

NEDERLANDS EERSTE GRAAD B-STROOM

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO – BRUSSEL D/2010/7841/019
September 2010



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

Inhoud

1	INLEIDING	5
1.1	Leerplan en jaarplan.....	5
1.2	Structuur van het leerplan	6
2	DE BEGINSITUATIE VAN DE LEERLINGEN IN DE EERSTE GRAAD B-STROOM	7
3	ALGEMENE DOELSTELLINGEN	9
3.1	Luistervaardigheid.....	9
3.2	Spreekvaardigheid	9
3.3	Leesvaardigheid	9
3.4	Schrijfvaardigheid.....	9
3.5	Taaltaken en verwerkingsniveau.....	10
4	DOELEN EN DIDACTISCHE WENKEN	11
4.1	Taalvaardigheid: DOELEN.....	11
4.2	Taalbeschouwing: DOELEN taalgebruik (TG) en taalsysteem (TS).....	17
4.3	Pedagogisch–didactische wenken	20
4.4	ICT-integratie.....	47
5	Evalueren en rapporteren	49
5.1	Algemeen	49
5.2	Evaluatie van het vak Nederlands.....	50
6	MINIMALE MATERIELE VEREISTEN	58
7	BIJLAGEN.....	59
8	BIBLIOGRAFIE EN NUTTIGE (WEB)ADRESSEN	61
8.1	Geraadpleegde werken	61
8.2	Aansluitende leerplannen.....	61
8.3	Algemene werken.....	62
8.4	Verenigingen en instellingen	62
8.5	Tijdschriften	63
8.6	Andere werken	63
8.7	Url's	64
9	WOORDENLIJST.....	67
10	ONTWIKKELINGSDOELEN	68

1 INLEIDING

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

Het hoofddoel voor het onderwijs Nederlands is niet wat leerlingen weten over taal, maar wat ze ermee kunnen doen. Het accent ligt op communicatie: leerlingen leren taal gebruiken met verschillende functies en in verschillende communicatiesituaties. Ter ondersteuning van hun taalvaardigheid leer je hen daarbij reflecteren - op hun niveau - op hun eigen en andermans taalgebruik.

De aandacht gaat niet alleen naar vaardigheden die ze op school nodig hebben, maar ook naar buitenschoolse vaardigheden die ze in de werkelijkheid buiten de school dagelijks gebruiken. Zo moet de leerling niet alleen voldoende taalvaardigheid bezitten om in de niet-taalvakken mee te kunnen, maar ook om efficiënt aan de communicatiesituaties thuis en elders deel te kunnen nemen. Ook aandacht voor de ontwikkeling van een (inter)culturele gerichtheid is voor deze leerlingen belangrijk.

Door taal in een bepaalde situatie te gebruiken (taalvaardigheid) en door over taalgebruik te reflecteren (taalbeschouwing) ontwikkelen leerlingen ook attitudes tegenover hun eigen en andermans taal; voorbeelden van attitudes zijn vertrouwen in eigen kunnen, luisterbereidheid en spreekdurf.

Bij het ontwikkelen van dit leerplan is geprobeerd waar mogelijk zowel een verticale als een horizontale samenhang te realiseren. Er is rekening gehouden met *wat* en vooral *hoe* iets al in het basisonderwijs aangeboden werd (maar daarom niet door de gemiddelde leerling van de B-stroom verworven is). Daarnaast kun je als leraar Nederlands waar het kan enige ondersteuning bieden voor het aanleren van de tweede taal Frans of voor het werken met bepaalde teksten bij bijvoorbeeld maatschappelijke vorming.

Dit is een 'open leerplan', wat wil zeggen dat je je als vakleraar Nederlands focust op de leerlingen die je in de klas hebt, rekening houdend met de schoolcontext. Je kunt op verschillende manieren aan een doelstelling werken, zelfs op een verschillend niveau. Het is een uitdaging om je klas goed in te schatten en dat zelfs ook voor elke leerling binnen de groep. In je lessen kun je dus werken naar die erg heterogene klasgroep toe, met leerlingen met verschillende leerstijlen en talenten. Daarbij kies je ervoor de lessen te variëren in opbouw, werkvormen, tempo, ondersteuning ... en zo probeer je elke leerling aan te spreken en te motiveren. Er zijn leerlingen die eerder gericht zijn op het praktische, het concrete, en niet echt 'talige' talenten hebben, maar er zijn zeker ook leerlingen die wat communicatiever zijn en gericht zijn op een latere job in de verkoop bijvoorbeeld. Je kiest dus voor een gedifferentieerd aanbod.

Belangrijk is dat leerlingen zich aangesproken voelen, dat ze enthousiast en gemotiveerd de lessen Nederlands volgen, maar zeker ook succes mogen ervaren.

1.1 Leerplan en jaarplan

Het leerplan is als een *graadleerplan* opgevat. Er is geen indeling in een eerste en een tweede leerjaar. Je maakt in de vakgroep duidelijke afspraken over wie precies wat doet. Dat doe je bij het opstellen van het jaarplan. Ook bij de invoering van een schoolboek zijn daarover duidelijke afspraken nodig.

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

1.2 Structuur van het leerplan

Na een algemene inleiding volgt een beschrijving van de beginsituatie van de leerling in de eerste graad B-stroom. Bij de leerlingen streef je door middel van de Nederlandse lessen voor hen belangrijke (algemene) doelen na. Van die *vakdoelen* krijg je een algemeen overzicht in deel 3.

Vanaf leerplanonderdeel 4 vind je de verschillende componenten van het vak Nederlands: *taalvaardigheid* en *taalbeschouwing*. Die twee componenten zijn direct op taal betrokken. Doelen met de ondersteunende attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis zijn die zaken die je op het einde van de eerste graad voor het vak Nederlands aan de leerlingen aangeboden hebt, ingeoeffend ..., ook de verschillende attitudes zul je met hen nastreven. Het is goed de structuur van het leerplan goed te leren kennen, zij wijkt immers af van de vroegere versie.

De component taalvaardigheid is verder gestructureerd: de vier vaardigheden komen achtereenvolgens aan bod. Taalbeschouwing volgt onmiddellijk op de doelen taalvaardigheid. Die doelen hebben zowel betrekking op taalgebruik als op taalsysteem. Inspiratie bij de aanpak krijg je bij de pedagogisch-didactische wenken. Er is onder andere aandacht voor de OVUR-strategie, ook differentiatie en integratie kregen er een plaats naast tips bijvoorbeeld voor luistervaardigheid, voor evaluatie ...

Verder volgen ook nog de *minimale materiële vereisten*, een *bibliografie* en de bijlagen.

2 DE BEGINSITUATIE VAN DE LEERLINGEN IN DE EERSTE GRAAD B-STROOM

Profiel van de leerling

De beginsituatie van jongeren in de B-stroom is zeer specifiek. Mede daardoor is de samenstelling van klassen in de regel ook erg heterogeen.

1B onthaalt jongeren

- die het basisonderwijs hebben beëindigd zonder getuigschrift, vaak ook jongeren
 - met leerstoornissen,
 - met een leerachterstand,
 - die komen uit de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers,
 - die een andere thuistaal hebben dan het Nederlands, met een geringe beheersing van de instructietaal en de schooltaal,
- die het basisonderwijs niet hebben beëindigd, maar op basis van leeftijd de overstap maken naar 1B,
- die een getuigschrift basisonderwijs bezitten, maar op advies de overstap maken naar 1B,
- uit het buitengewoon onderwijs.

In het beroepsvoorbereidend leerjaar (bvl) vind je jongeren

- die 1B al of niet met vrucht beëindigd hebben,
- die overgaan op basis van leeftijd,
- die na heroriëntering vanuit 1A in bvl instromen. Deze leerlingen hebben soms een voorsprong op gebied van algemene vakken,
- die uit de onthaalklas komen voor anderstalige nieuwkomers,
- uit het buitengewoon onderwijs.

De meeste van deze jongeren zitten nog in volle exploratie van hun persoonlijke talenten en kwaliteiten. Soms komen ze uit maatschappelijk kwetsbare groepen en hadden ze in het verleden weinig succeservaringen. Meer nog dan ondersteuning voor technisch lezen of rekenen, meer nog dan stimulansen voor hun leercapaciteiten, hebben zij nood aan een motiverende aanpak. Vaak is het voor de leraren naast een uitdaging een boeiende en dankbare opdracht om met deze leerlingen te werken.

Pedagogisch profiel van de B-stroom

De leerlingen van de B-stroom ga je vooral positief benaderen. Je probeert hen te enthousiasmeren voor de Nederlandse taal in al haar aspecten. Toch is het zo dat de B-stroom, vooral dan 1B, zich richt op een dubbele doelgroep: leervertraagden en leerzwakken. In beide groepen probeer je leemtes aan te vullen (remediëren) en zo de doorstroming naar het tweede leerjaar en naar de tweede graad bso, of de overstap naar 1A mogelijk te maken.

De leerlingen die 1B en ook eventueel bvl met succes volgen, zijn daarom nog niet in staat 1A met succes te volgen. Soms lukt dat wel, maar na een of twee jaar in de A-stroom, komt meestal opnieuw de ontgoocheling. Men vermoedt dat slechts 5% van de leerlingen uit 1B met succes naar 1A overstapt. Verder wordt die problematiek vanuit het begrip 'mediëring' bekeken.

Voor de B-stroom zijn er geen eindtermen, wel ontwikkelingsdoelen. Waar voor eindtermen een resultaatverbintenis geldt, hebben scholen als het om ontwikkelingsdoelen gaat een inspanningsverplichting. Dit geeft hen iets meer ruimte om het leren van de jongere centraal te stellen.

Mediëren in de B-stroom

In de B-stroom staat het welbevinden van *de persoon* en zijn ontwikkeling centraal. Dat maakt deel uit van een zorgverbreding waarin *de sociale en emotionele ondersteuning en vorming* een prioriteit is. Pedagogisch-didactisch vertaal je dat in de begrippen mediëren en zorg.

Door de leerling als persoon centraal te stellen, en niet louter als lerende, krijg je ook aandacht voor het welbevinden. Het pedagogisch-didactisch handelen richt zich op het totale ontwikkelingsproces van de leerling. Mediëren wil de leerling teruggeven aan zichzelf: hij wordt aangemoedigd, bouwt het zelfvertrouwen op, komt graag naar school en geniet er levensechte leerervaringen.

3 ALGEMENE DOELSTELLINGEN

Onderwijs van het Nederlands streeft er op de eerste plaats naar de praktische taalvaardigheid te bevorderen.

Leerlingen leren taal als communicatiemiddel op de juiste manier te gebruiken en krijgen zo greep op zichzelf en op de wereld waarin ze leven. (OD1)

Om goed te kunnen functioneren moeten ze:

- leren mondig zijn;
- kunnen omgaan met het gesproken informatieaanbod;
- kunnen omgaan met het geschreven informatieaanbod;
- kunnen omgaan met functioneel schrijven;
- kunnen persoonlijk in interactie gaan;
- omgaan met allerlei fictionele teksten zodat ze zich kunnen inleven, zich informeren en leren nadenken over persoonlijke zingeving;
- een (inter)culturele gerichtheid tonen zowel op het vlak van kennis en inzichten als van vaardigheden en attitudes.

3.1 Luistervaardigheid

- Aandachtig luisteren naar het gesproken woord, de inhoud begrijpen, de informatie opnemen en beoordelen.

3.2 Spreekvaardigheid

In een verzorgde taal

- de opgedane indrukken, ervaringen, de persoonlijke gevoelens en meningen uitdrukken;
- informatie samenhangend vertellen;
- actief aan een gesprek deelnemen.

3.3 Leesvaardigheid

- Een tekst lezen, de inhoud begrijpen, de informatie opnemen en beoordelen.

3.4 Schrijfvaardigheid

- Een eenvoudige schrijftaak uitvoeren in een zo correct mogelijke taal.

De doelstellingen zijn waardevol als ze functioneel zijn. De bagage die leerlingen verwerven, moet hen helpen wegwijs te worden in de maatschappij. Hun mondigheid en weerbaarheid hebben ze daar nodig. Het is noodzakelijk veel aandacht te besteden aan spreek- en luistervaardigheid, onze maatschappij bestaat uit heel veel gesproken taal. Bovendien is het informatieaanbod enorm. De leerlingen moeten daarmee leren omgaan.

Een positieve attitude tegenover de verschillende taalvaardigheden is noodzakelijk. De leerlingen zijn bereid om te spreken, lezen, luisteren en schrijven. Je kunt dit stimuleren door de leerlingen positief te benaderen zodat ze (weer) vertrouwen krijgen in zichzelf en zich durven uiten.

3.5 Taaltaken en verwerkingsniveau

Je biedt liefst taaltaken aan waarin de verschillende vaardigheden geïntegreerd zitten. In de loop van het leerjaar en van de graad zorg je voor een oplopende moeilijkheidsgraad. Hoe meer structuur een taak heeft, hoe eenvoudiger ze is. Hoe concreter het onderwerp, hoe meer ondersteuning met talig of niet talig materiaal, hoe gemakkelijker de taak.

Taaltaken kunnen op verschillende niveaus verwerkt worden.

Verwerkingsniveau	receptief	productief
<i>kopiërend:</i> geen wezenlijke verwerking;	'letterlijke' opname;	'letterlijke' weergave;
<i>beschrijvend:</i> verwerking van de informatie;	informatie als zodanig begrijpen;	informatie als zodanig verwoorden, zonder noemenswaardige veranderingen qua inhoud, formulering of structuur;
<i>structurend:</i> zelf ordening aanbrenge in informatie;	informatie (her)ordenen vanuit een bepaald perspectief (op een overzichtelijke, persoonlijke manier, dit kan dus betekenen op een andere manier geordend dan de aangeboden informatie);	uitleg structureren vanuit een bepaald perspectief (op een overzichtelijke, persoonlijke manier, dit kan betekenen dat ze een eigen inbreng hebben in de structurering, formulering ...);
<i>beoordelend:</i> ordening aanbrenge in informatie en die vergelijken met info uit andere bronnen of uit eigen kennis.	beoordeling vormen (met de aangeboden informatie zullen ze kritisch omgaan, de informatie beoordelen).	beoordeling vormen en weergeven (ze kunnen degelijk onderbouwde standpunten of argumenten verwoorden, toelichten, ze kunnen gepast en kritisch reageren ...).

Het verwerkingsniveau van een taaltaak wordt soms bepaald in functie van het aangeboden tekstmateriaal of de te bereiken taaldoelstelling.

Het verwerkingsniveau hoeft niet altijd voor alle leerlingen van de klas gelijk te zijn: je kunt rekening houden met de taalheterogeniteit binnen de leerlingengroep.

Merk op: op het beoordelend niveau zullen deze leerlingen het vaak moeilijker hebben met het afstandsprincipe 'voor zichzelf' dan voor de 'bekende /onbekende leeftijdgenoot'. Bij het reflecteren op hun eigen proces en product hebben deze leerlingen het extra moeilijk met afstand nemen van zichzelf.

4 DOELEN EN DIDACTISCHE WENKEN

4.1 Taalvaardigheid: DOELEN

Er zijn **34** doelen voor de vier taalvaardigheden. 'Hoofddoelen' zijn aangevuld met doelen die deze ondersteunen: attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis. (* duidt op een na te streven attitude.)

4.1.1 **LUISTEREN**

De leerlingen kunnen

-> op **beschrijvend** niveau (OD 12)

- 1** informatie achterhalen in voor hen bestemde teksten zoals (*zoals = keuze uit*)
 - informatieve radio- en tv-uitzendingen,
 - instructies van leraren of medeleerlingen,
 - telefoongesprek,
 - mededelingen,
 - informatieve teksten,
 - dramatische vormen (*allerlei ontspannende teksten - genietend luisteren*)
 - ...

-> op **beoordelend** niveau (OD 13)

- 2** luisteren naar interactie met leeftijdgenoten zoals
 - een discussie,
 - een gesprek,
 - een oproep,
 - een dramatisering,
 - ...

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

De leerlingen

- 3** leven de luisterafspraken na*. (OD14)
- 4** kunnen selectief luisteren naar kernwoorden en kernklanken in een eenvoudige tekst, (OD4)
horen daarbij het verschil tussen korte en lange klanken. (OD3)
- 5** kunnen de volgende strategieën inzetten:
 - **luisterdoel** bepalen,
 - verwachtingen formuleren,
 - aanwijzingen binnen de communicatiesituatie gebruiken,
 - zich concentreren,

- gericht informatie noteren,
 - vragen stellen bij onduidelijkheid,
 - het resultaat beoordelen in functie van het luisterdoel.
- 6** kunnen op hun niveau reflecteren op de door hen gebruikte luisterstrategieën en daarbij de voorgaande attitudes, kennis en vaardigheden inzetten. (OD 32)

4.1.2 SPREKEN

De leerlingen kunnen
tegenover *leerlingen* en *bekende volwassenen*

7 het gepaste taalregister hanteren in verschillende situaties (OD 15) zoals (zoals = keuze uit) in

- Telefoongesprekken,
- dramatische vormen,

-> op **beschrijvend** niveau zoals

8 informatie verschaffen en vragen,
verslag uitbrengen,
informatie uitwisselen.

-> op **beoordelend** niveau zoals

9 kritisch reageren,
passend argumenteren.

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

De leerlingen

10 verwerven expressievaardigheid. (OD 16)

Ze kunnen:

- zich in een herkenbare situatie inleven,
- zich soepel en natuurlijk uitdrukken en bewegen,
- door middel van mimiek en gebaren bepaalde gevoelens uitdrukken,
- de klas bekijken en toespreken in eigen woorden.

11 ontwikkelen in het kader van de bovenstaande doelen voor spreken:

- spreekdurf, dit wil zeggen een positieve bereidheid om het woord te nemen,
- een positieve houding ten overstaan van na te leven afspraken i.v.m. gesprekken,
- respect voor de gesprekspartner,

– voldoende weerbaarheid om voor de eigen mening op te komen. (OD 17)

12 kunnen deze strategieën inzetten: (OD 26)

- **spreekdoel** bepalen,
- informatie verzamelen,
- een spreekplannetje opstellen,
- de bedoeling duidelijk formuleren,
- het resultaat beoordelen in functie van het spreekdoel.

13 kunnen op hun niveau nadenken over de door hen gebruikte spreekstrategieën en daarbij bovenstaande attitudes, kennis en vaardigheden inzetten. (OD 32)

14 *streven* spreektechnisch *naar*:

- duidelijk articuleren,
- het gepaste tempo en volume toepassen,
- zonder storende haperingen of herhalingen spreken,
- zich qua uitspraak in aanvaardbaar Nederlands uitdrukken,
- een goede ademtechniek en stemgebruik toepassen.

4.1.3 LEZEN

15 De leerlingen verwerven leesplezier zoals bij jeugdliteratuur, historische verhalen, hobbylectuur, stripverhalen. (OD 21)

16 De leerlingen kunnen de informatie achterhalen in voor hen bestemde teksten zoals
-> op **beschrijvend** niveau (OD 18)

- instructies,
- schema's en tabellen,
- informatieve teksten,
- fictionele teksten,
- gedichten,
- (alfabetische) lijsten, registers en inhoudsoverzichten,
- woordenboekitems.

17 De leerlingen kunnen de informatie achterhalen in voor hen bestemde en gestructureerde teksten zoals

-> op **structurerend** niveau (d.w.z. info op een overzichtelijke wijze **ordenen**) (OD 19)

- school- en studieteksten,
- instructies bij schoolopdrachten,

18 De leerlingen kunnen de informatie achterhalen in voor hen bestemde

-> op **beoordelend** niveau (d.w.z. de info **beoordelen**) (OD 20)

- brieven,
- jeugdkranten,
- tijdschriften,
- encyclopedieën,
- themaboeken voor jongeren,
- oproepen,
- reclameteksten.

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN EN KENNIS

De leerlingen

19 lezen foutloos en zonder herhalingen regelmatig voorkomende woorden. (OD 7)

20 kunnen foutloos en zonder herhalingen eenvoudige studieteksten met minder frequente woorden in zinnen met een gemiddelde zinslengte van 12 woorden hardop lezen; (technisch lezen - OD 10)

21 lezen en begrijpen zelfstandig eenvoudige studieteksten en gebruikshandleidingen, met zinnen met een gemiddelde zinslengte van 15 woorden. (OD 11)

22 kunnen de volgende strategieën inzetten:

- **leesdoel** bepalen,
- verwachtingen formuleren,
- aanwijzingen binnen de communicatiesituatie gebruiken,
- zich concentreren,
- gericht informatie zoeken,
- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden uit de context afleiden,
- herlezen wat onduidelijk is,
- een woordenboek gebruiken,
- het resultaat beoordelen in functie van het leesdoel. (OD 26)

23 kunnen op hun niveau nadenken over de door hen gebruikte leesstrategieën en daarbij de voorgaande attitudes, kennis en vaardigheden inzetten. (OD 32)

4.1.4 SCHRIJVEN

24 De leerlingen kunnen teksten op- en overschrijven

-> op **kopiërend** niveau

- Overzichten,
- aantekeningen,
- mededelingen. (OD 22)

25 De leerlingen kunnen deze teksten richten aan leeftijdgenoten

-> op **beschrijvend** niveau

- een oproep,
- een uitnodiging,
- een instructie. (OD 23)

26 De leerlingen kunnen hun boodschap op een overzichtelijke wijze neerschrijven in verschillende teksten zoals

-> op **structurerend** niveau

- een persoonlijke brief,
- een verslag,
- een formulier,
- een antwoord op vragen. (OD 24)

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

De leerlingen

27 kunnen woorden en teksten correct van het bord overnemen. (visualiteit OD 2)

28 hebben

- een goede schrijfhouding, (schrijfmotoriek OD 5)
- een duidelijk en goed leesbaar handschrift. (schrijfmotoriek OD 6)

29 schrijven foutloos vaak voorkomende onveranderlijke woorden. (decoderen OD 8)

30 kunnen voor de taalbeschouwelijke vaardigheid

- op woordniveau: de woordenschat verzorgen; hun actieve en passieve woordenschat uitbreiden (OD3)
- op zinsniveau: goede Nederlandse zinnen bouwen,
- wat tekstopbouw betreft: werken met inleiding, midden en slot; de tekst in alinea's verdelen,
- wat de vorm betreft: aandacht voor gepaste lay-out en verzorgd handschrift. (OD 25)

31 kunnen voor de spellingvaardigheid

- spellingafspraken en -regels toepassen in verband met het schrijven van:
 - woorden met vast woordbeeld:
 - klankzuivere woorden,
 - vaak gebruikte niet-klankzuivere woorden,
 - woorden met veranderlijk woordbeeld (regelwoorden):
 - werkwoorden,
 - klinker in open / gesloten lettergreep,
 - verdubbeling medeklinker,
 - niet-klankzuivere eindletter,
 - hoofdletters;
 - interpunctietekens (. , ? ! :). (OD 25)

32 kunnen deze strategieën inzetten:

- **schrijfdoel** bepalen;
- informatie verzamelen,
- een schrijfplan gebruiken,
- een woordenboek gebruiken,
- de eigen tekst herwerken,
- het resultaat beoordelen in functie van het schrijfdoel. (OD 26)

33 kunnen op hun niveau reflecteren op de door hen gebruikte schrijfstrategieën en daarbij de voorgaande attitudes, kennis en vaardigheden inzetten. (OD 32)

34 Bij de doelen luisteren, spreken, lezen, schrijven en taalbeschouwing tonen de leerlingen een (inter)culturele gerichtheid zowel op het vlak van kennis en inzichten als van vaardigheden en attitudes. (OD 34)

4.2 Taalbeschouwing: DOELEN taalgebruik (TG) en taalsysteem (TS)

Er zijn 9 doelen taalbeschouwing. Daarbij behoren taalgebruik en taalsysteem. 'Hoofddoelen' zijn aangevuld met doelen die deze ondersteunen: attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis. Bij de 'termenlijst' (doel 9) vind je termen en begrippen. In de eerste kolom kunnen de leerlingen de term bij het begrip gebruiken (productief), bij de tweede kolom kennen de leerlingen enkel het begrip (geen term, dit betekent enkel receptief). (* duidt op een na te streven attitude.)

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

reflecteren op TG	1	de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, situatie. (OD 29)
reflecteren op TG	2	<ul style="list-style-type: none"> • het gebruik van standaardtaal, regionale en sociale taalvariëteiten; • het gebruik van in hun omgeving voorkomende talen; • normen, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; • taalgedragsconventies (<i>afspraken bij taalgedrag</i>); • de gevolgen van hun taalgedrag voor anderen en henzelf; • talige aspecten van cultuuruitingen in hun omgeving. (OD 30)
reflecteren op TS	3	<p>een aantal structurele aspecten in de volgende domeinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • klanken, woorden, zinnen, teksten; • spellingvormen; • betekenissen. (OD 31)

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, INZICHTEN, STRATEGIEËN, VAARDIGHEDEN EN KENNIS

De leerlingen

zijn bereid * TG – TS	4	op hun niveau: - bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem; - van de verworven inzichten gebruik te maken in hun talig handelen. (OD 27)
tonen interesse en respect * TG	5	voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur. (OD 28)
tonen * TG	6	bij de doelen taalbeschouwing een (inter)culturele gerichtheid zowel op het vlak van kennis en inzichten als van vaardigheden en attitudes. (OD 34)
kunnen TG	7	op hun niveau reflecteren op de door hen gebruikte luister-, spreek-, lees- en schrijfstrategieën. (OD 32)

<p>kunnen TS</p>	<p>8 reflecteren op aspecten van het taalsysteem en daarbij de taalbeschouwelijke termen / begrippen gebruiken (uit doel 9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflecteren op klanken die voorkomen in het Standaardnederlands en in regionale talen; • reflecteren op klanken en letters: op klinkers en medeklinkers; • reflecteren op rijm en op de uitspraak van klanken; • reflecteren op woorden: op de structuur van woorden en woordsoorten, daarbij stilstaan bij het gebruik en de vorming van de woordsoorten die in de lijst (doel 9) opgenomen zijn; • reflecteren op enkelvoud en meervoud; • reflecteren op de stam, uitgang en de tegenwoordige en de verleden tijd bij de werkwoordvormen; • reflecteren op zinnen en daarin het onderwerp herkennen, aanduiden, vervangen en benoemen; • reflecteren op zinnen en in functie van de werkwoordspelling snel de persoonsvorm kunnen vinden; • reflecteren op teksten en de tekstopbouw; • reflecteren op de vormgeving van een tekst; • reflecteren op de status van de uitspraken in een tekst: feit of mening; • reflecteren op de betekenis en die kunnen achterhalen en reflecteren op metaforisch taalgebruik (uitdrukking); • reflecteren op gebruik, regels en eenvoudige strategieën van spelling; • reflecteren op specifieke spellingvormen: hulptekens, leestekens, afkortingen; • reflecteren op het alfabet met de letters (klinkers en medeklinkers), op de ordening en het nut ervan. <p style="text-align: right;">(OD 31, 33)</p>
<p>kunnen TS</p>	<p>9 bij alle leerplandoelen Nederlands de bijbehorende taalbeschouwelijke begrippen en/of termen gebruiken (zie termenlijst) (OD 33)</p>

(9) Termen

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

	Begrip en term	Enkel het begrip
<p>Grammatica</p> <p><i>Fonologisch</i></p>	<p>klank klinker medeklinker</p> <p>rijm uitspraak</p>	
<p><i>Orthografisch</i></p>	<p>alfabet letter klinker</p>	

	<p>medeklinker</p> <p>hoofdletter kleine letter</p> <p>koppelteken</p> <p>accent</p> <p>leesteken</p> <p>punt vraagteken uitroepeteken komma dubbele punt</p> <p>afkorting</p>	<p>eindletter</p> <p>apostrof trema</p> <p>spatie aanhalingsteken</p>
<i>Morfologisch</i>	<p>woord samenstelling</p> <p>zelfstandig naamwoord</p> <p>mannelijk vrouwelijk onzijdig</p> <p>enkelvoud meervoud</p> <p>lidwoord</p> <p>bijvoeglijk naamwoord</p> <p>werkwoord persoonsvorm stam uitgang infinitief</p> <p>tijd tegenwoordige tijd verleden tijd</p>	<p>afleiding voorvoegsel achtervoegsel</p> <p>eigenaam verkleinwoord</p> <p>persoon eerste persoon tweede persoon derde persoon</p>
<i>Syntactisch</i>	<p>zin onderwerp persoonsvorm</p>	<p>zinsdeel woordgroep</p>
<i>Semantisch</i>	<p>uitdrukking</p>	<p>synoniem spreekwoord</p>

<i>Tekstueel</i>	tekst inleiding midden slot hoofdstuk alinea regel kopje titel bladzijde lay-out cursief vetjes feit mening	fictie non-fictie <i>tekstdoel</i> <i>tussentitel</i> signaalwoord
<i>Sociolinguïstisch</i>	Nederlands Frans Engels Duits standaardtaal dialect moedertaal vreemde taal	
<i>Pragmatisch – taalgebruik</i>	spreker schrijver lezer luisteraar <i>kijker</i> boodschap bedoeling	zender ontvanger situatie

4.3 Pedagogisch-didactische wenken

4.3.1 Algemene aanpak voor de lessen Nederlands

De lessen Nederlands focussen op taalgebruik en op taalbeschouwing. Daarnaast is er binnen het vak ook een aanbod van en aandacht voor fictie belangrijk.

Taalgebruik betekent onderwijs in de taalvaardigheden spreken, luisteren, lezen en schrijven; de reflectie daarop is het **'beschouwen'** van taalgebruik, van jezelf en van de anderen, om uiteindelijk je taalvaardigheid te verbeteren.

Daarbij komt ook aandacht voor taalvariatie: leerlingen bewust en vertrouwd maken met het bestaan van verschillende taalvariëteiten, zoals dialecten, groepstalen, standaardtalen ...

Fictieonderwijs brengt leerlingen ook in contact met verhalen, gedichten, strips, films, soaps ... Het motiveert en enthousiasmeert hen bij het zelf kiezen, lezen en bekijken ervan.

De lessen Nederlands bieden de leerlingen van de B-stroom extra kansen om zich in de maatschappij te ontplooiën. Ze zullen vaardigheden verwerven voor een actieve deelname aan het maatschappelijk leven op school, bij de vrienden, later op het werk, thuis, maar bijvoorbeeld ook op een feestje ... Ze leren boodschappen doorgeven niet alleen mondeling, maar ook schriftelijk, ze leren begrijpen wat er in het (jeugd)journaal gezegd wordt, ze leren een instructie lezen en opvolgen, hun mening geven over een film of een verhaal. Leerlingen hebben nood aan nuttig en betekenisvol onderwijs Nederlands, maar ook het leesplezier, het genieten van taal moet een plaats blijven krijgen.

Op school maken de leerlingen eerst kennis met taalgebruikssituaties uit het dagelijkse leven: teksten lezen, schrijven en beluisteren, iets vertellen, gesprekken voeren.

Een taakgerichte en systematische aanpak lijkt dan ook uiterst geschikt voor deze doelgroep. Een deel van de leerlingen is misschien nog bezig met de verwerving van het Nederlands (zo blijft woordenschatverwerving belangrijk); velen kunnen struikelen over typische schoolse taalvaardigheden (zoals lezen en begrijpen van vakteksten en vragen erover beantwoorden).

4.3.1.1 OVUR, een mogelijke systematisch aanpak

De OVUR- aanpak is gebaseerd op strategisch handelen: handelen dat erop gericht is de uitvoering van de taak beter te laten verlopen (Van Parreren). Het doorlopen van de vier stappen ondersteunt de leerlingen bij de aanpak van om het even welke taalvaardigheidsovername. Die aanpak herhaald aanbieden zorgt voor structuur en houvast. Het is belangrijk dat je de handelingen voordoet aan de leerlingen, ze hebben dikwijls niet genoeg aan een uitleg, maar moeten echt vooruit geholpen worden. Je kunt met hen samen de vragen stellen / overlopen die behoren tot de verschillende stappen.

VOOR

Oriënteren op de taak

Bv. Bij lezen

Welk type tekst is dit?

Waar kom je zulke teksten tegen?

Waaruit komt deze tekst?

Heb je vroeger al zo'n tekst gelezen?

Wat is het doel van dit type teksten?

Vorbereiden van de taak

Waarom moet je deze tekst lezen?

Wat moet je met de informatie doen?

Hoe kun je het lezen dus het beste aanpakken?

Bv. deze instructie moet ik lezen om handeling A te kunnen uitvoeren, ik moet dus heel nauwkeurig en stap voor stap lezen ...

TIJDENS

Uitvoeren (spreken, luisteren, lezen en schrijven)

De leerling moet niet alleen technisch lezen, maar ervoor zorgen dat de inhoud duidelijk is en dat hij die kan verwerken (afhankelijk van het doel).

Zijn er woorden/uitdrukkingen die je niet begrijpt en die je nodig hebt om de tekst te begrijpen? Hoe achterhaal je dan de betekenis?

NA

Reflecteren op de taak (tekst en aanpak / product en proces)

Op de tekst

Waar ging de tekst over?

Zijn er nog dingen die je niet begrijpt? Heb je nog vragen over de tekst?

Ben je het eens met de schrijver?

Op de taak (bv. lezen)

Hoe heb je de leesopdracht uitgevoerd?

Heb je het juiste leesdoel en de gepaste leesmanier gekozen?

Heb je problemen ervaren voor woordenschat ... ?

Op welke punten moet je je aanpak voor lezen verbeteren?

Wat moet je onthouden voor een volgende keer?

Oriënteren en reflecteren op de taak zijn twee belangrijke pijlers om leerlingen te laten groeien in hun taalvaardigheid. De oriëntatie maakt de leerlingen bewust van doel, context en de aanpak van de taak. De reflectie nodigt de leerlingen uit om na te gaan of het doel bereikt is en ook *hoe* het doel bereikt is, wat er hem nu net dat succes heeft gebracht. Of als het doel niet bereikt is, hoe dat dan komt, welke fouten hij gemaakt heeft.

Wat de leerling tijdens dat reflectiemoment ontdekt, neemt hij weer mee naar de oriëntatie bij de volgende, vergelijkbare taak. Ook tijdens de voorbereiding bijvoorbeeld van een gesprek of bij de brainstorm van een schrijfoefening zal hij dit proberen op te nemen. Het cyclisch proces brengt de leerling zo naar een hoger niveau.

Zorg voor voldoende variatie. Een gekend probleem is dat leerlingen zich niet te lang kunnen concentreren. Het is dus belangrijk dat je binnen een les voldoende variatie aanbrengt, geen te lange opdrachten geeft, met eerder korte teksten werkt en veel verschillende werkvormen gebruikt.

4.3.1.2 Een mogelijke benadering voor elke communicatieve situatie: negen vragen

Taalbeschouwing heeft onder andere als doel: nadenken over de manier waarop je met taal situaties aanpakt. Je denkt dus op de eerste plaats na over taalgebruik. Nadenken over taalgebruik kun je aan de hand van het 'negenvragenmodel'.

Het gebruik van de negen vragen om taal te beschouwen oefenden de leerlingen al in het basisonderwijs.

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?

Met die vragen kun je elke communicatiesituatie volledig analyseren, je kunt ze op alle communicatiesituaties toepassen, op alle niveaus (van kleuter tot wetenschapper). Ze vormen een open model. Je kunt ze gebruiken om een taalhandeling voor te bereiden, om ze te begrijpen, maar ook om ze te evalueren.

Leerlingen kunnen de vragen inzetten bij zelfevaluatie, om elkaar te evalueren. Als leraar geef je aan dat je die ook zelf kunt gebruiken bij het beoordelen van hun taak.

Voorbeeld

Kijkwijzer voor de leerlingen bij het schrijven van een fotoverslag voor de schoolwebsite

		In orde	Niet in orde
<i>Wat?</i>	Staat in je verslag: <ul style="list-style-type: none">- uit welke klas je bent;- wat je gedaan hebt; wat er gebeurd is;- wat jij leuk of boeiend vond; iets van jezelf?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Bedoeling?</i>	Is het voor iedereen duidelijk waarover of waarom je dit verslag schrijft?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Aan wie?</i>	Is je tekst ook duidelijk voor iemand die niet op de activiteit aanwezig was?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Waarover?</i>	Klopt wat je schrijft met wat er echt gebeurd is? Weet de lezer nu de interessantste dingen van die dag? En hoe jij die dingen beleefd hebt? Sluit wat je schrijft aan bij de foto's die je toont?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Hoe?</i>	Is je verslag boeiend?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>In welke omstandigheden?</i>	Heb je je verslag laten lezen aan iemand? Heb je daarna verbeteringen aangebracht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>De weg en de middelen?</i>	Is je verslag duidelijker geworden met de foto's of prenten die je bijvoegde?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>De weg en de middelen?</i>	Zijn je verslag en de foto's duidelijk verdeeld, mooi geschikt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>De weg en de middelen?</i>	Is je verslag duidelijk opgedeeld in drie delen: een inleiding, een midden en een slot?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>De weg en de middelen?</i>	Heb je er alles aan gedaan om geen fouten te schrijven? Je mag ook een woordenboek of het Groene Boekje gebruiken. Heb je ook gedacht aan hoofdletters en leestekens? Heb je gedacht aan je handschrift of lettertype en de lay-out van je verslag?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Reactie?</i>	Denk je dat je verslag mensen kan boeien?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.3.1.3 Taaltaken: van eenvoudig naar complex?

Verschillende factoren kunnen een taalkaak net eenvoudig(er) of complex(er) maken voor de leerlingen.

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

Communicatieve situatie:

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

Onderwerp van communicatie:

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

Aard van de opdrachtsituatie:

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

Reflectie van de taalgebruiker:

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

Naar: <http://www.minocw.nl/documenten>

4.3.1.4 Het taalmateriaal

Je kiest taalmateriaal dat aansluit bij de leefwereld van de leerlingen. Je laat je bij de keuze van de onderwerpen ook leiden door thema's aangereikt door de vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen, het (inter)culturele facet van onze samenleving, roldoorbreking en gelijke kansen, relatievorming ...

Dit laatste neemt niet weg dat werken aan vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen een opdracht is voor de hele school.

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

4.3.2.1 Algemeen

Taalbeleid: aandacht voor instructietaal en lesstructuur

Omdat taalbeleid voor de hele school van belang is, wordt iedere leraar, opvoeder ... erbij betrokken. Iedereen ervaart dat werken aan een taalbeleid de onderwijskwaliteit verhoogt en dat meer leerlingen daarvoor het schoolcurriculum kunnen halen.

Vooraf wanneer de taalvaardigheid van de leerlingen binnen een klas (les) uiteenloopt, is er behoefte aan een 'taalgerichte vakdidactiek'. Taal en denken over het vak zijn nauw met elkaar verbonden. Zijn alle 'vaklessen' echter taalgericht genoeg?

Intensief werken aan taal, ook in niet-taallessen kan via taalgericht vakonderwijs. Met taalgericht vakonderwijs kiest de school voor een visie op ondersteuning en ontwikkeling van de taalvaardigheid van de leerlingen in functie van leren. Essentieel hierbij is dat de leerling centraal staat, want bij taalgericht vakonderwijs gaat het over goed onderwijs op maat van elke leerling.

Taalgericht vakonderwijs staat voor een didactiek die gebruik maakt van het feit dat taal een belangrijke rol speelt bij het leren. Uitgangspunt is dat taal, leren en denken onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Taalgericht vakonderwijs zoekt naar mogelijkheden om leren en taal aandacht te geven in de vaklessen. De vakinhoud staat voorop, en daarover praat en schrijf je met elkaar in vaktaal. Aandacht voor taal betekent dan dubbele winst.

Taalgericht vakonderwijs is te omschrijven als contextrijk onderwijs, vol interactie en met taalsteun. De begrippen context en interactie zijn niet specifiek voor taalgericht vakonderwijs. Alle leraren werken met contexten en samenwerkend leren levert veel zinvolle interactie. Voor vaktaalleren is aandacht voor beide echter onmisbaar. Door de leerlingen daarbij op verschillende manieren taalsteun te geven, is het leerproces te optimaliseren.

Als we 'goed' onderwijs willen voor allen, dan is er aandacht voor (school)taal. Dat veronderstelt standaardtaal gebruiken, de juiste vaktermen toepassen (vaktaal), in de gepaste taal over de leerstof en het vak kunnen praten ... In de lessen, bij taken en opdrachten komt daarbij ook de aandacht voor een heldere instructietaal.

Gezien de heterogene instroom in de eerste graad kan de school met goede instrumenten de beginsituatie van de (schoolse) taalvaardigheid nagaan om daarna de gepaste remediëring en begeleiding op te starten.

In de eerste graad betekent dit dat de school een werking opzet om de schoolse taalvaardigheid te verhogen, om de slaagkansen en de kwaliteit van het onderwijs te garanderen. In concreto gaat het over deze vakoverstijgende thema's uit de instructietaalproblematiek:

- een duidelijke en transparante lesstructuur,
- een duidelijke en heldere instructietaal in lessen, opdrachten en toetsen,
- taalvaardigheidsondersteunend onderwijzen via actieve werkvormen en aandacht voor het gebruik van teksten in de les,
- duidelijke begripsverklaring en expliciteren van schooltaalwoorden,
- aanschouwelijk werken met authentiek materiaal,
- activering van de voorkennis van de leerling,
- instrumenten om de beginsituatie voor taalvaardigheid te kunnen vaststellen,
- maatregelen voor leerlingen met leerstoornissen als dyslexie ...

Leerlingen met dyslexie hebben echter 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>.

Op school werken leraren steeds meer met STICORDI(O)-maatregelen.

- **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.

Deze STICORDI(O)-maatregelen spreek je af op schoolniveau. Alle leerlingen van de B-stroom zijn echter gebaat met voldoende en zeker een goede ondersteuning. Velen zijn taalzwak en zo zal een leerling met dyslexie meestal geen andere maatregelen moeten krijgen. Als leraar Nederlands kun je de ondersteuning en de maatregelen niet op eigen houtje vastleggen. Een aantal maatregelen moet immers voor alle vakken gelden (klassenraad). De maatregelen die de school kan nemen situeren zich vooral op het vlak van stimulatie, compensatie en dispensatie.

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.'*

4.3.2.2 De leraar Nederlands

Je besteedt 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 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 de lessen Nederlands aan bod komen.

Mogelijke thema's die de transfer bevorderen zijn:

- 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. Opdrachten en toetsvragen leren lezen, antwoorden ‘voorspellen’, afspraken maken om toetsvragen op te stellen ... kunnen een ondersteuning bieden;
- structureren van teksten en notities nemen: afspraken naar alle collega’s waar dat onderdeel tot het vak behoort bijvoorbeeld ook door schrijfkaders (zie voorbeelden bij schrijven) aan te bieden zoals 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.

4.3.3 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 differentiëren om aan iedere leerling binnen deze B-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 inhoud en activiteiten in de les af op de verschillende leerlingen. Het vastleggen van de taalbehoeften van de leerlingen gebeurt via observatie, reflectie, 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 daarenboven differentiëren in:

- tempo: zwakke lezers meer tijd geven ...
- aanbod: luistermateriaal aanbieden dat verschilt in lengte en structuur ...
- vragen en opdrachten: uitbreidingsopdrachten voorzien voor sterkere sprekers ...
- ondersteuning: schrijfkaders aanreiken aan zwakkere schrijvers ...
- werkvormen: BZL (begeleid zelfstandig leren), partnerwerk, groepswerk, coöperatief leren ...
- evaluatie: criteria expliciteren ...

Voorbeelden

Differentiatie in tempo

Vaak weten leerlingen zelf met welke opdrachten zij meer moeite hebben en waar ze dan vaak ook meer tijd nodig hebben. Bij lezen zal de een sneller een tekst gelezen hebben, bij schrijven zal een ander al sneller een opdracht klaar hebben ... Belangrijk hier is dat leerlingen niet nodeloos op de medeleerlingen moeten 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 meedeelt dat een bepaalde tekst gelezen zal worden.

Bv. Bij bepaalde oefeningen krijgen 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

Luister- en leesteksten die in het leven van de leerlingen belangrijk zijn. Je werkt bijvoorbeeld met het boek voor mavo dat de leerlingen gebruiken. Leerlingen brengen eigen teksten mee. De teksten hebben een duidelijke structuur.

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

Luistermateriaal is authentiek en ligt in de nabije interessesfeer of de kennis over het onderwerp is minimaal of nihil.

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 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 jeugdtijdschriften 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 kun je situaties bedenken waarin je aan de spreekvaardigheid van (bepaalde) leerlingen hogere eisen stelt. 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 bij spreekvaardigheid).

Een voorbeeld wat het verwerkingsniveau betreft: informatie inwinnen en verschaffen komt in elke graad aan bod. In de eerste graad is dat op beschrijvend 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: vaak 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 op het schoolsecretariaat of zijn rugzak met zijn zwemgerei teruggevonden werd: hij spreekt tot een bekende volwassene, het gesprek bevindt zich op het beschrijvend niveau. Hij zal herformuleren wat hij precies wil weten, hij zal de vraag formuleren en de kern van de boodschap weergeven.

Bij **leesopdrachten** op beoordelend niveau kunnen de leerlingen de informatie uit een tekst ordenen en er een appreciatie over uitspreken, ze beoordelen de info eventueel ook op basis van bv. eigen ervaringen.

Bv. Ze krijgen twee uitnodigingen (oproepen) 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 el-

kaar gelegd hebben. Daaraan gekoppeld komt eventueel een schrijfofdracht: een uitnodiging aanvaarden en bij de andere activiteit zullen ze zich verontschuldigen.

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

Bv. Een spellingoefening op de werkwoorden lukt voor velen beter dan een korte schrijfofdrachtj 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 kunt de leerlingen hierbij ondersteunen door hen bepaalde URL's aan te bieden.

Bij **schrijven** zul je zeker voldoende ondersteuning bieden. Dit kan bijvoorbeeld door

- schrijfkaders aan te bieden;
- iemand (bijvoorbeeld een sterkere leerling-schrijver) te laten meeschrijven;
- individuele ondersteuning door de leraar tijdens het schrijfproces.

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

Differentiatie in werkvormen

Hierbij krijgt zelfstandigheidsdidactiek een plaats (Zie tekst VVKSO Opbouw van de zelfstandigheidsdidactiek)

Begeleid zelfstandig of actief leren is leren waarbij de leerling onder begeleiding verantwoordelijkheid krijgt en neemt over het eigen leerproces. De mate waarin de leerling zelf de leeractiviteiten bepaalt, bepaalt ook de graad van zelfstandigheid. BZL 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.

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. Je bespreekt de vragen waarover geen overeenstemming is bereikt. Die werkvorm is zeer bruikbaar bij het nabespreken van oefeningen, maar ook als kort intermezzo tijdens een instructie. Je kunt heel snel en efficiënt weten of de leerlingen de kennis verworven hebben.

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.

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 groeiproses. 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. Die kunnen variëren van praatopdrachten, waar de leerlingen praten met en luisteren naar elkaar, naar doe- en oefenopdrachten. Bij die 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.

Differentiatie in evaluatie

Bij de evaluatie van **luisteren** is het goed om de *verschillende strategieën* aan bod te laten komen aan de hand van verschillende 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 ook gesprekken (= dialogen) in de evaluatie te betrekken. Zo ontstaat een *bredere* vorm van evaluatie met een evenwichtigere beoordeling.

Bij evaluatie kan er gedifferentieerd worden 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).

Nederlands (aanvulling) in het beroepenveld 'Kantoor en verkoop'

In de twee aanvullende lestijden Nederlands kan de aandacht gaan naar uitbreidingsmateriaal, naar extra teksten Je kunt ook werken aan verdieping door voor de verschillende leerplandoelen complexere taaltaken aan te bieden.

Je blijft echter de focus leggen op taalvaardigheid. Je geeft leerlingen bijvoorbeeld meer / andere spreekopdrachten en schrijftaken. Oefen extra bijvoorbeeld op telefoongesprekken, laat verschillende formulieren invullen, zowel op papier als digitaal, laat leerlingen meer instructies geven, een oproep of uitnodiging versturen, ook via digitale weg.

4.3.4 Leren in samenhang

Om B-stroomleerlingen te ondersteunen in hun groei naar maatschappelijke (zelf)redzaamheid kunnen scholen ervoor kiezen het leren in samenhang meer kansen te geven. Een mogelijkheid hiervoor is te werken met één of andere vorm van geïntegreerd of vakoverschrijdend werken: leerinhouden uit verschillende vakken worden in onderlinge samenhang en in een mix van leeromgevingen aangeboden.

Naast de specifieke methodieken gericht op transfer, functionaliteit en ervaringsleren maakt vakkenintegratie gebruik van dwarsverbanden, relaties tussen de vakken op niveau van de doelen. Bovendien kan er ruim aandacht besteed worden aan algemene onderwijsdoelen zoals leren leren, leren samenwerken, leren met behulp van verschillende bronnen, zelfstandig leren en verantwoordelijkheid dragen . . .

Binnen het vak

Goed taalvaardigheidsonderwijs streeft integratie na. In het werkelijke leven komen de verschillende vaardigheden (luisteren, spreken, lezen, schrijven) dikwijls samen voor. Je luistert naar een instructie of uitleg en voert die uit of noteert. Je leest wat er op een dia wordt geprojecteerd en je stelt hierover vragen. Daarnaast denk je ook na over bijvoorbeeld hoe je iets zegt, schrijft (taalregisiter).

In de lessen Nederlands kunnen de vaardigheden dus het beste niet geïsoleerd worden geoefend. Dat betekent bijvoorbeeld dat *luisteroefeningen* zo veel mogelijk met andere vaardigheden – vooral *spreken* - gecombineerd worden.

Hoewel in het leerplan de doelstellingen per deel neergeschreven werden, gebeurde dit dus niet met de bedoeling aparte lessen te besteden aan luisteren, spreken, lezen en schrijven (en taalbeschouwing). Deze voorstelling van het leerplan biedt echter een duidelijk overzicht van de taalcomponenten, die bij het onderwijs van het Nederlands aan bod komen en wijst op de specifieke didactische wenken.

4.3.5 PEDAGOGISCH – DIDACTISCHE WENKEN taalvaardigheid

4.3.5.1 '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** op de inhoud en de uitvoering van de taak.

Je kunt strategisch leren bevorderen door interactief leren toe te passen en 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 en kritisch luisteren en lezen.

Je vindt dat alles weer 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 intensief leest, leest vooraf vaak oriënterend en zoekend. Wie spreekt, reflecteert daar niet alleen na het spreken op, maar doet dat ook tijdens het spreken.

Receptieve vaardigheden: luisteren en lezen

De leerling leert bij elke luister - of leestaak deze stappen toe te passen en stelt zich de volgende vragen.

	OVUR	Strategieën en/of vaardigheden	Ondersteunende vragen	Wijze van aanpak
VOOR	<p>Oriënteren</p> <p>Vorbereiden</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tekstsoort/teksttype bepalen <input type="checkbox"/> Verwachtingen formuleren <input type="checkbox"/> Inhoud voorspellen <input type="checkbox"/> Luister-, leesdoel bepalen <input type="checkbox"/> Werken aan het voorstellingsvermogen: voorkennis / eigen ervaringen 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wat voor soort tekst is het? <input type="checkbox"/> Waarom luister je hiernaar? Waarom lees je dit? <input type="checkbox"/> Wat weet je al over het onderwerp? <input type="checkbox"/> Hoe kun je het luisteren naar/ het lezen van deze tekst het beste aanpakken? <input type="checkbox"/> Wie is de spreker / schrijver en wat zou zijn bedoeling kunnen zijn? 	<p>Oriënterend luisteren / lezen*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ‘Scannen’ van de tekst <input type="checkbox"/> Titels, kopjes lezen <input type="checkbox"/> Illustraties ‘lezen’ <input type="checkbox"/> Tekstsoort/teksttype bepalen <input type="checkbox"/> Verwachtingen formuleren <input type="checkbox"/> Luister -, leesdoel bepalen <input type="checkbox"/> Voorspellen van de inhoud <input type="checkbox"/> Voorkennis oproepen <input type="checkbox"/> Vragen formuleren <input type="checkbox"/> Bron bepalen
TIJDENS	Uitvoeren	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het hoofdonderwerp of thema van de tekst zoeken <input type="checkbox"/> Hoofdzaken en details onderscheiden 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Waarover gaat de tekst? Wat is belangrijk? <input type="checkbox"/> Wat heb je onthouden? 	<p>Globaal luisteren / lezen*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Luisteren: je beluistert de hele tekst <input type="checkbox"/> Lezen: korte tekst: begin – en eindzin lezen <input type="checkbox"/> Lezen: langere tekst: inleiding en slot lezen

	OVUR	Strategieën en/of vaardigheden	Ondersteunende vragen	Wijze van aanpak
TIJDENS	Uitvoeren	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Hoofdzaken en details onderscheiden <input type="checkbox"/> Specifieke, gerichte informatie uit de tekst halen 	<ul style="list-style-type: none"> <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, inhoudsopgave ... 	<p>Zoekend luisteren / lezen*</p> <p>Luisteren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aandachtig luisteren naar de hele tekst. <input type="checkbox"/> Enkel een antwoord zoeken op de gestelde vragen. <p>Lezen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <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	Uitvoeren	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> De tekst beluisteren/ lezen met de bedoeling hem te begrijpen, eventueel verbanden te ontdekken <input type="checkbox"/> Omgaan met moeilijke woorden: <ul style="list-style-type: none"> • betekenissen afleiden uit de context • opzoeken in een woordenboek • vragen aan een medeleerling of de leraar <input type="checkbox"/> Herlezen (herbeluisteren) en controleren <input type="checkbox"/> Moeilijke passages aanpakken door herhaald luisteren, herlezen, trager lezen ... <input type="checkbox"/> Vragen stellen Antwoorden formuleren op vragen <input type="checkbox"/> Kernwoorden aanduiden 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Op welke wijze kun je de verklaring van die woorden vinden? <input type="checkbox"/> Wat is de hoofdgedachte in elke alinea? <input type="checkbox"/> Welke woorden zijn belangrijk om de tekst te onthouden? <input type="checkbox"/> Welke woorden kun je gebruiken om de tekst samen te vatten? <input type="checkbox"/> Kun je de inhoud in eigen woorden zeggen/opschrijven in een voorgestructureerd schema? 	<p>Intensief luisteren / lezen*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> De tekst een eerste maal beluisteren / lezen met de bedoeling moeilijke woorden te verklaren (met de nodige hulpmiddelen). <input type="checkbox"/> De tekst per alinea herlezen. Bij elke alinea de belangrijkste gedachte formuleren. <input type="checkbox"/> Je noteert belangrijke informatie via een schema.

	OVUR	Strategieën en/of vaardigheden	Ondersteunende vragen	Wijze van aanpak
NA	Reflecteren	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Beoordelen van de tekst in relatie tot de voorspellingen / de verwachtingen <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 gevonden? <input type="checkbox"/> Weet je waarover de tekst handelt? <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.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Beoordelen van de uitvoering van de taak

Productieve vaardigheden: spreken & schrijven

De leerling leert bij elke spreek -, of schrijftaak de volgende stappen toe te passen en stelt zich de volgende vragen.

	OVUR	Strategieën en/of vaardigheden	Ondersteunende vragen	Wijze van aanpak
VOOR	<p>Oriënteren</p> <p>Vorbereiden</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Schrijf-, spreekdoel bepalen <input type="checkbox"/> Doelpubliek bepalen <input type="checkbox"/> Tekstsoort/teksttype bepalen <input type="checkbox"/> Verwachtingen formuleren <input type="checkbox"/> Werken aan het voorstellingsvermogen: voorkennis / eigen ervaringen <input type="checkbox"/> Informatie verzamelen <input type="checkbox"/> Informatie selecteren en ordenen <input type="checkbox"/> Een spreek-, schrijfplan opstellen 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wat wil je bereiken met de tekst? <input type="checkbox"/> Wie gaat de tekst lezen? Wie gaat er luisteren? <input type="checkbox"/> Wat voor teksttype zul je schrijven, gebruiken? Hoe ziet zo'n tekst eruit? <input type="checkbox"/> Heb je eerder al zo'n teksttype geschreven of gebruikt? <input type="checkbox"/> Wat weet je al over het onderwerp? <input type="checkbox"/> Wat wil je schrijven, zeggen? <input type="checkbox"/> Wat is (minder) belangrijke informatie? <input type="checkbox"/> In welke volgorde ga je alles vertellen / schrijven? <input type="checkbox"/> Hoe kun je het schrijven /spreken van deze tekst het beste aanpakken? <input type="checkbox"/> Met welke afspraken (criteria) moet je rekening houden? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Voorkennis oproepen <input type="checkbox"/> Brainstorm <input type="checkbox"/> Bronnen raadplegen <input type="checkbox"/> Werken met voorgestructureerde schema's: 'inleiding – midden - slot', spinschema ...

	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: (aanvaardbaar) Nederlands, woordkeuze - 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 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, spellingcorrector ...
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, 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 afspraken (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 afspraken (criteria)

4.3.5.2 Aanvullende tips en aandachtspunten

Luistervaardigheid kun je het beste oefenen door een zo intensief mogelijk gebruik van authentiek auditief en audiovisueel materiaal. Het kunnen allerlei situaties zijn uit het dagelijkse leven gekozen in functie van hun taalkundige relevantie. De leerlingen kunnen het verband leggen tussen personen, taalgebruik en uitspraak.

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 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.

Korte, intensieve oefeningen krijgen de voorkeur boven een 50 minuten durende luisterles. De oefeningen hangen bij voorkeur inhoudelijk samen met de rest van het lesverloop.

Je houdt er rekening mee dat de verstaanbaarheid van een gesproken tekst kan bemoeilijkt worden door tempo, accent of articulatie.

Beoordelend luisteren naar een interactie is niet eenvoudig. Je maakt samen met de leerlingen vooraf keuzes uit de te beoordelen items. Om meer items te beoordelen is het zinvol de opdrachten te verdelen. Het beoordelen wordt eenvoudiger als de te beoordelen items in een checklist aangekruist kunnen worden.

Informatie achterhalen in voor hen bestemde teksten zoals in informatieve radio- en tv-uitzendingen, instructies, telefoongesprek, mededelingen, informatieve teksten en dramatische vormen ... betekent niet dat alle teksten aan bod moeten komen. Een selectie waarbij je rekening houdt met de leerlingengroep en de schoolcontext, is hier aangewezen. In een groep **kantoor-verkoop** heb je zeker extra kansen om een grote variatie aan teksten te laten beluisteren/bekijken.

Enkele *voorbeelden* ter inspiratie om deze doelen aan te pakken:

- Jij of een klasgenoot vertelt een raadsel, de leerlingen raden waarover het gaat.
- Jij of een klasgenoot beschrijft een voorwerp. De leerlingen achterhalen over welk voorwerp het gaat.
- De leerlingen noteren in een katebelletje de gegevens uit een (telefonische) boodschap.
- De leerlingen kunnen op basis van enkele beluisterde gegevens samenhangende zaken aan elkaar koppelen (mensen en hun woningen, dieren en hun gewoontes, kinderen en hun hobby's, landen en hun producten ...)
- Je leest instructies voor en vraagt iemand van de klas om ze zo nauwkeurig mogelijk op te volgen. De toeschouwers oordelen of de instructies juist werden opgevolgd.
- De leerlingen maken een eenvoudig recept, knutselwerk ... aan de hand van instructies.
- Je verdeelt de klas in paren. Elk paar zit rug aan rug. Leerling 1 geeft instructies aan leerling 2. Die tekent aan de hand van de gegeven instructies een zo nauwkeurig mogelijke tekening. Daarna worden de rollen omgedraaid. Variant hierop is het inkleuren van een tekening.
- De leerlingen kunnen door het stellen van gerichte vragen bijkomende informatie achterhalen.
- De leerlingen vertellen eenvoudige boodschappen na: een kort (telefoon-) gesprek, een stukje uit een radio- of tv-uitzending, een korte mededeling van de leraar of klasgenoot, een korte instructie.
- De leerlingen luisteren/kijken naar een stukje uit een radio- of tv-uitzending en beantwoorden gerichte vragen. Tijdens het beluisteren mogen zij enkele woorden noteren die voor hen belangrijk zijn.
- Eventueel kan de klas opgesplitst worden in groepen. De ene groep krijgt de vragen op voorhand, de andere pas na het bekijken/beluisteren van de uitzending. Na het oplossen van de vragen worden de antwoorden met elkaar vergeleken.

- In de nabespreking van deze oefening(en) komt het belang van het bepalen van het luisterdoel aan bod.

Verschillende mogelijkheden wat moeilijkheidsgraad betreft: gatentekst invullen, meerkeuzevragen, open vragen ...

- Na het beluisteren/bekijken van een boodschap (weerbericht, wedstrijdverslag ...) motiveren de leerlingen waarom iemand naar zulke berichten luistert. Zij erkennen het belang van het luisterdoel.

Op beoordelend niveau luisteren zou bijvoorbeeld zo kunnen:

- Je verdeelt de klas in twee groepen. De ene groep discussieert over een onderwerp dat bij de leefwereld van de leerlingen aanleunt (gebruik gsm, gevaar van internet ...), de andere groep observeert en beoordeelt de interactie. Klassikale nabespreking.

Idem voor telefoongesprek/dialogoog ... tussen leeftijdsgenoten. Er worden 'situaties' afgesproken: je belt je vriend(in) op om een afspraak af te zeggen, hem/haar uit te nodigen, uitleg te vragen, omdat je goed/slecht nieuws hebt, omdat je boos bent ... Een 'echt' telefoontoestel (gsm) maakt deze opdracht een stuk aantrekkelijker.

Eventueel vergelijken met interactie tussen leeftijdsgenoten uit een tv-uitzending. Waarom is deze beter/slechter?

Aanbrengen en bespreken van een mogelijke luisterhouding, enkele voorbeelden:

- Je verdeelt de klasgroep in paren. Leerling A vertelt iets (over afgelopen weekend, plannen voor de vakantie, hobby ...), leerling B maakt zowel non-verbaal als verbaal duidelijk dat het hem niet interesseert. Tijdens de nabespreking verwoordt leerling A hoe hij merkte dat leerling B niet luisterde, welk effect dit had op zijn verhaal en hoe hij zich hierbij voelde.

Daarna worden de rollen omgekeerd, maar dit keer wordt er wel interesse getoond.

Tijdens de nabespreking wordt de term actief luisteren toegelicht en maak je met de leerlingen afspraken over goed luistergedrag. Die kunnen eventueel op papier worden gezet en voor de rest van het schooljaar uithangen in het klaslokaal.

- Je toont een filmfragment waaruit duidelijk blijkt dat mensen niet luisteren of naast elkaar praten. Humoristische situaties kunnen hierbij zeer verhelderend werken. Tijdens de nabespreking worden de afspraken over goed luistergedrag herhaald (of opgesteld als dit nog niet eerder gebeurde).

Oefenen van strategieën, bijvoorbeeld ...

- Je speelt samen met de leerlingen 'Ik zie, ik zie wat jij niet ziet' ... bijvoorbeeld 'het is groen en het rijmt op 'mijn' = gordijn'.

Extra moeilijkheid kan zijn dat het woord moet te maken hebben met het thema/onderwerp waar de leerlingen mee bezig zijn in de lessen Nederlands of eventueel bij maatschappelijke vorming /natuurwetenschappen/ techniek ...

Bij **spreken** besteed je heel wat aandacht aan spreekdurf door leerlingen veel zelf aan het woord te laten. Het gaat hier niet zozeer om klassieke spreekbeurten dan wel om allerlei spreekmomenten in zeer gevarieerde contexten.

De leerlingen dienen zich bij **spreken** ook verder te bekwamen 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.

Via volgehouden oefeningen en constante aandacht probeer je de doelen te bereiken. Dit betekent dat je de verschillende spreektaken niet als eenmalig ziet. Omdat dit een graadlerplan is, hoeven in een leerjaar niet alle spreekopdrachten aan bod te komen. 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. Vooral veel oefenkansen bieden is voor deze leerlingen uitermate belangrijk.

Je zorgt bij een 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. Deze criteria kunnen verschillen van taak tot taak. Niet alle criteria hoeven bij elke taak aan bod te komen. (Zie verder bij evaluatie voor voorbeelden.)

Enkele voorbeelden ter inspiratie:

- brainstorm rond boeken:
 - laat leerlingen een boek uitkiezen in de bibliotheek of uit een boekenbak in de klas.
 - ze lezen stil de flaptekst en 10 regels naar keuze uit het boek: regels die 'nieuwsgierig maken'.
 - ze 'promoten' het boek door kort de inhoud toe te lichten en 10 'lokregels' expressief voor te lezen.
- Namen noemen (kaartjes met namen van bekende personen /personages - kan ook met dingen, planten ...) Vraagwoordvragen afvuren op een leerling die vooraan in de klas staat. De anderen raden welke naam op het kaartje stond.
- Telefoneren - kaartjes met mogelijke onderwerpen voor een telefoongesprek, uit de werkelijkheid (school, thuis) gegrepen. Twee leerlingen krijgen vooraf de opdracht om enkele onwetende klasgenootjes op te bellen en te doen alsof ze ... zijn. Na de fictieve telefoontjes wordt hierover in de klas gesproken. Dan deel je de opdrachtkaartjes uit en worden verschillende telefoongesprekken gevoerd en bijgestuurd.

Veel voorbeelden bij luisteren hebben een link met spreken. Spreken is trouwens vaak aan luisteren gekoppeld (en omgekeerd). Voor de verschillende vaardigheden voorzie je echter voldoende inoefenmomenten.

Woordenschatintegratie bij spreken

Bij spreekopdrachten kan af en toe als eis gesteld worden dat een bepaald aantal woorden uit de lessen in de opdracht verwerkt worden.

Na het spreekmoment kunnen de sprekers aan de klas gerichte (controle)vragen stellen naar die woordenschat.

Lezen is een belangrijke taalvaardigheid. 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 belangrijk in het kader van taalbeleid op school.

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. Een combinatie van zakelijke en fictionele teksten wordt aangeboden. Voor de zakelijke teksten kun je bijvoorbeeld ook terugvallen op teksten uit andere vakken, zoals een schema of een tabel uit de lessen maatschappelijke vorming, natuurwetenschappen ... Houd echter rekening met de verschillende leesniveaus.

Werken met teksten in de klas zal zoveel mogelijk lijken 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/ boodschappenlijstje opstellen;
- naar aanleiding van een uitnodiging voor een verjaardag een kaart sturen;
- geef leerlingen zelf een aantal teksten en een reeks vragen: in welke tekst zullen ze het antwoord vinden: welk weer wordt het morgen (weerbericht), hoe laat vertrekt de bus (busregeling), hoe werkt ... (handleiding); deze oefening kun je ook omkeren, de leerlingen stellen zelf twee vragen bij de reeks teksten;

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

Voorbeelden van tekstonafhankelijke vragen:

- Wat voor type tekst is dit?
- Wat is het hoofdonderwerp van de tekst?
- Welke bedoeling heeft de spreker/schrijver met de tekst?
- Wat vertelt de spreker/schrijver in de inleiding?
- Wat weet ik nu dat ik voor het luisteren/luisteren niet wist?
- ...

Voorbeelden van tekstafhankelijke vragen:

- Hoe komt de man aan ... ?
- Waarom zou de tekst 'zo' eindigen?
- ...

Leesonderwijs pak je het beste 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 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. Stem je aanbod af op de verschillen in de groep. Informatieve teksten uit bepaalde kranten en tijdschriften zullen voor bepaalde leerlingen te hoog gegrepen zijn. Er zijn vandaag zeker haalbare alternatieven voor handen. Soms kan woordenschat (verklaring) bij een tekst ervoor zorgen dat een tekst voor deze groep wel bereikbaar wordt. Je kunt ook samen met leerlingen op zoek naar de betekenis van een woord in de tekst. (Zie ook taalbeschouwing voor de aanpak).

Zowel leesteknik en leesbegrip dragen bij tot de ontwikkeling van het leesplezier. Bij sommige leerlingen zal er nog ondersteunende training nodig zijn bij het technisch lezen. Het hardop lezen kan soms een drempel zijn. Dat hardop lezen kan een ander licht werpen op het lezen van een leerling. Lezen wat er staat, is een aspect waarbij velen toch nog problemen ervaren. Hier leuke oefeningen en een spelvorm aan koppelen, werkt motiverend, meer dan een constante onderbreking van een leesbeurt.

Geef de leerlingen de tijd om een (langere) tekst die ze hardop moeten lezen, eerst in stilte te oefenen, of zelfs (zachtjes) hardop in te oefenen (eventueel thuis) als dat enigszins mogelijk is. Ook bij het lezen in de klas zal deze voorbereiding nuttig blijken: soms kunnen leerlingen onvoldoende snel volgen met de andere lezer. Je kunt de leerlingen dan bijvoorbeeld ook laten luisteren, in de plaats van mee te volgen.

Succeservaring blijft ook hier van cruciaal belang.

Om de leerlingen succes te laten ervaren bij **schrijfvaardigheid** mag de schrijfdrempel zeker niet te hoog zijn. Bied 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. Start dus met korte, haalbare opdrachten.

Bijvoorbeeld

- kopiëren van een mededeling in de schoolagenda,
- overnemen van een antwoord in een werkschrift,
- ordenen van zinnen bij afbeeldingen,
- maken van zinnen met aangeboden woordgroepen ...
- zelf zinnen bouwen en die in spreekballonnen bij een strip noteren.
- formulieren invullen, met hun gegevens,
- antwoorden formuleren bij een toetsvraag ...
- een katebelletje schrijven,
- een kaartje schrijven voor de verjaardag van een vriend of naar een zieke klasgenoot ...
- ...

De meeste opdrachten zullen een klassikale voorbereiding vragen. In het schema bij de vaardigheden/strategieën vind je vragen die hierbij kunnen helpen.

De doelen voor het schrijven van de vermelde teksten, kunnen pas bereikt worden als er voldoende aandacht besteed wordt aan het schrijfproces. Dit kan door in elke schrijftaak bewust aandacht te hebben voor de OVUR- en de schrijfstrategieën

Om de leerlingen te ondersteunen bij schrijftaken kun je hen een schrijfkader aanbieden. Enkele voorbeelden:

Schrijfkader: een beschrijving geven

- Een ... is een ...
- Een kenmerk van ... is ...
- Dat betekent dat ...
- Een belangrijk kenmerk is ...
- Een ... is geen ...

Schrijfkader: een werkwijze aangeven

- Hoe maak je een ...?
- Je hebt nodig ...
- Eerst ...
- Daarna ...
- Vervolgens ...
- Ten slotte ...

Schrijfkader: een verslagje schrijven

- Over het onderwerp ... wist ik al dat ...
- Voordat ik aan het onderwerp ... begon, dacht ik dat ...
- Ik dacht toen ook dat ..., maar dat bleek niet zo te zijn.
- Ik heb nu geleerd dat ...
- Ik heb ook geleerd dat ...
- Iets anders dat ik te weten ben gekomen is ...
- Tot slot heb ik geleerd dat ...

Bij schrijven hoort ook functioneel spellingonderwijs.

Spellingstrategieën

Aanpak spellingonderwijs

Leerlingen zullen het nut van spellingonderwijs ervaren als je er zinvolle schrijfp opdrachten 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 (bv. kast);
- weet- of onthoudwoorden (bv. hard);
- regelwoorden (bv. bomen/bommen);
- net-als-woorden (bv. fantastisch/ Belgisch);
- woorden met ezelbruggetje als hulp (bv. ze ging onmiddellijk slapen met twee dekens en twee lakens).

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.

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.

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 nadent, 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 nadent 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 een aangewezen middel.

Om echt goed te werken moet die bewustmaking door middel van *reflectie* aansluiten bij de *taalactiviteiten* van de leerlingen, dus bij hun lezen en luisteren, spreken en schrijven.

Aanpak taalbeschouwing

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. Leerlingen in de B-stroom hebben meestal nog specifieke noden i.v.m. taalbeheersing en taalverwerving.

1 Aanpak woordenschatverwerving

Omwille van de grote verschillen in verbale en schoolse taalvaardigheid van de jongeren besteed je veel aandacht aan hun taalbeheersing. Je reikt de leerlingen zoveel mogelijk strategieën (lezen, spelling, woordenschatverwerving) aan en creëert voortdurend oefenkansen voor de leerlingen.

Voor het verwerven van nieuwe begrippen is het belangrijk deze aan te bieden in verschillende contexten, de leerlingen de kans te geven de woorden verschillende keren te gebruiken, zodat betekenisnuances duidelijk worden en onthouden worden.

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 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 leren met woorden omgaan. Dat betekent dat *strategieën* in verband met woorden voor hen ook 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. Soms kunnen betekenisonderhandeling (samen met een medeleerling overleggen over de mogelijke betekenis) of een woordenboek de oplossing bieden als ze een nieuw, ongekend woord tegenkomen.

Vooraf bij het lezen dienen zich daartoe tal van gelegenheden aan. Het is goed om het lexicon van 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 vermijden. Telkens opnieuw ga je het 'taalweten' van de leerlingen mobiliseren, aan de oppervlakte brengen wat ze al weten en daar gebruik van maken om hen verder te helpen in het ontsluiten van de betekenissen van en de betekenisrelaties tussen woorden. Een schijnbaar tijdrovende, maar altijd zeer dankbare taak.

Schooltaalwoorden en instructietaal verdienen bij deze leerlingen voldoende aandacht. Om hun leerresultaten te bevorderen zal de typische schooltaal voor hen ontsloten moeten worden. Je gebruikt hanteert instructietaal op een consequente manier. Voldoende aandacht en tijd besteden aan actieve taalverwerving daarbij is een onmisbaar deel van taalbeschouwing.

Allerlei visuele ondersteuning in de klas brengen, kan dit proces stimuleren. Werk bijvoorbeeld met een woordenboom, een mindmap, posters ...

'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.

– 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.

– 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.

– 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 ingeoeft. Het gaat om inprenting in het geheugen of, anders gezegd, om inbedding in het mentale lexicon.

– 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 vierfasedidactiek 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.

2 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 reflecteren op klanken, woorden, zinnen, teksten, betekenissen en spellingvormen.

Onderwijs taalbeschouwing kun je vatten in deze aspecten:

- reflecteren op het taalgebruik van de leerlingen of van anderen in de communicatieve situatie;
- reflecteren op de betekenissen van woorden, zinnen en teksten;
- reflecteren op taalstructuren of aspecten van het taalsysteem zoals klanken, woorden, zinnen, teksten en spellingvormen.

Taalbeschouwing kan o.a. bijdragen **tot het verbeteren van de eigen taalvaardigheid**. Dat is niet zo evident. Reflecteer op je eigen taalgebruik is echter een natuurlijke activiteit. Leerlingen zullen steeds vaker bewust nadenken over taalverschijnselen die ze al lang beheersen. Je mag het effect van taalbeschouwing op het eigen taalgebruik niet overschatten. Het niveau waarop je met die leerlingengroep taal kunt beschouwen, is niet van die aard dat het zich kan meten met het niveau waarop de leerlingen hun taal al gebruiken. Om na te denken over het taalgebruik kun je deze vragen, die ook al in het basisonderwijs aan bod komen, inzetten.

Wie is de zender? Wat is de boodschap? Waarover gaat de boodschap? 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?

Leerlingen leren reflecteren, op hun niveau op de semantische en structurele aspecten van het taalsysteem. Zo groeit langzaam wat inzicht in de taal die de leerlingen zelf en de anderen gebruiken.

Inzicht in het taalsysteem helpt bij het beheersen van de spelling. Om de spelling van sommige woorden, en werkwoorden te begrijpen of te beheersen is een minimum aan taalbeschouwelijke kennis nodig. Zo hebben leerlingen ook al in het basisonderwijs geoefend op het snel (en accuraat) zoeken van de persoonsvorm om die correct te leren spellen. Ze stellen de ja-nee vraag. Daarna werkten ze vaak verder met een stappenplan of algoritme om de werkwoorden in de zin juist te schrijven. Op die manier verder werken lijkt dan ook aangewezen.

Taalbeschouwingsonderwijs biedt ook hulp bij het aanleren van moderne vreemde talen. Omdat Frans nu in elke B-stroom op het programma staat, is dit zeker ook een ondersteuning voor die Franse les. Daarbij kunnen verschijnselen, termen en begrippen, die in de Nederlandse les aan bod komen, gekoppeld worden aan gelijkaardige verschijnselen in het Frans. Maar ook vanuit Frans kunnen verschijnselen, termen en begrippen besproken worden die tegelijkertijd of later ook in de Nederlandse taal onderzocht kunnen worden. Het vatten van een term

zoals persoon (met 1^{ste}, 2^{de} en 3^{de} persoon enkelvoud of meervoud) kan ook in het Frans geduid worden. Daar tonen de verschillende personen meervoud gekoppeld aan de werkwoordsvormen het belang van dit onderscheid.

Ten slotte draagt taalbeschouwing ook bij tot de culturele en interculturele vorming. Reflecteren op taal leert leerlingen dat er binnen een taal heel wat taalvariëteiten kunnen zijn en dat die verscheidenheid een bron van rijkdom is. Ze ontdekken dat Nederlands een taal in evolutie is; dat er overeenkomsten en verschillen zijn met andere talen. Verschillende culturen hebben verschillende taalgewoonten, de leerlingen zullen respect tonen voor mensen die een ander taalgebruik of een andere taal hanteren.

Bij het reflecteren op taalverschijnselen doorloop je met de leerlingen een aantal fasen. Je leert ze eerst 'observeren', kijken, waarnemen, dan proberen ze dat te begrijpen, te verwoorden, te vergelijken ... om die 'inzichten' ten slotte te verwerken. De verworven inzichten worden toegepast, beoordeeld ... Zo proberen ze hun taalgebruik te verbeteren.

Leerlingen hebben toch een aantal inzichten nodig, zoals inzicht in de communicatieve situatie, in elementaire structuren van woorden, zinnen, teksten en betekenisverbanden. Die kennis wordt geleidelijk opgebouwd. Taalbeschouwing ontstaat het beste vanuit een behoefte van de leerling om vat te krijgen op het systeem en zal bij velen alleen beklijven als ze er ook effectief iets mee kunnen doen. Bied hen dan ook oefenkansen, integratie met taalvaardigheid is dan ook onontbeerlijk.

Om over die inzichten te praten is het handig dat leerlingen beschikken over een aantal begrippen en termen. Dit leerplan springt zuinig om met het begrippenapparaat en beperkt zich tot wat in de ontwikkelingsdoelen aangegeven wordt.

Vele doelen taalbeschouwing verweeft je het beste met de vaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven. Dan is taalbeschouwing functioneel voor het taalgebruik. Dit lukt goed met thema's als: reflecteren op het taalgebruik (de communicatieve situatie, dialect en standaardtaal, gesproken en geschreven taal, taalvariëteiten ...). Maar evengoed bij nadenken over klanken tijdens lezen en spelling, nadenken over spellingvormen tijdens het schrijven, nadenken over teksten tijdens lezen en schrijven, nadenken over betekenissen tijdens de spreek-, luister- of leesles.

Toch zul je soms systematisch en gepland omgaan met taalbeschouwing: je werkt concreet naar doelen toe. Naast de geïntegreerde aanpak zul je ook aparte lessen taalbeschouwing aanbieden. Sommige lessen kun je een meer cursorisch karakter geven. In zulke activiteiten kunnen leerlingen vaak bewuster nadenken over aspecten van het taalsysteem. Vooral woorden en zinnen kun je daar belichten. Toch vertrek je ook in die lessen vanuit taalgebruik. Ze vormen echter een beperkt deel van de brede taalbeschouwing. Ook in die lessen ervaren leerlingen dat taalbeschouwing prettig kan zijn.

Taalbeschouwing in het basisonderwijs is niet zinnen knippen (zinsontleding), maar wel zinnen reconstrueren (zinsopbouwdidactiek) en over die zinnen nadenken, welke informatie krijg je in die zin?

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.

Dikwijls vertrekken ze vanuit deze vragen. Ze beginnen alvast met de vraag naar het onderwerp.

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?	
Welke woorden zeggen wat het onderwerp doet, wat ermee gebeurt?	
Welke woorden zeggen hoe, wie of wat het onderwerp is of wordt?	
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?	
---	--

*al als term in basisonderwijs aangebracht

4.4 ICT-integratie

4.4.1 Schrijven

De leerlingen van de eerste graad oefenen de elementaire vaardigheden om met een tekstverwerker eenvoudige documenten (een persoonlijke brief, een verslagje) te schrijven. Dit gebeurt het beste gekoppeld aan of als deel van een authentieke taak bv. een verslagje schrijven van een project. In kantoor-verkoop liggen hier extra oefenmogelijkheden.

Tekstverwerking

Ook in het schrijfonderwijs is ICT niet meer weg te denken. Voor jou als leraar Nederlands is hier een belangrijke taak weggelegd. De leerlingen oefenen de elementaire vaardigheden om met een tekstverwerker eenvoudige documenten zoals een korte persoonlijke brief 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 ... De doelen die te maken hebben met opmaak komen in taalbeschouwing en bij leesvaardigheid aan bod.

Ze leren bijvoorbeeld de formele kenmerken van een brief herkennen. Ze leren een bestand aan een e-mail hechten.

De leerlingen leer je de spellingcontrole gebruiken, maar ze leren er ook al kritisch mee omgaan. De spellingcontrole haalt niet alle spelfouten uit een tekst.

Ten slotte opent tekstverwerking didactisch bijzonder aantrekkelijke perspectieven. Het is zinvol dat je schrijfoopdrachten 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.

4.4.2 Lezen

Het lezen van informatie op het internet is een 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. Een eenvoudige opdracht zou ook het raadplegen van een digitaal woordenboek kunnen zijn.

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.

4.4.3 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 verschillende 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 van het luisteren en kijken. De attitude om aandachtig en gericht te luisteren verdient dus extra aandacht in de les.

4.4.4 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. Ook voor het tonen van begeleidend beeldmateriaal kan PowerPoint in de eerste graad B-stroom gebruikt worden. Mogelijkheden om hun spreekopdracht te ondersteunen vinden ze ook bij allerlei mindmapsoftware. Ook een mindmap kan een 'klassiek' spreekplan vervangen. Leerlingen kunnen zelf kiezen welke ondersteuning ze bij hun spreekopdracht willen gebruiken.

Door allerlei oefeningen bijvoorbeeld ook voor taalbeschouwing aan te bieden via ICT, geef je de leerlingen de kans om zich een aantal computervaardigheden eigen te maken.

5 Evalueren en rapporteren

5.1 Algemeen

Hoe evalueren?

Evaluatie als deel van het leerproces

Elk leerproces eindigt (en start) met een evaluatie en rapportering van de verzamelde gegevens. In een assessmentcultuur wordt evaluatie als een deel van het leerproces gezien, en is ze meer dan alleen een beoordeling tijdens een momentopname. De pedagogisch-didactische meerwaarde schuilt in de mogelijke bijsturing van het leerproces, de inzichten in het leerproces en de verhoogde leerlingbetrokkenheid. Dat geeft aanleiding tot nieuwe evaluatievormen zoals coöperatieve evaluatie, peerevaluatie en zelfevaluatie.

1 De leerling centraal

Bij evalueren staat altijd de **groei van de leerling centraal**. De te verwerven kennis, vaardigheden en attitudes worden bepaald door de leerplandoelen.

Uit het vorige volgt 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 moet gespreid zijn in de tijd en moet voldoen aan criteria van doelmatigheid en billijkheid.

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

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

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

2 De leraar evalueert de leerling

Evaluatie is geen doel op zich.

Het is enerzijds een middel om de leraar **inzicht** te geven **in de vorderingen die de leerlingen maken**. Gezien de enorme heterogeniteit is het weinig zinvol leerlingen onderling te vergelijken. Je bent meer gebaat met individuele evaluatieformulieren waarin de vorderingen of de tekorten voor elke leerling afzonderlijk worden beoordeeld. Anderzijds is het **een hulpmiddel om de leerlingen te oriënteren** naar de toekomst. Om tot die eindbeoordeling te komen moet je kunnen terugvallen op evaluatiegegevens die de evolutie die de leerling doormaakte illustreren. Hiervoor kun je kijken naar **de resultaten van het product** uitgaande van de doelstelling. **Het leerproces** van de leerling kan ook bekeken worden **vanuit bepaalde criteria**, met daaraan gekoppeld tips voor bijsturing.

3 De leerling evalueert zichzelf

De leerling kan zijn eigen leerprestaties en leerproces onder de loupe nemen. De doelstellingen 'reflecteren op' geven daar aanzetten toe. Werken met correctiesleutels voor eenvoudige taken vergemakkelijkt de zelfevaluatie.

4 De leraar evalueert zichzelf

Je bevraagt het gevolgde didactische proces en trekt conclusies voor bijsturing.

Rapportering

Rapporteren is verbonden met evalueren: het communiceren en het gebruiken van de resultaten. Om de rapportering bij de nieuwe evaluatievormen te laten aansluiten zijn deze aandachtspunten van belang:

- de leerling weet goed waarover gerapporteerd wordt,
- de leerling weet op welke manier, met welke evaluatievormen er gewerkt werd/wordt,
- het rapport is begrijpbaar en duidelijk (schooltaalproblematiek),
- de leerling kan zijn persoonlijke sterkten en zwakten, verbetering of achteruitgang zien en de resultaten kan hij vergelijken met die van zichzelf, niet met die van zijn referentiegroep,
- een verbale (geschreven) commentaar verdient aanbeveling zowel bij het werken met een puntenschaal als met een letterschaal,

rapportering van sociale vaardigheden, attitudes en verwerkingsstrategieën mag niet ontbreken en wordt bij voorkeur verbaal gecommuniceerd.

5.2 Evaluatie van het vak Nederlands

Een 'toetsperiode' hoeft niet noodzakelijk. Gespreide of permanente evaluatie kan bij deze leerlingen zeker. Taalvaardigheid is sowieso de belangrijkste component, ook voor deze leerlingen. Elke oefenkans is een groeikans, is een mogelijkheid om feedback te geven waardoor de leerling de opdracht bij een volgende taak anders kan aanpakken. Aandacht voor het proces is soms belangrijker dan het product. Toch werk je naar een concreet product toe.

Je kunt de evaluatie bijvoorbeeld baseren op:

- gerichte observaties bij spreken,
- een appreciatie van de verzamelmap voor functionele schrijfproducten en de leesopdrachten van de leerlingen,
- luisteren kan beoordeeld worden via gesloten taken bv. meerkeuzevragen.

In het licht van deze beschouwingen kan de opvatting over dagelijkse overhoringen, proefwerk en huiswerk eventueel binnen de school herdacht worden. Afspraken binnen de vakgroep zijn hier zeker nodig.

Belangrijk blijft een duidelijke rapportering van vaststellingen, appreciaties en remediëringstips zowel naar de leerling als naar de ouders.

Het is belangrijk dat de leerling weet vanuit welke doelen, volgens welke criteria zijn product of zijn leerproces geëvalueerd zal worden. Die criteria geef je vooraf aan de leerlingen door. Werk met een beperkt aantal en met duidelijk geformuleerde criteria. Wil niet alles ineens, maar bied voldoende oefen- en groeikansen. Bouw een 'lijn' in bij de opgegeven taken. Start met eenvoudige, korte opdrachten en laat de leerlingen een (persoonlijk) traject lopen. Succeservaring, motivatie, enthousiasme zullen de resultaten mee bepalen.

Taalbeschouwing evalueren

Procesevaluatie

Omdat brede taalbeschouwing meestal bij taalvaardigheid geïntegreerd wordt, is het niet eenvoudig om het 'reflecteren op' en de bijbehorende kennis en attitudes te evalueren. In de eerste plaats observeer je hoe de reflectie op het taalgebruik bijdraagt tot een verbeterd taalgebruik. Die observatie vindt plaats als een leerling luistert, spreekt, leest of schrijft. Je kunt die observatie met de leerling bespreken of een bijkomend reflectiegesprek houden.

Bv. Is een leerling bereid om na te denken over de communicatieve situatie bijvoorbeeld met behulp van die negen vragen? Zet de leerling woordleerstrategieën in om woordbetekenissen te achterhalen? Brengt de leerling respect op voor andere talen en culturen? Gebruikt de leerling een stappenplan of algoritme (zoals in de les aangeboden werd) voor het schrijven van de werkwoorden?

Productevaluatie

Sommige cursorische aspecten kun je ook effectief toetsen. Je kunt dan nagaan welke concrete kennis en vaardigheden een leerling verworven heeft. Daarbij komen vooral aspecten van het taalsysteem aan bod zoals *onderwerp vinden, persoonsvorm vinden bijvoorbeeld in functie van de werkwoordspelling, betekenisrelaties leggen, tekststructuur aanduiden, de zender aanduiden, nadenken over het gebruik van interpunctie, de woordkeuze bepalen in een bepaalde context ...*

Je krijgt enkele **voorbeelden van evaluatiefiches** voor het vak Nederlands. Misschien kunnen die als inspiratie dienen. Het zijn zeker niet de enige modellen, maar wel wat leden van de leerplancommissie zelf in hun dagelijkse lespraktijk gebruiken. De fiches willen niet 'volledig' zijn, anderzijds zul je toch een selectie uit de verschillende criteria moeten maken voor deze leerlingen. Je kunt kiezen en rekening houden met de opdracht of rekening houden met de leerling (en zijn vorige opdracht en werkpunt ...).

Mogelijke evaluatiefiches: enkele concrete voorbeelden

Voorbeeld 1

Dit is een algemene evaluatiefiche die je voor verschillende spreekopdrachten 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 (doelpubliek/ 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? (= zelfevaluatie) ▪ 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)

Voorbeeld 2

EVALUATIEFICHE SPREKEN: monoloog

.... / 15

Vorbereiding				
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 verwarend, 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. Werkpunt:	ja	nee		
	bonuspunt: +1	minpunt: -1		

Voorbeeld 3

SPREEKVAARDIGHEID

(Maak een keuze uit deze lijst)

ONDERWERP / OPDRACHT:

<u>1 Uitspraak</u>	- je spreekt de woorden correct uit	1	3	5
	- je brengt de tekst luid en duidelijk over	1	3	5
	- je gebruikt een aangepast tempo	1	3	5
	-	1	3	5
<u>2 Houding</u>	- je kijkt het publiek aan	1	3	5
	- je leeft je in je rol in	1	3	5
	- je neemt een correcte houding aan	1	3	5
	-	1	3	5
<u>3 Taalgebruik</u>	- je gebruikt de aangeleerde woordenschat	1	3	5
	- je gebruikt een goede zinsbouw	1	3	5
	- je past je taalgebruik aan de situatie aan	1	3	5
	-	1	3	5
<u>4 Inhoud</u>	- je bouwt je tekst logisch op	1	3	5
	- je inhoud voldoet aan de opdracht	1	3	5
	- je brengt de inhoud vlot over	1	3	5
	-	1	3	5
<u>5 Structuur</u>	- je gebruikt een duidelijke inleiding	1	3	5
	- je rondt duidelijk af (slot)	1	3	5
<u>6 Varia</u>	- je kent de tekst van buiten	1	3	5
	- ...	1	3	5

De boodschap komt over.

ja - neen

Voorbeeld 4

EVALUATIE TIPS BIJ SPREEKOPDRACHTEN

Vooraf bepaal je welke concrete doelstellingen beoogt worden bij spreekopdrachten.
Het aantal voorwaarden wordt best beperkt per spreekopdracht! (3 tot 5)

Evalueer jezelf/elkaar: luister eerst naar wat je klasgenoten over je spreekbeurt vertellen

TAAL	++	+	±	-
verzorgd Nederlands				
duidelijk, verstaanbaar				
zonder haperingen of stopwoorden (Euh! Wacht hè ...)				
levendige toon				

HOUDING	++	+	±	-
oogcontact: kijken naar publiek				
rustig rechtstaan, niet wiebelen of leunen				
vertellen, niet aflezen				
enthousiasme, gelaatsexpressie				

Besluit

1 Wat vond je van je mondelinge oefening? Duid enkele passende opmerkingen aan

- heel overtuigend
- zelfzeker
- vlot
- goed gedaan
- aarzelend
- stotterend, haperend
- kan beter
- middelmatig
- slapjes
- gespannen
- onzeker
- met tegenzin

2 Aan welke punten zul je de volgende keer extra aandacht geven?

- naar publiek kijken
- luider spreken
- duidelijk spreken
- vlot vertellen: goed voorbereiden

- stopwoordjes vermijden
- taal beter verzorgen
- aandacht schenken aan mijn houding
- meer durven

Een paar interessante opmerkingen van de leraar en de klasgenoten:

.....

.....

Voorbeeld 5

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	

Voorbeeld 6

SCHRIJFVAARDIGHEID

ONDERWERP / OPDRACHT:

<u>1 Spelling</u>	- je gebruikt de lees- en woordtekens juist	1	3	5
	- je schrijft de nieuw geleerde woordenschat correct	1	3	5
	-	1	3	5
<u>2 Structuur</u>	- je tekst voldoet aan de normen van het teksttype	1	3	5
	- je gebruikt een gepaste opmaak	1	3	5
	-	1	3	5
<u>3 Stijl</u>	- je gebruikt de gepaste stijl voor deze opdracht	1	3	5
	- je schrijft ordelijk en net	1	3	5
	-	1	3	5
<u>4 Taalgebruik</u>	- je vervoegt de werkwoorden juist	1	3	5
	- je gebruikt een goede zinsbouw	1	3	5
	-	1	3	5
<u>5 Inhoud</u>	- je bouwt je tekst logisch op	1	3	5
	- je inhoud voldoet aan de opdracht	1	3	5
	-	1	3	5
<u>6 Varia</u>	-	1	3	5
	-	1	3	5

De boodschap komt over. ja - neen

Voorbeeld 7

Voorbeeldfiche algemene opdracht

EVALUATIEFICHE

Criterium	voldaan	matig	onvol- doende	cijfer
TOTAAL				

Voorbeeld 8

Voorbeeldfiche groepswerk

Criterium	onvoldoende	voldoende	zeer goed	cijfer
Deadline respecteren				
Inzet				
Orde				
Taalgebruik				
Nauwkeurigheid				
Samenwerking				
Zich houden aan afspraken				
TOTAAL				

6 MINIMALE MATERIELE VEREISTEN

Om de vernieuwde didactiek te kunnen realiseren zal de leraar Nederlands toch over een krachtige leeromgeving moeten kunnen beschikken.

1 Ruime klaslokalen met verplaatsbaar meubilair.

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

- een recent, voor de studierichting geschikt schoolboek met veel teksten en oefeningen
- persknipsels, teksten uit verschillende boeken ...
- verklarende woordenboeken
- audio- en beeldopnamen, cd-roms ...
- een cd-speler
- een mobiele video of dvd
- een mobiele overheadprojector
- pc met internetaansluiting

of een multimediale pc met beamer en luidspreker (digitaal woordenboek, beeldmateriaal, internetaansluiting ...)

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

- bord, scherm, overhead
- 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 (zoals hoeken- en contractwerk) kansen te geven.

7 BIJLAGEN

Doelen luisteren

De leerlingen kunnen

Verwerkings niveau <i>Publiek</i>	Kopiërend	Beschrijvend	Structurerend	Beoordelend
<i>bekende leeftijds-genoten</i>		informatie achterhalen in voor hen bestemde teksten zoals - informatieve radio- en tv-uitzendingen, - instructies, - telefoongesprekken, - mededelingen, - informatieve teksten, - dramatische vormen.		luisteren naar interactie zoals - discussie, - gesprek, - oproep, - dramatisering.
<i>onbekende leeftijds-genoten</i>				
<i>bekende volwassenen</i>		informatie achterhalen in voor hen bestemde teksten zoals - informatieve radio- en tv-uitzendingen, - instructies, - telefoongesprekken, - mededelingen, - informatieve teksten, - dramatische vormen.	(Verdieping) telefoongesprek	
<i>onbekende volwassenen</i>				

Doelen spreken

De leerlingen kunnen (OD 15)

Verwerkings niveau <i>Publiek</i>	Kopiërend	Beschrijvend	Structurerend	Beoordelend of Reflecterend
<i>bekende leeftijds-genoten</i>		- informatie geven; – info vragen; - verslag uitbrengen; - informatie uitwisselen.		- kritisch reageren; - passend argumenteren; - gepaste taalregister gebruiken in telefoongesprekken en in dramatische vormen.
<i>onbekende leeftijds-genoten</i>				
<i>bekende volwassenen</i>				
<i>onbekende volwassenen</i>				

Doelen lezen

De leerlingen kunnen de informatie achterhalen, ordenen, beoordelen ...

Verwerkings niveau	Kopiërend	Beschrijvend	Structurerend	Beoordelend
Publiek				
<i>bekende leeftijds-genoten</i>		teksten zoals instructies, schema's, informatieve en fictionele teksten en gedichten	gestructureerde teksten zoals school- en studieteksten, instructies bij schoolopdrachten	brieven, jeugdkranten, tijdschriften, encyclopedieën en themaboeken voor jongeren, oproepen en reclameteksten
<i>onbekende leeftijdsgenoten</i>				
<i>bekende volwassenen</i>				
<i>onbekende volwassenen</i>				

Doelen schrijven

De leerlingen kunnen deze teksten schrijven

Verwerkings niveau	Kopiërend	Beschrijvend	Structurerend	Beoordelend
Publiek				
<i>bekende leeftijds-genoten</i>	- overzichten, - aantekeningen, - mededelingen. (OD 22)	- oproep, - uitnodiging, - instructie. (OD 23)	teksten zoals - persoonlijke brief, - verslag, - formulier, - antwoord op vragen. (OD 24)	
<i>onbekende leeftijdsgenoten</i>				
<i>bekende volwassenen</i>				
<i>onbekende volwassenen</i>				

8 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.

8.1 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 spel materiaal

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.

8.2 Aansluitende leerplannen

- **VVKBaO**, *Krachtlijnen voor moedertaalopvoeding in de basisschool*, 2000. - In aansluiting bij deze basispublicatie verschenen verder al de leerplannen 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.

8.3 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.

HOOGVEEN, 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.

8.4 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.lvvn.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 Lectorium 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/>

8.5 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.
- *Tsijp/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.

8.6 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, tekstopbouw 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, 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, datum controleren (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.

8.7 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.

8.7.1 Portalsites

[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://literaturlinks.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.

8.7.2 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://vrttaal.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 grammaticakwesties 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> – 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://vrttaal.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://taalunieversum.org/onderwijs/tijdschriften/>; klikken op Aanmelden): gratis e-tijdschrift met discussies en reportages over het Nederlands, maandelijks.
- Tijdschriftenattending (van <http://taalunieversum.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.

9 WOORDENLIJST

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

OVUR: oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren bij taaltaken

STICORDI: stimulerende, compenserende, remediërende en dispenserende maatregelen bij bv. dyslexie-leerlingen

OD: ontwikkelingsdoel

VOOD: vakoverschrijdend ontwikkelingsdoel

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.

Mediëren: mediatie is een doelgerichte tussenkomst om de leerling te stimuleren zijn/haar cognitieve mogelijkheden beter aan te spreken en in te schakelen. Via mediërend leren leren de leerlingen stapsgewijs zelfstandig te leren en te handelen. De begeleiding van het leerproces vindt plaats in de klas door het stellen van leervragen, die leerlingen activeren na te denken en hun gedachten te formuleren en hen bewust te maken van wat ze leren. Als leraren op deze meer procesgerichte manier werken, gaan ze anders kijken naar de leerlingen, ze zien dat iedereen potentieel heeft om te leren en gaan vanzelf meer differentiëren. Mediërende tussenkomsten leggen de nadruk op het cognitieve aspect, zonder de dynamische affectieve factoren te negeren. Het maakt leerlingen bewust van wat ze leren, zodat ze een binding krijgen met wat ze doen, ze meer gemotiveerd worden en hun gevoel van competentie groeit.

10 ONTWIKKELINGSDOELEN

1 Algemeen

De leerlingen

- 1 gebruiken Nederlands als communicatiemedium.

2 Visualiteit

De leerlingen kunnen

- 2 woorden en teksten correct van het bord overnemen.

3 Auditiviteit

De leerlingen

- 3 horen het verschil tussen een korte en een lange klank;
- 4 kunnen selectief luisteren naar kernwoorden en kernklanken in een eenvoudige tekst.

4 Schrijfmotoriek

De leerlingen hebben

- 5 een goede schrijfhouding;
- 6 een duidelijk en goed leesbaar handschrift.

5 Decoderen

De leerlingen

- 7 lezen foutloos en zonder herhalingen frequent voorkomende woorden;
- 8 schrijven foutloos frequent voorkomende onveranderlijke woorden.

6 Woordenschat

De leerlingen

- 9 breiden hun actieve en passieve basiswoordenschat uit.

7 Technisch lezen

De leerlingen

- 10 kunnen foutloos en zonder herhalingen eenvoudige studieteksten met minder frequente woorden in zinnen met een gemiddelde zinslengte van 12 woorden luidop lezen;
- 11 lezen en begrijpen zelfstandig eenvoudige studieteksten en gebruikshandleidingen, met zinnen met een gemiddelde zinslengte van 15 woorden.

8 Luisteren

De leerlingen

- 12 kunnen de informatie achterhalen in voor hen bestemde tekstsoorten zoals in informatieve radio- en tv-uitzendingen, instructies van leraren of medeleerlingen, telefoongesprek, mededelingen, informatieve teksten en dramatische vormen (verwerkingsniveau: beschrijven);
- 13 kunnen beoordelend luisteren naar interactie met leeftijdgenoten zoals, een discussie, een gesprek, een oproep en een dramatisering (verwerkingsniveau: beoordelen);
- 14 leven luisterconventies na.

9 Spreken

De leerlingen

15 kunnen het gepaste taalregister hanteren:

- in verschillende situaties zoals tegenover leerlingen, bekende volwassenen, in telefoongesprekken en in dramatische vormen;
- op onderscheiden verwerkingsniveaus:
 - beschrijvend zoals informatie verschaffen en vragen, verslag uitbrengen en informatie uitwisselen;
 - beoordelend zoals kritisch reageren en passend argumenteren;

16 verwerven expressievaardigheid. Ze kunnen:

- zich in een herkenbare situatie inleven en zich soepel en natuurlijk uitdrukken en bewegen;
- door middel van mimiek en gebaren bepaalde gevoelens uitdrukken;
- de klas bekijken en toespreken in eigen woorden;

17 ontwikkelen in het kader van de in 15 en 16 opgesomde ontwikkelingsdoelen:

- spreekdurf, dit wil zeggen een positieve bereidheid om het woord te nemen;
- een positieve houding ten overstaan van na te leven gespreksconventies;
- respect voor de gesprekspartner;
- voldoende weerbaarheid om voor de eigen mening op te komen.

10 Lezen

De leerlingen

18 kunnen de informatie achterhalen in voor hen bestemde tekstsoorten zoals instructies, schema's, informatieve en fictionele teksten en gedichten (verwerkingsniveau: beschrijven);

19 kunnen de informatie op een overzichtelijke wijze ordenen in voor hen bestemde en gestructureerde tekstsoorten zoals school- en studieteksten, instructies bij schoolopdrachten (verwerkingsniveau: structureren);

20 kunnen de informatie beoordelen die voorkomt in verschillende voor hen bestemde brieven, jeugdkranten, tijdschriften, encyclopedieën en themaboeken voor jongeren, oproepen en reclameteksten (verwerkingsniveau: beoordelen);

21 verwerven leesplezier zoals bij jeugdliteratuur, historische verhalen, hobbylectuur, stripverhalen.

11 Schrijven

De leerlingen

22 kunnen overzichten, aantekeningen, mededelingen op- en overschrijven (verwerkingsniveau: kopiëren);

23 kunnen een oproep, een uitnodiging, een instructie richten aan leeftijdgenoten (verwerkingsniveau: beschrijven);

24 kunnen hun boodschap op een overzichtelijke wijze neerschrijven in verschillende tekstsoorten zoals een persoonlijke brief, een verslag, een formulier en een antwoord op vragen (verwerkingsniveau: structureren);

25 kunnen voor het realiseren van de in 22, 23 en 24 opgesomde ontwikkelingsdoelen bovendien:

- hun teksten verzorgen rekening houdend met handschrift en lay-out;
- spellingafspraken en -regels toepassen in verband met het schrijven van:

- woorden met vast woordbeeld:
 - klankzuivere woorden;
 - hoogfrequente niet-klankzuivere woorden;
- woorden met veranderlijk woordbeeld (regelwoorden):
 - werkwoorden;
 - klinker in open / gesloten lettergreep;
 - verdubbeling medeklinker;
 - niet-klankzuivere eindletter;
- hoofdletters;
- interpunctietekens (. , ? ! :).

12 Strategieën

26 De leerlingen kunnen bij de ontwikkelingsdoelen voor de vaardigheidsdomeinen luisteren, spreken, lezen en schrijven de volgende strategieën inzetten:

- **luister**doel bepalen;
- verwachtingen formuleren;
- aanwijzingen binnen de communicatiesituatie gebruiken;
- zich concentreren;
- gericht informatie noteren;
- vragen stellen bij onduidelijkheid;
- het resultaat beoordelen in het licht van het luisterdoel;

- **spreek**doel bepalen;
- informatie verzamelen;
- een spreekplannetje opstellen;
- de bedoeling duidelijk formuleren;
- het resultaat beoordelen in het licht van het spreekdoel;

- **lees**doel bepalen;
- verwachtingen formuleren;
- aanwijzingen binnen de communicatiesituatie gebruiken;
- zich concentreren;
- gericht informatie zoeken;
- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden uit de context afleiden;
- herlezen wat onduidelijk is;
- een woordenboek gebruiken;
- het resultaat beoordelen in het licht van het leesdoel;

- **schrijf**doel bepalen;
- informatie verzamelen;

- een schrijfplan gebruiken;
- een woordenboek gebruiken;
- de eigen tekst herwerken;
- het resultaat beoordelen in het licht van het schrijfdoel.

13 Taalbeschouwing

Overkoepelende attitudes

27* 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.

28* 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

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

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

- het gebruik van standaardtaal, regionale en sociale taalvariëteiten;
- het gebruik van in hun omgeving voorkomende talen;
- normen, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- taalgedragsconventies;
- de gevolgen van hun taalgedrag voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in hun omgeving.

Taalsysteem

31 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

32 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

33 De leerlingen kunnen bij alle ontwikkelingsdoelen Nederlands de bijbehorende taalbeschouwelijke begrippen en/of termen gebruiken. Daarbij geldt de volgende beperking:

- zonder asterisk: het begrip en de term;
- met asterisk: enkel het begrip.

Hoofdcategorie	Ontwikkelingsdoelen B-stroom
1 fonologisch domein - klanken	
klank	klank
	klinker
	medeklinker
	rijm
	uitspraak
2 orthografisch domein - spellingvormen	
alfabet	alfabet
	letter
	klinker
	medeklinker
	* eindletter
	hoofdletter
	kleine letter
diakritische tekens	koppeltteken
	* apostrof
	* trema
uitspraaktekens	accent
leestekens	leesteken
	punt
	vraagteken
	uitroepteken
	komma
	dubbele punt
	* spatie
	* aanhalingsteken
afkortingen	afkorting
3 morfologisch domein - woorden	
woord	* woord
woordvorming	samenstelling
	* afleiding
affix	* voorvoegsel
	* achtervoegsel
woordsoort	-
zelfstandig naamwoord	zelfstandig naamwoord
	* eigennaam
	* verkleinwoord
getal	enkelvoud
	meervoud
genus	mannelijk
	vrouwelijk
	onzijdig

lidwoord	lidwoord
bijvoeglijk naamwoord	bijvoeglijk naamwoord
werkwoord	werkwoord
werkwoordvormen	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
tempus	tijd
	tegenwoordige tijd
	verleden tijd
werkwoordsoorten	-
voornaamwoord	-
voorzetsel	-
telwoord	-
4 syntactisch domein - zinnen	
zin	zin
zinsdeel	* zinsdeel
	onderwerp
	persoonsvorm
woordgroep	* woordgroep
5 semantisch domein - betekenissen	
betekenisrelaties	* synoniem
metaforisch taalgebruik	* spreekwoord
	uitdrukking
6 tekstueel domein - teksten	
tekst	tekst
tekstsoort	* fictie
	* non-fictie
tekstopbouw	inleiding
	midden
	slot
	hoofdstuk
	alinea
	regel
	kopje
	titel
	bladzijde
structuuraanduiders	* signaalwoord
(materiële) vormgeving	lay-out
	cursief
	vetjes
status van uitspraken	feit
	mening
7 sociolinguïstisch en pragmatisch domein - taalgebruik	
taal	Nederlands
	Frans

	Duits
	Engels
taalvariëteiten	standaardtaal
	dialect
	moedertaal
	vreemde taal
factoren in de communicatiesituatie	* zender
	spreker
	schrijver
	* ontvanger
	luisteraar
	lezer
	boodschap
	bedoeling
	* situatie

14 (Inter)culturele dimensie

34* Bij de ontwikkelingsdoelen luisteren, spreken, lezen, schrijven en taalbeschouwing tonen de leerlingen een (inter)culturele gerichtheid zowel op het vlak van kennis en inzichten als van vaardigheden en attitudes.

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