

NEDERLANDS

DERDE GRAAD ASO – KSO – TSO

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO – BRUSSEL D/2014/7841/001
vervangt leerplan 2006/0279/008 vanaf 1 september 2014



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

Inhoud

1	Inleiding en situering van het leerplan	3
1.1	Leerplan en eindtermen	3
1.2	Leerplan en jaarplan.....	3
1.3	De leerlingen van de derde graad	3
1.4	Het 'vak' Nederlands	4
2	Beginsituatie voor het vak Nederlands	7
3	Christelijk mensbeeld	8
4	Opbouw en samenhang	9
5	Doelstellingen.....	10
5.1	Algemene doelen	10
5.2	Leerplandoelstellingen en didactische wenken.....	12
5.2.1	Doelen taalvaardigheden	12
5.2.2	Pedagogisch-didactische wenken taalvaardigheden	129
5.2.3	Doelen taalbeschouwing	47
5.2.4	Pedagogisch-didactische wenken taalbeschouwing	50
5.2.5	Doelen literatuur en literaire competentie	60
5.2.6	Pedagogisch-didactische wenken literatuur en literaire competentie	62
6	Differentiatie	70
6.1	Differentiatie in tempo	70
6.2	Differentiatie in aanbod	70
6.3	Differentiatie in vragen en opdrachten.....	70
6.4	Differentiatie in ondersteuning.....	71
6.5	Differentiatie in werkvormen	71
6.6	Differentiatie in evaluatie	72
7	Algemene pedagogisch didactische wenken	74
7.1	Leren in samenhang of integratie	74
7.2	Evaluatie	77
8	Minimale materiële vereisten.....	83
9	Verklarende woordenlijst.....	84
10	Eindtermen derde graad aso	86
11	Eindtermen derde graad kso	93
12	Eindtermen derde graad tso	99

1 Inleiding en situering van het leerplan

Lessentabellen

Zie www.vvkso.be → lessentabellen

Inleiding

Dit leerplan Nederlands is bestemd voor de leerlingen van de derde graad aso, kso en tso 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. In de derde graad zijn de verschillen in de studierichtingen sterk uitgewaaierd, daardoor wordt het specifieke karakter van de studierichtingen nog markanter en zijn er aanzienlijk verschillen in de toegemeten lestijden Nederlands.

1.1 Leerplan en eindtermen

In het leerplan zijn de vakgebonden eindtermen voor de derde 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. De eindtermen aso, kso en tso zijn identiek voor de vaardigheden, bij de eindtermen taalbeschouwing en literatuur zijn er wel duidelijke verschillen. Daarom staat er bij de leerplandoelen taalbeschouwing, en literatuur en literaire competentie telkens uitdrukkelijk vermeld wat er voor aso is en wat voor kso/tso. Bij literatuur wordt Woordkunst-Drama (kso) naast aso geplaatst.

1.2 Leerplan en jaarplan

Het leerplan is als een *graadleerplan* opgevat. Er is geen indeling in een eerste en een tweede leerjaar. Dat betekent dat de leerdoelen (en de eindtermen) pas gerealiseerd moeten zijn aan het einde van de graad. Hier liggen dan ook kansen en een opdracht voor de vakgroep. Leraren maken in de vakgroep duidelijke afspraken over de verdeling van de leerplandoelen, over de te volgen leerlijnen in de opbouw, over keuzes die ze maken, over de aanpak en de evaluatie. Dat doen zij onder andere bij het opstellen van hun jaarplannen. Daarin houdt de leraar ook rekening met het profiel van de leerlingen, hun beginsituatie en de schoolkalender.

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 De leerlingen van de derde graad

Taalkarakteristieken

Taalleraren kennen het verschijnsel van de jongerentaal meestal wel goed. Daarbij stel je als leraar ook vast dat tieners onder elkaar niets liever lijken te doen dan met elkaar praten, zelfs schrijven (ook en vooral via een 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.

Het komt 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 uiterst 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 in bepaalde programma's een taal gebruikt wordt die ze zo sterk mogelijk op die van de leerlingen 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. Voor bepaalde groepen ligt daar ook de uitnodiging en de uitdaging om dit op een al eerder wetenschappelijke manier te benaderen, erop te reflecteren en te onderzoeken.

Verschillen in culturele achtergrond

Leerlingen van verschillende sociaal-culturele achtergrond zitten samen in de klas. In de derde 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 waaruit hun leerlingen 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 zijn grote multimediegebruikers. 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.

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 interessewereld 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.

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. Zij staan nog helemaal niet in het zogenaamde volle leven, maar hebben recht op een oordeelkundig (be)geleid opvoedingsproces waarin zij tot humaan en kritisch levende mensen leren uitgroeien.

1.4 Het 'vak' Nederlands

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

1.4.1 Drie componenten

Het vak Nederlands bestaat in dit leerplan uit drie componenten: taalvaardigheid, taalbeschouwing en literatuur. Die 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 p. 12)

Recent is het inzicht gegroeid dat er heel wat facetten zijn aan taalvaardigheid. Het gaat om meer dan de vier communicatieve vaardigheden. Vandaag gaan we ervan uit dat iemand taalvaardig wordt door vooral geïntegreerd te werken aan de verschillende vaardigheden en zo aan een integratie van kennis, vaardigheden, strategieën, inzichten en attitudes.

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 derde graad bouw je verder aan het inzicht in het taalsysteem dat in de vorige graden sterk aan bod kwam. In bepaalde leerlingengroepen zal het bewust reflecteren op taal ook bijdragen tot het verhogen van het abstract denken. Het kan leiden tot wetenschappelijke inzichten. (zie verder vanaf p. 47)

Literatuur is de derde component. Hij bestaat in het lezen van literatuur en het begeleidende reflecteren daarop. De literatuurcomponent heeft vooral een grote vormende waarde. Via fictie, boeken, literaire fragmenten, poëzie ... kun je aandacht vragen voor het (inter)culturele. Respect opbrengen voor anderen, genieten van het 'mooie', stilstaan bij het esthetische, bij de 'persoon' In de tweede en de derde graad is deze component als '*literatuur en literaire competentie*' aanwezig. Er wordt vanuit de tekstervaring gewerkt aan tekstbestudering en analyse. Het plaatsen van de literatuur binnen een referentiekader en binnen ons culturele erfgoed is een meerwaarde. (zie verder vanaf p. 60)

1.4.2 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 *structurend* en *beoordelend* aan de slag gaan met taal. Dat houdt in de eerste plaats in dat leerlingen zicht krijgen op de verschillende aspecten van de communicatieve situatie. Zij kunnen bijvoorbeeld 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. Door met literatuur in contact te komen, kunnen ze op die samenleving ook reflecteren. “*Taal maakt communicatie mogelijk, waardoor wederzijds begrip en sociale samenhang kunnen reflecteren 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 spreekkaders, mindmaps, woordspinnen, conceptmappen, schema's ... aan te bieden. Via deze didactische benadering pas je de onderwijspraktijk aan de taalleerbehoeften van de leerlingen aan (Teunissen, 1997). Je houdt daarbij rekening met de didactische aanpak en de voorkennis van de leerlingen.

Reflecteren op verschillende niveaus

Vaardigheden zijn gestoeld op kennis. Kennis ontstaat door waar te nemen, te analyseren, te interpreteren 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 taalkaak 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 schoolteam!

2 Beginsituatie voor het vak Nederlands

Met welke voorkennis starten leerlingen in de derde graad? De leerlingen hebben de tweede graad aso, kso of tso achter de rug. De meesten kregen daar 4 lessen Nederlands in beide leerjaren. Daar werkten ze aan taalvaardigheid, aan taalbeschouwing en aan literatuur en literaire competentie.

Om een zicht te krijgen op wat er in de vorige graden al aan bod kwam, verwijzen we naar de leerplannen van de eerste en de tweede graad. In een apart document vind je een overzicht van de leerplandoelen zoals die in het leerplannen Nederlands van de tweede graad terug te vinden zijn. De volledige leerplannen (eerste en tweede graad) kun je raadplegen op www.vvkso.be en dan ga je verder via de ingang lessentabellen of leerplannen.

3 Christelijk mensbeeld

Ons onderwijs streeft de vorming van de totale persoon na waarbij het christelijke mensbeeld centraal staat. Onderstaande waarden zijn dan ook altijd na te streven tijdens alle handelingen:

- respect voor de medemens;
- solidariteit;
- zorg voor milieu en leven;
- respectvol omgaan met eigen geloof, anders gelovigen en niet-gelovigen;
- vanuit eigen spiritualiteit omgaan met ethische problemen.

Deze waarden zijn meestal ook terug te vinden in het pedagogisch project van de school.

Taallessen zijn een gelegenheid bij uitstek om aan de sociorelationele ontwikkeling van de leerlingen te werken. Door een grote verscheidenheid aan opdrachten (groepsopdrachten, gesprekken ...) krijgen de leerlingen de kans om een respectvolle attitude te ontwikkelen t.o.v. medeleerlingen. Die houding verwacht je ook tijdens de stages en in de contacten met anderen.

Door je keuze van teksten (literaire fragmenten, artikels ...) en door het organiseren van intra- en extra-muros activiteiten (toneel, film, uitwisseling, excursies ...), kun je thema's aanbrengen die een reflectie op de christelijke waarden mogelijk maken.

4 Opbouw en samenhang

Dit leerplan bouwt naar inhoud en vorm voort op de leerplannen van de tweede en de eerste graad. Het is een halfopen leerplan, met ruimte voor eigen invulling, bijvoorbeeld bij de keuze van teksten. Uiteraard houdt het rekening met de beginsituatie van de leerlingen en het studierichtingsprofiel.

In dit leerplan komen er drie leerplancomponenten aan bod: vaardigheden, taalbeschouwing en literatuur en literaire competentie. Dit leerplan biedt een duidelijke groei aan in de doelen en de beheersingsniveaus. Bij literatuur en literaire competentie tref je een 'leerlijn' aan over de drie graden heen. Zo krijg je als leraar zicht op hoe de leerlingen voor dit deel van het vak Nederlands evolueren. Bij taalbeschouwing staan nieuwe termen vetjes gedrukt.

Bij elke leerplancomponent zijn er hoofddoelen geformuleerd. Bij die hoofddoelen komen doelen waarin ondersteunende attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis opgenomen zijn. Al deze doelen zouden de leerlingen op het einde van de derde graad voor het vak Nederlands moeten beheersen, of voor de attitudes nastreven.

De component taalvaardigheid is verder gestructureerd: eerst komen 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.

Leerplandoelen			
Algemene doelen	Doelen per leerplancomponent		
	taalvaardigheden: 20 doelen	taalbeschouwing: taalgebruik en taalsysteem: 8 doelen	literatuur en literaire competentie: 4 doelen
	hoofddoelen per vaardigheid	hoofddoelen	hoofddoelen
	ondersteunende attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis per vaardigheid	ondersteunende attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis	ondersteunende attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis

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. Tot slot sluiten de minimale materiële vereisten en de bijlagen het geheel af.

Dit leerplan brengt bij de pedagogische wenken een voorstel van verschillende 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 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 pedagogisch-didactische wenken vind je de concrete voorstellen.

5 Doelstellingen

5.1 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.

1 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 verdere ontwikkeling van de communicatieve mogelijkheden van de leerlingen.

2 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.

3 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.

4 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.

5 Cultuuroverdracht

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

In Vlaanderen is dat een Nederlandse cultuur, met eigen Zuid-Nederlandse accenten. Toch moet het héél-Nederlandse, dat verdragrechtelijk in de Nederlandse Taalunie gestalte kreeg, ruime kansen krijgen. Eigenlijk is die Nederlandse cultuur ook maar een deel van een grotere Europese cultuur, die op haar beurt in toenemende mate een deel vormt van een grote, mondiale cultuur.

6 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 of teksttype op het oog, waarin weer een bepaald thema aan de orde is. Voor de tekstkeuze ga je vaak 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 roman of een tekstfragment zo kiezen dat een van de thema's erin aan bod komt.

7 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, verwerken 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;

- structureren van teksten en notities nemen: afspreken met collega's waar dat deel tot het vak behoort, bijvoorbeeld ook door voor bepaalde leerlingen en bij bepaalde opdrachten 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.

5.2 Leerplandoelstellingen en didactische wenken

5.2.1 DOELEN taalvaardigheden

Er zijn 20 doelen voor de vier taalvaardigheden. 'Hoofddoelen' zijn aangevuld met doelen die deze ondersteunen: attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis. De doelen zijn per vaardigheid opgenomen, maar vaak komen die samen of geïntegreerd aan bod tijdens de lessen.

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

5.2.1.1 Luisteren

1 De leerlingen kunnen volgende luistertaken uitvoeren (ET aso/kso/tso 1, 2):

Verwerkingsniveau ¹	Kopierend	Beschrijvend	Structurerend	Beoordelend
<i>Publiek</i>				
<i>bekende leeftijdgenoten</i>			uiteenzettingen en probleemstellingen m.b.t. een leerstofonderdeel door bekende volwassene en ze kunnen uiteenzettingen en probleemstellingen schriftelijk weergeven (cf. schrijven).	
<i>onbekende leeftijdgenoten</i>				
<i>bekende volwassenen</i>				
<i>onbekende volwassenen</i>				via diverse media en multimediale informatiedragers: <ul style="list-style-type: none"> - diverterende teksten zoals praatprogramma's, stand-upcomedy; - informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen, interviews, journaals, reportages; - persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies; - activerende teksten zoals reclameboodschappen.

¹ Verduidelijking van de verwerkingsniveaus: zie verklarende woordenlijst achteraan dit leerplan.

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

2 De leerlingen zijn bereid*: (ET aso/kso/tso 6*)

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

3 De leerlingen kunnen de OVUR-strategie² toepassen:

bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken/kijkopdrachten deze stappen zetten (ET 4, 5):

- het luisterdoel(en) bepalen (o);
- het (de) tekstdoelen(en) vaststellen (o);
- hun voorkennis inzetten (v en/of u);
- onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren (u);
- gericht informatie selecteren en ordenen (u);
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstdelen vaststellen (u);
- het taalgebruik van de spreker inschatten (u);
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker (u);
- bijkomende informatie vragen (u);
- een geschikte luisterstrategie toepassen naargelang van het luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort /teksttype (oriënterend, zoekend, globaal, intensief en kritisch) (u);
- het beluisterde toetsen aan de eigen kennis en inzichten in het licht van het luisterdoel (r) – (zie ook attitudes);
- media en beeldtaal begrijpen en er kritisch mee omgaan: (u/r)
 - begrijpen hoe beelden betekenis krijgen,
 - begrijpen hoe die betekenissen invloed hebben op personen,
 - op een kritische en actieve manier naar beelden kijken;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (u).

4 De leerlingen kunnen bij het luisteren/kijken verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden belangrijk voor het tekstbegrip betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:

- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek. (ET aso/kso/tso 3)

5 De leerlingen kunnen de verworven kennis die nodig is om de opgesomde luistertaken/ kijkopdrachten bij doelstelling 1 uit te voeren gebruiken.

² OVUR: oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren. Zie verder bij de pedagogisch-didactische werken.

5.2.1.2 Spreken/gesprekken voeren

6 De leerlingen kunnen volgende spreektaken uitvoeren (ET aso/kso/tso 7, 8, 9):

Verwerkings-Niveau	Kopierend	Beschrijvend	Structurerend	Beoordelend
Publiek				
<i>bekende leeftijdgenoten</i>				
<i>onbekende leeftijdgenoten</i>				
<i>bekende volwassenen</i>			vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken.	
<i>onbekende volwassenen</i>			- instructies geven; - gedocumenteerde informatie presenteren; - een sollicitatiegesprek voeren met het oog op bijvoorbeeld een weekendjob, vakantiejob, job, deelname aan een project.	- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon); - standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering; - gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren; - activerende boodschappen formuleren.

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

7 De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om* (ET aso/kso/tso 11*):

- te spreken;
- voor een publiek te spreken;
- Standaardnederlands te spreken;
- hun eigen mening te uiten;
- voor te lezen, voor te dragen, te vertellen of te spelen;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

8 De leerlingen kunnen spreektechnisch:

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

9 De leerlingen kunnen de OVUR-strategie toepassen: (ET 10)

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

- hun spreek- en gespreksdoel(en) bepalen (o);
- de communicatiesituatie juist inschatten (o);
- uitmaken in welke situatie welk register aangewezen is (o);
- zich een beeld vormen van hun publiek (o);
- hun voorkennis inzetten (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 context horen (u);
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden (u);
 - visuele informatie gebruiken (u);
 - non-verbaal gedrag inschatten en inzetten (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).

10 De leerlingen kunnen de verworven kennis die nodig is om de opgesomde spreek-/gesprekopdrachten bij doelstelling 6 uit te voeren gebruiken.

5.2.1.3 Lezen

11 De leerlingen kunnen de volgende voor hen relevante teksten lezen (ET aso/kso/tso 12, 13,14): digitaal / op papier:

Verwerkings-niveau	Kopi-erend	Beschrij- vend	Structurerend	Beoordelend
Publiek				
<i>bekende leeftijdgenoten</i>				
<i>onbekende leeftijdgenoten</i>				teksten met studiedoeleinden
<i>bekende volwassenen</i>				
<i>onbekende vol- wassenen</i>			formulieren en administratie- ve teksten	<ul style="list-style-type: none"> • niet-fictionele teksten: <ul style="list-style-type: none"> - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals sche- ma's en tabellen, verslagen, hyperteksten en uiteenzettin- gen; - persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog, een column; - activerende teksten zoals reclameteksten en adverten- ties, instructies; • fictionele teksten (cf. lite- ratuur).

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN EN KENNIS

12 De leerlingen zijn bereid om* (ET aso/kso/tso 18*):

- te lezen;
- informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit an- dere bronnen;

- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien;
- een onbevooroordeelde leeshouding aan te nemen;
- op de inhoud en de vorm van een tekst te reflecteren.

13 De leerlingen kunnen de OVUR-strategie inzetten (ET aso/kso/tso 16,17):

bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op hun leestaken:

- hun leesdoel(en) bepalen (o);
- de communicatiesituatie juist inschatten (o);
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen (o);
- de tekstsoort en teksttype bepalen (o);
- hun voorkennis inzetten (o, v, u, r);
- een leesstrategie (oriënterend, zoekend, globaal, intensief, studerend en kritisch) kiezen naargelang van leesdoel, tekstsoort en kanaal (digitaal of op papier) (o, v) en ze toepassen (u);
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen (o, v, u);
- kritisch omgaan met bijgeleverde visuele informatie: (u/r)
 - begrijpen hoe beelden betekenis krijgen,
 - begrijpen hoe die betekenissen invloed hebben op personen,
 - op een kritische en actieve manier naar beelden kijken;
- info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanaalen (v/u);
- onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden en parafaseren om tekstbegrip te bevorderen (u);
- de structuur van een tekst aanduiden (u);
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstdelen vaststellen (u);
- gelezen teksten kort samenvatten (u);
- feiten en meningen onderscheiden (u);
- argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen (u);
- op de gekozen leesstrategie reflecteren (r).
- de boodschap van de tekst toetsen aan eigen kennis en inzichten (r).

14 De leerlingen kunnen bij het lezen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden belangrijk voor het tekstbegrip betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:

- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek. (ET aso/kso/tso 15)

15 De leerlingen kunnen de verworven kennis die nodig is om de opgesomde leestaken bij doelstelling 11 uit te voeren gebruiken.

5.2.1.4 Schrijven

16 De leerlingen kunnen deze teksten schrijven (ET aso/kso/tso 19, 20): digitaal / op papier

Verwerkings-niveau	Kopi-erend	Be-schrij-vend	Structurerend	Beoordelend
Publiek				
<i>bekende leeftijdgenoten</i>				
<i>onbekende leeftijdgenoten</i>				
<i>bekende vol-wassenen</i>				
<i>onbekende volwassene</i>			teksten zoals: - schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten; - instructies; - uitnodigingen.	teksten zoals: - verslagen; - sollicitatiebrieven/ sollicitatieformulieren/ motivaties en cv's bijvoorbeeld met het oog op weekendjob, vakantiejob, job, deelname aan een project; - zakelijke brieven/mails; - gedocumenteerde en beargumenteerde teksten.

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

17 De leerlingen zijn bereid om* (ET aso/kso/tso 22*):

- 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.

18 De leerlingen streven inzake creatief-expressief schrijven ook het volgende na:

- spontaneïteit;
- engagement;
- aandacht voor stijl, taalgebruik.

19 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.

- wat taalregister betreft:
 - de woorden gebruiken die bij een bepaalde context horen;
 - mensen op passende wijze aanspreken.

- strategisch bij het schrijven de OVUR-strategie toepassen bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken (ET aso/kso/tso 21):
 - het schrijfdoel(en) bepalen (o);
 - het doelpubliek bepalen (o);
 - tekstsoort en teksttype bepalen (o);
 - een schrijfstrategie kiezen naargelang van de communicatieve situatie (o,v) en ze toepassen (u);
 - de voorkennis inzetten (o, v, u, r);
 - gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken (v);
 - correct citeren (bronvermelding) (u);
 - 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);
 - lay-out verzorgen (u);
 - reflecteren op de eigen schrijftaak en die van anderen: zowel op het resultaat (= product) als op de aanpak (= proces) (r); (zie ook attitudes)
 - de eigen tekst reviseren (u/r).

20 De leerlingen kunnen de verworven kennis die nodig is om de opgesomde schrijftaken bij doelstelling 16 uit te voeren gebruiken.

5.2.2 PEDAGOGISCH - DIDACTISCHE WENKEN taalvaardigheden

5.2.2.1 Strategisch' taalonderwijs

Eén van de belangrijkste doelstellingen van taalonderwijs is: leerlingen leren om goed te communiceren in **realistische taagebruikssituaties**. Strategieonderwijs probeert dit doel te bereiken door expliciet strategieën aan te bieden die leerlingen kunnen gebruiken. Zo worden bijvoorbeeld leesstrategieën ingezet om tekstbegrip te bereiken. Strategieonderwijs richt zich dus op het verwerven van **communicatieve vaardigheden** en niet zozeer op kennis van het taalsysteem. (...)

Over het algemeen is men het erover eens dat onderwijs in strategieën zeker kan bijdragen tot een betere taalvaardigheid. Maar een positief effect is niet altijd gegarandeerd. Uit onderzoek komt een aantal belangrijke vaststellingen naar voren.

- Niet alle vormen van strategieonderwijs hebben evenveel effect, evenmin als alle onderwezen strategieën.
- Pas na langdurige instructie leidt strategieonderwijs tot een waarneembaar effect.
- Strategieonderwijs is niet voor alle leerlingen even nuttig of noodzakelijk; zo hebben vooral zwakkere lezers baat bij onderwijs in leesstrategieën.
- Strategieonderwijs heeft alleen effect als het **een middel blijft** (en geen doel wordt) en als de **toepasbaarheid ervan goed bewaakt** wordt door de leraren.

Uit: taalunieversum.org

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. De taaltaken vertrekken daarbij vanuit de **OVUR-strategie**. Bij luister-, lees-, spreek-, en schrijftaken zullen de leerlingen:

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

Je kunt strategisch leren bevorderen door interactief leren toe te passen. Je gebruikt werkvormen (coöperatief leren, projectwerk ...) die je toelaten de leerlingen te observeren, zwakkeren meer individueel te begeleiden, leerlingen te laten leren van elkaar. Je geeft de leerlingen systematisch de kans om hun oplossingsstrategie te verwoorden. Die verwoording kan voor zwakkere leerlingen een hulp zijn om bij zichzelf die strategie te ontwikkelen en zich eigen te maken. Die werkwijze vergt meer tijd, maar verhoogt de efficiëntie van het leerproces en geeft de leraar de mogelijkheid om onmiddellijk feedback te geven.

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.

Houd hierbij vooral rekening met je leerlingengroep.

Receptieve vaardigheden: luisteren en lezen

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

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

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

	OVUR	Strategieën en/of vaardigheden	Ondersteunende vragen	Wijze van aanpak
TIJDENS	Uitvoeren	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> De tekst beluisteren/ lezen met de bedoeling informatie te onthouden, toe te passen, erover te rapporteren <input type="checkbox"/> Kernwoorden aanduiden <input type="checkbox"/> Aard en structuur van de tekst opsporen <input type="checkbox"/> Aantekeningen maken <input type="checkbox"/> Samenvatten (mondeling en schriftelijk) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Welke woorden zijn belangrijk om de tekst te onthouden? <input type="checkbox"/> Kun je de antwoorden op de hoofdvragen (kernwoorden) in de tekst onderstrepen? <input type="checkbox"/> Welke woorden kun je gebruiken om de tekst samen te vatten? <input type="checkbox"/> Plaats de woorden in een (voorgestructureerd) schema. <input type="checkbox"/> Kun je de inhoud in eigen woorden weergeven in een schema? <input type="checkbox"/> Kun je de inhoud in eigen woorden zeggen/opschrijven? 	<p>Studerend luisteren/lezen</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Je noteert belangrijke informatie via bv. een T-schema, waarbij links van de verticale lijn de hoofdzaken of de sleutelwoorden worden genoteerd en rechts de details, 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? 	<p>Kritisch luisteren/lezen</p> <p>Door vergelijking met je voorkennis over het onderwerp, je kennis over de bron van de tekst (auteur en publicatiemedium), een andere mening:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> beoordelen van de informatie op betrouwbaarheid <input type="checkbox"/> beoordelen van meningen en argumenten op hun waarde <input type="checkbox"/> Beoordelen van de uitvoering van de taak

Productieve vaardigheden: spreken & schrijven

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

	OVUR	Strategieën en/of vaardigheden	Ondersteunende vragen	Wijze van aanpak
VOOR	Oriënteren Vorbereiden	<input type="checkbox"/> Schrijf-, spreekdoel bepalen <input type="checkbox"/> Doelpubliek bepalen <input type="checkbox"/> Tekstsoort/teksttype bepalen <input type="checkbox"/> Verwachtingen formuleren <input type="checkbox"/> Werken aan het voorstellingsvermogen: voorkennis / eigen ervaringen <input type="checkbox"/> Informatie verzamelen <input type="checkbox"/> Informatie selecteren en ordenen <input type="checkbox"/> Een spreek-, schrijfplan opstellen	<input type="checkbox"/> Wat wil je bereiken met de tekst? <input type="checkbox"/> Wie zal de tekst lezen? Wie zal er luisteren? <input type="checkbox"/> Wat voor teksttype zul je schrijven, gebruiken? Hoe ziet zo'n tekst eruit? <input type="checkbox"/> Heb je eerder al zo'n teksttype geschreven of gebruikt? <input type="checkbox"/> Wat weet je al over het onderwerp? <input type="checkbox"/> Wat weet en denkt de lezer, de luisteraar al over het onderwerp? <input type="checkbox"/> Wat wil je schrijven, zeggen? <input type="checkbox"/> Wat is (minder) belangrijke informatie? <input type="checkbox"/> In welke volgorde ga je alles presenteren? <input type="checkbox"/> Hoe kun je het schrijven/spreken van deze tekst het beste aanpakken? <input type="checkbox"/> Aan welke eisen (criteria) moet de taak voldoen?	<input type="checkbox"/> Voorkennis oproepen en noteren <input type="checkbox"/> Vragen formuleren <input type="checkbox"/> Brainstorm <input type="checkbox"/> Bronnen raadplegen <input type="checkbox"/> Werken met voorgestructureerde schema's: 'inleiding – midden - slot', spinschema ... <input type="checkbox"/> Criteria opstellen voor de beoordeling van de taak: zie reflecteren

	OVUR	Strategieën en/of vaardigheden	Ondersteunende vragen	Wijze van aanpak
TIJDENS	Uitvoeren	<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 	<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 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 fouten?	<input type="checkbox"/> Aandacht voor het gebruik van hulpmiddelen: woordenboek, Groene Boekje, spellingcorrector, spellinggids, allerlei digitale bronnen (zoals taalunieversum)...
NA	Reflecteren Reviseren	<input type="checkbox"/> Reflecteren op de schrijf-, spreektaak in relatie tot de bedoeling / de voorspellingen / de verwachtingen <input type="checkbox"/> Schrijven: reviseren van de tekst <input type="checkbox"/> De tekst klaar maken om te 'publiceren' <input type="checkbox"/> Reflecteren op de uitvoering, het schrijf- en spreekproces: op de toegepaste strategieën/vaardigheden en op de aanpak	<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 loste je problemen tijdens het spreken, schrijven op? <input type="checkbox"/> Op welke punten kun je je aanpak verbeteren? Welke punten zul je behouden?	<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"/> Rekening houden met de communicatieve situatie en met de 'revisie': de tekst zo aanpassen dat die 'gepubliceerd' kan worden. <input type="checkbox"/> Nabespreking aan de hand van de criteria

5.2.2.2 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: 3.1, 3.2, 3.3. Bovenaan de tabel staat een algemene beschrijving die telt voor alles wat eronder opgenomen is. Het niveau stijgt van 3.1 naar 3.3. Ook in de leerplannen van de tweede graad zijn er drie niveaus beschreven: van 2.1 naar 2.3.

Bij de niveaus verwijst de 3 in 3.1, 3.2 en 3.3 naar de derde graad, zoals de 2 in 2.1, 2.2, en 2.3 naar de tweede graad verwijst.

De plaatsing van de studierichtingen bij 3.1, 3.2 of 3.3 kunnen ook inspirerend werken bij taalbeschouwing en literatuur en literaire competentie.

Schema beheersingsniveaus vaardigheden

	Luisteren			Lezen			Spreken			Schrijven		
	3.1	3.2	3.3	3.1	3.2	3.3	3.1	3.2	3.3	3.1	3.2	3.3
aso			X			X			X			X
kso Podiumkunsten Woordkunst-drama			X			X			X			X
kso Beeldende kunst Vormingsrichtingen			X			X		X			X	
kso Podiumkunsten - Muziek			X			X			X		X	
kso Beeldende kunst Kunstenrichtingen		X			X			X			X	
kso Beeldende kunst Artistieke opleiding	X			X			X			X		
tso Handel Hospitality Hotel Onthaal en public relations Secretariaat-talen Toerisme Biotechnische wetenschap- pen Industriële wetenschappen Sociale en technische we- tenschappen Techniek-wetenschappen		X			X			X			X	
tso Informaticabeheer Boekhouden-Informatica Informaticabeheer Fotografie Grafische communicatie Multimedia Printmedia Bouw- en houtkunde Elektriciteit-elektronica Elektromechanica Industriële ICT Creatie en mode Dier- en landbouwtechnische wetenschappen Gezondheids- en welzijns- wetenschappen Jeugd- en gehandicapten- zorg Natuur- en groentechnische wetenschappen		X			X			X		X		

Planttechnische wetenschappen											
LO en sport											
Voedingstechnieken											
tso	X			X			X			X	
Autotechnieken											
Bouwtechnieken											
Elektrische installatietechnieken											
Elektronische installatietechnieken											
Houttechnieken											
Koel- en warmtechnieken											
Mechanische vormgevingstechnieken											
Optiektchnieken											
Orthopedietechnieken											
Podiumtechnieken											
Tandtechnieken											
Textielproductietechnieken											
Vliegtuigtechnieken											
Brood en banket											
Slagerij en vleeswaren											
Chemie											
Farmaceutisch-technisch assistent											
Schoonheidsverzorging											

Luisteren (incl. kijken)

3.1	3.2	3.3
Algemeen - tekstkenmerken		
<p>teksten over alledaagse, beroepsgerichte en maatschappelijke onderwerpen, met een duidelijke opbouw, met veelal frequent woordgebruik en ook wel minder frequente woorden, beeldspraak en regelmatig voorkomend formeel taalgebruik; af en toe bevatten ze ook abstracte woorden</p> <p>duidelijk en in normaal tempo, in heldere standaardtaal, evenals in een accent dat de verstaanbaarheid (voor de leerlingen) niet in de weg staat</p>	<p>soms complexere teksten over alledaagse, maatschappelijke en populair-wetenschappelijke onderwerpen, niet altijd duidelijk gestructureerd en de verbanden worden niet altijd expliciet aangegeven</p>	<p>complexe teksten over maatschappelijke, populair-wetenschappelijke en academische onderwerpen, niet altijd duidelijk gestructureerd en de verbanden worden niet expliciet aangegeven</p>
Algemeen – taakuitvoering		
<p>teksten beluisteren in de standaardtaal en in een normaal tempo gesproken hoofdzaken uit de tekst halen en het thema bepalen</p>	<p>teksten beluisteren in standaardtaal, ook als die in hoog tempo worden aangeboden thema en de hoofd- en bijzaken uit de tekst halen</p>	<p>teksten beluisteren in standaardtaal in hoog tempo thema en de hoofd- en bijzaken uit de tekst halen</p>
Op structurerend niveau voor bekende leeftijdsgenoten (door bekende volwassenen)		
<p>luisteren naar uiteenzetting en probleemstelling m.b.t. een leerstofonderdeel en dit schriftelijk weergeven</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdpijnen volgen - hoofd- en bijzaken onderscheiden - hoofdgedachte/thema weergeven <p>structuur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - helder en gestructureerd aangebracht in een rustig tempo - herhalingen zijn mogelijk - signaalwoorden spelen een belangrijke rol 	<p>luisteren naar uiteenzetting en probleemstelling m.b.t. een leerstofonderdeel en dit schriftelijk weergeven</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdpijnen en ondersteunende redenering volgen - hoofd- en bijzaken onderscheiden - hoofdgedachte/thema weergeven - belangrijke details plaatsen in het geheel <p>structuur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - helder en gestructureerd aangebracht in een normaal of hoog tempo - signaalwoorden komen voor 	<p>luisteren naar uiteenzetting en probleemstelling m.b.t. een leerstofonderdeel en dit schriftelijk weergeven</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdpijnen en ondersteunende redenering volgen - hoofd- en bijzaken onderscheiden - hoofdgedachte/thema weergeven - details plaatsen in het geheel <p>structuur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - helder en gestructureerd aangebracht in een hoog tempo - signaalwoorden hoeven niet noodzakelijk voor te komen

<p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - met ondersteuning via een voorgestructureerd luisterkader - mogelijkheid om verduidelijking te vragen 	<p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - summier luisterkader bestaande uit een structuurvorm (bv. T-schema, visgraatschema, mindmapschema ...) - de mogelijkheid om verduidelijking te vragen 	<p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - slechts een keer beluisteren - geen luisterkader - informatie zelfstandig ordenen - zonder verduidelijking te vragen
Op beoordelend niveau voor een onbekend publiek via diverse media en multimediale informatiedragers		
<p>diverterende teksten zoals praatprogramma's</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - thema bepalen - feit en mening onderscheiden - doel verwoorden <p>- een oordeel geven en met argumenten staven.</p> <p>- gevoelens en stemming van de deelnemers herkennen</p> <p>- cultuurgebonden aspecten van verbale, non-verbale communicatie en lichaamstaal duiden</p>	<p>diverterende teksten zoals praatprogramma's</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - thema bepalen - feit en mening onderscheiden - doel verwoorden - verloop in hoofdlijnen weergeven - oordeel geven en met argumenten staven <p>- gevoelens en stemming van de deelnemers herkennen en duiden</p> <p>- cultuurgebonden aspecten van verbale, non-verbale communicatie en lichaamstaal duiden</p>	<p>diverterende teksten zoals praatprogramma's</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - thema bepalen - feit en mening onderscheiden - doel verwoorden - verloop in hoofdlijnen weergeven - oordeel geven en met argumenten staven - argumenten van de deelnemers samenvatten - gevoelens en stemming van de deelnemers herkennen en duiden - cultuurgebonden aspecten van verbale, non-verbale communicatie en lichaamstaal duiden
<p>informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdlijnen volgen <p>- hoofdgedachte/thema weergeven</p> <p>- feit en mening onderscheiden</p> <p>- doel verwoorden</p> <p>- oordeel geven en met argumenten staven</p> <p>- verbale, non-verbale communicatie duiden</p> <p>- relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling kijken)</p>	<p>informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de hoofdlijnen en ondersteunende redenering volgen - hoofd- en bijzaken onderscheiden - hoofdgedachte/thema weergeven - belangrijke details plaatsen in het geheel - feit en mening onderscheiden - doel verwoorden - verloop in hoofdlijnen weergeven <p>- oordeel geven en met argumenten staven</p> <p>- verbale, non-verbale communicatie duiden</p> <p>- relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling kijken)</p>	<p>informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdlijnen en ondersteunende redenering volgen <p>- hoofd- en bijzaken onderscheiden</p> <p>- hoofdgedachte/thema weergeven</p> <p>- details plaatsen in het geheel</p> <p>- feit en mening onderscheiden</p> <p>- doel van het programma verwoorden</p> <p>- verloop van het programma in hoofdlijnen weergeven + belangrijke details</p> <p>- oordeel geven en met argumenten staven</p> <p>- verbale, non-verbale communicatie duiden</p> <p>- relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling geven)</p>

<p>persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in een probleemoplossende discussie</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdgedachte/thema weergeven - hoofdlijnen volgen - feit en mening onderscheiden - doel verwoorden - oordeel geven en met argumenten staven - meningen afwegen tegen de achtergrond van de eigen voorkennis, interesse of overtuiging - cultuurgebonden aspecten van verbale, non-verbale communicatie en lichaamstaal duiden - gevoelens en stemming van de deelnemers herkennen 	<p>persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in een probleemoplossende discussie</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdlijnen en ondersteunende redenering volgen - hoofd- en bijzaken onderscheiden - hoofdgedachte/thema weergeven - feit en mening onderscheiden - doel verwoorden - verloop van de discussie in hoofdlijnen weergeven - oordeel geven en met argumenten staven - meningen afwegen tegen de achtergrond van de eigen voorkennis, interesse of overtuiging - cultuurgebonden aspecten van verbale, non-verbale communicatie en lichaamstaal duiden - gevoelens en stemming van de deelnemers herkennen - bedoeling van de sprekers verwoorden 	<p>persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in een probleemoplossende discussie</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdlijnen en ondersteunende redenering volgen - hoofd- en bijzaken onderscheiden - hoofdgedachte/thema weergeven - details plaatsen in het geheel - feit en mening onderscheiden - doel verwoorden - verloop van een discussie in hoofdlijnen weergeven + details - oordeel geven en met argumenten staven - meningen afwegen tegen de achtergrond van de eigen voorkennis, interesse of overtuiging - cultuurgebonden aspecten van verbale, non-verbale communicatie duiden - gevoelens en stemming van de deelnemers herkennen - bedoeling van de sprekers verwoorden
<p>activerende boodschappen zoals reclameboodschappen</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdgedachte/thema weergeven - hoofdlijnen volgen - doel verwoorden - feit en mening onderscheiden - oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling kijken) - cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie duiden - meningen afwegen tegen de achtergrond van de eigen voorkennis, interesse of overtuiging 	<p>activerende boodschappen zoals reclameboodschappen</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdgedachte/thema weergeven - hoofd- en bijzaken onderscheiden - doel verwoorden - feit en mening onderscheiden - oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling kijken) - cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie duiden - meningen afwegen tegen de achtergrond van de eigen voorkennis, interesse of overtuiging - vergelijken met andere teksten en conclusies trekken 	<p>activerende boodschappen zoals reclameboodschappen</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdgedachte/thema weergeven - hoofd- en bijzaken onderscheiden - doel van de beluisterde tekst verwoorden - feit en mening onderscheiden - oordeel over de boodschap geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld - cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie duiden - meningen afwegen tegen de achtergrond van de eigen voorkennis, interesse of overtuiging - vergelijken met andere teksten en conclusies trekken

<p>betekenis van onbekende woorden afleiden via woordstrategieën</p> <p>bij een opdracht de OVUR-strategie toepassen</p> <p>gepaste luisterstrategieën toepassen i.f.v. het luisterdoel</p> <p>*bereid zijn om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - te luisteren - een onbevooroordeeld luisterhouding aan te nemen - een ander te laten uitspreken - te reflecteren op de eigen luisterhouding - het beluisterde toetsen aan de eigen voorkennis 	<p>betekenis van onbekende woorden afleiden via woordstrategieën</p> <p>bij een opdracht de OVUR-strategie toepassen</p> <p>gepaste luisterstrategie toepassen i.f.v. het luisterdoel</p> <p>*bereid zijn om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - te luisteren - een onbevooroordeeld luisterhouding aan te nemen - een ander te laten uitspreken - te reflecteren op de eigen luisterhouding - het beluisterde toetsen aan de eigen voorkennis 	<p>betekenis van onbekende woorden afleiden via woordstrategieën</p> <p>bij een opdracht de OVUR-strategie toepassen</p> <p>gepaste luisterstrategie toepassen i.f.v. het luisterdoel</p> <p>*bereid zijn om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - te luisteren - een onbevooroordeeld luisterhouding aan te nemen - een ander te laten uitspreken - te reflecteren op de eigen luisterhouding - het beluisterde toetsen aan de eigen voorkennis
--	--	--

Spreken

3.1	3.2	3.3
Algemeen - tekstkenmerken		
<p>spreken/gesprekken over vertrouwde onderwerpen</p> <p>lengte en inhoud afhankelijk van de situatie en het onderwerp (niet te complex)</p> <p>duidelijk gestructureerd met behulp van structuur-aanduiders en gepaste vaste structuur</p>	<p>spreken/gesprekken over uiteenlopende vertrouwde en minder vertrouwde onderwerpen</p> <p>lengte en inhoud afhankelijk van de situatie en het onderwerp (complexer)</p> <p>duidelijk gestructureerd met gebruik van het volledige gamma aan middelen tot tekstsamenhang</p>	<p>spreken/gesprekken over tal van complexe (meer abstracte) onderwerpen uit de opleiding en van maatschappelijke aard</p> <p>lengte en inhoud afhankelijk van de situatie en het onderwerp (vrij complex)</p> <p>duidelijk gestructureerd met effectief gebruik van het volledige gamma aan middelen tot tekstsamenhang</p>
Algemeen – taakuitvoering		
<p>informatie vragen en geven aan instanties binnen en buiten de school</p>	<p>uiteenzetting geven met inleiding, kern en slot</p> <p>informatie verzamelen en een presentatie geven met argumenten voor of tegen een bepaald standpunt of voor- en nadelen van diverse opties</p>	<p>beschrijvingen geven en argumentatie ontwikkelen waarin belangrijke punten extra aandacht krijgen</p> <p>goed gestructureerde presentatie geven en daarbij gezichtspunten ondersteunen met relevante argumenten</p>

<p>tijdens een discussie en overleg (op beleefde wijze) een probleem verhelderen, een overtuiging of mening, instemming of afkeuring uitdrukken en commentaar geven op de visie van anderen</p> <p>taalgebruik is aangepast aan de context/ beperkt informeel taalgebruik</p>	<p>actief deelnemen aan discussies en overleg in kleinere of grotere groepen</p> <p>voornamelijk formeel taalgebruik duidelijke en heldere uitspraak en intonatie haperingen zijn beperkt</p>	<p>in een geanimeerde discussie uitgesproken en overtuigende argumenten geven</p> <p>in een overleg een probleem helder schetsen, speculeren over oorzaken of gevolgen en voor- en nadelen van verschillende benaderingen afwegen</p> <p>de intonatie variëren en de juiste nadruk in zinnen leggen om ook fijnere betekenisnuances uit te drukken spreken zonder storende haperingen, herhalingen en stoplappen</p>
<p>Op structurerend niveau voor bekende volwassenen</p>		
<p>vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in schoolvakken</p> <p>structuur: duidelijk gestructureerd antwoord met behulp van structuuraanduiders</p>	<p>vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in schoolvakken</p> <p>structuur: duidelijk gestructureerd antwoord met gebruik van het volledige gamma aan middelen tot tekstsamenhang</p>	<p>vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in schoolvakken</p> <p>structuur: duidelijk gestructureerd antwoord met effectief gebruik van het volledige gamma aan middelen tot tekstsamenhang</p>
<p>Op structurerend niveau voor onbekende volwassenen</p>		
<p>Instructies geven</p> <p>gedocumenteerde informatie presenteren</p> <p>sollicitatiegesprek bijvoorbeeld met het oog op een weekendjob, vakantiejob, deelname aan een project</p> <p>structuur: duidelijk gestructureerd met behulp van structuuraanduiders en gepaste vaste structuur</p>	<p>instructies geven</p> <p>gedocumenteerde informatie presenteren</p> <p>sollicitatiegesprek bijvoorbeeld met het oog op een weekendjob, vakantiejob, deelname aan een project</p> <p>structuur: duidelijk gestructureerd met gebruik van het volledige gamma aan middelen tot tekstsamenhang</p>	<p>Instructies geven</p> <p>gedocumenteerde informatie presenteren:</p> <p>sollicitatiegesprek bijvoorbeeld met het oog op een weekendjob, vakantiejob, deelname aan een project</p> <p>structuur: duidelijk gestructureerd met effectief gebruik van het volledige gamma aan middelen tot tekstsamenhang</p>

Op beoordelend niveau voor onbekende volwassenen		
<p>inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon)</p> <p>standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering</p> <p>gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren</p> <p>structuur: duidelijk gestructureerd met behulp van structuur aanduiders en gepaste vaste structuur</p>	<p>inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon)</p> <p>standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering</p> <p>gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren</p> <p>structuur: duidelijk gestructureerd met gebruik van het volledige gamma aan middelen tot tekstsamenhang</p>	<p>inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon)</p> <p>standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering</p> <p>gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren</p> <p>structuur: duidelijk gestructureerd met effectief gebruik van het volledige gamma aan middelen tot tekstsamenhang</p>
Ondersteunende strategieën, inzicht, vaardigheden, kennis en attitudes		
<p>woordgebruik: goede woordenschat met poging tot variatie in woordgebruik</p>	<p>woordgebruik: ruimere, gevarieerde woordenschat gebruikt synoniemen parafraseert zijn mening woordgebruik kent grote trefzekerheid</p>	<p>woordgebruik: gebruikt een breed repertoire aan woorden, idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal in de juiste context</p>
<p>zinsbouw: af en toe een hapering zinsbouw niet altijd afgewerkt</p>	<p>zinsbouw: behoorlijk vloeiend en vlot haperingen zijn beperkt vlot tempo</p>	<p>zinsbouw: fouten tegen de zinsbouw zijn zeldzaam, onopvallend en worden snel hersteld vlot tempo</p>
<p>strategieën: spreekdoel en -houding behoorlijk afgestemd op doelpubliek</p>	<p>strategieën: spreekdoel en -houding vrij goed afgestemd op doelpubliek</p>	<p>strategieën: gebruikt de taal doeltreffend, door ideeën zo nodig te herformuleren en door onderscheid te maken naar situatie en gesprekspartner houdt contact met het publiek door te reageren op zowel non-verbale als verbale reacties</p>

Lezen

3.1	3.2	3.3
Algemeen – tekstkenmerken		
heldere tot relatief complexe teksten met duidelijk aangegeven verbanden in de tekst over vertrouwde onderwerpen binnen eigen vak- of interessegebied en onderwerpen van actuele, maatschappelijke aard	complexere teksten met duidelijke opbouw, met en zonder tussentitels over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding, onderwerpen van actuele maatschappelijke aard, ook buiten het vak- of interessegebied	complexe teksten, opbouw is niet altijd even duidelijk, over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding, onderwerpen van actuele, maatschappelijke aard, ook buiten het vak- of interessegebied en voor hen relevante, eenvoudige wetenschappelijke teksten
Algemeen - taakuitvoering		
hoofdgedachte weergeven in eigen woorden onderscheid maken tussen feiten en meningen betekenisrelaties leggen tussen tekstdelen zoals oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming herkennen, onderzoeken en benoemen herkennen, onderzoeken en benoemen van vaste tekststructuren zoals evaluatiestructuur en handlingsstructuur, en van de structuuraanduiders	hoofdgedachte weergeven in eigen woorden onderscheid maken tussen feiten en meningen betekenisrelaties zoals oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming herkennen, onderzoeken en benoemen herkennen, onderzoeken en benoemen van vaste tekststructuren zoals evaluatiestructuur en handlingsstructuur, en van de structuuraanduiders	hoofdgedachte weergeven in eigen woorden onderscheid maken tussen feiten en meningen betekenisrelaties zoals oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming herkennen, onderzoeken en duiden herkennen, onderzoeken en duiden van vaste tekststructuren zoals evaluatie-, probleem-, maatregel- en onderzoekstructuur
Op structurerend niveau voor onbekend publiek		
formulieren en administratieve teksten aanpak: - doel van tekstdelen en specifieke formuleringen verwoorden - doel van de schrijver verwoorden - talige middelen aangeven die de schrijver gebruikt voor zijn doel - informatie uit de tekst structureren	formulieren en administratieve teksten aanpak: - doel van tekstdelen en specifieke formuleringen verwoorden - doel van de schrijver verwoorden - talige middelen aangeven die de schrijver gebruikt voor zijn doel - informatie uit de tekst structureren	formulieren en administratieve teksten aanpak: - doel van tekstdelen en specifieke formuleringen duiden - doel van de schrijver verwoorden - talige middelen aangeven die de schrijver gebruikt voor zijn doel - informatie uit de tekst structureren

Op beoordelend niveau voor onbekende leeftijdgenoten		
<p>tekst met studiedoelstellingen</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdpijnen volgen - hoofdgedachte/thema weergeven - feit en mening onderscheiden - doel verwoorden - oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling kijken zoals illustraties ...) - betrouwbaarheid van bronnen beoordelen - informatie in tekst beoordelen i.f.v. het leesdoel - argumentatie op aanvaardbaarheid beoordelen - informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen - info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen - taalgebruik beoordelen 	<p>tekst met studiedoelstellingen</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdpijnen en ondersteunende redenering volgen - hoofd- en bijzaken onderscheiden - hoofdgedachte/thema weergeven - belangrijke details plaatsen in het geheel - feit en mening onderscheiden - doel verwoorden - verloop in hoofdpijnen weergeven - oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling kijken zoals naar illustraties ...) - betrouwbaarheid van bronnen beoordelen - informatie in tekst beoordelen i.f.v. het leesdoel - argumentatie op aanvaardbaarheid beoordelen - informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen - info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen - taalgebruik beoordelen 	<p>tekst met studiedoelstellingen</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdpijnen en ondersteunende redenering volgen - hoofd- en bijzaken onderscheiden - hoofdgedachte/thema weergeven - details plaatsen in het geheel - feit en mening onderscheiden - doel van het programma verwoorden - verloop van het programma in hoofdpijnen weergeven + belangrijke details - oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling geven) - betrouwbaarheid van bronnen beoordelen - informatie in tekst beoordelen i.f.v. het leesdoel - argumentatie op aanvaardbaarheid beoordelen - conclusies trekken over intenties, opvattingen en gevoelens van de schrijver - persoonlijke waardeoordelen herkennen en als zodanig interpreteren - consistentie van een tekst beoordelen - info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen - taalgebruik beoordelen
Op beoordelend niveau voor onbekend publiek		
<p>informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hypertexten en uiteenzettingen</p> <p>lengte: beperkt van omvang</p>	<p>informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hypertexten en uiteenzettingen</p> <p>lengte: beperkte tot langere omvang</p>	<p>informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hypertexten en uiteenzettingen</p> <p>lengte: geen voorwaarden of beperkingen</p>

<p>structuur: duidelijk met de nodige tussenkopjes visuele ondersteuning (bij tabellen & schema's) door oordeelkundig gebruik van witruimte, kleur ...</p> <p>inhoud: sluit aan bij de studierichting</p> <p>aanpak: - hoofdlijnen volgen</p> <p>- hoofdgedachte/thema weergeven</p> <p>- feit en mening onderscheiden - doel verwoorden</p> <p>- oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling kijken zoals illustraties ...)</p> <p>- betrouwbaarheid van bronnen beoordelen - informatie in een tekst beoordelen i.f.v. het lees- doel - argumentatie op aanvaardbaarheid beoordelen - informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen</p> <p>- info selecteren en gebruiken met behulp van ver- schillende informatiekanalen</p> <p>taalgebruik beoordelen</p>	<p>structuur: duidelijk met de nodige tussenkopjes visuele ondersteuning (bij tabellen, schema's) door oordeelkundig gebruik van witruimte, kleur ...</p> <p>inhoud: sluit aan bij de studierichting/ studierich- tingsprofiel</p> <p>aanpak: - de hoofdlijnen en ondersteunende redenering volgen</p> <p>- hoofd- en bijzaken onderscheiden - de hoofdgedachte/thema weergeven - belangrijke details plaatsen in het geheel - feit en mening onderscheiden - doel verwoorden - verloop in hoofdlijnen weergeven</p> <p>- oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling kijken zoals naar illustraties ...)</p> <p>- betrouwbaarheid van bronnen beoordelen - informatie in een tekst beoordelen i.f.v. het lees- doel - argumentatie op aanvaardbaarheid beoordelen - informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen</p> <p>- info selecteren en gebruiken met behulp van ver- schillende informatiekanalen</p> <p>taalgebruik beoordelen</p>	<p>structuur: geen voorwaarden of beperkingen</p> <p>inhoud: sluit aan bij studierichtingsprofiel</p> <p>aanpak: - hoofdlijnen en ondersteunende redenering vol- gen</p> <p>- hoofd- en bijzaken onderscheiden - hoofdgedachte/thema weergeven - details plaatsen in het geheel - feit en mening onderscheiden - doel van het programma verwoorden - verloop van het programma in hoofdlijnen weer- geven + belangrijke details - oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling geven)</p> <p>- betrouwbaarheid van bronnen beoordelen - informatie in een tekst beoordelen i.f.v. het lees- doel - argumentatie op aanvaardbaarheid beoordelen - conclusies trekken over intenties, opvattingen en gevoelens van de schrijver - persoonlijke waardeoordelen herkennen en als zodanig interpreteren - consistentie van een tekst beoordelen - info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen</p> <p>taalgebruik beoordelen</p>
---	--	--

<p>persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog</p> <p>lengte: beperkt van omvang</p> <p>structuur: duidelijk met de nodige tussenkopjes visuele ondersteuning (bij tabellen & schema's) door oordeelkundig gebruik van witruimte, kleur ...</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdpijnen volgen - hoofdgedachte/thema weergeven - feit en mening onderscheiden - doel verwoorden - oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling kijken zoals illustraties) - betrouwbaarheid van bronnen beoordelen - informatie in een tekst beoordelen i.f.v. het leesdoel - argumentatie op aanvaardbaarheid beoordelen - informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen - info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen <p>taalgebruik beoordelen</p>	<p>persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog</p> <p>lengte: beperkt van omvang</p> <p>structuur: duidelijk met de nodige tussenkopjes; visuele ondersteuning (bij tabellen & schema's) door oordeelkundig gebruik van witruimte, kleur ...</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdpijnen volgen - hoofdgedachte/thema weergeven - feit en mening onderscheiden - doel verwoorden - oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling kijken zoals illustraties ...) - betrouwbaarheid van bronnen beoordelen - informatie in een tekst beoordelen i.f.v. het leesdoel - argumentatie op aanvaardbaarheid beoordelen - informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen - info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen <p>taalgebruik beoordelen</p>	<p>persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog</p> <p>lengte: geen voorwaarden of beperkingen</p> <p>structuur: geen voorwaarden of beperkingen</p> <p>aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoofdpijnen en ondersteunende redenering volgen - hoofd- en bijzaken onderscheiden - hoofdgedachte/thema weergeven - details plaatsen in het geheel - feit en mening onderscheiden - doel verwoorden - verloop van het programma in hoofdpijnen weergeven + belangrijke details - oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling kijken) - betrouwbaarheid van bronnen beoordelen - informatie in een tekst beoordelen i.f.v. het leesdoel - argumentatie op aanvaardbaarheid beoordelen - conclusies trekken over intenties, opvattingen en gevoelens van de schrijver - persoonlijke waardeoordelen herkennen en als zodanig interpreteren - consistentie van een tekst beoordelen - info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen <p>taalgebruik beoordelen</p>
--	---	--

<p>niet-fictionele teksten: activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies</p> <p>lengte: beperkt van omvang</p> <p>structuur: duidelijk met de nodige tussenkopjes visuele ondersteuning (bij tabellen & schema's) door oordeelkundig gebruik van witruimte, kleur ...</p> <p>inhoud: sluit aan bij de studierichting</p> <p>aanpak: - hoofdlijnen volgen - hoofdgedachte/thema weergeven</p> <p>- feit en mening onderscheiden - doel verwoorden</p> <p>- oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling kijken zoals illustraties ...)</p> <p>- betrouwbaarheid van bronnen beoordelen - informatie in een tekst beoordelen i.f.v. het leesdoel - argumentatie op aanvaardbaarheid beoordelen - informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen</p> <p>- info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen</p> <p>- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen</p>	<p>niet-fictionele teksten: activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies</p> <p>lengte: geen voorwaarden of beperkingen</p> <p>structuur: duidelijk met de nodige tussenkopjes visuele ondersteuning (bij tabellen & schema's) door oordeelkundig gebruik van witruimte, kleur ...</p> <p>inhoud: sluit aan bij de studierichting</p> <p>aanpak: - hoofdlijnen volgen - hoofdgedachte/thema weergeven</p> <p>- feit en mening onderscheiden - doel verwoorden</p> <p>- oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling kijken zoals illustraties ...)</p> <p>- betrouwbaarheid van bronnen beoordelen - informatie in een tekst beoordelen i.f.v. het leesdoel - argumentatie op aanvaardbaarheid beoordelen - informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen</p> <p>- info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen</p> <p>- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen</p>	<p>- niet-fictionele teksten: activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies</p> <p>lengte: geen voorwaarden of beperkingen</p> <p>structuur: geen voorwaarden of beperkingen</p> <p>inhoud: sluit aan bij studierichtingsprofiel</p> <p>aanpak: - hoofdlijnen en ondersteunende redenering volgen - hoofd- en bijzaken onderscheiden - hoofdgedachte/thema weergeven - details plaatsen in het geheel - feit en mening onderscheiden - doel van het programma verwoorden - verloop van het programma in hoofdlijnen weergeven + belangrijke details - oordeel geven en met argumenten staven - relatie leggen tussen tekst en beeld (koppeling geven)</p> <p>- betrouwbaarheid van bronnen beoordelen - informatie in een tekst beoordelen i.f.v. het leesdoel - argumentatie op aanvaardbaarheid beoordelen - conclusies trekken over intenties, opvattingen en gevoelens van de schrijver - persoonlijke waardeoordelen herkennen en als zodanig interpreteren - consistentie van een tekst beoordelen - info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen</p> <p>- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen</p>
---	--	---

taalgebruik beoordelen	taalgebruik beoordelen	taalgebruik beoordelen
Op beoordelend niveau voor onbekend publiek		
fictionele teksten – zie literatuur	fictionele teksten – zie literatuur	fictionele teksten – zie literatuur
Ondersteunende strategieën, inzichten, vaardigheden, kennis en attitudes		
<p>betekenis van onbekende woorden afleiden via woordstrategieën</p> <p>de OVUR-strategie toepassen</p> <p>gepaste leesstrategieën toepassen i.f.v. het leesdoel</p> <p>*Bereid zijn om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - te lezen en informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp - te reflecteren op de inhoud en vorm van de teksten 	<p>betekenis van onbekende woorden afleiden via woordstrategieën</p> <p>de OVUR-strategie toepassen</p> <p>gepaste leesstrategieën toepassen i.f.v. het leesdoel</p> <p>*Bereid zijn om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - te lezen en informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp - te reflecteren op de inhoud en vorm van de teksten 	<p>betekenis van onbekende woorden afleiden via woordstrategieën</p> <p>de OVUR-strategie toepassen</p> <p>gepaste leesstrategieën toepassen i.f.v. het leesdoel</p> <p>*Bereid zijn om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - te lezen en informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp - te reflecteren op de inhoud en vorm van de teksten

Schrijven

3.1	3.2	3.3
Algemeen – tekstkenmerken		
heldere, samenhangende teksten met een lineaire opbouw over vertrouwde onderwerpen, uit de (beroeps)opleiding én van maatschappelijke aard	heldere, gedetailleerde teksten met een complexe opbouw over uiteenlopende onderwerpen, uit de (beroeps)opleiding én van maatschappelijke aard	heldere, gedetailleerde én goed gestructureerde teksten over complexe onderwerpen die aansluiten bij de opleiding én van maatschappelijke aard
Algemeen – taakuitvoering		
informatie en argumenten uit verschillende bronnen worden bijeengevoegd en – waar mogelijk – beoordeeld	informatie en argumenten uit verschillende bronnen worden bijeengevoegd, beoordeeld en uitgewerkt	informatie en argumenten uit verschillende bronnen worden bijeengevoegd, beoordeeld en uitgewerkt zodat de verbanden en verhoudingen onder-

met ondersteuning	met beperkte ondersteuning	ling ook duidelijk zijn (bv. ondergeschikte punten bij een bepaald argument blootleggen) zonder ondersteuning
Op structurerend niveau voor een onbekend publiek (volwassenen)		
<ul style="list-style-type: none"> - schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten: <ul style="list-style-type: none"> • tijdens een uitleg of les • verschillende bronnen samenvoegen - instructies: <ul style="list-style-type: none"> • helder geschreven - uitnodigingen 	<ul style="list-style-type: none"> - schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten: <ul style="list-style-type: none"> • tijdens een uitleg, les of helder gestructureerd verhaal • verschillende bronnen synthetiseren - instructies: <ul style="list-style-type: none"> • complexere instructies - uitnodigingen 	<ul style="list-style-type: none"> - schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten: <ul style="list-style-type: none"> • tijdens een uitleg, les of voordracht • verschillende bronnen synthetiseren én relevante punten benadrukken - instructies: <ul style="list-style-type: none"> • complexere, gedetailleerde instructies - uitnodigingen
Op beoordelend niveau voor een onbekend publiek (volwassenen)		
<ul style="list-style-type: none"> - verslagen structuur: met behulp van een sjabloon (taalsteun) of vanuit een eenvoudige vraagstelling - sollicitatiebrieven/sollicitatieformulieren/motivaties en cv's (bv. weekendjob ...) - zakelijke brieven → aan de hand van een sjabloon of standaardformuleringen (taalsteun) - gedocumenteerde en beargumenteerde teksten structuur: helder, samenhangend én met een lineaire opbouw aanpak: informatie en argumenten uit verschillende bronnen worden bijeengevoegd en – waar mogelijk – beoordeeld 	<ul style="list-style-type: none"> - verslagen structuur: vanuit een vraagstelling - sollicitatiebrieven/sollicitatieformulieren/motivaties en cv's (bv. weekendjob ...) - zakelijke brieven - gedocumenteerde en beargumenteerde teksten structuur: helder, gedetailleerd én met een complexere opbouw aanpak: informatie en argumenten uit verschillende bronnen worden bijeengevoegd, beoordeeld en uitgewerkt 	<ul style="list-style-type: none"> - verslagen structuur: zelf goed gestructureerd - sollicitatiebrieven/sollicitatieformulieren/ motivaties en cv's (bv. weekendjob ...) - zakelijke brieven - gedocumenteerde en beargumenteerde teksten structuur: helder, gedetailleerd én goed gestructureerd aanpak: informatie en argumenten uit verschillende bronnen worden bijeengevoegd, beoordeeld en uitgewerkt zodat de verbanden en verhoudingen onderling ook duidelijk zijn (bv. ondergeschikte punten bij een bepaald argument blootleggen)

Ondersteunende strategieën, inzichten, vaardigheden, kennis en attitudes

Taalbeschouwing - samenhang /structuur

<p>brengt samenhang door de tekst op te bouwen met inleiding – midden – slot, door een logische gedachtegang en door relaties (oorzaak-gevolg, voor-/nadelen, overeenkomsten, vergelijking) goed aan te geven</p> <p>maakt alinea's en geeft inhoudelijke verbanden expliciet aan</p> <p>verband tussen zinnen en zinsdelen in samengestelde zinnen is over het algemeen goed aangegeven door het gebruik van juiste voeg-, verwijs- en verbindingswoorden</p> <p>geeft heldere structuur aan de tekst, gebruikt witregels, marges, titels</p> <p>stemt lay-out en opbouw af op doel, publiek en teksttype</p>	<p>brengt samenhang door de tekst op te bouwen met inleiding – midden – slot, door een logische gedachtegang, door relaties (oorzaak-gevolg, voor-/nadelen, overeenkomsten, vergelijking) duidelijk te maken én door hoofd- en bijzaken aan te geven</p> <p>alinea's zijn verbonden tot een coherent betoog</p> <p>verband tussen zinnen en zinsdelen in samengestelde zinnen is goed aangegeven door het gebruik van juiste voeg-, verwijs- en verbindingswoorden</p> <p>geeft heldere structuur aan de tekst, gebruikt witregels, marges, titels en paragrafen</p> <p>stemt lay-out en opbouw af op doel, publiek en teksttype</p> <p>kan verschillende doelen combineren en de tekstopbouw daarop afstemmen.</p>	<p>brengt samenhang door de tekst op te bouwen met inleiding – midden – slot, door (ook een complexe) gedachtegang helder weer te geven, door allerlei relaties duidelijk te maken én door hoofd- en bijzaken én relevante argumenten expliciet aan te geven</p> <p>alinea's zijn verbonden tot een coherent betoog</p> <p>verband tussen zinnen en zinsdelen in samengestelde zinnen is goed aangegeven door het gebruik van juiste voeg-, verwijs- en verbindingswoorden</p> <p>geeft een heldere structuur aan de tekst, gebruikt witregels, marges, titels, paragrafen én past structuur flexibel aan om het begrip bij de lezer te ondersteunen</p> <p>stemt lay-out en opbouw af op doel, publiek en teksttype</p> <p>kan verschillende doelen combineren en de tekstopbouw daarop afstemmen.</p>
--	---	---

Taalbeschouwing o.a. woordgebruik

<p>woordgebruik variëren om te veel herhaling te voorkomen</p> <p>past het woordgebruik en de toon aan het publiek aan: formeel, informeel</p>	<p>variatie in woordgebruik om te veel herhaling te voorkomen</p> <p>woordkeuze is adequaat taalgebruik past binnen de situatie</p> <p>gebruikt bewust stijlmiddelen</p>	<p>woordgebruik is rijk en gevarieerd</p> <p>woordkeuze is adequaat taalgebruik past binnen de situatie en kan taalgebruik vlot aanpassen voor ander publiek/situatie</p> <p>gebruikt bewust stijlmiddelen en ontwikkelt een persoonlijke stijl</p>
--	--	---

Taalbeschouwing o.a. grammatica, spelling en interpunctie

meeste spellingsregels worden correct toegepast, een enkele fout komt nog voor bij laag frequente woorden

betrekkelijk grote grammaticale correctheid

gebruikt de meeste leestekens goed

spellingsregels: correct toepassen, een enkele fout komt nog voor bij laag frequente woorden

grote grammaticale correctheid

gebruikt de leestekens goed

spellingsregels: correct toepassen

heel hoge mate van grammaticale correctheid

gebruikt de leestekens goed

5.2.2.3 Aandachtspunten bij de vaardigheden

Het ontwikkelen van vaardigheden zit onherroepelijk vast aan taal. Naast de vier (luisteren, spreken, lezen en schrijven), als we kijken erbij tellen vijf, vertrouwde taalvaardigheden wijst onderzoek op het belang van leervaardigheden, zoals informatievaardigheid, onderzoeksvaardigheid, argumentatieve vaardigheid, reflecteervaardigheid, probleemoplossende vaardigheid, ICT-vaardigheid en sociale vaardigheid. Wie een *totale vorming* belangrijk vindt, zal ook die vaardigheden een plaats geven. Die zijn in de derde graad ook ondersteunend voor het realiseren van specifieke eindtermen en doelen in functie van de pool of van de geïntegreerde proef (gip).

De combinatie van de vertrouwde en de nieuwe vaardigheden is pas mogelijk in *krachtige leeromgevingen*. Authentieke taaltaken, relevante didactische werkvormen, aangepaste evaluatie, geschikte infrastructuur, effectieve leermiddelen en een efficiënte organisatie zijn voorwaarden om deze leeromgevingen te creëren.

In de derde graad is het meer dan wenselijk om vaardigheden zo veel mogelijk *geïntegreerd* aan te bieden en met andere leerplancomponenten te verbinden. Wie een tekst over een wetenschappelijk onderzoek naar taalverwerving laat lezen en structureren, werkt tegelijkertijd aan taalbeschouwing, lees- en schrijfvaardigheid. Een leerling die naar aanleiding van een roman over een bepaald thema ook een zakelijke tekst daarover leest en dan een beoordelende tekst schrijft, is zowel met literatuur, met lezen en schrijven aan de slag. Die manier van werken maakt het onderwijs levensecht, motiveerend en werkt ook tijdsbesparend.

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*. Bij de vaardigheid *luisteren/lezen* komt enkel het zakelijk luisteren/lezen aan bod.

Vaardigheidsonderwijs kan 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. 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).

Luisteren (kijken)

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': 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 vragen expliciete oefening, daarbij zal de leerling de beluisterde informatie, argumenten, meningen ... afwegen tegenover de achtergrond van de eigen voorkennis, interesse en/of overtuiging of dat alles aftoetsen met andere bronnen. De leerling zoekt de samenhang en probeert die te begrijpen, hij stelt zich vragen over het waarom, de achtergrond/het kader waarin bijvoorbeeld feiten zich afspelen. Hij zal zich een verantwoord oordeel vormen over de beluisterde/geziena teksten.

Bij kijken komen ook aspecten van non-verbale communicatie en heel wat visuele aspecten aan bod. In een communicatieve situatie zal de leerling het non-verbaal gedrag, de waarde, het doel en de functie van begeleidende beelden proberen in te schatten. De leerling probeert de media en beeldtaal te begrijpen en er kritisch mee om te gaan: hij denkt na over hoe beelden betekenis krijgen en tracht die betekenis te begrijpen, hij ziet in hoe die betekenissen invloed op personen kunnen hebben, en kijkt op een kritische en actieve manier naar beelden.

Spoken

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, over een actueel probleem een standpunt onder woorden kunnen brengen en toelichten, daarbij inspelend op de uitspraken van de gesprekspartners ... 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.

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 inge oefend worden. Op die manier komt er tijd vrij om te herhalen en in te oefenen.

Tijdens de spreekopdrachten hebben de leerlingen aandacht voor hun en andermans taal. Gebruiken ze het gepaste taalregister, kunnen ze hun boodschap in Standaardnederlands brengen, is hun taal op hun doel afgestemd, reageren ze alert en gepast op hun gesprekspartner: niet te impulsief of te grof, zijn ze niet te dominant in het gesprek ...?

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 de vorige graden inge oefend werd en het kan een blijvend aandachtspunt zijn tijdens de verschillende spreekmomenten.

Lezen

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 ook 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. 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, wetenschappelijk, abstract ...), 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, een tijdschriftartikel en een eerder wetenschappelijke tekst;
- 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.

Belangrijk is om een stimulerende en krachtige leesomgeving te creëren. Dit zorgt bij de leerlingen voor een hogere betrokkenheid. Voorzie voldoende 'leesvoer', zowel op papier als digitaal over uiteenlopende onderwerpen, uit verschillende bronnen. Leerlingen kun je ook uitnodigen om zelf teksten naar de klas mee te brengen. Geef leestijd (ook in de klas).

Expressief lezen hoort bij spreekvaardigheid.

Schrijven

Het schrijven van teksten is één van de meest complexe taalvaardigheden. Goede schrijvers kunnen hun tekst zo schrijven dat ze hun doel en publiek bereiken. Zij passen de informatie die ze willen geven aan en ook de manier waarop ze schrijven aan zowel doel als publiek.

Waar vroeger het schrijfonderwijs een sterk productgericht karakter had, is er sinds de jaren tachtig een duidelijke verschuiving naar een procesgerichte benadering zichtbaar. Competente schrijvers schrijven immers niet zoals ze praten, maar pakken het schrijfproces strategisch aan.

Deze fasen worden vaak onderscheiden in het schrijfproces:

- Oriënteren en plannen: de schrijver stelt het onderwerp, doel en publiek vast en maakt een plan voor de te schrijven tekst. Daarbij behoort ook het verzamelen, selecteren en ordenen van informatie.

- Schrijven

- Reviseren: de schrijver leest de tekst opnieuw, reflecteert en herziet de tekst, wat betreft inhoud en vorm.

Dit is geen lineair proces, maar de schrijver plant en reviseert ook tijdens het schrijven. Om van leerlingen competente schrijvers te maken is het belangrijk ze die strategische aanpak van het schrijfproces te leren.

- Publiceren: tot slot zal de tekst aan de lezer gepresenteerd worden, gepubliceerd worden. Dit betekent dat er zeker in deze fase ook aandacht naar taalzorg moet gaan.

De doelen voor het schrijven van de vermelde teksten, zullen leerlingen bereiken als je voldoende aandacht besteedt aan het schrijfproces. Dit kan door in elke schrijftaak voor bepaalde leerlingen nog be-

wust aandacht te hebben voor de OVUR en de schrijfstrategieën. Anderen zullen zich de strategieën al eigen gemaakt hebben en die impliciet inzetten. Stilstaan bij genrekenmerken van de verschillende teksttypes door onder andere goede voorbeelden aan te bieden en de kenmerken daarbij te expliciteren kan leerlingen helpen bij het schrijven van de eigen tekst.

De stappen van het schrijfproces komen concentrisch aan bod en grijpen op elkaar in. Ze komen ook allemaal tegelijk aan bod vanaf het eerste moment dat de leerlingen complete teksten schrijven. In de vorige graden 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 zelf verantwoordelijk worden voor hun schrijfproces.

Leerlingen schrijven nu meer dan een tijd geleden, maar dan eerder in minder formele of zelfs informele situaties. Aandacht voor en reflectie op de communicatieve situatie is uiterst belangrijk. Daarom is het goed om de leerlingen hun schrijfvaardigheid ook in de klas te laten oefenen. Zo krijg je zicht op hun schrijfproces. Naast reviseren van teksten, is aandacht vragen voor het 'publiceren' wel zinvol. Op die manier en op dat ogenblik zullen de leerlingen ook de 'taalzorg' als een noodzaak ervaren. Daarbij kunnen ze de nodige hulpmiddelen inzetten (woordenboek, spellinggids, woordenlijst, spellingcontrole ...).

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 schrijfp opdrachten 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.

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.

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 blijven belangrijk.

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

Inzetten van ICT-vaardigheden is hier een meerwaarde. Digitale reviseermogelijkheden en bijhouden van verschillende versies kunnen de leerlingen ondersteunen bij het verder 'leren 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*.

5.2.3 DOELEN taalbeschouwing

Er zijn 8 doelen taalbeschouwing. Daarbij maken we een onderscheid tussen aso en kso/tso. Taalbeschouwing bestaat uit **taalgebruik** en **taalsysteem**. 'Hoofddoelen' zijn aangevuld met doelen die deze ondersteunen: attitudes, vaardigheden, strategieën, inzichten en kennis.

Voor de leerlingen in **aso**-studierichtingen komen deze werkwoorden bij de eindtermen en leerplandoelen: *herkennen, onderzoeken en duiden*. Bij de leerlingen in **kso**- en **tso**-studierichtingen lezen we in de eindtermen *herkennen, onderzoeken en benoemen*.

'Duiden' komt voor het eerst voor in de eindtermen Nederlands voor de derde graad. Daarom deze verduidelijking uit de uitgangspunten:

- 'duiden': een meer omvattende betekenis dan bij het werkwoord benoemen: uitdiepen, achtergrondinformatie verwerken, verklaren, uitleggen en toelichten;

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

Taalgebruik (TG) en taalsysteem (TS)

1 aso Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren:

- 1.1 op een aantal aspecten van het taalgebruik in allerlei taalgebruikssituaties; (TG) – (ET aso 31)
- 1.2 op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. (TS) – (ET aso 32)

1 kso en tso Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren:

- 1.1 op een aantal aspecten van het taalgebruik in allerlei taalgebruikssituaties; (TG) – (ET kso 30/tso 30)
- 1.2 op een aantal aspecten van het taalsysteem. (TS) – (ET kso 31/tso 31)

2 aso De leerlingen kunnen bepaalde verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden in deze domeinen:

- 2.1 in het tekstuele, sociolinguïstische, pragmatische en psycholinguïstische domein; (TG) – (ET aso 31)
- 2.2 in het fonologische, orthografische, morfologische, syntactische en semantische domein. (TS) – (ET aso 32)

2 kso en tso De leerlingen kunnen bepaalde verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen in deze domeinen:

- 2.1 in het tekstuele, sociolinguïstische en pragmatische domein; (TG) – (ET kso 30 /tso 30)
- 2.2 in het orthografische, morfologische, syntactische en semantische domein. (TS) – (ET kso 31 /tso 31)

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, INZICHTEN, STRATEGIEËN, VAARDIGHEDEN EN KENNIS

3 aso/kso/tso De leerlingen zijn bereid op hun niveau*: (TG – TS)

- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
- van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie. (ET aso 29* / kso 28* en tso 28*)

4 aso/kso/tso De leerlingen tonen respect en interesse voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie*. (ET aso 30*/kso 29* en tso 29*)

5 aso/kso/tso De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën. (ET aso 33 / kso 32 en tso 32)

6 aso Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden (TG):

in het tekstuele domein (ET aso 31.1)

- een aantal vaste tekststructuren zoals evaluatie-, probleem-, maatregel- en onderzoeksstructuur.

in het sociolinguïstische domein (ET aso 31.2)

- Standaardnederlands en andere talen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- dimensies van taalverandering: maatschappelijke, politieke, historische.

in het pragmatische domein (ET aso 31.3)

- de factoren van een communicatiesituatie;
- normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- taalhandelingen zoals om informatie vragen, informatie geven, overtuigen, argumenteren;
- argumentatie: argumentatiestructuren, deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen;
- cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie.

in het psycholinguïstische domein (ET aso 31.4)

- taal en denken;
- taalverwerving, twee- en meertaligheid.

6 kso en tso Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen (TG):

in het tekstuele domein (ET kso 30.1 en tso 30.1)

- vaste tekststructuren zoals evaluatie-, handelings-, probleemstructuur;
- structuuraanduiders;
- betekenisrelaties;
- status van een uitspraak: feit – mening.

in het sociolinguïstische domein (ET kso 30.2 /tso 30.2)

- Nederlands en andere talen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- elementen van taalverandering.

in het pragmatische domein (ET kso 30.3 /tso 30.3)

- de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie;
- normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- voor hen relevante taalhandelingen zoals om informatie vragen, informatie geven, overtuigen, argumenteren;
- argumentatie: deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van 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.

7 aso Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: (TS) – (ET aso 32)

in het fonologische domein (ET aso 32.1)

- het onderscheid tussen klank, foneem en letter.

in het orthografische domein (ET aso 32.2)

- principes van de Nederlandse spelling.

in het morfologische domein (ET aso 32.3)

- de systematiek van woordvorming.

in het syntactische domein (ET aso 32.4)

- woordgroepen
- zinsdelen
- zin:
 - actieve en passieve zinnen;
 - directe en indirecte rede in relatie tot citeren en parafraseren;
 - zinstypen in relatie tot taalhandelingen.

in het semantische domein (ET aso 32.5)

- woordsemantiek:
 - woordbetekenis: denotatie, connotatie en polysemie;
 - betekenisrelaties: hyponymie en hyperonymie;
 - betekenisverandering;
 - stijlfiguren: eufemisme, dysfemisme, pleonasme, tautologie;
 - metaforiek en metonymie.
- zinssemantiek:
 - de semantiek van woordgroepen en zinsdelen;
 - modaliteit;
 - ontkenning.

7 kso en tso Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: (TS) – (ET kso 31 /tso 31)

in het orthografische domein (ET kso 31.1 /tso 31.1)

- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij spelling van woorden en interpunctie.

in het morfologische domein (ET kso 31.2 /tso 31.2)

- herkomst van woorden: inheemse woorden en leenwoorden;
- samenstelling en afleiding van woorden.

in het syntactische domein (ET kso 31.3 /tso 31.3)

- de belangrijkste zinsdelen
- zin:
 - enkelvoudige en samengestelde zinnen;
 - nevenschikte en ondergeschikte zinnen.

in het semantische domein (ET kso 31.4 /tso 31.4)

- woordsemantiek:
 - woordbetekenis: denotatie, connotatie;
 - betekenisverandering;
 - stijlfiguren: eufemisme, dysfemisme, pleonasme, tautologie.
- zinssemantiek:
 - modaliteit.

8 aso/kso/tso De leerlingen kunnen bij leerplandoelen Nederlands de bijbehorende taalbeschouwelijke termen gebruiken.

5.2.4 Pedagogisch-didactische wenken taalbeschouwing

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

5.2.4.1 Taalbeschouwing vandaag

Mensen leren niet alleen taal door die te gebruiken. Bij taalbeschouwing gaat het om reflectie op taal: op eigen en andermans **taalgebruik** en **taalsysteem**.

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.

Taalbeschouwingsonderwijs is **functioneel**. 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.

Doel a *Ondersteuning bij de ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands*

Dit doel gaat ervan uit dat taalbeschouwing als vakcomponent in een nauwe relatie staat met de component taalvaardigheid. Vertrekkend vanuit het eigen taalgebruik van de leerlingen en in talige situaties, via luisteren (en kijken), spreken, lezen en schrijven, probeer je de taalbeschouwelijke vaardigheden van de leerlingen te laten groeien, hun inzicht te verhogen.

Om echt goed te werken laat je de *reflectie* op taal aansluiten bij de *taalactiviteiten* van de leerlingen, dus bij hun lezen en luisteren, spreken en schrijven. 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. In de derde graad zal dat betekenen dat taalbeschouwing vaak occasioneel aan bod komt, bijvoorbeeld als feedback op een schrijfpdracht.

Doel b *Hulp bieden bij het aanleren van vreemde talen*

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. Voor leerlingen met Duits in hun lessenspakket kan het bijvoorbeeld goed zijn om enkele syntactische aspecten op te frissen.

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.

Een voorbeeld illustreert dat: bij Latijn wordt 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 rompszin). In de grammatica van de klassieke talen wordt de zin tussen aanhalingstekens niet als een bijzin beschouwd.

Doel c *Via inzicht in het taalsysteem hulp bieden bij de spelling*

Bij het derde doel 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 *Bijbrengen van juiste denk- en redeneerwijzen, bijdragen tot de culturele en interculturele vorming*

Dit doel 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, formuleringen bijvoorbeeld kunnen afhankelijk zijn van de spreker/ luisteraar van de lezer/schrijver. Je zou bijvoorbeeld kunnen stilstaan bij het verschil tussen 'mannen-' en 'vrouwentaal' of het gebruik van u in het dialect. Ook kan het interessant zijn een link te leggen naar literatuur en na te denken over de zinsbouw en woordkeuze van een bepaalde auteur. Verder kunnen ook lessen rond historische varianten van het Nederlands bijdragen tot een bredere culturele vorming.

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.

Doel e *Respect leren tonen en hebben voor de eigen en andermans cultuur*

Dit doel 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 kan er toe leiden dat leerlingen 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 taalregisters, beleefdheidsvormen, lichaamstaal, taalvererving. 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.

Voor de leerlingen in aso ondersteunt taalbeschouwing zowel het reflecteren op taalgebruik en taalsysteem als het abstract denken. Dit sluit eerder aan bij wetenschappelijke inzichten. Functionele kennis kan leiden tot taalkundig inzicht. Ze houdt dan de studie in van taalverschijnselen en hoewel ze vertrekt van reële taalgebruikssituaties, komt ze terecht in een 'academisch' kennisgebied waar het gaat om een taalkundige, 'taal-culturele' vorming. Het gaat hier over de 'kennis over taal' of taalkunde.

5.2.4.2 De derde graad so als sluitstuk van een leerlijn: voortbouwen op het basisonderwijs en de eerste en de tweede graad

Om over taal te reflecteren, hebben leerlingen 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.

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. Daarom bespreken we hier een aantal principes uit basisonderwijs, eerste en tweede graad die ook voor de derde graad nog zinvol zijn.

1 Zinsopbouwdidactiek i.p.v. zinnen ontleden

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 leerlingen 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? <i>Wat is het onderwerp?</i>	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 <i>wat,</i> <i>aan wie of voor wie,</i> <i>wanneer,</i> <i>waar,</i> <i>hoe,</i> <i>waarmee,</i> <i>waardoor</i> iemand iets doet of <i>wanneer,</i> <i>waar,</i> <i>waarmee,</i> <i>waardoor</i> iemand iets is of wordt?	voorwerpen (bv. lv en mv) bepalingen

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.

2 De negen vragen en de taalbeschouwelijke termen

Om na te denken over het taalgebruik leren de leraren basisonderwijs, en eerste en tweede 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.

Ook in de derde graad kunnen de negen vragen zinvol zijn. Niet alleen voor taalbeschouwing, ook om bijvoorbeeld literatuur of humor in een juiste context te plaatsen. Ze hoeven echter niet altijd alle negen aan bod te komen en niet altijd op hetzelfde moment gebruikt te worden. Bij de oriëntatie of bij de reflectie op een taak kan het bijvoorbeeld zinvol zijn.

Om op verschillende aspecten van taalbeschouwing te reflecteren gebruiken de leerlingen de juiste *termen*. Die taalbeschouwelijke termen kwamen in de vorige graden vaak al aan bod. In dit leerplan krijg je dit voorstel. Houd daarbij rekening met de leerlingen, de haalbaarheid en de functionaliteit.

Voor het gebruik van de termen is het aangewezen om afspraken te maken in de vakgroep. Daarbij kun je, ook in overleg met collega's vreemde talen (moderne en klassieke talen), een keuze maken, rekening houdend met anderstalige leerlingen.

Situeer je leerlingengroep bij 3.1, 3.2 of 3.3 en houd daarbij rekening met het studierichtingsprofiel.

Leeswijzer en info termenlijst:

In deze 'termenlijst' vind je termen die leerlingen kunnen gebruiken als ze reflecteren op hun eigen taal en die van de ander, en als de leraar dit voor die leerlingen zinvol vindt.

- termen zijn afgetoetst aan de advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands, uitgegeven door het Ministerie van Onderwijs en Vorming en het Departement Onderwijs en Vorming;
- 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)
- **nieuwe** termen voor de derde graad staan **vetjes** opgenomen in de lijst, leerlingen moesten die termen in de vorige graden zelf niet gebruiken. De leraar heeft die misschien wel gehanteerd.

Termenlijst bij doel 8

Taalbeschouwing – mogelijke termen derde graad	kso en tso (2u)	kso en tso	aso
	3.1	3.2	3.3
<i>Fonologisch</i>			klank foneem
<i>Orthografisch</i>	hoofdletter punt vraagteken uitroepteken komma dubbele punt aanhalingstekens	hoofdletter punt vraagteken uitroepteken komma dubbele punt aanhalingstekens	hoofdletter leesteken punt vraagteken uitroepteken komma dubbele punt kommapunt beletselteken aanhalingstekens
<i>Morfologisch</i>	samenstelling afleiding inheems woord	grondwoord samenstelling afleiding voorvoegsel achtervoegsel inheems woord	

	leenwoord	leenwoord vervoeging zelfstandig naamwoord lidwoord bijvoeglijk naamwoord bijwoord werkwoord persoonsvorm voornaamwoord voorzetsel voegwoord telwoord	zelfstandig naamwoord lidwoord bijvoeglijk naamwoord bijwoord werkwoord persoonsvorm voornaamwoord voorzetsel voegwoord telwoord
<i>Syntactisch</i>	enkelvoudige zin samengestelde zin - nevengeschikte zin - ondergeschikte zin onderwerp (o) gezegde: werkwoordelijk gezegde (wwg) naamwoordelijk gezegde (nwg) persoonsvorm (pv) <i>voorwerpen:</i> lijdend voorwerp (lv) meewerkend voorwerp (mv)	enkelvoudige zin samengestelde zin - nevengeschikte zin - ondergeschikte zin onderwerp (o) gezegde: werkwoordelijk gezegde (wwg) naamwoordelijk gezegde (nwg) persoonsvorm (pv) <i>voorwerpen:</i> lijdend voorwerp (lv) meewerkend voorwerp (mv) voorzetselvoorwerp (vzv) <i>bepaling</i> bijwoordelijke bepaling	zinsdeel woordgroep: zelfstandignaamwoord- groep werkwoordgroep kern en bepaling onderwerp (o) gezegde: werkwoordelijk gezegde (wwg) naamwoordelijk gezegde (nwg) persoonsvorm (pv) <i>voorwerpen:</i> lijdend voorwerp (lv) meewerkend voorwerp (mv) voorzetselvoorwerp (vzv) plaatsobject (U) richtingsobject (U) maatobject (U) <i>bepaling:</i> bijwoordelijke bepaling actieve zin passieve zin directe rede (U) indirecte rede (U)
<i>Semantisch</i>	gevoelswaarde van woorden: denotatie connotatie	gevoelswaarde van woorden: denotatie connotatie	gevoelswaarde van woorden: denotatie connotatie polysemie betekenisrelaties: hyponiem hyperoniem

	<p>stijlfiguren: eufemisme dysfemisme pleonasme tautologie</p>	<p>stijlfiguren: eufemisme dysfemisme pleonasme tautologie contaminatie</p>	<p>stijlfiguren: eufemisme dysfemisme pejoratief (U) melioratief (U) pleonasme tautologie contaminatie</p> <p>eponiem (U) geoniem (U) beeldspraak metafoor</p>
		modaliteit	modaliteit
<i>Tekstueel</i>	<p>tekststructuur: evaluatiestructuur handelingstructuur probleemstructuur</p> <p>feit mening</p>	<p>tekststructuur: evaluatiestructuur handelingstructuur probleemstructuur</p> <p>structuuraanduiders: - verbindingswoord - signaalwoord - verwijswoord</p> <p>feit mening</p>	<p>tekststructuur: evaluatiestructuur probleemstructuur maatregelstructuur onderzoekstructuur</p> <p>structuuraanduiders: - verbindingswoord - signaalwoord - verwijswoord</p> <p>feit mening</p>
<i>Sociolinguïstisch - pragmatisch taalgebruik</i>	<p>Standaardnederlands dialect tussentaal</p> <p>zender ontvanger boodschap bedoeling situatie kanaal effect</p> <p>argument drogreden</p> <p>verbale communicatie non-verbale communicatie</p>	<p>Standaardnederlands dialect tussentaal</p> <p>zender ontvanger boodschap bedoeling situatie kanaal effect ruis argument drogreden</p> <p>verbale communicatie non-verbale communicatie</p>	<p>Standaardnederlands dialect tussentaal taalregister</p> <p>zender ontvanger boodschap bedoeling situatie kanaal effect ruis argument drogreden</p> <p>verbale communicatie non-verbale communicatie</p> <p>etymologie</p>

Het leerplan streeft uniformiteit na voor het gebruik van de taalbeschouwelijke termen. De termen houden verband met wat de eindtermen Nederlands voor de derde graad secundair onderwijs, voor aso, kso en tso voorschrijven of ze lijken zinvol om op te nemen in de lijst om leerlingen een begrippenapparaat aan te reiken om bij de reflectie op taalgebruik en taalsysteem te gebruiken.

Die termen zijn 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 de tweede graad van het secundair onderwijs.

3 Inductieve en geïntegreerde aanpak

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 ...

Reflecteren op taal begint en eindigt dus met communicatie, en wordt daardoor automatisch met vaardigheden geïntegreerd.

4 Woordstrategieën

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.

5.2.4.3 De aanpak van taalbeschouwing

Een les taalbeschouwing vertrekt het beste 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. Uiteraard houd je rekening met de klasgroep en met de individuele leerlingen. In sommige groepen kan taalbeschouwing leiden tot een 'mini-onderzoek' van een bepaald taalverschijnsel.

In bepaalde klassen kan het aantal zwak taalvaardige leerlingen groot zijn. Het gaat dan 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.

1 Inductieve aanpak

Bij het reflecteren op taalverschijnselen doorloop je met de leerlingen een aantal fasen. Je leert ze eerst 'observeren of waarnemen', kijken, 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.

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.

Wat betekent 'reflecteren op' of 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, zet vast 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>1 De leerling oefent concepten, aangeleerde begrippen/termen van TG en TS in vormgerichte oefeningen.</p> <p>2 De leerling leert TG en TS toepassen in vrij taalgebruik, mondelinge en/of schriftelijke productie</p> <p>De leraar zorgt voor:</p> <p>1 taalgerichte oefeningen, 2 communicatieve oefeningen.</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>

2 Geïntegreerde aanpak

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.

Dit leerplan gaat – net als het leerplan van de eerste en de twee graad – uit van een *brede* taalbeschouwing. Taalbeschouwing wordt in dit leerplan (in vergelijking met het vorige van 2006) dus niet meer verdeeld in 'inzicht in taalgebruik en tekst', 'woordenschat', 'grammatica' en 'spelling'. Dit betekent dat je integratie nastreeft en dat je taalsysteem en taalgebruik aan elkaar koppelt.

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 (inductie). De leerlingen moeten de taalverschijnselen kunnen herkennen, onderzoeken en benoemen ('benoemen' wordt 'duiden' in aso).

Vele doelen taalbeschouwing integreer je dus het beste met de vaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven. Dan is taalbeschouwing functioneel voor het taalgebruik. Dit lukt goed met thema's als argumenteren (taalgebruik) of denotatie en connotatie (taalsysteem).

Naast de geïntegreerde aanpak bied je ook aparte lessen taalbeschouwing aan. Sommige lessen kun je een meer cursorisch karakter geven. In zulke activiteiten kunnen leerlingen vaak bewuster nadenken over aspecten van het taalsysteem. Toch probeer je ook in die lessen vanuit taalgebruik te vertrekken, want nadenken over taalgebruik geeft vaak aanleiding om aspecten van het taalsysteem onder de loep te nemen, bijvoorbeeld in lessen over taalverwerving, meertaligheid, taal & denken

3 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,

sprekwoorden, 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 derde 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 ongekend woord. Aan de uitleg zou in ieder geval iets vooraf moeten gaan. Als leerlingen iets van de uitleg moeten onthouden, dient er ook nog iets op te volgen.

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

Die didactiek onderscheidt deze fasen:

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

1 Voorbewerken

Bij voorbewerken gaat het om het creëren van een gunstige beginsituatie. Dat betekent het organiseren van een juiste context 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 ingeoefend. Het gaat om inprenting in het geheugen of, anders gezegd, om inbedding in het mentale lexicon.

4 Controleren

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

De 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.

Vooral 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 ook in de derde graad voldoende aandacht, vooral met het oog op academisch taalgebruik, waarmee sommige leerlingen na het secundair onderwijs in aanraking komen. Dat betekent echter niet dat je dan zomaar lijstjes presenteert, maar dat je met de leerlingen ook via de hiervoor beschreven didactiek aan de slag gaat. Voldoende aandacht en tijd besteden aan actieve taalverwerving daarbij is een onmisbaar deel van taalbeschouwing. Integratie is ook hier uiterst belangrijk en zinvol.

5.2.5 DOELEN literatuur en literaire competentie

Er zijn 4 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 4) vind je termen om productief in te zetten.

1 aso en kso De leerlingen zijn bereid om*:

- literaire teksten te lezen / te beluisteren en te bekijken;
 - over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;
 - hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen;
 - hun persoonlijke leeservaring te toetsen aan die van anderen.
- (ET aso 28*/ kso 27*)

1 kso en tso De leerlingen zijn bereid om*:

- literaire teksten te lezen / te beluisteren en te bekijken,
- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven,
- hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen. (ET kso 27*/ tso 27*)

2 aso en kso De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen:

- literaire teksten uit heden en verleden interpreteren, analyseren en evalueren. Zij kunnen daarbij verbanden leggen:
 - binnen teksten;
 - tussen teksten;
 - tussen teksten en de maatschappelijke context zoals het historische, het socio-culturele;
 - tussen teksten en kunststromingen;
 - tussen tekst en auteur;
 - tussen teksten en hun multimediale vormgeving;
- verslag uitbrengen over de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden en kunnen deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties van en aan waardeoordelen over teksten.

In de hierboven vermelde activiteiten komen aan bod:

- poëzie, proza, theater, film.
- (ET aso 23/kso 23)

2 kso en tso De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen vormelijke en inhoudelijke elementen van bijvoorbeeld proza, poëzie, theater, (tv)-drama, (ver)film(ing) herkennen. (ET kso 23/ tso 23)

(U) De leerlingen kunnen literaire teksten uit heden en verleden vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier lezen. Zij kunnen daarbij verbanden leggen tussen:

- teksten en binnen teksten;
- teksten en de maatschappelijke context zoals het historische, het socio-culturele;
- teksten en kunststromingen;
- tekst en auteur;
- teksten en hun multimediale vormgeving.

ONDERSTEUNENDE ATTITUDES, VAARDIGHEDEN, STRATEGIEËN, INZICHTEN, KENNIS

3 aso en kso De leerlingen kunnen in een leesdossier (ET aso 24 en 25/ kso 24 en 25)

- hun tekstkeuze toelichten;
- hun leeservaring beschrijven;
- hun tekstkeuze en leeservaring evalueren;
- informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken. Zij kunnen daarbij gebruik maken van informatiekkanalen zoals bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet.

3 kso en tso De leerlingen kunnen in een leesdossier: (ET kso 24 en 25/ tso 24 en 25)

- hun tekstkeuze toelichten;
- over hun leeservaring spreken;
- informatie over literaire teksten verzamelen en gebruiken. Zij maken daarbij gebruik van informatiekkanalen zoals bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet.

4 aso/kso/tso De leerlingen kunnen om literaire opdrachten uit te voeren doelbewust gebruik maken van het bijbehorende begrippenapparaat (zie lijst), gegevens, werkwijzen en de gepaste leesstrategieën. (ET aso 26 en 27/ kso 26 / tso 26)

Termenlijst bij de doelen literatuur en literaire competentie

Opmerking

Dit is een *voorstel* om volgende termen door de leerlingen te laten gebruiken. Bespreek in de vakgroep waar je met jouw leerlingen mee zult werken. Situeer je leerlingengroep bij 3.1, 3.2 of 3.3 rekening houdend met het studierichtingsprofiel.

Leeswijzer en info termenlijst

- bij de termen is een onderscheid gemaakt tussen basis en uitbreiding (de uitbreiding wordt aangegeven met een U).

	tso (2u)	kso en tso	aso en kso (WKD)
	3.1	3.2	3.3
Teksttypes – Soorten/genres	dichtvormen zoals sonnet, vrij vers, visuele poëzie	dichtvormen zoals sonnet, vrij vers, visuele poëzie	epiek dramatiek lyriek
Analyse	tekentaal zoals decor mimiek kostuum licht geluid/muziek	tekentaal zoals decor mimiek kostuum licht geluid/muziek	tragedie komedie tekentaal (code) zoals decor mimiek kostuum licht geluid/muziek dialogoog

	dialoog monoloog verhaal plot fictie en non-fictie verteller - auteur personage spanning flashback flashforward	dialoog monoloog verhaal plot fictie en non-fictie thema vertelperspectief personage tijd en ruimte spanning flashback flashforward	monoloog verhaal plot fictie en non-fictie thema vertelperspectief personage tijd en ruimte spanning flashback flashforward motief intertekstualiteit
<i>Vormelementen en stijf- guren</i>	vers strofe letterlijk figuurlijk vergelijking	ritme vers strofe vergelijking, metafoor personificatie klanknabootsing klank en rijm	ritme vers strofe klanknabootsing alliteratie assonantie vergelijking metafoor personificatie paradox (U) hyperbool (U) parodie satire ironie (U) sarcasme (U) cynisme (U)

5.2.6 PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN literatuur en literaire competentie

1 Literatuur als leerplancomponent

Literatuur is al lang een belangrijke component in ons schoolvak Nederlands. Literatuur behoudt die plaats naast de andere componenten omdat ze het louter utilitaire overstijgt en taal hanteert in haar schoonheid, voorbij het functionele taalgebruik. Bovendien is literair lezen erg betekenisvol voor de persoonlijkheidsvorming van leerlingen in alle studierichtingen.

Via dit leerplan willen we leerlingen literair competent maken. Om dat doel te bereiken bestaan er twee manieren van lezen: de tekstervarende en tekstbestuderende, plus een combinatie van beide leeswijzen.

2 Literaire competentie

Leerlingen groeien naar literair competente lezers. Een leerling is literair competent als hij met kennis van een begrippenapparaat en een persoonlijke interpretatievaardigheid erin slaagt om gefundeerd te spreken met medelezers en met een expert-lezer of een recensent over literatuur, over het literaire werk dat hij las.

Dat veronderstelt kennis van begrippen en termen, van genres en stromingen, samen met de vaardigheid en de bereidheid tot zelfstandig teksten lezen en betekenis geven.

Niet alles is haalbaar voor alle leerlingen, voor bepaalde leerlingen zullen vormen van tekstervarend lezen voorop blijven staan en we hopen dat die leerlingen ten minste bereid zijn om hun - gefundeerde - mening over een literaire tekst te geven.

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. Je krijgt die op bladzijde 65 en 66, 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 3.1, 3.2 en 3.3 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.

3 Aansluiting bij de vorige graden: tekstervaring en tekstbestudering

In de eerste graad liet de leraar de leerlingen teksten met literaire waarde ervaren en genieten. Literatuur werd vanaf de tweede graad ook voorwerp van studie of evaluatie. Ook in de derde graad zijn het lezen van teksten en de leeservaring nog belangrijk. De bestudering van de literaire tekst en de context sluit bij die 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 bladzijde 64 de leerlijn van de eerste naar de derde graad.

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 zomaar om 'leerstof' gaat. Dit 'leesplezier' moet 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 taaltekens en structuren die steeds hogere eisen stellen. De doelstelling van literatuuronderwijs is dus zowel persoonlijkheidsvorming als groeien in literaire competentie. Om leesplezier te bereiken vraagt het leerplan een sterke gerichtheid op de lezer en zijn leeservaring. Vanuit recente leesdidactiek ga je met leerlingen op zoek naar de betekenis die zij geven aan de fictionele teksten.

De *tekstervarende manier* van lezen gaat uit van de aanname dat de betekenis van de tekst bij de lezer ligt. Tussen de tekst en de auteur staat de lezer met zijn *betekenisgeving*. Lezen wordt dan een actief en constructief proces van betekenisgeving door de lezer, met (ondermeer in de leesdidactiek) interactie tussen lezers onderling. Die manier van lezen gaat ervan uit dat het interpreteren van een literair werk inhoudt dat de lezer op een dynamische en interactieve manier een persoonlijk verhaalconstruct opbouwt. Het woord *construct* slaat op de manier waarop een lezer betekenis schept vóór, tijdens en na het lezen.

Een construct houdt in wat de lezer van de tekst begrijpt, de vragen die hij over de tekst heeft en de verwachtingen die hij over de ontwikkeling van het verhaal heeft. Het construct is dynamisch omdat het zich voortdurend ontwikkelt en verandert tijdens het leesproces. Aan de hand van nieuwe informatie en interpretatie stelt de lezer zijn construct bij. Lezen wordt dan een aaneenschakeling van constructen, waarbij een laatste construct overblijft als het verhaal uitgelezen is. Het construct dat overblijft na lezing van het verhaal vormt het beginpunt voor reflectie en discussie. Spreken over de leesbeleving, over andere perspectieven die medeleerlingen onder woorden brengen, leidt tot het bijstellen van het eigen construct. Op een bepaald moment zullen de jonge lezers ervaren dat er in de literatuur van hun *taalgebied / cultuur een bepaalde code van betekenisgeving / constructen* bestaat. Zo worden leerlingen geïnitieerd in een cultuur.

De tekstbestuderende of *structuuranalytische* leeswijze accentueert een voorzichtige, stapsgewijze analyse van de tekst (proza, gedicht, toneel) zelf, waarbij je aanneemt dat de tekst een boodschap en een inzicht bevat die de lezer er uit kan halen, door gebruik te maken van zijn interpretatieve vaardig-

heden.

Die vaardigheid veronderstelt een vertrouwdheid met literaire kennis van onder andere genres, begrippen en termen, stromingen, de literair-historische achtergrond ... In die benadering staat de tekst zelf centraal. De lezer zet een aantal stappen bij het lezen: een analyse van de opbouw van het verhaal, van de tijdruimtelaag, van het vertelperspectief en de motieven. Lezers *interpreteren* de tekst vanuit vragen zoals: waarover gaat dit verhaal? Wat bepaalt het gedrag van het hoofdpersonage? Welke relaties zijn er tussen de personages? Wat is de relatie tussen de biografie van de auteur en het thema? Vanuit welk standpunt is het verhaal geschreven? In welke periode is deze tekst geschreven? De lezer spreekt een waardeoordeel over de tekst uit op grond van zijn analyse en interpretatievaardigheid.

4 Het leesdossier of literatuurportfolio

- Lectuur voor het leesdossier

We pleiten voor dit voorstel:

- in richtingen met 2 uren Nederlands: 2 boeken of kortverhalen per leerjaar;
- in richtingen kso en tso (3 uren Nederlands): 3 boeken per leerjaar, plus minimaal 1 theatervoorstelling per graad (1 boek kun je vervangen door een kortverhaal);
- in richtingen aso, kso en tso (meer dan 3 uren Nederlands): minstens 3 boeken per leerjaar, plus minimaal 1 theatervoorstelling per graad;
- in talige richtingen aso en kso (WKD): 4 boeken per leerjaar, plus minimaal 1 theatervoorstelling per graad.

In alle richtingen is het raadzaam om bij lectuuradvies meer dan namen en titels te geven.

Om kansen op zelfstandig verwerken open te houden, raden we leraren aan hun 'lijsten' en wat ze van de verwerking verwachten vrij snel in het begin van het schooljaar aan hun leerlingen door te geven.

- Opdrachten leesdossier

Zowel in **eerste als in tweede leerjaar** van de derde graad

Voor iedereen:

- inhoudsopgave (meenemen binnen de graad)
- leesbelevingsverslag, d.i. wat het boek 'met de lezer gedaan' heeft
- literatuuractua, met aandacht voor de mediatisering van de literatuur (ET aso/kso/tso 25), met bronvermelding

Voor aso-richtingen en kso (WKD) (3.3):

- een structuuranalytische verwerking (ET aso 26, 27) en een overzicht van de bij de verwerking geraadpleegde secundaire literatuur, met correcte bronvermelding
- een recensie schrijven van een gelezen boek en een overzicht van de bij de verwerking geraadpleegde secundaire literatuur, met correcte bronvermelding
- een opvoeringsanalyse van een toneelstuk of een verfilmde roman (door de vakgroep te bepalen of dit in het eerste of tweede leerjaar van de graad komt)

Voor kso- en tso-richtingen (3.2):

- een recensie schrijven van een gelezen boek en een overzicht van de bij de verwerking geraadpleegde secundaire literatuur, met correcte bronvermelding

Voor kso- en tso-richtingen (2 u. – 3.1):

- een recensie op beoordelend niveau lezen en aftoetsen aan de eigen leeservaring (met correcte bronvermelding)

In het **eerste leerjaar** van de derde graad

- leesautobiografie, waarin de leerling zijn ontwikkeling als lezer schetst (of actualisering ervan, mocht dit in een vorige graad uitgewerkt zijn)
- creatieve verwerking van een boek

In het **tweede leerjaar** van de derde graad

Voor iedereen:

- een balansverslag
 - > wat de opvallende leeservaringen van de leerling bij literair lezen geweest zijn
 - > welke soorten boeken hem wel en niet aangesproken hebben
 - > of zijn leesvoorkeur of zijn smaak veranderd is ..

5 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 o.a. via een begrip- penapparaat	praten over de leesbeleving en de lees- beleving preciezer benoemen	de belevingswereld van de jongere, de adolescent	jeugdliteratuur, adolescentenliteratuur, literatuur voor volwassenen
DERDE GRAAD: tekstervarend + tekstbestuderend + tekstinterpreterend	culturele geletterdheid en literaire competentie ont- wikkelen, betekenisgeving, inwijding in een cultuur, esthetische vorming, persoonlijke ontplooiing, waardeoordelen uitspre- ken	spreken over de leesbeleving, de tekstervaring toetsen aan die van een andere lezer (de leraar, een recen- sent ...), kennismaken met het literaire bedrijf	de belevingswereld van de jonge vol- wassene	adolescenten- literatuur, literatuur voor volwassenen

6 Overzicht – leesniveaus – T.C.H. Witte

LEERLINGKENMERKEN	1 Belevend lezen heeft weinig ervaring met het lezen van fictie	2 Herkendend lezen heeft positieve ervaringen met het lezen van fictie	3 Reflecterend lezen heeft positieve ervaringen met het lezen van eenvoudige literaire romans	4 Interpreterend lezen heeft belangstelling voor literaire romans en heeft daar ook redelijk veel ervaring mee	5 Letterkundig lezen heeft belangstelling voor literaire klassiekers en belangrijke schrijvers	6 Academisch lezen gedreven, ambitieuze lezer van literatuur, kent veel teksten uit de wereldliteratuur
	houdt niet van lezen, leest omdat het moet	vindt het fijn om personages, situaties en gebeurtenissen in een boek te herkennen	is geïnteresseerd in onderwerpen die spelen in de wereld van volwassenen	is geïnteresseerd in verteltechniek	is geïnteresseerd in de achtergronden en literair-historische context van een boek	is geïnteresseerd in academische benadering van literatuur
	heeft een laag leestempo	vindt het leuk om met klasgenoten over een boek te praten	vindt het interessant om te horen wat klasgenoten van een boek vinden en er samen over te discussiëren	wil doordringen in niet-alledaagse, soms complexe personages, situaties en gebeurtenissen	heeft oog voor de literaire stijl en kan daarvan genieten	kan de tekst vanuit verschillende invalshoeken benaderen en interpreteren (psychologisch, filosofisch, sociologisch, et cetera)
	vindt het niet prettig om lang over een boek te praten	wil zich vooral met een boek ontspannen	wil door het boek nieuwe werelden ontdekken en aan het denken worden gezet	vindt het uitdagend om een tekst te analyseren en te zoeken naar diepere betekenislagen	legt binnen de tekst verbanden op meerdere niveaus	ziet intertekstuele verbanden
	wil door een boek worden geamuseerd				brengt het boek gemakkelijk in verband met andere media en de wereld buiten de tekst	vindt het interessant om eigen leeservaringen uit te wisselen met experts
					vindt het leuk en uitdagend om zich te verdiepen in taal, literatuur en cultuur	leest om vat te krijgen op de wereld en op zichzelf

BOEKENMERKEN	<p>niet te dik gaat over bekende onderwerpen de gebeurtenissen volgen elkaar in hoog tempo op eenvoudige opbouw van het verhaal bevredigend einde amuseert de lezer (spannend, dramatisch, humoristisch, sensationeel)</p>	<p>voor jongeren herkenbare onderwerpen en personages dramatisch, meeslepend verhaal verhaal heeft weinig obstakels (tijdsprongen, perspectiefwisselingen, meerdere verhaallijnen, open plekken) eventueel een open einde</p>	<p>het onderwerp hoeft niet aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren het gaat vaak over sociale, psychologische, morele vraagstukken er kan een levensles uit het boek worden gehaald het boek kan hier en daar ingewikkeld in elkaar zitten (perspectiefwisselingen, tijdsprongen, verschillende verhaallijnen) er is een diepere betekenislaag</p>	<p>kan veel inspanning en tijd van de lezer vergen veronderstelt veel algemene, soms ook specifieke kennis (bijvoorbeeld cultuurhistorische kennis) het verhaalverloop en het gedrag van personages zijn minder goed voorspelbaar de verhaalstructuur kan complex zijn, kan veel inspanning van de lezer vragen vaak meerduidige betekenis</p>	<p>doet een beroep op culturele, poëtische en literaire kennis personages en thematiek staan ver af van de leefwereld van de jongeren; de inhoud kan complex zijn taalgebruik en literaire conventies kunnen afwijkend of (zeer) gedaateerd zijn complexe structuur en betekenis (meerduidig, impliciet)</p>	<p>veronderstelt veel algemene, culturele en literaire kennis vraagt soms ook specialistische kennis van literair-historische context kan impliciete verwijzingen bevatten naar klassieke motieven (de Bijbel, mythologie) kan verwijzen naar andere teksten en cultuuruitingen geraffineerde, soms experimentele stijl rijke en gelaagde betekenis, vaak moeilijk te doorgronden</p>
DOELEN	<p>belevend leren lezen gemotiveerd geraken om te lezen</p>	<p>herkennend leren lezen interesse ontwikkelen voor bepaalde genres en onderwerpen</p>	<p>reflecterend leren lezen horizon verbreden interesse ontwikkelen voor verteltechniek</p>	<p>interpreterend en esthetisch leren lezen interne verbanden leren leggen (zoals oorzaak, gevolg, motieven) ontwikkelen esthetisch besef (literatuur als kunstvorm)</p>	<p>letterkundig leren lezen tekstinterne en tekstexterne verbanden leggen ontwikkelen van interesse voor poëtica en stijl van auteur</p>	<p>academisch leren lezen intertekstuele verbanden leggen literatuurwetenschappelijk onderzoek doen</p>

7 De aanpak nader bekeken

Vertrek vanuit de leeservaring en koppel daar de tekstbestudering en tekstanalyse aan.

a *De leerlingen lezen of beluisteren de tekst.*

- In hun leesbeleving komen ze tot een 'spontane' eerste indruk van verhaal of gedicht.

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

- Nu komen elementen aan bod van/bij de tekstbestudering: inhoud, thema, gebeurtenissen, personages, spanningsopbouw, bouw van het verhaal, tijd en ruimte; vertelperspectief, formulering, intertekstualiteit, taalgebruik en stijl.

De leerlingen verwijzen naar vindplaatsen in de tekst. In deze fase worden de nodige begrippen inductief aangebracht of door de leerlingen gebruikt.

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

- verhaalanalyse: de spanningsopbouw nagaan;
- gebeuren en personages beschrijven;
- het spelen met de tijd motiveren;
- ...

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.

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 keuzeproces: neem hun eigen lectuur als uitgangspunt. Informeer hen over wat er aan adolescentenromans en boeken voor volwassenen te lezen is.

Respecteer hun eigen 'keuzetempo': het schema met de beschrijving van de niveaus van prof. T. H. C Witte kan hier ondersteuning bieden (zie op blz. 65 en 66).

Ook luisterboeken kunnen 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.

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 zal de leerling die ook 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.

(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.

6 Differentiatie

Leerlingen 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 inhoud en activiteiten in de les af op de verschillende leerlingen. Het vastleggen van hun taalbehoeften gebeurt via observatie, evaluatie en in overleg met collega's.

Een 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 minder sterke schrijvers ...
- werkvormen: begeleid zelfstandig leren, partnerwerk, groepswerk, coöperatief leren, peertutoring ...
- evaluatie: criteria expliciteren ...

6.1 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 anderen 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.

6.2 Differentiatie in aanbod

Gebruik *luister- en leesteksten* die in de studie en het leven van de leerlingen belangrijk zijn. Luistermateriaal is authentiek: je vindt dit materiaal op radio, tv, cd-roms, dvd's, via een uitgebreid internetaanbod ... Soms zullen de leerlingen 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 aanbrengen. 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, is het onderwerp meer of minder vertrouwd, of zal de ene leerling echt moeilijkheden hebben met het lezen van een langere tekst of een tekst over een abstract onderwerp, terwijl dit voor een ander helemaal geen probleem vormt. Dit heeft tot gevolg dat er zich zeker vanuit het aanbod differentiatie opdringt.

6.3 Differentiatie in vragen en opdrachten

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

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

Een voorbeeld wat het verwerkingsniveau betreft: het telefoongesprek komt in de drie graden aan bod. In de eerste graad is dat op structurerend niveau, in de derde graad op beoordelend. Daarbij wordt telkens gestreefd naar een zo groot mogelijke beheersing van de standaardtaal 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.

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).

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

6.4 Differentiatie in ondersteuning

Bij een *spreekopdracht*: een leerling moet in staat zijn om heel wat 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 en er veelvuldig gebruik van maken. Je vraagt de leerlingen kritisch om te gaan met de gevonden informatie, bronnen te checken, correct die bronnen te vermelden, die bronnen te vergelijken ...

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

- schrijfkaders aan te bieden;
- iemand (bijvoorbeeld een sterke leerling-schrijver) te laten meeschrijven, bv. per twee aan de gip werken;
- bepaalde delen van de gip tijdens de lessen Nederlands te laten schrijven, bv. voorwoord, besluit;
- 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 woorden in teksten te achterhalen, een stappenplan om een informatieve tekst te lezen, een basis-schema om een tekst te structureren ...

6.5 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 leerling 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 (= ver-

deelde 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.

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

Gebruik van studiewijzers

De leerlingen werken met een studiewijzer die volgens een vast stramien wordt opgebouwd. 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.

6.6 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. 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 *brede* vorm van evaluatie met een evenwichtigere beoordeling.

Bij evaluatie kun je differentiëren in de vorm: peerevaluatie, co-evaluatie en zelfevaluatie. 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, strategieën 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.

Je vindt voorbeelden en tips 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. Voorbeeld:
 - op toetsen en proefwerken tellen spelfouten voor een kleiner percentage mee dan voor andere leerlingen.

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.'

7 Algemene pedagogisch didactische wenken

7.1 Leren in samenhang of integratie

7.1.1 Integratie van de vaardigheden (luisteren/kijken, 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 debat, een betoog, een vergadering. Afwisseling bij spreek- en luisteropdrachten is 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 recensie ...);
- het beantwoorden van een brief of mail;
- het invullen van een formulier;
- 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.

7.1.2 Integratie vaardigheden en taalbeschouwing

De link tussen de *vaardigheden* en *taalbeschouwing* komt bijvoorbeeld op deze manieren aan bod:

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

Daarbij is het zinvol als je aansluit bij het communicatiemodel zoals gehanteerd in de vorige graden.

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, belangrijke informatie te verzamelen en/of te noteren, vragen te stellen bij onduidelijkheid, de bedoeling duidelijk te formuleren.
- deze doelen kunnen zeker geïntegreerd worden met zakelijk lezen en schrijven:
 - tekstopbouw: alinea, titel, tussenkopje, lay-out, 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. Bij schrijfopdrachten reflecteren de leerlingen op hun taalgebruik.
- spellingstrategieën

Aanpak spellingonderwijs

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

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 schrijfopdrachten 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. gebruik hulpmiddelen zoals een spellingcontrole ... Werk aan een goede spellingattitude.

7.1.3 ICT-integratie

Heel wat doelstellingen 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, sociale media ...) 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 ...)

1 Schrijven

Tekstverwerking

Ook in het schrijfonderwijs is ICT niet meer weg te denken.

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 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 (voor het 'publiceren') 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. De leerling kan zijn tekst ook snel herschrijven nadat je die nagekeken hebt.

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 volg-

orde 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.

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 televisiezoekers 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, reclameboodschappen, interviews enz. Leerlingen oefenen zelfstandig met geluid- en beeldfragmenten van diverse websites.

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

4 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 andere vakken, basisregels voor een presentatie opstellen en die consequent in elk vak hanteren.

7.2 Evaluatie

7.2.1 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. Daarbij 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 deel 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.

Dat betekent dat je je bevraagt over de keuze van de evaluatievormen. Het gaat niet op dat je tijdens de leerfase het *leerproces* benadrukt, maar dat je finaal alleen het *leerproduct* evalueert. 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*. Je kunt spreken van een *billijke evaluatie* als er sprake is van *objectiviteit, doorzichtigheid en normering*.

Het is belangrijk dat je bij dat alles de nodige realiteitszin aan de dag legt.

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?
- 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 reflectie en de eindbeoordeling 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? Dat kan door leerlingen zelf te laten reflecteren op hun taak of toets.
- Kennisconstructie i.p.v. reproductie: moeten leerlingen de verworven kennis en vaardigheden gebruiken om nieuwe problemen op te lossen, bij een volgende taak?
- Levenselijkheid: worden werkelijkheidsgetrouwe leersituaties of simulaties gebruikt?

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.

7.2.2 Evaluatie van het vak Nederlands

We pleiten voor een *geïntegreerde* evaluatie. Toch geven we hier enkele tips voor de verschillende leerplancomponenten. De vaardigheden kunnen niet los van elkaar gezien worden en ook met taalbeschouwing en met literatuur is er integratie noodzakelijk.

7.2.2.1 Evaluatie van vaardigheden

Kwaliteitseisen

- **Validiteit** betekent dat de toets aansluit bij het vooraf gegeven vaardigheidsonderwijs.

- **Betrouwbaarheid** wordt het beste gegarandeerd door: het opstellen van evaluatiecriteria. Het is voor bepaalde leerlingen niet mogelijk om op alle delen van een complexe taak 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 begrippen zoals gepast, aantrekkelijk, correct en begrijpelijk.

De vakgroep bepaalt het verwachte/te scoren niveau. Daarvoor 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 aan koppelen. Zo werken de collega's die eenzelfde 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.

De criteria waarop je zult beoordelen, deel je vooraf aan de leerlingen mee, het liefst in de vorm van een checklist. Zo kun je de leerlingen precieze feedback geven. Die feedback kan ook als basis voor remediëring dienen.

- Neem voldoende toetsen af. Als je alle opdrachten die in de doelen opgesomd worden, meer dan eens wilt toetsen, zou dit (te) veel lestijd in beslag nemen. Je komt dan in conflict met een derde criterium voor een kwaliteitsvolle evaluatie: **efficiëntie**. Meestal zullen de opdrachten in de loop van de derde graad verschillende keren aan bod komen, maar er niet altijd een evaluatie aan gekoppeld worden. Zo geef je de leerlingen verschillende kansen om te oefenen voor je hen evalueert. Die 'inoefening' kun je eventueel ook al 'beoordelen', zodat de leerling op basis van de opmerkingen van zijn 'beoordelaar' zijn oefening kan bijschaven. Deze eerste 'beoordelaar' hoeft jij zeker niet zelf te zijn.

Dit wil niet noodzakelijk zeggen: hoe meer toetsen, hoe betrouwbaarder de evaluatie. Als je over voldoende evaluatiegegevens beschikt, is het niet nodig om nog een eindproef te voorzien. Dit zou bijvoorbeeld wel zinvol kunnen zijn op het einde van een schooljaar. Dan kun je de totaalvaardigheid toetsen. Uiteindelijk is een van de doelen van het vaardigheidsonderwijs dat leerlingen de juiste aanpak / strategie kiezen bij een opdracht.

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

Verschillende evaluatievormen

- Zelf-, peer- en co-evaluatie

In de reflectiefase kunnen *zelf- en peerevaluatie* aan bod komen. Na elke opdracht 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 kan dan als volgt verlopen: de leerling(en) geven hun (zelf)evaluatie, daarna laat je enkele leerlingen de opdracht beoordelen a.d.h.v. hun evaluatiefiche (peerevaluatie). In laatste instantie vul jij de beoordelingen aan met je commentaar.

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

Enkele tips

- 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 niet te lang. Laat slechts enkele medeleerlingen 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'.
- De zelf- en/of peerevaluatie gebeurt met dezelfde criteria als die jij gebruikt en die je vooraf aan de leerlingen meedeelde.

- Verschil proces- en productevaluatie

Vaardigheden 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 bijsturingen 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.

Een beoordeling met een cijfer bij een 'traditionele' vaardigheidstoets is louter productevaluatie. Een onvoldoende op zo'n toets zegt niets over de aard van de luister-, lees-, spreek- of schrijfproblemen waarmee een leerling worstelt. Wat betekent bijvoorbeeld een vier op tien? Heeft de leerling een verkeerde strategie gekozen? 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. Een foutenanalyse maken van de toets(en) maakt het mogelijk om gerichte remediëringsoefeningen te geven en dus daadwerkelijk aan differentiatie te doen binnen de klas. Sterke leerlingen kunnen dan verdiepingsoefeningen krijgen.
- Je kunt heel wat informatie halen uit de observatie van de leerlingen, gewoon door rond te lopen en te kijken hoe ze aan hun taken werken.
- Je kunt werken met een systeem van individuele werkpunten.

Luisteren en lezen

Enkele suggesties

- Leerlingenproducten kunnen je heel wat leren over de luister- of 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, heeft hij voor dit deel van intensief luisteren of lezen gericht hulp nodig.
- Uiteraard leer je uit de reflectie op luister- of leestaken veel over de luister- of leesvaardigheid. Het is immers dé fase in het proces waarin de leerlingen stilstaan bij hun aanpak van een taak. Als die reflectie in een klassengesprek gebeurt, kan dit voor jou en voor de leerling zeer verhelderend zijn.
- Voor toetsen waarin je naar de beheersing van het zoekend luisteren/lezen peilt, stel je het beste een tijdslimiet. Het komt er immers op aan om snel en gericht informatie uit een 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/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.

Spreeken en schrijven

Enkele suggesties

- Het leerproces van de leerling kun je mee in rekening brengen door zijn voorbereiding van de spreek- of schrijfpdracht te laten meetellen in het uiteindelijke cijfer.
- Ook kun je *procesevaluatie* toepassen, doordat je bij herhaaldelijk oefenen met dezelfde criteria werkt. In de loop van een schooljaar kun je die criteria steeds strenger beoordelen. De vorderingen die de leerling al dan niet maakt, neem je mee in de evaluatie.
- Een andere mogelijkheid bestaat erin om de spreek- of schrijfpdrachten in de loop van een periode voor een steeds hoger percentage te laten meetellen in het uiteindelijke cijfer. De laatste opdracht weegt dan het zwaarst door. Dat is ook logisch: de leerling heeft daarvoor al verschillende kansen gehad om de spreek- of schrijfvaardigheid te oefenen en 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.

7.2.2.1 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 heb je als leraar aandacht 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. Zoek zeker waar mogelijk naar integratie met de vaardigheden en houd rekening met de leerlingen en met het studierichtingsprofiel.

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

Kwaliteitseisen

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.

Betrouwbaarheid en objectiviteit

Geef de leerlingen ook voldoende kans om te bewijzen dat ze de leerstof beheersen. 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.

Evalueren van taalbeschouwing kan ook hand in hand gaan met evalueren van vaardigheden.

7.2.2.2 Evaluatie literatuur en literaire competentie

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

Inzichtsniveau houdt in dat de leerlingen relevante leerstof kunnen uitleggen. Bij vragen op inzichtsniveau vertrek je van in de klas geziene leerstof en teksten. Ook vragen die peilen naar 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 teksten met een analoge moeilijkheidsgraad die je niet in de klas gezien hebt.

Voorbeelden van vragen

- De leerling kan selecteren
Welke kenmerken van ... vind je terug in ...?
- De leerling kan benoemen en duiden
Welke middelen gebruikt de auteur om de spanning in het verhaal op te bouwen?
Waarom kiest de auteur voor die middelen?

- De leerling kan een voorbeeld geven
Geef een voorbeeld waarbij de plaats waar het verhaal zich afspeelt, aansluit bij het thema van het boek.
- De leerling kan een voorkeur uitdrukken
Welk gedicht geniet je voorkeur en waarom?
- De leerling kan uitleggen/verklaren/interpreteren
Leg uit wat de auteur bedoelt als hij ...
- De leerling kan beschrijven en analyseren
Beschrijf het gedrag van de hoofdpersoon in ...
- De leerling kan vergelijken en evalueren/beoordelen
Geef de verschillen en gelijkenissen tussen ...
Vergelijk het taalgebruik in de literaire tekst met dat in (een inhoudelijk gelijklopende) zakelijke tekst.

Aanvullende evaluatieve informatie over de literaire competentie van de leerling verkrijg je via het literatuurport-folio. Dat geldt ook voor de evaluatie van huislectuur.

Elke evaluatie van literaire competentie vertrekt het beste vanuit de beginsituatie van de leerling. Dat houdt in dat de leerstof, de tekstkeuze en de vraagstelling rekening houden met de verschillende niveaus van leescom-petentie. Het schema van prof. T.H.C Witte kan een leidraad zijn of ondersteuning bieden.

Evalueren van fictie kan hand in hand gaan met evalueren van vaardigheden.

8 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
- de woordenlijst van de Nederlandse taal
- recente leermiddelen
- kranten en tijdschriften
- audio- en beeldopnamen, cd-rom
- een cd-speler
- 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 dvd en beamer
- klassieke en digitale leermiddelen, naslagwerken ...

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

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. parafaseren: 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 ontcrachten. 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 detailistische informatie opgenomen. De luisteraar / lezer wil de losse elementen, maar zeker ook de relaties er-tussen 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.

* 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 derde graad aso

1 Luisteren

- 1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen en probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten en ze kunnen die schriftelijk weergeven (cf. schrijven).
- 2 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:
 - diverterende teksten zoals praatprogramma's;
 - informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen;
 - persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies;
 - activerende teksten zoals reclameboodschappen.
- 3 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
 - de context;
 - de eigen voorkennis;
 - de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
 - het woordenboek.
- 4 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken kunnen de leerlingen:
 - hun luisterdoel(en) bepalen;
 - het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
 - hun voorkennis inzetten;
 - onderwerp en hoofdgedachte identificeren;
 - gericht informatie selecteren en ordenen;
 - bijkomende informatie vragen;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
 - de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (koppeling kijken);
 - het taalgebruik van de spreker inschatten;
 - aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.
- 5 De leerlingen kunnen de geschikte luisterstrategieën toepassen naargelang van hun luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- 6* De leerlingen zijn bereid om:
 - te luisteren;
 - een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
 - een ander te laten uitspreken;
 - te reflecteren over hun eigen luisterhouding;
 - het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren

- 7 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken.
- 8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:
- instructies geven;
 - gedocumenteerde informatie presenteren;
 - een sollicitatiegesprek voeren.
- 9 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon);
 - standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachte-wisseling, discussie, (werk)vergadering;
 - gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren;
 - activerende boodschappen formuleren.
- 10 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken/gesprekstaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
 - zich een beeld vormen van hun publiek;
 - hun voorkennis inzetten;
 - naargelang 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 inschatten en inzetten;
 - 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).
- 11* 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.

3 Lezen

- 12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau formulieren en administratieve teksten voor een onbekend publiek lezen.
- 13 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau teksten met studiedoeleinden voor onbekende leeftijdgenoten lezen.

- 14** De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek op beoordelend niveau lezen:
- niet-fictionele teksten:
 - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hypertexten en uiteenzettingen;
 - persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog;
 - activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies;
 - fictionele teksten (cf. literatuur).
- 15** De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
 - de eigen voorkennis;
 - de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
 - het woordenboek.
- 16** Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun taken kunnen de leerlingen:
- hun eigen leesdoel(en) bepalen;
 - het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
 - de tekstsoort bepalen;
 - hun voorkennis inzetten;
 - functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
 - de structuur van een tekst aanduiden;
 - onderwerp en hoofdgedachten aanduiden en parafraseren om tekstbegrip te bevorderen;
 - gelezen teksten kort samenvatten;
 - feiten en meningen onderscheiden;
 - argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen;
 - info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekkanalen.
- 17** De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van hun leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- 18*** 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;
 - te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten;
 - hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien.

4 Schrijven

- 19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zo als:
- schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten;
 - instructies;
 - uitnodigingen.
- 20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals:
- verslagen;
 - sollicitatiebrieven en cv's;
 - zakelijke brieven;
 - gedocumenteerde en beargumenteerde teksten.
- 21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen;
 - hun bedoeld publiek bepalen;
 - hun tekstsoort bepalen;
 - 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;
 - lay-out verzorgen;
 - correct citeren (bronvermelding);
 - gebruik maken van ICT.
- 22* De leerlingen zijn bereid om:
- te schrijven;
 - schriftelijk informatie te verstrekken;
 - te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en -product;
 - taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

- 23 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen:
- literaire teksten uit heden en verleden interpreteren, analyseren en evalueren. Zij kunnen daarbij verbanden leggen:
 - binnen teksten;
 - tussen teksten;
 - tussen teksten en het brede socioculturele veld;
 - tussen tekst en auteur;
 - tussen teksten en hun multimediale vormgeving;
 - verslag uitbrengen over de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden en kunnen deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties van en aan waardeoordelen over teksten.

In de hierboven vermelde activiteiten komen aan bod:

- poëzie, proza;
 - theatervoorstelling.
- 24** De leerlingen kunnen hun tekstkeuze en hun leeservaring beschrijven, evalueren en documenteren in een leesdossier.
- 25** De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken. Zij kunnen hierbij gebruik maken van informatiekanalen: bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.
- 26** De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 17).
- 27** De leerlingen kunnen doelbewust gegevens, begrippen en werkwijzen hanteren om de bovengenoemde taken uit te voeren.
- 28*** De leerlingen zijn bereid om:
- literaire teksten te lezen;
 - over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;
 - hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen;
 - hun persoonlijke leeservaring te toetsen aan die van anderen.

6 Taalbeschouwing

1 Attitudes

- 29*** 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.
- 30*** 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.

2 Taalgebruik

- 31** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
- Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden:

31.1 in het tekstuele domein

- een aantal vaste tekststructuren zoals evaluatie-, probleem-, maatregel- en onderzoeksstructuur;

31.2 in het sociolinguïstische domein

- Nederlands en andere talen;

- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- dimensies van taalverandering: maatschappelijke, politieke, historische;

31.3 in het pragmatische domein

- de factoren van een communicatiesituatie;
- normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- taalhandelingen;
- argumentatie: argumentatiestructuren, deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen;
- cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie;

31.4 in het psycholinguïstische domein

- taal en denken;
- taalverwerving, twee- en meertaligheid.

3 Taalsysteem

- 32** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden:

32.1 in het fonologische domein

- het onderscheid tussen klank, foneem en letter;

32.2 in het orthografische domein

- principes van de Nederlandse spelling;

32.3 in het morfologische domein

- de systematiek van woordvorming;

32.4 in het syntactische domein

woordgroepen

- woordgroepen;

zinsdelen

- zinsdelen;

zin

- actieve en passieve zinnen;
- zinstypen in relatie tot taalhandelingen;

32.5. in het semantische domein

woordsemantiek

- woordbetekenis: denotatie, connotatie en polysemie;
- betekenisrelaties: hyponymie en hyperonymie;
- betekenisverandering;
- stijlfiguren: eufemisme, dysfemisme, pleonasme, tautologie;
- metaforiek en metonymie;

zinssemantiek

- de semantiek van woordgroepen en zinsdelen;
- modaliteit;
- ontkenning.

4 Strategieën

- 33** 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 in de kantlijn.*

11 Eindtermen derde graad kso

1 Luisteren

- 1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen en probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten en ze kunnen die schriftelijk weergeven (cf. schrijven).
- 2 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:
 - diverterende teksten zoals praatprogramma's;
 - informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen;
 - persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies;
 - activerende teksten zoals reclameboodschappen.
- 3 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
 - de context;
 - de eigen voorkennis;
 - de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
 - het woordenboek.
- 4 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken kunnen de leerlingen:
 - hun luisterdoel(en) bepalen;
 - het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
 - hun voorkennis inzetten;
 - onderwerp en hoofdgedachte identificeren;
 - gericht informatie selecteren en ordenen;
 - bijkomende informatie vragen;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
 - de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (koppeling kijken);
 - het taalgebruik van de spreker inschatten;
 - aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.
- 5 De leerlingen kunnen de geschikte luisterstrategieën toepassen naargelang van hun luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- 6* De leerlingen zijn bereid om:
 - te luisteren;
 - een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
 - een ander te laten uitspreken;
 - te reflecteren over hun eigen luisterhouding;
 - het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren

- 7 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken.
- 8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:
- instructies geven;
 - gedocumenteerde informatie presenteren;
 - een sollicitatiegesprek voeren.
- 9 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon);
 - standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachte-wisseling, discussie, (werk)vergadering;
 - gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren;
 - activerende boodschappen formuleren.
- 10 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken/gesprekstaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
 - zich een beeld vormen van hun publiek;
 - hun voorkennis inzetten;
 - naargelang 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 inschatten en inzetten;
 - 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).
- 11* 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.

3 Lezen

- 12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau formuleren en administratieve teksten voor een onbekend publiek lezen.

- 13** De leerlingen kunnen op beoordelend niveau teksten met studiedoeleinden voor onbekende leeftijdgenoten lezen.
- 14** De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek op beoordelend niveau lezen:
- niet-fictionele teksten:
 - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hypertexten en uiteenzettingen;
 - persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog;
 - activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies;
 - fictionele teksten (cf. literatuur).
- 15** De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
 - de eigen voorkennis;
 - de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
 - het woordenboek.
- 16** Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun taken kunnen de leerlingen:
- hun eigen leesdoel(en) bepalen;
 - het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
 - de tekstsoort bepalen;
 - hun voorkennis inzetten;
 - functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
 - de structuur van een tekst aanduiden;
 - onderwerp en hoofdgedachten aanduiden en parafraseren om tekstbegrip te bevorderen;
 - gelezen teksten kort samenvatten;
 - feiten en meningen onderscheiden;
 - argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen;
 - info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen.
- 17** De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van hun leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- 18*** 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;
 - te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten;
 - hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien.

4 Schrijven

- 19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals:
- schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten;
 - instructies;
 - uitnodigingen.
- 20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals :
- verslagen;
 - sollicitatiebrieven en cv's;
 - zakelijke brieven;
 - gedocumenteerde en beargumenteerde teksten.
- 21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen;
 - hun bedoeld publiek bepalen;
 - hun tekstsoort bepalen;
 - 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;
 - lay-out verzorgen;
 - correct citeren (bronvermelding);
 - gebruik maken van ICT.
- 22* De leerlingen zijn bereid om:
- te schrijven;
 - schriftelijk informatie te verstrekken;
 - te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en -product;
 - taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

- 23 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen vormelijke en inhoudelijke elementen van bijvoorbeeld proza, poëzie, theatervoorstelling, (tv)-drama, (ver)film(ing) herkennen.
- 24 De leerlingen kunnen hun tekstkeuze toelichten, over hun leeservaring spreken en ze documenteren in een leesdossier.

- 25** De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij gebruik van informatiekkanalen zoals bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.
- 26** De leerlingen kunnen doelbewust gegevens en werkwijzen hanteren om de taken uit te voeren.
- 27*** De leerlingen zijn bereid om:
- literaire teksten te lezen,
 - over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven,
 - hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

28* 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.

29* 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

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

30.1 in het tekstuele domein

- vaste tekststructuren zoals evaluatiestructuur, handelingsstructuur;
- structuuraanduiders;
- betekenisrelaties;
- status van een uitspraak: feit-mening.

30.2 in het sociolinguïstische domein

- Nederlands en andere talen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- elementen van taalverandering.

30.3 in het pragmatische domein

- de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie;
- normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- voor hen relevante taalhandelingen;
- argumentatie: deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van 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

31 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 hierna volgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:

31.1 in het orthografische domein

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

31.2 in het morfologisch domein

- herkomst van woorden: inheemse woorden en leenwoorden;
- samenstelling en afleiding van woorden.

31.3 in het syntactische domein

zinsdelen

- de belangrijkste zinsdelen.

zin

- enkelvoudige en samengestelde zinnen;
- nevenschikte en ondergeschikte zinnen.

31.4 in het semantische domein

woordsemantiek

- woordbetekenis: denotatie, connotatie;
- betekenisverandering;
- stijlfiguren: eufemisme, dysfemisme, pleonasme, tautologie;

zinssemantiek:

- modaliteit.

Strategieën

32 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 in de kantlijn.*

12 Eindtermen derde graad tso

1 Luisteren

- 1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, en probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten en ze kunnen die schriftelijk weergeven (cf. schrijven).
- 2 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:
 - diverterende teksten zoals praatprogramma's;
 - informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen;
 - persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies;
 - activerende boodschappen.
- 3 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
 - de context;
 - de eigen voorkennis;
 - de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
 - het woordenboek.
- 4 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken kunnen de leerlingen:
 - hun luisterdoel(en) bepalen;
 - het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
 - hun voorkennis inzetten;
 - onderwerp en hoofdgedachte identificeren;
 - gericht informatie selecteren en ordenen;
 - bijkomende informatie vragen;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
 - de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (koppeling kijken);
 - het taalgebruik van de spreker inschatten;
 - aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.
- 5 De leerlingen kunnen de geschikte luisterstrategieën toepassen naargelang van hun luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- 6* De leerlingen zijn bereid om:
 - te luisteren;
 - een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
 - een ander te laten uitspreken;
 - te reflecteren over hun eigen luisterhouding;
 - het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren

7 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken.

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:

- instructies geven;
- gedocumenteerde informatie presenteren;
- een sollicitatiegesprek voeren.

9 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:

- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon);
- standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachte-wisseling, discussie, (werk)vergadering;
- gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren;
- activerende boodschappen formuleren.

10 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken kunnen de leerlingen:

- hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- zich een beeld vormen van hun publiek;
- hun voorkennis inzetten;
- naargelang 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 inschatten en inzetten;
- 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).

11* 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.

3 Lezen

12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau formulieren en administratieve teksten voor een onbekend publiek lezen.

- 13** De leerlingen kunnen op beoordelend niveau teksten met studiedoeleinden voor onbekende leeftijdgenoten lezen.
- 14** De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek op beoordelend niveau lezen:
- niet-fictionele teksten:
 - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hyperteksten en uiteenzettingen;
 - persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog;
 - activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies;
 - fictionele teksten (cf. literatuur).
- 15** De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
 - de eigen voorkennis;
 - de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
 - het woordenboek.
- 16** Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun taken kunnen de leerlingen:
- hun eigen leesdoel(en) bepalen;
 - het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
 - de tekstsoort bepalen;
 - hun voorkennis inzetten;
 - functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
 - de structuur van een tekst aanduiden;
 - onderwerp en hoofdgedachten aanduiden en parafaseren om tekstbegrip te bevorderen;
 - gelezen teksten kort samenvatten;
 - feiten en meningen onderscheiden;
 - argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen;
 - info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekkanalen.
- 17** De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van hun leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- 18*** 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;
 - te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten;
 - hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien.

4 Schrijven

- 19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals:
- schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie
 - instructies
- 20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals:
- verslagen;
 - sollicitatiebrieven en cv's;
 - zakelijke brieven;
 - gedocumenteerde en beargumenteerde teksten.
- 21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen;
 - hun bedoeld publiek bepalen;
 - hun tekstsoort bepalen;
 - 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;
 - lay-out verzorgen;
 - correct citeren (bronvermelding);
 - gebruik maken van ICT.
- 22* De leerlingen zijn bereid om:
- te schrijven;
 - schriftelijk informatie te verstrekken;
 - te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en -product;
 - taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

- 23 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen vormelijke en inhoudelijke elementen van bijvoorbeeld proza, poëzie, theatervoorstelling, (tv)-drama, (ver)film(ing) herkennen.
- 24 De leerlingen kunnen hun tekstkeuze toelichten, over hun leeservaring spreken en ze documenteren in een leesdossier.
- 25 De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij gebruik van informatiekanaalen zoals bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.

26 De leerlingen kunnen doelbewust gegevens en werkwijzen hanteren om de taken uit te voeren.

27* De leerlingen zijn bereid om:

- literaire teksten te lezen,
- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven,
- hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

28* 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.

29* 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

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

30.1 in het tekstuele domein

- vaste tekststructuren zoals evaluatiestructuur, handelingsstructuur;
- structuuraanduiders;
- betekenisrelaties;
- status van een uitspraak: feit-mening.

30.2 in het sociolinguïstische domein

- Nederlands en andere talen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- elementen van taalverandering.

30.3 in het pragmatische domein

- de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie;
- normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- voor hen relevante taalhandelingen;
- argumentatie: deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van 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

31 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 hierna volgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:

31.1 in het orthografische domein

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

31.2 in het morfologisch domein

- herkomst van woorden: inheemse woorden en leenwoorden;
- samenstelling en afleiding van woorden.

31.3 in het syntactische domein

zinsdelen

- de belangrijkste zinsdelen.

zin

- enkelvoudige en samengestelde zinnen;
- nevenschikte en ondergeschikte zinnen.

31.4 in het semantische domein

woordsemantiek

- woordbetekenis: denotatie, connotatie;
- betekenisverandering;
- stijlfiguren: eufemisme, dysfemisme, pleonasme, tautologie.

zinssemantiek

- modaliteit.

Strategieën

32 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 in de kantlijn.*



Leerplannen van het VVKSO zijn het werk van leerplancommissies, waarin begeleiders, leraren en eventueel externe deskundigen samenwerken.

Op het voorliggende leerplan kunt u als leraar ook reageren en uw opmerkingen, zowel positief als negatief, aan de leerplancommissie meedelen via e-mail (leerplannen.vvkso@vsko.be)
Vergeet niet te vermelden over welk leerplan u schrijft: vak, studierichting, graad, nummer.

Langs dezelfde weg kunt u zich ook aanmelden om lid te worden van een leerplancommissie. In beide gevallen zal de coördinatieceel Leerplannen zo snel mogelijk op uw schrijven reageren.