

**VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK
SECUNDAIR ONDERWIJS**

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

NEDERLANDS

**Eerste graad
1ste en 2de leerjaar**

NEDERLANDS

Eerste graad
1ste leerjaar: 5 uur/week
2de leerjaar: 4 uur/week

In voege vanaf 1 september 1997

D/1997/0279/030

INHOUD

TER INLEIDING	7
1 BEGINSITUATIE	8
2 DE DOELEN VAN HET VAK	9
3 TAALVAARDIGHEID: DOELEN, INHOUDEN, AANPAK	12
3.1 Mondelinge taalvaardigheid: luisteren en spreken	13
3.2 Schriftelijke taalbeheersing: lezen en schrijven	16
4 TAALBESCHOUWING: DOELEN, INHOUDEN, AANPAK	20
4.1 Inzichten met betrekking tot taalgebruik en teksten	21
4.2 Woordenschat	24
4.3 Spelling	26
4.4 Grammatica	27
5 AANLOOP TOT LITERAIR LEZEN	33
6 UITVOERING: WERKVORMEN, DIDACTISCHE AANPAK	36
7 LEERMIDDELEN	38
8 EVALUATIE	39
9 ADRESSEN EN LITERATUUR	41
10 LIJST VAN DE EINDTERMEN	49

TER INLEIDING

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

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

Leerplan en eindtermen

In het leerplan zijn de eindtermen voor de eerste graad verwerkt. Zij betreffen uiteraard alleen het wettelijk voorgeschreven strikte minimum. Het leerplan bevat echter meer en is voor de leerlingen bindend. Wel is ook binnen de bepalingen van het leerplan differentiatie mogelijk, zodat alle leerlingen volgens hun eigen aard en aanleg geholpen kunnen worden. Laten we het zo stellen: leerlingen die de leerplandoelen hebben bereikt maar niet de uitbreidingsdoelen, hebben zeker ook bereikt wat in de eindtermen staat.

Er is voor gezorgd dat de eindtermen duidelijk herkenbaar zijn: cursief en tussen haakjes staat het betrokken nummer vermeld.

De structuur van het leerplan

Eerst komt de *beginsituatie* van de leerlingen aan de beurt, de beschrijving van een aantal kenmerken van de groepen kinderen die op de overgang van basisschool naar secundair onderwijs aan ons toevertrouwd zijn (1). Met die kinderen streven we door middel van de Nederlandse lessen voor hen belangrijke doelen na. Van die *vakdoelen* geven we eerst een nog algemeen overzicht (2).

Vanaf leerplanonderdeel 4 graven we dieper in de verschillende componenten van het vak Nederlands. Eerst komen *taalvaardigheid* (3) en *taalbeschouwing* (4) aan de beurt, de twee componenten die direct op taal betrokken zijn. Doelen, leerinhouden en didactische aanpak komen daarbij ruim aan bod. Behalve taal is er echter ook literatuur, in de eerste graad aanwezig in de vorm van een *aanloop tot literair lezen* (5).

De componenten taalvaardigheid en taalbeschouwing zijn intern verder diepgaand gestructureerd. Leraren-gebruikers doen er goed aan die structuur goed te leren kennen, zij wijkt immers in belangrijke mate af van de vroegere versie van het leerplan.

Bij de drie centrale onderdelen sluiten verder aan: een algemeen deeltje over *uitvoering en werkvormen*, ter aanvulling bij datgene wat in de onderdelen 4, 5 en 6 is opgenomen (6), een deeltje over *leermiddelen* (7) en een deeltje over *evaluatie* (8). Daarmee zijn alle aspecten van een didactische cyclus aan de beurt geweest. Ter afsluiting volgt dan een omstandige lijst met *informatie over vakliteratuur, verenigingen en instellingen* (9).

1 BEGINSITUATIE

Meisjes en jongens die de eerste graad instappen, zijn in de regel twaalf jaar oud en hebben de basisschool achter de rug. Daar is flink aan hun taalvaardigheid, hun rekenvaardigheid, hun kennis van de wereld en aan hun opvoeding gewerkt. Op geen enkel vlak maken we bij Nederlands een nieuwe start: we trekken de lijn van de basisschool gewoon krachtig door. Dat houdt wel in dat we ons goed rekenschap moeten geven van wat er in die basisschool gebeurd is: wat daar geleerd is en op welke wijze dat gebeurd is. Tegenover wat ze aan vaardigheden en aan kennis hebben verworven past een houding van respect.

De heterogeniteit van de groepen, die voor de basisschool zo kenmerkend was, wordt in de eerste graad nog doorgetrokken. Wel leggen scholen in het vooruitzicht van de tweede graad nu al zekere accenten, zodat de principiële heterogeniteit vaak al sterk gemilderd wordt.

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

In de regel een dankbare groep kinderen

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

Toch moeten we ons bestaande problemen niet ontveinen. In veel klassen zitten ook allochtone kinderen, voor wie de verwerving van het Nederlands als schooltaal bijzondere moeilijkheden met zich meebrengt. Hetzelfde probleem is er echter ook voor veel van huis uit Nederlandstalige kinderen. Voor beide groepen is een aangepaste aanpak nodig.

Een andere opmerking in dit verband betreft de invloed die de moderne media op kinderen uitoefenen en die lang niet altijd vruchtbaar en positief is. We denken daarbij vooral aan inhoudloze en vaak vulgaire boekjes en ontspanningsprogramma's, of aan tv-series waarin geweld en seks, of ook zelfs een combinatie van beide de boventoon voeren. Dat maakt een behoedzame en vooruitziende begeleiding in de omgang ermee een noodzaak. Reclamemakers mikken bewust ook op jongere leeftijdsgroepen. Zij kennen het belang van gewoontevorming. In dat opzicht kan goed moedertaal- en literatuuronderwijs in de opvoeding een uitermate belangrijke bijdrage leveren.

Tussen basisschool en tweede graad

De eerste graad slaat een brug tussen de basisschool en de verschillende studierichtingen van de tweede graad. Voor de samenstellers van dit leerplan is dat een belangrijk uitgangspunt. Net zoals dat in de basisschool het geval was, ligt het accent overwegend op de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de leerlingen. Tegelijk echter vraagt ook de voorbereiding op de tweede graad de nodige aandacht. Wie het schoolvak Nederlands in de eerste graad te verzorgen heeft, moet daarom niet alleen zijn of haar eigen leerplan kennen, maar ook dat van de basisschool (derde graad) en dat van de tweede graad ASO/TSO/KSO.

2 DE DOELEN VAN HET VAK

In wat hier volgt, willen wij eerst op de algemene doelen van het vak Nederlands ingaan. Daarbij is het wel nodig om het vak ook tegenover de andere vakken te situeren. Het schoolvak Nederlands staat daar immers niet los van. De taalvaardigheid waar het zich in hoofdzaak mee inlaat, is voor de andere vakken immers een noodzakelijke basisvaardigheid. Taal heeft evenwel niet alleen een communicatieve functie, en bijgevolg moeten ook de andere functies die de taal te vervullen heeft, hierna aan bod komen. Verder openen de teksten waar moedertaallessen steeds op betrokken zijn, een aantal belangrijke perspectieven. Ook daaraan zijn enkele beschouwingen gewijd.

Drie componenten

Het schoolvak Nederlands bestaat in dit leerplan uit drie componenten: taalvaardigheid, taalbeschouwing en literatuur. De twee eerste daarvan kunnen wegens hun grote samenhang onder de naam 'taal' worden samengevat. Hieronder volgt een eerste, korte voorstelling van de drie componenten. Verder in het leerplan wordt elk ervan grondiger besproken.

Taalvaardigheid is de eerste en belangrijkste component. De Nederlandse lessen zijn er in de eerste plaats om de leerlingen tot een betere receptieve en productieve beheersing van hun taal te brengen. Receptieve beheersing betreft luisteren en lezen; met productieve beheersing zijn spreken en schrijven bedoeld. Nu dragen ook de lessen van de andere schoolvakken daar wel toe bij, maar in de Nederlandse les gebeurt het op een bewuste, opzettelijke en vakkundig geordende wijze. 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 3)

Taalbeschouwing moet als vakcomponent in een nauwe relatie met de component taalvaardigheid staan. 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. (zie 4)

Literatuur is de derde component. Hij bestaat in het lezen van literatuur en het begeleidend reflecteren daarop. De literatuurcomponent heeft vooral een grote vormende waarde. In de eerste graad is deze component als 'aanloop tot literair lezen' aanwezig. (zie 5)

Deel van ruimere vorming

Nederlands staat als schoolvak niet alleen. Als alles goed gaat, staat het evenwel niet als een gewoon vak tussen de andere. Het is veeleer een vak dat aan de andere ten grondslag ligt, tenminste voor zover het om de leerplancomponenten taalvaardigheid en taalbeschouwing gaat. 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 basis- of substraatvak.

Als basisvak biedt Nederlands ruime vormingskansen. Die houden verband met de functies die taal en voor de individuele persoon en 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, kan men de *socialiserende* functie onderscheiden naast die van de *cultuuroverdracht*. Op elk daarvan gaan we hierna even in.

De communicatieve functie

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

De conceptualiserende functie

Concepten zijn begrippen. Die hebben we nodig om greep te krijgen op de wereld die ons omgeeft. Voorwerpen en dieren, plaatsen en gebeurtenissen, handelingen, ervaringen en gevoelens, eigenschappen en relaties, ideeen, abstracties enz. moeten een naam krijgen. Daardoor maken wij ze voor ons denken hanteerbaar.

Het is duidelijk dat heel het onderwijs al vanaf de kleuterschool in aanzienlijke mate tot de vorming van begrippen bijdraagt. Men moet maar eens nagaan hoeveel concepten leerlingen al niet opdoen bij vakken als aardrijkskunde, geschiedenis of wiskunde. Het vak Nederlands kan bij de begripvorming echter 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 onze levenservaring mee. Woorden als *brood* of *wijn*, *gezelligheid* of *liefde* betekenen voor ieder van ons zoveel meer dan in een woordenboek staat. Er spelen allerlei *connotaties* mee, betekenissen die we ieder voor zich uit onze eigen levenservaringen hebben opgebouwd.

Ook zullen we aandacht moeten hebben 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 omslag plakken* enz.

De expressieve functie

Niet te onderschatten is ook de rol die taal speelt bij de uitdrukking van wat in ieder van ons omgaat: ervaringen, gevoelens, wensen en verlangens komen niet alleen in lichaamstaal, in gelaatsuitdrukkingen en gebaren maar ook in het woord tot uiting. Ook aan deze functie van taal moet goed moedertaalonderwijs flink aandacht besteden.

De socialiserende functie

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

Cultuuroverdracht

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

In Vlaanderen is dat een Nederlandse cultuur, het weze dan met eigen Zuid-Nederlandse accenten. Toch moet het héél-Nederlandse, dat verdragrechtelijk in de Nederlandse Taalunie gestalte kreeg, ruime kansen krijgen. En eigenlijk is die Nederlandse cultuur ook maar een onderdeel van een grotere Europese cultuur, die op haar beurt in toenemende mate een onderdeel vormt van één grote, mondiale cultuur. Zeker nu er op het Europese vlak zoveel aan het gebeuren is, moet daar ook in de Nederlandse les aan gewerkt worden. Leerlingen van de eerste graad zijn uiteraard nog geen jonge volwassenen: hun kennismaking met de wereld van de cultuur moet aan hun leeftijd aangepast zijn. In hun leven spelen de media een belangrijke rol, en daarom moeten die ook voldoende aandacht krijgen.

Tekst als toegang

In het taalvaardigheidsonderwijs gaat het altijd om de receptie/interpretatie van tekst (luisteren, lezen) of om de productie ervan (spreken, schrijven). Er komt dus altijd tekst bij kijken en die tekst moet op bepaalde gronden gekozen worden.

Bij de ontwikkeling van goede leesstrategieën bv. moet men teksten vinden die zich daartoe lenen. Of: bij de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid heeft men een bepaald soort tekst op het oog, waarin weer een bepaald thema aan de orde is. Uit zulke voorbeelden blijkt dat leraren voor de keuze van te lezen of te schrijven tekst van didactische overwegingen uitgaan.

Teksten vervullen niet alleen een rol als communicatiemedium met heel eigen vormkenmerken, maar hebben altijd ook betrekking op een thematiek: ze bieden toegang tot bv. maatschappelijke, culturele of wereldbeschouwelijke belangstellingssferen. Ook dat is van groot belang. Moedertaalleraren werken daardoor altijd op twee (of meer) vlakken tegelijk: didactisch zijn ze niet alleen met taalvaardigheidsontwikkeling bezig, door de teksten zelf dragen ze (pedagogisch) altijd ook tot de vorming van de leerlingen bij. De vormende waarde van teksten vraagt grote aandacht: altijd moeten ze als een onderdeel van de ruimere vorming benaderd worden. Tekstkeuze is daarom nooit vrijblijvend. De aangesneden thematiek moet èn bij de tekstkeuze èn bij de behandeling in de klas volwaardig aan bod komen.

Bij de tekstkeuze moet men dus rekening houden met de noodzaak om de leerlingen op hun niveau toegang te verschaffen tot belangrijke aspecten van de moderne wereld. Daarbij kunnen we bijvoorbeeld aan de volgende themata denken: religieuze en ethische vorming, staatsburgerlijke, Europese en mondiale vorming, ecologische vorming, sensibilisering voor de Noord-Zuidproblematiek, het leven in een multiculturele samenleving, muzikale en artistieke vorming. Met een voorbeeld: men kan een jeugdboek of een tekstfragment zo kiezen dat één van de aangehaalde themata erin aan bod komt. Overigens is hier ook een dringende waarschuwing op haar plaats: al bieden teksten toegang tot alle mogelijke themata, dat mag in geen geval betekenen dat de leraren Nederlands alleen voor de vakoverschrijdende eindtermen moeten instaan! Het realiseren van de vakoverschrijdende eindtermen is een opdracht voor alle leraren samen.

3 TAALVAARDIGHEID: DOELEN, INHOUDEN, AANPAK

In dit en beide volgende leerplanonderdelen staat wat de leerlingen op het einde van de eerste graad aan vaardigheid, kennis en attituden verworven moeten hebben. Vaardigheid, kennis en attituden vormen samen de inhoud van het leren èn ze hebben betrekking op taal en op literatuur.

Taalvaardigheid (3) en taalbeschouwing (4) komen het eerst aan de beurt. Met taalbeschouwing is alle kennis bedoeld die vooral naar aanleiding van taalvaardigheidstraining wordt opgedaan. Zeker in de eerste graad is het nodig dat die kennis functioneel op taalvaardigheid, en dus op het luisteren en lezen, spreken en schrijven van de leerlingen betrokken blijft. Wat de literatuur betreft, behoort echte kennis nog niet tot de doelen van het leerplan. Die 'literaire kennis' wordt tot in de tweede graad uitgesteld. Zo beperken we ons in de eerste graad nog helemaal tot het lezen/beluisteren van goede fictie en poëzie of toneeltekst. De literaire component krijgt daarom de naam *aanloop tot literair lezen* (5).

Een verdeling van de leerinhouden over drie componenten mag niet tot versnippering leiden. Over en weer moeten we integratie nastreven. In het vervolg wordt daar herhaaldelijk op gewezen.

Taalvaardigheid

Wij maken een onderscheid tussen *mondelijke* en *schriftelijke* taalvaardigheid. Luisteren en spreken, het receptieve en het productieve aspect van mondelinge taalvaardigheid (3.1), hebben in hun meest directe vorm gelijktijdig en in dezelfde ruimte plaats. Daarom worden ze in dit leerplan samen behandeld. Bij schriftelijke taalvaardigheid (3.2) halen we het receptieve lezen en het productieve schrijven ook niet uit elkaar, al komen ze in tijd en ruimte meestal wel gescheiden voor.

Goed taalvaardigheidsonderwijs streeft altijd *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 plaatsheeft. Zo is in de component taalvaardigheid ook het belangrijke aspect *expressie* verwerkt. Uiteraard heeft die expressie zowel op schriftelijk als op mondeling taalgebruik betrekking. Ook de component 'aanloop tot literair lezen' is voorwerp van integratie: zo volgt op het lezen of beluisteren van bijvoorbeeld een goede verhalende tekst of een gedicht altijd ook een uiting waarin spreken en/of schrijven aan bod komen.

Met de aanloop tot literair lezen en met expressie overstijgen we de utilitaire dimensie van het leerplan. Beide zijn voor de persoonlijke ontplooiing van het kind van groot belang: ze hebben met diepe ervaringen en met de uitdrukking daarvan te maken. In beide herkennen we de polen van het beleven, de ervaring, het gevoelen, het verlangen enz. aan de ene kant, de uitdrukking ervan aan de andere kant. Zowel het ene, laten we maar zeggen het innerlijke, als het andere, de uitdrukking ervan, maken literair lezen en expressie tot iets heel persoonlijks.

Loutere imitatie valt niet met expressie te rijmen. De uitdrukking is even persoonlijk als het innerlijke beleven zelf, en dat betreft elk aspect ervan: een oogopslag, een plooiën van de mond, een bewegen van de lippen, de gehele gelaatsuitdrukking, een houding, een gebaar, een wijze van bewegen, stappen, lopen, dansen, zitten of staan, een wijze van ademen, een ballen van de vuisten, een stembuiging, een wijze van spreken, een spreektempo, een wijze van luisteren, een keuze van woorden en zinnen, van klanken enzovoort.

Bij de laatste opsomming in de vorige alinea zijn verbale expressievormen aan bod gekomen, maar de opsomming in haar geheel laat zien hoe dat verbale althans bij het spreken een deel is van de totale lichamelijke expressie. Dat mag men niet uit het oog verliezen. Bij het schrijven valt dat expressieve aspect wellicht niet zo meteen op. Toch zie je zeer vaak dat ervaringen en gevoelens het uitzicht van een tekst direct beïnvloeden: let bijvoorbeeld maar eens op woordkeuze, zinsbouw en stijl. Als er echt creatief geschreven wordt, wint het expressieve uiteraard nog aan kracht.

Het is in ieder geval zo dat aandacht voor het aspect expressie bij veel taalactiviteiten mogelijk is. Het maakt van elke taalhandelingssituatie deel uit. Bij spreken en schrijven valt dat uiteraard het sterkste op, en dat maakt dat de ontwikkeling van de expressiviteit precies bij die twee activiteiten de grootste nadruk moet krijgen.

3.1 Mondelinge taalvaardigheid: luisteren en spreken

Waar het op aankomt, is dat de leerlingen door middel van volgehouden oefening echt mondig worden. Natuurlijk moeten zij niet alle gesproken uitzettingen kunnen volgen of aan elke mogelijke discussie kunnen deelnemen. Wat zij wel moeten kunnen, is het volgende:

- 1 gesproken teksten volgen en begrijpen die voor hen, in hun studie en in hun leven van belang zijn;
- 2 zich vlot en in een acceptabel Nederlands uitdrukken.

Leerlingen staan in dit opzicht niet allemaal even ver en raken ook niet even ver. Daarvoor zijn onderlinge verschillen vaak veel te groot. Het komt er bijgevolg op aan de opdrachten aan hun vorderingsniveau of aan dat van de groep aan te passen. 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.

We moeten de punten 1 en 2 hierboven dus eerder als aandachtspunten voor ons handelen zien: door middel van volgehouden oefeningen proberen we daar zo efficiënt mogelijk op af te stevenen. Op de volgende bladzijden staan de verder uitgewerkte doelen voor luisteren en spreken.

Zakelijke en literaire teksten

Bij luisteren en lezen moeten we een onderscheid maken tussen zakelijk en literair luisteren en lezen. Er zijn bij die twee niet alleen andere teksten; er zijn ook verschillen in vaardigheid en attitudes. Voor het literaire luisteren verwijzen we naar het leerplanonderdeel *Aanloop tot literair lezen* verder in dit leerplan (zie 5). In het hiernavolgende komt alleen het zakelijke luisteren aan bod.

Luisteren

Doelen

- 1 De leerlingen herkennen voor hen relevante tekstsoorten, als daar zijn: *uiteenzettingen door leraar of lerares van een leerstofonderdeel, gesprekken over school- of klasgebeuren waaraan twee of meer leerlingen deelnemen, jeugdprogramma's op radio en tv, instructies in verband met het uitvoeren van handelingen voor onbekende leeftijdsgenoten, telefoongesprekken met bekende volwassenen, korte exposés, verhalen, uitspraken in een discussie, oproepen of uitnodigingen tot een activiteit, mondeling aangeboden ontspannende teksten, reclameboodschappen in de media. (1, 2, 21)*
- 2 *De leerlingen herkennen formele en inhoudelijke kenmerken van de onder 1 aangegeven tekstsoorten (21).*
- 3 De leerlingen herkennen bij de onder 1 aangegeven tekstsoorten ook de hoofdlijnen van de opbouw.
- 4 *De leerlingen kunnen bij planning, uitvoering en beoordeling van hun luistertaken bewust de volgende luisterstrategieën toepassen (3, 20.1):*
 - *bepalen van een luisterdoel;*
 - *zich op het luisteren oriënteren door zich gepaste vragen te stellen;*
 - *gebruikmaken van aanwijzingen binnen de communicatiesituatie;*
 - *concentreren van de aandacht;*
 - *noteren van belangrijke informatie;*
 - *vragen stellen bij onduidelijkheid;*
 - *efficiënt de gevraagde of gewenste informatie uit bedoelde tekstsoorten halen.*
- 5 Bij het beluisteren van de bedoelde tekstsoorten kunnen de leerlingen het beluisterde aan eigen ervaringen en opvattingen toetsen en er een persoonlijk standpunt tegenover innemen.

Attituden

Binnen gepaste situaties zijn de leerlingen tot het volgende bereid (4):

- *te luisteren;*
- *de hierboven aangeduide luisterstrategieën toe te passen;*
- *een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;*
- *luisteraandacht te laten blijken;*
- *een ander te laten uitspreken;*
- *over de eigen luisterhouding te reflecteren;*
- *het beluisterde aan eigen ervaringen en opvattingen te toetsen.*

Spreken

Doelen

- 1 In alle voor hen relevante spreesituaties zijn de leerlingen tot het volgende in staat:
 - duidelijk articuleren;
 - spreken zonder storende haperingen, herhalingen en stoplappen;
 - de woorden gebruiken die bij de bespreking van een bepaald onderwerp horen (zie ook doel 6);
 - mensen op een passende wijze aanspreken;
 - uitmaken in welke situaties het gebruik van Standaardnederlands voor de hand ligt;
 - zich in een acceptabel Nederlands uitdrukken. ⁽¹⁾

- 2 *De leerlingen kunnen bij het plannen, uitvoeren en beoordelen van hun spreektaken bewust de volgende spreekstrategieën toepassen (7, 20.2):*
 - *bepalen van een spreekdoel;*
 - *verzamelen van informatie;*
 - *opstellen van een spreekplannetje;*
 - *duidelijk formuleren van hun spreekbedoeling.*

- 3 *De spreekvaardigheid van de leerlingen moet zich tot de volgende spreekopdrachten uitstreken (5, 6, 21):*
 - a voor bekende leeftijdsgenoten:* - *instructies geven;*
 - b voor leraar en klasgenoten:* - *informatie meedelen die ze met betrekking tot een bepaald onderwerp, thema of opdracht verzameld hebben;*
 - *aan een gedachtewisseling deelnemen, daarin een standpunt onder woorden brengen en toelichten;*
 - b voor bekende volwassenen:* - *vragen stellen over en antwoord geven op vragen met betrekking tot in de klas behandelde leerstofonderdelen;*

⁽¹⁾ Als norm geldt de beheersing van de standaardtaal. Het spreekt echter wel vanzelf dat die norm niet in alle omstandigheden of door alle leerlingen in dezelfde mate gehaald kan worden. Men moet ervan uitgaan dat het Nederlands ook als standaardtaal nog tal van situationele varianten, zgn. registers, vertoont. Inwijding in het gebruik daarvan behoort tot de taken van de school. Ook hebben niet alle leerlingen dezelfde mogelijkheden of behoeften: wat men van de ene leerling op een bepaald ogenblik wel accepteert, zal men van een andere op datzelfde moment in zijn ontwikkeling bijvoorbeeld niet aanvaarden. In de beheersing van de standaardtaal zijn aldus verschillende 'acceptabiliteitsgraden' te onderscheiden.

- uitnodigen tot deelname aan een activiteit;
- gevoelens, gewaarwordingen, verwachtingen in verband met het klasgebeuren meedelen;

c voor onbekende volwassenen: - inlichtingen geven of erom vragen in een (telefoon)gesprek.

4 Met de leerlingen wordt tevens het volgende nagestreefd:

- a een goede ademtechniek, een goed stemgebruik, een goede articulatie;
- b het overwinnen van spreekremmingen en podiumvrees.

Attituden

Binnen gepaste communicatiesituaties zijn de leerlingen tot het volgende bereid (8):

- te spreken;
- algemeen Nederlands te spreken; (zie voetnoot ⁽¹⁾ op de vorige bladzijde)
- hun beurt in een gesprek af te wachten;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen communicatiegedrag;
- hun eigen mening te uiten;
- spontaan en geëngageerd voor te lezen, te vertellen, voor te dragen en te spelen.

3.2 Schriftelijke taalbeheersing: lezen en schrijven

Initiatie in de schriftelijke taalvaardigheid met haar grotere *afstand(elijkheid) en complexiteit* is altijd een van de hoofdbekommernissen van het onderwijs geweest. Voor de leerlingen zijn lezen en schrijven in meer dan één opzicht van groot belang. Vooreerst is hun schoolloopbaan er in sterke mate afhankelijk van: wie goed kan lezen en schrijven, is bij het uitvoeren van de vele opdrachten die vakleraren verstrekken, duidelijk in het voordeel. In de tweede plaats dragen beide aanzienlijk tot de actieve verwerving van begrippen en leerinhouden bij: juist lezen leidt evenals een goede en heldere formulering tot een heldere ordening van begrippen en inhouden in het hoofd. Verder blijven deze vaardigheden niet tot de school beperkt: ook in het leven buiten de school nemen ze voor de leerlingen een steeds gewichtiger plaats in. Ook helpen creatief schrijven en het lezen van fictie hen om met de wereld van hun gevoelens in het reine te komen. Wat het lezen van fictie betreft, verwijzen we naar *Aanloop tot literair lezen (5)*.

Samenhang

In de praktijk komen lees- en schrijfonderwijs meestal gescheiden voor. Dat ligt dus wel anders dan bij mondelinge taalvaardigheid. In de tijd en in de ruimte zijn schrijver en lezer immers van elkaar gescheiden: er is duidelijk een grotere afstand tussen hen dan men normaal tussen spreker en luisteraar ziet. Precies wegens die grotere afstand heeft men de neiging om de vaardigheden van schrijven en lezen van elkaar te scheiden. Toch hoeft men daarom nog geen strenge scheiding in acht te nemen. Het is bijvoorbeeld goed mogelijk om te schrijven naar aanleiding van lectuur. Iedereen kent daar wel meer voorbeelden van: het beantwoorden van een brief, het bespreken van een gedicht, het invullen van een formulier, het beantwoorden van vragen enz.

Zowel in het schrijf- als in het leesonderwijs moeten we altijd op de tegenhanger in het schriftelijke communicatieproces bedacht zijn. Achter elke geschreven tekst schuilt een schrijver, met zijn eigen communicatieve en vaak ook expressieve bedoelingen. Wie schrijft, heeft ook altijd een mogelijke lezer op het oog. Dat telt in goed lees- en schrijfonderwijs altijd mee. Overigens vallen lees- en schrijfactiviteiten didactisch goed te combineren (integratie).

Zakelijk en literair lezen

We maken een onderscheid tussen twee vormen van lezen: (a) gewoon, zakelijk lezen; (b) literair lezen. De tweede vorm stijgt duidelijk boven de eerste uit, al is hij op het eerste gezicht wellicht minder 'levensbelangrijk'. In het onderstaande gaat het om zakelijk lezen; literair lezen komt in het leerplanonderdeel *Aanloop tot literair lezen* aan bod (zie 5).

Zakelijk en creatief-expressief schrijven

Bij de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid moeten we het verschil tussen de twee vormen van schrijven duidelijk in het oog houden: praktisch, zakelijk schrijven en creatief-expressief schrijven.

Wat *zakelijk schrijven* in al zijn vormen betreft, moeten de leerlingen ertoe in staat zijn om de schrijfopdrachten uit te voeren waar zij in hun leven in en buiten de school voor kunnen staan. Dat leren zij alleen maar door daadwerkelijke training. Daarvoor is ook nodig dat er doelgerichte taalbeschouwing plaats heeft naar aanleiding van datgene wat zij werkelijk schrijven (zie 3.2). In veel gevallen zal speciale oefening niet mogen ontbreken.

Creatief-expressief schrijven lijkt voor de communicatie in de maatschappij op het eerste gezicht wellicht niet zo belangrijk te zijn. Voor de intellectuele, emotionele, esthetische, sociale enz. vorming van de leerlingen houdt het evenwel bijzondere ontplooiingskansen in. Daarom mag het in geen geval ontbreken. Leerlingen moeten de kans krijgen om zichzelf en hun omgeving al schrijvend beter te leren kennen.

Ontwikkelingen volgen

Tekstverwerking. - Niet alleen wat het schrijven van brieven en mededelingen betreft, moeten we bedacht zijn op de mogelijkheden en op de gevolgen van *tekstverwerking*. In het schrijven buiten de school heeft tekstverwerking zich zeer algemeen doorgezet. In die ontwikkeling mag de school niet achterop blijven. Overigens heeft de tekstverwerking ook al ruim het uitzicht van sommige tekstsoorten (zoals bv. de zakelijke brief) beïnvloed. Tenslotte opent tekstverwerking ook didactisch bijzonder aantrekkelijke perspectieven.

Beeldtaal. - Het gebruik van beeldtaal is in onze tijd ruim toegenomen, al kan men helemaal niet zeggen dat de schriftelijke communicatie aan belang heeft ingeboet. Je kunt er handig gebruik van maken: beeldtaal is van onze tijd en kan didactisch een goede aanloop tot allerlei schrijfactiviteiten zijn.

Leerdoelen

Waar het op aankomt:

- 1 de leerlingen kunnen de teksten lezen waar zij in hun leven mee geconfronteerd worden;
- 2 zij worden tot lezen in hun vrije tijd gemotiveerd;
- 3 zij kunnen de schrijftaken aan die hun leven in en buiten de school met zich meebrengt;
- 4 zij krijgen voldoende kansen om creatief-expressief te schrijven.

Lezen

Doelen

- 1 De leerlingen herkennen voor hen relevante tekstsoorten, als daar zijn: (alfabetische) lijsten, *tabellen, schema's*, woordenboekitems, registers, inhoudsoverzichten, *ondertitels bij informatieve en ontspannende televisieprogramma's, studieteksten, brieven, schriftelijke oproepen of uitnodigingen tot actie*, instructies, *reclamateteksten en advertenties, informatieve teksten* (m.i.v. *informatiebronnen* zoals teksten uit week- en dagbladen enz.) (9, 10, 21)
- 2 *De leerlingen herkennen formele en inhoudelijke kenmerken van de onder 1 opgesomde tekstsoorten. (21)*
- 3 De leerlingen kunnen aanwijzen hoe een (eenvoudige) informatieve tekst opgebouwd is.
Zie ook: taalbeschouwing (4.1).
- 4 *De leerlingen kunnen bewust de volgende leesstrategieën toepassen (11, 20.3):
bepalen van een leesdoel;
zich op het lezen oriënteren door zich gepaste vragen te stellen;
gebruikmaken van aanwijzingen binnen de communicatiesituatie;
concentreren van de aandacht;
efficiënt gebruikmaken van voorkennis;
snel vinden van de belangrijkste informatie in een tekst;
herlezen van onduidelijke passages;
bij niet bekende woorden: bevragen van context of raadplegen van woordenboek;
efficiënt vinden van gevraagde of gezochte informatie in informatieve teksten.*
- 5 Bij het lezen van de bedoelde tekstsoorten kunnen de leerlingen het gelezene aan eigen ervaringen en opvattingen toetsen en er een persoonlijk standpunt tegenover innemen.

Attituden

Binnen gepaste situaties zijn de leerlingen tot het volgende bereid (12):

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

Schrijven

Doelen

- 1 *De leerlingen kennen voor hen relevante tekstsoorten. (Zie doel nr. 6) (21)*
- 2 *Zij kennen ook de formele en inhoudelijke kenmerken daarvan. (21)*
- 3 In hun teksten kunnen zij verzorgen:
 - de woordenschat;
 - de zinnen;
 - de alinea's;
 - het verband tussen zinnen en alinea's.
- 4 Bij het schrijven voor een lezer maken zij geen storende fouten tegen spelling en interpunctie en evenmin tegen syntaxis (zinsleer) en morfologie (vormleer). ⁽¹⁾
- 5 *De leerlingen kunnen bewust de volgende schrijfstrategieën toepassen (16, 20.4):*
 - *bepalen van een schrijfdoel;*
 - *verzamelen van informatie;*
 - *opstellen van een schrijfplan;*
 - *gebruiken van een woordenboek;*
 - *reviseren van eigen tekst.*
- 6 Het bovenstaande betreft het schrijven van de leerlingen in het algemeen. Hun schrijfvaardigheid moet overigens zo ver reiken dat zij tot de volgende schrijfoopdrachten in staat zijn (13, 14, 15):
 - a *voor zichzelf:*
 - een alfabetische lijst opstellen;
 - *notities maken (in een voorgestructureerd kader);* ⁽²⁾
 - b *voor bekende leeftijdsgenoten:*
 - *oproepen, uitnodigingen opstellen;*
 - *instructies schrijven;*
 - *een informatief stuk opstellen;* bijvoorbeeld een korte uiteenzetting van een proef;
 - een samenvatting van een verhaal maken;
 - een (korte) beoordeling van een boek opstellen;
 - c *voor bekende volwassenen:*
 - *antwoorden op vragen over op school verwerkte inhoud;*
 - een brief schrijven waarin de gangbare conventies gerespecteerd worden; ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Na te streven is een zo goed mogelijke beheersing en interpunctie. Speciale aandacht is daarbij gevraagd voor materies die in het basisonderwijs niet of niet uitputtend behandeld zijn: de tussenletters in samenstellingen, de woordtekens, de leestekens, aaneenschrijven en woordafbreking.

⁽²⁾ Een voorbeeld: een schoolagenda presenteert een dergelijk voorgestructureerd kader voor notities in verband met lessen en opdrachten.

⁽¹⁾ Gangbare conventies betreffen onder meer adressering, datering, aanspreking, slotformule, schikking. In welbepaalde maar zeker niet alle omstandigheden kan men ook de BIN-normen daartoe rekenen.

Reflectie bij taalactiviteiten

Om echt goed te werken moet die bewustmaking door middel van *reflectie* aansluiten bij de *taalactiviteiten* van de leerlingen, dus bij hun lezen en luisteren, spreken en schrijven. Wie het zo opvat, zal het moeilijk krijgen om alle voorgeschreven leerstofelementen keurig over zijn werkplan verdeeld te krijgen: je hangt dan immers helemaal van de taalvaardigheidsoefensituaties af. Zelfs dreigt dan het gevaar dat je de zaak om gaat keren, dat je de situaties met opzet zo kiest dat je bepaalde leerstofelementen ter sprake kunt brengen.

Om dat gevaar te bezweren moet je wel een middenweg kiezen. Aan de ene kant heb je onderwerpen waarvoor een occasionele aanpak ruim voldoende is, het bewustmaken van spellingafspraken bijvoorbeeld; aan de andere kant heb je soms echter een systematische, cursorische aanpak nodig, bijvoorbeeld in verband met de essentiële inzichten in de zinsleer. Meestal beweeg je evenwel tussen die twee uitersten. Het komt er dan op aan dat je zoveel mogelijk gepland en geordend te werk gaat, zodat alle elementen aan de orde komen, en wel op momenten dat de leerlingen er in hun ontwikkeling baat bij hebben. Daartoe zijn er gelegenheden te over: de bespreking van een gelezen of beluisterde tekst, de voorbereiding van een schrijf- of spreekopdracht, de correctie van wat leerlingen geschreven hebben, een gesprek of discussie enz.

Termen en begrippen

Bij elke rubriek van dit leerplanonderdeel is een begrippenlijst opgenomen. Let wel: in de lijsten zijn die begrippen met *termen* aangeduid, en toch zijn alleen maar *begrippen* bedoeld. Het komt erop aan dat de leerlingen die begrippen opdoen, de keuze van de naam komt pas in de tweede plaats. Tussen haakjes zijn ook alternatieve benamingen aangegeven. Er is geen verplichting om die te gebruiken, maar het kan zijn nut hebben voor het vreemdetalenonderwijs dat de leerlingen er weet van hebben dat die termen hetzelfde betekenen als de termen buiten de haakjes. Het verdient in elk geval aanbeveling de terminologie van het gebruikte schoolboek te volgen.

Attentie: veel van de opgesomde begrippen zijn al op het einde van de basisschool verworven. Die begripvorming kan uiteraard nog verdiept en verstevigd worden. Nieuwe begrippen kregen in de lijsten een sterretje. Aan begrippen waar geen sterretje bij staat, is in de basisschool dus al gewerkt. De aanduiding '*begrip*' tussen haakjes wijst erop dat begripvorming in de basisschool nog niet gepaard ging met het aanleren van een term. Termen tussen haakjes kwamen in de basisschool niet aan bod.

4.1 Inzichten met betrekking tot taalgebruik en teksten

Bij allerlei activiteiten (lezen, spreken, schrijven, spraakkunst, spelling, enz.) kan er belangstelling ontstaan voor aspecten van taalgebruik. Er rijzen vragen als de volgende:

- Waarom schrijf je *paardebloem* zonder en *paardenstal* met een n?
- Waarom moet je *twee en een half* zeggen, terwijl men zo vaak *tweeënhalf* hoort?
- Waarom (en hoe) moet je geschreven teksten dateren?
- Hoe komen we aan woorden als *schorseneer*, *pittoresk*, *basiliek*, *make-up* enz.?

- Waarom moet iedereen eenzelfde woord op dezelfde manier afkorten (bv. bijvoorbeeld)?
- Enz.

Je kunt er maar blij om zijn als zulke vragen spontaan uit de klas komen; anderzijds weet je ook dat het aanpakken ervan soms flink wat tijd kan kosten. Het is dus maar goed erop voorbereid te zijn (als het kan!), in de zekerheid dat het goed is om in te gaan op een natuurlijke neiging tot taalbeschouwing vanwege de leerlingen. Wat zijn zulke vragen anders? Ze hebben betrekking op spellingconventies, taalregisters, tekstsoorten en tekstkenmerken, taalbeïnvloeding enz.

Wat woordenschat, spelling en spraakkunst betreft, geven de volgende rubrieken (4.2, 4.3 en 4.4) aan wat in elk geval het voorwerp van aandachtige taalbeschouwing moet zijn. Daarbuiten is er evenwel nog heel wat. Vooral in verband met het gebruik van taal in het algemeen zijn er veel inzichten mogelijk, haalbaar en wenselijk die voor de kinderen nu en in de volgende jaren nuttig kunnen zijn. Daarbij moeten we onze aandacht dan wel helemaal op hun eigen taalgebruik en op dat van hun directe omgeving in en buiten de school richten.

L e e r d o e l e n

Waar het op aankomt, is dat de leerlingen beginnend inzicht opdoen in een aantal taalverschijnselen. *Verder moeten ze ook de kennis verwerven die voor de planning, uitvoering en beoordeling van hun taaltaken nodig is (21).*

Weten:

- a talen komen aan nieuwe woorden door ontlening, maar ook door *samenstelling* en *afleiding* (22);
- b menselijk taalgebruik is zeer verscheiden: er zijn *standaardtalen, regionale, sociale en situationele taalvarianten* (19);
- c bij taalgebruik spelen *normen, vooroordelen en rolgedrag* een rol (19);
- d de taal van de één beïnvloedt die van de ander;
- e een levende taal is voortdurend in ontwikkeling;
- f *in een communicatiesituatie zijn te onderscheiden: zender, ontvanger, boodschap en kanaal* (18);
- g de essentiële kenmerken van voor hen relevante tekstsoorten (21).

Weten en kunnen:

- h we gebruiken taal voor veel verschillende doelen en daarom zijn er ook veel verschillende gebruiksstijlen (registers);
- i bij het leren speelt taal een grote rol;
- j *taalgebruikers beschikken over een aantal communicatiebevorderende middelen* (20). (Zie verder bij luisteren, spreken, lezen en schrijven).

Weten en kunnen en zijn:

- k waardering van *talen, sociolecten en dialecten* heeft te maken met waardering van mensen en sociale groepen (19).

In h o u d e n (begrippenlijst)

zender: spreker, schrijver
ontvanger: luisteraar, lezer
omstandigheden (situatie)
boodschap
bedoeling
effect

articulatie (*begrip*)
klank
accent
intonatie (*begrip*)
alfabet

A.N.
dialect
register (*begrip*)
sociolect (*begrip*)

gesprek
interview

tekst
tekstsoort

*thema
sleutelwoord
signaalwoord
verwijswoord (22)
*samenvatting

alinea
titel
kopje
tussenkopje

bladspiegel, lay-out (bladschikking)
hoofdletter (kapitaal)
kleine letter
lettertype
*vet
cursief
*onderstreping

A a n p a k

Begripsvorming moet stevig in de omgang met teksten verankerd zijn. Theorielessen zijn daarom niet gerechtvaardigd. Zie verder bij de inleiding van dit leerplanonderdeel (*Reflectie bij taalactiviteiten*).

4.2 Woordenschat

Het woordenschatonderwijs is nog steeds aan vernieuwing toe. Het draagt nog altijd de sporen van een verouderde opvatting van het taalonderwijs. Volgens die opvatting leert iemand zijn taal door woorden en grammatica te studeren. Dat klopt niet met de moderne communicatieopvatting: je leert een taal het beste door ze in echte taalgebruikssituaties te leren gebruiken. Dat geldt ook voor het aanleren van de elementen waaruit taal bestaat, zoals woorden en uitdrukkingen. Bij lezen en luisteren doe je woorden op (uitbreiding van de zgn. 'passieve' taalschat), en die leer je dan zelf gebruiken in spreken en schrijven (uitbreiding van de 'actieve' taalschat).

Traditioneel was men in verband met woordenschat om twee dingen bekommerd: het 'zuiveren' van de woordenschat van de leerlingen en het 'uitbreiden' ervan. Zij hebben te maken met een verkeerd inschatten van de beginsituatie van de leerlingen.

Het is ongetwijfeld zo dat de woordenschat van onze leerlingen nog flink kan en moet uitgebreid worden. Het is evenzeer waar dat hun woordenschat in veel opzichten van die van het Standaardnederlands afwijkt. Op die vaststellingen probeerde men traditioneel in te spelen. Taalzuivering en woordenschatlessen over taalkringen zoals 'de school', 'de keuken', 'de sport', 'het gerecht' enz. waren daar het gevolg van. Er zijn evenwel nog twee andere vaststellingen waar niet zovelen bij stilstonden. De eerste is dat die taalzuivering maar weinig opleverde. Je moet immers rekening houden met het bestaan van taalvariatie: iedereen, ook een leerling van twaalf of dertien, is ertoe genoopt om zijn taal aan te passen aan de communicatiesituatie waarin hij verkeert. Of liever: iedereen probeert dat te doen, want het wil niet altijd lukken. Kinderen hebben nog onvoldoende weet van wat in bepaalde situaties geschikt is en wat niet. Dat is een van de dingen die ze op school kunnen en moeten leren, samen met het respect voor de vele wijzen waarop mensen spreken. In de moedertaallessen kunnen we hen de kans bieden om het taalgebruik van nieuwe maar reële situaties (zgn. registers) te leren kennen en om zich erin te oefenen. Het gaat eenvoudig niet op hun taal 'in abstracto' te zuiveren.

Een tweede vaststelling is dat de traditionele woordenschatuitbreiding meestal weinig uitstaans had met de werkelijke woordenschatbehoeften van de kinderen. Op deze leeftijd hebben zij niet alleen woorden nodig waarmee zij concrete voorwerpen kunnen benoemen maar zeker ook woorden voor abstracties. In hun mentale ontwikkeling hebben zij vooral daar nood aan. Op dit terrein stelt de schooltaal ook bijzonder hoge eisen aan de leerlingen. Tegelijk moet er ook aandacht zijn voor woorden waarmee we gevoelens en indrukken een naam geven.

Leerdoelen

Kennen

- (a) Kennis hebben van woordbouwprincipes bij samenstelling en afleiding.
- (b) Van woorden van vreemde origine voorkomend in de leef- en studiewereld van de leerlingen de samenhang met andere woorden kennen.

(c)

(d)

Kunnen

Informatie zoeken:

Een woordenboek kunnen gebruiken.

Woordbetekenis:

In de context aanwezige informatie over de betekenis van woorden kunnen opsporen.

Gebruik:

Bij spreken en schrijven afhankelijk van de taalgebruikssituatie een adequate woordenschat kunnen gebruiken (zie: doelen spreken en schrijven).

Bij bovenstaande doelen is er van (a) tot (d) een toenemende complexiteit te zien. Bij het tweede kennisdoel onder (b) kun je bij een woord als *actie* bijvoorbeeld denken aan de woorden *reactie*, *ageren*, *agent*, *actief*, *activiteit*, maar ook aan het Latijnse *agere* en het Franse *agir*.

Inhouden (begrippenlijst)

synoniem

tegengestelde (antoniem)

homoniem (*begrip*)

bovenliggend woord (hyperoniem) (*begrip*)

onderliggend woord (hyponiemiem) (*begrip*)

beeldspraak

figuurlijk taalgebruik

*uitdrukking

spreekwoord (*begrip*)

Aanpak

Woorden staan niet alleen: ze vormen met elkaar groepen waarin allerlei betekenisrelaties bestaan. Synoniemen en antoniemen (tegengesteld) zijn daar sprekende voorbeelden van. Er zijn echter ook woorden met een 'bovenliggende' of een 'onderliggende' betekenis: zo is *meubel* hyperoniem van *stoel*, en is *stoel* tegelijk hyponiemiem van *meubel*. Of neem uitdrukkingen, spreekwoorden, zegswijzen

en collocaties (min of meer vaste verbindingen van twee woorden, zoals *een leugentje om bestwil, een dagje balen* enz.) Ook dat zijn materies die nuttig te exploreren zijn, meestal naar aanleiding van tekstbehandeling.

Leerlingen moeten met woorden leren omgaan. Dat betekent dat *strategieën* in verband met woorden voor hen nog belangrijker zijn dan de woorden zelf. 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.

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

4.3 Spelling

Spellingonderwijs moet op de ontwikkeling van een goede spellinghabitus gericht zijn. Om dat te bereiken is het nodig om uit te gaan van de wijze waarop de leerlingen schrijven. Schriften, agenda's, overhorings-, huis- en proefwerk geven daar een goed beeld van. Dat maakt van spelling een goed taalbeschouwend onderwerp: reflectie op de spelling van geschreven werk leidt tot vaststelling van tekorten en tot verbetering ervan.

Leerdoelen

Voor spelling geldt het vierde doel dat bij schrijven is opgegeven: 'bij het schrijven voor een lezer maken de leerlingen geen storende fouten tegen spelling en interpunctie ...'. Spellingdoelen maken dus deel uit van de schrijfdoelen. Bij reflectie op spelling spelen goede begrippen uiteraard een belangrijke rol.

Inhouden (begrippenlijst)

Onderstaande lijst is in twee helften verdeeld. Links staan alle begrippen die tot de *basisstof* van de eerste graad behoren. Rechts staan begrippen die voor eventuele *uitbreiding*, en dus voor een eerder occasionele behandeling in aanmerking komen. Lees op blz. 21 ook de paragraaf *Termen en begrippen*.

basis

klinker (vocaal)
gedekte klinker
vrije klinker
medeklinker (consonant)

lettergreep (syllabe)
open lettergreep
gesloten lettergreep

woordteken
deelteken (trema)
koppelteken (liggend streepje)
weglatingsteken (afkappingsteken,
apostrof)

leesteken
punt
komma
dubbelepunt
vraagteken
uitroepsteken
aanhalingsteken

uitbreiding

*stemloze medeklinker
*stemhebbende medeklinker
*tussenklank
*tussenletter

*nadruksteken

*interpunctie

*kommapunt
*beletselteken
*haakjes
*gedachtstreep

A a n p a k

Kennis van spellingregels is geen doel maar één van de middelen om tot een betere spelling te komen, althans als daar voldoende oefening bij aansluit. In verband met spelling moet kennis helemaal aan de spellingvaardigheid ondergeschikt blijven. Er zijn echter ook andere middelen, die vaak ook nog tot een beter resultaat leiden: analogie (bv. *hij aanvaardt* wegens *hij loopt*) of het gebruik van algoritmen (een dwingend systeem van keuzeregels).

Voor een leerling is een combinatie van verschillende strategieën lonend. Daarom is het goed dat je je spellingonderwijs op verschillende manieren aanpakt. Het minst geschikt is een systematisch regeloverzicht, los van wat de leerlingen schrijven. Daartegenover verdient het altijd aanbeveling om de leerlingen correcte spellingen te leren opzoeken, in een lijst of met behulp van een regeloverzicht.

4.4 Grammatica

Grammatica is een 'middel' waarmee drie verschillende doelen worden nagestreefd:

- (a) verhoging van de taalvaardigheid (m.i.v. spelling);
- (b) hulp bieden bij het aanleren van vreemde talen;
- (c) bijbrengen van juiste denk- en redeneerwijzen (cognitieve vorming).

Zulke doelen stellen hun eigen eisen.

Op doel (a) mogen we ons in geen geval blindstaren: in de eerste graad is er op dat vlak nog niet zoveel te bereiken. Inzicht in de grammatica kan op dit gebied pas echt tot goede resultaten leiden als het om ingewikkelder, meestal geschreven tekstsoorten gaat en daar is meer grammatica voor nodig dan we in de eerste graad kunnen bijbrengen. Maar ook die ingewikkelder tekstsoorten liggen nog niet binnen het bereik van leerlingen in de eerste graad. Toch moeten we niet vergeten dat een daarop gerichte grammatica niet gemakkelijk en tevens een werk van lange adem is. Als we ervoor willen zorgen dat de leerlingen er later baat bij kunnen hebben, moeten we nu al wel een *bruikbare basis* leggen. Tegelijk kunnen we proberen om die basis ook voor hun taalvaardigheid nu zo nuttig mogelijk te maken. Een voorbeeld: als ze signaal-, verwijs- en verbindingswoorden in een tekst goed kunnen herkennen, komt dat hun tekstbegrip zeker ten goede. Of ook: als ze een juiste relatie kunnen leggen tussen het bepaalde lidwoord en het betreffende voornaamwoord, zal hen dat helpen om die voornaamwoorden correct te kiezen: *de man die, de vrouw die, het kind dat, de mensen die*.

Doel (b) is maar te bereiken als daar in teamverband aan gewerkt wordt en als er duidelijke afspraken zijn in verband met timing en gebruikte terminologie. Overigens moeten we daarbij ook op aanzienlijke verschillen bedacht zijn: wat wij bijvoorbeeld 'naamwoordelijk deel van het gezegde' noemen, heet in de Franse schoolspraak 'attribut du sujet'.

Doel (c) tenslotte, het nastreven van cognitieve vorming, is alleen haalbaar als de aanpak van de grammatica daar werkelijk toe leidt, via opeenvolgende stappen van waarneming, hypothesevorming, toetsing van de gemaakte hypothese enz. (inductie). De leerlingen leren dan aandachtig naar goed waarnemingsmateriaal kijken, een stel zinnen bijvoorbeeld waarin een bepaald verschijnsel aan de orde is, zoals de gewone plaats van het voltooid deelwoord in een zin. Met de zinnen '*Ze hebben op onze brief geantwoord.*' en '*Ils ont répondu à notre lettre.*' kunnen de leerlingen tot de vaststelling (hypothese) komen dat het deelwoord achter in een Nederlandse zin staat, en dat het in een Franse zin meteen achter de persoonsvorm staat. Die hypothese kunnen ze aan meer observatiezinnen toetsen. Dan zullen ze zien dat ze hun hypothese moeten bijstellen: in de Franse zin kan *répondu* niet op het einde staan, terwijl *geantwoord* in de Nederlandse zin wel achter de persoonsvorm kan. Verdere observatie kan de leerlingen tot de vaststelling brengen dat 'achterplaatsing' van een woordgroep als *op onze brief* achterin mogelijk is omdat die groep met een voorzetsel begint. Maar ook: dat die achteropplaatsing - net zoals het vooropplaatsen van een zinsdeel - aan het betrokken zinsdeel een speciale nadruk verleent.

Voor de eerste graad moeten we ons wel wat bescheiden opstellen: meer dan een bruikbare basis kunnen we niet bereiken. Die basis moet dan wel aan een paar voorwaarden voldoen:

- zij moet aansluiten bij wat in de basisschool geleerd is;
- zij moet van die aard zijn dat er in tweede en derde graad op voortgebouwd kan worden (zodat de drie doelen al naar gelang van de gekozen studierichtingen haalbaar blijven);
- zij moet het mogelijk maken om de leerlingen bij het kiezen van een richting te adviseren.

Dat laatste houdt in dat doel (c) ook in de eerste graad duidelijk meespeelt: we moeten immers kunnen zien welke leerlingen geschiktheid voor taalstudie (m.i.v. spraakkunststudie) vertonen.

Leerdoelen

Waar het op aankomt:

- 1 de basisbegrippen van woord- en zinsleer verworven hebben (zie inhouden hierna);
- 2 de zinsdelen in niet te moeilijke enkelvoudige en samengestelde zinnen kunnen benoemen;
- 3 de vormleer (morfologie) van het Nederlands tot op het voorgeschreven taalvaardigheidsniveau beheersen (zie leerdoelen spreken en schrijven).

Bovendien moet je als onderwijsgevende nagaan welke leerlingen 'aanleg' voor grammaticale observatie en inductie' hebben. Zulke leerlingen moet je met rijker taalmateriaal laten werken.

Inhouden (begrippenlijst)

Onderstaande lijst is in twee helften verdeeld. Links staan alle begrippen die tot de *basisstof* van de eerste graad behoren. Rechts staan begrippen die voor eventuele *uitbreiding*, en dus voor een eerder occasionele behandeling in aanmerking komen. Lees op blz. 21 ook de paragraaf *Termen en begrippen*.

Vormleer

basis

stam
uitgang
*grondwoord
samenstelling (22)
afleiding (22)
voorvoegsel (prefix)
achtervoegsel (suffix)
verkleinwoord (diminutief)

uitbreiding

*vervoeging
*overeenkomst (congruentie)
* letterwoord

Woordleer

basis

zelfstandig naamwoord (nomen, substantief)
enkelvoud (singularis)
meervoud (pluralis)
*genus (woordgeslacht)
mannelijk
vrouwelijk
onzijdig

uitbreiding

bijvoeglijk naamwoord (adjectief)

*trappen van vergelijking

*vergroten trap (comparatief)

*overtreffende trap (superlatief)

*(niet) verbogen vorm

lidwoord (artikel)

*bepaald lidwoord

*onbepaald lidwoord

*telwoord

*hoofdtelwoord

*rangtelwoord

*voornaamwoord (pronomen) (22)

*persoonlijk voornaamwoord

*wederkerend voornaamwoord
(reflexiefpronomen)

*wederkerig voornaamwoord

*onbepaald voornaamwoord

*bezittelijk voornaamwoord
(possessiefpronomen) (22)

*betrekkelijk voornaamwoord
(relatiefpronomen)

*voornaamwoordelijk bijwoord
(voorzetselvoornaamwoord)

*aanwijzend voornaamwoord
(demonstratiefpronomen) (22)

*vragend voornaamwoord
(interrogatiefpronomen)

werkwoord (verbum)

*zelfstandig werkwoord

*overgankelijk (transitief) werkwoord

*onovergankelijk (intransitief) werkwoord

*wederkerend (reflexief) werkwoord

*onpersoonlijk werkwoord

*koppelwerkwoord

*hulpwerkwoord

werkwoord met klankverandering
(sterk werkwoord, werkwoord met
klankwisseling)

werkwoord zonder klankverandering
(zwak werkwoord, werkwoord zonder
klankwisseling)

noemvorm (infinitief, onbepaalde wijze)

*bevelvorm (imperatief)

persoonsvorm

enkelvoud (singularis)

meervoud (pluralis)

*tijd

tegenwoordige tijd

verleden tijd

*onvoltooide tijd

*voltooide tijd
*toekomende tijd
*deelwoord (participium)
*voltooid deelwoord
*bijwoord (adverbium) (22)

*voorzetsel (prepositie)

*voegwoord (conjunctie) (22)
*nevenschikkend voegwoord
*onderschikkend voegwoord

*onvoltooid deelwoord
*bijwoordelijke uitdrukking

*voorzetseluitdrukking

*tussenwerpsel (interjectie)

Zinsleer

basis

zin
zinsdeel

woordgroep (*begrip*)

*inversie
*actieve zin
*passieve zin

onderwerp (subject)

gezegde (predikaat)
naamwoordelijk (nominaal) gezegde
werkwoordelijk (verbaal) gezegde

voorwerp

*lijdend voorwerp (direct object)
*meewerkend voorwerp (indirect object)
*voorzetselvoorwerp (voorzetselobject,
prepositieobject)

bepaling

*bijvoeglijke bepaling
*bijwoordelijke (adverbiale) bepaling (22)
*mededelende (stellende) zin
vraagzin (vragende zin)
*bevelzin (bevelende zin)

uitbreiding

*zinsdeelstuk

*kernwoord

*voorlopig onderwerp
*herhaald onderwerp
*loos onderwerp

*plaatsobject
*richtingsobject
*'handelend voorwerp' (door-bepaling)

*bijstelling

*wenszin (wensende zin)
*uitroepende zin
*bevestigende (positieve) zin
*ontkennende (negatieve) zin

*enkelvoudige zin (22)
*samengestelde zin (22)

*nevengeschikte zin
*ondergeschikte zin
*hoofdzin
*bijzin
*aaneenschakelend verband
*tegenstellend verband
*redengevend verband
*oorzakelijk verband

A a n p a k

Als je de basisdoelen ter harte neemt, is grammatica niet zo'n gemakkelijk vakonderdeel om te onderwijzen. Het is bijvoorbeeld al duidelijk dat je aanpak zoveel mogelijk 'inductief' zal moeten zijn. Dat vraagt echter wel wat tijd, en daar komt bij dat de leerlingen tijdens de twee leerjaren van de eerste graad flink wat begrippen moeten verwerven. Hoe kun je het ene met het andere rijmen?

Grammatica is eigenlijk geen opdracht voor alleen maar de leraren Nederlands. Alle leraren die klasieke of moderne talen onderwijzen, zijn ook met grammatica bezig. Wat ligt er dan meer voor de hand dan dat er samengewerkt wordt? Die samenwerking kan bestaan in het samen opzetten van een 'cursus' waarin al het nodige samengebracht is. Een probleem daarbij is dat een dergelijke cursus zo opgesteld moet zijn dat bepaalde onderwerpen ter sprake komen op het moment dat ze bij het aanleren van een vreemde taal nodig zijn.

Om ieder zijn belangen veilig te stellen is de volgende aanpak aangewezen:

- 1 essentiële spraakkunstbegrippen (uit de zinsleer en in verband daarmee ook uit de woordleer) kunnen het voorwerp zijn van een kleine inductief gegeven 'cursus' vroeg in het eerste leerjaar; die cursus wordt daarna geleidelijk verder uitgebouwd;
- 2 begrippen die voor spelling enz. nodig zijn, worden incidenteel, naar aanleiding van schrijf- en spellingoefeningen opgenomen;
- 3 alle andere begrippen worden occasioneel aangereikt: als leraar Nederlands maak je het tot een blijvend aandachtspunt om die begrippen bij te brengen;
- 4 de begrippen moeten zoveel mogelijk op de taalvaardigheid betrokken worden (vooral bij schrijven en lezen);
- 5 spraakkunstonderwijs gaat altijd uit van de observatie van levend taalmateriaal en daar leren de leerlingen uitspraken over te doen;
- 6 het is wijs om in het observatie- en eventueel ook het toepassingsmateriaal ook zinnen uit de andere bestudeerde talen op te nemen.

5 AANLOOP TOT LITERAIR LEZEN

In de eerste graad richt de literaire component zich op *leesplezier*: we willen leerlingen aan het lezen krijgen of houden. Inwijding in de grote literatuur is daar op dit niveau niet voor nodig: we houden het erbij dat de leerlingen hun leeservaring wat bewuster leren te beleven.

L e e r d o e l e n

In de eerste graad is literatuur als genietend lezen op twee manieren aanwezig: in de vorm van goede jeugdboeken en in de vorm van goede en haalbare literaire teksten, die de literatuur dichterbij brengen en er belangstelling voor wekken. Het gaat daarbij om diepe vormende activiteiten, die met de beste wil van de wereld niet in concrete doelen te vatten zijn.

Waar het op aankomt:

- 1 dat de leerlingen (klassikaal of anders) tenminste twee jeugdboeken en daarnaast ook nog een tiental gedichten en/of andere literaire teksten of tekstfragmenten per jaar lezen en/of beluisteren, en dit in een ontspannende en vrijblijvende sfeer;
- 2 dat zij de gelegenheid krijgen om zich over hun tekstbeleving te uiten.

Een eigen plaats in het curriculum

De aanloop tot literair lezen houdt uiteraard verband met wat de leerlingen in tweede en derde graad zullen gaan doen. Nu laten we ze teksten met literaire waarde ervaren en genieten, en dat sluit mooi aan bij wat ze in de basisschool gewend waren te doen. Literatuur is nu nog geen voorwerp van studie. Dat komt er pas in de twee volgende graden bij.

Ook in de tweede en de derde graad staan het lezen van teksten en de leeservaring van de leerlingen nog steeds voorop. De bestudering van literaire tekst en context sluit daarbij aan en moet er in de derde graad toe leiden dat de leerlingen een behoorlijke mate aan 'literaire competentie' verwerven. Die uit zich onder meer in de bereidheid en de vaardigheid om de eigen leeservaring en mening met die van een ander te confronteren. Daar is dan kennis van het literaire begrippenapparaat en vaardigheid in analyse en interpretatie van literaire tekst voor nodig. Pas in de tweede graad beginnen we daarmee.

Die tweede graad neemt een tussenpositie in: de leerlingen leren daar de literaire tekst als zodanig te herkennen en hun leeservaring preciezer en al met enige kennis van literaire terminologie te benoemen. In dat opzicht bereidt de eerste graad het terrein voor: we grijpen de kans om leerlingen voor het lezen van waardevolle teksten te motiveren.

Lezen en lezen is twee

In dit leerplan komen twee vormen van lezen aan de orde: *zakelijk-functioneel* en *literair-genietend* lezen. Voor beide gelden verschillende strategieën.

Bij zakelijk-functioneel lezen gaat het om teksten waarin iets wordt meegedeeld (informatieve teksten), of waarin instructies of redeneringen staan (instructieve en argumentatieve teksten). Onduidelijkheid is daarin niet op haar plaats. Deze vorm van lezen kwam in leerplanonderdeel 4 aan bod.

Literaire teksten daartegenover laten vaak juist wel veel speelruimte: open plekken in een verhaal, open eindes, openingen zonder voorgeschiedenis, niet verklaarde drijfveren van personages enzovoorts. Bij literair lezen speelt het beleven een belangrijke rol, het meeleven, het ervaren van spanning, sfeer, griezeligheid en allerlei vormen van identificatie.

Op die beleving komt het in de aanloop tot literair lezen in de eerste graad aan. Stilaan zullen daar als het goed gaat een meer bewuste esthetische ervaring van schoonheid en bewondering voor de constructie van gedicht of verhaal op aansluiten.

Het lezen van literaire teksten vraagt daarom een trager leestempo: de lezer moet bedacht zijn op wat niet zonder meer vertrouwd is, hij leest zorgvuldiger, hij heeft ook aandacht voor wat er niet staat. Voor hem is de interpretatie van de tekst van belang en vaak ook het vormen van een oordeel erover.

Hoewel het om twee verschillende vormen van lezen gaat, doet functionele leesvaardigheid uiteraard haar invloed gelden op het lezen van literaire teksten. Zo kan oriënterend lezen bijvoorbeeld toegepast worden om een jeugdboek te verkennen via flaptekst, titel, illustratie op de kaft, binnenillustraties enzovoorts. Literair en functioneel lezen: beide zijn aspecten van culturele geletterdheid.

Genietend en vrijblijvend lezen

De 'aanloop tot literair lezen' moet *genietend* en *vrijblijvend* zijn. Het laatste betekent dat hij zich aan elke vorm van summatieve evaluatie onttrekt. Het vrijblijvende karakter van dit lezen motiveert leerlingen allicht gemakkelijker en vlotter om lezer te blijven of, wie weet, om het te worden.

Dit genietend lezen mag geen aanleiding geven tot uiteenzettingen vanwege de leraar, bijvoorbeeld over wat er te begrijpen is, over tekstopbouw, stijlkenmerken, literaire esthetica enz. Integendeel: de lezende leerling staat centraal, met zijn tekstervaring en met zijn mogelijkheden om zich mondeling of schriftelijk daarover te uiten.

Een mogelijke aanpak

In de klas laten we de leerlingen teksten met een literair karakter lezen of beluisteren (keurig voorgelezen of via band, plaat, radio, televisie enz. te beluisteren gegeven). We halen de teksten onder meer uit jeugdboeken, uit het schoolboek of uit een bloemlezing: geschikte tekstfragmenten en gedichten. Het lezen of beluisteren heeft plaats in een ontspannen, vrijblijvende sfeer, en de leerlingen krijgen de gelegenheid om zich daarna over hun tekstbeleving te uiten. Hoofdzaak is en blijft altijd dat de leerlingen van de tekst kunnen genieten, dat ze hun tekstervaring kunnen uiten en dat ze zin krijgen om te lezen.

De uiting kan zowel mondeling als schriftelijk zijn en bovendien hoeft ze ook niet altijd in klasverband plaats te hebben: ook een toevallig praatje met de leraar of de lerares kan als uiting heel geschikt zijn. Ook ligt het verband met expressie voor de hand: wat de leerlingen bij het lezen of beluisteren van teksten beleefd hebben, kan in allerlei expressievormen tot uitdrukking komen.

Het hoeft niet altijd om volledige lesuren te gaan: een eerste en zeker een laatste deeltje van een les kan daar evengoed voor dienen. Het leerplan schrijft eveneens voor dat de leerlingen op zijn minst twee jeugdboeken moeten lezen. Ook die komen voor een dergelijke ontspannen bespreking in aanmerking. En zelfs een theaterbezoek is altijd mooi meegenomen.

De aanpak nader bekeken

Het is ons dus om een *leerlinggericht literatuuronderwijs* te doen. Ook recente literaire theorieën nemen de lezer als uitgangspunt. Zij gaan uit van de manier waarop de lezer op teksten reageert en aan teksten betekenissen toekent. Voor het literatuuronderwijs is dat dan: aandacht hebben voor de wijze waarop leerlingen op teksten reageren, hoe zij geleidelijk betekenissen leren toekennen aan teksten en aan de wereld die hen als jonge lezers omgeeft. In dat proces van betekenistoekenning speelt de leesomgeving een belangrijke bemiddelende rol: de school en de klas brengen jonge mensen tot gemotiveerde betekenistoekenning. Daarin leren ze ontdekken dat die ook affectieve waarden bevat.

Als de leerlingen zich over hun tekstervaring uiten, zal dat op vragen als de volgende betrekking hebben:

- *Hoe ervaar ik het gelezen of beluisterde verhaal?*
- *Hoe ervaar ik het gelezen of beluisterde gedicht?*
- *Hoe beleef ik de gebeurtenissen in het verhaal mee?*
- *Wat vertel ik mijn medeleerlingen over die beleving?*
- *Hoe reageer ik op wat mijn medeleerlingen over hun beleving vertellen?*
- *Ervaar ik die gebeurtenissen als echt? als waarschijnlijk? of als verzonnen?*
- *Spelen de gebeurtenissen zich nu en hier af, of toen en elders?*
- *Kan ik me in de personages inleven?*
- *Sluit het gelezene of beluisterde bij mijn leefwereld aan of verzet het me in een andere wereld?*
- *Vind ik de tekst aangrijpend, ontroerend, spannend, humoristisch?*
- *Wat denk ik nu van het gelezene of beluisterde? Hoe breng ik dat onder woorden? Waarom doe ik dat?*

Op dit soort vragen komt het aan. Eerst komt de tekstervaring die de leerlingen bij het lezen of beluisteren van een tekst opdoen; daarna krijgen ze de kans om die ervaring te verwoorden, zonder literair jargon. Dat vraagt geduld, maar dat moeten we in de eerste graad opbrengen. Literaire terminologie is er pas vanaf de tweede graad.

Zo staan we in de eerste graad ver af van de traditionele tekst met vraagjes, of van de toets die naar een reproduceerbare analyse peilt. Bij dit literaire lezen stellen we immers alleen maar openeinvragen; de antwoorden zijn niet steeds voorspelbaar. Het gaat om de persoonlijke betekenistoekenning van de leerling, die mettertijd naar een met anderen gedeelde betekenistoekenning evolueert. Dat is een langzaam proces, dat we in het begin didactisch met inleidende zinnen kunnen begeleiden.

Bijvoorbeeld:

- de nieuwswaarde/het interessante: *'Ik heb uit dit verhaal geleerd dat ...'*
- inleven in de personages: *'Het sympathiekste personage was ...',*
'Het vervelendste personage leek mij ...'

- echtheid/hier-en-nu-situatie: *'Het lijkt mij dat dit verhaal ...'*
- eigen mening: *'Ik zou nooit ... willen zijn, omdat ...'*

Hoe stuur je het proces?

We drukken het effect van dit lezen niet in een cijfer uit. Dat zou immers tegen de doelstelling van de aanloop tot literair lezen indruisen: we willen de leerlingen bewuster maken van hun leeservaring zonder naar echte tekstbestudering te grijpen. Daarbij wekken we op tot het uiten van de lectuurbeleving, tot creativiteit en tot vorming van een eigen mening. We gebruiken daarvoor middelen die in het verlengde liggen van de ervaring van de leerlingen:

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

6 UITVOERING: WERKVORMEN, DIDACTISCHE AANPAK

Met een leerplan kan men niet zomaar aan de slag. Het werk met de leerlingen vraagt in de eerste plaats een concreet werkplan. Integratie is daarbij de boodschap: om een goed werkplan te kunnen opstellen moet men de verschillende leerplanonderdelen goed op elkaar betrekken. Ook moet men voor de leerlingen activiteiten plannen waardoor zij de vooropgestelde doelen kunnen bereiken.

In wat hierna volgt, staan *algemene richtlijnen* voor de aanpak van het vak Nederlands in zijn geheel. Omdat het een vak is met verschillende onderdelen, die op hun beurt weer tal van verschillende aspecten vertonen, kunnen hier geen bijzondere richtlijnen voor die vakonderdelen gegeven worden. Luisteren en spreken, lezen en schrijven, spelling, woordenschat, de aanloop tot literair lezen enz. vragen nu eenmaal telkens een eigen aanpak. Bovendien is er in veel gevallen niet één enkele zaligmakende aanpak. Daarom zijn bij de verschillende vakonderdelen onder de nummers 4, 5 en 6 steeds aanwijzingen gegeven in verband met de wijze waarop die onderdelen aangepakt kunnen worden.

Van leerplan tot werkplan

Een leerplan is geen werkplan. Er is niet uit af te leiden wat er les na les in de klas moet gebeuren. Men moet het leerplan eerder zien als een baken, waarop men zijn didactische handelen met leerlingen moet afstemmen.

Ook een schoolboek is geen werkplan. Schoolboeken worden wel vaak als zodanig voorgesteld, maar zij kunnen onvoldoende rekening houden met de eigen aard en mogelijkheden van zoveel groepen leerlingen als er in de eerste graad te vinden zijn. Bovendien kunnen zij nooit op alle mogelijke lokale en regionale verschillen afgestemd zijn.

Dat betekent dat leraren zelf hun werkplannen moeten opstellen. Wat zij met hun leerlingen moeten bereiken, staat in dit leerplan. Hoe zij dat kunnen of moeten doen, hangt van veel verschillende factoren af: de beschikbare uitrusting, de leermiddelen die voorhanden zijn (zie ook blz. 38), de leerlingen zelf, de socio-culturele omgeving van de school, het lopende aanbod van de media enz.

Voor alle leerlingen is er in de eerste graad eenzelfde aantal uren Nederlands: vijf uur in het eerste leerjaar A, vier in het tweede leerjaar.

Met vijf uur Nederlands in de week kan men veilig aannemen dat er voor het gehele jaar circa 125 reële lessen ter beschikking staan; met vier uur per week is dat iets meer dan honderd.

Wat in ieder geval aanbeveling verdient, is dat leraren hun werkplannen in onderling beraad opstellen, ook longitudinaal. Het leerplan voor de eerste graad vervult immers een belangrijke brugfunctie tussen de basisschool en de tweede graad.

Precies wegens die brugfunctie van het leerplan is het ook niet mogelijk een goed werkplan op te stellen zonder een grondige kennis van de leerplannen voor de basisschool en voor de tweede graad.

Integratie en zelfwerkzaamheid

Honderdvijfentwintig (eerste leerjaar A) of iets meer dan honderd reële lessen in een schooljaar (tweede leerjaar) is niet zoveel, tenminste als men in die twee jaren alles moet bereiken wat in het leerplan staat. Maar eigenlijk ligt de oplossing voor de hand: ook zonder dat men het weet, is men steeds op meer dan één vlak bezig. Het zal er dan op aankomen dat men zich daarvan bewust wordt en dat men zijn aandacht er ook op richt om steeds met meer dan één leerplanonderdeel tegelijk bezig te zijn. Met een voorbeeld: als in een les een passage uit een jeugdboek wordt gelezen en besproken, kan dat op een zodanige manier gebeuren dat de leerlingen er ook een gestructureerd gesprek aan hebben. Daarin wordt dan niet alleen hun belangstelling voor fictie verruimd maar krijgen zij ook training op het gebied van luisteren en spreken. Maar er is nog wel meer dat in een dergelijke les geïntegreerd kan worden: één leerling kan bijvoorbeeld een goed voorbereid stuk voorlezen of er kan een rollenspel plaatshebben, waarin de leerlingen de karakters of het verdere verloop van het verhaal exploreren (expressie), of de leerlingen kunnen op het einde van de les hun eigen tekstbeleven in een kort stuk voor elkaar uitschrijven (schrijfvaardigheidstraining), enz. En ook taalbeschouwing komt er gemakkelijk bij: de leerlingen kunnen met aandacht kijken naar de wijze waarop de personages in de tekst met elkaar spreken, of zij kunnen het taalgebruik bij het rollenspel tot voorwerp van reflectie maken.

Het voorbeeld maakt op een bepaalde manier ook duidelijk hoe tot zelfwerkzaamheid kan worden bijgedragen. Omdat het bij Nederlands in hoofdzaak om de training van vaardigheden en het ontwikkelen van attitudes gaat, moeten Nederlandse lessen voor de leerlingen actieve lessen zijn. Overigens wordt er bij dit leerplan van uitgegaan dat kennis en inzicht precies naar aanleiding van dergelijke zelfwerkzaamheid moeten worden opgedaan.

Communicatief en vormend onderwijs

Er is al op gewezen dat taalvaardigheid de hoofdcomponent van het leerplan is. In de ontwikkeling van hun mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid ligt immers het hoofdbelang van de leerlingen. Taalvaardigheid is *communicatieve vaardigheid* in gesproken en geschreven woorden. Taalbeschouwing staat daar met haar verschillende onderdelen hoofdzakelijk in dienst van. Steeds weer hebben Nederlandse lessen om goed te zijn het uitzicht van lessen waarin de leerlingen actief luisteren, spreken, lezen en schrijven en waarin zij over dat eigen talig handelen reflecteren. Taalvaardigheid en taalbeschouwing sluiten aldus nauw bij elkaar aan.

Er staan in dit leerplan verschillende *begrippenlijsten*. Ze houden verband met taalgebruik en teksten, woordenschat, spelling en spraakkunst. Het is niet de bedoeling dat over die begrippen afzonderlijke lessen gegeven worden, al kan dat in uitzonderlijke gevallen uiteraard wel. De lijsten presenteren begrippen die de leerlingen in de loop van de eerste graad moeten (en voor spelling- en spraakkunstabegrippen in de rechterkolom: kunnen) opdoen. Daarbij gaat het nooit om kennis van de begrippen om zichzelf: die begrippen worden naar aanleiding van taalactiviteiten opgedaan en hebben voor het taalleren van de leerlingen een ondersteunende functie.

Taal staat nooit op zichzelf: er is altijd inhoud. Teksten gaan over iets, roepen echte of fictieve werkelijkheid op. Taalonderwijs heeft daardoor altijd ook met *het ontdekken van werelden en van waarden* te maken en bijgevolg ook met de vorming van de persoonlijkheid van de leerlingen. Nooit is taalonderwijs in dat opzicht vrijblijvend. Aan die vormende aspecten moet grote aandacht besteed worden. Zo moeten de teksten die men voor lees- en luisteroefeningen kiest, niet alleen goed aangepast zijn aan het niveau van de leerlingen maar in de mate van het mogelijke ook tot die vorming bijdragen. Speciale aandacht is daarbij geboden voor de teksten die het voorwerp uitmaken van de aanloop tot literair lezen.

7 LEERMIDDELEN

Onderstaande beschouwingen kunnen helpen om voor het vak Nederlands een goede leermiddelenkeuze te maken. Daardoor wordt het gemakkelijker om uit te voeren wat in dit leerplan staat.

Het verdient in ieder geval aanbeveling om voor de Nederlandse lessen te beschikken over een lokaal waarin èn boeken èn enige didactische uitrusting aanwezig zijn. Noodzakelijke (vaste) boeken zijn: enkele woordenboeken, de *Woordenlijst van de Nederlandse taal* (1995), een goede Nederlandse spraakkunst, een AN-gids, een atlas, een bijbel. Ten zeerste aanbevolen didactische uitrusting: retro-projector, cassettespelers (audio en video), tekstverwerkers.

Taalvaardigheid

Voor de ontwikkeling van lees- en luistervaardigheid zijn er in de eerste plaats veel teksten nodig. Daartoe wordt gebruikgemaakt van het volgende:

- een recent en voor de studierichting geschikt schoolboek;
- teksten uit schoolboeken voor andere vakken;
- persknipsels;
- (kopieën van) documenten;
- audio- en video-opnamen.

Verder is het goed om eraan te denken dat kopieën (ook op transparanten) van wat leerlingen geschreven hebben, goede diensten kunnen bewijzen, bijvoorbeeld bij klassikale bespreking.

In een moderne schrijfdidactiek maakt men met goed gevolg gebruik van tekstverwerking. Buiten de school heeft de tekstverwerking vrijwel het hele veld van het professionele schrijven veroverd. Van leraren Nederlands is daarom bezwaarlijk aan te nemen dat ze die evolutie niet volgen.

Voor bepaalde vakonderdelen (bv. spelling, expressie enz.) bestaan er bruikbare losse publicaties, die voor eventuele aanvulling of remedial teaching aangewezen kunnen zijn. In combinatie met een woordenboek, een spraakkunst en een bloemlezing met goede fictie en poëzie kunnen zij samen met wat door de leraar zelf aangemaakt wordt, eventueel zelfs het schoolboek vervangen.

Taalbeschouwing

In alle richtingen moeten de leerlingen over een goed Nederlands verklarend woordenboek beschikken, dat op hun behoeften toegesneden is. Er wordt niet verwacht dat ze dat mee naar school brengen: tijdens Nederlandse lessen hoort er in de klas vanzelf een woordenboek aanwezig te zijn.

Het verdient aanbeveling dat leerlingen over een recente Nederlandse (school)spraakkunst en over een (beknopte) spellinggids beschikken. De spraakkunst moet niet in de eerste plaats als leerboek, maar als (blijvend) naslagwerk gebruikt worden.

Aanloop tot literair lezen

In de regel zal men voor dit belangrijke vakonderdeel gebruik kunnen maken van wat in het schoolboek staat. Bij de keuze van een methode moet men daar goed op letten.

Verder:

- jeugdliteratuur;
- boeken uit de schoolbibliotheek en/of uit een openbare bibliotheek.

8 EVALUATIE

In het ideale geval kent een leraar zijn leerlingen zo goed dat hij op ieder moment van hun ontwikkeling weet hoever zij staan. Een individuele meester-leerlingrelatie kan dat ideaal het dichtst benaderen. In de loop van het leer- en begeleidingsproces heeft de meester immers alle kans om zijn leerling te volgen en om zijn begeleiding te richten en bij te stellen. Hij doet dat op grond van formatieve evaluatie. Aan het einde van het leerproces kan hij met zijn leerling voor de dag treden en hem bijvoorbeeld een proefstuk laten maken, waardoor hij voor de buitenwereld zijn bekwaamheid (summatief) kan demonstreren.

Klassikaal onderwijs staat daar een eind van af. Toch kan het beeld ons helpen, zeker voor een vak als Nederlands, waarin allerlei vaardigheden een grote rol spelen. Het leert ons bijvoorbeeld zien hoe belangrijk het is dat moedertaalleraren zich 'observerend' opstellen, dit is hun leerlingen observeren bij de uitvoering van hun taaltaken. Zelfs zonder proefwerk moeten zij het peil van hun leerlingen kunnen inschatten.

Dat neemt niet weg dat summatieve evaluatie op gezette tijden nodig is. Vooral met verschillende groepen leerlingen is het niet mogelijk om zich zonder overhoringen of proefwerk van elke leerling bestendig een betrouwbaar beeld te vormen.

Maar ook hebben de leerlingen en de overheid een onvervreemdbaar recht op objectieve 'proefstukken'. Hoe dat voor de verschillende vakcomponenten in zijn werk kan gaan, moge uit de volgende beschouwingen blijken.

Mondelinge taalvaardigheid

Luisteren en spreken kunnen alleen in echte *communicatiesituaties* getoetst worden. Op het einde van een trimester of schooljaar is dat niet goed te organiseren. Dus ligt permanente evaluatie voor de hand en moeten leraren zich het hele jaar door observerend opstellen. Om dat te kunnen doen is het nodig om veel lessen zo op te zetten dat er voor alle leerlingen ruime participatiekansen zijn. Aantekeningen tijdens of na de les, bijvoorbeeld op een observatieblad, leveren de onderwijsgevende dan een bruikbare basis voor formatieve en summatieve evaluatie.

Summatieve luistertoetsen zijn wel mogelijk. Zij kunnen bijvoorbeeld met een (schriftelijke) samenvattingsopdracht gecombineerd worden. Op zichzelf is er niets tegen een dergelijke toetsintegratie. Men lette er dan wel op dat de geïntegreerde aspecten behoorlijk uit de verf komen.

Spreekopdrachten moeten functioneel in andere activiteiten geïntegreerd zijn (bv. in de behandeling van een jeugdboek, een discussie n.a.v. standpuntbepalingen door een paar leerlingen). Let op: bij de voorbereiding van een spreekopdracht zorgen we ervoor dat het spreekmoment niet in vormen van schrijftaal verloopt.

Schriftelijke taalvaardigheid

Leesvaardigheid moet blijken uit het begrijpen van een nog niet eerder gelezen tekst, die wel in de lijn ligt van in de klas behandelde teksten. Men lette wel op het belang van functionele kennis in verband met teksten (zie bij taalbeschouwing hieronder), van leesstrategieën en van tekstonafhankelijke vragen.

Schrijfvaardigheid blijkt uit een schrijfproef (opstel), die goed aansluit bij de voorafgaande training. Het is normaal dat de leerlingen bij het schrijven bronnen (naslagwerk, woordenboek, spraakkunst enz.) gebruiken. Afhankelijk van de opdracht kan het nodig zijn dat de leerlingen eerst de tijd krijgen om zich (bv. in de schoolbibliotheek) te documenteren.

Daarnaast verdient het aanbeveling om de leerlingen een 'schrijfportefeuille' (schrijfdossier) te laten aanleggen. Dat doet een betrouwbaar middel aan de hand om met de vordering van de leerlingen rekening te houden bij de summatieve evaluatie.

Dictees zijn vooral voor formatieve evaluatie nuttig.

Taalbeschouwing

De onderdelen van de component taalbeschouwing (taalgebruik en teksten, woordenschat, spelling en spraakkunst) kunnen summatief in een schriftelijk proefwerk geëxamineerd worden. Daarbij geldt één grote beperking: strikt functionele kennis (bv. spellingregels, regels i.v.m. meervoudsvorming) moet summatief in geïntegreerd verband geëvalueerd worden.

Kennis met betrekking tot de spelling van het Nederlands moet bijvoorbeeld uit het schrijven van de leerlingen blijken en niet uit het kunnen reproduceren van spellingregels.

Aanloop tot literair lezen

Met betrekking tot literair lezen is er in de eerste graad geen cijfer. Er wordt alleen formatief geëvalueerd.

9 ADRESSEN EN LITERATUUR

In dit laatste leerplanonderdeel bevelen we eerst een paar nagenoeg onmisbare boeken aan. Verder is er informatie over de volgende rubrieken:

- aansluitende leerplannen (blz. 41)
- verenigingen en instellingen (blz. 42)
- tijdschriften (blz. 44)
- didactische handleidingen (blz. 45)
- spraakunst (blz. 47)
- aanloop tot literair lezen (blz. 48)

Algemeen

- **Dijkstra, A., Klein, R., Rymenans, R.** (red.), Vraagbaak Nederlands. Gids voor leraren Nederlands in Nederland en Vlaanderen, Federatie Het Schoolvak Nederlands, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Utrecht, 1995.

Een haast onmisbare handige gids met informatie en adressen over de stand van het Nederlands in het voortgezet onderwijs in Nederland en het secundair onderwijs in Vlaanderen, met informatie over vakdidactiek, leerplannen, toetsing, publicaties, tijdschriften, organisaties en adressen.

- **De Vries, J.W., Willemyns, R., Burger, P.**, Het verhaal van een taal. Negen eeuwen Nederlands, (Basis van de gelijknamige tv-serie van KRO en BRTN), vierde druk, Prometheus, Amsterdam 1994.

De eenheid en verscheidenheid van het Nederlands, zowel in het verleden als in het heden, zijn de centrale thema's van dit boek. Het geeft een beeld van de geschiedenis van het Nederlands, van taalnormen, van woordenboeken en grammatica's, van variëteiten en van de grenzen van het Nederlands.

Aansluitende leerplannen

- VVKBaO, Krachtlijnen voor moedertaalopvoeding in de basisschool, 1989. - In aansluiting bij deze basispublicatie verschenen verder al deelleerplannen voor Luisteren (VVKBaO 1990), Spoken (VVKBaO 1991), Lezen (VVKBaO 1993), Schrijven (VVKBaO 1995) en Taalbeschouwing (VVKBaO 1996).

- VVKSO, Leerplan Secundair Onderwijs, Nederlands tweede graad ASO-KSO-TSO, Licap, Brussel 1990.
- VVKSO, Leerplan Secundair Onderwijs, Nederlands derde graad ASO-TSO-KSO, Licap, Brussel 1992.

Verenigingen en instellingen

- Centrum voor lezen en informatie (LINC), Maria-Theresiastraat 20, 3000 Leuven.
LINC wil personen en instellingen ondersteunen die aan leesbevordering doen en/of informatieverstrekking en leesopvoeding ter harte nemen.
- DVO (Dienst voor Onderwijsontwikkeling), Handelskaai 7, 1000 Brussel.
- Jeugd en Poëzie vzw, Sint-Huybrechtstraat 66, 1785 Merchtem.
Organisatie en publicatie van de jaarlijkse Soetendaelepoëziewedstrijd.
- Katholiek Centrum voor Lectuurinformatie en Bibliotheekwerk (KCLB), Van Helmontstraat 29, 2060 Antwerpen.
Informatie over jeugdauteurs uit Vlaanderen, Nederland en andere landen. Daarnaast ook keuzelijsten die een selectie bieden van goede boeken rond een bepaald thema, genre of auteur. Van elk werk worden een bespreking en een beoordeling gegeven, en uiteraard ook alle nodige gegevens over titel, auteur, uitgeverij, illustraties, doelgroep enz.
- Kinder- en Jeugdjury voor het boek, Algemeen Secretariaat: Jet Marchau, Bossuytlaan 59, 8320 Brugge.
De organisatie geeft jonge lezers inspraak bij het beoordelen van hun eigen literatuur. Ze geeft op basis van de verslagen van de kinder- en jeugdjury's een jaarboek uit, met een bespreking van de bekroonde boeken, achtergrondartikelen over jeugdliteratuur, een overzicht van de Vlaamse kinder- en jeugdboeken van het voorbije jaar en adressen van auteurs, vertalers, illustrators, recensenten, organisaties, kinderboekenwinkels, uitgeverijen. Publicatie: Boek In Boek Uit, BUBI, Icarus, Imprint van Standaard Uitgeverij, Antwerpen.
- Landelijk Platform Kinder- en Jeugdliteratuur, Postbus, 17162, NL-1001 JD Amsterdam.
Documentatieblad kinder- en jeugdliteratuur.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Cultuur, Afdeling Muziek, Letteren en Podiumkunsten, Parochiaansstraat 15, 1000 Brussel.
Lijst lezingen scheppende kunstenaars. Informatie voor wie een schrijver naar de klas wil uitnodigen.
- Nationaal Centrum voor Jeugdliteratuur (NCJ), Minderbroedersstraat 22, 2000 Antwerpen.
Informatie onder meer over Jeugdboekenweek Vlaanderen, Jonge Gouden Uil, Vlaamse jeugdauteurs.

- Nederlands Bibliotheek en Lectuur Centrum (NBLC), Boek en Jeugd, Postbus 43300, NL-2504 AH Den Haag.
Informatie over leven en werk van jeugdauteurs uit Vlaanderen, Nederland en andere landen.
- Poëziecentrum, Hoornstraat 11, 9000 Gent.
Documentatie-, informatie- en studiecentrum voor Nederlandstalige poëzie en buitenlandse poëzie in vertaling.
- SLV, (Stichting Literaire Vorming), secretariaat: Prof. Dr. M. de Clercq, KUB, Vrijheidslaan 17, 1080 Brussel.
De SLV is de tegenhanger van de Nederlandse SPLV (Stichting Promotie Literaire Vorming). Beide verenigingen zijn ontstaan uit de fusies van de vroegere SPL-afdelingen en van de Vereniging Europese Letteren (VEL). Zij geven samen het tijdschrift Tsip/Letteren uit.
- Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, Blijde-Inkomststraat 7, 3000 Leuven.
Documentatie, informatie, ondersteuning en materiaal voor Onderwijsvoorrangsbeleid, Nt-2 en taalvaardigheid.
- Stichting Lezen, De Waag, Nieuwmarkt 4, NL-1012 CR Amsterdam.
Nederlands Landelijk Platform voor Leesbevordering.
- Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO), Postbus 2041, NL-7500 CA Enschede.
De SLO verzorgt uitstekende publicaties, die gericht zijn op curriculumontwikkeling (in de scholen) en onderwijsvernieuwing. De jaarlijkse SLO-catalogus houdt moedertaalleraren op de hoogte van belangwekkende publicaties in hun vakgebied.
- Vereniging ter Bevordering van het Vlaamse Boekwezen, Hof ter Schrieklaan 17, 2600 Berchem.
Organisatie van de boekenbeurs voor Vlaanderen. Sinds een aantal jaren geeft de VBVB documentatiebrochures voor boekenbeursbezoek uit, met of zonder de klas.
- Vereniging Leraren Nederlands (VLN), Scheihagenstraat 15, 2550 Kontich.
Netoverstijgende, overkoepelende vereniging voor leraren Nederlands van kleuter- tot hoger onderwijs. De VLN publiceert een nieuwsbrief en komt op voor de belangen en de professionalisering van de leraren Nederlands.
- Vereniging Vlaamse Leerkrachten (VVL), Zwijgerstraat 37, 2000 Antwerpen.
De VVL geeft niet alleen het ledenblad VVL-Ideeën uit, maar publiceert ook lesteksten.
- Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands (VON-België), Eeklostraat 149, 9030 Gent-Mariakerke.
Lerarenvereniging voor leraren Nederlands van het basisonderwijs tot en met de volwasseneneducatie. Tijdschrift: Vonk.
- Vlaams Bibliografisch Informatiecentrum, Coebergerstraat 35, 2018 Antwerpen.
Ontsluiting, productie en verspreiding van formele en inhoudelijke bibliografische informatie; uitgever van Leesidee en Leesidee Jeugdliteratuur.

- Vlaams Theaterinstituut, Sainctelettesquare 19, 1210 Brussel. Theoretische en praktische informatie. Video-opnamen.
- VVKSO, Leerplancommissie Nederlands ASO, TSO en KSO, Guimardstraat 1, 1040 Brussel.
- Werkgroep Jeugdliteratuur, Centrum voor Didactiek (UFSIA), Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen. Werken met jeugdboeken in de klas. Publicatie van Leeswijzers 12-14, 14-16, 16-18 i.s.m. KCLB en VLABIN.

Tijdschriften

- Documentatiemap Vlaamse Jeugdauteurs, Partizanenstraat 108, 2950 Kapellen.
- Leesidee, VLABIN, Vlaams Bibliografisch Informatiecentrum, Coebergerstraat 35, 2018 Antwerpen.
- Levende Talen, Postadres: Bureau Levende Talen, Postbus 75418, NL-1070 AC Amsterdam.
- Literatuur zonder leeftijd, Stichting ter Bevordering van de Studie van de Kinder- en Jeugdliteratuur, Postbus 17162, NL-1001 JD Amsterdam.
- Moer, Tijdschrift van VON-Nederland, Bureau VON-Nederland, Postbus 75052, NL-1070 AB Amsterdam.
- Openbaar, Tijdschrift voor leesbevordering en bibliotheek. KCLB, Van Helmontstraat 27, 2060 Antwerpen.
- Tatami, taalvaardigheidstaken voor het middelbaar onderwijs, Publicaties van het Steunpunt voor Nederlands als Vreemde taal, Blijde-Inkomststraat 7, 3000 Leuven.
- Tijdschrift voor taalbeheersing, Woltersgroep Groningen, Postbus 567, NL-9700 AN Groningen.
- Tsjip/Letteren, Tijdschrift voor literaire vorming van de Nederlandse Stichting Promotie Literaire Vorming en van de Stichting Literaire Vorming. KU Nijmegen, Erasmusplein 1, kamer 6.11, Postbus 9103, NL-6500 HD Nijmegen.
- Vonk, Tijdschrift van VON-Vlaanderen; VON-secretariaat, Eeklostraat 149, 9030 Mariakerke.
- Werkblad voor Nederlandse didactiek, Publicatie van het Centrum voor Didactiek, Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen.
- Werkmap voor taal-en literatuuronderwijs, KULeuven, Permanente Vorming, Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs, Vliebergh-Senciecentrum, Blijde-Inkomststraat 21, 3000 Leuven.

Didactische handleidingen

- **Bonset, H. e.a.**, Nederlands in de basisvorming, een praktische didactiek, Coutinho, Muiderberg, 1995 (tweede herziene druk).
Handige leidraad voor leraren Nederlands in de onderbouw van het voortgezet (secundair) onderwijs in Nederland. Bovendien een algemeen inleidend hoofdstuk zijn er hoofdstukken over lezen, schrijven, spreken/luisteren, fictie, taalvariatie, massamedia en schoolboeken.
De hoofdstukken zijn voorzien van geannoteerde literatuuropgaven en van lesvoorbeelden. Ook voor de eerste graad in Vlaanderen bevat het boek veel bruikbare materie en aanwijzingen.
- **ten Brinke, S.**, The Complete Mother-tongue Curriculum, Wolters-Noordhoff/Longman, Groningen, 1976.
Was in veel opzichten een innoverend boek, dat het moedertaal-didactische denken in Nederland en Vlaanderen sterk heeft beïnvloed. Ten Brinke presenteert een visie op het moedertaalonderwijs waarin het principe van de normale functionaliteit centraal staat.
- **Daems, F. e.a.**, Leren leven in taal. Een moedertaal-didactiek, De Sikkel, Malle, 1982.
De eerste Vlaamse moedertaal-didactiek sinds 1974. Het boek is in de eerste plaats voor de leraren-opleiding bestemd en is daarom praktisch opgevat. Uiteraard kunnen ook leraren met dit werk hun voordeel doen als zij zich in de geëvolueerde moedertaal-didactiek willen inwerken.
- **van der Geest, A. e.a.**, Praxis-reeks, Malmberg, Den Bosch.
Handzame didactische boekjes met veel tips over allerlei facetten van Nederlands voor het basis-onderwijs; ook bruikbaar in de eerste graad van het secundair onderwijs.
- **Griffioen, J., Damsma, H.**, Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1978.
Het boek is een 'denkmachine voor de leraar die kinderen onderwijst in en met en door hun moedertaal'. De lezer vindt in dit boek een synthese van de inzichten, theorieën en methoden die de moedertaal-didactiek grondig hebben vernieuwd. De auteurs schijnen echter niet te weten dat er ook in Vlaanderen Nederlands gesproken wordt.
- **Griffioen, J.**, Tegenspraak, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982.
Voortzetting van Griffioens moedertaal-didactisch denken na Zeggenschap, waarbij het idee van de autonomie van de (leerling-)taalgebruiker een centrale rol speelt.
- **Hajer, M., Meestringa, T.**, Schooltaal als struikelblok, Coutinho, 1995.
Dit boek is geschreven voor docenten van alle schoolvakken die in de klas Nederlands gebruiken. Bij alle vakken kunnen leerlingen moeite hebben met het taalgebruik. Het boek bevat literatuur en lesvoorbeelden voor die problemen.
- **de Jonghe, H.**, Taal en tekst. Moedertaal-didactisch ontwerpen en handelen in praktische modellen, Acco, Leuven, 1974.
Aan de hand van een vijftiental voorbeelden van leerinhouden wordt een min of meer volledig beeld gegeven van de moedertaal-didactische praktijk in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. Het centrale thema van het boek is de analyse en de formulering van doelstellingen en, daarbij aansluitend, de keuze van werkvormen en de evaluatie van het leerproduct.

- **Kroon, S., Vallen, T.,** Nederlands als tweede taal in het onderwijs, Voorzet 46, SdU, 's-Gravenhage, 1994.
Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen.

- **Leidse werkgroep Moedertaaldidactiek,** Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs, Coutinho, Muiderberg, 1980.
De auteurs wilden een soort compendium schrijven, waarin de belangrijkste informatie over de moedertaaldidactiek zo kort en overzichtelijk mogelijk is samengevat. Het boek is echter meer dan een naslagwerk, omdat de auteurs de diverse opvattingen over moedertaalonderwijs confronteren met hun eigen visie. Ook in dit werk is de Vlaamse onderwijsrealiteit onbekend.

- **Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek,** Taaldidactiek aan de basis, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1993 (vierde druk).
Alhoewel het boek bedoeld is voor de Pedagogische Academie en zich daarom met de taal en de taaldidactiek van de basisschool bezighoudt, is het vrij vlot vertaalbaar naar de eerste graad van het voortgezet onderwijs.

- **Van Peer, W., Tielemans, J.,** Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs, 1. Fundamenten, 2. Modellen, Acco, Leuven, 1984.
De auteurs van dit boek trekken de doelstellingen van het moedertaalonderwijs in zijn geheel zo diep mogelijk na. Men kan er dus een fundamentele bezinning op het moedertaalonderwijs en op zijn functie in de ontwikkeling van de leerling als individu en als lid van de maatschappij van verwachten. Bepaald verhelderend is wat zij schrijven over de specifieke doelstellingen van het moedertaalonderwijs, waarbij voor hen het principe van de afstand een cruciale rol bij speelt. Het boek is bevattelijk geschreven, maar vraagt wel aandachtig, studerend lezen. Er zijn tal van concrete lessen (modellen) als voorbeeld. Daarvan zijn er 32 in het tweede deel ondergebracht.

Verder zijn ook de verslagboeken van de HSN-conferenties aan te bevelen. Sommige - zeker de recente vijf jaargangen - zijn nog te verkrijgen. Voor de conferenties in Nederland zijn dat: HSN 1 (Amsterdam 1986), HSN 3 (Amsterdam 1988) en HSN 5 (Amsterdam 1991). Die verslagboeken zijn te bestellen bij de SLO, afdeling Verkoop, postbus 2041, NL-7500 Enschede. Het conferentieverlag van de 7e HSN-conferentie (Diemen 1993) is te bestellen bij P. Nieuwenhuijsen, Staniastate 57, NL-8926 LB Leeuwarden; terwijl dat van de 9e conferentie (Diemen 1995) te verkrijgen is bij APS, afdeling VODA, Postbus 85475, NL-3508 AL Utrecht, o.v.v. nr. 400.605. Voor de 'Vlaamse conferenties' zijn dat HSN 2 (Antwerpen 1987) en HSN 6 (Antwerpen 1992); die verslagboeken (voor zover nog voorradig) zijn te bestellen bij UFSIA, Centrum voor Didactiek, Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen. Het conferentieverlag van de 4e HSN-conferentie (Brussel 1989) is te verkrijgen bij 'HSN-Conferenties Vlaanderen', Ten Doorn 6, 1852 Beigem. De verslagboeken van de 8e (Leuven 1994) en de 10e (Antwerpen 1996) HSN-conferentie zijn verkrijgbaar bij Uitgeverij ACCO, Tiensestraat 134-136, 3000 Leuven.

Spraakkunst

- **Bruffaerts, F., Du Mong, F., Van de Putte, M., Handigram**, Van In, Lier, 1996 (tweede, herwerkte en vervolledigde druk).
Het boek wil een overzichtelijke en praktische referentiespraakkunst zijn, in de eerste plaats bestemd voor leerlingen secundair onderwijs. Het wil leerlingen een inspirerend houvast bieden op gebied van zinsbouw, woordsoorten en schrijfwijze van het Nederlands.
- **van Calcar, W.I.M., Een toegepaste grammatica. Grondslag voor het vak Nederlands**, Garant, Leuven/Apeldoorn, 1994.
Deze grammatica voor de basisvorming (eerste drie jaren van het Nederlandse voortgezet onderwijs) wil aan taalbeheersers laten zien welke rol grammatica moet spelen in het taalvaardigheidsonderwijs.
- **Geerts, G. (red.), Algemene Nederlandse spraakkunst**, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984.
De 'ANS' is het grote naslagwerk op het gebied van de Nederlandse spraakkunst. Geschikt voor taalkundigen, leraren, tolken, vertalers enz., niet als school- of studieboek. Aan het boek werkte een redactieteam van Nederlandse en Vlaamse taalkundigen: G. Geerts, W. Haeseryn, J. de Rooij en M.C. van den Toorn.
- **de Jonghe, H., de Geest, W., Nederlands, je taal. Een overzichtelijke spraakkunst**, Van In, Lier, 1985.
Een onderwijsspraakkunst, geschikt als studieboek en als naslagwerk. Intern zó gestructureerd dat (sterkere) SO-leerlingen, studenten, leraren en andere (volwassen) gebruikers er zich van kunnen bedienen. Taalbeschrijving volgens een traditionele opzet, aangezuiverd met modernere inzichten.
- **Paardekooper, P.C., Beknopte ABN-syntaxis**, Leiden 1986 (zevende druk, eigen beheer).
Van druk tot druk steeds verder aangroeiende beschrijving (inventaris) van het (goede maar eigen) Nederlands van de auteur. Het beschrijvingssysteem is gebaseerd op structuralistische premissen, maar is voor het overige heel apart. Biedt meestal goed uitkomst bij vragen naar de acceptabiliteit van zinnen en structuren. Naslagwerk.
- **de Schutter, G., van Hauwermeiren, P., De structuur van het Nederlands**, De Sikkell, Malle, 1983.
Een spraakkunst van pragmatisch en daardoor ongewoon type. Uitgangspunt: de taalhandelingen van de taalgebruiker. Goed naslag- en studiewerk.
- **Smedts, W., Van Belle, W., Taalboek Nederlands**, Pelckmans, Kapellen, 1996 (derde druk).
Naslagwerk en handboek over Nederlandse taal en taalkunde. Het boek is meer dan een gewone spraakkunst: behalve woord- en woordvormingsleer, zins- en klankleer bevat het ook informatie over herkomst en geschiedenis van het Nederlands, een gedetailleerd overzicht van de spelling en een deel over communicatie, tekstopbouw en stijl.
- **van den Toorn, M.C., Nederlandse grammatica**, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984 (negende druk).
In Nederland veel gebruikt spraakkunstboek in opleidingen. Geeft een goede initiatie in de spraakkunst plus een goed, traditioneel grammaticaoverzicht.

- **van den Hoek, Th., Houtman, J., Jullens, J.,** Grammaticaal woordenboek, Martinus Nijhoff, Leiden, 1988.
Termen en begrippen van de traditionele grammatica en hun equivalenten in het Latijn, het Duits, het Engels en het Frans.

Aanloop tot literair lezen

- **Van Bavel, M. (red.),** Werkgroep Jeugdliteratuur UFSIA, Leeswijzer, 12-14-jarigen. Keuzelijst en werkmodellen voor de eerste graad van het secundair onderwijs, Plantyn, Deurne, 1997.
Speciaal voor de eerste graad samengestelde bundel met een geannoteerde lijst van recente boeken voor 12- tot 14-jarigen en een aantal uitgewerkte lesvoorbeelden. - Laatste loot in de reeks Leeswijzers van 14-16 en 16-18. Infodok, Leuven.
- **de Boer, M., Prak, D., Wagemans, E.,** Leerplan fictie met lessuggesties, in: Tsjip, nr. 3/4. Nijmegen, december 1993.
Dit themanummer bevat de tekst van het leerplan literatuur/fictie voor de eerste drie jaren van het Nederlandse voortgezet onderwijs. Het is een leerplan dat peilt naar doelen, aard en soorten fictie. Het geeft interessante lessuggesties, onder meer om fictie te leren begrijpen; daarmee gaat het verder dan de 'Aanloop tot literair lezen' in dit leerplan.
- **Chambers, A.,** De leesomgeving, Querido, Amsterdam, 1995.
De auteur staat stil bij de factoren die het lezen van kinderen beïnvloeden: de plaats waar ze lezen en het boekenaanbod dat ze door ouders, leeftijdsgenoten, leraren, en bibliothecarissen leren kennen.
- **Chambers, A.,** Vertel eens, Querido, Amsterdam, 1995.
Een boek vol ideeën en suggesties voor al wie kinderen de kunst en het genot van het lezen wil bijbrengen.
- **Dirksen, J.,** Lezers, literatuur en literatuurlessen, Eindhoven, 1995.
Ideeën en concrete lessuggesties voor wie meer wil weten over de reader-response-theorie.
- **Ghesquiere, R.,** Het verschijnsel jeugdliteratuur, Acco, Leuven, 1986 (2e druk).
Wetenschappelijke benadering van het fenomeen jeugdliteratuur vanuit verschillende invalshoeken.
- **Hawinkels, K.,** Een kijk op de wereld. Intercultureel leesonderwijs, Davidsfonds/Infodok, Leuven, 1995.
Het boek bevat beschouwingen over intercultureel literatuuronderwijs en geannoteerde lijsten met titels van onder meer interculturele jeugdliteratuur, oorspronkelijk Nederlandse, Vlaamse en in het Nederlands vertaalde literatuur, migrantenliteratuur. De lijsten bevatten titels die zich richten tot leerlingen van de bovenbouw.
- Het ABC van de jeugdliteratuur, In 250 schrijversportretten van Abcoude naar Zonderland. Martinus Nijhoff, Groningen, 1995.

- **Jeugdboekengids (red.),** Schrijver gezocht. Encyclopedie van de jeugdliteratuur, Lannoo, Tielt, 1988.
Leerlinggericht naslagwerk. Onmisbaar in elke schoolbibliotheek.
- **Kraaijeveld, R.,** Net echt en toch verzonnen. Jeugdliteratuur en fictie voor de basisvorming, Thieme, 1995.
Didactiek en werkmodellen voor leerlingen van de eerste drie jaren van het Nederlandse voortgezet onderwijs.
- Lexicon van de jeugdliteratuur, Samson/Wolters-Noordhoff, Alphen-aan-de-Rijn/Groningen, vanaf 1982.
Losbladig naslagwerk dat niet alleen Nederlandse en buitenlandse auteurs en boekverluchters behandelt, maar dat ook een groot aantal algemene trefwoorden bevat.
- **Linders, J., de Sterck, M.,** Nice to meet you. A companion to Dutch & Flemish children's literature, Flemish Book Trade Association, Antwerpen, 1993.
Het boek geeft een overzicht van de recente ontwikkelingen in de kinder- en jeugdliteratuur in Vlaanderen en Nederland. Het tweede deel bevat korte portretten van Nederlandse en Vlaamse auteurs in alfabetische orde en een selectie uit hun meest recente werk.
- **Van Lierop, H., e.a.,** Zo goed als klassiek, NBLC Uitgeverij, Den Haag, 1995.
Klassieke jeugdliteratuur, bijdragen aan het gelijknamige symposium, Katholieke Universiteit Brabant, 14 december 1994.
- **De Moor, W. (red.),** Literatuur in de basisvorming, Uitgave van Tsjip, Nijmegen, 1993.
Themanummer over het 'fictie-onderwijs' in de eerste drie jaren van het Nederlandse voortgezet onderwijs.
- **Vos, J.,** Feit en fictie. Over de didactiek van het jeugdboek in de klas, Muusses, Purmerend, 1981.
Handboek voor de lerarenopleiding.
- **Vos, J.,** Jeugdliteratuur. Didactiek en methodiek, Martinus Nijhoff, Leiden, 1988.
Overzicht van didactische standpunten, aangevuld met lesvoorbeelden.
- Werkblad voor Nederlandse didactiek, Themanummer: geannoteerde lectuurlijsten, jaargang 16, nrs. 3 en 4, 1988.
Pedagogisch-didactische bijdragen over jeugdliteratuur en literatuur voor volwassenen, boekbesprekingsmodellen en een aantal lectuursteekkaarten van voor de klaspraktijk geschikte boeken.

10 LIJST VAN DE EINDTERMEN

1 Luisteren

- 1 De leerlingen kunnen luisteren naar de volgende tekstsoorten (verwerkingsniveau: structureren):
 - een uiteenzetting door de leraar over een leerstofonderdeel in de klas;
 - een dialoog, polyloog met medeleerlingen met betrekking tot het school- en klasgebeuren;
 - een jeugdprogramma op radio en tv;

- instructies in verband met het uitvoeren van handelingen voor onbekende leeftijdsgenoten;
 - een telefoongesprek met een onbekende volwassene.
- 2 De leerlingen kunnen luisteren naar de volgende tekstsoorten voor leeftijdsgenoten (verwerkingsniveau: beoordelen):
- uitspraken in een discussie;
 - oproepen en uitnodigingen tot een activiteit;
 - mondeling aangeboden ontspannende teksten;
 - reclameboodschappen in de media.
- 3 Bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun luistertaken kunnen de leerlingen de middelen gebruiken die in 20.1 opgesomd zijn.
- * 4 De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste communicatiesituaties een bereidheid 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

- 5 De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau: structureren):
- vragen en antwoorden met betrekking tot leerstofonderdelen in de klas;
 - instructies aan bekende leeftijdsgenoten;
 - uitnodigingen aan een bekende volwassene tot deelname aan een activiteit;
 - (telefoon)gesprekken: een onbekende volwassene inlichtingen geven of erom vragen;
 - mededelingen: de informatie die ze met betrekking tot een bepaald onderwerp, thema of opdracht hebben verzameld aan de leraar en klasgenoten aanbieden;
 - mededelingen: gevoelens, gewaarwordingen, verwachtingen in verband met het klasgebeuren tegenover een bekende volwassene verwoorden.
- 6 De leerlingen kunnen aan een gedachtenwisseling in de klas deelnemen, daarin een standpunt onder woorden brengen en toelichten (verwerkingsniveau: beoordelen).
- 7 Bij de planning, uitvoering, en beoordeling van hun spreektaken kunnen de leerlingen de middelen gebruiken die in 20.2 opgesomd zijn.
- * 8 De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste communicatiesituaties (zie eindtermen 5 en 6) een bereidheid om:
- te spreken;
 - algemeen Nederlands te spreken;
 - een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen communicatiegedrag.

3 Lezen

- 9 De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten voor leeftijdsgenoten lezen (verwerkingsniveau: structureren):
- schema's en tabellen;
 - de ondertiteling bij informatieve en ontspannende televisieprogramma's;
 - studieteksten;
 - fictionele teksten.

- 10 De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten voor leeftijdsgenoten lezen (verwerkingsniveau: beoordelen):
 - brieven;
 - schriftelijke oproepen of uitnodigingen tot actie;
 - instructies;
 - reclameteksten en advertenties;
 - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen.
- 11 Bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun leestaken kunnen de leerlingen de middelen gebruiken die in 20.3 opgesomd zijn.
- * 12 De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste situaties een bereidheid om:
 - te lezen;
 - te reflecteren over de inhoud van een tekst;
 - bij het lezen de middelen toe te passen die in 20.3 opgesomd zijn;
 - de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen;
 - zich in te leven in fictionele tekstsoorten;
 - hun persoonlijke waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uit te spreken.

4 Schrijven

- 13 De leerlingen kunnen in een voorgestructureerd kader notities maken.
- 14 De leerlingen kunnen voor hun leeftijd bestemde formulieren invullen.
- 15 De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau: structureren):
 - een oproep, een uitnodiging aan bekende leeftijdsgenoten;
 - een instructie aan bekende leeftijdsgenoten;
 - een stuk met informatie over henzelf voor al of niet nader bekenden;
 - een informatief stuk voor bekende leeftijdsgenoten;
 - antwoorden op vragen van bekende volwassenen over op school verwerkte inhoud;
 - een verslag aan bekende volwassenen over een gegeven schoolse opdracht.
- 16 Bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun schrijftaken kunnen de leerlingen de middelen gebruiken die in 20.4 opgesomd zijn. Bij het schrijven houdt dat ook verzorging in van de geschreven tekst op het gebied van handschrift, spelling, indeling en lay-out.
- * 17 De leerlingen ontwikkelen binnen de gepaste situaties (zie eindterm 15) een bereidheid om:
 - te schrijven;
 - te reflecteren over hun eigen schrijven;
 - taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Taalbeschouwing

- 18 Met het oog op een efficiënte communicatie kennen de leerlingen de essentiële elementen van de communicatiesituatie (zender, ontvanger, boodschap, kanaal).
- 19 Met het oog op een efficiënte communicatie hebben de leerlingen weet van het bestaan van:
 - standaardtalen en van regionale, sociale en situationele taalvarianten;
 - normen, vooroordelen en rolgedrag.

- 20 De leerlingen hebben weet van volgende communicatiebevorderende middelen, wat betekent dat ze die op hun niveau kunnen toepassen:
- 20.1 luisteren: luisterdoel bepalen;
aanwijzingen binnen de communicatiesituatie gebruiken;
aandacht concentreren;
belangrijke informatie noteren;
vragen stellen bij onduidelijkheid;
 - 20.2 spreken: spreekdoel bepalen;
informatie verzamelen;
spreekplannetje opstellen;
bedoeling duidelijk formuleren;
 - 20.3 lezen: leesdoel bepalen;
aanwijzingen binnen de communicatiesituatie gebruiken;
aandacht concentreren;
gericht informatie zoeken;
onduidelijke passages herlezen;
niet bekende woorden: context bevragen c.q. woordenboek raadplegen;
 - 20.4 schrijven: schrijfdoel bepalen;
informatie verzamelen;
schrijfplan opstellen;
woordenboek gebruiken;
eigen tekst reviseren.
- 21 Met betrekking tot tekstsoorten hebben de leerlingen de kennis verworven die nodig is om de opgenoemde taaltaken bij luisteren, spreken, lezen en schrijven, uit te voeren.
- 22 Binnen concrete taalgebruikssituaties herkennen de leerlingen de volgende taalverschijnselen:
- verbindings- en verwijzwoorden;
 - enkelvoudige en samengestelde zinnen;
 - samenstelling en afleiding (vormingsproces).