

**VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK
SECUNDAIR ONDERWIJS**

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

NEDERLANDS

**Tweede graad
ASO-KSO-TSO**

INHOUD

1	EEN LEERPLAN VOOR DE TWEEDE GRAAD	5
2	NEDERLANDS VOLGENS EEN EIGENTIJDSE OPVATTING	8
3	BEGINSITUATIE	12
4	DE DOELEN VAN HET VAK	14
5	TAALVAARDIGHEID: DOELEN, INHOUDEN EN AANPAK	18
5.1	Mondelinge taalvaardigheid: luisteren en spreken	19
	Luisteren (koppeling Spreken/Gesprekken voeren)	20
	Spreken/Gesprekken voeren (koppeling Luisteren)	21
5.2	Schriftelijke taalvaardigheid: lezen en schrijven	23
	Lezen	25
	Schrijven	26
6	TAALBESCHOUWING: DOELEN, INHOUDEN, AANPAK	28
6.1	Taalgebruik en teksten	29
6.1.1	Concept	29
6.1.2	Doelen	30
6.1.3	Leerinhouden	31
6.1.4	Aanpak	32
6.2	Woordenschat	33
6.2.1	Concept	33
6.2.2	Doelen	34
6.2.3	Leerinhouden	34
6.2.4	Aanpak	35
6.3	Spelling	36
6.3.1	Concept	36
6.3.2	Doelen	36
6.3.3	Leerinhouden	37
6.3.4	Aanpak	37
6.4	Spraakkunst	38
6.4.1	Concept	38
6.4.2	Doelen	38
6.4.3	Inhouden	40
6.4.4	Aanpak	42

7	LITERATUUR	43
7.1	Concept	43
7.2	Doelstellingen	43
7.3	Leerinhouden	44
7.3.1	Tekstbestudering - Te behandelen aspecten	44
7.3.2	Domeinenlijst literatuur	45
7.4	Aanpak	46
7.4.1	Algemene regels voor initiërende literaire reflectie	46
7.4.2	De aanpak nader bekeken	47
7.4.3	Tekstkeuze en leeservaring documenteren	49
8	UITVOERING: WERKVORMEN, DIDACTISCHE AANPAK	51
9	LEERMIDDELEN	53
10	EVALUATIE	55
11	ADRESSEN EN LITERATUUR	57
12	LIJST VAN DE EINDTERMEN	67

1 EEN LEERPLAN VOOR DE TWEEDE GRAAD

Dit leerplan is bestemd voor *alle* leerlingen van de tweede graad in ASO, KSO en TSO. Dat betekent niet dat er tussen die leerlingen geen verschillen zijn. Nu ze in verschillende studierichtingen terecht zijn gekomen, hebben ze daardoor allereerst al uitzicht op een vervolgstudie die van richting tot richting verschilt. Voor sommigen heeft die studie een sterk op taal of op wetenschap gericht karakter; voor anderen gaat het voortaan veeleer de richting van grote technische vaardigheid uit, al of niet vergezeld van diepere initiatie in de theoretische grondslagen daarvan. Toch geldt voor al die leerlingen, hoe verschillend hun studie-oriëntatie ook mag zijn, één groot gemeenschappelijk belang: dat hun taalvaardigheid zich zó ontwikkelt dat ze zich daarmee staande kunnen houden in de vele communicatiesituaties van hun leven nu en weldra, in en buiten de school.

Basis en uitbreiding

Laten we dat gemeenschappelijke belang van de leerlingen dan gestalte geven in wat we de **basis** van het leerplan noemen. Ze behelst in hoofdzaak de ontwikkeling van hun *taalvaardigheid*, aangepast uiteraard aan de telkens weer bijzondere aard van de richting die ze in tweede en derde graad volgen. Zoals verder zal blijken wordt die basis verworven op een wijze die aan welbepaalde voorwaarden voldoet. Zo moet zij door een *taakgerichte aanpak* nagestreefd en bereikt worden (zie 2). Zo speelt *taalbeschouwing* daarbij tevens een strikt functionele rol (zie 6).

Voor andere leerlingen presenteert het leerplan daarbovenop ook nog een **uitbreiding**. Het betreft de leerlingen van studierichtingen in ASO, KSO en TSO voor wie we die basis niet voldoende kunnen achten: leerlingen die krachtens hun aanleg en hun studieprofiel recht hebben op een *verder reikende initiatie op de gebieden van taal en literatuur*. Meer bepaald betreft het de leerlingen van de volgende studierichtingen:

ASO	alle studierichtingen
KSO	Audiovisuele vorming Beeldende en architecturale vorming Muziek Woordkunst-drama
TSO	Biotechnische wetenschappen Handel Handel-talen Industriële wetenschappen Sociale en technische wetenschappen Techniek-wetenschappen Toerisme

Samenvattend noemen we de hierboven opgesomde richtingen voortaan *a-richtingen*, terwijl de overige voortaan *b-richtingen* zullen heten. Voor alle hierboven niet genoemde studierichtingen geldt dus dat de *basis* het opgelegde minimum is. Die basis beantwoordt overigens aan het minimumniveau dat door de eindtermen vastgesteld is, én gaat daar nog enigszins overheen. Met groepen leerlingen die meer aankunnen, moet men evenwel ook verder gaan: dan put men bijkomende leerinhouden uit de *uitbreiding*, al naar gelang van hun mogelijkheden en belangstelling.

In het leerplan zijn doelstellingen en leerinhouden van de uitbreiding steeds als zodanig gekarakteriseerd. Zij beantwoorden steeds aan en overtreffen vaak de ASO-eindtermen.

Samenzettingen: voorzichtigheid geboden!

Gemeenschappelijkheid van leerplan betekent niet dat leerlingen van verschillende studierichtingen zomaar samengezet kunnen worden. Daarvoor is de geboden eigen invulling van het leerplan volgens de aard van de gekozen studierichting in veel gevallen echt te verschillend, ook binnen de grote groepen die we gemakshalve a- en b-richtingen genoemd hebben. Het leerplan Nederlands is immers grotendeels een ‘open’ leerplan: tot het bereiken van één gemeenschappelijk doel zijn afhankelijk van de studierichting waar het om gaat, verschillende wegen te bewandelen. Met de eigen richtingspecificiteit is derhalve terdege rekening te houden.

Een graadleerplan

Het leerplan is net zoals dat van de eerste graad als een graadleerplan opgevat. Er is bijgevolg geen indeling in een eerste en een tweede jaar. Er wordt van uitgegaan dat de leraren en leraressen er duidelijke afspraken over maken wie precies wat doet. Dat doen zij bij het opstellen van hun jaarplannen. Schoolboeken maken dergelijke afspraken in geen geval overbodig: ze leggen niet steeds dezelfde accenten als het leerplan voorschrijft en vaak zijn er ook leemten in vast te stellen. Dan moet uitgemaakt worden wie het ontbrekende voor zijn rekening neemt.

Leerplan en eindtermen

In het leerplan zijn de eindtermen voor de tweede graad verwerkt. Die eindtermen 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 en wenselijk, zodat alle leerlingen volgens hun eigen aard en aanleg geholpen kunnen worden. Laten we het zo stellen: leerlingen die de leerplandoelen bereikt hebben, hebben zeker ook bereikt wat in de eindtermen staat.

Er is voor gezorgd dat de eindtermen duidelijk herkenbaar zijn: ze staan cursief en zijn steeds gevolgd door de cursieve aanduiding ET plus het betrokken nummer.

Verwerkingsniveaus

Onder de invloed van de eindtermen is de doelenformulering in het leerplan enigszins verzwakt. We moeten immers niet alleen rekening houden met tekstsoorten maar ook met het publiek waar teksten voor bestemd zijn en met het niveau waarop de leerlingen de opgegeven tekstsoorten moeten kunnen verwerken.

In het eindtermenconcept worden vier van die verwerkingsniveaus onderscheiden: kopiërend, beschrijvend, structurerend en beoordelend. Slechts de twee hoogste ervan zijn in de tweede graad nog van toepassing: structurerend en beoordelend. Het *structurerende niveau* houdt in dat de leerling bij elk van de vier vaardigheden in staat is om wat hij of zij hoort of leest, zegt of schrijft zelfstandig te ordenen en er relevante informatie weet uit te selecteren/te geven. Het *beoordelende niveau* gaat nog iets verder: bij elk van de vier vaardigheden kan de leerling tevens laten zien dat hij of zij tegenover het beluisterde of gelezene, of in datgene wat hij of zij mondeling of schriftelijk produceert, een eigen standpunt in kan nemen, zodat hij niet alleen de inhoud maar ook de communicatieve situatie naar zijn hand weet te zetten.

De structuur van het leerplan

Eerst komen een aantal kenmerken van goed eigentijds onderwijs Nederlands aan bod (2). Daarna worden facetten van de beginsituatie van de leerlingen belicht die op de overgang van de eerste naar de tweede graad secundair onderwijs aan ons toevertrouwd zijn (3). Met die jongeren streven we door middel van de Nederlandse lessen voor hen belangrijke doelen na. Van die vakdoelen volgt daarna een nog algemeen overzicht (4).

Vanaf leerplanonderdeel 5 graven we dieper in de verschillende componenten van het vak Nederlands. Eerst komen taalvaardigheid (5) en taalbeschouwing (6) 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 tweede graad op te vatten als beginnende literaire initiatie (7).

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 5, 6 en 7 is opgenomen (8), een deeltje over leermiddelen (9) en een deeltje over evaluatie (10). 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 (11).

2 NEDERLANDS VOLGENS EEN EIGENTIJDSE OPVATTING

Dat het schoolvak Nederlands eerder op *kunnen* dan op *kennen* gericht moet zijn, is een al lang verworven standpunt. Het eerste belang van de leerlingen ligt immers in een verhoging van hun communicatieve vaardigheid. Die uit zich wat taal betreft in de vaardigheid om te luisteren, te spreken, te lezen en te schrijven. Die vaardigheden drijven evenwel in sterke mate ook op kennis. Dat is dan uiteraard *kennis-in-functie-van*. Kennis kan immers ook erg onfunctioneel zijn, helemaal niet bijdragen tot enige verhoging van een vaardigheid. Wie een tekst beluistert of leest, wie spreekt of schrijft, moet daarvoor bijvoorbeeld al een groot aantal woorden kennen. Voor de betrokken vaardigheid maakt het echter niet uit of men kan zeggen waar die woorden vandaan komen. Het is voor een goed begrip van een tekst niet eens nodig dat men de betekenis van een woord exact kan omschrijven, al kan dat bijvoorbeeld wel een middel zijn om iemands begrip van een woordbetekenis te toetsen.

In het verleden was taalonderwijs vaak te zeer op dergelijke *declaratieve kennis* gericht, terwijl in veruit de meeste omstandigheden *impliciete kennis* al voldoende is. Dat onderscheid willen we goed in het oog houden.

Een aangewezen leerroute: van ervaring tot kennis en inzicht

Voor alle vaardigheden geldt dat de ontwikkeling ervan alleen maar tot stand kan komen als er goed geoefend wordt. Dat geldt dus ook voor de vaardigheden die we met het schoolvak Nederlands nastreven: luister- en spreekvaardigheid, lees- en schrijfvaardigheid, evenals de onderdelen daarvan zoals spellingvaardigheid of de vaardigheid om een acceptabel Nederlands te spreken, of nog de vaardigheid om een goed verslagje op te stellen, om in een bibliotheek of op het Internet voor de uitvoering van een bepaalde opdracht geschikte informatie te vinden of gewoon om een woordenboek te raadplegen. Men moet het allemaal *doen* als men het wil *leren*. Sterker: een weinig geschikte weg om iemand een vaardigheid bij te brengen is er eerst uitleg over te geven en daarna van de leerling te verwachten dat hij het ‘geleerde’ wel in de praktijk zal brengen. Toch is dat een werkwijze die in het verleden vaak werd toegepast, en die - toegegeven - voor gevorderden soms ook wel voordelen heeft.

In het secundair onderwijs willen we het zo zien: de leerlingen krijgen de kans om in goed opgezette leeromgevingen allerlei taken uit te voeren waardoor ze hun vaardigheden kunnen verhogen. Dus niet: eerst theorie over hoe je een brief schrijft - alsof onze leerlingen op dat gebied nog geen ervaringen hebben gehad! - en hen daarna even laten doen wat we ze allemaal verteld hebben. Wel: voor de leerlingen echte of gesimuleerde situaties tot stand brengen waarin ze brieven schrijven én daarna hun prestaties met hen bespreken. Dus niet: spellinglessen waarin we hen regeloverzichten bieden over opeenvolgende spellingonderwerpen, gevolgd door enige toepassing. Wel: behandeling van hún spellingtekorten bij de nabespreking van wat ze zelf geschreven hebben.

Het komt er dus op aan steeds van echte ervaring uit te gaan en bij de bespreking daarvan bij de leerlingen kennis en inzicht te laten ontstaan in wat ze gedaan hebben, in de wijze waarop ze dat gedaan hebben, in de kenmerken en de eigenschappen van de teksten die ze gelezen, beluisterd, gesproken of geschreven hebben enzovoort.

Dus: taakgericht onderwijs

Wat in de voorafgaande rubriek staat, kan evengoed zó gezegd worden: *goed* onderwijs Nederlands is *altijd* taakgericht. Dat betekent dat taaltaken daarin centraal staan. Die taaltaken zetten we zó voor de leerlingen op dat ze door de uitvoering ervan bereiken wat we met hen voorhebben.

Taakgericht onderwijs biedt ook ruime differentiatiekansen. Vaak kunnen we er genoeg mee nemen dat leerlingen voldoende vaardigheid op een bepaald gebied verworven hebben zonder dat ze in verband daarmee ook veel bewust weten. Je moet bijvoorbeeld geen spellingregels kennen om de werkwoordsvormen toch behoorlijk correct te kunnen schrijven. Gewoontevorming of eenvoudige vergelijking met andere gevallen kunnen gemakkelijk bewuste regelkennis vervangen. Zo moet een leerling die *'onmiddellijk'* juist schrijft, niet kunnen uitleggen waarom dat zo moet zijn. Hij 'weet' hoe dat moet zonder te kunnen zeggen waarom. Zijn 'weten' is *impliciet*, en dat is voldoende. In andere gevallen, zeg maar bij leerlingen in a-studierichtingen, kan enig *expliciet* weten wegens het vervolg van hun studie echter wel zijn belang hebben, bijvoorbeeld met betrekking tot de bouw van ingewikkelde zinnen of tot de structuur van bepaalde tekstsoorten. Dan kan de nabespreking van de taken zo opgevat worden dat inderdaad tot dat expliciete weten doorgestoten wordt.

Leren denken

Het vak Nederlands kan zoals vele andere vakken op school een substantiële bijdrage leveren tot leren denken. De werkwijze die we in de rubrieken *'Een aangewezen leerroute: van ervaring tot kennis en inzicht'* en *'Taakgericht onderwijs'* hierboven hebben aanbevolen, kan daar ten zeerste toe bijdragen.

Het is duidelijk dat leerlingen die in taaksituaties *actief* en liefst *in overleg met elkaar* een opdracht uit te voeren krijgen, veel meer hun denkcapaciteiten moeten aanspreken dan leerlingen die passief uitleg moeten ondergaan. Daardoor krijgt de verruiming van die denkcapaciteiten uiteraard ook veel meer kansen. Wat je oefent, wordt verruimd; wat je ongebruikt laat, dreigt af te sterven. Willen we leerlingen oorzakelijk leren denken, dan moeten we dus voor taken zorgen waarin het leggen van verbanden tussen oorzaak en gevolg kansen krijgt.

Willen we de leerlingen de kracht van argumenten leren ontdekken, dan moeten we hen taken laten uitvoeren waarin met argumenten gewerkt wordt. Willen we de leerlingen een goede heuristische ingesteldheid bijbrengen, dan moeten ze de gelegenheid krijgen om in diverse contexten observaties uit te voeren, daarbij vaststellingen te doen, waar ze dan hypothesen op bouwen die ze achteraf weer aan bijkomend observatiemateriaal kunnen toetsen, eventueel onderuithalen (falsifiëren) en door een nieuwe verder ook weer te toetsen hypothese vervangen. Voor dat laatste biedt een goed begrepen spraakkunstonderwijs bijvoorbeeld al ruime kansen. Bij het leerplanonderdeel spraakkunst gaan we daar verder op in.

Maar ook bij andere vakonderdelen, zoals bij de verschillende vaardigheden, bij woordenschat, bij inzicht met betrekking tot taalgebruik en teksten of bij literatuur liggen volop mogelijkheden om allerlei aspecten van het denken tot verdere ontwikkeling te brengen. Het is een belangrijke dimensie van ons werk, die we bijgevolg steeds goed in het oog moeten houden.

Integratie en transfer

Integratie en transfer spelen een belangrijke rol bij de uitvoering van wat in het leerplan staat. Op het eerste gezicht is het aantal doelen voor de verschillende vakcomponenten te aanzienlijk voor de tijd waarover men in twee opeenvolgende jaren beschikt. Hetzelfde geldt ook voor de leerinhouden die in het leerplan staan.

In de eerste plaats zijn duidelijke afspraken nodig binnen de graad, over wie wat voor zijn of haar rekening neemt. Die afspraken moeten natuurlijk ook rekening houden met de leerlijnen die men voor de leerlingen uitzet om ze van het einde van de eerste naar het begin van de derde graad op te tillen.

Integratie betekent dat men verschillende doelstellingen en leerinhouden binnen één leersituatie betreft. In de plaats van afzonderlijke spreek-, luister-, lees- en schrijflessen ontwerpt men dan (geïntegreerde) 'taalklassen', waarin doelen op het gebied van de vier taalvaardigheidsaspecten nagestreefd en gerealiseerd worden. Zo kan men uit een taalklas een geschreven tekst laten groeien waarin de leerlingen in een aansprekende communicatieve situatie eerst mondeling actief zijn geweest en dus gesproken en geluisterd hebben. Zowel aan het spreken als aan het schrijven kunnen voorwaarden verbonden worden die sporen met de doelstellingen in het leerplan. Bovendien kan de bespreking van de mondelinge en schriftelijke prestaties van de leerlingen taalbeschouwelijk zo opgezet zijn dat ook een aantal taalbeschouwingsdoelen meegenomen worden.

Transfer houdt overdracht van leerresultaat in van de ene leersituatie naar de andere. Hoe sterker de situaties op elkaar lijken, hoe groter de kans op transfereffect is. Bij vaardigheidsonderwijs speelt dat een zeer belangrijke rol. Met een voorbeeld: wie één soort informatieve tekst met goed begrip heeft leren lezen, zal dat met informatieve tekst van een andere soort ook gemakkelijk bereiken. Dat betekent bijvoorbeeld dat men de teksten zo kan kiezen dat een dergelijk gunstig transfereffect als vanzelf meegenomen wordt.

Bewustmaking is daarbij van groot belang: als een leerling tot kennis en inzicht is gekomen, bijvoorbeeld in de wijze waarop informatieve teksten gestructureerd worden of in de factoren die het lezen ervan vergemakkelijken of juist bemoeilijken, zijn de kansen op transfer het grootst. Daarin ligt het grote belang van een goede taalbeschouwelijke ingesteldheid, zowel van de leraren als van de leerlingen.

Transfer speelt ook niet alleen binnen het vak een rol, maar is ook vakoverschrijdend van groot belang. Wat in de Nederlandse les geleerd wordt, kan en moet daarbuiten ook erg nuttig zijn. Dat betreft dan niet alleen vakspecifieke vaardigheid en kennis maar evenzeer sociale vaardigheden en attitudes.

Zinvolle leersituaties

Hedendaags onderwijs Nederlands moet *taakgericht* zijn: de leerlingen verhogen hun taalvaardigheid en komen zowel op het gebied van taal als van literatuur tot bruikbare kennis en inzicht als ze de kans krijgen om zich in zinvolle leersituaties daadwerkelijk te oefenen. De uitvoering van allerlei *taaltaken* staat daarin centraal. Bovendien is dat ook de enige mogelijkheid om goede attitudes aan te leren.

Om echt zinvol te zijn moeten de leersituaties bij *het reële leven* van de leerlingen in en buiten de school aansluiten, ook bij het leven waar ze zich op voorbereiden. Simulatie kan daarbij uiteraard een belangrijke rol spelen. Het komt er wel op aan dat we die situaties zo plannen en voorbereiden, dat ze goed in een leerlijn passen en tegelijk ruime integratiekansen bieden.

Dergelijke leersituaties zijn ook voor de evaluatie heel belangrijk: ze maken het mogelijk om de leerlingen bij de uitvoering van hun taaltaken te observeren. We zien of horen dan niet alleen het *product* van wat ze uitvoeren, maar krijgen ook hoogte van de wijze waarop ze het *proces* doorlopen. Die observatiegegevens zijn zonder meer *formatief* én *summatief* aanwendbaar.

3 BEGINSITUATIE

Over leerlingen in de leeftijd van veertien tot zestien jaar, de puberteitsleeftijd, bestaat veel vakliteratuur. Voor de aanpak van de problemen die daar verband mee houden, moeten we daarnaar doorverwijzen. Er zijn aan de betrokken leeftijd evenwel aspecten verbonden die met taalgebruik en taalverwerving te maken hebben. Zo is de invloed van de moderne media en van de peer group niet te onderschatten. Ook moeten we terdege rekening houden met vaak zeer grote verschillen in de culturele achtergrond van de leerlingen. Verder stelt het nog steeds toenemende gebruik van multimedia, ook door de leerlingen, zijn eisen. Ten slotte moeten we er ons rekenschap van blijven geven dat het onderwijs van het Nederlands op school deel uitmaakt van een ruimer opvoedingsproces.

Taalkarakteristieken

Taalleraren kennen het verschijnsel van de tienertaal doorgaans wel goed. Die taal is uiteraard nog zeer onvolgroeid, ook al kan men steeds weer vaststellen dat tieners onder elkaar niets liever lijken te doen dan met elkaar praten. Vaak drukken ze zich vaag en benaderend uit, met een sterk impliciet appèl aan de goede wil van de toegesprokene om hen toch maar te begrijpen. Woorden als ‘of zo’, ‘en zo’, ‘allez’ of ‘gewoon’ zijn daarbij niet uit de lucht. Antwoorden beginnen vaak met een voorzichtig ‘kweenie’ (ik weet niet). Meisjes en jongens van deze leeftijd leven aldus in een wereld van onvolkomen boodschappen, oppervlakkig en tastend geformuleerd. Dat beantwoordt wellicht aan het tastende en zoekende dat zo eigen is aan hun leeftijd.

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

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

Verschillen in culturele achtergrond

De democratisering van het secundair onderwijs heeft er na Wereldoorlog II toe geleid dat leerlingen van verschillende sociaal-culturele achtergrond samen in de klas zitten. Vanaf de tweede graad wordt het effect daarvan door de uitsplitsing in verschillende studierichtingen wel sterk gemilderd. Daar staat dan weer tegenover dat de aanwezigheid van allochtonen de verscheidenheid doet toenemen.

Hoe dan ook, het onderwijs Nederlands kan aan dergelijke sociaal-culturele verschillen niet voorbij. Lesgevers moeten een inspanning leveren om hoogte te krijgen van de milieus waar hun leerlingen uit komen. Ze moeten er ook voor zorgen dat alle leerlingen toegang krijgen tot een voor hun leeftijd aangewezen Nederlandse cultuursfeer.

Jongeren en multimedia

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

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

Nederlands en opvoeding

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

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

4 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 de Nederlandse lessen steeds op betrokken zijn, een aantal belangrijke perspectieven. Ook daaraan zijn enkele beschouwingen gewijd.

Leerplancomponenten

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

Taal - Taalvaardigheid is de eerste en belangrijkste taalcomponent. De Nederlandse lessen zijn er in de eerste plaats om de leerlingen tot een betere receptieve én productieve beheersing van hun taal te brengen. Receptieve beheersing betreft luisteren en lezen; met productieve beheersing zijn spreken en schrijven bedoeld. 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 én in hun latere beroep of vervolgstudie van groot belang is, vormt taalvaardigheid de hoofdcomponent. (Zie 5)

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 6)

Literatuur - Literatuur is de tweede hoofdcomponent. Hij bestaat in het lezen van literatuur en het begeleide reflecteren daarop. De literatuurcomponent heeft vooral een grote vormende waarde. In de eerste graad was deze component als 'aanloop tot literair lezen' aanwezig. Daarvan uitgaande maken we in de tweede graad een begin met literaire reflectie. (Zie 7)

Deel van een ruimere vorming

Nederlands staat als schoolvak niet alleen. Als alles goed gaat, staat het evenwel niet als een gewoon vak tussen de andere. Het is veeleer een vak dat aan de andere ten grondslag ligt, tenminste voor zover het om de leerplanonderdelen 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 én voor de individuele persoon én voor de maatschappij vervult. Wat het individu betreft, zijn er de communicatieve, de conceptualiserende en de expressieve functie van de taal; wat de maatschappelijke dimensie aangaat, 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, ideeën, 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 begripsvorming 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. We komen erop terug in de inleiding tot het onderdeel taalvaardigheid en verder telkens ook in de aanbevelingen bij de aanpak van de productieve taalvaardigheden spreken en schrijven.

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 verdragsrechtelijk 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. Ook leerlingen van de tweede graad zijn 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 bijvoorbeeld 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 leraressen en 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 én bij de tekstkeuze én 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 alleen de leraren Nederlands voor de vakoverschrijdende eindtermen moeten instaan! Het realiseren van de vakoverschrijdende eindtermen is een opdracht voor de hele school.

5 TAALVAARDIGHEID: DOELEN, INHOUDEN EN AANPAK

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

Taalvaardigheid (4) en taalbeschouwing (5) 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, wordt in de tweede graad een aanvang gemaakt met het exploreren van het verschijnsel literatuur. In de eerste graad bleef het leerplanonderdeel literatuur nog helemaal beperkt tot het lezen en beluisteren van goede fictie en poëzie of toneeltekst. Meer dan een aanloop tot literair lezen was dat nog niet, maar het was wel erg belangrijk omdat het de leerlingen de kans gaf om vrijblijvend literatuur te beleven (6).

Een verdeling van de leerinhouden over de verschillende leerplanonderdelen mag niet tot versnippering leiden. Over en weer moeten we *integratie* nastreven. In het vervolg wordt daar herhaaldelijk op gewezen. Integratie geldt ook voor de literaire component.

Taalvaardigheid

Wij maken een onderscheid tussen mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid. Luisteren en spreken, het receptieve en het productieve aspect van mondelinge taalvaardigheid (5.1), hebben in hun meest directe vorm gelijktijdig en in dezelfde ruimte plaats. Daarom worden ze in dit leerplan samen behandeld. Bij schriftelijke taalvaardigheid (5.2) 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 én 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 literaire component. Zo zijn literaire teksten altijd het voorwerp van activiteiten waarin luisteren, spreken, lezen en schrijven aan de orde zijn, en vaak ook tot degelijke taalbeschouwing aanleiding geven.

Expressie

Met het onderdeel literatuur en met expressie overstijgen we de utilitaire dimensie van het leerplan. Beide zijn voor de persoonlijke ontplooiing van kinderen en jongeren 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 literaire ervaring 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.

5.1 Mondelinge taalvaardigheid: luisteren en spreken

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

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

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

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

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

Tekstsoorten

De wijze waarop iemand luistert of leest hangt niet alleen van een ingesteldheid af, maar ook van de tekstsoort waar het om gaat. Het maakt wel wat uit of het om *fictie* of om *non-fictie* gaat! Bij non-fictie, d.i. referentiële teksten, die duidelijk betrekking hebben op de werkelijkheid, staan informatie-overdracht en opiniëring (opiniebeïnvloeding) en niet ontspanning of het genieten van de tekst centraal. Dat laatste is dan wel bij fictionele teksten het geval: al kan men die ook met andere bedoelingen lezen, toch gaat het daarbij in de eerste plaats om ontspanning en plezier.

Dwars door de indeling van teksten in de categorieën fictie en non-fictie loopt ook een indeling in *littéraire* en *niet-littéraire* teksten. Literariteit is te beschouwen als een eigenschap die teksten in mindere of in meerdere mate kunnen hebben. Op de wijze waarop men luistert of leest heeft die literariteit een grote invloed. Er zijn niet alleen andere teksten; er zijn ook verschillen in vaardigheid en attitudes. Voor het literaire luisteren verwijzen we naar het leerplanonderdeel *Literatuur* verder in dit leerplan (zie 7). In het hierna volgende komt alleen het niet-littéraire luisteren aan bod. Dat betekent evenwel niet dat teksten met een literaire waarde niet in het luisteronderwijs geïntegreerd moeten zijn.

L u i s t e r e n (koppeling Spreken/Gesprekken voeren)

Doelen en leerinhouden

- 1 De leerlingen herkennen voor hen relevante tekstsoorten, zoals opgesomd in onderstaande punten 4 tot en met 5.
Zie verder ook bij taalbeschouwing.
- 2 De leerlingen herkennen formele en inhoudelijke kenmerken van dezelfde tekstsoorten.
Zie eveneens bij taalbeschouwing.
- 3 De leerlingen herkennen bij dezelfde tekstsoorten ook de hoofdlijnen van de opbouw.
Zie eveneens bij taalbeschouwing.
- 4 *De leerlingen zijn in staat tot het beluisteren van volgende tekstsoorten*
 - a *voor bekende leeftijdgenoten*
op structurerend niveau
uiteenzettingen en probleemstellingen van een bekende volwassene met betrekking tot leerstofonderdelen (ET 1).
 - b *voor onbekende leeftijdgenoten*
op beoordelend niveau
tot actie uitnodigende boodschappen, uitingen van standpunten en meningen in een probleemoplossende discussie (ET 4).
 - c *voor bekende volwassenen*
op structurerend niveau
verslagen van feiten en gebeurtenissen: presentaties van informatie verzameld naar aanleiding van een bepaalde opdracht;
presentaties en mededelingen van persoonlijke ervaringen en interesses (ET 2).
 - d *voor een onbekend publiek*
op structurerend niveau
instructies, informatieve programma's, interviews, praatprogramma's en journaals aangeboden via radio, tv, multimedia (ET 3).

- 5 *De leerlingen kunnen bij planning, uitvoering en reflectie over hun luistertaken bewust de volgende luisterstrategieën toepassen (ET 5):*
- ! *luister- en tekstdoel bepalen;*
 - ! *zich op het luisteren oriënteren door zich gepaste vragen te stellen;*
 - ! *gebruikmaken van aanwijzingen binnen de communicatiesituatie (bv. *bijkomende visuele informatie*);*
 - ! *aandacht concentreren;*
 - ! *gebruikmaken van eigen voorkennis;*
 - ! *goed het taalgebruik van de spreker inschatten;*
 - ! *aandacht hebben voor het niet-verbale gedrag van de spreker/de gesprekspartner;*
 - ! *het gebruik van bijbehorende visuele informatie juist inschatten;*
 - ! *onderwerp en hoofdgedachte vaststellen;*
 - ! *gericht belangrijke informatie selecteren en ordenen;*
 - ! *inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;*
 - ! *vragen stellen bij onduidelijkheid;*
 - ! *efficiënt de gevraagde of gewenste informatie uit bedoelde tekstsoorten halen.*
- 6 *De leerlingen kunnen naar gelang van gekozen luisterdoel(en) en tekstsoort(en), de volgende strategieën kiezen en toepassen: *oriënterend, zoekend, globaal en intensief luisteren*. (ET 6).*
- 7 *Bij het beluisteren van de bedoelde tekstsoorten kunnen de leerlingen het beluisterde aan eigen ervaringen en opvattingen toetsen én er een persoonlijk standpunt tegenover innemen.*

Attitudes

Bij het beluisteren van de bedoelde tekstsoorten zijn de leerlingen binnen de gepaste communicatiesituatie bereid om:

- ! *te luisteren;*
- ! *de hierboven aangeduide luisterstrategieën toe te passen;*
- ! *een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;*
- ! *luisteraandacht te laten blijken;*
- ! *een ander te laten uitspreken;*
- ! *te reflecteren over hun eigen luisterhouding;*
- ! *het beluisterde aan een eigen kennis, inzichten, ervaringen en opvattingen te toetsen én er een persoonlijk standpunt tegenover in te nemen. (ET 7).*

Spreek en/Gesprekken voeren (koppeling Luisteren)

Doelen en leerinhouden

- 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;*
 - ! *mensen op een passende wijze aanspreken;*
 - ! *uitmaken in welke situaties het gebruik van Standaardnederlands voor de hand ligt;*

! *zich in Algemeen Nederlands uitdrukken (ET 14)*¹.

- 2 De spreekvaardigheid van de leerlingen moet zich tot de volgende spreekopdrachten uitstrekken/de leerlingen kunnen
 - a *voor bekende leeftijdgenoten*
op beoordelend niveau
in een gedachtewisseling hun standpunten/meningen of hun voorstel van oplossing voor problemen onder woorden brengen en toelichten (ET 11).
 - b *voor onbekende leeftijdgenoten*
op structurerend niveau
instructies geven voor een spel en het hanteren van apparatuur (ET 8).
 - c *voor bekende volwassenen*
op structurerend niveau
! *aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren met betrekking tot leerstofonderdelen in schoolvakken (ET 9);*
! *de informatie presenteren/meedelen die ze in het kader van een bepaalde opdracht verzameld hebben (ET 9);*
! *gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren (ET 9);*
! *voor leraar en klasgenoten een korte uiteenzetting geven over een onderwerp dat hun belangstelling heeft en gepast antwoorden op vragen die daarbij gesteld worden.*
 - d *voor een onbekend publiek*
op structurerend niveau
! *routes, situaties, personen beschrijven;*
! *gebeurtenissen verslaan (ET 10).*
op beoordelend niveau
! *inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks of telefonisch);*
! *activerende boodschappen formuleren (ET 12);*
! *uitnodigen tot deelname aan een activiteit.*
- 3 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;
 - c het passend voorlezen van een geschikte informatieve of narratieve tekst.
- 4 *De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken*
 - ! *hun spreek- en gespreksdoel en -houding bepalen;*
 - ! *de communicatiesituatie juist inschatten;*
 - ! *hun publiek bepalen;*
 - ! *gebruikmaken van hun voorkennis;*
 - ! *naar gelang van spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:*
 - *gericht informatie verzamelen, selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;*

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.

- *bijkomende informatie vragen;*
- *hun taalgebruik aanpassen;*
- *een spreekplannetje opstellen;*
- *inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;*
- *visuele informatie gebruiken;*
- *non-verbaal gedrag van de gesprekspartners observeren en verwoorden;*
- ! *gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;*
- ! *argumenten herkennen en aanbrengen;*
- ! *adequaat reageren op de inbreng van de gesprekspartner(s) (ET 13).*

Attitudes

De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om

- ! *te spreken;*
- ! *Algemeen Nederlands te spreken;*
- ! *een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag (ET 14);*
- ! *hun beurt in een gesprek af te wachten;*
- ! *hun eigen mening te uiten;*
- ! *spontaan en geëngageerd voor te lezen, te vertellen, voor te dragen en te spelen.*

5.2 Schriftelijke taalvaardigheid: 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 het leerplanonderdeel *Literatuur* (hoofdstuk 7).

Samenhang

In de praktijk komen lees- en schrijfactiviteiten meestal gescheiden voor. Dat ligt dus wel anders dan bij luisteren en spreken. 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 in de didactiek geen 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).

Tekstsoorten

Zie hiervoor de gelijknamige rubriek bij luisteren en spreken.

Zakelijk en creatief-expressief schrijven

Bij de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid moeten we het verschil tussen 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 schrijfp opdrachten 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 4.2). 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 én op de didactische consequenties 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. Ten slotte 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.

L e z e n

Doelen en leerinhouden

- 1 Voor alle leerlingen geldt dat hun leesvaardigheid zich moet uitstrekken tot de volgende tekstsoorten:
 - a voor onbekende leeftijdgenoten
 - op structurerend niveau
gebruiksaanwijzingen, instructies, recensies, tijdschriftartikelen, studieteksten (ET 15);
 - op beoordelend niveau
informatieve teksten, informatiebronnen, notities, zakelijke brieven, reclameteksten, advertenties, fictionele teksten (ET 17).
 - b voor onbekend publiek
 - op structurerend niveau
schema's, tabellen, onderschriften in informatieve en diverterende programma's, verslagen, hyperteksten, inhoudsoverzichten, lijsten, catalogi (ET 16);
 - op beoordelend niveau
informatieve teksten (o.m. uit de media) en informatiebronnen in zowel gedrukte als elektronische vorm:
 - van praktische aard (zoals spoorboekje, vakantie-regeling)*
 - van encyclopedische aard (zoals woordenboek, catalogus) (ET 18).*
- 2 De leerlingen herkennen de hierboven aangeduide tekstsoorten.
- 3 De leerlingen herkennen tekstonderdelen als inleiding, uiteenzetting, voorbeeld, samenvatting, besluit enz.
- 4 De leerlingen kunnen bij de planning en de uitvoering van en bij de reflectie op hun leestaken:
 - ! *bewust een leesdoel kiezen;*
 - ! *tekstdoelen vaststellen;*
 - ! *eigen voorkennis gebruiken;*
 - ! *efficiënt nodige informatie in een tekst opsporen;*
 - ! *de functie van beeld en opmaak herkennen;*
 - ! *onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden;*
 - ! *de structuur van de tekst in hoofdlijnen aanduiden;*
 - ! *inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen. (ET 19).*

- 5 *De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen en toepassen naargelang van leesdoel en tekstsoort (oriënterend lezen, zoekend lezen, globaal lezen en intensief lezen, voorspellend lezen) (ET 20).*
- 6 *De leerlingen kennen verschillende strategieën om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen en kunnen die strategieën toepassen. Het betreft: gebruik van de context, voorkennis van eigen en vreemde taal, wereldkennis, woordvormingsprincipes als samenstelling en afleiding, gebruik van woordenboeken. (ET 21).*

Attitudes

Binnen gepaste situaties zijn de leerlingen tot het volgende bereid (ET 22):

- ! *te lezen;*
- ! *lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;*
- ! *de hierboven aangeduide leesstrategieën toe te passen;*
- ! *over de inhoud van een tekst te reflecteren;*
- ! *de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;*
- ! *hun oordeel over bepaalde teksten uit te spreken;*
- ! *hun eigen waardering en voorkeur voor bepaalde teksten uit te spreken.*

S c h r i j v e n

Doelen en leerinhouden

- 1 Voor alle leerlingen geldt dat hun schrijfvaardigheid zich moet uitstrekken tot de volgende tekstsoorten:
 - a *voor onbekende leeftijdgenoten*
 - op structurerend niveau*
 - uitnodiging, instructie, affiche (ET 23);*
 - op beoordelend niveau*
 - lezersbrief, recensie, korte tekst waarin persoonlijk positie ingenomen wordt in verband met een in de klas of daarbuiten diepgaand behandeld probleem (ET 26).*
 - b *voor bekende volwassenen*
 - op structurerend niveau*
 - verzoek, bedanking, agenda, werkplan, verslag, notities, samenvatting en schema bij studietekst (ET 24).*
 - c *voor onbekend publiek*
 - op structurerend niveau*
 - sollicitatiebrief voor vacantiejob, vraag om inlichtingen, invullen van relevante formulieren, zakelijke brief (ET 25).*
- 2 De leerlingen kennen de hoofdkenmerken van de hierboven aangeduide tekstsoorten.
- 3 *De leerlingen kunnen bij de planning en de uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken:*
 - ! *een schrijfdoel bepalen;*

- ! *zich een goed beeld vormen van het bedoelde publiek;*
- ! *eigen voorkennis gebruiken;*
- ! *gericht informatie opzoeken, ordenen en verwerken;*
- ! *hun tekst logisch structureren, met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;*
- ! *woordenschat, morfologie (vormleer), zinsbouw, alinea-indeling en verband tussen zinnen en alinea's verzorgen;*
- ! *eigen tekst reviseren;*
- ! *inhoudelijke en formele conventies eerbiedigen (register, spelling, interpunctie);*
- ! *aan leeftijd en omstandigheden aangepast gebruik maken van tekstverwerker, fax, e-mail en het Internet. (ET 27).*

- 4 *De leerlingen kunnen hun schrijfstrategie kiezen naargelang van schrijfdoel en tekstsoort (ET 28).*
- 5 Met de leerlingen wordt inzake creatief-expressief schrijven tevens het volgende nagestreefd:
- a) het overwinnen van schrijfremmingen;
 - b) bij het schrijven (verhaaltje, dagboek, gedichtje): engagement, spontaneïteit en toch ook taal- en vormverzorging.

Attitudes

Binnen gepaste situaties zijn de leerlingen tot het volgende bereid (ET 29):

- ! *te schrijven;*
- ! *schriftelijk informatie te verstrekken;*
- ! *te reflecteren over hun eigen schrijven evenals over inhoud en vorm van wat ze schrijven;*
- ! *eigen tekst te reviseren;*
- ! *taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.*

Voor de leerlingen van op taalstudie of wetenschap georiënteerde studierichtingen (en als de kans daartoe bestaat ook voor die van de andere richtingen) geldt bovendien dat zij in staat moeten zijn tot het schrijven van 'proeven' van esthetisch/expressief schrijven (b.v. beschouwing, verhaal, beschrijving, gedicht).

Aanpak

- 1 Voor alle opgegeven 'teksttypes' of 'tekstsoorten' geldt dat functioneel schrijven gepaard moet gaan met kennis van en inzicht in de bijzondere kenmerken ervan. Zie daarvoor verder bij taalbeschouwing (6).
- 2 Evaluatie. Voor b-richtingen valt het creatieve schrijven buiten de summatieve evaluatie.
- 3 Het is alleszins van belang dat:
 - ! er veel begeleid geschreven wordt;
 - ! de begeleiding ruimer wordt opgevat dan als beoordeling;
 - ! het accent bij de begeleiding op het schrijfproces ligt;
 - ! het schrijven zoveel mogelijk in de normale (klasse-)activiteiten geïntegreerd wordt;
 - ! schrijfstrategieën ruim aandacht krijgen.

6 TAALBESCHOUWING: DOELEN, INHOUDEN, AANPAK

Taalbeschouwing is een ruim begrip. Het omvat alles wat met het observeren van taal en taalgebruik en met het nadenken daarover te maken heeft. Dat zit de leerlingen zoals alle kinderen in het bloed. Wie wat ongewoons zegt, heeft meteen hun aandacht en reken maar dat het onverwijd wordt aangewezen. Dat heeft met het 'normbesef' te maken dat iedere taalgebruiker zich bij het aanleren van zijn taal eigen heeft gemaakt.

Dat normbesef regelt en stuurt het taalgebruik zonder dat men erbij nadenkt, maar het kan ook bewustgemaakt worden. Men neemt aan dat die 'bewustmaking' goede diensten kan bewijzen aan wie in zijn of haar taalgebruik wat verder wil komen dan omgangstaal waarbij je wel nadenkt over wat je zegt, maar niet over hoe je dat doet. Omdat het onder meer de bedoeling van de moedertaallessen op school is om de leerlingen daarbij te helpen, is taalbeschouwing wel een aangewezen middel.

Meer dan spraakkunst

Men moet niet vergeten dat het bij taalbeschouwing om veel meer dan om schoolspraakunst gaat. In verband met taal kan men immers over zoveel nadenken: waarom spreken mensen zo verschillend? heeft taal ook met mode te maken? hoe heb je je moedertaal leren spreken? waar komen onze woorden vandaan? En ga zo maar door. In dit leerplanonderdeel stellen we de volgende rubrieken voor: taalgebruik en teksten (6.1), woordenschat (6.2), spelling (6.3) en grammatica (6.4).

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 of haar 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 bewust maken van spellingafspraken bijvoorbeeld; aan de andere kant heb je soms echter een systematische, cursorische aanpak nodig, bijvoorbeeld in verband met specifieke spraakkunstonderwerpen. 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

Een term is niet hetzelfde als een begrip. Het bekende beeld van de inhoud van een fles en het etiket op die fles maakt dat duidelijk: het etiket staat voor de term, terwijl de inhoud van de fles het begrip voorstelt. Termen maken het gemakkelijk om over begrippen te spreken, maar vallen er niet mee samen.

Bij de leerlingen moeten in de eerste plaats goede begrippen tot stand komen. Dat kan alleen gebeuren als ze daar in goed opgezette oefensituaties ruime kansen toe krijgen. Taalbeschouwing is aldus als een complement bij taalvaardigheid te beschouwen. Wie goed *taakgericht* werkt, schept voor zijn of haar leerlingen de noodzakelijke kansen om in het uitvoeren van de taken en door middel van de begeleidende bespreking de begrippen op te doen die voor verder reikende exploratie en ontwikkeling nodig zijn. De termen worden daarbij als het ware ‘terloops’ opgenomen. Met een voorbeeld: wat een e-mailtje is, leert men het beste in situaties waarin daadwerkelijk met elektronische post gewerkt wordt. Voorafgaande definities in woordenboekstijl leggen daarbij geen gewicht in de schaal.

6.1 Taalgebruik en teksten

6.1.1 Concept

Taalbeschouwing staat ook in de tweede graad helemaal in dienst van de taalvaardigheid van de leerlingen. Dat gaat zo: door reflectie op eigen en andermans taalgebruik komt inzicht in allerlei taalverschijnselen tot stand. Dat inzicht komt op zijn beurt het talige handelen van de leerlingen ten goede. Voor taalbeschouwing komen de volgende domeinen van de taalkunde in aanmerking: *pragmatiek (taalhandelingenleer)*, *tekstlinguïstiek* en *sociolinguïstiek*. Daarnaast zijn er ook de domeinen van de *semantiek (betekenisleer)* en van de *grammatica*, maar die zijn in de hierna volgende rubrieken woordenschat en spraakkunst van het leerplan aan de orde.

Taalvaardige mensen hebben altijd besef van taalregisters en taalvariatie. Ze hebben weet van de regionale of sociale groep waartoe de taalgebruikers behoren, evenals van de normen en conventies die binnen dergelijke groepen heersen, en hebben dus enig inzicht van sociolinguïstische aard. Zo geven ze er zich rekenschap van hoe een boodschap overkomt als ze in een naburige provincie dialect spreken. Talige boodschappen veronderstellen echter ook altijd een situatie, een doel, een publiek en een mondeling of schriftelijk/digitaal kanaal, en ook dat is hen niet onbekend. Het kost hen geen moeite om te begrijpen dat non-verbale communicatie invloed heeft op de verbale boodschap. Bovendien hebben ze ook kennis van de tekstsoorten waarin communicatie zich voltrekt: ze kennen er min of meer expliciet de belangrijkste kenmerken van.

Wie een verslagje schrijft, weet hoe dat in elkaar zit en kan zinnen en alinea's daarin ook op een passende wijze met elkaar verbinden, d.i. met gebruik van juiste verbindings- en verwijswwoorden.

Goed opgevatte taalbeschouwing blijft niet zonder gevolg voor de kijk die leerlingen hebben op de taalgebruikende gemeenschap waarin zij leven. Die heeft niet alleen algemeen-menselijke kenmerken maar ook kenmerken die bijzonder zijn voor onze eigen cultuur. Daarin is de aanwezigheid van allerlei minderheidsgroepen steeds sterker voelbaar, en dat maakt het nodig om ook het interculturele aspect van taalbeschouwelijk handelen te behartigen.

Dat kan in zeer sterke mate bijdragen tot het beïnvloeden van opvattingen en ideeën over de taal en het taalgebruik van die groepen. In dit opzicht is het ontstaan van positieve attitudes duidelijk niet zonder belang.

Aandacht voor al die aspecten van taalgebruik staat, zoals gezegd, in dienst van de vorming van taalvaardige jonge mensen. Pas in de derde graad komt daar voor de leerlingen van a-richtingen kennismaking met een aantal aspecten van de taalkunde bovenop.

Nu is vooral het tot stand komen van *nuttige* inzichten van belang, evenals het *sensibiliseren* van leerlingen voor reflectie op taal. Het komt er dan vooral op aan dat leraren de aangewezen domeinen voor die reflectie ‘in het achterhoofd hebben’, zodat ze didactische kansen tot taalbeschouwing bij een gevarieerd aanbod van tekstsoorten in velerlei authentieke presentatievormen ten volle benutten. Dat kan vanzelfsprekend niet gebeuren zonder enige oriëntatie in de communicatiemedia.

6.1.2 Doelen

Hoe wapenen we jongeren zodat ze alerte, kritische en assertieve taalgebruikers worden? Als visjes in het water schijnen ze moeiteloos hun weg te vinden in een wereld die draait op informatie en communicatie. Beschouwing van taalgebruik en tekst speelt daar handig op in als onze aanpak gepast is. De hoofddoelstelling is: doordacht taalgebruik, dat door een toenemende kennis van zaken tot grotere efficiëntie en effectiviteit in het gebruik van de taal moet leiden. De jonge taalgebruikers worden er beter van: hun taalcompetentie stijgt, hun zelfzekerheid neemt toe, hun creativiteit kan in toenemende deskundigheid overgaan. Conceptueel is er sprake van tweesporigheid: inzicht in taalgebruik en teksten bevordert de vaardigheid van de leerlingen én het verheldert voor hen tegelijk ook het taalsysteem, evenals het informatie- en communicatiesysteem.

De tijd is nu rijp voor inzichten op de volgende gebieden:

- ! de hoofdkenmerken van communicatie en informatie;
- ! voor leerlingen belangrijke tekstsoorten;
- ! conventies en strategieën m.b.t. teksten, tekststructuren;
- ! taalgebruik en taalsysteem (zie woordenschat en spraakkunst).

Voor de leerlingen houdt dat concreet het volgende in (*ET ASO 36-41, TSO/KSO 35-38; elementen die alleen in de ASO-eindtermen voorkomen zijn met een asterisk gemarkeerd*):

- 1 kennis hebben van, c.q. inzicht verwerven in en daardoor kunnen *herkennen, benoemen en het voorkomen ervan bespreken*:
 - ! communicatiesituaties in verband met hun dagelijkse activiteiten; (zie bij leerinhouden);
 - ! mondelinge, papieren en digitale tekstsoorten; (zie bij leerinhouden, ook bij vaardigheden);
- 2 *hun eigen taaltaken kunnen bijsturen door middel van herkenning, benoeming en bespreking van taalverschijnselen*;

- 3 *tijdens hun taalbeschouwingsactiviteiten de concepten kunnen identificeren*, die onder Doelen (zie 6.1.2.1) bedoeld zijn, en die onder Leerinhouden (zie 6.1.3) cursief aangegeven zijn; en de bijbehorende termen kunnen gebruiken * (ET ASO 39)
- 4 *bereid zijn om over hun eigen taalgebruik en het taalsysteem na te denken*; (zie ook woordenschat en spraakkunst)
- 5 bereid zijn om hun taalgebruik te verbeteren en te verfijnen;
- 6 bereid zijn om teksten van diverse soorten te observeren, te verzamelen, te beschrijven, te onderzoeken, te verwerken en opnieuw te gebruiken.

6.1.3 Leerinhouden

Taalgebruik en tekst hebben alles te maken met communicatiesituaties. De leerlingen doen de hieronder aangeduide leerinhouden bijgevolg steeds in een passende communicatieve omgeving op. Het overzicht in de opsomming is als een ‘blokkendoos’ voor basisbouwwerk, dat in de derde graad wordt afgemaakt en bijgewerkt. Wat hieronder opgesomd staat, is niet op te vatten als uitputtend te behandelen onderwerpen! Het zijn aanwijzingen van aspecten van talig handelen en van tekstsoorten waar de aandacht naar toe kan en vaak moet gaan bij het construeren van taaltaken en bij de uitvoering daarvan door de leerlingen.

6.1.3.1 Communicatie

- ! communicatiesituatie: privé (informeel), zakelijk, studie, intercultureel
- ! medium-/tekstkeuze: doelstelling, doelgroep, verschijningsvorm, uiterlijke presentatie
- ! criteria: gepastheid, duidelijkheid, correctheid, aantrekkelijkheid, effectiviteit

6.1.3.2 Interactionele aspecten van communicatie

- ! *taalvariatie: conventie en afwijking*, AN en dialect,
- ! *register* en stijl, zakelijk en *figuurlijk taalgebruik* (beeldspraak), literair taalgebruik,
- ! connotatie en *gevoelswaarde*,
- ! *modaliteit* * (zie ook spraakkunst),
- ! non-verbale boodschappen,
- ! assertiviteit.

6.1.3.3 Tekstsoorten

Mondelinge tekstsoorten, zoals:

- ! eenvoudig verslag,
- ! uiteenzetting,
- ! instructie,
- ! tweegesprek,
- ! groepsgesprek.

Schriftelijke (digitale) tekstsoorten, zoals:

- ! notities, eenvoudig verslag,
- ! schema,
- ! kranten- en tijdschriftartikel, lezersbrief,
- ! eenvoudige recensie,
- ! zakelijke brief (verzoek om informatie, sollicitatiebrief voor vakantiejob, uitnodiging),
- ! eenvoudige handleiding, reglement,
- ! e-mail, fax, chatsessie, Internetartikel, website,
- ! folder, brochure, affiche, reclame,
- ! instructie, agenda, werkplan,
- ! formulier.

6.1.3.4 Informatie in tekstopbouw

Verbanden:

- ! tekststructuur,
- ! *uiting en zin*,
- ! *alineaa-opbouw*,
- ! *inleiding, midden, slot*,
- ! algemeen-specifiek,
- ! chronologisch-thematisch,
- ! *middel-doel*,
- ! *oorzaak-gevolg*,
- ! *voorwaarde-realisatie**,
- ! *opsomming en classificatie*.

6.1.3.5 Betekenis van informatie

- ! *feit en mening*,
- ! *voor- en nadelen*,
- ! *pro's en contra's*,
- ! *overeenkomsten en verschillen*,
- ! voorbeelden.

6.1.4 Aanpak

Inzicht in taalgebruik en tekstsoorten is maar te verwerven als we bij de leef- en leerwereld van de leerlingen aansluiten én als we dat doen in de vorm van lessen waarin taaltaken centraal staan. Dat betekent dat taalbeschouwing plaats moet hebben naar aanleiding van situaties waarin van de leerlingen echt spreken, luisteren, lezen en schrijven wordt gevraagd. Taaltaken met 'totaalvaardigheden' zijn daarvoor het best geschikt. Wie volwaardig communicatieonderwijs wil geven, moet daarbij veel aandacht besteden aan de *processen* die taalgebruikers bij het plannen, uitvoeren en beoordelen van die taaltaken moeten doorlopen. Deelvaardigheden en inzicht door taalbeschouwing krijgen in de loop van die processen de nodige aandacht.

De situatie waarin de communicatie plaatsvindt, speelt steeds een doorslaggevende rol. Wie iemand wil uitnodigen, moet onder meer beslissen of hij dat per brief of per telefoon doet, hoe hij de ontvanger van de boodschap zal aanspreken en in welk register dat zal gebeuren, bv. vertrouwelijk als het gaat om een bekend iemand. Afzonderlijke theorielessen over begrippen als ‘publiekgerichtheid’ missen hun doel. Als we de soort communicatiesituatie eenmaal vastgesteld hebben, moeten we taalvaardigheden en taalbeschouwing geïntegreerd aan bod laten komen. Schriftelijke (digitale) en mondelinge presentatievormen van tekstsoorten kunnen daarbij tegelijk in aanmerking komen. Een ruim aanbod van authentiek en actueel materiaal werkt sterk motiverend. Ook met literaire tekstsoorten is dat goed mogelijk.

Om de leeromgeving zoveel mogelijk te laten renderen en de leerinhouden in reële situaties volledig tot hun recht te laten komen, is een aangepaste didactiek noodzakelijk. Vaardigheden die bv. voor vergaderen en groepsgebesprek nodig zijn, kunnen worden ingeoeffend door efficiënte vormen van groepswork of door de technieken van samenwerkend en coöperatief leren.

De betekenis van informatie en de reflectie erop nemen in die werkvormen een centrale plaats in. Voor meer informatie hierover: zie bij 8 **Didactische aanpak**.

6.2 Woordenschat

6.2.1 Concept

Om taal te gebruiken, om goed te communiceren en om schoolvakken te leren moet je veel woorden kennen. Zonder de juiste woorden is talige communicatie helemaal niet mogelijk (communicatieve functie). Op school is woordenschatkennis echter ook nodig voor het leren van vakken. Met betrekking tot die schoolvakken zijn de juiste woorden niet alleen een *middel* om erover te spreken, maar ook *doel*: wat je over een vak leert, zit precies in de woorden van het vak opgeslagen (cognitieve functie). Anders gezegd: een schoolvak leren is de taal van het vak leren gebruiken. En hier is grote aandacht geboden: de vaktaal sluit veelal niet aan bij de intuïtieve taalkennis van de leerlingen. In veel vakken is die vaktaal zelfs behoorlijk abstract. Het blijft dus noodzakelijk om aan woordenschatonderwijs veel aandacht te besteden. In de tweede graad neemt dat belang zelfs gevoelig toe.

Bij spreken of schrijven kunnen goede taalgebruikers heel snel de woorden oproepen die ze nodig hebben. Dat wijst erop dat woorden op een geordende manier in onze hersenen opgeslagen zijn: we beschikken over een ‘mentaal lexicon’, een netwerk waarin de woorden door onderlinge relaties met elkaar verbonden zijn. We spreken dan van betekenis- en vormrelaties. Die relaties gaan onder meer over ‘gelijk aan, tegengesteld aan, behorend tot’ en ‘afgeleid van’ of ‘samen-gesteld uit’:

gelijk aan / tegengesteld aan:

- ! gelijke betekenis (synonymie); wel: verschil in gebruikswaarde (*fiets- rijwiel*);
- ! tegengestelde betekenis (antonymie); wel: gradaties in verschillen, die veel met taalaanvoelen of register te maken hebben (*dik, slank, dun, mager*);
- ! gelijke vorm, verschillende betekenis (homonymie) (*feit – fijt*);
- ! meer dan één betekenis (polysemie) (*vers, licht*);

behorend tot:

- ! betekenis hiërarchie: woorden zijn hiërarchisch geordend in hoofd- en subcategorieën; zo is 'vink' een subcategorie (onderliggend begrip of hyponiem) van 'vogel', terwijl 'vink' zelf een hoofdcategorie (bovenliggend begrip of hyperoniem) is van bv. 'appelvink'; hyponymie en hyperonymie spelen een rol bij definiëren en rubriceren;
- ! vaste woordverbindingen (collocaties), zoals *een oogje luiken*, zegswijzen en spreekwoorden zijn daar ook een vorm van, maar hebben een figuurlijke betekenis (*op iets afstevenen, iemand de duivel aandoen; in het land der blinden is eenoog koning*);
- ! woordvelden: woorden die een verzameling vormen rond een thema (thema 'poëzie': *dichten, dichter, vers, strofe, rijm, gevoelens, ritme, verbeelding, enz.*)

afgeleid van / samengesteld uit (woordbouwprincipes):

- ! samenstelling;
- ! afleiding: van eenvoudiger (*handig*) tot ingewikkelder (*handigheidje, subjectiviteit*).

6.2.2 Doelen

Waar het op aankomt is dat leerlingen de woorden leren die voor hun studie nu en in de komende jaren evenals voor hun functioneren in de maatschappij van belang zijn.

In de tweede graad zijn dat in de eerste plaats woorden die in onderwijsleersituaties, in de taal van schoolvakken en in de teksten van schoolboeken voorkomen. Het betreft meer formele en abstracte woorden. Er moet in de tweede graad bijgevolg meer aandacht zijn voor ingewikkelder betekenislagen van woorden én voor de betekenisrelaties tussen woorden.

In de tweede plaats moeten we ook rekening houden met de vele woorden van het leven buiten de school. Die woorden kunnen door middel van goed gekozen teksten onder de aandacht gebracht worden. In dat opzicht biedt het schoolvak Nederlands ruime mogelijkheden.

6.2.3 Leerinhouden

Enig inzicht in semantiek en lexicon (leren over woorden):

- ! verschil in gebruikswaarde: inzicht in taalvarianten: formeel vs. minder formeel, spreektaal en schrijftaal, intuïtief tegenover abstract;
- ! betekenisaspecten: *letterlijk en figuurlijk taalgebruik (ET TSO/KSO 35; ASO 36)*, denotatie en connotatie;
- ! *gevoelenswaarde, register (ET ASO 36; KSO/TSO 35)*, eufemisme en dysfemisme; cultureel bepaalde verschillen (Noord-Zuid);
- ! morfologische aspecten: *de principes van woordbouw met samenstelling en afleiding* (ET ASO 37)*;
- ! de betekenis van courante voor- en achtervoegsels; erop wijzen hoe de leerlingen gebruik kunnen maken van hun kennis van vreemde talen (*ET ASO 36, 37, 38*);
- ! herkomst van de vreemde woorden in onze taal: *leenwoorden* (ET ASO 36, 37, 38)*, *bastardwoorden* (ET ASO 37)*.

Kennis van procedures (woorden leren leren): strategieën om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen (*ET ASO 36-38, TSO-KSO 35-36*):

- ! *de betekenis uit de context afleiden;*
- ! *voorkennis met betrekking tot taal en wereld toepassen;*
- ! *woordvorming nagaan: afleiding, samenstelling;*
- ! *naslagwerken gebruiken: woordenboek, encyclopedie (met inbegrip van cd-rom); daarbij: oog hebben voor wat moeilijker formuleringen;*
- ! *anderen vragen, met anderen overleggen (betekenis onderhandelen).*

6.2.4 Aanpak

Zoals tal van andere aspecten van taal moet ook het lexicon bestendig onze aandacht krijgen. Voor woordenschatexploratie ligt het tekstverband in allerlei leeslessen het meest voor de hand. In dat opzicht kunnen leraressen en leraren Nederlands bij een lesvoorbereiding geen risico's nemen: zij moeten het lexicon van de behandelde teksten grondig kennen, en wel in de hierboven aangegeven zin.

In de klas komt het er voor de leerlingen vooral op aan dat ze de boven genoemde strategieën leren toepassen. Een goed stappenplan is daarvoor aangewezen:

Voorbewerken

- ! *de woorden in juiste betekenisvolle contexten aanbieden, om de juiste verbindingen en relaties te zien;*
- ! *koppelen aan ervaringen en aanwezige taalkennis.*

Semantiseren (met verbale middelen exploreren)

- ! *nooit vaag definiëren;*
- ! *woorden in contexten benaderen: in treffende voorbeeldzinnen aanbieden; bij het verbinden van woordparen niet alleen letten op 'gelijk aan' en 'tegengesteld aan' (synoniemen en antoniemen) maar ook op 'deel' en 'geheel' (hyponiem en hyperoniem), en op vaste verbindingen met andere woorden (collocaties).*

Consolideren: woordbetekenissen door herhaling en variatie van contexten verankeren; door woorden in meer contexten aan te brengen wordt het woord verder gesemantiseerd en is een hogere graad van abstractie te bereiken.

Controleren: in taaltaken en procesevaluatie. De evaluatie van woordenkennis en van strategieën dienaangaande moet altijd contextueel zijn, met aandacht voor betekenisrelaties of woordenvelden; zij mag geen losse woorden betreffen.

6.3 Spelling

6.3.1 Concept

In het leerplan van de eerste graad staat: ‘maak van je leerlingen gemengde spellers’. Dat zijn leerlingen die bij het schrijven niet alleen spellingbewust zijn, maar die ook gebruik kunnen maken van de hulpmiddelen waarover ze kunnen beschikken. Tot die hulpmiddelen behoren o.a. de *Woordenlijst van de Nederlandse taal* of een woordenboek, een pc-spellingcorrector, een algoritme, maar vaak ook gewoon beredenering: toepassing van analogie of regelkennis.

In de tweede graad hebben de leerlingen de Nederlandse spelling in ruime mate al verworven. Toch vertoont hun spelling nog fouten en tekorten. Verdere spellingzorg is daarom geboden, maar moet nu in de eerste plaats gericht zijn op de spellinghabitus van alle individuele leerlingen. Zij zullen spellingbewust moeten leren schrijven, ontdekken waar hun tekorten zitten en leren hoe ze die weg kunnen werken. Dat maakt van spelling een taalbeschouwelijk onderwerp: reflectie op de spelling van geschreven werk leidt tot de vaststelling van eigen tekorten en tot verbetering ervan.

6.3.2 Doelen

We maken een onderscheid tussen vaardigheid en attitudes.

Vaardigheid

De leerlingen kunnen bij planning en uitvoering van en bij reflectie op de schrijftaken: eigen tekst reviseren, inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen. (ET 27)

Deze algemene eindterm houdt in dat de leerlingen op het einde van de tweede graad in hun teksten acceptabel ² moeten kunnen spellen. Daarbij is met het volgende rekening te houden:

- ! schrijfdoel;
- ! publiekgerichtheid;
- ! individuele verschillen (de beginsituatie, die overigens voortdurend wijzigt);
- ! interculturele verschillen.

Attitudes

De leerlingen zijn bereid om binnen gepaste situaties:

- a te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op de inhoud en de vorm van hun schrijfproduct;
- b taal, indeling, spelling handschrift en lay-out te verzorgen (ET 29).

² Acceptabiliteit houdt in dat de leerlingen zo kunnen schrijven dat hun teksten in eindversies geen storende fouten tegen de basisregels van de Nederlandse spelling en van een goede interpunctie voorkomen.

Een en ander houdt gewoontevorming in: bewustmaking van eigen spellinggedrag met inbegrip van tekorten en fouten, het aankweken van de bereidheid om daar wat aan te doen door ter beschikking staande middelen te gebruiken. Ze leren inzien dat een goede spelling zonder meer een noodzakelijke eigenschap van tekst is, die voor anderen bestemd is.

6.3.3 Leerinhouden

Alle courante aspecten van interpunctie en spelling behoren tot de leerinhoud van het taalbeschouwingsonderdeel spelling. Zelf maakt spelling echter in de eerste plaats deel uit van het taalvaardigheidsonderdeel schrijfvaardigheid: ze betreft de spelling van de woorden en de interpunctie in alle voor deze leerlingen gebruikelijke teksten, met inbegrip van citaat en eenvoudige bibliografische referentie.

In geen geval behoort de fundamentele (wetenschappelijke) beregeling van het Nederlandse spellingsysteem tot de leerinhoud van de tweede graad. Voor het beredeneren van spellingverschijnselen kennen de leerlingen echter wel:

- ! begrippen en termen die voor het remediëren van spellingtekorten nodig zijn (zie bij ‘aanpak’ hieronder);
- ! termen voor toe te passen procedures. (zie eveneens bij ‘aanpak’).

6.3.4 Aanpak

Goed individualiserend spellingonderwijs is alleen maar mogelijk als we ons rekenschap geven van de beginsituatie van de leerlingen. Daar is diagnose voor nodig: nazicht van schoolagenda’s, notitieschriften en schrijftaken leren ons evenals diagnostische dictees waar de tekorten zitten (foutenanalyse).

Waar geen fouten voorkomen, moet niet geredieerd worden. Hoofdzaak is dat leerlingen ‘weten’ hoe ze woorden moeten schrijven, ook al kunnen ze die schrijfwijze niet altijd verantwoorden. Waar ze fouten maken, grijpen we remediërend in: we beïnvloeden hun spellinghabitus in die mate dat ze bewustere spellers worden. Daar komen beredenering en toepassing van principes bij kijken.

In onze aanpak laten we ons door de volgende principes leiden:

- 1 **de uitspraak** (het fonologisch principe): hoe spreek je het woord uit? Hoe klinkt het?
- 2 **de woordvorming** (het morfologisch principe): hoe is het woord gevormd?
Je schrijft een woord of woorddeel zoveel mogelijk op dezelfde manier: ‘hij *wordt*’ naar overeenkomst of analogie met hij *loopt*’ (ook gelijkvormigheidsprincipe genoemd).
- 3 **de betekenis** (het semantisch principe): wat betekent het woord?
Dit principe speelt een rol bij homoniemen en bij woorden met een dubbel meervoud.
- 4 **de relatie met andere woorden in een zin** (het syntactisch principe): hoe combineer je woorden met elkaar?
Naar dit principe richt zich bijvoorbeeld de onderwerp-persoonsvormrelatie (congruentie): ‘Ik had er niet aan gedacht dat *jij* op zulke opmerkingen boos *reageert*.’

- 5 **de herkomst** (het etymologisch principe): hoe is het woord ontstaan?
Op grond van dit principe schrijven we *thuis* en *thans* en hebben we woorden met *ei* of *ij*, met *ou(w)* of *au(w)*.
- 6 **het gebruik** (conventioneel principe): hoe schrijf je een woord waar de andere principes niet voor gelden?
De schrijfwijze van bv. eigennamen en tal van leenwoorden is arbitrair bepaald. Een paar voorbeelden: *de Seychellen*, *Bourgondië*, *Van der Straeten*, *cowboy*, *impresario*.

Sterke aanbeveling verdient in ieder geval een aanpak van spelling- en interpunctieverschijnselen in hun natuurlijke verband, de tekst. Zo kunnen bijvoorbeeld de zinseindetekens ³ (punt, puntkomma, dubbelpunt, vraag- en uitroepteken, komma) het best in teksten, ook van eigen schrijfta-ken en dictees beredeneerd worden. Hetzelfde geldt duidelijk ook voor de opschortingstekens ⁴ (gedachtestreepjes, haakjes, beletselteken) en differentiatietekens ⁵ (aanhalingstekens, liggend streepje): in tekstverband valt het gemakkelijkst uit te zoeken wat in gegeven omstandigheden het beste past.

Ook voor spellingverschijnselen verdient deze aanpak de voorkeur: werkwoordsvormen, tussenletters, meervoudsvormen enz.

6.4 Spraakkunst

6.4.1 Concept

We gaan ervan uit dat spraakkunstonderwijs alleen dan zinvol is als het efficiënt op de voorgestelde doelen gericht is. Het kan in geen geval een waarde op zichzelf betekenen. In het secundair onderwijs is het net zoals in de basisschool. Altijd is het een middel waarmee in het voordeel van de leerling verder liggende doelen worden nagestreefd: verhoging van taalvaardigheid, het aanleren van vreemde talen, leren denken.

6.4.2 Doelen

Met het leerplanonderdeel spraakkunst streven we de volgende doelen na:

- 1 **Verhoging van de taalvaardigheid** - We kunnen aannemen dat degelijke spraakkunstin-zichten niet zonder belang zijn voor het verstaan en voor de productie van complexe zinnen. Dat maakt dit doel aantrekkelijk voor leerlingen die in hun studie en later beroepsleven vaak met ingewikkelde teksten te maken krijgen: oudere teksten, juridische, wetenschappelijke teksten enz., die heel vaak door een ingewikkelder zinsbouw gekenmerkt zijn. Verder zijn er ook veel kennisgegevens die op een korte termijn nuttig kunnen zijn.

³ Zinseindeteken: een leesteken dat het einde van een syntactische eenheid markeert.

⁴ Opschortingsteken: een leesteken dat een onderbreking van een syntactische eenheid markeert.

⁵ Differentiatieteken: een leesteken dat een ander tekstniveau markeert, zoals woorden, zinnen of gehele teksten die van een andere spreker of schrijver zijn.

Denk maar aan gevallen als congruentie, de bouw van woordgroepen, de keuze van het juiste persoonlijke voornaamwoord bij aanspreking enz.

- 2 Hulp bieden bij het aanleren van vreemde talen** - Of het nu om de eigen of om een vreemde taal gaat, steeds zijn er omstandigheden waarin men taalverschijnselen moet kunnen benoemen. Er is bijgevolg een stel bruikbare termen voor begrippen nodig om dat te kunnen doen, een *metataal*. Die moet voor die verschillende talen bruikbaar zijn. Maar er is meer: goed spraakkunstonderwijs kan ook inzicht bijbrengen in verschijnselen waardoor het Nederlands en andere bestudeerde talen op elkaar gelijken of juist van elkaar verschillen.

Zulke verschijnselen zijn bijvoorbeeld: het richtingsgevoel, dat in het Duits en zelfs in het Nederlands van onze noorderburen een grotere rol speelt dan in het Nederlands van Vlaamse taalgebruikers; de tangconstructie van het Nederlands en het Duits tegenover Frans en Engels; enz.

- 3 Leren denken** - Spraakkunstmateries zijn uitermate geschikt voor daadwerkelijke scholing in observatie van verschijnselen en in het formuleren en toetsen van hypothesen. Daardoor leent dit vakonderdeel zich bijzonder goed tot de ontwikkeling van het onderzoekende denken. Een voorbeeld: de leerlingen observeren de volgende zinnen:

We hebben onze vakantie in Andalusië doorgebracht.

Nous avons passé nos vacances en Andalousie.

Wir haben unsere Ferien in Andalusien verbracht.

We have spent our holidays in Andalousia.

Hemos pasado las vacaciones en Andalusia.

De observatie leidt tot een eerste (voorzichtige) hypothese: in (Germaanse) talen als Nederlands en Duits omsluiten persoonsvorm en voltooid deelwoord als de benen van een tang de andere zinsdelen van het gezegde. In Romaanse talen (Frans, Spaans) is dat niet het geval: persoonsvorm en voltooid deelwoord staan naast elkaar.

Het Engels, nochtans ook een Germaanse taal, heeft hierin de woordvolgorde van de Romaanse talen. Nu kunnen we de hypothese aan meer (controle)zinnen toetsen. Gaat onze hypothese altijd op? Of moet ze nog aangepast worden? Wat doe je bijvoorbeeld met de volgende zin?

We hebben onze vakantie doorgebracht in Andalusie.

In het Duits vinden we geen voorbeeldzinnen met deze achteropplaatsing van het zinsdeel *in Andalusien*: daar werkt de ‘tang’ veel strikter dan in het Nederlands. In onze taal is voorop- en achteropplaatsing om redenen van beklemtoning mogelijk.

Met dit voorbeeld laten we een dubbel leereffect zien. Er is directe leerwinst - van linguïstische aard - doordat de leerlingen kenmerkende eigenschappen leren zien van de zinsbouw in het Nederlands en in vergelijking daarmee van andere talen. Dat is winst met betrekking tot de verder liggende doelen 1 en 2. Maar er is meer: de leerlingen hebben ook verschijnselen leren observeren, vaststellingen daarbij leren doen en tot een concluderend inzicht komen.

Dat draagt wezenlijk bij tot hun leren denken, dat ook bij andere materies in en buiten het schoolvak Nederlands bruikbaar is. De leerwinst op dit gebied is van heuristische aard.

Een en ander heeft gewichtige gevolgen voor de wijze waarop spraakkunstonderwijs moet georganiseerd worden. In het onderdeel aanpak gaan we daar verder op in.

Voor de specifieke spraakkunstdoelen verwijzen we naar de inhouden hieronder. Met die doelen wordt uiteraard voortgebouwd op wat in de eerste graad verworven is. Kennis daarvan is voor een goed en zinvol spraakkunstonderwijs in de tweede graad een noodzaak.

6.4.3 Inhouden

Materies die bij een taakgerichte aanpak zinvol en boeiend en daarom bijzonder aan te bevelen zijn:

<i>modaliteit*</i> (ET ASO 36)	<i>Was Jan nu maar hier!</i> (Irrealis) <i>Fien kan mooi tekenen.</i> (Realis; kunnen als niet-modaal werkwoord) <i>Morgen kan het wel regenen.</i> (Potentialis; kunnen als modaal werkwoord)
beknopte constructies	<i>Door op een knopje te drukken ging de brug omhoog.</i> (De werkwoorden hebben geen betrekking op hetzelfde subject). Correct: <i>Doordat iemand op een knopje drukte, ...</i>
complexer onderschikkend verband*	<i>Het onderdeel van de roeiwedstrijd waarin de ploeg van onze tegenstrevers het meeste uitblonk, was precies datgene waar wij onszelf het beste op hadden voorbereid, zodat we ook daarin uiteindelijk naast de eerste prijs moesten grijpen.</i> (Complexe oppervlaktestructuur) <i>Piet komt morgen vrijwel zeker niet.</i> (Complexe diepte-structuur)
samentrekking op zinsniveau	<i>Vreedzaam was de bemanning van de enterende kaperschepen zeker niet, die van het koopvaardijship daarentegen wel.</i>
<i>directe, indirecte en erlebte rede</i> (ET ASO 36, KSO/TSO 35)	<i>'Ik kom morgen wel,' zei Adriaan.</i> <i>Adriaan zei dat hij morgen wel komt.</i> <i>Hij kwam morgen wel, zei Adriaan.</i>
<i>verbinding van zinnen</i> (ET ASO 36, KSO/TSO 35)	<i>De leraar wilde de meisjes terugroepen, maar die waren al vertrokken.</i> (Voegwoord) <i>De leraar wilde de meisjes terugroepen. Die waren echter al vertrokken.</i> (Voegwoordelijk bijwoord) <i>Daaruit mag men in geen geval afleiden dat wetenschappelijke inzichten voor eens en voor altijd vaststaan.</i> (Verwijswoord)
accentuering	<i>Dat boek heb ik nog niet gelezen.</i> (Vooropplaatsing) <i>Ik heb het nog niet gelezen, dat boek.</i> (Achteropplaatsing)

veralgemening	<i>Een leeuw is niet zo wreed als men zegt. Leeuwen zijn niet zo wreed als men zegt. De walvis is een zoogdier. De walvissen zijn zoogdieren.</i>
gebruik van voornaamwoorden	Aandacht voor juist gebruik van persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden voor de tweede persoon. (Vertrouwelijke vormen en wellevendheidsvormen) <i>Ik heb je gezien. Ik heb jou gezien.</i> (Geaccentueerde en niet-geaccentueerde vormen) <i>Ik heb je boek meegenomen. Ik heb jouw boek meegenomen.</i> (Idem) <i>Ik heb hem gezien.</i> (Idem. Afhankelijk van de situatie te lezen als [m] of [hem].
gebruik van verkleinwoorden	Vergelijking van, omzetting in enz. van dialectische en Nederlandse vormen.
gebruik van de tijden	Bestudering van de werkwoordelijke tijden in eigen en andermans teksten, bv. in verhalen.
richting*	Vlaanderen: <i>Ze liepen rond het huis.</i> Nederland: <i>Ze liepen om het huis heen.</i> <i>Ze kwamen naar mij. Ze kwamen naar mij toe.</i> (Idem) <i>Ze liepen uit het huis. Ze liepen het huis uit.</i> (Idem)
overtolligheid, omhaal van woorden	Gevallen van tautologie, pleonasme, woordenkramerij.
<i>gebruik van actief en passief</i> <i>(ET ASO 36, KSO/TSO 35)</i>	

Wat de specifieke spraakkunstdoelen betreft, geldt het volgende:

- ! men vertrekt van de begrippenlijst in het leerplan van de eerste graad (VVKSO 1997, blz. 29-32) en sluit aan met de begrippen en termen uit bovenstaande lijst. De leerinhouden met een * gemarkeerd zijn bedoeld voor a-studierichtingen;
- ! uiteraard kunnen nog meer spraakkunstinhouden ter sprake komen. Het is dan van belang dat ze grammaticaal steekhoudend zijn én dat leerlingen er voor hun eigen taalgebruik voordeel bij kunnen hebben;
- ! de leerlingen van a-studierichtingen moeten over een goed uitgebouwd begrippenapparaat beschikken, zodat zij alle courante woordsoorten en syntactische categorieën kunnen herkennen en benoemen;
- ! de leerlingen van de andere richtingen moeten alleen die begrippen verworven hebben die voor hun concrete taalbehoeften nodig zijn.

6.4.4 Aanpak

We moeten ons spraakkunstonderwijs zo organiseren dat het goed op de doelen ervan afgestemd is. Dat houdt het volgende in:

- 1 Een traditionele frontale onderwijsaanpak is in strijd met doel 3. Bij goed spraakkunstonderwijs voeren de leerlingen taken uit waarin zij taalverschijnselen observeren en onder de leiding van leraar of lerares zelf hypothesen opbouwen. Nuttig is vooral het werken in tweetallen, afgewisseld met klassikale synthesesmomenten.
- 2 Zorg ervoor dat de leerlingen door daadwerkelijk gebruik geleidelijk de termen van de bedoelde metataal verwerven.
- 3 De spraakkunsthouden van dit leerplan hebben betrekking op taalgebruik. Uiteraard staan we ook stil bij het taalsysteem dat het taalgebruik beregelt.
- 4 Beperk het observatie- en toepassingsmateriaal niet tot het Nederlands. Het strekt zich bij voorkeur uit tot alle talen die tot het studiepakket van de leerlingen behoren.
- 5 Zorg ervoor dat de verworven inzichten daadwerkelijk toepassing vinden, onder meer bij de interpretatie van teksten, bij het schrijven en bij het corrigeren van geschreven werk.
- 6 Tenslotte willen wij uitdrukkelijk waarschuwen tegen een te sterk doorgedreven behandeling van de morfologie (vormleer) bij werkwoorden, verkleinwoorden, voornaamwoorden enz. Alleen waar het taalgebruik van de leerlingen duidelijk van de vormleer van het Nederlands afwijkt, kan bezinning daarop nodig zijn.

7 LITERATUUR

7.1 Concept

Literatuuronderwijs is voor alle leerlingen van groot belang. Het ontsluit voor hen de wereld van de literaire teksten met hun context, hun receptie en interpretatie, een zo belangrijk onderdeel van onze cultuur. Bovendien krijgen zij door het lezen van fictie en onderwijs daarin een betere kijk op zichzelf, op de ander, op de wereld en op hun plaats daarin. Literatuuronderwijs maakt jonge mensen humaner, het ontwikkelt hun smaak, draagt bij tot hun socialisering en tot hun groei naar volwassenheid.

Van genietend lezen naar tekstbestudering

In het leerplan van de eerste graad wordt literatuur als een 'aanloop tot literair lezen' aangediend. Leerlingen krijgen er de kans om 'vrijblijvend en genietend' literaire teksten te lezen en zich over hun leesbeleving te uiten. Leraren en leerlingen kunnen daarvoor kiezen uit teksten die bij de belevingswereld van de leerlingen aansluiten.

In de tweede graad staan lezen en leesbeleving net als in de eerste graad voorop. Ook het spreken over de leesbeleving blijft belangrijk. Daarbij maken de leerlingen echter ook kennis met een begrippenapparaat: dat is nodig om die beleving preciezer te herkennen, te benoemen en te structureren. Tekstbeleving wordt zo met *tekstbestudering* verrijkt, zeker in meer op taal afgestemde studierichtingen. In andere richtingen telt vooral de *tekstervaring* en blijft tekstbestudering beperkt.

In de derde graad neemt het belang van de tekststudie verder toe en leidt ze tot kennis met betrekking tot de literatuur, haar context en evolutie, genres en stijlen, receptie en interpretatie enz. Daarnaast blijft tekstervaring toch ook een belangrijke rol spelen: voor alle leerlingen komen het lezen en het zich daarover uiten nog steeds op de eerste plaats. Ook in de derde graad moeten de leerlingen hun eigen tekstervaring en -inzicht aan die van een ervaren lezer kunnen toetsen. Dat geldt vooral voor leerlingen in a-richtingen. In b-studierichtingen blijven ook daar het lezen zelf en de tekstervaring het belangrijkste en blijft het aandeel van de kennis beperkt.

7.2 Doelstellingen

Voor het geheel van literatuuronderwijs gelden de volgende grote doelen:

- 1 Sensibiliseren voor literatuur
- 2 Bewustmaking van literaire-tekstervaring
- 3 Kennismaking met de wereld van de literatuur

Aan die doelen werken we vanaf de eerste graad. Dat gebeurt door de ervaring van de literaire tekst steeds als uitgangspunt te nemen en de leerlingen van bij het begin te helpen om zich hun ervaring bewust te worden en uit te spreken. Het leerplanonderdeel 'Vrijblijvend en genietend lezen' van de eerste graad levert daar een wezenlijke bijdrage toe. Het vormt de basis van waarop de derde doelstelling, 'kennismaking met de wereld van de literatuur', vanaf de tweede graad geleidelijk binnen het bereik komt. Dat gebeurt dan via de didactische tussenstappen van 'literaire reflectie en tekstbestudering'.

Bewustmaking van literaire-tekstervaring heeft plaats door centraal te stellen wat de leerlingen tijdens het lezen of beluisteren van een literaire *tekst ervaren*, de betekenis die zij aan de tekst toekennen. In de eerste graad heeft die toekenning spontaan plaats, zonder dat de leerling die moet kunnen motiveren of argumenteren. In de tweede graad komt daar literaire reflectie bij: een eerste initiatie in een literair begrippenapparaat. Dat moet voor de leerlingen een hulpmiddel zijn om hun leeservaringen bewuster en preciezer onder woorden te brengen en te structureren. Het mag bijvoorbeeld niet leiden tot theoretische uiteenzettingen die los staan van het lezen. Begrippen en termen worden daarom zoveel mogelijk op een inductieve wijze aangebracht. In het spreken over de gelezen of beluisterde teksten worden de nodige begrippen en termen bewust en veelvuldig gebruikt, zodat de leerling ze als het ware intuïtief kan overnemen. Daarna kan er plaats zijn voor een verdere reflectie op de tekstervaring, die in heuse *tekstbestudering* uitmondt. Daarbij leren de leerlingen ook hoe je literaire tekst leest: trager en bedachtzamer, met aandacht voor suggestie en beeldtaal. Ze zien het verschil in met de manier waarop ze zakelijke teksten lezen.

Om te leren waar ze geschikte teksten kunnen vinden, moeten leerlingen *informatie* krijgen over de verschillende soorten fictionele teksten, hun kenmerken en vindplaatsen. Zo maken ze kennis met het literaire bedrijf: met het aanbod van boekhandel, uitgeverij en bibliotheek en met de lectuurinformatie in krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, zo mogelijk ook multimedia en hypertext, cd-rom en het Internet. Ook dat hoort bij voortschrijdende literaire initiatie: leerlingen weten waar zij informatie kunnen vinden over literatuur en hoe ze die informatie kunnen gebruiken. Het zal hen helpen om hun lectuurkeuze te bepalen en toe te lichten, en dat zal op zijn beurt tot inzicht in eigen leesvoorkeuren leiden (*ET 32*).

7.3 Leerinhouden

7.3.1 Tekstbestudering - Te behandelen aspecten

Voor alle leerlingen van ASO, KSO en TSO geldt dat zij geleidelijk (a) de eigenschappen van literaire tekst moeten leren herkennen, evenals (b) de kenmerken van de hoofdgenres verhaal, poëzie en toneel; daarnaast moeten zij (c) ervaren dat literair lezen een andere, wat aandachtiger manier van lezen is, met bijzondere aandacht voor de stijl van de tekst (*ET ASO 34*).

Een en ander gaat gepaard met de introductie van een specifiek literair begrippenapparaat. Dat kan in b-richtingen beperkt blijven tot de gecursiveerde begrippen in onderstaande domeinenlijst. In a-richtingen geldt de hele domeinenlijst zonder beperking.

7.3.2 Domeinenlijst literatuur

Onderstaande lijst is een wegwijzer voor de initiërende literaire reflectie in de tweede graad. Ze bevat de termen van het begrippenapparaat dat hulp biedt bij het bespreken van literaire teksten. Het moet duidelijk zijn dat ‘termen’ geen los aan te brengen elementen zijn. Zij zijn in het proces van de begripsvorming als een laatste stap te beschouwen: als etiketten voor de begrippen die de leerlingen vooral door veelvuldig gebruik hebben leren kennen. Dat zal hen helpen om literaire tekst bewuster te lezen en met toenemende precisie over hun eigen leesbeleving te spreken en te schrijven.

De gecursiveerde begrippen gelden als *minimum* voor alle leerlingen. Zij beantwoorden aan de eisen gesteld in TSO/KSO-eindterm 30. Voor leerlingen van b-richtingen is uitbreiding met meer begrippen uit de lijst uiteraard aan te bevelen, bv. *kortverhaal*, *beeldspraak* en *adolescentieroman*. Voor leerlingen van a-richtingen gelden alle begrippen van de lijst. Overigens is de lijst ook voor die leerlingen niet beperkend.

Verhaal (epiek)

Algemene kenmerken

verhaal

fictie - non-fictie

Verhaalanalyse

gebeurtenis

thema

ik- en hij-verteller

personage

tijd en ruimte

spanning

flashback

Soorten

mythe

fabel

sprookje

sage

strip

column

kortverhaal

(jeugd)roman

adolescentenroman

science-fictionverhaal

Poëzie (lyriek)

Algemene kenmerken

gedicht

Poëzie-analyse

thema

klank en rijm

vers

ritme

strofe

beeldspraak

Soorten

(jeugd)poëzie

klankpoëzie

visuele poëzie

lied

Toneel (dramatiek)

Algemene kenmerken

uitbeelding

toneeltekst

(tekentaal)

Toneelanalyse

handeling

afloop

bedrijf, tafereel en dergelijke meer

Soorten

(jeugd)theater

tv-drama

soap

Vormelementen, stijlen en stijlfiguren

*twee kunststromingen**

klanknabootsing

alliteratie

vergelijking

metafoor

personificatie

humor

ironie

7.4 Aanpak

7.4.1 Algemene regels voor initiërende literaire reflectie

1 Een aanbod dat het lezen bevordert

We kiezen voor de tweede graad *teksten* uit jeugdliteratuur, adolescentenliteratuur en haalbare literatuur voor volwassenen. Voor veel leerlingen in de tweede graad sluiten jeugd- en adolescentenliteratuur naadloos bij hun belevingswereld en belangstelling aan. Zo kunnen we hun leesbereidheid vasthouden, en de leerlingen helpen bij hun ontwikkeling als lezers. We kunnen uit een rijk en gevarieerd aanbod putten, zowel in een originele versie als in vertaling. Dat motiveert tot lezen.

We zorgen ervoor dat het tekstaanbod zowel *poëzie* en *toneel* als *verhalen* bevat. Let op: inwijding in toneel moet ook opvoeringsgericht zijn. Dat betekent dat die inwijding van een voorstelling uitgaat óf dat ze gericht is op een opvoering, bv. door leerlingen. Vaak is daar ook een eerste reflectie op handeling, decor, rekwisieten, licht, muziek enzovoort voor nodig. Na de voorstelling volgt een belevingsreflectie.

Voor verhalen, gedichten en toneelteksten kiezen we zoveel mogelijk de originele presentatie. Dat houdt een uitnodiging in om de teksten in hun juiste context te lezen.

2 Steeds van tekst uitgaan

Leesbeleving en tekstervaring moeten volop ruimte krijgen. Inzicht in het literaire begrippenapparaat en in de bijbehorende termen moet van daaruit groeien: de leerlingen verwerven de begrippen steeds naar aanleiding van gesprekken over gelezen of beluisterde tekst en nooit buiten het verband met de tekst om.

Leerlingen moeten daarbij *actief* zelf lezen. Kennis en leerstof komen pas in de tweede plaats. Dan moeten we er nog op letten dat we de termen niet vóór het inzicht aanreiken: begripvorming komt geleidelijk tot stand en wordt uiteindelijk met een term bekroond. De termen zullen de leerlingen voornamelijk moeten helpen om hun tekstbeleving preciezer te verwoorden en om een leeswijze voor literaire teksten te verwerven.

Aandacht voor de tekstbeleving van de leerlingen en voor de wijze waarop zij betekenis toekennen, verhoogt hun kansen op een goede smaakontwikkeling en op een blijvende leesbereidheid. Het staat ons ook toe om inzicht te krijgen in hun leesvoorkeuren.

3 Geen uitgebreid begrippenapparaat in de tweede graad

Een meer uitgebreide kennismaking met termen en begrippen hoort in de derde graad thuis: daar wordt het begrippenapparaat afhankelijk van de studierichtingen aangevuld en uitgediept. Zo hoeven de voorgeschreven twee stromingen in de tweede graad niet tot een literatuurgeschiedenis aanleiding te geven. We kunnen het daar houden bij wat in veel stromingen onderstroom is: het spel van het gevoel tegenover de rede, zoals in de tegenstelling tussen romantiek en realisme. In dit verband verdient samenwerking met andere vakken overigens aanbeveling. Zo worden literaire teksten in een ruimere context ingebed.

7.4.2 De aanpak nader bekeken

1 In de eerste graad: tekstervarend lezen

Literatuur op een tekstervarende manier lezen in de klas betekent dat we de relatie tussen tekst en leerling-lezer ernstig nemen en centraal stellen. Vanaf de eerste graad geven we de leerlingen de kans om zich spontaan over hun tekstbeleving te uiten. De betekenis die zij vanuit die ervaring aan een tekst toekennen, wordt onderwerp van een gesprek met hun medeleerlingen.

Daarbij mag het gaan om eigen betekenistoekenning, voorstellingen en hypotheses, die zij aan de betekenistoekenning van medeleerlingen en leraar toetsen. Hun uitspraken behoeven daarbij nog geen literair-technische argumentatie.

Het eerste gesprek verloopt dus zonder literair jargon. Zo mogelijk stellen de leerlingen hun betekenistoekenning bij als ze die naast die van medeleerlingen leggen.

Daarbij komen vragen over het volgende aan bod:

- ! de lees- of luisterervaring zelf: aangrijpend, ontroerend, spannend, humoristisch? sluit het aan bij mijn leefwereld, of verzet het me in een andere?
- ! de gebeurtenissen: zijn ze echt, waarschijnlijk, verzonnen? spelen ze zich hier en nu af, of toen en elders?
- ! de personages: kan ik me erin inleven?

2 In de tweede graad: van tekstervarend naar tekstbestuderend lezen

We vertrekken nog steeds van de leesbeleving van de leerlingen, maar laten daar nu ook *waaromvragen* bij aansluiten. De leerlingen leren voor hun uitspraken geleidelijk argumenten aan te voeren. Ze leren die te staven met wat in de tekst staat, leren hun betekenistoekenning te onderbouwen met argumenten die zij aan het literaire werk ontleen: voorbeelden, passages, situaties. Tijdens het gesprek over de teksten krijgen ze nu ook literaire begrippen aangereikt. Daarmee leren ze hun tekstbeleving preciezer te verwoorden, te intensiveren en te structureren. Zo doen ze geleidelijk een *literair begrippenapparaat* op. Dat is immers een doelstelling van het literatuuronderwijs na de eerste graad.

Gemakshalve kunnen we bij deze vorm van lezen drie fases onderscheiden. We geven daarvan een overzicht (ET 33).

a De leerlingen lezen of beluisteren de tekst. - In hun leesbeleving komen ze tot een 'spontane' eerste indruk van verhaal of gedicht. Om zich die bewust te worden kunnen ze met ervaringswoorden of met receptieschalen werken, die wij hen aanreiken.

b De leerlingen verwoorden hun leesbeleving, zo precies mogelijk. - Nu komen de volgende elementen aan bod:

- ! inhoud, thema, gebeurtenissen, personages;
- ! spanningsopbouw, bouw van het verhaal, tijd en ruimte;
- ! ik- of hij-persoon, formulering, taalgebruik en stijl.

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

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

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

Dit soort verwerkingsopdrachten is helemaal op tekstbestudering gericht. Tekstanalyse en situering van het werk krijgen daarbij vooral ruime aandacht.

7.4.3 Tekstkeuze en leeservaring documenteren

Niet alle leerlingen zijn lezers van literatuur. Ook lopen de redenen waarom ze lezen sterk uiteen. Sommigen lezen alleen maar om zich te informeren, terwijl anderen ook kritisch met die informatie om willen gaan; nog anderen zoeken er ontspanning in of willen aan de werkelijkheid ontsnappen. Dan zijn er ook leerlingen die echt *literair* lezen. Het is duidelijk: leerlingen reageren niet allemaal gelijk op het lectuuraanbod. Het zal erop aankomen dat we in het aanbod en de verwerking van teksten stappen naar hen toe moeten zetten (*ET 31*).

Hieronder volgen concrete aanwijzingen. Ze moeten een degelijk leerlinggericht literatuuronderwijs mogelijk maken (*ET KSO/TSO 34, ASO 35*).

1 Aanbod

- ! Maak leerlingen hun eigen leesvoorkeuren bewust: confronteer hen met hun lezerstype, hun leesbiografie en hun leesvoorkeuren.
- ! Kies boeken - of laat die kiezen - die aansluiten bij hun belevingswereld.
- ! Betrek de leerlingen actief bij het keuzeprocés: neem hun eigen lectuur als uitgangspunt.
- ! Informeer hen over wat er aan jeugdliteratuur, adolescentenromans en eenvoudige boeken voor volwassenen te lezen is.
- ! Respecteer hun eigen 'keuzetempo': sommigen zijn nog aan jeugdliteratuur toe terwijl anderen al boeken lezen die bij de grote literatuur aanleunen.

2 Verwerking

- ! Zoek aansluiting bij de aanloop tot literair lezen van de eerste graad: laat de leerlingen met elkaar over hun eigen leesbeleving praten; geef ze de kans om te zeggen wat ze denken en voelen; welke associaties ze maken; gebruik ervaringswoorden en receptieschalen om ze hun eigen verwerking te leren verkennen; vul hun tekstervaring aan met tekstbestudering.
- ! Ga na welke in de teksten opgeroepen situaties voor hen nieuw zijn, welke zij herkennen.
- ! Leer hen inzicht krijgen in thema en vormgeving.
- ! Leer hen nadenken over de personages: zouden zij vanuit hun inleving en rekening houdend met hun afstand tegenover de personages ook zo handelen?
- ! Leer hen erachter komen met welke middelen de schrijver erin slaagt om de beleving van het verhaal te beïnvloeden.
- ! Leer hen zien hoe spanning opgebouwd wordt.

- ! Breng hen tot het inzicht dat ruimte en tijd in dienst staan van het thema van het boek.
- ! Laat hen ontdekken hoe het vertelstandpunt van de schrijver het verhaal beïnvloedt.
- ! Laat hen inzien dat de taal van een verhaal of van een gedicht anders is dan die van een zakelijke tekst.

3 Leesmap of -portefeuille/portfolio

Laat ruimte voor een creatieve en persoonlijke verwerking in leesverslagen die niet te analytisch zijn. Laat de leerlingen daarin het volgende aangeven:

- ! welke boeken ze gelezen hebben;
- ! de informatie die ze over het boek gevonden hebben (eventueel in een kleine infomap);
- ! wie of wat hen tot de keuze van dat boek gebracht heeft;
- ! welke opdrachten ze over het boek uitgevoerd hebben;
- ! wat het boek voor hen betekend heeft;
- ! met welk gedicht, schilderij, film, song... ze het gelezen boek in verband brengen (eventueel in een klein ervaringsverslag);
- ! welke invloed het boek had op hun kijk op thema of inhoud;
- ! welke opdrachten ze uitgevoerd hebben, met een lijstje van artikels en boeken die ze daarbij geraadpleegd hebben; en of die informatie iets toegevoegd of veranderd heeft aan hun betekenisgeving of aan hun kijk op het boek;
- ! waarom ze de boeken gekozen hebben (documenteren!).

Leer de leerlingen bij de keuze van een volgend boek met dit alles rekening te houden.

4 Huislectuur

Voor de verschillende richtingen gelden de volgende minimumaantallen boeken per jaar:

a-richtingen: 4

b-richtingen: 2

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

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

8 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, literatuur 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 5, 6 en 7 steeds aanwijzingen gegeven in verband met de wijze waarop die onderdelen aangepakt kunnen worden.

Ook is het nodig om het onderstaande steeds in verband te zien met wat in deel 2 van dit leerplan ('Nederlands volgens een eigentijdse opvatting') is gezegd.

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 opgevat of voorgesteld, maar zij kunnen onvoldoende rekening houden met de eigen aard en de mogelijkheden van zoveel studierichtingen als er in de tweede graad te vinden zijn. Bovendien kunnen zij nooit op alle mogelijke lokale en regionale verschillen afgestemd zijn.

Dat betekent dat leraren en leraressen 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 9), de leerlingen zelf, de sociaal-culturele omgeving van de school, het lopende aanbod van de media enz. Voor alle leerlingen is er ook in de tweede graad eenzelfde aantal uren Nederlands: vier uur. Daarmee haalt Nederlands voor het gehele jaar iets meer dan honderd uren.

Wat in ieder geval aanbeveling verdient, is dat leraressen en leraren hun werkplannen in onderling beraad opstellen, ook longitudinaal. Als graadleerplan vervult het leerplan immers een belangrijke brugfunctie tussen de eerste en de derde graad. Precies wegens die brugfunctie is het ook niet mogelijk een goed werkplan op te stellen zonder een grondige kennis van de leerplannen van de andere graden.

Integratie en zelfwerkzaamheid

Iets meer dan honderd reële lessen in een schooljaar is niet zoveel, tenminste als men in 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 boek 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 bv. 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. Anders gezegd: zelfwerkzaamheid en taakgericht onderwijs gaan hand in hand.

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 én waarin zij over dat eigen talig handelen reflecteren. Taalvaardigheid en taalbeschouwing sluiten aldus nauw bij elkaar aan.

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 literaire initiatie en beschouwing.

9 LEERMIDDELEN

Onderstaande beschouwingen kunnen helpen om voor het vak Nederlands een goede leermitdelkenkeuze 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 én boeken én enige didactische uitrusting aanwezig zijn. Noodzakelijke (vaste) boeken zijn: enkele woordenboeken (ook cd-romversies!), de *Woordenlijst van de Nederlandse taal* (1995), een goede Nederlandse spraakkunst, een AN-gids, een atlas, een bijbel. Ten zeeerste aanbevolen didactische uitrusting: overheadprojector, cassettespelers (audio en video), cdspelers, pc's met tekstverwerker, databasis en cd-romspeler, videocamera.

Taalvaardigheid

Voor de ontwikkeling van lees- en luistervaardigheid zijn er in de eerste plaats veel teksten nodig. Daartoe wordt gebruik gemaakt 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, cd-roms;
- ! het Internet.

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 omzeggens het hele veld van het professionele schrijven veroverd.

Van leraressen en leraren Nederlands is daarom niet langer aan te nemen dat zij, ook didactisch, die evolutie niet volgen.

Voor bepaalde vakonderdelen (bv. spelling, kennismaking met poëzie, 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 kunnen zij samen met wat door de lerares/leraar zelf aangemaakt wordt, 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)spraakunst en zo nodig over een (beknopte) spellinggids beschikken. De spraakunst moet niet in de eerste plaats als leerboek, maar als (blijvend) naslagwerk gebruikt worden.

Literatuur

In de regel kan men voor de literaire initiatie gebruik maken van wat in het schoolboek staat. Bij de keuze van een methode speelt de literaire component uiteraard een belangrijke rol.

Toch dient men zeker voor a-richtingen de invoering van een recente bloemlezing te overwegen. Die kan voor de leerling een blijvend bezit worden.

Verder gebruikt men:

- ! jeugd- en adolescentenliteratuur;
- ! boeken uit de schoolbibliotheek en/of uit een openbare bibliotheek.

10 EVALUATIE

In het ideale geval kent een leraar zijn leerlingen zo goed dat hij op ieder moment van hun ontwikkeling weet hoever zij staan. Het beeld van de 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 kan demonstreren.

Klassikaal onderwijs staat daar een eind van af. Toch kan het beeld van de meester en zijn leerling 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 moedertaalleraressen en -leraren zich 'observerend' opstellen, dit is hun leerlingen observeren bij de uitvoering van hun taaltaken. Zelfs zonder proefwerk moeten zij het peil van hun leerlingen goed 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 zoiets niet goed te organiseren. Dus ligt *permanente evaluatie* voor de hand en moeten leraressen en 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 én 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, bijvoorbeeld in de behandeling van een jeugd- of adolescentenboek, 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. Na een schriftelijke voorbereiding kan men de leerling bijvoorbeeld alleen maar een zestal steunwoorden laten gebruiken.

Schriftelijke taalvaardigheid

Leesvaardigheid m.b.t. niet-literaire teksten 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 i.v.m. teksten (zie bij taalbeschouwing hieronder), van leesstrategieën en van tekstonafhankelijke vragen.

Schrijfvaardigheid blijkt het beste uit een goed aangelegd en geregeld bijgehouden schrijfportefeuille, schrijfmap, omdat daaruit de werkelijke progressie van de leerling af te lezen is. Zo nodig kan een afsluitende schrijfproef (opstel) nog meer helderheid verschaffen, maar dan moet die proef goed aansluiten 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 (bijvoorbeeld in de schoolbibliotheek) te documenteren.

Dictees zijn 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 in verband met meervoudsvorming) moet summatief in geïntegreerd verband geëvalueerd worden. Kennis met betrekking tot de spelling van het Nederlands moet bv. uit het schrijven van de leerlingen blijken en niet uit het kunnen reproduceren van spellingregels. Zo moet eventuele spraakkunstkennis in b-richtingen eveneens uit feitelijke prestaties met betrekking tot mondeling en schriftelijk taalgebruik blijken.

Literatuur - Kennis en inzicht

Inzicht en kennis met betrekking tot literatuur worden summatief het beste getoetst op verwante niet in de klas geziene teksten, met een analoge moeilijkheidsgraad als de teksten die in de klas behandeld werden. Vragen die toetsen naar declaratieve kennis van begrippen en termen en situeren zich op een inzichtelijk niveau.

11 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
verenigingen en instellingen
tijdschriften
didactische handleidingen

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 BRT), 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.

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), H. Consciencegebouw, Albert II-laan 15, 1000 Brussel.

Jeugd en Poëzie vzw, Sint-Huybrechtstraat 66, 1785 Merchtem.

Organisatie en publicatie van de jaarlijkse Soetendaelle poëziewedstrijd.

Katholiek Centrum voor Lectuurinformatie en Bibliotheekwerk (KCLB), Van Helmontstraat 29, 2060 Antwerpen. tel./fax 03 272 21 46; e-mail:k.c.l.b@village.uunet.be; web:
<http://gallery.uunet.be/k.c.l.b>

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 Vlaanderen, p.a. Nationaal Centrum voor Jeugdliteratuur (NCJ), zie aldaar. 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, Parochiaanstraat 15, 1000 Brussel, tel. 02 553 68 80.
Lijst lezingen scheppende kunstenaars. Informatie voor wie een schrijver naar de klas wil uitnodigen.

Nationaal Centrum voor Jeugdliteratuur (NCJ), Villa Kakelbont, Meistraat 2, 2000 Antwerpen; tel. 03 202 83 67- 68; fax 03 202 83 77; e-mail: ncj@yucom.be
Informatie o.m. 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.

Nederlandse Taalunie, Lange Voorhout 19, Postbus 10595, NL-2501 HN Den Haag; tel. +31-70.346.95.48, fax +31-70.365.98.18.65; web: <http://www.taalunieversum.org> (Het portaal voor de Nederlandse taal).

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; tel. 02 412 42 72.
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;
tel. + 31-53.484.02.46
fax + 31-53.430.76.92; e-mail: L.Besseler@slo.nl; web: <http://www.slo.nl>

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

Vereniging Leraren Nederlands (VLN), p.a. Vereniging Vlaamse Leerkrachten (VVL), zie aldaar.
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 ter Bevordering van het Vlaamse Boekwezen (Huis van het Boek), Hof ter Schriek-
klaan 17, 2600 Berchem; tel. (03)230 89 23, fax (03)281 2240; web: <http://www.vbv.be>
Organisatie van de boekenbeurs voor Vlaanderen. Sinds een aantal jaren geeft de VBVB documentatiebrochures voor boekenbeursbezoek uit, met of zonder de klas.

Vereniging Schrijvers voor de Jeugd (VSVJ), Parijseweg 93, 2390 Hoevenen-Stabroek;
tel./fax 03 605 55 02.

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 volwassen-
educatie.
Tijdschrift: Vonk.

Vlaams Bibliografisch Informatiecentrum, gefuseerd met Vlaamse Bibliotheek Centrale)
(VLABIN-VBC), Frankrijklei 53-55 (4e verdieping), 2000 Antwerpen; tel. 03 226 13 99,
fax 03 232 66 16;
e-mail: vlabin@bib.vlaanderen.be
Ontsluiting, productie en verspreiding van formele en inhoudelijke bibliografische informa-
tie; uitgever van Leesidee en Leesidee Jeugdliteratuur.

Vlaams Fonds voor de Letteren, Generaal Capiaumontstraat 11 bus 5, 2600 Berchem;
tel. 03 270 31 61.

Vlaams Theaterinstituut (VTI), Sainctelettesquare 19, 1210 Brussel; tel. 02 201 09 06.
Theoretische en praktische informatie. Videocaptaties.

VVKSO, Leerplancommissie Nederlands ASO, KSO en TSO, Guimardstraat 1, 1040 Brussel.

Werkgroep Jeugdliteratuur, Centrum voor Didactiek (UFSIA), Het Brantijser, Sint-Jacobsmarkt
9-13, 2000 Antwerpen; tel. 03 220 47 58, fax 03 220 47 59.
Werken met jeugdboeken in de klas. Publicatie van Leeswijzers 12-14, 14-16, 16-18 i.s.m.
KCLB en VLABIN.

Werkverband voor Taal-en Literatuuronderwijs (W.v.T.), Vliebergh-Senciecentrum: Moderne Talen, Blijde-Inkomststraat 21, 3000 Leuven; tel. (016)32 47 64, fax (016)32 50 25; voor Nederlands: tel. 016 32 47 82, e-mail: johan.vaniseghem@arts.kuleuven.ac.be

Tijdschriften

Aangenaam: documentatiemappen van Vlaamse Jeugdauteurs, VLABIN-VBC, Frankrijklei 53-55 (4e verdieping), 2000 Antwerpen.

Documentatiemap 1998: Vlaamse auteurs en illustratoren voor de Jeugd, uitgegeven door Vereniging Schrijvers voor de Jeugd (VSVJ).

Documentatiemap Vlaamse Jeugdauteurs, Partizanenstraat 108, 2950 Kapellen.

Jeugdliteratuur in de basisvorming, Biblion Uitgeverij, Postbus 43026, 2504 AA Den Haag (in Vlaanderen verdeeld door Swets Belgium, Eigenlostraat 21, 9100 Sint-Niklaas, tel. 03 780 62 62, fax 03 780 62 99).

Leesidee, VLABIN, Vlaams Bibliografisch Informatiecentrum.

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, tel. +31-20-520.54.99.

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 Tweede taal (NT2), Blijde-Inkomststraat 7, 3000 Leuven.

Tijdschrift voor taalbeheersing, Van Gorcum, Industrieweg 38, NL-9400 AA Assen.

Tsjip/Letteren, Tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige vorming van de Nederlandse Stichting Promotie literaire Vorming (SPL) en de Vlaamse Stichting voor Literaire Vorming (SLV), Unilo, Postbus 9103, NL-6500 HD Nijmegen (in Vlaanderen verdeeld door Swets Belgium, Eigenlostraat 21, 9100 Sint-Niklaas, tel. 03 780 62 62, fax 03 780 62 99).

Vonk, Tijdschrift van VON-Vlaanderen; VON-secretariaat, Eeklostraat 149, 9030 Mariakerke.

Werkblad voor Nederlandse Didactiek, publicatie van het Centrum voor Didactiek, Het Brantijser, Sint-Jacobsmarkt 9-13, 2000 Antwerpen.

Werkmap voor taal-en literatuuronderwijs (W.v.T.), Lesvoorbeelden voor taallessen (websitepublicatie), web: <http://fuzzy.arts.kuleuven.ac.be/wvt/>

KU Leuven, Permanente Vorming, Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs, Vliebergh-Senciecentrum, Blijde-Inkomststraat 21, 3000 Leuven.

Nuttige telefoons, e-mails en webadressen

Nederlandse Taalunie (zie aldaar).

Neder-L, Elektronisch tijdschrift voor de neerlandistiek, via Taalunieversum en <http://baserv.uci.kun.nl/~salesmans>. Gratis e-mailabonnement mogelijk.

De Taaltelefoon, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, tel. 078 15 20 25.

De Taallijn, Spuistraat 134, NL-1012 VB Amsterdam; tel. + 31-20.638.22.06, fax + 31-20.638.09.01.

Internet voor de moderne talenklas, <http://fuzzy.arts.kuleuven.ac.be/taalklas/frames3.htm>, (Karel Van Rompaey, niet meer bijgewerkt sinds april 1999)

OCenW Nederland intranetwerk: (portaalwebsite, een van de grootste computernetwerken in de wereld anno 2000; scholen, bibliotheken, musea enz.): <http://www.kennisnet.nl>

Vlaamse overheid, onder andere Onderwijs, <http://www.vlaanderen.be>.

VSKO, <http://www.vsko.be/vvksa>, voor onder andere Nederlands met didactische links.

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. Benevens 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.

DAEMS, F., e.a., Leren leven in taal. Een moedertaal didactiek, De Sikkell, Malle 1982.

De eerste Vlaamse moedertaal didactiek sinds 1974. Het boek is in de eerste plaats voor de lerarenopleiding 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.

DE JONGHE, H., Taal en tekst. Moedertaaldidactisch 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 moedertaaldidactische 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.

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 moedertaaldidactiek 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 moedertaaldidactisch 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.

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.

TEN BRINKE, S., The Complete Mother-tongue Curriculum, Wolters-Noordhoff/Longman, Groningen 1976.

Was in veel opzichten een innoverend boek, dat het moedertaaldidactische 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.

VAN DER GEEST, A., e.a., Praxis-reeks, Malmberg, Den Bosch.

Handzame didactische boekjes met veel tips over allerlei facetten van Nederlands voor het basisonderwijs; ook bruikbaar in de eerste graad van het secundair 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 jaargangen - zijn nog te verkrijgen. Informatie Nederland: P. Nieuwenhuijsen, Staniastate 57, NL-8926 LB Leeuwarden; Vlaanderen: **Mark Van Bavel**, Scherpenberg 26, 2390 Westmalle, **Hugo de Jonghe**, Ten Doorn 6, 1852 Beigem.

Spraakunst

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 referentiespraakunst 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.

DE JONGHE, H., DE GEEST, W., Nederlands, je taal. Een overzichtelijke spraakunst, Van In, Lier 1985.

Een onderwijsspraakunst, 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.

DE SCHUTTER, G., VAN HAUWERMEIREN, De structuur van het Nederlands, De Sikkel, Malle 1983.

Een spraakunst van pragmatisch en daardoor ongewoon type. Uitgangspunt: de taalhandelingen van de taalgebruiker. Goed naslag- en studiewerk.

GEERTS, G., (red.), Algemene Nederlandse spraakunst, Wolters-Noordhoff, Groningen 1984.

De 'ANS' is het grote naslagwerk op het gebied van de Nederlandse spraakunst. 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.

PAARDEKOOPEL, P.C., Beknopte ABN-syntaksis, 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 beschrijvingsysteem 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.

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 HOUK, T., 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.

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.

W.I.M. van Calcar, 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.

Aanloop tot literair lezen

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.

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.

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.

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, H., 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 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.

- 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.
- 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

12 LIJST VAN DE EINDTERMEN ⁶

NEDERLANDS ASO

1 Luisteren (koppeling Spreken/gesprekken voeren)

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

2 Spreken/gesprekken voeren (koppeling Luisteren)

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

⁷ Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid in de kantlijn.

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

3 Lezen

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

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

4 Schrijven

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

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

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

- * 29 De leerlingen zijn binnen de gepaste situaties bereid om:
- ! te schrijven;
 - ! schriftelijk informatie te verstrekken;
 - ! te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct;
 - ! taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

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

- ! verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:

- C fictionele en zakelijke teksten;
- C verhaal, gedicht, toneeltekst;
- C twee stromingen.

- ! de kenmerken herkennen van:

- C column, kortverhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
- C strip, jeugdtheater, tv-drama, soap.

- ! verhaalelementen herkennen en benoemen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hijverteller;

- ! de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personages, tijd, ruimte.

31 De leerlingen kunnen:

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

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

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

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

- * 35 De leerlingen zijn bereid om:
- ! literaire teksten te lezen;
 - ! over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

6 Taalbeschouwing

36 De leerlingen kunnen volgende verschijnselen in het taalgebruik herkennen, benoemen en het voorkomen ervan bespreken:

- ! verbanden tussen informatiedelen (tekstopbouw):

- C alinea en zin/uiting;
- C inleiding-midden-slot;
- C middel-doel;

- C oorzaak-gevolg;
- C voorwaarde-realiserende;
- C opsomming en classificatie.
- ! betekenis van informatie (tekstopbouw):
 - C feiten en meningen;
 - C voor- en nadelen;
 - C pro's en contra's;
 - C overeenkomsten en verschillen.
- ! interactionele aspecten van de communicatie:
 - C taalregister;
 - C taalvariatie: conventie en afwijking;
 - C modaliteit;
 - C gevoelswaarde;
 - C figuurlijk taalgebruik.
- ! woordleer:
 - C afleiding;
 - C samenstelling;
 - C leenwoord;
- ! zinsleer:
 - C directe en indirecte rede;
 - C actieve en passieve zinnen;
 - C enkelvoudige en samengestelde zinnen.
- 37 De leerlingen kunnen van de volgende verschijnselen het (taal)systeem beschrijven:
 - ! woordleer: afleiding, samenstelling, leenwoord, bastaardwoord;
 - ! zinsleer: directe en indirecte rede, actieve en passieve zinnen, samengestelde zinnen.
- 38 De leerlingen kennen de verschillende strategieën om aan onbekende woorden betekenis te geven. Het gaat om het gebruiken van:
 - ! de context;
 - ! de voorkennis van taal en wereld;
 - ! de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
 - ! het woordenboek.
- 39 De leerlingen kunnen tijdens hun taalbeschouwingsactiviteiten de concepten identificeren en de bijbehorende termen gebruiken.
- 40 De leerlingen kunnen hun eigen taaltaken bijsturen door middel van herkenning, benoeming en bespreking van taalverschijnselen.
- * 41 De leerlingen zijn bereid om over hun eigen taalgebruik en het taalsysteem na te denken.

NEDERLANDS KSO

1 Luisteren (koppeling Spreken/gesprekken voeren)

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

2 Spreken/gesprekken voeren (koppeling Luisteren)

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

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

3 Lezen

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

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

4 Schrijven

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

! taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

30 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen:

! verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:

C fictie en non-fictie;

C verhaal, gedicht, toneeltekst;

C twee stromingen.

! enkele literaire vormen herkennen

C column, verhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;

C strip, tv-drama, soap, jeugdtheater.

! in de teksten die ze lezen enkele verhaalelementen herkennen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hijverteller.

! de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personages, tijd, ruimte.

31 De leerlingen kunnen:

! hun tekstkeuze toelichten;

! hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven);

! hun tekstkeuze en leeservaring documenteren.

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

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

* 34 De leerlingen zijn bereid om:

! literaire teksten te lezen;

! over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

6 Taalbeschouwing

35 De leerlingen kunnen volgende verschijnselen in het taalgebruik herkennen, benoemen en het voorkomen ervan bespreken:

! verbanden tussen informatiedelen (tekstopbouw):

C alinea en zin/uiting;

C inleiding-midden-slot;

C middel-doel;

C oorzaak-gevolg;

C opsomming en classificatie.

! betekenis van informatie (tekstopbouw):

C feiten en meningen;

C voor- en nadelen;

C pro's en contra's;

C overeenkomsten en verschillen.

! interactionele aspecten van de communicatie:

C taalregister;

C taalvariatie: conventie en afwijking;

C gevoelswaarde;

C figuurlijk taalgebruik.

- ! woordleer:
 - C afleiding;
 - C samenstelling.
 - ! zinsleer:
 - C directe en indirecte rede;
 - C actieve en passieve zinnen;
 - C enkelvoudige en samengestelde zinnen.
- 36 De leerlingen kennen de verschillende strategieën om aan onbekende woorden betekenis te geven. Het gaat om het gebruiken van:
- ! de context;
 - ! de voorkennis van taal en wereld;
 - ! de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
 - ! het woordenboek.
- 37 De leerlingen kunnen hun eigen taaltaken bijsturen door middel van herkenning, benoeming en bespreking van taalverschijnselen.
- * 38 De leerlingen zijn bereid om over hun eigen taalgebruik en het taalsysteem na te denken.

NEDERLANDS TSO

1 Luisteren (koppeling Spreken/Gesprekken voeren)

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

- * 7 De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
 - ! te luisteren;
 - ! een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
 - ! een ander te laten uitspreken;
 - ! te reflecteren op hun eigen luisterhouding;
 - ! het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/Gesprekken voeren (koppeling Luisteren)

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

3 Lezen

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

4 Schrijven

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

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

5 Literatuur

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

6 Taalbeschouwing

35 De leerlingen kunnen volgende verschijnselen in het taalgebruik herkennen, benoemen en het voorkomen ervan bespreken:

! verbanden tussen informatiedelen (tekstopbouw):

- C alinea en zin/uiting;
- C inleiding-midden-slot;
- C middel-doel;
- C oorzaak-gevolg;
- C opsomming en classificatie.

! betekenis van informatie (tekstopbouw):

- C feiten en meningen;
- C voor- en nadelen;
- C pro's en contra's;
- C overeenkomsten en verschillen.

! interactionele aspecten van de communicatie:

- C taalregister;
- C taalvariatie: conventie en afwijking;
- C gevoelswaarde;
- C figuurlijk taalgebruik.

! woordleer:

- C afleiding;
- C samenstelling.

! zinsleer:

- C directe en indirecte rede;
- C actieve en passieve zinnen;
- C enkelvoudige en samengestelde zinnen.

36 De leerlingen kennen de verschillende strategieën om aan onbekende woorden betekenis te geven. Het gaat om het gebruiken van:

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

37 De leerlingen kunnen hun eigen taaltaken bijsturen door middel van herkenning, benoeming en bespreking van taalverschijnselen.

* 38 De leerlingen zijn bereid om over hun eigen taalgebruik en het taalsysteem na te denken.