

NEDERLANDS

TWEEDE GRAAD ASO – KSO – TSO

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO – BRUSSEL D/2012/7841/001
vervangt leerplan 2002/7841/008
met ingang van september 2012



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

Inhoud

1	INLEIDING	3
1.1	Leerplan en eindtermen	3
1.2	Leerplan en jaarplan.....	3
1.3	Structuur van het leerplan	3
1.4	De leerlingen van de tweede graad	4
1.5	Het 'vak' Nederlands	5
1.6	Beginsituatie voor het vak Nederlands.....	7
2	ALGEMENE DOELEN.....	8
3	DOELEN EN DIDACTISCHE WENKEN	11
3.1	Taalvaardigheden.....	11
3.2	Taalbeschouwing	47
3.3	Literatuur en literaire competentie.....	65
4	DIFFERENTIATIE	76
5	LEREN IN SAMENHANG OF INTEGRATIE.....	82
5.1	Integratie tussen luisteren en spreken, lezen en schrijven	82
5.2	Integratie vaardigheden en taalbeschouwing	82
5.3	ICT-integratie.....	84
6	EVALUATIE.....	87
6.1	Algemeen	87
6.2	Evaluatie van het vak Nederlands.....	89
7	MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN	110
8	BIBLIOGRAFIE EN NUTTIGE (WEB)ADRESSEN	111
8.1	Geraadpleegde werken	111
8.2	Aansluitende leerplannen.....	111
8.3	Algemene werken.....	112
8.4	Verenigingen en instellingen	112
8.5	Tijdschriften	113
8.6	Andere werken	114
8.7	Url's	115
9	VERKLARENDE WOORDENLIJST	117
10	EINDTERMEN TWEDE GRAAD ASO.....	119
11	EINDTERMEN TWEDE GRAAD TSO.....	125
12	EINDTERMEN TWEDE GRAAD KSO.....	130
13	BIJLAGEN voorkennis - beginsituatie	135
13.1	DOELEN taalvaardigheden eerste graad A-stroom	135
13.2	DOELEN taalbeschouwing eerste graad A-stroom.....	142
13.3	DOELEN aanzet tot literaire competentie eerste graad A-stroom	144

1 INLEIDING

Dit leerplan Nederlands is bestemd voor de leerlingen van de tweede graad van het katholiek secundair onderwijs. Voor al die leerlingen is er maar een leerplan Nederlands. Binnen de studierichtingen brengen we differentiatie alhoewel het schoolvak Nederlands tot de basisvorming behoort.

1.1 Leerplan en eindtermen

In het leerplan zijn de eindtermen voor de tweede graad verwerkt. De eindtermen betreffen alleen het wettelijk voorgeschreven minimum. Het leerplan bevat echter meer en is voor de leerlingen bindend. De eindtermen zijn duidelijk herkenbaar opgenomen: tussen haakjes staat het betrokken nummer vermeld.

1.2 Leerplan en jaarplan

Verder is het leerplan als een *graadleerplan* opgevat. Er is geen indeling in een eerste en een tweede leerjaar. Leraren maken in de vakgroep duidelijke afspraken over wie precies wat doet. Dat doen zij bij het opstellen van hun jaarplannen. Ook bij de invoering van een schoolboek zijn daarover duidelijke afspraken nodig. Een leerplan bevat de leerplandoelen, gegevens en ideeën voor de concrete onderwijspraktijk. De leraar krijgt wenken voor de pedagogisch-didactische aanpak.

1.3 Structuur van het leerplan

Na een algemene inleiding volgt een beschrijving van de beginsituatie van de leerling. Bij de leerlingen streef je door middel van de Nederlandse lessen voor hen belangrijke doelen na (deel 2). Van die *vakdoelen* krijg je een algemeen overzicht. De informatie uit de leerplannen Nederlands eerste graad staat in de bijlage gebundeld.

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

De component taalvaardigheid is verder gestructureerd: de vier vaardigheden komen achtereenvolgens uitgebreid aan bod. Je vindt voor elke vaardigheid een schema met de opbouw van de eindtermen volgens verwerkingsniveau en publiek. Bij literatuur en literaire competentie tref je ook een 'leerlijn' aan over de drie graden heen. Zo krijg je als leraar zicht op waar de leerlingen naartoe moeten groeien voor dit deel van het vak Nederlands.

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 voor evaluatie.

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

Dit leerplan brengt bij de pedagogische wenken een voorstel van verschillende beheersingsniveaus. Naast de verwerkingsniveaus (kopiërend, beschrijvend, structurend en beoordelend) en het aanduiden van het publiek bij de eindtermen, proberen we een aanzet te geven om te differentiëren. Eerst en vooral kan dat per richting of klas, maar dat kan ook een aanzet zijn om individuele leerlingen te laten evolueren van het ene naar het andere niveau. Voor de beschrijvingen baseerden we ons op verschillende (internationale) bronnen.

Als beeld nemen we hier een mengpaneel waarop een leerling (leerlingengroep) zich bijvoorbeeld voor spreekvaardigheid elders bevindt dan voor schrijfvaardigheid. Bij de wenken vind je de concrete voorstellen.

1.4 De leerlingen van de tweede graad

Over leerlingen van veertien tot zestien jaar, de puberteitsleeftijd, bestaat veel vakliteratuur. Voor de aanpak van de problemen die daar verband mee houden, willen we daarnaar doorverwijzen. Er zijn aan de betrokken leeftijd evenwel aspecten verbonden die met taalgebruik en taalverwerving te maken hebben. Zo is de invloed van de media en van de peer group niet te onderschatten. Ook zul je als leraar rekening houden met vaak grote verschillen in de culturele achtergrond van de leerlingen. Verder stelt het nog altijd toenemende gebruik van multimedia, ook door de leerlingen, zijn eisen. Daarnaast moet je je er ook van bewust zijn dat het onderwijs van het Nederlands op school deel uitmaakt van een ruimer opvoedingsproces.

De leerlingen zitten in de tweede graad aso, kso, of tso wat ook al aangeeft dat tussen die leerlingen wel degelijk verschillen zijn. Nu ze verschillende studierichtingen volgen, hebben ze daardoor allereerst al uitzicht op een vervolgstudie die van richting tot richting verschilt. Voor sommigen heeft die studie een sterk op taal of op wetenschap gericht karakter; voor anderen gaat het voortaan veeleer de richting van grote technische vaardigheid uit, al of niet vergezeld van diepere initiatie in de theoretische grondslagen daarvan. Toch geldt voor al die leerlingen, hoe verschillend hun studieoriëntatie ook mag zijn, één groot gemeenschappelijk belang: dat hun taalvaardigheid zich zó ontwikkelt dat ze zich daarmee staande kunnen houden in de vele communicatiesituaties van hun leven nu en weldra, in en buiten de school.

Taalkarakteristieken

Taalleraren kennen het verschijnsel van de jongerentaal meestal wel goed. Die taal is uiteraard nog zeer onvolgroeid, ook al kun je steeds weer vaststellen dat tieners onder elkaar niets liever lijken te doen dan met elkaar praten (ook via digitale weg). Vaak drukken ze zich vaag en benaderend uit, met een sterk impliciet appel aan de goede wil van de luisteraar of lezer (ontvanger) om hen toch maar te begrijpen. Woorden als 'of zo', 'en zo', 'allez' of 'gewoon' zijn daarbij niet uit de lucht. Antwoorden beginnen vaak met een voorzichtig 'kweenie' (ik weet het niet). Meisjes en jongens van die leeftijd leven in een wereld van onvolkomen boodschappen, oppervlakkig en tastend geformuleerd. Dat beantwoordt wellicht aan het tastende en zoekende dat zo eigen is aan hun leeftijd.

Het lijkt niet goed te zijn om zo geformuleerde uitspraken of antwoorden in de les in een correctere en explicietere vorm te herhalen. Daarmee bevestig je de leerlingen waarschijnlijk alleen maar in hun ontoereikende verwoording. Verkieslijk is: de uitspraak ernstig op te nemen, er met de leerling(en) over in beraad te gaan en met hen samen naar een expliciete en juiste verwoording op zoek te gaan. Uiteindelijk komt het er voor de leerlingen op aan dat ze naast hun informele, typische jongerentaal ook andere, daarvan afwijkende registers van het Nederlands leren te beheersen. Het is belangrijk dat ze leren wanneer ze welk register zullen inzetten.

In dit verband schieten de moderne auditieve media wel eens te kort: het lijkt er sterk op dat zeker in jongerenprogramma's - maar lang niet alleen daarin! - een taal gebruikt wordt die ze zo sterk mogelijk op die van tieners willen doen lijken. Zoals zo dikwijls het geval is, ligt het begin van de 'genezing' vaak in de ontdekking van de kwaal. Het lijkt alleszins zin te hebben om leerlingen door middel van goed taalbeschouwelijk onderwijs de kenmerken van hun eigen en andermans taalgebruik te leren ontdekken en erop te leren reflecteren.

Verschillen in culturele achtergrond

Leerlingen van verschillende sociaal-culturele achtergrond zitten samen in de klas. Vanaf de tweede graad wordt het effect daarvan door de uitsplitsing in verschillende studierichtingen wel sterk gemilderd. Daar staat dan weer tegenover dat de aanwezigheid van allochtonen de verscheidenheid doet toenemen.

Hoe dan ook, het onderwijs Nederlands kan aan dergelijke sociaal-culturele verschillen niet voorbij. Leraren zullen een inspanning leveren om hoogte te krijgen van de milieus waar hun leerlingen uit komen. Ze zorgen er ook voor dat alle leerlingen toegang krijgen tot een voor hun leeftijd aangewezen Nederlandse cultuursfeer. Zo breng je hen in contact met Nederlandstalige literatuur, met Vlaamse en Noord-Nederlandse boeken, films, tv-series, websites ...

Jongeren en multimedia

Jongeren blijken grote multimediegebruikers te zijn. Voor vele van de leerlingen zijn e-mail, internetfora, facebook, chatten ... al lang geen gesloten werelden meer. Het is ook duidelijk dat het onderwijs niet langer aan dat soort media voorbij kan én dat ze ook het aanzien van het schoolvak Nederlands ingrijpende veranderingen doen ondergaan. Het wordt bijvoorbeeld moeilijk om zich nog zonder actieve toepassing van tekstverwerking een actueel schrijfonderwijs voor te stellen. Dat geldt al evenzeer voor documentatie- en informatieopdrachten: al of niet via het internet ligt de raadpleging van elektronische databestanden voor de hand.

Hier is wel een waarschuwing op haar plaats: leraren moeten de leerlingen ook daarin deskundig kunnen begeleiden. Ontsporingen in computerspelletjes of zinloze 'chatsessies' zijn alleen zo te vermijden.

Nederlands en opvoeding

Wat schoolboeken en media aan tekstmateriaal presenteren, is niet altijd ook voor alle leerlingen geschikt. Wat de schoolboeken betreft, zal de tekstkeuze met de beste bedoelingen gebeuren: op grond van vooronderstellingen met betrekking tot de reële leefwereld van de leerlingen. Bij de grote communicatiemedia zijn de bedoelingen uiteraard niet altijd zo zuiver, al was het maar omdat commerciële overwegingen daarbij een grote rol spelen.

Kinderen, ook opgroeiende jongeren wordt vaak leed en soms zelfs moeilijk herstelbare schade aangedaan op grond van onbedachte vooronderstellingen. Tegenover sloganachtige uitspraken als 'jongeren zijn nu eenmaal zo' past alleen maar een kritische opstelling: jongeren zijn vaak helemaal niet zo als de media of de communis opinio ons willen doen geloven. Pubers zijn geen jonge volwassenen. Zij staan nog helemaal niet in het zogenaamde volle leven, maar hebben recht op een oordeelkundig geleid opvoedingsproces waarin zij geleidelijk tot humaan en kritisch levende mensen leren uitgroeien.

1.5 Het 'vak' Nederlands

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

1.5.1 Drie componenten

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

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

(Taal)vaardigheid is de eerste en belangrijkste component. De Nederlandse lessen zijn er in de eerste plaats om de leerlingen tot een betere receptieve én productieve beheersing van hun taal te brengen. Receptieve beheersing betreft luisteren en lezen; met productieve beheersing zijn spreken en schrijven bedoeld. Ook kijkvaardigheid vindt daarbij een plaats. Nu dragen ook de lessen van de andere vakken daar wel toe bij, maar in de Nederlandse les gebeurt het op een bewuste, opzettelijke en vakkundig geordende manier. Strategieën en stappenplannen kunnen voldoende inge oefend worden. Omdat een goed ontwikkelde taalvaardigheid voor alle leerlingen in hun schoolloopbaan en in hun latere beroep of vervolgstudie van groot belang is, vormt taalvaardigheid de hoofdcomponent. (zie verder vanaf deel 3.1)

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

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

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

(zie verder vanaf deel 3.2)

Literatuur is de derde component. Hij bestaat in het lezen van literatuur en het begeleidend reflecteren daarop. De literatuurcomponent heeft vooral een grote vormende waarde. Via fictie, boeken, literaire fragmenten, poëzie ... kun je aandacht vragen voor het (inter)culturele. Respect opbrengen voor anderen, genieten van het 'mooie', stilstaan bij het esthetische, bij de 'persoon' In de tweede graad is deze component als '*literatuur en literaire competentie*' aanwezig. Er wordt vanuit de tekstervaring gewerkt aan tekstbestudering.

(zie verder vanaf deel 3.3)

1.5.2 Visie op het vak

Leren in taal over taal

Communicatie en emancipatie

Leren in taal legt de nadruk op de **communicatieve functie** van het vak Nederlands. Leerlingen moeten zich kunnen (= vaardigheden) en durven (= attitude) uitdrukken in het Nederlands. Het is belangrijk dat leerlingen de Nederlandse taal beheersen op een zo hoog mogelijk niveau. Dit betekent dat leerlingen *structurerend* en *beoordelend* aan de slag gaan met taal. Dat houdt in de eerste plaats in dat leerlingen zicht krijgen op de verschillende aspecten van de communicatieve situatie. Zij kunnen bijvoorbeeld informatie presenteren die ze in het kader van een bepaalde opdracht verzameld hebben en een samenvatting en schema van een studietekst opstellen. Aandacht hebben voor het communicatieve aspect betekent tegelijkertijd aandacht schenken aan de emancipatorische functie van het vak Nederlands. Goed kunnen spreken, schrijven, luisteren en lezen – kortom de vier vaardigheden beheersen – zorgt ervoor dat de leerling kan deelnemen aan de samenleving. "*Taal maakt communicatie mogelijk, waardoor wederzijds begrip en sociale samenhang kunnen ontstaan. (...) Een rijke taal zorgt voor rijke communicatie en dus voor een rijke samenleving. (...) Wij wensen dat elke jongere op een hoog, rijk niveau in het Nederlands kan communiceren, passief en actief, mondeling en geschreven.*" (Talennota Vandenbroucke, 2006).

Een didactiek van krachtige leeromgevingen

Om te bereiken dat leerlingen vaardig worden in Nederlands laat je hen vooral taal gebruiken via **krachtige leerprocessen** en **leeromgevingen**. Om die te bereiken moet je aan twee voorwaarden voldoen: je geeft leerlingen *relevante* taken – taken waarvan de leerlingen het nut inzien en die hen aanspreken – én je geeft de kans op reële *succeservaringen* (Van den Brande, 2008).

Daarom is het belangrijk activerende werkvormen in te zetten en contextrijke opdrachten aan te bieden. Taalsteun speelt daarbij eveneens een belangrijke rol. Aan taalsteun werk je door leerlingen schrijf- en spreekkaarten, mindmaps, woordspinnen, conceptmappen, schema's ... aan te bieden. Via deze didactische benadering pas je de onderwijspraktijk aan de taalleerbehoeften van de leerlingen aan (Teunissen, 1997). Je houdt daarbij rekening met de didactische aanpak en de voorkennis van de leerlingen.

Reflecteren op drie niveaus

Vaardigheden zijn gestoeld op kennis. Kennis ontstaat door te analyseren en te reflecteren. **Leren over taal** houdt bijgevolg **reflectie** in. De reflectie op de **taalvaardigheden** gebeurt vanuit een doelbewuste *communicatieve* strategie. Strategie betekent hier die handelingen die leerlingen *planmatig* en *doelbewust* uitvoeren om hun taaltaak efficiënt en effectief aan te pakken: wat en wie wil je bereiken; hoe doe je het; welk taalregister past in deze situatie; heb je het gewenste effect ten slotte bereikt?

Evalueren

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

Taalbeleid & transfer

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

Taalbeleid is de verantwoordelijkheid van een volledig team!

1.6 Beginsituatie voor het vak Nederlands

Met welke voorkennis starten leerlingen in de tweede graad? Als bijlage 13 bij dit leerplan vind je een overzicht van de leerplandoelen zoals die in het leerplan Nederlands eerste graad terug te vinden zijn. Het volledige leerplan kun je raadplegen op www.vvkso.be en dan ga je verder via de ingang lessentabellen of leerplannen.

Het is niet alleen belangrijk de doelen van de eerste graad te kennen, ook de didactische aanpak van de verschillende leerplancomponenten biedt kansen om de overgang van de eerste naar de tweede graad vlekkeloos te laten verlopen. Activeer de voorkennis van de leerlingen bewust en bouw daarop verder. Dit hoort thuis in het strategisch werken. Nederlands is trouwens een vak waar cyclisch of beter spiraalsgewijs aan doelen gewerkt wordt.

2 ALGEMENE DOELEN

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

Deel van ruimere vorming

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

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

De communicatieve functie

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

De conceptualiserende functie

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

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

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

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

De expressieve functie

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

De socialiserende functie

Je leert je taal niet in je eentje, maar in een nauwe wisselwerking met een taalgebruikende omgeving. Door je taalgebruik behoort je altijd bij een groep. In de mate dat het taalgebruik rijker en gevarieerder wordt, raakt de toegang tot steeds meer groepen in de maatschappij ontsloten. Zo kan het vak Nederlands voor alle leerlingen een deur worden waardoor zij toegang krijgen tot allerlei maatschappelijke geledingen.

Cultuuroverdracht

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

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

Tekst als toegang

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

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

Teksten vervullen niet alleen een rol als communicatiemedium met eigen vormkenmerken, maar ze hebben altijd ook betrekking op een thematiek. Als leraar Nederlands werk je daardoor op twee (of meer) vlakken tegelijk: didactisch zijn de leerlingen niet alleen met taalvaardigheidsontwikkeling bezig, door de teksten zelf dragen ze (pedagogisch) ook tot de vorming van de leerlingen bij. De vormende waarde van teksten vraagt grote aandacht, altijd moeten ze als een deel van de ruimere vorming benaderd worden. Tekstkeuze is daarom nooit vrijblijvend.

Door die tekstkeuze breng je leerlingen *op hun niveau* bij belangrijke aspecten van de moderne wereld. Daarbij kun je aan de thema's denken zoals religieuze en ethische vorming, staatsburgerlijke, Europese en mondiale vorming, ecologische vorming, sensibilisering voor de Noord-Zuidproblematiek, het leven in een multiculturele samenleving of (inter)culturele gerichtheid, muzikale en artistieke vorming. Je kunt een jeugdboek of een tekstfragment zo kiezen dat een van de thema's erin aan bod komt.

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

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

Enkele mogelijke thema's die de transfer kunnen bevorderen:

- leesstrategieën: in veel lessen zijn leesteksten een belangrijke informatiebron. De aangeleerde aanpak uit de Nederlandse les zal het opnemen van kennis en informatie bevorderen;
- woordenschatstrategieën kunnen in elke les ingezet worden, kennis op dat gebied is dus zeker een belangrijke troef;
- taalzorg, in gesproken en geschreven taal, met onder andere de nodige aandacht voor de standaardtaal en spellingstrategieën;
- taalgebruik in toetsen (proefwerkvragen): leerlingen struikelen soms over formuleringen of ze kunnen zelf onvoldoende helder verwoorden wat ze duidelijk willen maken. Toetsvragen leren lezen, antwoorden 'voorspellen', afspraken maken om toetsvragen op te stellen ... kunnen een ondersteuning bieden;
- structureren van teksten en notities nemen: afspreken met collega's waar dat onderdeel tot het vak behoort, bijvoorbeeld ook door schrijfkaders aan te bieden met mogelijke aanzetten voor zinnen, richtlijnen voor een bepaalde structuur;
- de OVUR-strategie: voor om het even welke opdracht in om het even welk vak kunnen deze vier stappen een houvast bieden. De leerlingen gaan zich oriënteren, bereiden zich voor op de taak, voeren ze dan uit en ten slotte reflecteren ze over proces en product.

3 DOELEN EN DIDACTISCHE WENKEN

3.1 Taalvaardigheden

3.1.1 DOELEN taalvaardigheden

Er zijn 17 doelen voor de vier taalvaardigheden. 'Hoofddoelen' zijn aangevuld met doelen die deze ondersteunen: attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis.

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

3.1.1.1 Luisteren

1 De leerlingen kunnen volgende luistertaken uitvoeren (ET 1, 2, 3, 4):

Verwerkingsniveau	Kopierend	Beschrijvend	Structurerend	Beoordelend
<i>Publiek</i>				
<i>bekende leeftijdgenoten</i>			luisteren naar uiteenzettingen en probleemstellingen m.b.t. een leerstofonderdeel	
<i>onbekende leeftijdgenoten</i>				luisteren naar teksten zoals activerende boodschappen, standpunten/meningen in probleemoplossende discussies
<i>bekende volwassenen</i>			luisteren naar teksten zoals feiten, evenementen, presentaties van informatie die m.b.t. een bepaalde opdracht werd verzameld, presentaties van persoonlijke ervaringen en interesses	
<i>onbekende volwassenen</i>			luisteren naar teksten zoals instructies, informatieve programma's, interviews, praatprogramma's, journaals aangeboden via diverse media en multimediale informatiedragers	

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

2 De leerlingen zijn bereid: (ET 7*)

- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- de luisteraandacht te laten blijken;
- een ander te laten uitspreken;
- op de eigen luisterhouding te reflecteren;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten;
- luisterstrategieën toe te passen.

3 De leerlingen kunnen de OVUR-strategie toepassen:

bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken deze stappen zetten (ET 5, 6):

- het luisterdoel(en) bepalen (oriënteren);
- zich oriënteren op het luisteren door de gepaste vragen te stellen (oriënteren);
- het (de) tekstdoelen(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten (voorbereiden en/of uitvoeren);
- zich concentreren (voorbereiden en/of uitvoeren);
- onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren (uitvoeren);
- gericht informatie selecteren en ordenen (uitvoeren);
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen (uitvoeren);
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (uitvoeren);
- media en beeldtaal begrijpen en er kritisch mee omgaan: (uitvoeren/reflecteren)
 - begrijpen hoe beelden betekenis krijgen,
 - begrijpen hoe die betekenissen invloed hebben op personen,
 - op een kritische en actieve manier naar beelden kijken;
- het taalgebruik van de spreker inschatten (uitvoeren);
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker (uitvoeren);
- vragen stellen bij onduidelijkheid (uitvoeren);
- het beluisterde toetsen aan de eigen kennis en inzichten in het licht van het luisterdoel (reflecteren - zie ook attitudes);
- een gepaste luisterstrategie kiezen naargelang het luisterdoel en tekstsoort (uitvoeren);
- deze luisterstrategieën toepassen: oriënterend, globaal, zoekend, intensief en kritisch (= beoordelend);

4 De leerlingen hebben de kennis verworven die nodig is om de opgesomde luistertaken bij doelstelling 1 uit te voeren.

3.1.1.2 Spreken

5 De leerlingen kunnen volgende spreektaken uitvoeren (ET 8, 9,10, 11,12):

Verwerkings-niveau Publiek	Kopi-erend	Beschrij- vend	Structurerend	Beoordelend
<i>bekende leeftijdgenoten</i>				in een gedachtewisseling standpunten/ meningen of voorstel van oplossing voor problemen uiteenzetten en motiveren
<i>onbekende leeftijdgenoten</i>			instructies geven voor een spel en het hanteren van apparatuur	
<i>bekende volwassenen</i>			vragen stellen en antwoorden formuleren met betrekking tot leerstofonderdelen in schoolvakken; de informatie presenteren die ze in het kader van een bepaalde opdracht verzameld hebben	

			gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren	
<i>onbekend publiek</i>			routes, situaties, personen beschrijven gebeurtenissen verslaan	inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks of telefonisch); activerende boodschappen formuleren

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

6 De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om (ET14*):

- te spreken;
- spreekremmingen en podiumvrees te overwinnen;
- Standaardnederlands te spreken;
- aandacht te hebben voor stemhygiëne;
- hun eigen mening te uiten;
- voor te lezen, voor te dragen, te vertellen of te spelen;
- hun beurt in een gesprek af te wachten.

7 De leerlingen kunnen spreektechnisch:

- duidelijk articuleren;
- spreken zonder storende haperingen, herhalingen en stoplappen;
- een informatieve of narratieve tekst na voorbereiding voorlezen, rekening houdend met de communicatieve situatie.

8 De leerlingen kunnen de OVUR-strategie toepassen: (ET13,14*)

bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken:

- hun spreek- en gespreksdoel(en) bepalen (o);
- de communicatiesituatie juist inschatten (o);
- uitmaken in welke situaties het gebruik van Standaardnederlands aangewezen is (o);
- hun publiek beschrijven (o);
- gebruik maken van hun voorkennis (v);
- naargelang van hun spreek- of gespreksdoel(en) en publiek:
 - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden (v);
 - bijkomende info vragen (v);
 - hun taalgebruik aanpassen (u);
 - de woorden gebruiken die bij de bespreking van een bepaald onderwerp horen (u);
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden (u);
 - visuele informatie gebruiken, non-verbaal gedrag observeren en verwoorden (u);
- gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten (u);
- argumenten herkennen en aanbrengen (u);
- adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s) (u);
- een kritische houding aannemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag (r).

3.1.1.3 Lezen

9 De leerlingen kunnen de volgende voor hen relevante teksten lezen (ET 15,16,17,18): digitaal / op papier

Verwerkings-niveau <i>Publiek</i>	Kopi-erend	Beschrij-vent	Structurerend	Beoordelend
<i>bekende leeftijdgenoten</i>				
<i>onbekende leeftijdgenoten</i>			teksten zoals: tijdschriftarti- kelen, recensies, gebruiks- aanwijzingen, instructies, studieteksten	teksten zoals: notities, informatieve teksten, incl. in- formatiebronnen, zakelijke brieven, reclameteksten en advertenties, fictionele teksten (cf. literatuur)
<i>bekende volwassenen</i>				
<i>onbekend publiek</i>			teksten zoals: schema's en tabellen, ondertitels (bij informerende en diverteren- de programma's), verslagen, webteksten	informatieve teksten en infor- matiebronnen van praktische en encyclopedische aard

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN EN KENNIS

10 De leerlingen zijn bereid (ET 22*):

- te lezen;
- gericht en efficiënt informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren;
- een onbevooroordeelde leeshouding aan te nemen;
- de aangeduide leesstrategieën toe te passen;
- op de gekozen leesstrategie te reflecteren;
- op de inhoud van een tekst te reflecteren.

11 De leerlingen kunnen bij het lezen (ET 19, 20, 21):

- de OVUR-strategie inzetten;
- hun leesdoel(en) bepalen (o);
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen (o);
- hun voorkennis inzetten (o, v, u, r);
- zich oriënteren op het lezen door zich gepaste vragen te stellen (o);
- een leesstrategie (oriënterend, zoekend, globaal, intensief, studerend en kritisch) kiezen (o, v) naargelang van leesdoel, tekstsoort en kanaal (digitaal of op papier) en ze toepassen (u);
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen (o, v, u);
- gebruik maken van aanwijzingen binnen de communicatiesituatie (v, u);
- kritisch omgaan met bijgeleverde visuele informatie: (uitvoeren/reflecteren)
 - begrijpen hoe beelden betekenis krijgen,
 - begrijpen hoe die betekenissen invloed hebben op personen,
 - op een kritische en actieve manier naar beelden kijken;
- de aandacht concentreren (v, u);
- gevraagde of gezochte informatie in informatieve teksten efficiënt vinden (u);
- onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden (u);
- de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden (u);

- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen (u);
- verschillende strategieën inzetten om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen (u). Het gaat om het gebruiken van:
 - de context;
 - de voorkennis van taal en wereld;
 - de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
 - het woordenboek;
- op de gekozen leesstrategie reflecteren (r);
- nagaan of het leesdoel bereikt is (r);
- de boodschap van de tekst toetsen aan eigen kennis en inzichten.

12 De leerlingen hebben de kennis verworven die nodig is om de opgesomde leestaken bij doelstelling 9 uit te voeren.

3.1.1.4 SCHRIJVEN

13 De leerlingen kunnen de volgende teksten schrijven (ET 23, 24, 25, 26): digitaal / op papier

Verwerkings-niveau	Kopi-erend	Beschrij-vend	Structurerend	Beoordelend
Publiek				
<i>bekende leeftijdgenoten</i>				
<i>onbekende leeftijdgenoten</i>			teksten zoals instructies, affiches, uitnodigingen	teksten zoals lezersbrieven (bv. op een internetforum of digitaal platform een reactie schrijven) recensies
<i>bekende volwassenen</i>			teksten zoals agenda en planning, verslagen, notities tijdens een les, samenvattingen en schema's van studieteksten, verzoek, bedanking	
<i>onbekend publiek</i>			teksten zoals vragen om inlichtingen, relevante formulieren bv. sollicitatieformulieren voor vakantiejob, zakelijke brieven of mails	

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

14 De leerlingen zijn bereid om (ET29*):

- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct en dat van anderen;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

15 Met de leerlingen wordt inzake creatief-expressief schrijven ook het volgende nagestreefd:

- het overwinnen van schrijfremmingen;
- bij het schrijven: engagement, spontaneïteit en taal- en vormverzorging.

16 De leerlingen kunnen:

- schrijftechnisch:
 - op woordniveau: de woordenschat verzorgen;
 - op zinsniveau: goede Nederlandse zinnen bouwen;
 - wat tekstopbouw betreft:
 - werken met inleiding, midden en slot;
 - de tekst correct in alinea's verdelen;
 - het verband tussen zinnen en alinea's weergeven;
 - wat spelling betreft:
 - een correcte spelling nastreven door de juiste spellingattitude en zo nodig het gebruik van hulpmiddelen (bv. woordenboek, Groene Boekje);
 - verschillende spellingstrategieën flexibel toepassen;
 - deze spellingafspraken en spellingregels toepassen om de schrijfdoelen te bereiken:
 - werkwoordvormen,
 - hoofdletters,
 - interpunctietekens,
 - diakritische tekens.(zie verder bij taalbeschouwing - termenlijst vanaf blz. 51)
- wat taalregister betreft:
 - de woorden gebruiken die bij een bepaald onderwerp horen;
 - mensen op passende wijze aanspreken.
- strategisch bij het schrijven de OVUR-strategie toepassen (ET 27, 28):
 - het schrijfdoel bepalen (o);
 - het doelpubliek beschrijven (o);
 - een schrijfstrategie kiezen naargelang van schrijfdoel en tekstsoort en ze toepassen;
 - de tekstsoort, het teksttype en het kanaal (digitaal of op papier) kiezen voor een bepaalde communicatieve situatie (o);
 - de eigen voorkennis inzetten (o, v, u, r);
 - gericht en efficiënt informatie zoeken, ordenen en verwerken (v);
 - een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties (v);
 - waar nodig hulpmiddelen inschakelen (bv. woordenboek, spellingcorrectie, schrijfkaders, briefmodellen ...) (v);
 - gebruik maken van informatie- en communicatietechnologie (u);
 - inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen (u);
 - de eigen tekst reviseren (r);
 - reflecteren op de eigen schrijftaak en die van anderen: zowel op het resultaat (= product) als op de aanpak (= proces) (r) (zie ook attitudes).

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

3.1.2 PEDAGOGISCH - DIDACTISCHE WENKEN taalvaardigheden

3.1.2.1 'Strategisch' taalonderwijs

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

- 1 zich oriënteren;
- 2 zich vorbereiden;
- 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, door zelf model te staan en hardop denkend voor te doen hoe leerlingen bepaalde activiteiten het beste kunnen aanpakken.

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

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

Dat alles vind je in twee schema's:

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

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

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

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

	OVUR	Strategieën en/of vaardigheden	Ondersteunende vragen	Wijze van aanpak
TIJDENS	Uitvoeren	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rekening houden met je bedoeling? (overtuigen, informeren, aanzetten ...) <input type="checkbox"/> Maak gebruik van je voorbereiding. <input type="checkbox"/> Aandacht voor: <ul style="list-style-type: none"> - inhoud: correctheid, volledigheid, duidelijkheid, gepastheid - structuur: zinsbouw, tekst- en alineaopbouw - taalgebruik: taalregister, woordkeus - vorm: spelling, interpunctie, lay-out - spreektechnische en schrijftechnische vaardigheden 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Begrijp je alles wat je schrijft, zegt? <input type="checkbox"/> Heb je alles geschreven, gezegd wat je wilt? <input type="checkbox"/> Is de opbouw voldoende duidelijk? <input type="checkbox"/> Is er een inleiding en een slot? <input type="checkbox"/> Bouwde je de tekst op met verschillende alinea's? <input type="checkbox"/> Zet je structuuraanduiders in om de tekststructuur te verduidelijken? <input type="checkbox"/> Is je taalgebruik passend? <input type="checkbox"/> Spreken: <ul style="list-style-type: none"> - Welk effect heeft je boodschap op de luisteraar? - Heb je niet te luid, te stil, te traag, te snel ... gesproken? <input type="checkbox"/> Schrijven: zie je (spel)fouten? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aandacht voor het gebruik van hulpmiddelen: woordenboek, Groene Boekje, spellingcorrector, spellinggids, allerlei digitale bronnen (zoals taalunieversum)...
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 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Is je doel bereikt? Waarom wel, niet? <input type="checkbox"/> Had je boodschap het juiste effect op de lezer, luisteraar? <input type="checkbox"/> Voldoet de taak aan de criteria? <input type="checkbox"/> Hoe heb je de schrijf-, spreekopdracht uitgevoerd? <input type="checkbox"/> Welke hulpmiddelen heb je ingezet? <input type="checkbox"/> Hoe heb je problemen tij- 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Beoordelen van de uitvoering van de taak aan de hand van de criteria: zie voor het schrijven, spreken <input type="checkbox"/> Herschrijven van de tekst / Opnieuw spreken in een 'nieuwe' situatie <input type="checkbox"/> Nabespreking aan de hand van de criteria

		<input type="checkbox"/> Reflecteren op de uitvoering van de taak, het schrijf- en spreekproces: op de toegepaste strategieën/vaardigheden en op de aanpak	dens het spreken, schrijven opgelost? <input type="checkbox"/> Op welke punten kun je je aanpak nog verbeteren? Welke punten ga je zeker behouden?	
--	--	---	---	--

3.1.2.2 Beheersingsniveaus taalvaardigheden

Beschrijving van de beheersingsniveaus

Naast de verwerkingsniveaus (kopiërend, beschrijvend, structurerend en beoordelend) en het aanduiden van het publiek bij de eindtermen, proberen we een aanzet te geven om verder te **differentiëren**. Eerst en vooral kan dat per richting of klas, maar dat kan ook een aanzet zijn om individuele leerlingen te laten evolueren van het ene naar het andere niveau. Voor de beschrijvingen hielden we rekening met verschillende (internationale) bronnen:

- Raamwerk vmbo
- Raamwerk NT2
- Doorlopende leerlijnen van Meijerink
- Europees referentiekader

Per vaardigheid vind je een beschrijving met drie niveaus: 2.1, 2.2, 2.3. Bovenaan de tabel staat een algemene beschrijving die telt voor alles wat eronder opgenomen is. Het niveau stijgt van 2.1 naar 2.3. In de derde graad zal de lijn doorgetrokken worden.

Schema beheersingsniveaus vaardigheden

	Luisteren			Lezen			Spreken			Schrijven		
	2.1	2.2	2.3	2.1	2.2	2.3	2.1	2.2	2.3	2.1	2.2	2.3
aso			X			X			X			X
kso												
Woordkunst –drama, muziek			X			X			X			X
Beeldende kunsten: vormingsrichtingen			X			X		X			X	
Beeldende kunsten: kunst-richtingen		X			X			X			X	
kso - Beeldende kunsten: Artistieke opleiding		X			X		X			X		
tso												
Handel, Handel - talen, Hotel, Industriële wetenschappen, Techniek wetenschappen, Toerisme,		X			X			X			X	
tso												
Creatie en mode, Sociale en technische wetenschappen		X			X			X		X		
tso												
Biotechnische wetenschappen, Bouw-houtkunde, Elektriciteit – Elektronica, Elektromechanica, Grafische communicatie, Grafische media, LO en sport, Voedingstechnieken,		X			X		X			X		
tso												
Bio-esthetiek, Bouwtechnieken, Brood en banket, Elektrotechnieken, Fotografie, Houttechnieken, Mechanische technieken, Plantdier- en milieutechnieken, Textieltechnieken, Slagerij en vleeswaren,	X			X			X			X		

Luisteren

2.1	2.2	2.3
<p>Algemeen</p> <p>teksten over alledaagse onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling of die verder van de leerling af staan Teksten hebben een duidelijke opbouw met veelal frequent woordgebruik.</p> <p>Er wordt duidelijk en in normaal tempo gesproken. Enige ruis is acceptabel, evenals een accent dat de verstaanbaarheid van het gesprokene niet aantast.</p>	<p>begrijpt hoofdlijnen van complexe informatie over vertrouwde onderwerpen eenvoudige discussies en redeneringen als het onderwerp redelijk vertrouwd is</p> <p>Er kan in normaal tempo gesproken worden, ruis kan hinderlijk zijn, maar tast de verstaanbaarheid niet aan. Een accent vormt meestal geen probleem.</p>	<p>begrijpt hoofdlijnen van complexe informatie over vertrouwde en niet-vertrouwde onderwerpen uit het dagelijks leven en opleiding complexe betogen, discussies en redeneringen als het onderwerp redelijk vertrouwd is</p> <p>Er kan in hoog tempo gesproken worden, ruis kan hinderlijk zijn, maar tast de verstaanbaarheid niet aan. Een accent vormt meestal geen probleem.</p>
<p>structurerend</p>		
<p>uiteenzettingen en probleemstellingen van een bekende volwassene met betrekking tot leerstofonderdelen</p> <p>gesprekken over zaken die met de opleiding te maken hebben, zoals discussies over de juiste aanpak</p>	<p>uiteenzettingen en probleemstellingen van een bekende volwassene met betrekking tot leerstofonderdelen</p> <p>hoofdlijnen en details in gesprekken en discussies, ook bij minder routinematige bijeenkomsten en gesprekken</p>	<p>uiteenzettingen en probleemstellingen van een onbekende volwassene met betrekking tot leerstofonderdelen</p> <p>hoofdlijnen en details in gesprekken en discussies, ook bij minder routinematige bijeenkomsten en gesprekken</p>
<p>structurerend - bekende volwassenen</p>		
<p>feiten, evenementen</p> <p>presentaties van info verzameld naar aanleiding van een bepaalde opdracht en van persoonlijke ervaringen en interesses</p> <p>volgt een helder gestructureerde voordracht of toespraak over vertrouwde onderwerpen</p>	<p>feiten, evenementen</p> <p>presentaties van info verzameld naar aanleiding van een bepaalde opdracht en van persoonlijke ervaringen en interesses</p> <p>volgt in een langere uiteenzetting over een onderwerp in de eigen studierichting en interessegebied de grote lijn en hoofdpunten</p>	<p>feiten, evenementen</p> <p>presentaties van info verzameld naar aanleiding van een bepaalde opdracht en van persoonlijke ervaringen en interesse</p> <p>volgt in een langere uiteenzetting over een onderwerp in de eigen studierichting en interessegebied de grote lijn en hoofdpunten, ook als het onderwerp en de taal complex zijn</p>

structurerend - onbekend publiek		
<p>begrijpt details van uitleg en instructies over dagelijkse opdrachten begrijpt wat er gedaan moet worden en in welke volgorde begrijpt uitleg bij apparaten begrijpt aankondigingen op radio en televisie</p> <p>informatieve programma's</p> <p>praatprogramma's en journaals</p> <p>volgt een helder gestructureerde voordracht of toespraak over vertrouwde onderwerpen</p> <p>interviews</p>	<p>begrijpt aanwijzingen en instructies over concrete onderwerpen begrijpt technische informatie uit de eigen opleiding</p> <p>informatieve programma's</p> <p>praatprogramma's en journaals</p> <p>volgt in een uiteenzetting over een onderwerp uit de eigen studierichting en interessegebied de grote lijn en hoofdpunten</p> <p>interviews</p>	<p>begrijpt aanwijzingen en instructies over concrete en abstracte onderwerpen begrijpt technische en wetenschappelijke informatie uit de eigen opleiding</p> <p>informatieve programma's</p> <p>praatprogramma's en journaals</p> <p>volgt in een langere uiteenzetting over een onderwerp uit de eigen studierichting en interessegebied de grote lijn en hoofdpunten, ook als het onderwerp en de taal complex zijn</p> <p>interviews</p>

Beoordelend - onbekende leeftijdgenoten

activerende boodschappen, standpunten en meningen in een probleemoplossende discussie	activerende boodschappen, standpunten en meningen in een probleemoplossende discussie	activerende boodschappen, standpunten en meningen in een probleemoplossende discussie
---	---	---

Koppeling luisteren/kijken

<p>non-verbale signalen, beeld en tekst non-verbaal gedrag komt niet meer expliciet voor als ondersteuning of compensatie nieuwe thema's worden met beeldmateriaal of geschreven tekst ondersteund, waarin de belangrijkste informatie in sleutelwoorden is weergegeven.</p> <p>verschil en de samenhang tussen verbale en non-verbale communicatie</p>	<p>non-verbale signalen, beeld en tekst non-verbaal gedrag speelt rol in de interactie, maar niet per se als ondersteuning bij de tekst bij nieuwe informatie kan beeld- of tekstmateriaal als ondersteuning worden aangeboden</p>	<p>non-verbale signalen, beeld en tekst non-verbaal gedrag speelt rol in de interactie, maar niet per se als ondersteuning bij de tekst bij nieuwe complexe informatie kan beeld- of tekstmateriaal als ondersteuning worden aangeboden</p>
---	--	---

Ondersteunende attitudes, strategieën, vaardigheden, kennis

<p>Taalbeschouwing: samenhang /structuur formele luistertaken van ca. 10 tot 15 minuten langer kan, mits enige mate van interactie mogelijk is (zoals vragen stellen tijdens een les) in informele situaties speelt de lengte geen rol</p> <p>teksten met heldere structuur en duidelijke opbouw en indeling, aangegeven met duidelijke, frequente signaal- en verbindingswoorden verbanden en denkstappen in de tekst zijn duidelijk aangegeven in spontaan gesproken tekst kan de structuur onduidelijk zijn samenhang wordt duidelijk door herhalingen</p> <p>meestal één hoofdgedachte per zin niet te veel gegevens in één keer aangeboden tekst met lage informatiedichtheid spreker koppelt nieuwe informatie aan aanwezige kennis en ervaring Herkent structuur van de tekst door aanwijzingen van de spreker (ten eerste, ten tweede, tot slot; een voorbeeld hiervan)</p>	<p>Taalbeschouwing: samenhang /structuur lange luistertaken van 30 minuten en meer, mits enige mate van interactie mogelijk is</p> <p>minder frequente verbindingswoorden worden gebruikt ook moeilijkere verbanden in de tekst verbanden en denkstappen in de tekst zijn duidelijk aangegeven</p> <p>deel van de zinnen heeft meer dan één hoofdgedachte informatiedichtheid kan hoog zijn</p> <p>herkent complexere structuur van de tekst door aanwijzingen van de spreker (als ...dan ...)</p>	<p>Taalbeschouwing: samenhang /structuur lange luistertaken van 30 minuten en meer, ook als geen interactie mogelijk is</p> <p>minder frequente verbindingswoorden worden gebruikt samenhang niet altijd expliciet aangegeven ook moeilijkere verbanden in de tekst denkstappen niet altijd expliciet gemaakt</p> <p>deel van de zinnen heeft meer dan één hoofdgedachte informatiedichtheid is hoog</p> <p>weet hoe een argumentatie wordt opgebouwd</p>
<p>Taalbeschouwing o.a. woordgebruik en woordenschat herkent formeel, neutraal en informeel taalgebruik kent relevante school- en vaktaalwoorden</p> <p>vooral frequente voegwoorden ook minder frequent gebruikte woorden, beeldspraak en regelmatig voorkomend formeel taalgebruik af en toe ook abstracte woorden frequente vaste woordcombinaties</p>	<p>Taalbeschouwing o.a. woordgebruik en woordenschat kent formeel woordgebruik kent relevante school- en vaktaalwoorden</p> <p>minder frequente woorden evenals beeldspraak, stijlfiguren en meer formeel taalgebruik minder frequente voeg- en verbindingswoorden beperkt gebruikt</p>	<p>Taalbeschouwing o.a. woordgebruik en woordenschat kent formeel/abstract woordgebruik kent relevante school- en vaktaalwoorden</p> <p>minder frequente woorden en idioom/vaste verbanden evenals beeldspraak, stijlfiguren en meer formeel en ambtelijk taalgebruik minder frequente voeg- en verbindingswoorden beperkt gebruikt</p>

<p>Taalbeschouwing o.a. spelling, interpunctie en grammatica</p> <p>In spontaan gesproken teksten komen veel spreektaalkenmerken met herhalingen voor, afgebroken zinnen en lange zinnen achter elkaar of verbonden door eenvoudige voegwoorden.</p> <p>In voorbereide teksten komen zinnen voor met meer bepalingen of samengesteld uit 2 of meer eenvoudige zinnen. De hoofdgedachte staat soms aan het einde van de zin.</p> <p>Er is een beperkt aantal relatieve bijzinnen.</p>	<p>Taalbeschouwing o.a. spelling, interpunctie en grammatica</p> <p>Samengestelde zinnen komen beperkt voor, evenals zinnen met bijzinnen die zijn ingebed.</p>	<p>Taalbeschouwing o.a. spelling, interpunctie en grammatica</p> <p>Complexe, samengestelde zinnen komen beperkt voor, evenals zinnen met bijzinnen die zijn ingebed.</p> <p>kent de opbouw van complexe zinnen</p>
---	--	--

Strategieën

<p>kent verschillende manieren om naar een tekst te luisteren en kiest de gepaste strategie</p> <p>gericht luisteren naar specifieke informatie haalt details uit instructies haalt benodigde informatie uit presentaties, uitleg en aankondigingen</p> <p><i>Begrijpen</i> doel en onderwerp van de tekst benoemen verhaallijn volgen als de tekst helder gestructureerd is verband leggen tussen de tekst en de eigen werkelijkheid</p> <p><i>Verwerken</i> samenvatting geven op hoofdlijnen globale mening vormen over de tekst informatie uit de tekst vergelijken met eigen kennis/ervaring</p>	<p>gericht luisteren naar specifieke informatie haalt uit langere betogen gedetailleerde informatie over vertrouwde en minder vertrouwde onderwerpen</p> <p><i>Begrijpen</i> gedachtelij/verhaallijn volgen verschillende onderwerpen van een tekst benoemen hoofdgedachte van de alinea's weergeven tekstrelaties herkennen: oorzaak-gevolg, doel-middel, algemene uitspraakvoorbeeld, tegenstelling, opsomming, voorwaarde</p> <p><i>Verwerken</i> tekst samenvatten conclusies trekken informatie uit de tekst vergelijken met eigen kennis/ervaring</p>	<p>gericht luisteren naar specifieke informatie haalt uit langere betogen gedetailleerde informatie over vertrouwde en minder vertrouwde onderwerpen</p> <p><i>Begrijpen</i> gedachtelij/verhaallijn volgen verschillende onderwerpen van een tekst benoemen hoofdgedachte van de alinea's weergeven tekstrelaties herkennen: oorzaak-gevolg, doel-middel, algemene uitspraakvoorbeeld, tegenstelling, opsomming, voorwaarde argumentatievormen herkennen</p> <p><i>Verwerken</i> tekst samenvatten conclusies trekken informatie uit de tekst vergelijken met eigen kennis/ervaring</p>
---	---	--

	<p>met begeleiding een oorzaak-gevolgschema maken gegevens ordenen met ondersteuning hoofdthema's in een tekst becommentariëren</p>	<p>informatie uit de tekst vergelijken met informatie uit andere bronnen met begeleiding een oorzaak-gevolgschema maken gegevens ordenen; heeft alleen ondersteuning nodig bij specifieke ordeningsprincipes meningen en hoofdthema's in een tekst becommentariëren</p>
<p><i>Oriëntatie op de taak</i> voorkennis inzetten gebruik maken van de inleiding, de context en het doel van de tekst als die expliciet genoemd worden</p> <p><i>Het proces</i> controleren of hij het verhaal nog voldoende kan volgen uitgaande van het luisterdoel bepalen of hij iets nog een keer wil beluisteren (indien mogelijk) vragen stellen ter verduidelijking of ter controle van begrip betekenis van woorden afleiden belangrijkste informatie in sleutelwoorden geven</p> <p><i>Reflectie</i> (met begeleiding) controleren of alles voldoende is begrepen om de opdracht uit te kunnen voeren belangrijkste informatie opschrijven/navertellen informatie in een tekst vergelijken met eigen kennis en ervaringen</p>	<p><i>Oriëntatie op de taak</i> voorkennis inzetten gebruik maken van de inleiding, de context en het doel van de tekst</p> <p><i>Het proces</i> vragen stellen ter verduidelijking of ter controle betekenis van woorden afleiden informatie ordenen aantekeningen maken om informatie te onthouden gebruik maken van non-verbale communicatie</p> <p><i>Reflectie</i> controleren of alles is begrepen eventueel ontbrekende informatie aanvullen korte samenvatting maken van belangrijkste info</p>	<p><i>Oriëntatie op de taak</i> voorkennis inzetten gebruik maken van de titel en inleiding</p> <p><i>Het proces</i> vragen stellen ter verduidelijking of ter controle betekenis van woorden afleiden (grote hoeveelheid) informatie ordenen aantekeningen maken om informatie te onthouden luisterdoel zo nodig bijstellen gebruik maken van non-verbale communicatie</p> <p><i>Reflectie</i> controleren of alles is begrepen ontbrekende informatie aanvullen samenvatting maken van belangrijkste info</p>

Spreken

2.1	2.2	2.3
Algemeen spreken en informele gesprekken voeren over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen al dan niet uit het eigen interessegebied korte uiteenzettingen en tussenkomsten.	spreken en gesprekken voeren over vertrouwde onderwerpen beperkte en langere uiteenzettingen en tussenkomsten	spreken en gesprekken voeren over uiteenlopende vertrouwde en minder vertrouwde onderwerpen langere uiteenzetting en tussenkomsten
Structurerend niveau – onbekende leeftijdgenoten / bekende volwassenen		
instructie voor een spel en voor het gebruik van apparatuur voor onbekende leeftijdgenoten - eenvoudig - beperkt in opbouw (aantal stappen) - beschrijven hoe een taak gedaan moet worden - spreker is goed vertrouwd met het spel of de apparatuur, de luisteraar niet	instructie voor een spel en voor het gebruik van apparatuur voor onbekende leeftijdgenoten - iets complexer - aansluiting bij de voorkennis (bv. nieuwe gsm)	instructie voor een spel en voor het gebruik van apparatuur voor onbekende leeftijdgenoten - complexer: uitgebreider aantal stappen - geen voorkennis van het spel of het apparaat. - een heldere, gedetailleerde uiteenzetting geven hoe een procedure uitgevoerd moet worden
vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen voor bekende volwassenen - vragen stellen op algemeen, niet gedetailleerd niveau - in grote lijnen antwoorden op vragen	vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen voor bekende volwassenen - preciezere vragen stellen naar een specifiek leerstofonderdeel - na de nodige voorbereiding kunnen antwoorden op vragen	vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen voor bekende volwassenen - spontaan en met zin voor detail (to the point) antwoorden op vragen - verdiepingsvragen, vragen naar achtergronden van de leerstof
informatie - binnen een bepaalde opdracht verzameld - kunnen presenteren/meedelen voor bekende volwassenen - een duidelijke presentatie geven over een opdracht die te maken heeft met school, studierichting en eigen interessegebied - maakt gebruik van de indeling <i>inleiding / midden / slot</i> .	informatie - binnen een bepaalde opdracht verzameld - kunnen presenteren/meedelen voor bekende volwassenen - een gestructureerde presentatie geven over een opdracht die te maken heeft met school - in staat zijn om voor- en nadelen op te sommen en een conclusie te trekken	informatie - binnen een bepaalde opdracht verzameld - kunnen presenteren/meedelen voor bekende volwassenen - een gestructureerde en <i>gedetailleerde</i> presentatie geven over een opdracht die te maken heeft met school en <i>studiegebied</i> . - duidelijke structuur aangeven bij de <i>inleiding</i> - de <i>conclusie</i> bevat een duidelijke samenvatting van de presentatie

gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren voor bekende volwassenen - op een behoorlijk vlotte en heldere wijze - na voorbereiding	gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren voor bekende volwassenen - op een behoorlijk vlotte en heldere wijze - zonder voorbereiding	gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren voor bekende volwassenen - op een vlotte en gedetailleerde wijze - zonder voorbereiding
korte uiteenzetting voor bekende volwassenen en leeftijdgenoten over een onderwerp uit hun belangstellingssfeer en gepast antwoorden op vragen - de uiteenzetting is voorbereid met een spreekplan	korte uiteenzetting voor bekende volwassenen en leeftijdgenoten - de uiteenzetting is voorbereid met een spreekplan	korte uiteenzetting voor bekende volwassenen en leeftijdgenoten - zonder veel voorbereiding maar toch met een duidelijke structuur (inleiding, midden, slot)
routes, situaties, personen voor onbekend publiek - grote lijnen - er zijn nog haperingen	routes, situaties, personen voor onbekend publiek - grote lijnen - op een vlotte manier	routes, situaties, personen voor onbekend publiek - op een vlotte en duidelijke manier - gedetailleerd - formeel taalgebruik
gebeurtenissen verslaan voor onbekend publiek - op een behoorlijk vloeiende en heldere wijze - een kort verslag meedelen - aan de hand van notities - grote lijnen	gebeurtenissen verslaan voor onbekend publiek - op een behoorlijk vloeiende en heldere wijze - een langer verslag meedelen - beperkt spreekplan - grote lijnen	gebeurtenissen verslaan voor onbekend publiek - op een vlotte en accurate wijze - een langere uiteenzetting houden - onderscheid maken tussen feit en mening

Beoordelend – bekende leeftijdgenoten / onbekend publiek

in gedachtewisseling standpunten/meningen of voorstel van oplossing voor problemen uiteenzetten en motiveren voor bekende leeftijdgenoten - gepast tussenkomen - een korte, heldere gedachtegang opzetten die meestal probleemloos kan worden gevolgd - verantwoorden waarom hij bepaalde voorstellen al of niet steunt - uitleggen waarom iets een probleem is en daar oplossingen voor geven	in gedachtewisseling standpunten/meningen of voorstel van oplossing voor problemen uiteenzetten en motiveren voor bekende leeftijdgenoten - gepast tussenkomen - een korte, heldere gedachtegang opzetten die probleemloos kan worden gevolgd - argumenten formuleren: pro en contra - oorzaak en gevolg aanduiden	in gedachtewisseling standpunten/meningen of voorstel van oplossing voor problemen uiteenzetten en motiveren voor bekende leeftijdgenoten - gepast tussenkomen - een langere, helder gestructureerde gedachtegang ontwikkelen en ondersteunen met aanvullende punten en voorbeelden. - voor- en nadelen afwegen - oorzaak en gevolg aanduiden - deze gedachtegang aan het einde van zijn tussenkomst nogmaals kort samenvatten
--	--	---

<p>inlichtingen vragen, aanvragen doen voor onbekend publiek in het kader van schools functioneren en van de vrije tijd</p> <ul style="list-style-type: none"> - helder - over items uit zijn interessegebied; over een algemene schoolse opdracht (bv. klasuitstap) en de vrije tijd 	<p>inlichtingen vragen, aanvragen doen voor onbekend publiek</p> <ul style="list-style-type: none"> - helder en gedetailleerd - over een schoolse opdracht die verband houdt met de leerstof 	<p>inlichtingen vragen, aanvragen doen voor onbekend publiek</p> <ul style="list-style-type: none"> - helder en gedetailleerd - over een schoolse opdracht die verband houdt met de leerstof
<p>klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks) voor onbekend publiek</p> <ul style="list-style-type: none"> - afkeuring of instemming uitdrukken - uitleggen waarom iets een probleem is - gesprek op de juiste manier beginnen en afronden - aandacht voor non-verbaal gedrag - voorbereid 	<p>klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks of telefonisch) voor onbekend publiek</p> <ul style="list-style-type: none"> - afkeuring of instemming uitdrukken - uitleggen waarom iets een probleem is - gesprek op de juiste manier beginnen en afronden - aandacht voor non-verbaal gedrag - al of niet voorbereid 	<p>klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (telefonisch) voor onbekend publiek</p> <ul style="list-style-type: none"> - afkeuring of instemming uitdrukken - uitleggen waarom iets een probleem is - gesprek op de juiste manier beginnen en afronden - aandacht voor non-verbaal gedrag - al of niet voorbereid - zelf alternatieven of oplossingen voorstellen en met elkaar vergelijken - spontaan
<p>activerende boodschappen</p> <ul style="list-style-type: none"> - korte, eenvoudige (eendimensionale) boodschap - boodschap gepast beginnen en eindigen - boodschap helder en kernachtig formuleren - voorbereid 	<p>activerende boodschappen</p> <ul style="list-style-type: none"> - korte, eenvoudige (eendimensionale) boodschap - boodschap gepast beginnen en eindigen - boodschap helder en kernachtig formuleren - onvoorbereid 	<p>activerende boodschappen</p> <ul style="list-style-type: none"> - langere, meer gelaagde boodschappen - boodschap gepast beginnen en eindigen - boodschap helder en kernachtig formuleren - onvoorbereid
<p>uitnodigen tot deelname aan een activiteit</p> <ul style="list-style-type: none"> - eenvoudig - helder 	<p>uitnodiging tot deelname aan een activiteit</p> <ul style="list-style-type: none"> - langere uitnodiging - helder 	<p>uitnodiging tot deelname aan een activiteit</p> <ul style="list-style-type: none"> - gedetailleerde structuur - helder

Samenhang / structuur		
structuur is vrij goed te volgen, maar is niet altijd duidelijk aangegeven	duidelijke structuur met behulp van signaalwoorden en verwijswaarden non-verbale aspecten spelen een rol	duidelijk gestructureerde uiteenzetting met gebruikmaking van het volledige gamma aan middelen tot tekstsamenhang
Verstaanbaarheid		
taalgebruik aangepast aan de context (informeel taalregister is toegestaan) norm van de uitspraak is Standaardnederlands, maar regionale variant is evenwel hoorbaar	beperkt informeel taalgebruik	voornamelijk formeel taalgebruik duidelijke en heldere uitspraak en intonatie haperingen zijn beperkt
Woordenschat en woordgebruik		
voldoende woordenschat om over de behandelde onderwerpen mee te praten variatie in woordgebruik is beperkt publiek correct aanspreken	goede woordenschat met poging tot variatie in woordgebruik	ruimere, gevarieerde woordenschat, gebruikt synoniemen, parafraseert zijn mening woordgebruik kent grote trefzekerheid
Zinsbouw (vlotheid)		
aarzeling en onafgewerkte zinsbouw	af en toe een hapering	behoorlijk vloeiend en vlot haperingen zijn beperkt vlot tempo
Strategieën		
spreekdoel en spreekhouding niet altijd afgestemd op doelpubliek/ gesprekspartner	spreekdoel en -houding zijn behoorlijk afgestemd op doelpubliek	spreekdoel en -houding zijn vrij goed afgestemd op doelpubliek

Lezen

2.1	2.2	2.3
<p>Algemeen</p> <p>eenvoudige teksten over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen, al dan niet uit het eigen interessegebied</p> <p>teksten met duidelijke opbouw met veelal frequent woordgebruik</p>	<p>moeilijkere teksten over vertrouwde onderwerpen</p> <p>teksten met min of meer complexe opbouw, die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes teksten gekenmerkt door een eventueel minder frequent woordgebruik</p>	<p>meer complexe teksten over uiteenlopende vertrouwde en minder vertrouwde onderwerpen</p> <p>teksten kunnen een meer complexe opbouw hebben, eventueel zonder kopjes, met soms specifiek woordgebruik</p>
<p>Structurerend: onbekende leeftijdsgenoten</p>		
<p><i>tijdschriftartikel</i></p>		
<p>hoofdgedachte</p> <p>verbanden leggen tussen tekstdelen (inleiding, midden, slot)</p> <p>onderscheid tussen hoofd- en bijzaken maken</p> <p>beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik)</p>	<p>hoofdgedachte</p> <p>informatie ordenen (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip</p> <p>relaties herkennen en begrijpen als oorzaak - gevolg, middel - doel, opsomming e.d.</p> <p>feiten in chronologische volgorde herstellen</p> <p>onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, meningen en feiten maken</p>	<p>hoofdgedachte in eigen woorden weergeven</p> <p>tekststructuur aanduiden</p> <p>onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, feit en mening maken</p>
<p><i>recensie</i></p>		
<p>onderscheid maken tussen positieve en negatieve kenmerken van een besproken werk zoals boek, film of toneelopvoering</p>	<p>criteria voor de beoordeling van een besproken werk (boek, film of toneelopvoering) herkennen</p> <p>oog hebben voor nuanceringen bij de beoordeling</p>	<p>oog hebben voor nuanceringen bij de beoordeling van een besproken werk zoals boek, film of toneelstuk</p>

<i>gebruiksaanwijzing / instructie</i>		
eenvoudige instructies op apparaten als geldautomaat, automaat voor bus- en treinkaartjes, voor het in elkaar zetten van een kast, veiligheidsinstructies, ingrediënten in een eenvoudig recept opsommen, instructies voor het invullen van een schadeformulier bij een aanrijding	langere aanwijzingen, met inbegrip van details over voorwaarden en waarschuwingen (na herlezen van moeilijke passages)	lange aanwijzingen bij een nieuwe zaak of procedure op detailniveau (na herlezen van moeilijke passages)
<i>studietekst</i>		
studietekst lezen over het eigen, interessegebied als er een stappenplan met aanwijzingen voor verwerking bijgevoegd wordt	informatie in een studietekst op een eigen, overzichtelijke wijze ordenen om ze zich eigen te maken	op detailniveau een breed scala van langere teksten begrijpen en fijnere details herkennen zoals houdingen en uitgesproken of impliciete meningen

Beoordelend

<i>recensie</i>		
		De beoordeling aan eigen criteria toetsen.

Structurerend: onbekend publiek

<i>schema en tabel</i>		
eenvoudige schema's en tabellen	tabellen, grafieken, schema's met een beperkt aantal parameters	grafieken en tabellen over complexere onderwerpen met meerdere parameters
<i>onderschriften in informatieve en diverterende programma's</i>		
populaire jeugdprogramma's (met veel dialoog)	hoofdzaken van programma's weergeven (met veel monoloog).	hoofd- en bijzaken in programma's (met hoofdzakelijk didactische uitleg) onderscheiden
<i>Verslag</i>		
dagelijks nieuws en korte berichten uit de plaatselijke krant voorlichtingsmateriaal zoals folders en brochures	informatie uit nieuws- en andere berichten op een overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen (m.a.w. op een wijze die kan afwijken van de ordening in de gelezen tekst)	formele verslagen en rapporten

enkele hypertexten in overzichtelijk en duidelijk gestructureerde websites	doorlopende e-tekst met enkele hyperlinks	elektronische tekst met verschillende hyperlinks
<i>lijsten</i>		
beperkt in lengte	langer	meer bladzijden
<i>inhoudsopgaves/ catalogi</i>		
beperkt	langer	meer bladzijden

Beoordelend – voor onbekende leeftijdsgenoten

informatieve teksten en informatiebronnen in zowel gedrukte als elektronische vorm van praktische en encyclopedische aard

duidelijke, overzichtelijke en beperkte bronteksten (beoordelen op volledigheid?)	bij een tekst over een vertrouwd onderwerp aangeven of de auteur voldoende rekening houdt met het standpunt van alle betrokkenen (informatieve teksten)	aangegeven informatie op haar gebruikswaarde beoordelen langere teksten
---	---	--

Ondersteunende attitudes, strategieën, vaardigheden, kennis

<p>Taalbeschouwing samenhang /structuur formele leestaken van maximaal 2 bladzijden</p> <p>teksten met heldere structuur en duidelijke opbouw en indeling, aangegeven met duidelijke, frequente signaalwoorden en verbindingswoorden</p> <p>verbanden en denkstappen zijn duidelijk aangegeven</p> <p>meestal één hoofdgedachte per zin</p> <p>niet te veel gegevens in één keer aangeboden. teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid</p>	<p>Taalbeschouwing samenhang /structuur lange leestaken van 2 tot 4 bladzijden</p> <p>samenhang is niet altijd expliciet aangegeven</p> <p>ook moeilijkere verbanden soms meer dan één hoofdgedachte per zin</p> <p>lezer koppelt nieuwe informatie aan aanwezige kennis en ervaring</p> <p>teksten kunnen een hoge informatiedichtheid hebben</p>	<p>Taalbeschouwing samenhang /structuur langere leestaken van 4 of meer bladzijden</p> <p>met minder frequente verbindingswoorden</p> <p>denkstappen zijn niet altijd expliciet</p> <p>teksten hebben een behoorlijk hoge informatiedichtheid</p> <p>deel van de zinnen heeft meer dan één hoofdgedachte</p>
--	---	---

<p>Taalbeschouwing o.a. woordgebruik en woordenschat verschil in taalgebruik (register) herkennen</p> <p>relevante school- en vaktaalwoorden kennen</p> <p>vooral frequente voegwoorden</p>	<p>Taalbeschouwing o.a. woordgebruik en woordenschat formeel, neutraal en informeel taalgebruik herkennen (taalregister)</p> <p>ook minder frequent gebruikte woorden, beeldspraak en regelmatig voorkomend formeel taalgebruik; vaak ook abstracte woorden</p> <p>frequente vaste woordcombinaties</p>	<p>Taalbeschouwing o.a. woordgebruik en woordenschat formeel/abstract woordgebruik kent relevante school- en vaktaalwoorden minder frequente woorden en idioom/vaste verbindingen evenals beeldspraak, stijlfiguren en meer formeel en ambtelijk taalgebruik</p> <p>minder frequente voeg- en verbindingswoorden worden beperkt gebruikt</p>
<p>Taalbeschouwing o.a. spelling, interpunctie en zinsbouw</p> <p>in eenvoudige teksten komen korte zinnen en soms langere zinnen voor, verbonden door frequente eenvoudige, hoofdzakelijk nevenschikkende voegwoorden</p> <p>in voorbereide teksten komen zinnen voor samengesteld uit 2 of meer eenvoudige zinnen hoofdgedachte staat soms aan het einde van de zin</p>	<p>Taalbeschouwing o.a. spelling, interpunctie en zinsbouw</p> <p>in de teksten komt een beperkt aantal zinnen voor samengesteld uit 2 of meer eenvoudige zinnen</p>	<p>Taalbeschouwing o.a. spelling, interpunctie en zinsbouw</p> <p>complexe, samengestelde zinnen komen vaak voor, evenals zinnen met bijzinnen die zijn ingebed</p> <p>zinnen zijn meestal verbonden met onderschikkende voegwoorden</p>

Strategieën

<p>verschillende manieren om een tekst te lezen kennen en toepassen</p> <p>gericht zoeken naar specifieke informatie</p> <p>hoofdpijnen uit teksten halen</p> <p><i>Begrijpen</i> doel en onderwerp van de tekst bepalen als deze door de auteur in de tekst genoemd worden</p> <p>tekstsoort benoemen verhaallijn volgen in een helder gestructureerde tekst</p> <p>verband leggen tussen de tekst en de eigen werkelijkheid.</p>	<p>details halen uit instructies</p> <p>benodigde informatie halen uit presentaties, uitleg en aankondigingen</p> <p><i>Begrijpen</i> van de verschillende alinea's de hoofdgedachte weergeven</p> <p>met begeleiding een oorzaak-gevolgschema maken</p> <p>gegevens ordenen; heeft alleen ondersteuning nodig bij specifieke ordeningsprincipes</p>	<p>gericht zoeken naar specifieke informatie</p> <p>uit langere betogen gedetailleerde informatie halen over vertrouwde en minder vertrouwde onderwerpen</p> <p><i>Begrijpen</i> de gedachtelijn/verhaallijn volgen van een tekst de verschillende onderwerpen benoemen</p> <p>tekstrelaties herkennen: oorzaak-gevolg, doel-middel, algemene uitspraak, voorbeeld, tegenstelling, opsomming, voorwaarde, argumentatie</p>
--	---	---

<p><i>Verwerken</i> samenvatting geven op hoofdlijnen</p> <p>globale mening vormen over de tekst</p> <p>eenvoudige tekst beknopt samenvatten voor zichzelf</p> <p>schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren</p>	<p><i>Verwerken</i> tekst beknopt samenvatten voor anderen</p> <p>tekst samenvatten met sleutel-/kernwoorden of een structuurschema</p> <p>zelf een structuurschema maken of een gegeven schema aanvullen</p> <p>aangeleerde tekststructuren toepassen bij het lezen en samenvatten</p>	<p>variëteit aan strategieën gebruiken om tot tekstbegrip te komen, inclusief letten op hoofdpunten en begrip checken met gebruik van contextuele aanwijzingen</p> <p>artikels en rapporten begrijpen over actuele problemen waarbij de schrijver een bepaald standpunt inneemt</p> <p><i>Verwerken</i> van een tekst een goed geformuleerde samenvatting maken, die los van de uitgangstekst te begrijpen valt</p>
<p><i>Oriëntatie op de taak</i> gebruik maken van de inleiding, de context en het doel van de tekst als die expliciet genoemd worden, al dan niet met visuele ondersteuning</p> <p><i>Het proces</i> controleren of hij het verhaal nog voldoende kan volgen uitgaande van het tekstdoel</p> <p>zichzelf vragen stellen ter verduidelijking of ter controle van begrip</p> <p>betekenis van woorden afleiden uit de context op voorwaarde dat het besproken onderwerp bekend is</p> <p><i>Reflectie</i> (met begeleiding) controleren of alles voldoende is begrepen om de opdracht uit te kunnen voeren</p> <p>belangrijkste informatie opschrijven /navertellen</p>	<p><i>Oriëntatie op de taak</i> algemene voorkennis inzetten</p> <p>gebruik maken van e titel, inleiding, tussentitels, illustraties ...</p> <p><i>Het proces</i> betekenis van woorden uit de context afleiden, soms met behulp van een woordenboek</p> <p>belangrijkste informatie in sleutelwoorden geven</p> <p>informatie ordenen</p> <p>aantekeningen maken om informatie te onthouden</p> <p><i>Reflectie</i> zelfstandig controleren of alles is begrepen om de opdracht uit te kunnen voeren</p> <p>korte samenvatting maken van belangrijkste info aan de hand van sleutelwoorden</p>	<p><i>Oriëntatie op de taak</i> de meest geschikte voorkennis inzetten</p> <p>gebruik maken van titel, inleiding, tussentitels, illustraties ...</p> <p><i>Het proces</i> zichzelf vragen stellen ter verduidelijking of ter controle</p> <p>betekenis van woorden uit de context afleiden</p> <p>leesdoel zo nodig bijstellen</p> <p><i>Reflectie</i> zelfstandig controleren of alles is begrepen</p> <p>informatie uit de tekst vergelijken met eigen kennis/ervaring</p> <p>informatie uit de tekst vergelijken met informatie uit andere bronnen</p> <p>conclusies trekken</p>

Schrijven

2.1	2.2	2.3
Algemeen heldere, samenhangende teksten met een eenvoudige lineaire opbouw over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen	heldere, samenhangende teksten met een complexere lineaire opbouw over uiteenlopende onderwerpen die verband houden met het interessegebied waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen worden bijeengevoegd	heldere, gedetailleerde teksten over uiteenlopende onderwerpen die verband houden met het interessegebied waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen worden bijeengevoegd en beoordeeld
Structurerend – onbekende leeftijdgenoten / bekende volwassenen		
instructie helder geschreven veel voorkomende instructies zoals een eenvoudig recept of veiligheidsinstructies voor onbekende leeftijdgenoten	instructie langere instructies, bijvoorbeeld wegbeschrijvingen, korte handleiding met veiligheidsinstructies en recepten voor onbekende leeftijdgenoten	instructie langere, complexere instructies, zoals een eenvoudige handleiding, voor onbekende leeftijdgenoten en/of bekende volwassenen
affiche uitnodiging verzoek bedanking - m.b.v. standaardformuleringen	affiche uitnodiging verzoek bedanking	affiche uitnodiging verzoek bedanking
verslag - lengte: kort - structuur: aan de hand van een kader of sjabloon (taalsteun) voor bekende volwassenen	verslag - lengte: / - structuur: op basis van een kader of sjabloon naar keuze. - voor bekende volwassenen	verslag - lengte: / - structuur: vanuit een vraagstelling een argument en redenen weergeven, voor- en nadelen - voor onbekende leeftijdgenoten en bekende volwassenen
notities tijdens de les eenvoudige relevante informatie voor leeftijdgenoten en bekende volwassenen	notities (ook tijdens de les) voor leeftijdgenoten en bekende volwassenen helder gestructureerd	notities (ook tijdens de les) voor bekende volwassenen helder gestructureerd met het oog op het gebruik ervan in een gesprek, discussie of uitwisseling van informatie

samenvatting informatie uit één bron samenvatten kleine stukjes informatie uit verschillende bronnen samenvoegen en samenvatten	samenvatting informatie uit een aantal bronnen samenvatten	samenvatting informatie uit een aantal bronnen samenvatten en beoordelen
schema van studieteksten studietekst omzetten in een eenvoudig schema (eventueel ook digitaal)	schema van studieteksten studietekst omzetten in verschillende schema's ter illustratie, ondersteuning of vervanging van tekst (eventueel ook digitaal)	schema van studieteksten kiezen voor bepaalde schema's ter illustratie, ondersteuning of vervanging van tekst (ook digitaal) om een studietekst samen te vatten
zakelijke brief en e-mail vraag om inlichtingen - m.b.v. standaardformuleringen korte en eenvoudige brieven schrijven	zakelijke brief en e-mail vraag om inlichtingen - zich genuanceerd uitdrukken	zakelijke brief en e-mail vraag om inlichtingen - zich genuanceerd uitdrukken
eenvoudige relevante formulieren sollicitatieformulier voor vakantiejob	langere relevante formulieren sollicitatieformulier voor vakantiejob	meer gedetailleerde relevante formulieren met aandacht voor verwoording en beperkte argumentatie sollicitatieformulier voor vakantiejob
Beoordelend –onbekende leeftijdgenoten		
lezersbrief recensie - meningen en gevoelens uitdrukken - deelnemen aan (internet)fora	lezersbrief zakelijke brief en e-mail recensie - gevoelens genuanceerd uitdrukken - op internetfora of digitaal platform verslag - structuur: vanuit een vraagstelling werken met behulp van een kader of sjabloon	lezersbrief zakelijke brief en e-mail recensie - gevoelens genuanceerd uitdrukken; standpunten beargumenteren - op internetfora of digitaal platform verslag structuur: vanuit een vraagstelling werken met een argument en redenen aangeven, voor of tegen, voor- en nadelen

Bij de **vaardigheid** schrijven is er ook aandacht voor taalzorg: (attitude)

- woordenschat
- grammaticale correctheid
- spelling en interpunctie
- samenhang / structuur

<p>Taalbeschouwing samenhang /structuur</p> <p>gebruikt veel voorkomende voeg- en verbindingswoorden correct (en, maar, want, als, hoewel, omdat).</p> <p>brengt samenhang in de tekst door een volgorde aan te brengen en de tekst op te bouwen met een begin – midden - slot</p> <p>geeft simpele inhoudelijke verbanden expliciet aan en maakt alinea's.</p> <p>gebruikt titel en tussentitels en maakt de alinea-indeling zichtbaar</p>	<p>Taalbeschouwing samenhang /structuur</p> <p>verband tussen zinnen en zinsdelen in samengestelde zinnen is over het algemeen goed aangegeven door het gebruik van juiste verwijz- en verbindingswoorden</p> <p>alinea's zijn verbonden tot een coherent betoog</p> <p>relaties in oorzaak en gevolg zijn duidelijk</p> <p>geeft heldere structuur aan de tekst, gebruikt witregels, marges, titels</p> <p>structuur is in grote lijnen logisch en consequent</p> <p>geeft in een langere tekst een indeling in paragrafen</p> <p>stemt de lay-out af op doel, publiek en teksttype</p>	<p>Taalbeschouwing samenhang/structuur</p> <p>verband tussen zinnen en zinsdelen in samengestelde zinnen is goed aangegeven door het gebruik van juiste verwijs- en verbindingswoorden</p> <p>alinea's zijn verbonden tot een coherent betoog</p> <p>relaties in oorzaak en gevolg zijn duidelijk</p> <p>geeft heldere structuur aan de tekst, gebruikt witregels, marges, titels</p> <p>structuur is logisch en consequent</p> <p>geeft in een langere tekst een indeling in paragrafen</p> <p>stemt de lay-out af op doel, publiek en teksttype</p>
<p>Taalbeschouwing o.a. woordgebruik en woordenschat</p> <p>kan het woordgebruik variëren past het woordgebruik en de toon aan het publiek aan: formeel, informeel</p>	<p>Taalbeschouwing o.a. woordgebruik en woordenschat</p> <p>brengt variatie in woordgebruik aan om te veel herhaling te voorkomen woordkeuze is meestal adequaat taalgebruik past binnen de situatie gebruikt bewust enkele stijlmiddelen</p>	<p>Taalbeschouwing o.a. woordgebruik en woordenschat</p> <p>brengt variatie in woordgebruik aan om te veel herhaling te voorkomen woordkeuze is adequaat taalgebruik past binnen de situatie. gebruikt bewust enkele stijlmiddelen</p>

<p>Taalbeschouwing o.a. spelling, interpunctie en grammatica spelling is accuraat genoeg om de tekst te volgen woordvolgorde is over het algemeen correct schrijft kortere zinnen correct vorm van werkwoorden is over het algemeen correct gebruikt naast hoofdletter en punt ook komma en vraagteken correct</p>	<p>Taalbeschouwing o.a. spelling, interpunctie en grammatica meeste spellingsregels worden correct toegepast, een enkele fout komt nog voor bij laag frequente woorden er is congruentie gebruikt de meeste leestekens goed</p>	<p>Taalbeschouwing o.a. spelling, interpunctie en grammatica spellingsregels worden correct toegepast, een enkele fout komt nog voor bij laag frequente woorden er is congruentie gebruikt de leestekens goed</p>
--	---	---

Strategieën

<p>stelt zichzelf tijdens het schrijven vragen over het schrijfproduct</p> <p>houdt de samenhang van de tekst in de gaten (opbouw, ordening)</p> <p>let op de vormelijke aspecten (spelling, leesbaarheid)</p> <p>zoekt hulp bij specifieke vragen (gebruik van woordenboek, medeleerling, leraar)</p>	<p>stelt zichzelf tijdens het schrijven vragen over de inhoud en de vormelijke aspecten van de tekst</p> <p>gebruikt verschillende informatiebronnen bij het opstellen van een tekst</p>	<p>stelt zichzelf tijdens het schrijven vragen over de inhoud en de vormelijke aspecten van de tekst</p> <p>gebruikt verschillende informatiebronnen bij het opstellen van een tekst</p>
<p>controleert zelfstandig de spelling en leesbaarheid</p> <p>verbetert, indien nodig, op basis van feedback van anderen de samenhang en afstemming op doel en publiek</p>	<p>stelt de eigen prestatie bij na commentaar van bekende volwassenen en leeftijdgenoten</p>	<p>beoordeelt de eigen prestatie en stelt die bij na zelfreflectie en na de beoordeling van bekende volwassenen en leeftijdgenoten</p>

3.1.2.3 Aandachtspunten bij de vaardigheden

Bij de vaardigheden maak je een onderscheid tussen zakelijke en literaire teksten, bij lezen bijvoorbeeld is er zakelijk en literair lezen. Literair luisteren en lezen horen thuis onder de component *literatuur en literaire competentie* (zie 3.3 en volgende). Bij de vaardigheid *luisteren/lezen* komt enkel het zakelijk luisteren/lezen aan bod.

Luisteren

Luisteren komt voor in combinatie met andere vaardigheden zoals *spreken* en *kijken*. Zo is luistervaardigheid bijvoorbeeld van cruciaal belang wanneer de leerling deelneemt aan een discussie. Om vaardig te kunnen deelnemen aan het gesprek zal hij moeten luisteren naar de inbreng van de andere deelnemers. Luisteren wordt – zeker in onze tijd – meer dan ooit verbonden aan *kijken*. Daarom is het goed om tijdens het oefenen en evalueren van de luistervaardigheid audiovisuele middelen (tv, ICT, dvd ...) in te zetten.

De luisterstrategieën maken een optimale transfer mogelijk tussen 'leesonderwijs' en 'luisteronderwijs'. In het kader van tijdsbesteding kan wat bij lezen aangeleerd en inge oefend wordt hier een inoefening worden voor luisteren: de gepaste strategie kiezen, verschillende strategieën integreren, op zoek gaan naar betekenis van ongekende woorden, vragen stellen ter verduidelijking, een schema maken, de belangrijkste info noteren ...

Notities nemen en aantekeningen maken over het beluisterde vraagt expliciete oefening.

Spreken

Waar het bij mondelinge vaardigheden op aankomt, is dat de leerlingen door middel van volgehouden training echt mondig worden. Wat zij na vier jaar secundair onderwijs moeten kunnen, is als volgt samen te vatten:

- 1 gesproken teksten volgen en begrijpen die voor hen, in hun studie en in hun leven van belang zijn;
- 2 zich vlot, communicatief efficiënt uitdrukken;
- 3 efficiënt deelnemen aan een discussie over een onderwerp dat voor deze leeftijd interessant geacht kan worden.

Daarmee wordt de lijn van de eerste graad doorgetrokken. Vaardigheidsonderwijs kan eenvoudig niet efficiënt zijn als het niet longitudinaal wordt opgezet: er moet een duidelijke lijn lopen van de basisschool via eerste en tweede graad naar het eindpunt van de derde graad. Zo wordt nu in de tweede graad verder uitgebouwd wat in de eerste graad verworven werd.

Leerlingen staan ook nu niet allemaal even ver en geraken ook niet even ver. Daarvoor zijn onderlinge verschillen dikwijls veel te groot. Het komt er bijgevolg op aan de opdrachten op hun vorderingsniveau of op dat van de groep af te stemmen. Je kunt ook nooit zeggen dat je je doel bereikt hebt: je kunt immers altijd wel weer verder met je leerlingen. Altijd weer kan er een situatie worden opgezet waarin aan de luister- en spreekvaardigheid van de leerlingen gediversifieerde hogere eisen worden gesteld (zie daarvoor ook de beschrijvingen van de beheersingsniveaus voor de verschillende vaardigheden).

Gericht en expliciet onderwijs 'spreken' is noodzakelijk. Een uiteenzetting kunnen houden voor een publiek, gesprekken kunnen voeren in formele situaties, efficiënt informatie kunnen vragen en geven, standpunten en argumenten kunnen formuleren in een discussie Zulke vaardigheden beheersen de leerlingen niet van huis uit. Op school en in de lessen Nederlands besteed je dus gerichte en expliciete aandacht aan het aanbrengen en verbeteren van de mondelinge vaardigheden van de leerlingen.

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

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

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

Lezen

Kies voor leesvaardigheid zoveel mogelijk authentieke teksten in hun oorspronkelijke lay-out. Leerlingen kunnen ook zelf teksten meebrengen. Houd echter rekening met de verschillende leesniveaus.

Werken aan leesvaardigheid levert leerlingen vaardigheden op waar ze ook buiten de lessen Nederlands en zelfs buiten de school iets aan hebben. Inoefenen van leesstrategieën is trouwens belangrijk in het kader van taalbeleid op school. Vooral zelf de gepaste leesstrategie kiezen en die dan ook uitvoeren is een belangrijke vaardigheid. Leerlingen moeten zelf ervaren dat ze een tekst beter begrijpen als ze dat strategisch doen. Dan zullen ze ook de transfer maken naar lezen buiten het vak Nederlands, naar het lezen in andere vakken en naar het leven buiten de school.

Bij de tekstkeuze houd je ook rekening met de leerlingengroep en met de leerling. Bij het werken met teksten in de klas kan het soms nog zinvol zijn te starten met teksten uit het dagelijks leven, maar biedt hen in de tweede graad ook meer en meer teksten aan die verder van hun persoonlijke levenssfeer af liggen. Zoek naar een aanbod dat bestaat uit **uitdagende**, **interesseverbredende** en **authentieke** teksten die vanuit verschillende culturele achtergronden geschreven zijn. Teksten kunnen verschillen qua abstractie en complexiteit. De lengte van de tekst, de bron (houd rekening met de doelgroep van de bron waaruit de tekst gehaald wordt), de kwaliteit van de tekst (bv. helder ingedeeld), de benadering van het onderwerp (praktischer of eerder theoretisch), de actualiteit van het onderwerp ... kunnen voor leerlingen bepalen of een tekst gemakkelijk toegankelijk is, of ze er snel mee aan de slag kunnen enz.

Het tekstbegrip evolueert naar kennis van tekststructuur en argumentatieleer.

Leerlingen zullen in de realiteit weinig geconfronteerd worden met een tekst met vraagjes. Geef dus realistische opdrachten bij teksten zoals:

- een studietekst samenvatten in een schema;
- beoordelen van een tekst door twee teksten over eenzelfde onderwerp aan te bieden: zijn de teksten betrouwbaar (de bron?), recent, klopt de inhoud (zijn er geen zaken in de tekst zelf die elkaar tegenspreken, ook aftoetsen aan de eigen voorkennis) ... bv. een krantenartikel en een tijdschriftartikel;
- met elkaar praten over de inhoud, de opbouw, de aanpak van een tekst en over de gebruikte leesstrategie;
- analyseren en interpreteren van een zakelijke tekst die ze ook in een ander vak kunnen gebruiken.

In het leesonderwijs is een tekst met vragen niet helemaal uit te sluiten. Je werkt daarbij dan vooral met tekstonafhankelijke vragen. De opdrachten bevinden zich op het structurerend en beoordelend niveau.

Expressief lezen hoort bij spreekvaardigheid.

Schrijven

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

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

Het zakelijk schrijfonderwijs pak je het beste zeer strategisch aan. De stappen van het schrijfproces komen cyclisch aan bod en grijpen op elkaar in. Ze komen ook allemaal tegelijk aan bod vanaf het eerste moment dat de leerlingen complete teksten gaan schrijven. In de eerste graad kregen de leerlingen daarbij heel wat ondersteuning en doorliepen ze vaak samen met de leraar de delen van het schrijfproces. Het is uiteraard de bedoeling dat ze zelfstandiger worden in het gebruiken van de OVUR-strategie en zelf verantwoordelijk worden voor hun schrijfproces.

Je laat de leerlingen hun schrijfvaardigheid het beste ook in de klas oefenen. Zo krijg je zicht op hun schrijfproces. Daarbij kunnen ze de nodige hulpmiddelen inzetten (woordenboek, spellinggids, woordenlijst, spellingcontrole ...).

De OVUR-strategie kan ook ingezet worden bij opdrachten creatief schrijven.

Bij schrijfonderwijs zijn er heel wat mogelijkheden om aan taalbeschouwing te werken: naast aandacht voor de tekststructuur, de zinsbouw, de woordkeuze kunnen leerlingen hier ook nadenken over spelling(vormen).

Functioneel spellingonderwijs is bij de schrijfopdrachten zinvol. Bij de doelen taalbeschouwing vind je meer mogelijkheden om die bij schrijven te integreren.

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

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

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

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

Vragen kunnen ook hiervoor richtinggevend zijn.

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

Op school wordt steeds meer gevraagd op het gebied van schrijfvaardigheid. Niet alleen bij Nederlands, maar ook bij andere vakken: antwoorden op proefwerkvragen, verslagen, samenvattingen ... Veel van die schrijfproducten worden dan ook nog eens beoordeeld. Bij Nederlands leg je de basis en leer je leerlingen reflecteren op hun schrijfproces en op hun schrijfproduct. Een goede instructie en begeleiding van hun schrijfproces zijn uiterst belangrijk.

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

3.2 Taalbeschouwing

3.2.1 DOELEN taalbeschouwing

Er zijn 9 doelen taalbeschouwing. Taalbeschouwing bestaat uit **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 (om effectief te gebruiken of productief in te zetten).

Voor de leerlingen in **aso**-studierichtingen komen deze werkwoorden bij de eindtermen en leerplandoelen: *herkennen, onderzoeken en benoemen*. Bij de leerlingen in **kso**- en **tso**-studierichtingen beperken de eindtermen zich tot *herkennen en onderzoeken*. Voor bepaalde leerlingen van kso en tso kan ook benoeming van bepaalde aspecten en het kunnen geven van de juiste termen belangrijk zijn, dit zowel voor het vak Nederlands zelf, voor het aanleren van de vreemde talen als voor het vervolg in de derde graad secundair onderwijs of in het hoger onderwijs.

Bij de termen (doel 9) vind je verschillende kolommen voor aso, **kso** en **tso**. Binnen kso en tso stelt dit leerplan nog een differentiatie voor (vanaf blz. 51).

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

Taalgebruik (TG)

1 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis herkennen, onderzoeken (aso, kso en tso) en benoemen (aso) (ET aso 38 – 38.3 / kso en tso 37 – 37.3)

2 De leerlingen kunnen met het oog op doeltreffende communicatie in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op: (ET aso 38.2 – 38.3 / kso en tso 37.2 – 37.3)

- Standaardnederlands en andere standaardtalen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- in onze samenleving voorkomende talen;
- normen, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- aso: hun taalhandelingen: verontschuldigen, beweren, meedelen, beloven, om informatie vragen, verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken, afspreken, overtuigen, argumenteren;
- kso en tso: voor hen relevante taalhandelingen zoals verontschuldigen, beweren, meedelen, beloven, om informatie vragen, verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken, afspreken, overtuigen, argumenteren;
- aso: non-verbale communicatie;
- kso en tso: voor hen relevante non-verbale communicatie;
- de gevolgen van hun taalgedrag (non-verbaal en verbaal) voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving;
- aso: cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.

Taalsysteem (TS)

3 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de verschijnselen herkennen, onderzoeken (aso, kso en tso) en benoemen (aso): (ET aso 39 / kso en tso 38)

- klanken, woorden, woordgroepen (aso), zinnen, teksten,
- spellingvormen (vormcorrectheid),
- betekenissen.

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, INZICHTEN, STRATEGIEËN, VAARDIGHEDEN EN KENNIS

De leerlingen

zijn bereid TG – TS	4 op hun niveau: <ul style="list-style-type: none">• bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;• van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie; (ET aso 36* / kso en tso 35*)• de lay-out te verzorgen (= indeling, lettertype, inspringen ...);• te reflecteren op correcte spelling;• een correcte spelling na te streven door de juiste spellingattitude.
tonen respect en interesse TG	5 voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie; (ET aso 37*/ kso en tso 36*)

<p>kunnen TG</p>	<p>6 op hun niveau bewust reflecteren op de door hen gebruikte luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën; (ET aso 40/ kso en tso 39).</p> <p>7 strategieën inzetten om betekenissen af te leiden en te omschrijven via synoniemen, homoniemen, antoniemen; (ET aso 39.5 / kso en tso 38.5)</p>
<p>kunnen TS</p>	<p>8 reflecteren op aspecten van het taalsysteem: (uit doel 3) (ET aso 39, 40 / kso en tso 38, 39)</p> <p>8.1 aso reflecteren op klanken (ET aso 39.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • herkennen, onderzoeken en benoemen: de klanken van het Nederlands: (gedekte en ongedekte) klinker, tweeklank, (stemhebbende en stemloze) medeklinker; • herkennen, onderzoeken en benoemen van klanken en letters: hoe verhouden beide zich tegenover elkaar; over klinkers, tweeklanken en medeklinkers; <p>8.1 kso en tso reflecteren op klanken (ET kso en tso 38.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • herkennen, onderzoeken: de klanken van het Nederlands: klinker, tweeklank, medeklinker; • herkennen, onderzoeken van klanken en letters: hoe verhouden beide zich tegenover elkaar; over klinkers, tweeklanken en medeklinkers; <p>8.2 aso reflecteren op woorden (ET aso 39.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • herkennen, onderzoeken en benoemen van de woordsoorten met inbegrip van verbuiging en vervoeging; • de herkomst van woorden onderzoeken en benoemen: inheemse woorden en leenwoorden; <p>8.2 kso en tso reflecteren op woorden (ET kso en tso 38.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • herkennen, onderzoeken van de woordsoorten; • herkennen, onderzoeken van tegenwoordige- en verledentijdsvormen en voltooide deelwoorden van werkwoorden; <p>8.3 aso reflecteren op zinnen en woordgroepen (ET aso 39.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • herkennen, onderzoeken en benoemen van zinnen: zinstypen waaronder mededelende zin, vragende zin en gebiedende zin; • herkennen, onderzoeken en benoemen van enkelvoudige en samengestelde zinnen; • herkennen, onderzoeken en benoemen van samengestelde zinnen: nevenschik- te en ondergeschikte zinnen, hoofdzinnen en bijzinnen; • weten dat zinsdelen kunnen bestaan uit een woord, een of meer woordgroepen • herkennen, onderzoeken en benoemen van woordgroepen: zelfstandig-naam- woordgroep en werkwoordgroep; • onderscheid maken tussen woordgroep en zinsdeel; • herkennen, onderzoeken en benoemen van zinnen en zinsdelen met daarbij de be- langrijkste zinsdelen waaronder: het onderwerp, gezegde: naamwoordelijk en werkwoordelijk, aanvullingen: lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp en bijvoor- delijke bepalingen;

8.3 kso en tso reflecteren op zinnen (ET kso en tso 38.4)

- herkennen, onderzoeken van **zinnen**: zinstypen waaronder mededelende zin, vragende zin en gebiedende zin;
- herkennen, onderzoeken van zinnen en zinsdelen met daarbij de belangrijkste zinsdelen waaronder: het onderwerp, gezegde: naamwoordelijk en werkwoordelijk, aanvullingen: lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp en bijwoordelijke bepalingen;

8.4 aso reflecteren op teksten (ET aso 38.1)

- herkennen, onderzoeken en benoemen van de status van de uitspraken in een tekst: feit of mening;
- in teksten deze verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:
 - verbanden tussen tekstdelen: alinea-zin, inleiding-midden-slot;
 - structuuraanduiders
 - betekenisrelaties: middel-doel, oorzaak-gevolg, als-dan, voordelen-nadelen, voor-tegen;

8.4 kso en tso reflecteren op teksten (ET kso en tso 37.1)

- herkennen, onderzoeken van de status van de uitspraken in een tekst: feit of mening;
- in teksten deze verschijnselen herkennen, onderzoeken:
 - verbanden tussen tekstdelen: alinea-zin, inleiding-midden-slot;
 - structuuraanduiders: verbindingswoorden, signaalwoorden, verwijswaarden
 - betekenisrelaties: middel-doel, chronologische relatie, oorzaak-gevolg, voordelen-nadelen, voor-tegen;

8.5 aso reflecteren op betekenissen (ET aso 39.5)

- herkennen, onderzoeken en benoemen van
 - **betekenisrelaties**: homoniemen, synoniemen en antoniemen,
 - letterlijk en figuurlijk taalgebruik,
 - beeldspraak,
 - de gevoelswaarde van woorden,
 - modaliteit van de zin;

8.5 kso en tso: reflecteren op betekenissen (ET kso en tso 38.5)

- herkennen, onderzoeken van
 - **betekenisrelaties**: homoniemen, synoniemen en antoniemen,
 - letterlijk en figuurlijk taalgebruik,
 - beeldspraak,
 - de gevoelswaarde van woorden;

8.6 aso reflecteren op spellingvormen (ET aso 39.2)

- vormcorrectheid,
- spellingconventies,
- hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

	8.6 kso en tso: reflecteren op spellingvormen (ET kso en tso 38.2) <ul style="list-style-type: none"> • vormcorrectheid, • spellingconventies, • hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;
kunnen TS	9 bij alle leerplandoelen Nederlands de bijbehorende taalbeschouwelijke termen gebruiken zoals in de lijst aangegeven.

Leeswijzer en info termenlijst:

- termen zijn afgetoetst aan de advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands, uitgegeven door het Ministerie van Onderwijs en Vorming en het Departement Onderwijs en Vorming (april 2009);
- bij de termen is een onderscheid gemaakt tussen aso, kso en tso en daarbij ook tussen basis en uitbreiding (de uitbreiding wordt aangegeven met een U). Alles wat als basis opgenomen is, zou elke leerling op het einde van de tweede graad actief moeten beheersen. Termen die leerlingen niet moeten kennen, kunnen - indien dat gewenst is - door de leraar wel gebruikt worden.
- extra termen die niet in de eindtermen van de tweede graad voorkomen, zijn cursief opgenomen.
- de beginsituatie i.v.m. de termen: wat al in de eerste graad aan bod kwam, kreeg een *.

Termenlijst bij doel 9 (de leerlingen kunnen de term bij het begrip gebruiken – productief)

Taalbeschouwing - termen	kso en tso	kso en tso	aso
	2.1	2.2	2.3
<i>Fonologisch</i>	klinker* medeklinker*	<i>klank</i> * klinker * medeklinker* tweeklank rijm* uitspraak* intonatie*	<i>klank</i> * klinker* - gedekt - ongedekt medeklinker* - stemhebbend - stemloos tweeklank rijm* uitspraak* intonatie*
<i>Orthografisch</i>	klinker* medeklinker* hoofdletter* kleine letter*	klinker* medeklinker* eindletter* hoofdletter* kleine letter* koppelteken* apostrof* trema* accent* leesteken* interpunctie (U)	klinker* medeklinker* eindletter* hoofdletter* kleine letter* tussenletter / tussenklank homofoon (U) koppelteken* apostrof* trema* accent* leesteken* interpunctie (U)

	<p>punt*</p> <p>vraagteken*</p> <p>uitroepteken*</p> <p>komma*</p> <p>dubbele punt*</p>	<p>punt*</p> <p>vraagteken*</p> <p>uitroepteken*</p> <p>komma*</p> <p>dubbele punt*</p> <p>spatie*</p> <p>aanhalingstekens*</p> <p>afkorting*</p>	<p>punt*</p> <p>vraagteken*</p> <p>uitroepteken*</p> <p>komma*</p> <p>dubbele punt*</p> <p>kommapunten (U)</p> <p>beletseltekens (U)</p> <p>spatie*</p> <p>aanhalingstekens*</p> <p>afkorting*</p>
<i>Morfologisch</i>	<p>woord*</p> <p>samenstelling*</p> <p>afleiding*</p> <p>- enkelvoud*</p> <p>- meervoud*</p>	<p>woord*</p> <p>grondwoord*</p> <p>samenstelling*</p> <p>afleiding*</p> <p>voorvoegsel*</p> <p>achtervoegsel*</p> <p>vervoeging</p> <p>zelfstandig naamwoord*</p> <p>- eigennaam*</p> <p>- verkleinwoord*</p> <p>- enkelvoud*</p> <p>- meervoud*</p> <p>mannelijk*</p> <p>vrouwelijk*</p> <p>onzijdig*</p> <p>lidwoord*</p> <p>bijvoeglijk naamwoord*</p> <p>bijwoord</p> <p>werkwoord*</p> <p>- hoofdwerkwoord</p> <p>- koppelwerkwoord</p> <p>- hulpwerkwoord*</p>	<p>woord*</p> <p>grondwoord*</p> <p>samenstelling*</p> <p>afleiding*</p> <p>voorvoegsel*</p> <p>achtervoegsel*</p> <p>verbuiging</p> <p>vervoeging</p> <p>inheems woord</p> <p>leenwoord</p> <p>zelfstandig naamwoord*</p> <p>- eigennaam*</p> <p>- verkleinwoord*</p> <p>getal*</p> <p>- enkelvoud*</p> <p>- meervoud*</p> <p>genus</p> <p>mannelijk*</p> <p>vrouwelijk*</p> <p>onzijdig*</p> <p>lidwoord*</p> <p>- bepaald*</p> <p>- onbepaald*</p> <p>bijvoeglijk naamwoord*</p> <p>bijwoord</p> <p>werkwoord*</p> <p>- hoofdwerkwoord</p> <p>- hulpwerkwoord*</p> <p>- koppelwerkwoord</p>

	<p>persoonsvorm* infinities* imperatief</p> <p>tijd* tegenwoordige tijd* verleden tijd* voltooid deelwoord*</p>	<p>persoonsvorm* stam* uitgang* infinities* imperatief</p> <p>tijd* tegenwoordige tijd* verleden tijd* voltooid deelwoord*</p> <p>voornaamwoord* persoonlijk voornaam- woord (als o – lv – mv)* bezittelijk voornaam- woord*</p> <p>persoon:* eerste persoon* tweede * derde*</p> <p>beleefdheidsvorm*</p> <p>voorzetsel* voegwoord</p> <p>telwoord*</p>	<p>- zelfstandig werkwoord</p> <p>persoonsvorm* stam* uitgang* infinities* imperatief</p> <p>tijd* tegenwoordige tijd* verleden tijd* toekomstige tijd* onvoltooidde tijd* voltooidde tijd* voltooid deelwoord*</p> <p>voornaamwoord* persoonlijk voornaam- woord (als o – lv – mv)* bezittelijk voornaam- woord* aanwijzend voornaam- woord* vragend voornaamwoord* wederkerend voornaam- woord onpersoonlijk voornaam- woord (U) wederzijds voornaam- woord (U)</p> <p>persoon:* eerste persoon* tweede * derde*</p> <p>beleefdheidsvorm*</p> <p>voorzetsel* voegwoord</p> <p>telwoord* - hoofdtelwoord - rangtelwoord</p>
--	--	--	--

		<i>bepaling*</i> bijwoordelijke bepaling 2 Soorten zinnen - mededelende zin*: - vragende zin* - gebiedende zin	<i>bepaling*</i> : bijwoordelijke bepaling ontkenning (U) 2 Soorten zinnen - mededelende zin*: zinnen met inversie, bevestigende zin, ontkennende zin - vragende zin* - gebiedende zin - uitroepende zin
<i>Semantisch</i>	synoniem* antoniem letterlijk* figuurlijk* gevoelswaarde van woorden	synoniem* homoniem* antoniem letterlijk* figuurlijk* beeldspraak vergelijking personificatie metafoor spreekwoord* uitdrukking* gevoelswaarde van woor- den	synoniem* homoniem* antoniem letterlijk* figuurlijk* beeldspraak vergelijking personificatie metafoor spreekwoord* uitdrukking* gevoelswaarde van woor- den modaliteit van de zin
<i>Tekstueel</i>	tekst* fictie* non-fictie* inleiding* midden* slot* titel* tussentitel alinea* context*	tekst* fictie* non-fictie* tekstsoort teksttype tekstdoel inleiding* midden* slot* titel* tussentitel alinea* witregel* inhoudsopgave* context* structuuraanduiders: - verbindingswoord - signaalwoord	tekst* fictie* non-fictie* tekstsoort teksttype tekstdoel inleiding* midden* slot* titel* kopje* tussentitel alinea* paragraaf (U) bladspiegel (U) witregel* inhoudsopgave* context* structuuraanduiders: - verbindingswoord - signaalwoord

		- verwijfswoord verband: middel-doel chronologisch oorzaak-gevolg voordelen - nadelen voor-tegen	- verwijfswoord verband: middel-doel oorzaak-gevolg als-dan voordelen-nadelen voor-tegen gevolgaanduidend chronologisch
	lay-out* feit* mening*	lay-out* feit* mening* objectief subjectief	lay-out* feit* mening* objectief subjectief
<i>Sociolinguïstisch - pragmatisch taalgebruik</i>	Standaardnederlands dialect* tussentaal (U) spreker* schrijver* lezer* luisteraar* boodschap* bedoeling* situatie* kanaal* effect* verbale communicatie (U) non-verbale communicatie (U) lichaamstaal (U)	standaardtaal Standaardnederlands dialect* tussentaal (U) zender* spreker* schrijver* ontvanger* lezer* luisteraar* boodschap* bedoeling* situatie* kanaal* effect* verbale communicatie non-verbale communicatie lichaamstaal	standaardtaal Standaardnederlands dialect* tussentaal (U) (taal)register zender* ontvanger* boodschap* bedoeling* situatie* kanaal* effect* ruis verbale communicatie non-verbale communicatie lichaamstaal

3.2.2 Pedagogisch-didactische wenken taalbeschouwing

'Taalvaardigheid ontwikkelen is een samenspel van, een wisselwerking tussen, kunnen (vaardigheid in de systematiek) en kennen (inzicht in de taalsystematiek).'

'Grammatica is niet bedoeld om goed en fout van elkaar te scheiden, grammatica is meer dan taalnorm ... Vaak is meer dan een oplossing te verdedigen.' (P.A. Coppen)

3.2.2.1 Taalbeschouwing vandaag

Mensen leren niet alleen taal door die te gebruiken. Bij taalbeschouwing denken ze na over **taalgebruik** en **taalsysteem**.

In taalbeschouwing denken leerlingen na over drie aspecten:

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

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

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

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

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

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

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

Taalbeschouwing wordt in dit leerplan (in vergelijking met het vorige van 2002) niet meer verdeeld in 'inzicht in taalgebruik en tekst', 'woordenschat', 'grammatica' en 'spelling'. Dit betekent dat je integratie zult nastreven en dat je taalsysteem en taalgebruik aan elkaar koppelt.

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

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

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

Zulke doelen stellen hun eigen eisen.

Op doel (a) mag je in geen geval blindstaren: het is belangrijk dat de reflectie gebeurt op het niveau van ontwikkeling waar de leerlingen (afhankelijk van de leerlingengroep kan dit zelfs verschillen) van een tweede graad aan toe zijn. Inzicht in grammatica kan tot goede resultaten leiden als het om ingewikkelder, meestal geschreven teksten gaat en daar is soms meer grammatica voor nodig dan je bepaalde leerlingen kunt bijbrengen. Toch mag je niet vergeten dat een daarop gerichte grammatica niet gemakkelijk en tevens een werk van lange adem is. Als je ervoor wilt zorgen dat de leerlingen er later baat bij kunnen hebben, dan ga je voor alle leerlingen een bruikbare basis leggen. Voor bepaalde leerlingen (groepen) ga je uiteraard verder en dieper in op de reflectie op het taalsysteem.

Doel (b) is maar te bereiken als je daar in teamverband aan werkt en als er duidelijke afspraken zijn in verband met timing, aanpak en gebruikte terminologie. Overigens moet je daarbij ook op aanzienlijke verschillen bedacht zijn. Niet alles wat bij Nederlands aangeleerd wordt, kan zomaar in een andere taal overgenomen worden. Net bij die verschillen even stilstaan, kan de leerlingen meer inzicht geven in de taal en het taalsysteem. Aspecten met elkaar vergelijken kan een duidelijker zicht geven op het taalsysteem bij zowel Nederlands als bij de vreemde taal.

Enkele voorbeelden illustreren dat: wat je bijvoorbeeld 'naamwoordelijk deel van het gezegde' noemt, heet in de Franse schoolspraak 'attribut du sujet'. Bij Latijn wordt dan weer anders naar de aanhaling bij de directe rede gekeken: een zin in de directe rede kan afhankelijk gemaakt worden van een gezegde dat een vorm van communicatie uitdrukt (zoals zeggen, vragen, antwoorden, meedelen).

Bv. Steve Jobs zei: 'Er is niets beter dan de kans om levens te redden.' De zin tussen aanhalingstekens wordt bij Nederlands beschouwd als een bijzin (lijdend voorwerpszin) (maar met behoud van de woordvolgorde van een hoofdzin). In de grammatica van de klassieke talen wordt de zin tussen aanhalingstekens niet als een bijzin beschouwd.

Wat bij Nederlands een voorwerp is, is bij Latijn soms een bepaling. Vergelijk deze zinnen zoals die bij Latijn benaderd worden.

- Herman heeft mij zijn oude fiets gegeven. (mij: meewerkend voorwerp)
- Hij heeft voor zijn zus een trui gebreid. (voor zijn zus: bijwoordelijke bepaling van voor-/nadeel)

Bij Nederlands hebben we twee keer een voorwerp.

Je overlegt het beste met de collega's en verduidelijkt de aanpak bv. voor reflecteren op zinnen: je informeert over stappen(plannen), over de tweeledigheid van de zin, over termen ...

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

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

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

Doel (e) wil aantonen dat leerlingen via taalbeschouwing ook iets leren over de wereld waarin ze leven. Enerzijds beoogt onderwijs de harmonische ontplooiing van de persoonlijkheid, anderzijds bereidt het voor op de samenleving van morgen en nu. Taal is het hart van de 'menselijke' wereld. Taalbeschouwing leert jongeren alert te zijn en andermans taalgebruik te beschouwen. Daardoor leren ze situaties zelfstandiger en beter aanpakken. Dat leidt er uiteindelijk toe dat leerlingen mensen worden die zich verwonderen over en verheugen in het wonder van die menselijke taal. Dat maakt van hen *volwaardige, mensontmoetende taalgebruikers*, die openstaan voor het woord, met respect voor de eigen en andermans cultuur.

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

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

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

Deze tabel plaatst beide varianten naast elkaar.

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

3.2.2.2 Voortbouwen op het basisonderwijs en de eerste graad: een doorlopende leerlijn via de tweede naar de derde graad

Vaardigheden, inzichten, kennis en attitudes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wie is de zender? Wat is de boodschap? Wat is de relatie van de boodschap tot de werkelijkheid? Wie is de ontvanger? Wat is de bedoeling van de communicatie? Hoe wordt er gecommuniceerd? In welke situatie wordt er gecommuniceerd? Wat is het kanaal? Wat is het effect?

Werken met de negen vragen heeft een aantal concrete voordelen.

Je kunt:

- er elke communicatiesituatie volledig mee analyseren;
- ze op alle communicatiesituaties toepassen;
- ze op alle niveaus toepassen: van kleuter tot wetenschapper. Ze vormen een open model;
- ze gebruiken om een taalhandeling voor te bereiden, te begrijpen, ook om die te evalueren.

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

Leerlingen leren op zinnen reflecteren vanuit betekenis en functie; ze leren redeneren vanuit de zinsopbouwdidactiek. Want 'in iets doen met taal' (taalgebruik) leren leerlingen nadenken over 'het systeem' dat achter hun / het taalgebruik zit, m.a.w. ze komen uit bij taalbeschouwing waarvan grammatica slechts een deel is: nadenken over het systeem achter hun taalgebruik.

Voor woordenschat vertrekken leerlingen vanuit betekenisrelaties: je kunt woorden makkelijker onthouden als je ze in relatie brengt met andere woorden, bv. gelijk aan, tegengesteld aan, behorend tot ... Die strategieën trek je door in alle graden van het secundair onderwijs.

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

3.2.2.3 Taalbeschouwing in dit leerplan

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

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

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

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

3.2.2.4 De aanpak van taalbeschouwing

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

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

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 werken ze aan het verbeteren van hun taalgebruik.

Vele doelen taalbeschouwing verweef 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 reflecteren op klanken tijdens lezen en spelling, reflecteren op spellingvormen tijdens het schrijven, reflecteren op teksten tijdens lezen en schrijven, reflecteren op betekenissen tijdens de spreek-, luister- of leesles.

Toch zul je ook 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.

Met reflecteren op bedoelt dit leerplan dus dat het taalleerproces vertrekt vanuit communicatie (taalgebruik) en terugkeert naar communicatie (taalgebruik). Daartussenin focus je op het taalsysteem. Even ga je een bepaald aspect bestuderen of 'droogkoken' voor je weer verder gaat.

Drie fasen voor reflecteren op ...

1 waarnemen	2 begrijpen en interpreteren	3 verwerken
<p>De leerling observeert taalgebruik (TG) en taalsysteem (TS) in aangeboden tekstmateriaal.</p> <p><i>zich verwonderen</i> <i>zich verbazen</i> <i>stilstaan bij</i> <i>verkennen</i> <i>zich vragen stellen</i> <i>herkennen</i></p>	<p>De leerling doet een beroep op impliciete (ingebakken) kennis om hypothesen op te bouwen over de systematiek die achter de grammaticale regels schuilt.</p> <p>De leraar maakt de regel expliciet en visualiseert in kader of schema; termen/begrippen voor TG en TS</p> <p><i>verwoorden</i> <i>bespreken</i> <i>verklaren</i> <i>vergelijken</i> <i>verbanden leggen</i> <i>begrippen ordenen</i></p>	<p>De leraar zorgt voor:</p> <p>1 taalgerichte oefeningen, 2 communicatieve oefeningen.</p> <p>1 De leerling oefent concepten, aangeleerde begrippen/termen van TG en TS in vormgerichte oefeningen. 2 De leerling leert TG en TS toepassen in vrij taalgebruik, mondelinge en/of schriftelijke productie</p> <p><i>redeneren</i> <i>beoordelen</i> <i>toepassen</i> <i>besluiten</i> <i>verbeteren</i> <i>aanpassen</i> <i>plezier beleven</i> <i>systematisch onderzoeken</i> <i>creatief denken</i></p>

In bepaalde klassen kan het aantal zwak taalvaardige leerlingen groot zijn. Bij die leerlingen gaat het zowel om leerlingen die thuis Nederlands spreken als om leerlingen met een andere thuistaal. Voor die laatste groep leerlingen is Nederlands een tweede taal, soms zelfs een derde taal. Uit leerpsychologisch onderzoek is bekend dat leerlingen niet allemaal op dezelfde manier (een taal) leren. In de klassenpraktijk wordt er niet altijd voldoende rekening gehouden met het bestaan van verschillende soorten (taal)leerders. Soms kan vergelijken met de eigen thuistaal verduidelijking brengen en ervoor zorgen dat de leerling dan meer inzicht krijgt over hoe het nu precies in het Nederlands moet.

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

Aanpak taalgebruik en taalsystematiek

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

Laat leerlingen daarbij taken uitvoeren waarin zij taalverschijnselen observeren en zelfstandig of onder jouw begeleiding hypothesen opbouwen. De leerlingen moeten de taalverschijnselen kunnen herkennen, onderzoeken en benoemen.

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

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

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

Bij nadenken over zinnen zien leerlingen in dat zinnen klein (kort) en gemakkelijk kunnen zijn, maar ook lang en complex, dat zinsdelen in verschillende vormen verschijnen: als woord/ woordgroep/ zin. Bij het bestuderen van zinsdelen vertrekken ze vanuit 'onderwerp doet iets/ is iets ...' Zo werk je in de eerste graad met leerlingen aan het herkennen van de *tweeledigheid* in zinnen, aan de relatie van de verschillende delen met het werkwoord. In de tweede graad werken leerlingen verder gepland en gestructureerd aan het herkennen, onderzoeken en benoemen van zinsdelen. Daarbij zullen ze ook de modaliteit van de zin onderzoeken.

Aanpak woordenschatverwerving

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

Ook dat zijn materies die nuttig te exploreren zijn, meestal naar aanleiding van tekstbehandeling. In de tweede graad zullen leerlingen bijvoorbeeld ook de gevoelswaarde van een woord en beeldspraak onderzoeken.

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

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

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

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

Die didactiek onderscheidt deze fasen:

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

1 Voorbewerken

Bij voorbereiden gaat het om het creëren van een gunstige beginsituatie. Dat betekent het organiseren van een juiste context door bijvoorbeeld een tekst te gebruiken, het activeren van voorkennis en het betrokken maken van de leerlingen.

2 Semantiseren

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

3 Consolideren

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

4 Controleren

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

De 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.

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

Schooltaalwoorden en instructietaal verdienen in deze tweede graad, net zoals in de eerste, voldoende aandacht. Dat betekent echter niet dat je dan zomaar lijstjes presenteert, maar dat je met de leerlingen ook via de hiervoor beschreven didactiek aan slag gaat. Om hun leerresultaten te bevorderen zul je de typische schooltaal voor deze leerlingen ontsluiten. Voldoende aandacht en tijd besteden aan actieve taalverwerving daarbij is een onmisbaar deel van taalbeschouwing.

3.3 Literatuur en literaire competentie

3.3.1 *DOELEN literatuur en literaire competentie*

Er zijn 7 doelen bij dit deel literatuur en literaire competentie. 'Hoofddoelen' zijn aangevuld met doelen die deze ondersteunen: attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis. Bij de 'termenlijst' (doel 6) vind je termen (om effectief te gebruiken of productief in te zetten).

- 1 De leerlingen zijn bereid om literaire teksten te lezen (ET aso 35*/ kso en tso 34*), te beluisteren en te bekijken.
- 2 **aso** De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid. (ET 30)

kso en tso De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid.(ET 30)

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

- 3 De leerlingen zijn bereid:
 - om over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven (ET aso 35*/ kso en tso 34*)
 - hun persoonlijke waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uit te spreken.
- 4 De leerlingen kunnen:
 - verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:
fictie en non-fictie
verhaal, gedicht, toneeltekst
twee stromingen (ET aso 30)

- kenmerken herkennen van:
column, kortverhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie
strip, jeugdtheater, tv-drama, soap (ET aso, kso en tso 30)
 - kenmerken herkennen van fictionele teksten zoals¹:
sprookje, mythe, sage, fabel, adolescentenroman, fantasy, sciencefictionverhaal, graphic novel, film, videoclip, videogames, strippoëzie ...
 - **aso**: verhaalelementen herkennen en benoemen:
personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hij-verteller (ET 30)
de keuze van deze verhaalelementen toelichten: personages, tijd en ruimte. (ET 30)
kso en tso: verhaalelementen herkennen:
personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hij-verteller (ET 30)
de keuze van deze verhaalelementen toelichten: personages, tijd en ruimte.
 - luisteren en / of kijken naar mondeling aangeboden fictionele teksten;
 - hun leeservaring verwoorden, hun mening weergeven en hun persoonlijke waardering uitdrukken; (ET aso, kso en tso 31)
 - leeservaring en tekstkeuze toelichten en documenteren (ET aso, kso en tso 31)
 - de gepaste leesstrategieën gebruiken bij de activiteiten rond literair lezen. (ET aso, kso en tso 33/ 20)
 - informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. (ET aso, kso en tso 32)
- 5** Bij het verzamelen van informatie over literatuur maken de leerlingen kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multimedia, internet ... (ET 32)
- 6** De leerlingen kunnen bij het spreken over literatuur gebruik maken van het bijbehorende begrippenapparaat (zie lijst). (ET aso 34)

Termenlijst bij de doelen literatuur

Opmerking

Voor kso en tso is dit een voorstel om enkele termen ook door deze leerlingen te laten gebruiken. Bespreek in de vakgroep waar je met jouw leerlingen mee zult werken. Situeer je leerlingengroep bij 2.1 of 2.2 rekening houdend met het studierichtingsprofiel.

Leeswijzer en info termenlijst

- bij de termen is een onderscheid gemaakt tussen basis en uitbreiding (de uitbreiding wordt aan gegeven met een U).
- extra termen die niet in de eindtermen van de tweede graad voorkomen, zijn cursief opgenomen.

¹ Zoals duidt op een keuzemogelijkheid.

	kso en tso	kso en tso	aso
	2.1	2.2	2.3
Verhaal (epiek) <i>Algemene kenmerken</i>	<i>verhaal</i> <i>fictie - non-fictie</i>	verhaal fictie - non-fictie	verhaal fictie - non-fictie
<i>Verhaalanalyse</i>	<i>thema</i> <i>personage</i>	thema ik- en hij-verteller personage tijd en ruimte <i>flashback (U)</i> spanning	thema ik- en hij-verteller personage tijd en ruimte spanning <i>gebeurtenis (U)</i> <i>flashback (U)</i> <i>flashforward (U)</i>
<i>Teksttypes</i>	<i>strip</i> <i>kortverhaal</i> <i>(jeugd)roman</i>	teksttype strip column kortverhaal (jeugd)roman <i>mythe (U)</i> <i>sprookje (U)</i> <i>sage (U)</i> <i>graphic novel (U)</i> <i>adolescentenroman (U)</i> <i>fantasy (U)</i> <i>sciencefictionverhaal (U)</i>	teksttype strip column kortverhaal (jeugd)roman <i>mythe (U)</i> <i>fabel (U)</i> <i>sprookje (U)</i> <i>sage (U)</i> <i>graphic novel (U)</i> <i>adolescentenroman (U)</i> <i>fantasy (U)</i> <i>sciencefictionverhaal (U)</i>
		twee kunststromingen	twee kunststromingen
Poëzie (lyriek) <i>Algemene kenmerken</i>	<i>gedicht</i>	gedicht	gedicht
		soorten poëzie: (jeugd)poëzie <i>beeldspraak</i>	poëzieanalyse (U) <i>thema</i> <i>klank en rijm</i> <i>vers (U)</i> <i>ritme (U)</i> <i>strofe (U)</i> <i>beeldspraak (U)</i> soorten poëzie: (jeugd)poëzie <i>klankpoëzie (U)</i> <i>visuele poëzie (U)</i> <i>lied (U)</i> <i>strippoëzie (U)</i> <i>stiftgedicht (U)</i>

<p>Toneel (dramatiek) Algemene kenmerken</p>	<p><i>toneeltekst</i></p>	<p>toneeltekst</p> <p>soorten: (jeugd)theater tv-drama soap</p>	<p>toneeltekst <i>tekentaal (U)</i></p> <p>soorten: (jeugd)theater tv-drama soap</p>
<p>Vormelementen, stijlen en stijlfiguren</p>		<p><i>vergelijking (U)</i> <i>personificatie (U)</i> <i>metafoor (U)</i></p>	<p><i>klanknabootsing (U)</i> <i>alliteratie (U)</i> <i>vergelijking (U)</i> <i>metafoor (U)</i> <i>personificatie (U)</i></p> <p><i>humor (U)</i> <i>ironie (U)</i></p>

7 De leerlingen tonen een (inter-)culturele gerichtheid op het vlak van kennis en inzichten, vaardigheden en attitudes

- verschillende cultuuruitingen met een talige component in onze samenleving zoals poëzie, literaire fragmenten, jeugdboeken, theater, film ... exploreren en er betekenis aan geven;
- hun gedachten, belevingen en emoties bij ervaringen met de eigen culturele leefwereld in vergelijking met die van anderen verwoorden;
- uitgaande van hun eigen referentiekader enige kennis over de diversiteit in het culturele erfgoed met een talige component verwerven en er waardering voor krijgen.

3.3.2 PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN literatuur en literaire competentie

3.3.2.1 Aansluiting bij de eerste graad de opstap naar de derde graad

In de eerste graad liet de leraar de leerlingen teksten met literaire waarde ervaren en genieten. Literatuur wordt nu ook voorwerp van studie of evaluatie. Ook in de tweede en de derde graad staan het lezen van teksten en de leeservaring nog voorop. De bestudering van de literaire tekst en de context sluit bij deze leeservaring aan en moet er in de derde graad toe leiden dat de leerlingen een behoorlijke mate van 'literaire competentie' verwerven. In een overzicht vind je op de volgende bladzijde de leerlijn van de eerste naar de derde graad.

Internationaal proberen onderzoekers niveaus te bepalen voor literaire competentie. In Nederland werkt professor T.H.C. Witte van de RUG (Rijksuniversiteit Groningen) aan de beschrijving. Voor de 'bovenbouw' zijn de niveaus al in heel wat scholen gekend. De beschrijvingen voor de onderbouw zijn nieuw. Je krijgt die hier op een van de volgende bladzijden en misschien kunnen die beschrijvingen inspirerend werken om ook bij literatuur en literaire competentie te **differentiëren**. De beschrijvingen kunnen de leraar en de leerlingen ondersteunen om vorderingen te zien, te bespreken en eventueel de **persoonlijke groei** van de leerlingen in kaart te brengen of te verwoorden in een literatuurportfolio.

De indeling 2.1, 2.2 en 2.3 is bij literatuur alleen gebruikt bij de termenlijst. De leerlingen ontwikkelen individueel hun literaire competentie. Een klasgroep kun je 'als groep' moeilijk situeren bij een van de beschreven niveaus.

Leerlijn literatuur eerste – tweede – derde graad

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

Overzicht – vier leesniveaus (voor de onderbouw – tot en met vierde jaar) – T.C.H. Witte

		Niveau 1 – belevend	Niveau 2 – betrokken	Niveau 3 – ontdekkend	Niveau 4 – interpreterend
LEERLINGENMERKEN	<i>Leeservaring</i>	heeft ervaring met het lezen van fictie	heeft enkele bevredigende ervaringen met boeken	heeft zeer bevredigende ervaringen met jeugdboeken en/of populaire fictie voor volwassenen	heeft enige ervaring met veeleisende literaire teksten
	<i>Interesses</i>	is geïnteresseerd in voor jongeren vertrouwde onderwerpen accepteert een fantasiewereld	is voornamelijk geïnteresseerd in concrete sociale en persoonlijke problemen	heeft uitgesproken interesses vindt het interessant om de (onbekende, vreemde) wereld via boeken te ontdekken identificatie blijft belangrijk	is geïnteresseerd in zaken die verder en dieper gaan dan de eigen ervaringen en interesses
	<i>Algemene kennis</i>	heeft alledaagse kennis, die meestal beperkt is tot de eigen leefwereld	heeft basale algemene kennis die wordt gevoed door eigen ervaringen en school	heeft van sommige onderwerpen tamelijk gespecialiseerde kennis.	de algemene kennis van de wereld en maatschappij stelt de leerling in staat om zijn/haar persoonlijke mening te onderbouwen
	<i>Literaire kennis</i>	heeft globale genrekennis	is zich meer bewust van eigen genrevoorkeuren	kent sommige auteurs en enkele elementaire narratieve begrippen (tijd, plaats, perspectief)	is zich enigszins bewust van de werking van narratieve procedés
BOEKENMERKEN	<i>Stijl</i>	eenvoudig, levendig en voor leerlingen vertrouwd taalgebruik	soms eenvoudige beeldspraak (algemeen bekende symbolen en metaforen)	biedt literaire taal, inclusief stijfguren	gevarieerde stijl, taal wordt op diverse manieren gebruikt om iets uit te drukken
	<i>Personages</i>	weinig personages, die nauw aansluiten bij de leeftijd en verwachtingen van jongeren relaties zijn duidelijk	personages en relaties zijn uitgewerkt, en hebben vaak een voorspelbaar ontwikkelingsverloop	complexere en minder voorspelbare personages en relaties	personages en relaties kunnen meer ambivalent en zeer uiteenlopend zijn; soms weinig mogelijkheden voor identificatie
	<i>Actie (spanning)</i>	aantrekkelijk, spannend plot suspense gesloten en bevredigend einde	aantrekkelijk, spannend plot suspense eventueel een open einde	spanning kan door actie, maar kan ook door gedachten en beschrijvingen worden verhoogd vaak een open einde	gevarieerde spanningsopbouw naast actie, ook spanning in beschrijvingen, reflecties, dialogen, monologen, enz
	<i>Chronologie</i>	lineair, maar soms ook tijdsprongen om spanning te vergroten	meerdere tijdsprongen, maar deze zijn duidelijk gemarkeerd	zowel flashbacks als vooruitwijzingen tijdsprongen kunnen impliciet zijn	verschillende tijdlagen, niet-chronologische verhaallijn

BOEKKENMERKEN	<i>Verhaallijn(en)</i>	heldere verhaallijn	meerdere verhaallijnen, maar heel duidelijk met elkaar verbonden	verschillende verhaallijnen, soms impliciet met elkaar verbonden	verschillende, impliciet verbonden verhaallijnen
	<i>Perspectief</i>	ik- of personale verteller	meerdere perspectieven, maar de perspectiefwisselingen zijn duidelijk gemarkeerd	verschillende perspectieven die niet altijd expliciet worden onderscheiden	meerdere perspectieven (maar niet experimenteel)
	<i>Betekenis</i>	eenvoudige, aantrekkelijke thematiek voor jongeren	eenvoudige, eenduidige thematiek	verschillende betekenislagen, die verder gaan dan de eigen leefwereld van jongeren	ambigu teksten kunnen op verschillende manieren worden geïnterpreteerd thema's kunnen verband hebben met filosofische en religieuze vraagstukken biedt ruimte voor reflectie ook allegorische betekenis

3.3.2.2 Tekstervaring en tekstbestudering

Via leesplezier breng je leerlingen naar het ‘spreken over’ tekstervaring en naar het bestuderen van fictie, van literatuur.

Voor bepaalde leerlingen blijft leesplezier het belangrijkste doel in de omgang met fictionele teksten en daarbij heb je als leraar een cruciale rol. Jouw enthousiasme werkt stimulerend. Leerlingen voelen het als je zelf weg bent van een bepaald boek en dat het niet zo maar om ‘leerstof’ gaat. Zo kan een voorleesmoment uit een spannend, goed geschreven boek leerlingen enorm stimuleren om het boek zelf te gaan lezen. Dit leesplezier moet ook voor deze groep verder gaan dan een louter genieten. Fictionele teksten doen de lezer/luisteraar/kijker greep krijgen op de werkelijkheid of bieden de mogelijkheid om eraan te ontsnappen. Door leerlingen in contact te brengen met fictionele teksten neemt de literaire competentie toe en leren ze betekenis toekennen aan taaltkens en structuren die steeds hogere eisen stellen. De doelstelling van literatuuronderwijs is dus zowel persoonlijkheidsvorming als groeien in literaire competentie.

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

Leerlingen moeten de gelegenheid krijgen om te ontdekken wat boeken allemaal te bieden hebben. Je biedt hen een ruime keuze aan van teksttypes en media om hun interesse te voeden en hun smaak te ontwikkelen. Je zorgt ervoor dat de leerlingen een grote variatie in teksten krijgen: verhalen, dagboekfragmenten, fragmenten van toneelteksten, stripverhalen ... De opsomming is niet exhaustief. Een goede school- of klasbibliotheek of een samenwerking met de plaatselijke bibliotheek kan een gevarieerd aanbod ondersteunen.

De aanpak nader bekeken

Vertrek vanuit de leeservaring en koppel daar de tekstbestudering aan.

a De leerlingen lezen of beluisteren de tekst.

- In hun leesbeleving komen ze tot een 'spontane' eerste indruk van verhaal of gedicht. Ze kunnen met ervaringswoorden of met receptieschalen werken, die je hen aanreikt.

b De leerlingen verwoorden hun lees- of luisterbeleving, zo precies mogelijk.

- Nu komen deze elementen aan bod bij de tekstbestudering:
inhoud, thema, gebeurtenissen, personages;
spanningsopbouw, bouw van het verhaal, tijd en ruimte;
ik- of hij-persoon, formulering, taalgebruik en stijl.

Hierbij verwijzen de leerlingen altijd naar vindplaatsen in de tekst. In deze fase worden de nodige begrippen inductief aangebracht.

c De leerlingen werken ter verdieping van hun tekstervaring opdrachten uit voor tekstbestudering.
Een paar mogelijkheden:

- verhaalanalyse: de spanningsopbouw nagaan;
- uitzoeken hoe de spanning door de omgeving van het verhaal opgeroepen wordt;
- gebeuren en personages beschrijven;
- het spelen met de tijd motiveren;
- een persoonlijke schrijfopdracht, waarin de leerlingen hun eigen leesbeleving beschrijven.

Dit soort verwerkingsopdrachten is vooral op tekstbestudering gericht. Tekstanalyse en situering van het werk krijgen daarbij ruime aandacht. Een combinatie van ervaring en bestudering blijft heel belangrijk.

Leerlingen kunnen hun tekstkeuze en lees- of luisterervaring documenteren.

Hieronder volgen enkele concrete aanwijzingen. Ze moeten een degelijk leerlinggericht literatuuronderwijs mogelijk maken (*ET kso/tso 34, aso 35*).

Aanbod

Maak leerlingen van hun eigen leesvoorkeuren bewust: confronteer hen met hun lezerstype, hun leesbiografie en hun leesvoorkeuren.

Kies boeken - of laat die kiezen - die aansluiten bij hun belevingswereld. Betrek de leerlingen actief bij het keuzeprocess: neem hun eigen lectuur als uitgangspunt. Informeer hen over wat er aan jeugdliteratuur, adolescentenromans en eenvoudige boeken voor volwassenen te lezen is. Respecteer hun eigen 'keuzetempo': sommigen zijn nog aan jeugdliteratuur toe terwijl anderen al boeken lezen die bij de grote literatuur aanleunen. Het schema met de beschrijving van de niveaus van prof. T. H. C Witte kan hier ondersteuning bieden (zie blz. 70 - 71).

Verwerking

Zoek aansluiting bij de aanloop tot literair lezen van de eerste graad:

- laat de leerlingen met elkaar over hun eigen leesbeleving praten;
- geef ze de kans om te zeggen wat ze denken en voelen;
- welke associaties ze maken;
- gebruik ervaringswoorden en receptieschalen om ze te ondersteunen bij de eigen verwerking;
- vul hun tekstervaring aan met tekstbestudering.

Leer hen:

1 inzicht krijgen in thema en vormgeving;

2 nadenken over personages;

- welk verschil bestaat er tussen hun eigen handelen en dat van de personages in eenzelfde situatie?

3 inzien dat ruimte en tijd in dienst staan van het thema van het boek;

4 inzien dat de taal van het verhaal of van het gedicht en een zakelijke tekst verschillen;

5 zien hoe spanning opgebouwd wordt, en met welke middelen de auteur dit bereikt;

6 achterhalen hoe de schrijver erin slaagt om de beleving van het verhaal te beïnvloeden;

7 ontdekken hoe het vertelstandpunt van de schrijver het verhaal beïnvloedt.

Aanleggen van een *literatuurportfolio*

Een portfolio mag noch voor de leerling noch voor jou een administratieve belasting worden, maar een middel om de groei naar literaire competentie van de leerlingen te kunnen volgen.

Laat ruimte voor een creatieve en persoonlijke verwerking in leesverslagen die niet te analytisch zijn.

Je kunt de leerlingen daarin bijvoorbeeld het volgende laten aangeven:

- welke boeken ze gelezen hebben;
- de informatie die ze over het boek gevonden hebben (eventueel in een kleine infomap);
- wat het boek voor hen betekend heeft;
- met welk gedicht, schilderij, film, song ... ze het gelezen boek in verband brengen (eventueel in een klein ervaringsverslag);
- welke invloed het boek had op hun kijk op thema of inhoud;
- welke opdrachten ze uitgevoerd hebben, met een lijstje van artikels en boeken die ze daarbij geraadpleegd hebben; en of die informatie iets toegevoegd of veranderd heeft aan hun betekenistoekenning of aan hun kijk op het boek;
- op zoek gaan naar besprekingen over het boek, die met elkaar vergelijken en die ook zelf kritisch beoordelen;
- waarom ze de boeken gekozen hebben (documenteren);
- ...

3.3.2.3 Zakelijk - functioneel lezen en literair lezen

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

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

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

4 Huislectuur

Voor aso - kso - tso gelden de volgende minimumaantallen boeken per jaar:

- 2.1 (kso en tso): twee boeken
- 2.2 (kso en tso): drie boeken
- 2.3 (alle aso-richtingen): vier boeken

Natuurlijk mag je meer boeken laten lezen door wie meer wil of kan lezen! Maak daarover afspraken met collega's die voor moderne vreemde talen en andere vakken ook lectuur opleggen. Maak in geen geval de studielast onnodig zwaar.

Kies boeken uit jeugd- en adolescentenliteratuur en uit de eenvoudiger literatuur voor volwassenen. Ook luisterboeken kunnen hier een plaats krijgen. Spreek in de vakgroep af of ook de graphic novel of een stripverhaal mogelijke alternatieven zijn. Houd hierbij rekening met de doelgroep of met individuele leerlingen.

Vermijd de gangbare klassieke boekbespreking, maar streef persoonlijke leesverslagen als verwerking na. Daarvoor zijn alternatieve benaderingen mogelijk. Zo mogen analyses van tijd en ruimte niet om zichzelf gebeuren. De samenhang met het thema en met de bedoeling van de schrijver moet altijd vooropstaan. Dat draagt bij tot een groter leesbewustzijn en meer inzicht in het literaire werk.

(Inter)culturele gerichtheid bij literair lezen

Het is belangrijk dat leerlingen inzicht krijgen in de talige aspecten van hun eigen cultuur en van andere culturen. Via poëzie, proza, theater en andere kunstvormen zoals film krijgen ze inzicht in hun eigen referentiekader en dat van andere culturen. Je kunt door je keuze van fragmenten waarin diverse culturen aan bod komen de leerlingen leren om open te staan voor die culturen.

4 DIFFERENTIATIE

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

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

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

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

Je kunt differentiëren in:

- tempo: zwakke lezers meer tijd geven ...
- aanbod: luistermateriaal aanbieden dat verschilt in lengte en structuur ...
- vragen en opdrachten: uitbreidings- en verdiepingsopdrachten voorzien voor sterke sprekers ...
- ondersteuning: schrijfkaders aanreiken aan zwakke schrijvers ...
- werkvormen: BZL, partnerwerk, groepswerk, coöperatief leren, peertutoring ...
- evaluatie: criteria expliciteren ...

Hieronder vind je enkele voorbeelden om te differentiëren.

Differentiatie in tempo

Meestal weten leerlingen zelf met welke opdrachten zij meer moeite hebben en waar ze dan vaak ook meer tijd voor nodig hebben. De ene leest sneller, de ander schrijft sneller ... Belangrijk hier is dat je leerlingen niet nodeloos op de medeleerlingen laat wachten om verder te kunnen. Er zijn mogelijkheden om met het verschil in tempo om te gaan, onder andere door te vertrekken vanuit verschillende werkvormen, zoals Begeleid zelfstandig leren.

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

Differentiatie in aanbod

Gebruik **luister- en leesteksten** die in de studie en het leven van de leerlingen belangrijk zijn. Je kunt met het geschiedenisboek / aardrijkskundeboek van de leerlingen werken. Leerlingen kunnen ook eigen teksten meebrengen. Je kiest teksten met een duidelijke structuur. Hoe meer leerlingen met teksten aan de slag gaan hoe langer, moeilijker, verder van de eigen leefwereld deze kunnen zijn. In een tweede graad daag je leerlingen ook al uit met teksten over onderwerpen die hun interesseren maar waar ze toch nog minder mee vertrouwd zijn. Onderwerpen die ze moeten bestuderen en er informatie over verzamelen.

Luistermateriaal is authentiek en voor de leerlingen bedoeld: je vindt dit materiaal op radio, tv, cd-roms, dvd's, via een uitgebreid internetaanbod ... De leerlingen zijn geïnteresseerd in en bezitten voorkennis over het onderwerp. Ook hier kan in de tweede graad de tekst al verder van de leerlingen af staan. Soms zullen ze over het onderwerp informatie zoeken en er zich echt moeten over buigen.

In een tekst is de structuur minder duidelijk en de leerlingen moeten voor zichzelf een betere structuur aanbrenge. Teksten met verschillende structuren samen zijn de realiteit.

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

Zoek bijvoorbeeld ook nog naar jongerentijdschriften met informatieve teksten die voor een bepaalde groep toegankelijk zijn. De aangeboden ondersteunende woordenschat zou teksten ook bereikbaar kunnen maken.

Differentiatie in vragen en opdrachten

Pas de **spreekopdrachten** aan het niveau van de leerlingen aan. Altijd weer kunnen situaties worden bedacht waarin aan de spreekvaardigheid van leerlingen hogere eisen worden gesteld. Zo zijn o.a. de *voorkennis* over het onderwerp, de *context*, het *doelpubliek* en het *verwerkingsniveau* bepalend voor de moeilijkheidsgraad van een spreektaak (zie daarvoor het schema spreekvaardigheid).

Een voorbeeld wat het verwerkingsniveau betreft: het telefoongesprek komt in de drie graden aan bod. In de eerste graad is dat op structurerend niveau, in de derde graad op beoordelend. De tweede graad vormt de link tussen beide wat betekent dat de ene leerling bij de start in de tweede graad nog verdere inoefening nodig heeft bij op het structurerend niveau voor hij op beoordelend niveau het gesprek zal voeren en een ander heeft het echt al onder de knie. Daarbij wordt telkens gestreefd naar een zo groot mogelijke beheersing van de standaardtaal en speel je met het verschuiven van de verschillende criteria. In dat opzicht zijn de leerplannen over de drie graden heen *'spiraalsgewijs'* opgesteld: soms komen dezelfde vaardigheden terug, maar worden er telkens hogere eisen gesteld in de loop van de jaren.

Bv. Een leerling formuleert een klacht over een nieuw gsm-abonnement dat niet biedt wat er beloofd was. Hij richt zich tot een onbekende volwassene, het gesprek situeert zich op het beoordelend niveau. Hij zal zelf verwoorden wat hij precies ter sprake wil brengen, hij zal zelf de klacht formuleren, de kern van de boodschap weergeven en de realiteit vergelijken met het beloofde en daarbij mischien ook aangeven wat hij nu verder verwacht.

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

Bv. De leerlingen krijgen twee advertenties uit een schoolkrant voor een product (bv. een tweedehands game) dat ze willen aanschaffen. 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 advertenties naast elkaar gelegd hebben.

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

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

Differentiatie in ondersteuning

Bij een **spreekopdracht**

Een leerling moet in staat zijn om informatie te verzamelen over het onderwerp waarover hij spreekt. Een informatiebron is het internet waartoe de leerlingen dan ook toegang hebben bij de voorbereiding van een taak. Je leert de leerlingen met de zoekmachines aan de slag gaan, kritisch omgaan met de gevonden informatie en geeft minder dan in de eerste graad bepaalde URL's op waar ze kunnen zoeken.

Bij **schrijven** bied je voldoende ondersteuning aan zwakkere schrijvers. Dit kan bijvoorbeeld door:

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

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

Differentiatie in werkvormen

Hier krijgt zelfstandigheidsdidactiek een plaats.

'Begeleid zelfstandig of actief leren is leren waarbij de leerling onder begeleiding van de leraar verantwoordelijkheid krijgt en neemt over het eigen leerproces. De mate waarin de leerling zelf de leeractiviteiten bepaalt, bepaalt ook de graad van zelfstandigheid. Bzl (begeleid zelfstandig leren) is een groeiproces waarin vaak vier fasen worden onderscheiden: zelf werken, zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren.' (Uit: Geleidelijke opbouw van de zelfstandigheidsdidactiek, VVKSO, 2007-10-12).

Soms is het zinvol om via *kleinere werkvormen* de eigenheid van elke jongere aan te spreken.

Enkele van die **kleinere werkvormen** krijg je hier.

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

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

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

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

Contractwerk

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

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

Hoekenwerk

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

Bij **samenwerkend of coöperatief leren en werken** gaat het om groepswerkopdrachten die de leerlingen krijgen. Deze kunnen variëren van praatopdrachten, waar de leerlingen praten met en luisteren naar elkaar, naar doe- en oefenopdrachten. Bij deze laatste oefenen de leerlingen samen, terwijl de leerlingen bij de doeopdrachten al doende met elkaar informatie verwerken. Het resultaat kan een gemeenschappelijk product zijn.

Het kan evengoed leiden tot individuele prestaties waarbij de leerlingen ieder voor zich aan een taak werken, maar elkaar helpen als dit nodig is.

Gebruik van studiewijzers

De leerlingen werken met een studiewijzer die volgens een vast stramien wordt opgebouwd. Mogelijke doelstellingen waaraan via bzl gewerkt kan worden: uitbreiden van de woordenschat, inoefenen en verwerken van grammatica met verbeter sleutels, schrijfvaardigheid trainen, lees- en luistervaardigheids-opdrachten, oefeningen voor spreekvaardigheid. De computer kan, maar hoeft niet altijd ingezet te worden. Door de studiewijzers kunnen de leerlingen hun werktempo en hun opdrachten mee sturen.

Ze werken zelfstandig. Er is kans tot differentiatie doordat de leerlingen ook mee de leerstof kunnen kiezen die ze willen uitdiepen.

Differentiatie in evaluatie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 LEREN IN SAMENHANG OF INTEGRATIE

5.1 Integratie tussen luisteren en spreken, lezen en schrijven

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

In de lessen Nederlands kun je de vaardigheden best niet geïsoleerd laten oefenen. Dat betekent bv. dat *luisteroefeningen* zo veel mogelijk met andere vaardigheden zoals spreken of bijvoorbeeld met het nemen van notities (schrijven), gecombineerd worden.

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

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

Voorbeelden:

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

Een transfer van de aanpak en strategieën bij lezen en schrijven naar luisteren en spreken is uiterst belangrijk. Wat de leerlingen al leerden en kunnen toepassen bij lezen is meestal vlot om te zetten naar de luisteropdracht. De aanpak en strategieën bij spreken en schrijven vertonen ook heel wat parallellen.

5.2 Integratie vaardigheden en taalbeschouwing

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

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

Daarbij is het zinvol als je aansluit bij het communicatiemodel zoals gehanteerd in het *basisonderwijs en in de eerste graad*.

Wie is de zender?

Wat is de boodschap?

Wat is de relatie van de boodschap tot de werkelijkheid? Waarover gaat de boodschap?

Wie is de ontvanger?

Wat is de bedoeling van de communicatie?

Hoe wordt er gecommuniceerd?

In welke situatie wordt er gecommuniceerd?

Wat is het kanaal (de weg en de middelen)?

Wat is het effect?

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

Aanpak spellingonderwijs

Leerlingen zullen het nut van spellingonderwijs ervaren als je er zinvolle schrijfoopdrachten 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).

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. muts, krant
- weet- of onthoudwoorden bv. bureau, actief, chauffeur, enigszins
- regelwoorden bv. kettinkje, Nederlands, knieën
- net-als-woorden bv. politie, directie, elektrisch
- woorden met ezelbruggetje als hulp bv. onmiddellijk (ga onmiddellijk slapen met twee dekens en twee lakens)

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

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

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

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

5.3 ICT-integratie

Leerlingen die starten in de tweede graad secundair onderwijs hebben een basiskennis van computersystemen, netwerken, tekstverwerking, presenteren, internet en multimedia. Het raamplan ICT van de eerste graad werd in 2007 herschreven naar aanleiding van de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen ICT in de eerste graad. De doelstellingen daarvan zorgen ervoor dat de leerlingen de basisvaardigheden van ICT beheersen.

De leerlingen in de tweede graad kunnen 1 uur in de week ook een vak Informatica volgen in het complementair gedeelte waarin de doelen voor vaardigheden en kennis specifiek worden uitgediept. In de tso-richtingen Handel, Handel-Talen en Toerisme wordt hier nog uitgebreider op ingegaan. Die richtingen hebben een leerplan voor 3 of 4 uur in het specifieke gedeelte. Leerlingen uit die richtingen oefenen ook klaviervaardigheid.

Heel wat doelstellingen van het vak Informatica zijn sterk verbonden met doelen voor het vak Nederlands zoals bronnen veilig, gericht en efficiënt exploreren en interpreteren, de informatie doelgericht presenteren, een document doeltreffend invoeren, structureren en opmaken. Hier zijn kansen om ICT functioneel te gebruiken in authentieke taken (eventueel vakoverschrijdend).

Uiteraard kan hier ook de koppeling gemaakt worden naar de vakoverschrijdend eindtermen mediawijsheid.

Mediawijsheid wordt hier opgevat in de zin van een bewuste en kritische houding ten opzichte van klassieke (televisie, radio, pers ...) en nieuwe media (internettoepassingen, sms ...) en het vermogen tot een alledaags, informeel en creatief mediagebruik dat (impliciet of expliciet) gericht is op participatie in de culturele publieke sfeer (internetfora, sociale media, wiki's, you tube, chatrooms, blogs, webcam ...)

5.3.1 Schrijven

Tekstverwerking

Ook in het schrijfonderwijs is ICT niet meer weg te denken. De doelen die te maken hebben met layout komen in taalbeschouwing en in zakelijk lezen aan bod.

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

Leerlingen hebben de neiging om minder planmatig te werken als ze voor het scherm zitten. Ze bouwen hun tekst al schrijvend op. Ze kunnen op elk moment schrijffouten corrigeren of woorden en zinnen verplaatsen. Maar schrijven op de pc kan aanleiding geven tot nieuwe fouten: woorden worden vergeten of zinnen kloppen niet meer. Dit kunnen ze vermijden door een grondige revisie van de tekst achteraf. Daarvoor zul je de nodige aandacht moeten vragen. Het schrijven met de tekstverwerker sluit beter aan bij schrijvers met een reviserende strategie. Bij hen komen de ideeën meestal al schrijvend en achteraf kunnen ze aan de hand van vragen nakijken of hun tekst aan de eisen voldoet.

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

Mogelijke stappen voor het schrijfproces

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

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

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

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

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

5.3.2 Lezen

Het lezen van informatie op het internet via verschillende dragers (pc, tablet, smartphone) is een belangrijk doel dat je als leraar Nederlands mee kunt realiseren.

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

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

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

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

5.3.3 Luisteren

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

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

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

5.3.4 Spreken

De leerling moet in staat zijn om informatie te verzamelen over het onderwerp waarover hij spreekt. Een informatiebron is het internet waartoe de leerlingen dan ook toegang hebben bij de voorbereiding van een taak.

Een spreekopdracht kunnen ze bijvoorbeeld ook met een ondersteunende PowerPoint- of Prezi-presentatie, mindmapprogramma ... uitvoeren. Je kunt in gezamenlijk overleg met de collega's van Informatica en de andere vakken, basisregels voor een presentatie opstellen en die consequent in elk vak hanteren.

6 EVALUATIE

6.1 Algemeen

Een nieuwe visie op onderwijs vereist een nieuwe visie op evaluatie

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

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

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

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

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

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

Hoe evalueren?

De leerling centraal

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

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

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

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

Validiteit veronderstelt dat je evalueert zoals je lesgeeft. De toets of de taak sluit aan bij het vooraf gegeven onderwijs. Het heeft geen zin om totaal andere vragen te stellen of op een totaal andere manier te werken bij een toets of taak dan de leerlingen in de klas gewoon zijn. Verder ook: evalueer je wat je wilt evalueren? M.a.w. test de toets echt de vaardigheid en/of de kennis van de leerlingen die je wilt testen? Je moet immers de juiste conclusies kunnen trekken uit de resultaten.

Als je een evaluatie-instrument bijvoorbeeld gebruikt om de vaardigheid 'actief luisteren' te kunnen evalueren, dan moet dit instrument inderdaad de vaardigheid 'actief luisteren' evalueren. Hoe meer het instrument dit doel benadert, hoe groter de validiteit. Je stelt je altijd de vraag: 'Wat wil ik toetsen?' Om de toets valide te maken, is het enige antwoord: 'Toets wat je wilt toetsen.'

De toets is **betrouwbaar** als de beoordelingen die de leerlingen krijgen consistent zijn in de tijd en tussen verschillende collega's. De toetsing berust op meer dan het puur persoonlijke en van het moment afhankelijke oordeel van één persoon. De betrouwbaarheid heeft te maken met de mate waarin je staat kunt maken op de evaluatieresultaten. Een evaluatie-instrument is betrouwbaar als bij herhaald gebruik, onder gelijke condities leerlingen dezelfde resultaten behalen.

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

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

Objectiviteit

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

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

Doorzichtigheid of transparantie

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

Normering

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

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

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

Kenmerken van alternatieve evaluatie

- **Aangepastheid aan de leerlingen:** garandeert de evaluatiemethode dat alle leerlingen kunnen aantonen dat ze bepaalde kennis en vaardigheden beheersen? Door de leerlingen bijvoorbeeld zelf te laten reflecteren op hun leerproces, of zichzelf te laten evalueren, worden ze zich bewust van hun sterke punten en werkpunten.
- **Integratie van evaluatie met onderwijzen en leren:** wordt er tijdens het leerproces geëvalueerd zodat er bijgestuurd kan worden? De reflectiefase maakt integraal deel uit van het leerproces. Leerlingen kunnen op basis van hun eigen reflectie, (eventueel) de reflectie door hun medeleerlingen en de eindbeoordeling door de leraar hun leerproces bijsturen en een volgende opdracht anders en beter aanpakken.
- **Betrokkenheid van leerlingen:** worden leerlingen betrokken bij het ontwerp en de uitvoering van de evaluatieprocedures? Aan dit criterium is voldaan door de leerlingen zelf te laten reflecteren op hun taak of toets.
- **Kennisconstructie i.p.v. reproductie:** moeten leerlingen de verworven kennis gebruiken om nieuwe problemen op te lossen? De kennis en vaardigheden die leerlingen bij een bepaalde opdracht verworven hebben, kunnen ze toepassen bij een volgende taak.
- **Levensachtigheid:** worden werkelijkheidsgetrouwe leersituaties of simulaties gebruikt? Dit criterium moet bij de formulering van opdrachten zoveel mogelijk in het achterhoofd gehouden worden. Hoe meer de opdracht aansluit bij de leefwereld van de leerlingen, hoe meer gemotiveerd ze zullen zijn om hem uit te voeren.

Rapportering

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

6.2 Evaluatie van het vak Nederlands

6.2.1 Evaluatie luisteren

Het toetsen van luisteren beperkt zich nogal eens tot het beluisteren van een tekst die je voorleest of die je laat horen/bekijken en waarbij je een aantal vragen stelt. Deze 'traditionele' luistertest vul je dan wel aan met andere vormen van luisteropdrachten. Het is immers de bedoeling dat bij de evaluatie de verschillende manieren van luisteren aan bod komen a.d.h.v. verschillende teksttypes die in de leerplandoelen vermeld staan. Dat hoeven geen lange luisterteksten te zijn. Zo blijft evalueren niet beperkt tot zoekend luisteren en het beantwoorden van vraagjes bij de tekst, maar zouden ook 'realistische luistertaken' aan bod moeten komen. Vooral kritisch luisteren verdient hier extra aandacht. Leerlingen oefenen zo om op beoordelend niveau luistertaken op te nemen.

Naast luisteren naar uiteenzettingen, ICT-opnames, tv-programma's e.d. (= monologen), is het immers ook nodig om gesprekken (= dialogen en polylogen) in de evaluatie te betrekken. Afwisseling in de aanpak van de luistervaardigheid is dus niet alleen tijdens het inoefenen in de klas, maar ook bij de evaluatie aangewezen. Evaluatie ligt in het verlengde van het leerproces. Zo ontstaat een bredere vorm van evaluatie met een evenwichtiger beoordeling.

1 Kwaliteitsvolle evaluatie

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

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

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

Voorbeelden van tekstonafhankelijke vragen:

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

Voorbeelden van tekstafhankelijke vragen:

- In de instructie die je nu zult beluisteren ontbreken enkele stappen. Zoek wat ontbreekt, vul aan, controleer met een 'gelijkaardige instructie' ...
- Vat in je eigen woorden een leerstofonderdeel dat de leraar in de klas uiteengezet heeft samen.
- ...

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

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

Enkele voorbeelden van integratie met spreekvaardigheid

- Het leerplandoel 'De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar uitspraken in een discussie voor leeftijdsgenoten' kan goed tijdens een gedachtewisseling in de klas geëvalueerd worden. Een gesprek loopt immers mank als er niet goed naar elkaar geluisterd wordt. Je kunt dit onder de vorm van criteria opnemen in de evaluatiefiche van de spreekoefening (zie voorbeeld van evaluatiefiche Spreken: polyloog).

- Je luistert actief naar de anderen ('ja' of 'hm' zeggen, knikken, glimlachen ...)
- Je reageert op wat anderen zeggen, pikt in op hun argumenten.
- Ook bij het voeren van (telefoon)gesprekken met een onbekende volwassene om inlichtingen te geven of erom te vragen ligt bovenstaande werkwijze voor de hand.

Een voorbeeld van integratie met lees- en/of spreekvaardigheid

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

Een voorbeeld van integratie met schrijfvaardigheid

- Het 'luisteren naar een uiteenzetting (door de leraar) over een leerstofonderdeel in de klas' kun je linken aan schrijfvaardigheid door de leerlingen tijdens het luisteren de belangrijke informatie te laten noteren. Later kunnen de leerlingen hier een 'volwaardig' schema van maken.

Enkele voorbeelden van integratie met bepaalde aspecten van taalbeschouwing

- Bij het beluisteren/bekijken van reclameboodschappen op beoordelend niveau kunnen de leerlingen enkele reclames kritisch vergelijken.
- De opdeling inleiding – midden – slot of de structuur van een tekst (met de gepaste signaalwoorden) kan aan bod komen bij het 'luisteren naar een uiteenzetting (door de leraar) over een leerstofonderdeel in de klas'.

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

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

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

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

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

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

2 Inzetten op procesevaluatie en 'alternatieve' evaluatievormen

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

2.1 De leraar

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

Enkele suggesties

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

2.2 De leerling

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

Enkele voorbeelden

- In de reflectiefase vergelijken de leerlingen hun aanpak met die van andere leerlingen en ontdekken zo wat de beste aanpak is.
- In de reflectiefase kunnen de leerlingen ook hun antwoorden op de vragen bij een luistertoets met elkaar vergelijken.

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

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

6.2.2 Evaluatie spreken

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

1 Kwaliteitsvolle evaluatie

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

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

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

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

Voorbeeld - 'instructie voor een spel of apparatuur'

Bij de instructie kun je deze criteria gebruiken

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

De criteria waarop je zult beoordelen, deel je vooraf aan de leerlingen mee, het liefst in de vorm van een checklist. Het zijn meteen de voorwaarden waaraan het **spreekproduct** moet voldoen. Als uitgangspunt voor het opstellen van de criteria kunnen de vragen genomen worden uit 'reflecteren op de gesproken tekst' (zie Spreken). De keuze van de criteria hangt af van de doelstellingen die je met een bepaalde spreekopdracht wilt bereiken.

De criteria breng je het beste samen in een **evaluatiefiche** waaraan een **beoordelingsschaal** gekoppeld is.

Op deze manier kun je precieze feedback aan de leerlingen geven. Die feedback kan ook als basis voor remediëring dienen.

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

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

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

2 Inzetten op procesevaluatie en ‘alternatieve’ evaluatievormen

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

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

Enkele voorbeelden om dit te realiseren

- Het leerproces van de leerling kun je mee in rekening brengen door zijn voorbereiding van de spreekopdracht te laten meetellen in het cijfer voor spreekvaardigheid. Zo kun je bij sommige opdrachten vragen dat ze een spreekbriefje / spreekplannetje maken. Het opstellen van dit spreekbriefje en het al dan niet bijhebben en/of gebruiken van het briefje, kan dan in de evaluatie betrokken worden.
- Ook kun je **procesevaluatie** toepassen, doordat je bij herhaaldelijk oefenen met dezelfde criteria werkt. In de loop van een schooljaar kun je deze criteria steeds strenger beoordelen. De vorderingen die de leerlingen al dan niet maakten, neem je mee in de evaluatie.
- Je kunt werken met een systeem van ‘werkpunten’. Na elke spreekopdracht selecteer je op basis van de zelfevaluatie van de leerlingen, de commentaren van de peers en/of jezelf per leerling een punt waaraan hij het dringendst moet werken. Bij een volgende spreekopdracht noteer je dit werkpunt van de vorige opdracht op de evaluatiefiche. Het werkpunt kun je de volgende keer strenger beoordelen. Wanneer dit werkpunt bij de leerling in positieve zin geëvolueerd is, krijgt hij bijvoorbeeld een bonuspunt, in het andere geval een minpunt.
- Een andere mogelijkheid bestaat erin om de spreekopdrachten in de loop van een periode voor een steeds hoger percentage te laten meetellen in het uiteindelijke cijfer voor spreekvaardigheid. De laatste spreekopdracht weegt dan het zwaarst door. Dat is ook logisch: de leerling heeft daarvoor al verschillende kansen gehad om zijn spreekvaardigheid te verhogen.

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

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

Enkele tips

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

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

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

3 Evaluatie van dialoog en polyloog

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

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

Het lijkt haalbaar dat de leerling een dialoog voert met jou in de rol van dialoogpartner (bv. bij een klacht of bezwaar formuleren in het kader van het schools functioneren of van de vrije tijd is de leerkracht de 'onbekende volwassene' in het gesprek). In een evaluatiegesprek na de spreekopdracht kan dan gereflecteerd worden op de prestatie van de leerling via zelf- en peerevaluatie. Jij blijft ook hier de hoofdbeoordelaar.

De polyloog op een haalbare manier toetsen, kan niet in de volledige klasgroep, maar in groepjes met maximum 5 tot 7 leerlingen. Voor een goede beoordeling kun je bijna niet anders dan zelf- en peerevaluatie inschakelen. Van iedere leerling uit de groep observeer je de bijdragen tijdens de gedachtewisseling en je beoordeelt met de evaluatiecriteria. Vraag een tweetal medeleerlingen mee te obser-

veren en/of te beoordelen. Deze observatie en beoordeling gebeurt niet door de groepsleden, maar door de klasgenoten die niet aan de gedachtewisseling deelnemen. Je kunt hier werken met een binnenkring en een buitenkring. In de binnenkring zitten de discussianten en de gespreksleider. In de buitenkring zit de rest van de klas, de observanten. Achter elk groepslid dat deelneemt aan de discussie kunnen zo twee tot drie klasgenoten zitten. In een evaluatiegesprek na de spreekopdracht kan dan gereflecteerd worden op de prestatie van de leerlingen via zelf- en peerevaluatie. Je blijft ook hier de hoofdbeoordelaar. Op grond van de oordelen van de medeleerlingen en je eigen oordeel, ken je iedere deelnemer aan het groepsgesprek een cijfer toe.

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

4 Evaluatiefiches

Concrete voorbeelden

Dit is een algemene evaluatiefiche die je voor verschillende 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? (= zelf-evaluatie) ▪ Welke werkpunten neem je mee voor een volgende spreektaak? 				

ZG = zeer goed (9 – 10)

G = goed (7 – 8)

V = voldoende (5 – 6)

Z = zwak (< 5)

Een ander voorbeeld is een evaluatiefiche voor het voeren van een monoloog. Er is een mogelijke puntenverdeling aan toegevoegd. Er is aandacht voor procesevaluatie door bij de voorbereiding het al dan niet maken en gebruiken van een spreekplannetje in rekening te brengen. Verder is er een rubriek aan toegevoegd om het werkpunt van een vorige spreekopdracht mee in de evaluatie op te

nemen. De fiche kan ook voor zelf-/ peerevaluatie gebruikt worden. Het aantal criteria moet je dan wel beperken.

EVALUATIEFICHE SPREKEN: monoloog

Beoordeling spreken

.... / 15

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 verwarrend, niet van de hak op de tak springen).	helder en duidelijk 3	soms verwarrend 2	vaak verwarrend 1	nee 0
Je houdt je aan het onderwerp van je spreekopdracht.	ja 3	je wijkt soms af 2	je wijkt vaak af 1	nee 0
Je spreekt luid en duidelijk genoeg.	erg goed 2	goed 1,5	matig 1	slecht 0
Je spreekt niet te langzaam of te vlug.	erg goed 2	goed 1,5	matig 1	slecht 0
Je komt enthousiast over bij je publiek.	erg goed 2	goed 1,5	matig 1	slecht 0
Je hebt voldoende oogcontact met je publiek.	ja 1	nee 0		
Je houdt rekening met je werkpunt uit een vorige spreekopdracht. Werkpunt:	ja	nee		
	bonuspunt: +1	minpunt: -1		

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

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

EVALUATIEFICHE SPREKEN: polyloog

Beoordeling spreken

...../30 =

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

6.2.3 Evaluatie zakelijk lezen

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

1 Kwaliteitsvolle evaluatie

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

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

Voorbeelden van tekstonafhankelijke vragen

Wat voor type tekst is dit?

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

Voorbeelden van tekstafhankelijke vragen

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

Uiteraard is het niet altijd mogelijk en zelfs niet wenselijk om ‘zuiver’ leesvaardigheid te testen. Zo ligt *integratie* met bepaalde aspecten van taalbeschouwing (zie integratie) en/of schrijven eventueel ook spreken voor de hand. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld mondeling samenvatten, de hoofdlijnen naverellen. Wel mogen die aspecten niet de bovenhand halen op de toetsing van de leesvaardigheid zelf.

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

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

Enkele voorbeelden van vragen/opdrachten die integratie met schrijfvaardigheid nastreven

- Schrijf een slot bij de tekst.
- Maak een inleiding voor de tekst. Lees hiervoor het middengedeelte en het slot aandachtig.
- Bedenk een goede titel bij deze tekst.
- Maak een schema van de tekst, gebruik kernwoorden.
- Ook bij het beantwoorden van een zakelijke brief is er sprake van integratie met schrijfvaardigheid.
- ...

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

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

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

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

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

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

2 Inzetten op 'alternatieve' evaluatievormen

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

2.1 De leraar

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

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

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

2.2 De leerling

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

Enkele voorbeelden

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

Die reflectieactiviteiten veronderstellen wel dat de leerling op de een of andere manier er iets over noteert.

Zo krijg je zicht op de leesproblemen bij je leerlingen.

6.2.4 Evaluatie zakelijk schrijven

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

1 Kwaliteitsvolle evaluatie

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

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

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

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

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

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

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

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

- De vakgroep bepaalt het verwachte/te scoren niveau. Hiervoor kun je bij elk criterium een zekere omschrijving van de 'norm' geven die voor leerlingen duidelijk is. Wanneer is aan het criterium voldaan? Wanneer niet? Eventueel kun je daar punten aankoppelen. Zo werken de collega's die eenzelfde schrijfo opdracht als toets gebruiken niet alleen met dezelfde criteria, maar ook met dezelfde puntenverdeling. Dit komt de betrouwbaarheid van de evaluatie alleen maar ten goede. Door vooraf de criteria op te stellen en daaraan een gewicht of een score te koppelen, zorg je voor een **normering** en maak je de evaluatie zo **objectief** mogelijk.
- Neem voldoende schrijftoetsen af. Hierbij kun je problemen ervaren. Als je elke zakelijke schrijfo opdracht meer dan één keer wilt toetsen, is de correctie ervan voor jou niet haalbaar. Je komt dan in conflict met een derde criterium voor een kwaliteitsvolle evaluatie: **efficiëntie**. Meestal zullen de leerlingen een bepaalde tekst in de loop van een schooljaar één of misschien twee keer schrijven. Het eindproduct is dan meteen ook de toets. In het deel 'Schrijven', lees je dan ook: 'Liever een beperkt aantal schrijfo opdrachten die strategisch opgebouwd zijn en die je binnen een redelijke termijn kunt corrigeren, dan te veel opdrachten waarvan de correctie te lang op zich laat wachten'. Dit betekent echter niet dat een leerling voor bepaalde schrijfo opdrachten maar een oefenkans krijgt. In het schrijfproces is de eerste versie van een tekst nooit de definitieve. In dit schrijfproces bouw je in dat een leerling minimum twee versies van zijn tekst schrijft. De ontwerpversie wordt ook al gecorrigeerd. Deze eerste 'beoordelaar' hoef jij niet noodzakelijk zelf te zijn.

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

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

Uiteraard blijf je de hoofdbeoordelaar. Je corrigeert de definitieve versie. Een goede evaluatie van schrijfvaardigheid is **co-evaluatie**. In samenspraak met de leerlingen kan je het aandeel van de co-evaluatie bepalen in verhouding tot jouw evaluatie.

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

2 Inzetten op procesevaluatie en 'alternatieve' evaluatievormen

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

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

Enkele mogelijkheden om dit te realiseren

- Het leerproces van de leerling kun je in rekening brengen door zijn voorbereiding van de schrijfofdracht en de tussentijdse versies te laten meetellen in het uiteindelijke cijfer.
- Ook kun je procesevaluatie toepassen, doordat je bij herhaaldelijk oefenen voor een deel met dezelfde evaluatiecriteria werkt. In de loop van een schooljaar kun je die criteria steeds strenger beoordelen. De vorderingen die de leerlingen al dan niet maakten, neem je mee in de evaluatie.
- Je kunt werken met een systeem van 'werkpunten'. Na elke schrijfofdracht selecteer je op basis van de zelfevaluatie, de commentaren van de peers en jouw beoordeling, per leerling een punt waaraan hij het dringendst moet werken. Bij een volgende schrijfofdracht noteer je dit werkpunt van de vorige keer op de evaluatiefiche. Het werkpunt kun je dan anders beoordelen. Wanneer dit in positieve zin geëvolueerd is, geef je bijvoorbeeld een bonuspunt, in het andere geval een minpunt.
- Een andere mogelijkheid is om de schrijfofdrachten in de loop van een periode voor een steeds hoger percentage te laten meetellen in het uiteindelijke cijfer voor schrijfvaardigheid. De laatste schrijfofdracht weegt dan het zwaarste door. Dat is logisch: de leerling heeft daarvoor al verschillende kansen gehad om zijn schrijfvaardigheid te oefenen en te verhogen.

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

Voorbeeld van evaluatiefiche met criteria, met mogelijke puntenverdeling:

BEOORDELING SCHRIJVEN: OPSTELLEN VAN EEN INSTRUCTIE

.../ 10

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

6.2.5 Evaluatie literatuur en literaire competentie

De literaire competentie van de leerlingen toets je summatief op inzicht- en op toepassingsniveau.

Inzichtsniveau houdt in dat de leerlingen relevante leerstof herkennen (en voor aso: benoemen) en het antwoord in eigen woorden kunnen weergeven. Ze kunnen de leerstof uitleggen. Bij vragen op inzichtsniveau vertrek je van in de klas geziene leerstof en teksten. Ook vragen die peilen naar declaratieve kennis stel je op inzichtsniveau (dus niet: geef de kenmerken van, maar welke kenmerken tref je aan in...?).

Bij toepassingsvragen gebruiken de leerlingen de leerstof in een 'onbekende situatie'. Je vertrekt hierbij van verwante niet in de klas geziene teksten met een analoge moeilijkheidsgraad aan de teksten die in de klas behandeld werden.

Voorbeelden van vragen

- De leerling kan selecteren
Welke kenmerken van ... vind je terug in ...?
- De leerling kan benoemen
Welke middelen gebruikt de auteur om de spanning in het verhaal op te bouwen?
- De leerling kan een voorbeeld geven
Geef een voorbeeld uit de tekst van een ...
Geef een voorbeeld dat de plaats waar het verhaal zich afspeelt bij het thema van het boek past.
- De leerling kan een voorkeur uitdrukken
Welk gedicht geniet je voorkeur en waarom?
- De leerling kan uitleggen/verklaren
Legt uit wat de auteur bedoelt als hij ...
- De leerling kan beschrijven
Beschrijf het gedrag van de hoofdpersoon in ...

- De leerling kan vergelijken
Geef de verschillen en gelijkenissen tussen ...
Vergelijk het taalgebruik in de literaire tekst met dat in (een inhoudelijk gelijklopende) zakelijke tekst
- De leerling kan herkennen / benoemen
Welk teksttype is ...?

Die vragen kunnen zowel op inzichtsniveau als op toepassingsniveau gesteld worden. Over het verschil tussen beide niveaus lees je hierboven.

Ze kunnen bovendien zeer gemakkelijk gecombineerd worden:

Welk soort verteller vind je in ... ?(benoemen)

Bewijs met voorbeelden uit de tekst.(een voorbeeld geven)

In hoever beïnvloedt de keuze voor dit soort verteller de beleving van het verhaal?
(uitleggen)

Vind je dit een goede keuze van de auteur? (waarderen)

...

Aanvullende evaluatieve informatie over de literaire competentie van de leerling verkrijg je via het literatuurportfolio. Specifiek bij aspecten van leerplandoelstellingen 3, 4, 5 en 7 gebruik je het beste het literatuurportfolio als evaluatie-instrument. Dat geldt ook voor de evaluatie van huislectuur.

Elke evaluatie van literaire competentie vertrekt vanuit de beginsituatie van de leerling. Dat houdt in dat de leerstof, de tekstkeuze en de vraagstelling rekening houden met de verschillende niveaus van leescompetentie bij de groepen 2.1, 2.2 en 2.3. ook hier kan, het schema van prof. T.H.C Witte een leidraad zijn of ondersteuning bieden.

Evalueren van fictie kan hand in hand gaan met evalueren van vaardigheden (Vertel over je leeservaring./ Schrijf een inhoudelijke samenvatting van .../ Luister naar ... en beantwoord de vragen.)

6.2.6 Evaluatie taalbeschouwing

Als leerlingen aan taalbeschouwing doen, reflecteren ze op het taalgebruik, het taalsysteem en op de strategieën die ze inzetten om een opdracht tot een goed einde te brengen. Om een duidelijk zicht te krijgen waar een leerling staat voor taalbeschouwing zul je als leraar aandacht hebben voor het breed en permanent evalueren, voor de brede taalbeschouwing. Toetsen waar enkel aspecten van taalsysteem zoals bijvoorbeeld het benoemen van woordsoorten en zinsdelen getoetst wordt, zorgt voor een te enge quotering en strookt niet met de visie op taalbeschouwing in dit leerplan. Je evaluatie is een spiegel van je lespraktijk.

Net zoals bij de vaardigheden zorg je bij de evaluatie van taalbeschouwing voor een valide, betrouwbare, transparante en genormeerde evaluatie.

Validiteit bij een taalbeschouwingstoets is gemakkelijk na te gaan. Zorg ervoor dat het onderwerp dat je toetst en quoteert ook het onderwerp is van je lessen. Met andere woorden: als je alleen met enkelvoudige zinnen hebt geoefend, waak er dan over dat er geen samengestelde zinnen in je toets sluipen.

Betrouwbaarheid en objectiviteit

Geef de leerlingen ook voldoende kans om te bewijzen dat ze de leerstof beheersen. Op basis van twee woorden kun je niet afleiden of ze de regels van het koppelteken kennen. Probeer toeval en gokwerk zoveel mogelijk uit te schakelen. Maak zelf een correctiesleutel voor je de toets afneemt en probeer 'twijfelgevallen' uit schriftelijke evaluatie te houden. Bij een mondelinge toets kun je beter en meer aandacht besteden aan de argumentatie van de leerling bij een oplossing die hij voorstelt.

Het aandachtspunt bij **transparantie** blijft dat je de verdeling van de punten duidelijk op voorhand vastlegt. Hoeveel punten ken je toe per goed antwoord, hoeveel punten trek je (eventueel) af per fout antwoord? De leerlingen weten vooraf ook goed wat en hoe er getoetst zal worden.

De vraag die je je stelt bij de **normering** van taalbeschouwing is eigenlijk: hoeveel fouten mogen de leerlingen maken? Anders gezegd: volstaat het dat de leerlingen de helft halen of moeten de leerlingen al 70 % van de antwoorden goed hebben willen ze de helft halen? Wat met een antwoord waaraan je zelf niet dacht, maar dat wel klopt als je de argumentatie van de leerling beluistert?

Maak heel duidelijke afspraken met de collega's in de vakgroep.

Voor taalbeschouwing kun je deze kijkwijzer gebruiken bij het opstellen van een toets.

KIJKWIJZER - toets

De toets taalbeschouwing (TBS):

- 1 heeft een beperkt aantal leerplandoelen TBS als uitgangspunt.
- 2 peilt naar **functionele kennis én inzicht** van taalgebruik en taalsysteem. (taalbeschouwing)
- 3 bevat **authentiek** taalmateriaal.
- 4 werkt met **taalvaardigheden**. (luisteren, lezen, spreken en schrijven)
- 5 houdt rekening met het **niveau** van de betrokken leerlingen.
- 6 biedt mogelijkheid tot **differentiatie**.
- 7 bezit een grote **variatie** van voor de leerling **herkenbare opdrachten**.
- 8 biedt de leerling de mogelijkheid tot **zelfevaluatie**.
- 9 biedt de leraar de mogelijkheid tot **zelfevaluatie**.
- 10 geeft **kwaliteitsvolle feedback**:
 - zodat de leerling voldoende informatie heeft om zijn leerproces bij te sturen.
 - zodat de leraar voldoende informatie heeft om zijn didactisch handelen bij te sturen.

Naar: DNI, VVKSO, Nascholing, Voor een goed begrip, Taalbeschouwen, hoe dan?

7 MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN

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

1 Ruime klaslokalen met verplaatsbaar meubilair

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

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

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

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

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

3 Ruimtes om individueel en/of in groep te werken om zo het begeleid zelfstandig leren kansen te geven.

Bv. een open leercentrum met een schoolbibliotheek

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 tweede 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).

BONSET, H., e.a., *Nederlands in de tweede fase*, Coutinho, Bussum, 2002.

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 lessenpakket over talen, meertaligheid en taaldiversiteit., Molenstede, Grafische Groep Tuerlinckx, 2003.
Omvangmap met lerarenbundel van 144p, leerlingenbundel van 140p, en spelmateriaal

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

VAN BAVEL, M., (red.), Werkgroep Jeugdliteratuur UFSIA, *Leeswijzer, 12-14-jarigen. Keuzelijst en werkmodellen voor de eerste graad van het secundair onderwijs*, Plantyn, Deurne, 1997.
Speciaal voor de eerste graad samengestelde bundel met een geannoteerde lijst van boeken voor 12- tot 14-jarigen en een aantal uitgewerkte lesvoorbeelden.

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

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

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

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 eerste graad A-stroom*, Brussel, 2010.
- **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.

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

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

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

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

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

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

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 Lectuur Centrum (NBLC), Boek en Jeugd, Postbus 43300, NL-2504 AH Den Haag. Informatie over leven en werk van jeugdauteurs uit Vlaanderen, Nederland en andere landen.
- Nederlandse Taalunie, Lange Voorhout, 19, Postbus 10595 NL-2544 EZ Den Haag
Website: <http://taalunieversum.org>
- Poëziecentrum, Vrijdagmarkt 36, 9000 Gent
Documentatie-, informatie- en studiecentrum voor Nederlandstalige poëzie en buitenlandse poëzie in vertaling
Website: <http://www.poeziecentrum.be/>
- Stichting Lezen, Vlaanderen vzw, Frankrijklei 130 B4, 2000 Antwerpen
Website: www.stichtinglezen.be
- Stichting Lezen Nederland, Oxford House, Nieuwezijdse Voorburgwal 328 G, NL-1012 RW Amsterdam
Website: www.lezen.nl
- Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO), Postbus 2041, NL-7500 CA Enschede.
Website: <http://www.slo.nl>

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

- Vereniging Vlaamse Leerkrachten (VVL), Zwijgerstraat 37, 2000 Antwerpen. De VVL geeft niet alleen het ledenblad VVL-Ideeen uit, maar publiceert ook lesteksten.
Website: <http://www.vvl-onderwijs.be/index2.htm>
- Vlabin- VBC, Vlaams Bibliografisch Informatiecentrum Frankrijklei 53, 2000 Antwerpen
Website: <http://www.vlabinvbc.be/>

8.5 Tijdschriften

- *Documentatiemap Vlaamse Jeugdauteurs*, 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.

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, datum controleren (1995).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[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/>)

taalunieversum.org/ = site van de taalunie.

literatuurlinks.net

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

www.collegenet.nl/

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 opzoekmogelijkheid in een gratis onlinewoordenboek.

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

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

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

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

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

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

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

De taalprof beantwoordt al je vragen over grammatica, geeft uitleg en snijdt zelf leuke en interessante 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.com/> – met één druk zoeken in verschillende kranten tegelijk- enkel met betaling toegang tot de volledige site, abonnement voor 8 tot 15 kranten/tijdschriften (afhankelijk van abonnementsvorm).

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

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

GRATIS ELEKTRONISCHE NIEUWSBRIEVEN, E-TIJDSCRIFTEN EN DERGELIJKE

- Neder-L (van <http://oase.uci.ru.nl/~salemans/>; klikken op [Over Neder-L]): gratis elektronisch tijdschrift over neerlandistiek, drie keer per maand.
- Taalmail (van <http://vrtaal.net/>; klikken op Taalmail): gratis taaladvies, wekelijks.
- Taalink (van <http://taaltelefoon.be/>; klikken op Taalmails > Taalink): gratis taaladvies, wekelijks.
- Taalpost (van <http://www.taalpost.nl/>; klikken op Abonneren): gratis taal informatie, 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 VERKLARENDE WOORDENLIJST

* Verwerkingsniveaus

Kopiërend niveau: letterlijk opnemen en weergeven van informatie bv. een vraag of instructie letterlijk herhalen, een korte beluisterde tekst letterlijk weergeven, een antwoord op/ van het bord letterlijk overschrijven.

Beschrijvend niveau: informatie weergeven zoals ze zich aandient, de informatie uit een tekst achterhalen en begrijpen, zonder er verder iets mee te doen bv. parafraseren: de vraag of mededeling in eigen woorden herhalen, een bericht of mededeling met eigen woorden navertellen, het lezen van een krantenbericht, een gebeurtenis beschrijven zoals ze zich aan jou heeft voorgedaan, m.a.w. in chronologische volgorde van de feiten.

Structurerend niveau: de informatie op een persoonlijke en overzichtelijke wijze kunnen ordenen, structureren bv. de hoofdlijnen of kern van een tekst mondeling weergeven, een synthese geven van een langere beluisterde tekst, een schema of tabel kunnen lezen, een schema maken van een studietekst.

Beoordelend niveau: een kritisch standpunt innemen tegenover wat je las of beluisterde, een eigen mening of oordeel uitspreken, de informatie uit een tekst op een persoonlijke wijze ordenen en beoordelen op basis van eigen ervaringen of op basis van informatie uit andere bronnen bv. de informatie uit verschillende teksten vergelijken, een goed beargumenteerd en degelijk onderbouwd standpunt verwoorden en toelichten.

* Vaardigheden/strategieën

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

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

Intensief luisteren/lezen: de luisteraar / lezer poogt een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de tekst. Dit beeld bestaat uit een algemene structuur met de nodige bijkomende informatie. Meestal wordt ook detaillistische informatie opgenomen. De luisteraar/lezer wil de losse elementen, maar zeker ook de relaties ertussen ontdekken.

Oriënterend (voorspellend) luisteren/lezen: voor je een tekst beluistert/leest, stel je jezelf vragen over de tekst. Je maakt voorspellingen over de inhoud of het thema en gaat tijdens het beluisteren/lezen deze hypothesen toetsen aan de werkelijke inhoud.

De meeste leerlingen hebben problemen bij deze manier van luisteren en vinden de strategie zelfs artificieel. Toch komt deze luistermethode ook in het dagelijkse leven voor. Denk maar aan het nieuws op radio en televisie. Meestal worden eerst kort de hoofdpunten van het nieuws overlopen voor ze ieder item verder uitspitten. De luisteraar kan zich dus al voorbereiden op de luistertaak.

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

Stemhygiëne: de term stemhygiëne verwijst naar een aantal maatregelen die kunnen genomen worden om de stem in optimale conditie te houden en stemklachten en stemstoornissen te voorkomen.

*** Evaluatie**

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

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

Zelfevaluatie (leerling): hierbij evalueert de leerling zichzelf.

Portfolio: is in het algemeen een verzameling van werken van een leerling. Afhankelijk van het doel kun je een ander portfolio vragen. In dit leerplan zal een leerling verzamelen wat hij bijvoorbeeld (hier vooral fictie) gelezen heeft.

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

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

10 EINDTERMEN TWEEDE GRAAD ASO

Luisteren (koppeling Spreken/gesprekken voeren)

- 1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, probleemstellingen door een bekende volwassene met betrekking tot een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten.
- 2 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor bekende volwassenen. Het betreft tekstsoorten zoals verslagen van feiten en evenementen; presentaties van informatie die m.b.t. een bepaalde opdracht werd verzameld; presentaties van persoonlijke ervaringen en interesses.
- 3 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals instructies; informatieve programma's, interviews, praatprogramma's, journaals, aangeboden via diverse media en multimediale informatiedragers.
- 4 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals activerende boodschappen; standpunten, meningen in probleemoplossende discussies.
- 5 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken:
 - hun luisterdoel(en) bepalen;
 - het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
 - hun voorkennis inzetten;
 - bijkomende informatie vragen;
 - onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren;
 - gericht informatie selecteren en ordenen;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
 - de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen;
 - het taalgebruik van de spreker inschatten;
 - aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.
- 6 De leerlingen kunnen een luisterstrategie kiezen naar gelang van luisterdoel(en) en tekstsoorten ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- * 7 De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
 - te luisteren;
 - een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
 - een ander te laten uitspreken;
 - te reflecteren op hun eigen luisterhouding;
 - het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

Spreken/gesprekken voeren (koppeling Luisteren)

- 8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan onbekende leeftijdgenoten instructies geven voor een spel en het hanteren van apparatuur.

- 9 De leerlingen kunnen op structurerend niveau:
- aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren met betrekking tot
 - leerstofonderdelen in schoolvakken;
 - ten aanzien van een bekende volwassene:
 - de informatie presenteren die ze in het kader van een bepaalde opdracht hebben verzameld;
 - gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren.
- 10 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek:
- routes, situaties, personen beschrijven;
 - gebeurtenissen verslaan.
- 11 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau voor bekende leeftijdgenoten hun standpunten/ meningen of hun oplossingswijzen voor problemen in een gedachtewisseling uiteenzetten en motiveren.
- 12 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren in het
 - kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks of
 - telefonisch);
 - activerende boodschappen formuleren.
- 13 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken:
- hun spreek-en gespreksdoel(en) bepalen;
 - hun publiek beschrijven;
 - hun voorkennis inzetten;
 - naar gelang van hun spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
 - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
 - bijkomende info vragen;
 - hun taalgebruik aanpassen;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
 - visuele informatie gebruiken;
 - non-verbaal gedrag observeren en verwoorden.
 - gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
 - argumenten herkennen en aanbrengen;
 - adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).
- * 14 De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
 - Algemeen Nederlands te spreken;
 - een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

Lezen

- 15 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals tijdschriftartikelen; recensies; gebruiksaanwijzingen; instructie- en studieteksten.
- 16 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals schema's en tabellen; onderschriften bij informerende en diverterende programma's; verslagen; hypertexten.

- 17 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals notities; informatieve teksten, inclusief informatiebronnen; zakelijke brieven; reclameteksten en advertenties; fictionele teksten (cf. literatuur).
- 18 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek: informatieve teksten en informatiebronnen, zowel in gedrukte als elektronische vorm:
- van praktische aard (zoals spoorboekje, vakantie­regeling);
 - van encyclopedische aard (zoals woordenboek, catalogus).
- 19 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de leestaken:
- hun leesdoel(en) bepalen;
 - het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
 - hun voorkennis inzetten;
 - functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
 - onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden;
 - de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen.
- 20 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naar gelang van leesdoel en tekstsoorten ze toe­passen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- 21 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
 - de voorkennis van taal en wereld;
 - de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
 - het woordenboek.
- * 22 De leerlingen zijn bereid om:
- te lezen;
 - lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
 - de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
 - hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren.

Schrijven

- 23 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies; affiches; uitnodigingen.
- 24 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een bekende volwassene. Het betreft tekstsoorten zoals agenda en planning; verslagen; notities tijdens een les; samenvattingen en schema's van studieteksten.
- 25 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals sollicitatiebrieven voor vakantie­jobs; vragen om inlichtingen; relevante formulieren; zakelijke brieven.
- 26 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals lezersbrieven; recensies.
- 27 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de schrijftaken:
- hun schrijfdoel(en) bepalen;
 - het publiek beschrijven;
 - hun voorkennis inzetten;

- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- gebruikmaken van informatie- en communicatietechnologie.

28 De leerlingen kunnen een schrijfstrategie kiezen naar gelang van schrijfdoel en tekstsoorten ze toepassen.

* 29 De leerlingen zijn binnen de gepaste situaties bereid om:

- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

Literatuur

30 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen:

- verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:
 - fictionele en zakelijke teksten;
 - verhaal, gedicht, toneeltekst;
 - twee stromingen.
- de kenmerken herkennen van:
 - column, kortverhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
 - strip, jeugdtheater, tv-drama, soap.
- verhaalelementen herkennen en benoemen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hijverteller;
- de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personages, tijd, ruimte.

31 De leerlingen kunnen:

- hun tekstkeuze toelichten;
- hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven);
- hun tekstkeuze en leeservaring documenteren.

32 De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multimedia.

33 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruikmaken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 20).

34 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van het bijbehorende begrippenapparaat.

* 35 De leerlingen zijn bereid om:

- literaire teksten te lezen;
- over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

Taalbeschouwing

Attitudes

36* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:

- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
- van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

37* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

38 Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.

Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:

38.1 in het tekstuele domein

- verbanden tussen tekstdelen: alinea-zin, inleiding-midden-slot;
- structuuraanduiders;
- betekenisrelaties: middel-doel, oorzaak-gevolg, als-dan, voordelen-nadelen, voor-tegen;
- status van een uitspraak: feit-mening;

38.2 in het sociolinguïstische domein

- Standaardnederlands en andere standaardtalen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- in onze samenleving voorkomende talen;

38.3 in het pragmatische domein

- de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis;
- normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- taalhandelingen: beweren, meedelen, beloven, om informatie vragen, verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken, verontschuldigen, afspreken, overtuigen, argumenteren;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving;
- cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.

Taalsysteem

39 Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:

39.1 in het fonologische domein

- de klanken van het Nederlands;

39.2. in het orthografische domein

- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

39.3. in het morfologische domein

- de woordsoorten, met inbegrip van verbuiging en vervoeging;
- herkomst van woorden: inheemse woorden en leenwoorden;

39.4. in het syntactische domein

woordgroepen

- woordgroepen: zelfstandignaamwoordgroep en werkwoordgroep;
- onderscheid tussen woordgroep en zinsdeel;

zinsdelen

- de belangrijkste zinsdelen waaronder;
 - gezegde: naamwoordelijk en werkwoordelijk;
 - onderwerp;
 - noodzakelijke aanvullingen: lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp;
 - bijwoordelijke bepalingen;

zin

- zinstypen waaronder mededelende zin, vragende zin en gebiedende zin;
- enkelvoudige en samengestelde zinnen;
- nevenschikte en ondergeschikte zinnen;
- hoofdzinnen en bijzinnen;

39.5. in het semantische domein

woordsemantiek

- woordbetekenis: betekenis, gevoelswaarde;
- betekenisrelaties: homoniemen, synoniemen, antoniemen;
- letterlijke en figuurlijke betekenis, beeldspraak;

zinssemantiek

- modaliteit.

Strategieën

- 40 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

** Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

11 EINDTERMEN TWEEDE GRAAD TSO

Luisteren (koppeling Spreken/gesprekken voeren)

- 1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, probleemstellingen door een bekende volwassene met betrekking tot een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten.
- 2 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor bekende volwassenen. Het betreft tekstsoorten zoals verslagen van feiten en evenementen; presentaties van informatie die m.b.t. een bepaalde opdracht werd verzameld; presentaties van persoonlijke ervaringen en interesses.
- 3 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals instructies; informatieve programma's, interviews, praatprogramma's, journaals, aangeboden via diverse media en multimediale informatiedragers.
- 4 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals activerende boodschappen; standpunten, meningen in probleemoplossende discussies.
- 5 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken:
 - hun luisterdoel(en) bepalen;
 - het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
 - hun voorkennis inzetten;
 - onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren;
 - gericht informatie selecteren en ordenen;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
 - de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen;
 - het taalgebruik van de spreker inschatten;
 - aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.
- 6 De leerlingen kunnen een luisterstrategie kiezen naar gelang van luisterdoel(en) en tekstsoorten ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- * 7 De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
 - te luisteren;
 - een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
 - een ander te laten uitspreken;
 - te reflecteren op hun eigen luisterhouding;
 - het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

Spreken/gesprekken voeren (koppeling Luisteren)

- 8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan onbekende leeftijdgenoten instructies geven voor een spel en het hanteren van apparatuur.
- 9 De leerlingen kunnen op structurerend niveau:
 - aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren met betrekking leerstofonderdelen in schoolvakken;
 - ten aanzien van een bekende volwassene:
 - de informatie presenteren die ze in het kader van een bepaalde opdracht hebben verzameld;
 - gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren.

- 10 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek:
- routes, situaties, personen beschrijven;
 - gebeurtenissen verslaan.
- 11 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau voor bekende leeftijdgenoten hun standpunten/meningen of hun oplossingswijzen voor problemen in een gedachtewisseling uiteenzetten en motiveren.
- 12 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks of telefonisch);
 - activerende boodschappen formuleren.
- 13 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken:
- hun spreek-en gespreksdoel(en) bepalen;
 - hun publiek beschrijven;
 - hun voorkennis inzetten;
 - naar gelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek :
 - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
 - bijkomende info vragen;
 - hun taalgebruik aanpassen;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
 - visuele informatie gebruiken;
 - non-verbaal gedrag observeren en verwoorden.
 - gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
 - argumenten herkennen en aanbrengen;
 - adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).
- * 14 De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
 - Algemeen Nederlands te spreken;
 - een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

Lezen

- 15 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals tijdschriftartikelen; recensies; gebruiksaanwijzingen; instructie- en studieteksten.
- 16 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals schema's en tabellen; onderschriften bij informerende en diverterende programma's; verslagen; hypertexten.
- 17 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals notities; informatieve teksten, inclusief informatiebronnen; zakelijke brieven; reclameteksten en advertenties; fictionele teksten (cf. literatuur).
- 18 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek: informatieve teksten en informatiebronnen, zowel in gedrukte als elektronische vorm:
- van praktische aard (zoals spoorboekje, vakantieregeling);
 - van encyclopedische aard (zoals woordenboek, catalogus).

- 19 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de leestaken:
- hun leesdoel(en) bepalen;
 - het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
 - hun voorkennis inzetten;
 - functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
 - onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden;
 - de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen.
- 20 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naar gelang van leesdoel en tekstsoorten ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- 21 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
 - de voorkennis van taal en wereld;
 - de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
 - het woordenboek.
- * 22 De leerlingen zijn bereid om:
- te lezen;
 - lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
 - de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
 - hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren.

Schrijven

- 23 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies; affiches; uitnodigingen.
- 24 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een bekende volwassene. Het betreft tekstsoorten zoals agenda en planning; verslagen; notities tijdens een les; samenvattingen en schema's van studieteksten.
- 25 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals sollicitatiebrieven voor vakantiejobs; vragen om inlichtingen; relevante formulieren; zakelijke brieven.
- 26 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals lezersbrieven; recensies.
- 27 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de schrijftaken:
- hun schrijfdoel(en) bepalen;
 - het bedoeld publiek beschrijven;
 - hun voorkennis inzetten;
 - gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
 - een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
 - eigen tekst reviseren;
 - inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
 - gebruikmaken van informatie- en communicatietechnologie.
- 28 De leerlingen kunnen een schrijfstrategie kiezen naar gelang van schrijfdoel en tekstsoorten ze toepassen.
- * 29 De leerlingen zijn binnen de gepaste situaties bereid om:
- te schrijven;
 - schriftelijk informatie te verstrekken;
 - te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct;
 - taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

Literatuur

- 30 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen:
- verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:
 - fictie en non-fictie;
 - verhaal, gedicht, toneeltekst;
 - twee stromingen.
 - enkele literaire vormen herkennen
 - column, verhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
 - strip, tv-drama, soap, jeugdtheater.
 - in de teksten die ze lezen enkele verhaalelementen herkennen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hijverteller.
 - de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personages, tijd, ruimte.
- 31 De leerlingen kunnen:
- hun tekstkeuze toelichten;
 - hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven);
 - hun tekstkeuze en leeservaring documenteren.
- 32 De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multi-media.
- 33 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 20).
- * 34 De leerlingen zijn bereid om:
- literaire teksten te lezen;
 - over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

Taalbeschouwing

Attitudes

- 35* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
 - van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.
- 36* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

- 37 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken:
37.1 in het tekstuele domein
- verbanden tussen tekstdelen: alinea-zin, inleiding-midden-slot;
 - structuuraanduiders: verbindingswoorden, signaalwoorden, verwijswaarden;
 - betekenisrelaties: middel-doel, chronologische relatie, oorzaak-gevolg, voordelen-nadelen, voor-tegen;
 - status van een uitspraak: feit-mening;

37.2 in het sociolinguïstische domein

- Standaardnederlands en andere standaardtalen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- in onze samenleving voorkomende talen;

37.3 in het pragmatische domein

- de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal;
- normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- voor hen relevante taalhandelingen;
- voor hen relevante non-verbale communicatie;
- de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving.

Taalsysteem

38 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.

Ze kunnen de hierna volgende verschijnselen herkennen en onderzoeken:

38.1. in het fonologische domein

- de klanken van het Nederlands: klinker, tweeklank, medeklinker;

38.2. in het orthografische domein

- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

38.3. in het morfologische domein

- de woordsoorten;
- tegenwoordige- en verledentijdsvormen en voltooid deelwoorden van werkwoorden;

38.4. in het syntactische domein

zinsdelen

- de belangrijkste zinsdelen:
 - gezegde: naamwoordelijk en werkwoordelijk;
 - onderwerp;
 - lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp;
 - bijwoordelijke bepaling;

zin

- mededelende zin, vragende zin en gebiedende zin;

38.5. in het semantische domein

woordsemantiek

- woordbetekenis: betekenis, gevoelswaarde;
- betekenisrelaties: homoniemen, synoniemen, antoniemen;
- letterlijke en figuurlijke betekenis, beeldspraak.

Strategieën

39 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

De attitudes werden met een asterisk () aangeduid.*

12 EINDTERMEN TWEEDE GRAAD KSO

Luisteren (koppeling Spreken/Gesprekken voeren)

- 1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten.
- 2 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor bekende volwassenen. Het betreft tekstsoorten zoals verslagen van feiten en evenementen; presentaties van informatie die met betrekking tot een bepaalde opdracht werd verzameld; presentaties van persoonlijke ervaringen en interesses.
- 3 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals instructies; informatieve programma's, interviews, praatprogramma's, journaals, aangeboden via diverse media en multimediale informatiedragers.
- 4 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals activerende boodschappen; standpunten, meningen in probleemoplossende discussies.
- 5 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken:
 - hun luisterdoel(en) bepalen;
 - het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
 - hun voorkennis inzetten;
 - bijkomende informatie vragen;
 - onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren;
 - gericht informatie selecteren en ordenen;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
 - de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen;
 - het taalgebruik van de spreker inschatten;
 - aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.
- 6 De leerlingen kunnen een luisterstrategie kiezen naar gelang van luisterdoel(en) en tekstsoorten ze toe passen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- 7* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
 - te luisteren;
 - een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
 - een ander te laten uitspreken;
 - te reflecteren op hun eigen luisterhouding;
 - het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

Spreken/Gesprekken voeren (koppeling Luisteren)

- 8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan onbekende leeftijdgenoten instructies geven voor een spel en het hanteren van apparatuur.
- 9 De leerlingen kunnen op structurerend niveau:
 - aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in schoolvakken;
 - ten aanzien van een bekende volwassene:
 - de informatie presenteren die ze in het kader van een bepaalde opdracht hebben verzameld;
 - gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren.
- 10 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek:
 - routes, situaties, personen beschrijven;
 - gebeurtenissen verslaan.
- 11 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau voor bekende leeftijdgenoten hun standpunten/meningen of hun oplossingswijzen voor problemen in een gedachtewisseling uiteenzetten en motiveren.

- 12 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks of telefonisch);
 - activerende boodschappen formuleren.
- 13 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken:
- hun spreek-en gespreksdoel(en) bepalen;
 - hun publiek beschrijven;
 - hun voorkennis inzetten;
 - naar gelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek :
 - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
 - bijkomende info vragen;
 - hun taalgebruik aanpassen;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
 - visuele informatie gebruiken;
 - non-verbaal gedrag observeren en verwoorden.
 - gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
 - argumenten herkennen en aanbrengen;
 - adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).
- * 14 De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
 - Algemeen Nederlands te spreken;
 - een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

Lezen

- 15 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals tijdschriftartikelen; recensies; gebruiksaanwijzingen; instructie- en studieteksten.
- 16 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals schema's en tabellen; ondertitels bij informerende en diverterende programma's; verslagen; hypertexten.
- 17 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten lezen op beoordelend niveau. Het betreft tekstsoorten zoals notities; informatieve teksten, inclusief informatiebronnen; zakelijke brieven; reclameteksten en advertenties; fictionele teksten (cf. literatuur).
- 18 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek: informatieve teksten en informatiebronnen, zowel in gedrukte als elektronische vorm:
- van praktische aard (zoals spoorboekje, vakantieregeling);
 - van encyclopedische aard (zoals woordenboek, catalogus).
- 19 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de leestaken:
- hun leesdoel(en) bepalen;
 - het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
 - hun voorkennis inzetten;
 - functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
 - onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden;
 - de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen.
- 20 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naar gelang van leesdoel en tekstsoorten ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- 21 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen.

Het gaat om het gebruiken van:

- de context;
- de voorkennis van taal en wereld;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

* 22 De leerlingen zijn bereid om:

- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren.

Schrijven

23 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies; affiches; uitnodigingen.

24 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een bekende volwassene. Het betreft tekstsoorten zoals agenda en planning; verslagen; notities tijdens een les; samenvattingen en schema's van studieteksten.

25 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals sollicitatiebrieven voor vakantiejobs; vragen om inlichtingen; relevante formulieren; zakelijke brieven.

26 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals lezersbrieven; recensies.

27 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de schrijftaken:

- hun schrijfdoel(en) bepalen;
- het bedoeld publiek beschrijven;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- gebruikmaken van informatie- en communicatietechnologie.

28 De leerlingen kunnen een schrijfstrategie kiezen naar gelang van schrijfdoel en tekstsoorten ze toepassen.

* 29 De leerlingen zijn binnen de gepaste situaties bereid om:

- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

Literatuur

30 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen:

- verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:
 - fictie en non-fictie;
 - verhaal, gedicht, toneeltekst.
- enkele literaire vormen herkennen
 - column, verhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
 - strip, tv-drama, soap, jeugdtheater.
- in de teksten die ze lezen enkele verhaalelementen herkennen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hijverteller.

- 31 De leerlingen kunnen:
- hun tekstkeuze toelichten;
 - hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven);
 - hun tekstkeuze en leeservaring documenteren.
- 32 De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekkanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multimedia.
- 33 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 20).
- * 34 De leerlingen zijn bereid om:
- literaire teksten te lezen;
 - over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

Taalbeschouwing

Attitudes

- 35* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
 - van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.
- 36* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

- 37 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.

Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken:

37.1 in het tekstuele domein

- verbanden tussen tekstdelen: alinea-zin, inleiding-midden-slot;
- structuuraanduiders: verbindingswoorden, signaalwoorden, verwijswaarden;
- betekenisrelaties: middel-doel, chronologische relatie, oorzaak-gevolg, voordelen-nadelen, voor-tegen;
- status van een uitspraak: feit-mening;

37.2 in het sociolinguïstische domein

- Standaardnederlands en andere standaardtalen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- in onze samenleving voorkomende talen;

37.3 in het pragmatische domein

- de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal;
- normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- voor hen relevante taalhandelingen;
- voor hen relevante non-verbale communicatie;
- de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving.

Taalsysteem

38 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.

Ze kunnen de hierna volgende verschijnselen herkennen en onderzoeken:

38.1. in het fonologische domein

- de klanken van het Nederlands: klinker, tweeklank, medeklinker;

38.2. in het orthografische domein

- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

38.3. in het morfologische domein

- de woordsoorten;
- tegenwoordige- en verledentijdsvormen en voltooid deelwoorden van werkwoorden;

38.4. in het syntactische domein

zinsdelen

- de belangrijkste zinsdelen:
 - gezegde: naamwoordelijk en werkwoordelijk;
 - onderwerp;
 - lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp;
 - bijwoordelijke bepaling;

zin

- mededelende zin, vragende zin en gebiedende zin;

38.5. in het semantische domein

woordsemantiek

- woordbetekenis: betekenis, gevoelswaarde;
- betekenisrelaties: homoniemen, synoniemen, antoniemen;
- letterlijke en figuurlijke betekenis, beeldspraak

Strategieën

39 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

** Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

13 BIJLAGEN voorkennis - beginsituatie

13.1 DOELEN taalvaardigheden eerste graad A-stroom

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

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

13.1.1 Luisteren

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

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

Verdieping bij doel 1

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

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

2 De leerlingen zijn bereid:

- te luisteren (ET 4*);
- een onbevooroordeelde houding aan te nemen (ET 4*);

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

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

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

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

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

13.1.2 Spreken

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

Verwerkingsniveau <i>Publiek</i>	Kopiërend	Beschrijvend	Structurerend	Beoordelend of Reflecterend
<i>voor zichzelf</i>				Een kritische houding aannemen tegenover het eigen communicatiegedrag.
<i>bekende leeftijdgenoten</i>			<input type="checkbox"/> Instructies geven; <input type="checkbox"/> Info meedelen over thema.	Aan een gedachtewisseling deelnemen.
<i>onbekende leeftijdgenoten</i>				

<i>bekende volwassenen</i>			<input type="checkbox"/> Info meedelen; <input type="checkbox"/> Uitnodigen tot deelname aan een activiteit; <input type="checkbox"/> Gevoelens, verwachtingen i.v.m. klassengebeuren meedelen.	<input type="checkbox"/> Aan een gedachtewisseling deelnemen; <input type="checkbox"/> Vragen stellen en antwoord geven over leerstof.
<i>onbekende volwassenen</i>			<input type="checkbox"/> Inlichtingen geven of vragen.	

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

6 De leerlingen zijn bereid:

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

7 De leerlingen kunnen (ET 19):

- spreektechnisch:
 - duidelijk articuleren;
 - het gepaste tempo, volume toepassen;
 - zonder haperingen of herhalingen spreken;
 - zich qua uitspraak in aanvaardbaar Nederlands uitdrukken;
 - een goede ademtechniek en stemgebruik toepassen.
- een gepast taalregister gebruiken:
 - de woorden gebruiken die bij een bepaald onderwerp horen;
 - nagaan in welke situaties het gebruik van Standaardnederlands gepast is.
- inhoudelijk:
 - mensen op passende wijze aanspreken.

- de OVUR-strategie toepassen: (ET 7, 8*, 19):
 - spreekdoel bepalen (**oriënteren**);
 - de tekstsoort en het teksttype kiezen voor een bepaalde communicatieve situatie (**oriënteren**);
 - informatie verzamelen (**voorbereiden**);
 - het spreekdoel formuleren (**voorbereiden**);
 - de manier van spreken afstemmen op het spreekdoel, op de luisteraar (**uitvoeren**);
 - een spreekplannetje opstellen (**uitvoeren**);
 - tijdens het spreken hun aandacht behouden voor het bereiken van het doel (**uitvoeren**);
 - een kritische houding aannemen tegenover het eigen spreekgedrag: resultaat beoordelen in het licht van het spreekdoel (**reflecteren**) (ET 8*);
 - het resultaat bijstellen (**uitvoeren en reflecteren**).

13.1.3 Lezen

8 De leerlingen kunnen de volgende voor hen relevante teksten² lezen (ET 9, 10, 18):

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

Verdieping bij doel 8

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

² Het gaat hier zowel om teksten op papier, als om digitale teksten

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN EN KENNIS

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

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

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

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

11 De leerlingen

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

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

13.1.4 Schrijven

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

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

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

14 De leerlingen zijn bereid om:

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

15 De leerlingen kunnen:

- schrijftechnisch:

op woordniveau:

- de woordenschat verzorgen;

op zinsniveau:

- goede Nederlandse zinnen bouwen;

wat tekstopbouw betreft:

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

wat spelling betreft:

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

werkwoordvormen,
hoofdletters,
interpunctietekens,
diakritische tekens.

(Zie verder bij taalbeschouwing - termenlijst vanaf blz.42)

- wat taalregister betreft:

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

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

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

16 De leerlingen

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

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

13.2 DOELEN taalbeschouwing eerste graad A-stroom

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

Taalgebruik (TG)

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

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

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

Taalsysteem (TS)

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

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

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, INZICHTEN, STRATEGIEËN, VAARDIGHEDEN EN KENNIS

De leerlingen

zijn bereid TG – TS	4 op hun niveau: <ul style="list-style-type: none"> • te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem; • van de verworven inzichten gebruik te maken in hun talig handelen; (ET 20*) • de lay-out te verzorgen (= indeling, lettertype, inspringen ...); • te reflecteren op correcte spelling; • een correcte spelling na te streven door de juiste spellingattitude.
tonen respect TG	5 voor talen, sociolecten en dialecten, en voor de persoon van de ander, voor de eigen en andermans cultuur. (ET 21*)
tonen * TG	6 bij de doelen taalbeschouwing een (inter)culturele gerichtheid bij verschillende cultuuruitingen met een <i>talige</i> component in onze samenleving en dit zowel op het vlak van kennis en inzichten als van vaardigheden en attitudes. (ET 27*). Dit betekent o.a.: <ul style="list-style-type: none"> • aan die cultuuruitingen betekenis geven; • gedachten, belevingen en gevoelens bij ervaringen met de eigen culturele leefwereld – in vergelijking met anderen - verwoorden; • vanuit eigen referentiekader waardering krijgen voor de diversiteit in het culturele erfgoed; • vanuit eigen referentiekader kennis verwerven over de diversiteit in het culturele erfgoed.
zien in dat TG	7 teksten verschillen in <ul style="list-style-type: none"> • types, • inhoud zoals verbanden, relaties, volledigheid, betrouwbaarheid ... (cf. schrijven – lezen ...).
	8 er verschillende registers zijn.
	9 schooltaal bij het leren een grote rol speelt (zie ook taalbeleid).
Kunnen TG	10 op hun niveau reflecteren op de door hen gebruikte luister-, spreek-, lees- en schrijfstrategieën (ET 25).
	11 voor elke boodschap het meest gepaste teksttype kiezen.
	12 strategieën inzetten om betekenissen af te leiden en te omschrijven: <ul style="list-style-type: none"> • in de context aanwezige informatie over de betekenis van woorden opsporen, zoals synoniemen, homoniemen, antoniemen ... • bij samenstelling en afleiding woordbouwprincipes beschrijven; • van woorden van vreemde origine voorkomend in de leef- en studiewereld van de leerlingen de samenhang met andere woorden beschrijven; • informatie opzoeken in een woordenboek.
weten dat TS	13 talen aan nieuwe woorden komen door ontstaan van nieuwe concepten, ontleening, maar ook door samenstelling en afleiding.
kunnen TS	14 reflecteren op aspecten van het taalsysteem en daarbij de taalbeschouwelijke termen gebruiken (uit doel 15) (ET 24, 26) <ul style="list-style-type: none"> • nadenken over klanken en klankcombinaties die voorkomen in het Standaardnederlands, in dialecten en in andere talen; • nadenken over klanken en letters: hoe verhouden beide zich tegenover elkaar; over klinkers en medeklinkers; • nadenken over rijm, over de uitspraak van klanken, over intonatie; • nadenken over woorden: over de woordvorming en woordsoorten, daarbij stil-

	<p>staan bij het gebruik en de vorming van de verschillende woordsoorten;</p> <ul style="list-style-type: none"> • nadenken over genus, enkelvoud en meervoud en de verbuiging bij de woordsoorten; • nadenken over de persoon, het getal, de stam en uitgang, en de tijd bij de werkwoordvormen; • nadenken over zinnen en daarin de tweeledigheid herkennen; • nadenken over zinsdelen en weten dat die kunnen bestaan uit een woord, woordgroep; • nadenken over zinnen en zinsdelen en daarbij het onderwerp, lijdend en meewerkend voorwerp kunnen aanduiden, vervangen, benoemen; • nadenken over het werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde in de zin en daarin ook de persoonsvorm benoemen; • nadenken over teksten: tekstsoorten, teksttypes, de tekstopbouw en de structuur-aanduiders in een tekst; • nadenken over de vormgeving van een tekst; • nadenken over de status van de uitspraken in een tekst: feit of mening; • nadenken over betekenisrelaties en het metaforisch taalgebruik (spreekwoord en uitdrukking); • nadenken over het belang, de functie, het gebruik, de regels en strategieën van spelling; • nadenken over specifieke spellingvormen: diakritische en uitspraaktekens, leestekens, afkortingen; • nadenken over het alfabet met de letters (klinkers en medeklinkers).
kunnen TS	15 bij alle leerplandoelen Nederlands de bijbehorende taalbeschouwelijke termen gebruiken (zie lijst) (ET 26). <i>(Bekijk voor de termen de aanduidingen in dit leerplan bij de lijst in de doelen taalbeschouwing van de tweede graad of bekijk het leerplan van de eerste graad online)</i>

13.3 DOELEN aanzet tot literaire competentie eerste graad A-stroom

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

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

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

- 3 De leerlingen zijn bereid:
 - om zich in te leven in fictionele teksten (ET 12);
 - te reflecteren over de inhoud van de tekst; (reflecteren)
 - hun persoonlijke waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uit te spreken.

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