomd zijn.
- 4* De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste communicatiesituaties een bereidheid om:
 - te luisteren;
 - een ander te laten uitspreken;
 - een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
 - te reflecteren over hun eigen luisterhouding;
 - het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

Spreeken

- 5 De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau: structureren):
 - vragen en antwoorden met betrekking tot leerstofonderdelen in de klas;
 - instructies aan bekende leeftijdgenoten;
 - uitnodigingen aan een bekende volwassene tot deelname aan een activiteit;
 - (telefoon)gesprekken: een onbekende volwassene inlichtingen geven of erom vragen;
 - mededelingen: de informatie die ze met betrekking tot een bepaald onderwerp, thema of opdracht hebben verzameld aan de leraar en klasgenoten aanbieden;
 - mededelingen: gevoelens, gewaarwordingen, verwachtingen in verband met het klasgebeuren tegenover een bekende volwassene verwoorden.
- 6 De leerlingen kunnen aan een gedachtewisseling in de klas deelnemen, daarin een standpunt onder woorden brengen en toelichten (verwerkingsniveau: beoordelen).
- 7 Bij de planning, uitvoering, en beoordeling van hun spreektaken kunnen de leerlingen de strategieën gebruiken die in eindterm 19 opgesomd zijn.
- 8* De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste communicatiesituaties (zie eindtermen 5 en 6) een bereidheid om:
 - te spreken;
 - Algemeen Nederlands te spreken;
 - een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen communicatiegedrag.

Lezen

- 9 De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten voor leeftijdgenoten lezen (verwerkingsniveau: structureren):
- schema's en tabellen;
 - de ondertiteling bij informatieve en ontspannende televisieprogramma's;
 - studieteksten;
 - fictionele teksten.
- 10 De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten voor leeftijdgenoten lezen (verwerkingsniveau: beoordelen):
- brieven;
 - schriftelijke oproepen of uitnodigingen tot actie;
 - instructies;
 - reclameteksten en advertenties;
 - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen.
- 11 Bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun leestaken kunnen de leerlingen de strategieën gebruiken die in eindterm 18 opgesomd zijn.
- 12* De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste situaties een bereidheid om:
- te lezen;
 - te reflecteren over de inhoud van een tekst;
 - de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen;
 - zich in te leven in fictionele tekstsoorten;
 - hun persoonlijke waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uit te spreken.

Schrijven

- 13 De leerlingen kunnen in een voorgestructureerd kader notities maken.
- 14 De leerlingen kunnen voor hun leeftijd bestemde formulieren invullen.
- 15 De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau: structureren):
- een oproep, een uitnodiging aan bekende leeftijdgenoten;
 - een instructie aan bekende leeftijdgenoten;
 - een stuk met informatie over henzelf voor al of niet nader bekenden;
 - een informatief stuk voor bekende leeftijdgenoten;
 - antwoorden op vragen van bekende volwassenen over op school verwerkte inhoud;
 - een verslag aan bekende volwassenen over een gegeven schoolse opdracht.
- 16 Bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun schrijftaken kunnen de leerlingen de strategieën gebruiken die in eindterm 19 opgesomd zijn. Bij het schrijven houdt dat ook verzorging in van de geschreven tekst op het gebied van handschrift, spelling, indeling en lay-out.
- 17* De leerlingen ontwikkelen binnen de gepaste situaties (zie eindterm 15) een bereidheid om:
- te schrijven;
 - te reflecteren over hun eigen schrijven;
 - taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

Strategieën

- 18 De leerlingen kunnen bij de eindtermen luisteren, lezen, spreken en schrijven de volgende strategieën inzetten:

- zich oriënteren op aspecten van de luister-, lees-, spreek- en schrijftaak: doel, teksttype en eigen kennis, en voor spreken en schrijven ook op de luisteraar of lezer en op andere bronnen van kennis;
- hun manier van luisteren, lezen, spreken en schrijven afstemmen op het luister-, lees-, spreek-schrijfdoel, en voor spreken en schrijven ook op de luisteraar of lezer;
- tijdens het luisteren, lezen, spreken en schrijven hun aandacht behouden voor het bereiken van het doel;
- het resultaat beoordelen in het licht van het luister-, lees-, spreek- of schrijfdoel;
- het resultaat bijstellen.

Taalbeschouwing

Overkoepelende attitudes

19* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:

- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
- van de verworven inzichten gebruik te maken in hun talig handelen.

20* Bij het reflecteren op taalgebruik en taalsysteem tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

21 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in een ruim gamma van voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren op de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal.

22 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren op:

- Standaardnederlands en andere standaardtalen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- in onze samenleving voorkomende talen;
- normen, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- hun taalhandelingen, zoals beweren, meedelen, beloven, om informatie vragen, verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken;
- taalgedragsconventies;
- de gevolgen van hun taalgedrag voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving.

Taalsysteem

23 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau reflecteren op een aantal structurele aspecten in de volgende domeinen:

- klanken, woorden, zinnen, teksten;
- spellingvormen;
- betekenissen.

Strategieën

- 24 De leerlingen kunnen op hun niveau reflecteren op de door hen gebruikte luister-, spreek-, lees- en schrijfstrategieën, en daarbij de voorgaande attitudes, kennis en vaardigheden inzetten.

Begrippen en termen

- 25 De leerlingen kunnen bij alle eindtermen Nederlands de bijbehorende taalbeschouwelijke begrippen en termen gebruiken, nl.:

| hoofdcategorie | 1e graad so A-stroom |
|--|---|
| 1 fonologisch domein - klanken | |
| klank | klank klinker medeklinker rijm uitspraak intonatie |
| 2 orthografisch domein - spellingvormen | |
| alfabet | alfabet letter klinker medeklinker eindletter hoofdletter kleine letter |
| diakritische tekens | koppelteken apostrof trema |
| uitspraaktekens leestekens | accent leesteken punt vraagteken uitroepteken komma dubbele punt spatie aanhalingsteken |
| afkortingen | afkorting |
| 3 morfologisch domein - woorden | |
| woord | woord |
| woordvorming | grondwoord samenstelling afleiding |
| affix | voorvoegsel achtervoegsel |
| woordsoort zelfstandig naamwoord | - zelfstandig naamwoord eigenaam verkleinwoord |
| getal | getal enkelvoud meervoud |
| genus | mannelijk vrouwelijk |

| | |
|---|---|
| lidwoord | onzijdig lidwoord bepaald lidwoord onbepaald lidwoord |
| bijvoeglijk naamwoord werkwoord werkwoordvormen | bijvoeglijk naamwoord werkwoord stam uitgang |
| vervoegde vormen | persoonsvorm persoon 1e persoon (<i>ik - wij</i>) 2e persoon (<i>jij - jullie</i>) 3e persoon (<i>hij, zij, het - zij</i>) enkelvoud meervoud |
| niet-vervoegde vormen | infinitief voltooid deelwoord |
| tempus | tijd tegenwoordige tijd verleden tijd toekomende tijd onvoltooide tijd voltooide tijd |
| werkwoordsoorten voornaamwoord | hulpwerkwoord voornaamwoord persoonlijk voornaamwoord bezittelijk voornaamwoord aanwijzend voornaamwoord vragend voornaamwoord |
| voorzetsel telwoord | voorzetsel telwoord |

4 syntactisch domein - zinnen

| | |
|-----------------|---|
| zin zinsdeel | zin zinsdeel onderwerp persoonsvorm lijdend voorwerp (enkel aan de hand van prototypische zinnen omwille van Frans) meewerkend voorwerp (enkel aan de hand van prototypische zinnen omwille van Frans) |
| woordgroep | woordgroep |

5 semantisch domein - betekenissen

| | |
|-------------------------|--|
| betekenisrelaties | synoniem homoniem letterlijk figuurlijk |
| metaforisch taalgebruik | spreekwoord uitdrukking |

6 tekstueel domein - teksten

| | |
|---------------------|--|
| tekst tekstsoort | tekst fictie non-fictie context |
| tekstopbouw | inleiding midden |

| | |
|---|--------------|
| | slot |
| | hoofdstuk |
| | alinea |
| | regel |
| | kopje |
| | titel |
| | bladzijde |
| structuuraanduiders (materiële) vormgeving | signaalwoord |
| | lay-out |
| | cursief |
| | vetjes |
| | inhoud |
| status van uitspraken | feit |
| | mening |

7 sociolinguïstisch en pragmatisch domein - taalgebruik

| | |
|-------------------------------------|---------------------|
| taal | Nederlands |
| | Frans |
| | Duits |
| | Engels |
| taalvariëteiten | Standaardnederlands |
| | standaardtaal |
| | dialect |
| | moedertaal |
| | vreemde taal |
| factoren in de communicatiesituatie | zender |
| | spreker |
| | schrijver |
| | ontvanger |
| | luisteraar |
| | lezer |
| | boodschap |
| | bedoeling |
| | situatie |
| | effect |
| | kanaal |

(Inter)culturele gerichtheid

- 26* De leerlingen tonen bij de eindtermen Nederlands een (inter)culturele gerichtheid op het vlak van kennis en inzichten, vaardigheden en attitudes. Dat houdt in dat ze:
- verschillende cultuuruitingen met een talige component in onze samenleving exploreren en er betekenis aan geven;
 - hun gedachten, belevingen en emoties bij ervaringen met de eigen culturele leefwereld in vergelijking met die van anderen verwoorden;
 - uitgaande van hun eigen referentiekader enige kennis over de diversiteit in het culturele erfgoed met een talige component verwerven en er waardering voor krijgen.

* De attitudes werden met een asterisk (*) aangeduid.