

NEDERLANDS
DERDE GRAAD ASO • KSO • TSO

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

September 2006
VVKSO – BRUSSEL D/2006/0279/008

NEDERLANDS DERDE GRAAD ASO • KSO • TSO

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO – BRUSSEL D/2006/0279/008

September 2006

(vervangt D/2004/0279/044 met ingang van 1 september 2006)

ISBN-nummer: 978-90-6858-605-3



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

Inhoud

SITUERING	5
ALGEMENE VISIE	6
1 Concept	6
1.1 Competentieleren	6
1.2 Taal en tekst als toegang	7
2 Drie componenten	7
2.1 Taalvaardigheid	7
2.2 Taalbeschouwing	8
2.3 Literatuur.....	8
3 Drie doelgroepen	8
3.1 Beginsituatie van de jonge volwassenen van vandaag vanuit hun belevingswereld.....	8
3.2 Studierichtingen	9
4 Doelen van het vak	11
4.1 Eindtermen.....	11
4.2 Eigen leerdoelen.....	12
5 Verwerking van de vakgebonden eindtermen	12
5.1 Taalvaardigheid	12
5.2 Taalbeschouwing	13
5.3 Literatuur.....	13
6 Uitwerking	13
6.1 Van leerplan tot jaarplan	13
6.2 Overleg met de vakgroep	13
LEERINHouden	14
1 Taalvaardigheid	14
1.1 Concept	14
1.2 Beginsituatie van de leerlingen	14
1.3 Doelen	15
1.4 Doelen en leerinhouden	17
1.5 Aanpak	24
1.6 Evaluatie.....	25
1.7 Verder lezen	26
2 Taalbeschouwing	29
2.1 Concept	29
2.2 Beginsituatie	29
2.3 Doelen	31
2.4 Leerinhouden.....	32
2.5 Aanpak	34
2.6 Evaluatie.....	36

2.7	Verder lezen	36
3	Literatuur	42
3.1	Concept	42
3.2	Beginsituatie van de leerlingen - Een leerlijn voor literair lezen over de drie graden	43
3.3	Doelen	43
3.4	Leerinhouden.....	45
3.5	Aanpak	47
3.6	Evaluatie.....	50
3.7	Verder lezen	52
ALGEMENE DIDACTISCHE WENKEN EN MINIMALE LEERMIDDELEN		58
EVALUATIE		601
ADDENDA.....		63
1	Addendum 1 - Vrije ruimte.....	63
2	Addendum 2 - Concordantietabel VOET, Vakoverschrijdende eindtermen.....	67
3	Addendum 3 SET - Specifieke eindtermen (SET) - taakverdeling.....	68
4	Addendum 4 - Lexicon.....	69
BIBLIOGRAFIE VAN ALGEMENE WERKEN EN NUTTIGE ADRESSEN		73
1	Algemene werken - achteraan, bij Adressen	73
2	Nuttige adressen	75
2.2	Verenigingen.....	75
2.3	Tijdschriften.....	76
2.4	Url's.....	76
2.5	cd-roms	78
EINDTERMEN		80
1	Vakgebonden eindtermen	80
1.1	Derde graad aso	80
1.2	Derde graad kso	85
1.3	Derde graad tso.....	90
2	Specifieke eindtermen aso	95
2.1	Taal en communicatie.....	95
2.2	Taal en cultuur.....	95
2.3	Taal als systeem.....	95
2.4	Onderzoekscompetentie	96

SITUERING

Dit leerplan Nederlands is bestemd voor alle leerlingen van de derde graad aso, kso en tso.

Uiteraard zijn niet alle leerdoelen en leerinhouden bestemd voor alle leerlingen. In de derde graad zijn daarvoor de verschillen in de studierichtingen te sterk uitgewaaierd, weg van een gemeenschappelijke inhoud. Daardoor wordt in de derde graad het specifieke karakter van de studierichtingen nog markanter en zijn er aanzienlijke verschillen in toegemeten lestijden Nederlands.

Dit leerplan **bouwt naar inhoud en vorm voort** op de leerplannen van de tweede en de eerste graad. Het heeft drie componenten: vaardigheden, taalbeschouwing en literatuur. Het heeft echter wel een eigen concept en anders dan in de voorgaande leerplannen, is elke component van het leerplan opgebouwd in concept, beginsituatie, doelen, leerinhouden, aanpak, evaluatie en verder lezen.

Dit leerplan is, zoals de leerplannen van de vorige twee graden, een **graadleerplan**. Dat betekent dat de leerdoelen, de eindtermen en de leerinhouden pas gerealiseerd moeten zijn aan het einde van de graad. Een graadleerplan beschrijft dus niet wat per leerjaar moet behandeld worden.

Hier liggen dan ook kansen én een opdracht voor de vakgroep om afspraken te maken, bijvoorbeeld over de verdeling van de leerinhouden in de twee leerjaren, over de te volgen leerlijnen in de opbouw, over de aanpak en de evaluatie. Dit graadleerplan vraagt dan ook om vakgroepwerking. Overleg met vakken met verwante leerinhouden is meer dan wenselijk.

Omwille van de overzichtelijkheid hebben we in dit leerplan de leerinhouden van taalbeschouwing en literatuur in kolommen opgenomen. We zijn er ons van bewust dat dit kan uitnodigen tot alleen maar kennis nemen van die kolommen, zonder aandacht voor de omkaderende, conceptuele teksten. We willen er echter op wijzen dat dit leerplan meer is dan de voorstelling van leerinhouden. Er ligt namelijk een heel nieuw concept over leren en taalleren aan ten grondslag: het competentieleren.

ALGEMENE VISIE

1 Concept

1.1 Competentieleren

In dit leerplan staat het competentieleren centraal. Onder competentieleren verstaan we het geheel van kennis, vaardigheden, attitudes en persoonskenmerken die iemand nodig heeft om taken en opdrachten in een bepaalde context uit te voeren.

In het competentieleren gaat het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes hand in hand. Ze worden altijd geïntegreerd. Ook de transfer die de leerling van schoolse kennisinhouden naar andere schoolse en maatschappelijke contexten moet maken, wordt nu binnen de klasmuren ingeoeffend.

Kennis is niet onbelangrijk, maar ze gaat, afgezien van de basiskennis, geen leven lang mee. Het is dus noodzakelijk en veel interessanter om leerlingen te leren hoe ze kennis kunnen verwerven en informatie vinden en hoe ze die moeten inzetten om een bepaald doel te bereiken.

Bovenstaande opvatting over leren spoort met de rol van het vak Nederlands als substraatvak. Heel wat leerinhouden van ons vak staan immers binnen (en buiten) ons vak ten dienste van **utilitaire** doelen. In de vaardigheden leren we leerlingen ondermeer rapporten schrijven, bronnen raadplegen en interpreteren, presentaties houden ... om andere schoolse en maatschappelijke opdrachten en taken naar behoren te kunnen uitvoeren.

Ook in taalbeschouwing komen we vanuit reflectie op taalgebruik tot inzicht in het taalsysteem. Dat inzicht zetten we opnieuw in om de eigen taal te optimaliseren.

Maar er is meer dan deze utilitaire benadering. Het vak Nederlands is bij uitstek ook geschikt voor een **persoonsvormende** invulling. In expressieve taaltaken geven we leerlingen kansen om te groeien in leren leven. We leren hen bijvoorbeeld creatief schrijven of laten hen literaire teksten lezen die hun leesgrenzen verleggen. De competenties die leerlingen hiervoor ontwikkelen, zijn even essentieel voor ons vak als de louter functionele vaardigheden en attitudes.

Omdat competentieleren authentieke en complexe leersituaties veronderstelt, zal het belangrijk zijn dat we onze leerinhouden durven combineren en uitbreiden. Naast de vier 'klassieke' communicatieve vaardigheden zullen leerlingen geregeld nieuwe vaardigheden zoals informatievaardigheid, selectie- en interpretatievaardigheid, reflectievaardigheid ... moeten inzetten.

Bovendien veronderstellen deze nieuwe taaltaken een grotere en actievere participatie van de leerlingen ten aanzien van de leerdoelen en de te volgen leerweg. Leraren en leerlingen gaan expliciet in dialoog over de te bereiken doelen. Leerlingen zoeken zelf naar een adequate weg om deze doelen te bereiken. Leraren worden coach om te sturen en bij te sturen waar nodig.

Illustreer we deze opvattingen even met twee voorbeelden.

Stel dat je taaltaak erin bestaat een advies te schrijven voor een verantwoorde aankoop van een gsm. Dan kan je advies in deze schrijftaak grondig verschillen naargelang de bedoelde gebruiker van het toestel. Binnen de visie van het competentieleren zou je de klas in drie groepen kunnen verdelen: een groep zoekt een gsm voor oma, een andere voor hun 12-jarig zusje en de derde voor een vriend. Leerlingen onderhandelen in groepjes hoe ze de taak kunnen uitvoeren. Hiervoor doen ze een beroep op verschillende competenties. Waar halen ze de informatie? Van het internet, uit een folder of een brochure, uit een gesprek, ...? Hoe lezen en interpreteren ze de gegevens? Hoe rapporteren ze de conclusies? Bovendien doe je een beroep op hun efficiënt samenwerken, een sociale vaardigheid. Belangrijk is ook dat leerlingen vooraf nadenken over een stappenplan en tijdens en na de taak reflecteren over hun manier van werken: zijn ze efficiënt en effectief aan het werk, wat leren ze bij over gsm's en over hun manier van leren?

Een tweede voorbeeld van een taaltaak die vertrekt vanuit competentieleren, situeren we binnen de literaire component.

Je laat leerlingen in groepjes bepaalde boeken lezen. Je geeft elk groepje na de lectuur een tekstfragment uit hun werk om zelf te interpreteren. Bedoeling is dat de groep (indien mogelijk) tot consensus komt over de betekenis van de tekst en die in een schriftelijk verslag noteert.

Binnen de visie van het competentieleren moeten leerlingen nu het inzicht en de kennis inzetten die ze al bezitten om te spreken over de tekst; ze moeten mogelijk op zoek gaan naar extra informatie; ze moeten informatie uitwisselen en tot consensus komen. Bovendien speelt hier ook het verschil in literaire competentie van elk lid een rol: hoe verschillend is de individuele leesbeleving en hoe komt de groep dan tot consensus? Het geheel moet nog precies verwoord worden in een schriftelijke neerslag. Het grote verschil met de klassieke literaire benadering zit in het feit dat de leraar zelf geen oplossing meer voorop stelt. De leraar is wel de facilitator van het actieve leerproces van zijn leerlingen. Dit vraagt om een balans tussen instructie en constructie van kennis.

Bovenstaande voorbeelden illustreren dat kennis meer is dan feiten kunnen weergeven. Het 'weten wat' wordt aangevuld met het 'weten hoe'. Het is immers even belangrijk om procedurele kennis in te kunnen zetten: welke strategieën moeten leerlingen gebruiken om een taalkaak aan te pakken, erop te reflecteren en indien nodig bij te sturen?

Als het competentieleren tijdens het lesgeven zo belangrijk wordt, spreekt het vanzelf dat het ook in de evaluatie een rol speelt. Als leerlingen bij het competentieleren zo actief betrokken worden, is het logisch dat ze ook betrokken worden bij de evaluatie van elkaars inbreng (peer evaluatie) of van hun eigen werk (zelfevaluatie). Leraren beoordelen niet enkel het product, maar evenzeer het proces aan de hand van criteria die ze samen met de leerlingen vooraf bepalen. Het verbeteren van de bekwaamheid van de individuele leerling om zijn kennis, vaardigheden en attitudes in een bepaalde context te integreren, is van wezenlijk belang. Daardoor krijgen leraren kansen om met bepaalde doelgroepen van leerlingen (denken we aan allochtonen) meer individuele trajecten af te leggen.

1.2 Taal en tekst als toegang

Welke kennis, vaardigheden en attitudes we onze leerlingen ook willen bijbrengen, altijd staat taal, al dan niet in tekst voorop.

- In de vaardigheden werken we aan taal bij luisteren, lezen, spreken en schrijven al dan niet vanuit teksten.
- In taalbeschouwing vertrekken we vanuit reëel taalgebruik en teksten om onze leerlingen iets te vertellen over het taalsysteem of om een vaardigheid beter te kunnen realiseren.
- Ook in literatuur houden we dat principe aan: geen kennis vanuit theoretische overzichten, maar door vanuit de leesbeleving te spreken over de literaire tekst. Door dit spreken over de leesbeleving komen we tot inzichten in literaire begrippen, niet andersom.

2 Drie componenten

In onze leerplannen heeft Nederlands drie onderdelen: vaardigheden, taalbeschouwing en literatuur. Dit is een constante in het leerplan Nederlands vanaf de eerste graad, met toevoegingen eigen aan elke graad. Dit leerplan van de derde graad trekt dus de lijn van de voorgaande graden gewoon door. In die continuïteit heeft het oog voor de leerlijnen en de samenhang met de voorgaande graden.

2.1 Taalvaardigheid

Taalvaardigheid is de eerste en belangrijkste component. Leraren Nederlands willen van hun leerlingen vaardige taalgebruikers maken. Natuurlijk speelt taal in alle vakken een belangrijke rol bij het leren. Het denken over taalbeleid en taalgericht vakonderwijs heeft meer dan ooit het oude adagium weer opgeroepen dat 'elke leraar een leraar Nederlands is'. Taal en taalvaardigheid zijn immers van belang in alle vakken. Bij Nederlands gebeurt het werken aan taalvaardigheid echter op een bewuste, systematische manier.

Recent is het inzicht gegroeid dat er heel wat facetten zijn aan taalvaardigheid. Het gaat om meer dan de vier communicatieve vaardigheden. Vandaag de dag gaan we ervan uit dat iemand taalvaardig wordt door te werken aan taalcompetenties: een cluster van kennis, vaardigheden en attitudes.

2.2 Taalbeschouwing

In onze leerplannen is taalbeschouwing tot nu toe de component die als een Janus in twee richtingen kijkt:

- de onderbouwing van de vaardigheden bv. inzicht in tekstsoorten en samenhang in tekst;
- en de reflectie op eigen en andermans taalgebruik en op het taalsysteem.

Het functionele accent overheerste in de voorgaande twee graden. Dat functionele blijft ook belangrijk in de derde graad, maar hier komt er voor sommige leerlingen een reflectie bij die leidt naar een 'academisch' (d.i. taalkundig) kennisgebied, een inwijding van die leerlingen in de taalcultuur.

2.3 Literatuur

In onze leerplannen is literatuur telkens als een aparte component beschouwd, meer dan een vorm van leesvaardigheid. Na de aanloop tot literair lezen in de eerste en tekstervarend en tekstbestuderend lezen in de tweede graad, streven we in de derde graad naar literaire competentie. Een doelstelling die niet haalbaar is in alle studierichtingen. De minst sterke richtingen houden het bij lezen op een tekstervarende manier.

Opmerking

In dit leerplan worden de drie componenten afzonderlijk voorgesteld. Elke component bestaat uit: concept, beginsituatie, leerdoelen, leerinhouden, aanpak, evaluatie en verder lezen. Het zou de indruk kunnen wekken dat het om aparte entiteiten gaat. Toch is het ordewoord in het leerplan **integratie**: we betrekken de drie componenten op elkaar, bv. we integreren vaardigheden onderling, vaardigheden met taalbeschouwing en literatuur.

3 Drie doelgroepen

3.1 Beginsituatie van de jonge volwassenen van vandaag vanuit hun belevingswereld

Het is vrij moeilijk een beeld te schetsen van de jongere van vandaag. Wel zien we (en lezen we over) een paar tendensen in hun belevingswereld. Veralgemeend kunnen we stellen dat ze leven in

- een tijd van snelle communicatie, met een eigen idioom en taalgebruik;
- een snel evoluerende wereld, waar woord én beeld hun denken (en doen) bepalen;
- een tijd waarin jonge mensen kennelijk sneller zelfstandig (moeten) worden;
- een omgeving waarin leeftijdgenoten, de peergroup, mee hun gedrag bepalen;
- een wereld waar de school al lang niet meer de enige toegang is tot kennis.

Onderzoek leert, en ook dat is veralgemenend, dat onze leerlingen kinderen zijn van onze postmoderne tijd:

- ze brengen veel tijd door achter hun computer en kennen de weg op het internet;
- ze lezen nauwelijks kranten en hebben weinig historisch besef;
- ze ervaren structuur als een keurslijf: ze nemen heel veel indrukken tegelijkertijd op en kunnen nauwelijks een boek lezen van 'kaft tot kaft', ze pikken liever hier en daar fragmenten uit en vormen zich zo een beeld van het geheel ...
- ...

De krachtlijnen van deze schets verschillen uiteraard volgens de persoonlijkheid, de interesse, de aanleg en mogelijk ook de studieloopbaan van de leerlingen. Die verschillen zullen nog toenemen nu ze in de derde graad in hun afstudeerrichting zitten en met hun studiekeuze, c.q. hun werkkring van straks bezig zijn.

Om een precies beeld te krijgen van de veronderstelde voorkennis van de leerlingen voor taal en tekst, geven we bij elke leerplancomponent een schematisch overzicht van de leerinhouden van de eerste en de tweede graad. Daaruit zijn leerlijnen af te lezen. Wat niet meteen wil zeggen dat de voorkennis van de individuele leerling samenvalt met wat hem aan doelen en inhouden ooit aangeboden werd.

3.2 Studierichtingen

Hoewel dit leerplan bestemd is voor alle leerlingen aso, kso, tso, zijn er vaak grote verschillen in de beginsituatie van de leerlingen en dus ook tussen de studierichtingen waarin die leerlingen zitten.

Toch zijn we uitgegaan van wat gemeenschappelijk is voor alle leerlingen van de derde graad.

Die gemeenschappelijkheid hebben we aangevuld met elementen uit het profiel van de leerlingen, het specifieke van de studierichtingen en het aantal lestijden.

Vanuit dit gegeven hebben we ervoor gekozen de studierichtingen in te delen in drie groepen, die we respectievelijk a, b en c noemen:

- c voor de praktisch-technische tso-richtingen met twee lestijden;
- b voor de 'middengroep', bestaande uit studierichtingen kso met drie en vier lestijden; de theoretisch-wetenschappelijke studierichtingen in tso met vier lestijden en de sterk talige tso-studierichtingen met drie lestijden;
- a voor aso met vier en kso met vijf lestijden (Woordkunst-drama).

a-richtingen

5 uur kso: Woordkunst drama

4 uur aso: alle

b-richtingen

4 uur kso: Audiovisuele vorming, Beeldende vorming

3 uur kso:

Architecturale en binnenhuiskunst, Artistieke opleiding, Muziek, Toegepaste beeldende kunst, Vrije beeldende kunst

3 uur/4 uur kso:

Architecturale vorming

4 uur tso:

Biotechnische wetenschappen, Sociale en technische wetenschappen, Techniek wetenschappen

en 3 uur tso:

Handel, Secretariaat-talen, Boekhouden-informatica, Informaticabeheer,

Hotel, Toerisme, Onthaal en Public relations,

Farmaceutisch-technisch assistent, Gezondheids- en welzijnswetenschappen, Jeugd- en gehandicaptenzorg,

Lichamelijke opvoeding en sport,

Industriële wetenschappen,

Fotografie, Grafische communicatie,

Schoonheidsverzorging.

c-richtingen

2 uur/4 uur tso:

Creatie en mode

2 uur/3 uur tso:

Printmedia, Multimedia

2 uur tso:

Glastechnieken, Industriële ict, Mechanische vormgevingstechnieken; Creatie en mode, Textielproductietechnieken;

Chemie, Dier- en landbouwtechnische wetenschappen, Planttechnische wetenschappen;

Slagerij en vleeswaren, Brood en banket;

Optiektchnieken, Tandtechnieken, Orthopedietechnieken;

Kunststoftechnieken

Autotechnieken, Vliegtuigtechnieken;

Bouw- en houtkunde, Houttechnieken, Bouwtechnieken;

Koel- en warmtetechnieken, Elektriciteit-elektronica, Elektromechanica, Elektrische installatietechnieken.

De groepering van a en c is vrij gemakkelijk. De afbakening van de middengroep is moeilijker, te meer daar een studierichting niet alleen een intrinsiek, maar ook een 'relatief' niveau heeft, dat mee bepaald wordt door de inkleuring van het studieaanbod van de school.

Deze indeling in drie groepen heeft ook te maken met de groepering van de eindtermen per onderwijsvorm. Inderdaad, voor Nederlands werden er slechts twee reeksen eindtermen ontwikkeld, één voor aso en één voor kso/tso.

De verschillen tussen c-, b- en a- studierichtingen zitten vooral in taalbeschouwing en in literatuur (veel minder in de vaardigheden). Onderstaand schema geeft op hoofdlijnen die verschillen weer.

	c	b	A
Taalbeschouwing			
Leerinhouden	Functionele kennis <u>van</u> taal	Functionele kennis <u>van</u> taal Kennis <u>over</u> taal beperkte taalsystematiek	Functionele kennis <u>van</u> taal Kennis <u>over</u> taal taalsystematiek samenhang in taalsysteem
Aanpak en evaluatie	Herkennen en benoemen van taalgebruik	Herkennen, benoemen en bespreken van taalgebruik en <i>beperkt</i> taalsysteem	Herkennen, benoemen en bespreken van taalgebruik en taalsysteem
Literatuur			
Tekstkeuze en leerinhouden	Epiek/lyriek/dramatiek Volwassenen- en adolescentenliteratuur Modern aanbod	Epiek/lyriek/dramatiek Volwassenen- en adolescentenliteratuur Modern aanbod + beperkte canon	Epiek/lyriek/dramatiek Volwassenen- en adolescentenliteratuur Modern aanbod + <i>uitgebreidere</i> canon (meer periodes)
Aanpak en evaluatie	Tekstervaring Hedendaagse teksten	Tekstervaring Tekstbestudering en tekstinterpretatie vanuit een eenvoudig referentiekader Evenwichtige verdeling tussen modern aanbod en beperkte canon Bij oudere werken actualisering	Tekstervaring Tekstbestudering en tekstinterpretatie vanuit een complexer referentiekader Evenwichtige verdeling tussen modern aanbod en uitgebreidere canon Bij oudere werken historisering én actualisering

4 Doelen van het vak

4.1 Eindtermen

Zoals in de leerplannen van de voorgaande twee graden, komen er in dit leerplan eindtermen voor. In de derde graad gaat het om drie soorten eindtermen:

- eindtermen voor de vakken van de basisvorming (ET),
- vakoverschrijdende eindtermen (VOET),
- specifieke eindtermen (SET).

De eerste twee gelden voor alle leerlingen. De specifieke, in dit leerplan, alleen voor de pool moderne talen in aso, te realiseren door de leerplannen Moderne vreemde talen. We lichten de drie soorten eindtermen kort toe.

4.1.1 De eindtermen (ET) voor de vakken van de basisvorming

Vakgebonden eindtermen zijn "minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie in het gewone secundair onderwijs". Ze beschrijven die minimumdoelen voor kennis, vaardigheden en attitudes.

De vakgebonden eindtermen gelden voor de drie componenten van het leerplan.

Bij de **vaardigheden** gaat het over taaltaken voor luisteren, spreken, lezen en schrijven. In die taaltaken worden tekstsoorten genoemd, samen met het publiek waarvoor ze bedoeld zijn én het verwerkingsniveau dat de leerlingen moeten halen.

Voor **taalbeschouwing** gaat het over inzicht in taalgebruik en tekst en over kennis van strategieën; voor de sterkere leerlingen ook over kennis van het taalsysteem.

Voor **literatuur** gaat het over de keuze en de verwerking van literaire teksten.

Telkens een ET in het leerplan vermeld wordt, geven we het nummer van de eindterm aan samen met de onderwijsvorm waarin de ET gerealiseerd moet worden. De volledige lijst met de eindtermen aso en kso / tso wordt als bijlage integraal opgenomen achteraan in dit leerplan.

4.1.2 De vakoverschrijdende eindtermen / thema's (VOET)

Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) zijn doelen voor de hele school. Zij behoren niet specifiek tot een vakgebied. Het gaat om de thema's leren leren, sociale vaardigheden, burgerzin, milieueducatie en gezondheidseducatie die ook al in de vorige twee graden voorkwamen. Specifiek voor de derde graad maken leerlingen ook werk van muzisch-creatieve (in TSO) en technisch - technologische eindtermen (in aso). Die thema's worden ondermeer door middel van verschillende vakken of onderwijsprojecten in de drie graden nagestreefd. De school toont aan dat ze met een eigen planning aan de VOET werkt. Vanuit ons vak werken we 'normaal' aan leren leren, sociale vaardigheden en muzisch-creatieve vorming.

Achteraan nemen we als bijlage **een concordantietabel** op, waarin we aangeven aan welke VOET wij vanuit Nederlands werken, het gaat vooral over leren leren en sociale vaardigheden. (Zie achteraan Addendum 2)

4.1.3 De specifieke eindtermen (SET)

Deze eindtermen gelden alleen voor het fundamentele gedeelte van een aantal studierichtingen in de derde graad aso. In ons geval betreft het de pool moderne talen.

Deze SET moeten gerealiseerd worden door de Moderne vreemde talen. Via dit leerplan Nederlands willen we, in samenspraak met de collega's Frans, Engels en Duits, werk maken van sommige van die SET. Het gaat om leerinhouden die Nederlands door de aard van het vak realiseert, bijvoorbeeld: een tekst structureren, verwerken en presenteren in functie van de ontvanger; taalvariatie herkennen; literaire teksten in hun historisch, politieke en

sociale context plaatsen.

We nemen ze op onder 'Algemene Didactische wenken' en in de concordantietabel met de vakken van moderne vreemde talen. (Zie achteraan, Addendum 3).

4.2 Eigen leerdoelen

Naast de leerdoelen in de eindtermen kiezen wij ervoor om in de drie leerplancomponenten ook eigen accenten te leggen in de leerdoelen en de leerinhouden. Deze uitbreiding vinden we nodig omdat ze onze leerlingen een nog bredere vorming garandeert of omdat ze aansluit bij nieuwe onderwijsopvattingen zoals het competentieleeren.

5 Verwerking van de vakgebonden eindtermen

5.1 Taalvaardigheid

Om te beschrijven wat leerlingen met taal precies moeten kunnen doen, gebruiken de eindtermen voor de vaardigheden de criteria publiek en verwerkingsniveau.

5.1.1 Publiek

De aanduiding 'publiek' verwijst naar de bedoelde gebruiker van een tekst en niet noodzakelijk naar de werkelijke gebruiker. Zo heeft een krantenartikel een onbekend publiek als bestemming, een jeugdtijdschrift een publiek van onbekende jongeren, ongeacht wie de teksten uiteindelijk leest. Het antwoord van een leerling op een vraag van de leraar, heeft diezelfde leraar als publiek, een bekende volwassene dus. Teksten van eenzelfde soort zijn voor leerlingen in de regel moeilijker naarmate het publiek waarvoor zij bedoeld zijn, verder van hen af staat.

5.1.2 Verwerkingsniveau

Hier gaat het om de eisen die de verwerking van een tekst stelt aan de taalgebruiker: kopiëren, beschrijven, structureren en beoordelen. In dat rijtje sluit een hoger verwerkingsniveau altijd het voorafgaande in. Wie bijvoorbeeld een recensie op een beoordelend niveau kan lezen, kan dat ook op een beschrijvend en structurerend niveau. De lijst van de ET neemt alleen het hoogste verwerkingsniveau op dat leerlingen moeten bereiken:

- *op kopiërend niveau* mag je de informatie en de wijze waarop ze is geformuleerd, letterlijk weergeven;
- *op beschrijvend niveau* moet je de informatie in je opnemen zoals ze wordt aangeboden of de informatie zonder 'transformatie' weergeven zoals ze zich aan jou heeft voorgedaan;
- *op structurerend niveau* heb je een actieve inbreng in de wijze waarop je de aangeboden informatie in je opneemt of zelf informatie presenteert: je geeft het geheel in een verkorte vorm weer waarbij je alleen de relevante informatie geeft of opneemt;
- *op beoordelend niveau* breng je steeds een tweede 'perspectief' in: je confronteert de aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die je rond het onderwerp al had opgedaan.

Opmerking: in dit leerplan ordenen we in 1.1 Taalvaardigheid, de doelen en leerinhouden van de vaardigheden onder 1.4 volgens verwerkingsniveau. Telkens geven we ook het bedoelde publiek aan. Ter verduidelijking geven we telkens een voorbeeld.

5.2 Taalbeschouwing

De eindtermen taalbeschouwing handelen over inzicht in en reflectie op het eigen en andermans **taalgebruik**: register, taalvariatie, tekststructuren en strategieën bij spellen en woordherkenning. De kennis van taalgebruik én **taalsysteem** moet alleen in de onderwijsvormen met een ruimer lestijdenpakket.

Er is dus in taalbeschouwing een inhoudelijk verschil én een verschil in diepgang in de uitwerking van de eindtermen tussen de onderwijsvormen.

5.3 Literatuur

De eindtermen literatuur schrijven voor dat alle leerlingen literaire teksten op een **tekstervarende** manier kunnen lezen. Verder geven ze aan wat de leerlingen met literaire teksten moeten kunnen doen, bijvoorbeeld hun tekstkeuze toelichten, over hun leeservaring spreken, ze documenteren in een leesdossier en informatie over literatuur weten te vinden. Alleen de eindtermen aso vragen een **tekstbestuderende** manier van lezen, met o.m. interpretatie en analyse.

Er is dus voor literatuur tussen de eindtermen in de onderwijsvormen een verschil in leeswijze en verwerking.

6 Uitwerking

6.1 Van leerplan tot jaarplan

Een leerplan is geen werkplan of jaarplan. Er valt niet uit af te leiden wat er les na les in de klas moet gebeuren. Het leerplan Nederlands schrijft leerdoelen en leerinhouden voor, het doet suggesties voor aanpak en evaluatie. Het is echter een halfopen leerplan, met ruimte voor eigen invulling, bijvoorbeeld in de keuze van teksten. Het schrijft evenmin een te volgen traject voor. Uiteraard houdt het rekening met de beginsituatie van de leerlingen en met de stap voor stap uitwerking van de doelen en de leerinhouden.

Dat vraagt om keuzes maken, ook als je een schoolboek gebruikt dat een eigen werkschema aanbiedt. Immers het aanbod in de leerboeken is zo omvangrijk dat je als leraar ook daarin keuzes moet maken. Die keuzes schrijf je neer in een jaarplan. Bij de uitwerking ervan houd je rekening met de leerdoelen en -inhouden, met het profiel van je leerlingen, met hun beginsituatie en de schoolkalender. Maar ook dan kan je niet alles voorzien. Een jaarplan is een werkdocument dat constant moet aangepast worden als de situatie dit vereist.

6.2 Overleg met de vakgroep

Steeds meer voel je het belang aan van vakoverleg. Dat heeft onder meer te maken met de aard van het leerplan Nederlands, een halfopen graadleerplan.

Een graadleerplan vraagt inderdaad om overleg en afspraken met de collega's van het voorgaande leerjaar over de op te volgen leerlijnen, over de verdeling van leerinhouden, over de keuze van te lezen boeken, over de invulling van persoonlijk werk, over de keuze van een schoolboek, over het taalbeleid van de school.

Maar dat zijn de gebruikelijke afspraken. Vandaag de dag wordt de vakgroep ook steeds meer verantwoordelijk voor wat er in en met het vak gebeurt. Door overleg over inhoudelijke, didactische en materiële eisen, kan de vakgroep een leergroep worden, waarin collega's elkaar kunnen inspireren, van elkaar leren en tot afspraken komen.

LEERINHOUDEN

1 Taalvaardigheid

1.1 Concept

Uitdagend onderwijs probeert het leren levensechter te maken in en door authentieke situaties. Het speelt daarmee ondermeer in op de vraag van de arbeidsmarkt en de maatschappij naar afgestudeerden die niet alleen veel weten, maar die vooral doelgericht kunnen handelen in nieuwe of complexe situaties. Naast deze eerder utilitaire doelstelling is het voor onderwijs een blijvende taak te werken aan de persoonsgerichte vorming van de leerling.

In beide doelen neemt het denken in termen van competenties een belangrijke plaats in. Binnen het competentieleren spelen de vaardigheden een prominente rol. Zie het inleidend concept van dit leerplan.

Het ontwikkelen van vaardigheden zit onherroepelijk vast aan taal. Precies daarom is taalbeschouwing een heel belangrijke onderbouwende component van de vaardigheden.

Naast de vier, als we 'kijken' erbij tellen vijf, vertrouwde taalvaardigheden (luisteren, spreken, lezen, schrijven), wijst recent onderzoek op het belang van leervaardigheden, zoals informatievaardigheid, onderzoeksvaardigheid, argumentatieve vaardigheid, reflecteervaardigheid, probleemoplossende vaardigheid, ict-vaardigheid en sociale vaardigheid. Wie competentieleren ernstig neemt, moet ook deze vaardigheden een plaats in het curriculum geven.

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

Wie deze veranderende manier van onderwijzen en leren volgt, zal snel ontdekken dat de onderdelen 'leren leren' en 'sociale vaardigheden' van de vakoverschrijdende thema's hier inspirerend kunnen werken.

Als de vaardigheden zo belangrijk zijn in het competentieleren, is het ook logisch en consequent dat we er minstens de helft van onze tijd aan besteden. Zeker als we ervan uitgaan dat we in de derde graad steeds meer de vaardigheden integreren met elkaar en met leerinhouden.

Het is in de derde graad inderdaad meer dan wenselijk om vaardigheden zoveel mogelijk met andere leerplancomponenten te verbinden. Zo is iemand die naar aanleiding van een roman over bv. Zuid-Afrika een krantenartikel laat schrijven over de nieuwe problemen in dat land, zowel met literatuur als met schrijfvaardigheid en met informatievaardigheid bezig. Wie een tekst over wetenschappelijk onderzoek naar taalverwerving laat lezen en structureren, werkt tegelijkertijd aan taalbeschouwing, lees- en schrijfvaardigheid. Als we er met andere woorden in slagen om leerplancomponenten te **integreren**, winnen we niet alleen tijd, maar verhogen we eveneens de taalcompetentie van onze leerlingen.

1.2 Beginsituatie van de leerlingen

Leerlingen van de derde graad zijn na het oefenen van de vaardigheden in de vorige twee graden al behoorlijk taalvaardig, hoewel niet allemaal in dezelfde mate. Maar ook al zijn er verschillen in aanbod, verwerving en verwerking, toch zijn er in de doelen en de leerinhouden van de vaardigheden duidelijke lijnen te onderkennen vanuit de eerste en de tweede graad én vanuit het basisonderwijs.

Zo hebben de leerlingen kennis opgebouwd van taalgebruikssituaties met verschillende taalregisters en taalvarianten. Ze weten dat er verschillende tekstsoorten bestaan, zowel referentiële als expressieve. Ze weten hoe teksten gestructureerd zijn en hoe die samenhangen. Vanuit een reflectie op taalgebruik hebben de leerlingen in

het taalsysteem woordenschat, spraakkunst en spelling verkend. Ze weten ook hoe ze die kennis kunnen toepassen in de vier communicatieve vaardigheden, ondermeer met stappenplannen, procedures en strategieën. Ze kunnen hierbij algemene leervaardigheden, taalleervaardigheden, reflectievaardigheden en ict inzetten.

Heel wat van deze kennis, vaardigheden en attitudes kwamen reeds aan bod in de voorgaande graden onder het functionele deel van taalbeschouwing: communicatie, interactionele aspecten van communicatie, tekstsoort, informatie in tekstopbouw en betekenis van tekstinformatie.

1.3 Doelen

1.3.1 Algemeen

Als taalvaardigheid één van de doelen van Nederlands is, lijkt het ons belangrijk na te gaan en te beschrijven wat een leerling taalvaardig maakt. Wat moet hij kennen en kunnen? Tot welke inspanning moet hij bereid zijn? In het kader van het competentieren, spreek je hier van taalcompetenties.

In wat volgt, definiëren en beschrijven we deze taalcompetenties: een taalcompetentie is een onderliggend vermogen, dat bestaat uit een cluster van kennis, vaardigheden en attitudes om taaltaken adequaat uit te voeren. In deze omschrijving valt het utilitaire op. Maar net als in het algemene concept van het competentieren, is er ook hier een persoonsvormende kant.

1.3.2 Specifiek - Taalcompetenties

1.3.2.1 Kennis

Kennis van taal en tekst

Taalcompetente leerlingen doen een beroep op hun **taalkennis**. Ze zien in hoe het taalsysteem in elkaar zit in spraakklanken, woorden en zinnen.

Kennis van taalgebruikssituaties

Taalcompetente leerlingen zien in hoe taal werkt in verschillende situaties en contexten.

Dit veronderstelt kennis van taalregisters en taalvarianten, van modaliteit en uiteraard ook van conventies in de interactie tussen sprekers in allerlei gespreksvormen (= kennis van gespreksconventies).

Tekstkennis

Wie taalcompetent is, weet hoe teksten in elkaar zitten en hoe die werken op de lezer, c.q. de luisteraar. Dit veronderstelt kennis van tekstsoorten, teksttypes, tekstdoelen, tekststructuren en tekstsamenhang.

Kennis van argumentatie

Taalcompetente leerlingen hebben weet van sluitende en onderbouwde argumenten in betogende en persuasieve teksten, in discussie en debat. Ze kunnen feiten van meningen onderscheiden en hebben inzicht in drogredenen.

Kennis van de wereld

Taalcompetente leerlingen doen een beroep op hun persoonlijke en algemene ontwikkeling.

Als ze teksten lezen of schrijven hebben ze kennis van de behandelde thema's, van hun 'feitelijke' inhoud en van de context van de teksten.

Kennis van het eigen leren

Wie taalcompetent is gaat bewust met zijn kennis van leervaardigheden en zijn leerproces om; hij bewaakt en stuurt zijn leergedrag, door vooruit te kijken bij de planning en terug te kijken op de efficiëntie en het effect van zijn leren; door die reflectie komt hij tot metacognitie. (Zie ook reflectievaardigheid, onder leervaardigheden.)

1.3.2.2 Vaardigheden

Heel wat van de kennis onder 1.3.2.1 wordt door oefening in de klas en daarbuiten omgezet in een aantal vaardigheden. Zo kan kennis van argumentatie leiden tot de vaardigheid om die argumentatie gepast in te zetten in een discussie of een debat. Wie ervaart dat informatie zoeken en gebruiken, leidt tot een duidelijkere kijk op een vraag en een sterkere tekst, wordt informatievaardig. Als we leerlingen vragen om telkens terug te kijken op wat ze gedaan hebben, werken we aan hun reflecteervaardigheid. Voorwaarde daarbij is dat wij de leerlingen actief leren omgaan met de uitvoering van taaltaken en hen aansporen om telkens te reflecteren over hun vaardigheid én dat wij feedback geven over het rendement.

In wat volgt, omschrijven we deze vaardigheden; eigenlijk gaat het hier om leervaardigheden.

Algemene taalvaardigheid

Taalcompetente leerlingen kunnen omgaan met taal en het leren van taal als zodanig, niet specifiek met een taal. Wat iemand binnen bepaalde vaardigheidsvelden en gebruikssituaties verworven heeft, kan hij ook aanwenden in andere vaardigheidsvelden en situaties, ook in andere talen, in de wisselwerking tussen verschillende talen en tussen moedertaal en vreemde talen. Algemene taalvaardigheid omvat een vorm van taalautonomie, d.i. zelfredzaamheid in taal.

Leervaardigheden

Taalcompetente leerlingen kunnen in het leerproces een beroep doen op een aantal leervaardigheden. We hebben het dan over:

— Onderzoeksvaardigheid

Leerlingen kunnen een onderzoeksoopdracht voorbereiden, uitvoeren en evalueren over een literair en / of taalbeschouwelijk vraagstuk. Ze volgen daarbij een werkwijze in drie fasen:

- vooraf oriënteren zij zich op het onderzoeksprobleem door gericht informatie te verzamelen, te ordenen en te bewerken. Ze stellen zich daarbij vragen als: wat is de zin van wat ik ga onderzoeken? Wat is de onderzoeksvraag precies? Waarmee heeft ze te maken?
- tijdens de onderzoeksoopdracht controleren ze of hun aanpak betrouwbaar is; of ze een voldoende aantal gegevens verzameld hebben om op de onderzoeksvraag te antwoorden.
- na de onderzoeksoopdracht blikken ze terug op de gevonden en onderzochte gegevens, én op de manier waarop ze de onderzoekopdracht uitgevoerd hebben.

— Probleemoplossende vaardigheid

In een tweede leervaardigheid gaat het om een werkwijze om problemen op te lossen. Dit veronderstelt inzicht in het probleem. Daartoe herformuleren leerlingen het probleem. Vervolgens vragen ze zich af wat de oorzaken van het probleem zijn, wat ze ertegen kunnen doen en hoe ze daarbij te werk moeten gaan. Na de uitwerking kijken ze terug op het resultaat en hun aanpak. Deze werkwijze kunnen wij laten oefenen bij taakgericht leren, leren in reële contexten zonder instructie, voortbouwend op reeds verworven vaardigheden en kennis.

— Reflecteervaardigheid

In de voorgaande twee vaardigheden blijkt dat kritisch reflecteren over het eigen handelen belangrijk is in drie stappen: vóór de taaltaak, voorbereiden; tijdens de taaltaak, uitwerken; ná de taaltaak, terugblikken op efficiëntie en effectiviteit.

Op die manier leren leerlingen een aantal strategieën en vaardigheden om hun taalleerproces zelf in handen te nemen, met vormen van zelfevaluatie en evaluatie van medeleerlingen (peerevaluatie): leren van (eigen en andermans) fouten, leren van ervaring en reflectie, leren van feedback, leren van vernieuwen en uitproberen, leren van medeleerlingen en van experts.

1.3.2.3 Attitudes: de bereidheid tot ...

Naast de boven opgesomde kennis en vaardigheden veronderstellen taalcompetenties ook een aantal attitudes. Door leerlingen op deze manier hun taakten en allerhande opdrachten te laten uitvoeren, verwachten we dat hun leerrendement zal groeien en ook hun bereidheid zal toenemen om bij de vier taalvaardigheden hun kennis en vaardigheden in te zetten.

1.4 Doelen en leerinhouden

1.4.1 Mondelinge vaardigheden

1.4.1.1 Luisteren

Tekstsoorten

- op structurerend niveau

1 *De leerlingen kunnen luisteren naar uiteenzettingen en probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten en ze kunnen die schriftelijk weergeven (cf. schrijven). (ET aso/kso/tso 1)*

BIJVOORBEELD:

TIJDENS UITEENZETTINGEN VAN DE LERAAR OVER ALLERLEI ONDERWERPEN UIT VERSCHILLENDE SCHOOLVAKKEN KUNNEN DE LEERLINGEN DE RELEVANTE INFORMATIE SELECTEREN OM DE ONTWIKKELDE GEDACHTEGANG TE KUNNEN VOLGEN IN HET TEMPO VAN DE SPREKER EN DIE NOTEREN.

- op beoordelend niveau

2 *De leerlingen kunnen via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:*

- *diverterende teksten, zoals praatprogramma's;*
- *informatieve teksten, zoals verslagen van feiten en ervaringen;*
- *persuasieve teksten, zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies;*
- *activerende boodschappen, zoals reclameboodschappen. (ET aso/kso/tso 2)*

BIJVOORBEELD

BIJ HET BELUISTEREN VAN DIVERTERENDE, INFORMATIEVE, PERSUASIEVE EN ACTIVERENDE TEKSTSOORTEN:

- DE BELUISTERDE INFORMATIE, ARGUMENTEN EN / OF MENINGEN AFWEGEN TEGEN DE ACHTERGROND VAN DE EIGEN VOORKENNIS, INTERESSE EN / OF OVERTUIGING;
- DE EIGEN VERKLARING VOOR EEN ONGEWONE GEBEURTENIS OF FEIT TOETSEN AAN DE WETENSCHAPPELIJKE VERKLARING DIE IN EEN DOCUMENTAIRE GEGEVEN WORDT.

Strategieën

3 *De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:*

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

4 *Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie over de luistertaken kunnen de leerlingen:*

- *hun luisterdoel(en) bepalen;*
- *het (de) tekstdoel(en) vaststellen;*
- *hun voorkennis inzetten;*
- *onderwerp en hoofdgedachte identificeren;*
- *gericht informatie selecteren en ordenen;*
- *bijkomende informatie vragen;*
- *inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;*
- *de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (koppeling kijken);*
- *het taalgebruik van de spreker inschatten;*
- *aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner / spreker. (ET aso/kso/tso 4)*

BIJVOORBEELD TIJDENS DE PRESENTATIE VAN EEN SPREKER

- BEPALEN WAT UIT DE PRESENTATIE ONTHOUDEN MOET WORDEN EN DAAROP HUN AANDACHT RICHTEN;
- WIJZIGINGEN IN DE GELAATSUITDRUKKING OF DE INTONATIE VAN DE SPREKER KUNNEN DUIDEN;
- DE RELEVANTE INFORMATIE NOTEREN;
- NAGAAN WAT ZE NIET GOED BEGREPEN HEBBEN EN DAAROVER MEER UITLEG VRAGEN.

5 *De leerlingen kunnen de geschikte luisterstrategieën toepassen naar gelang van hun luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort (oriënterend, zoekend, globaal en intensief). (ET aso/kso/tso 5)*

- tijdens het luisteren voor zichzelf vragen formuleren en onthouden / noteren;
- bij het beluisteren van een tekst de structuur daarvan in haar grote lijnen herkennen.

BIJVOORBEELD

- TIJDENS HET BELUISTEREN VAN HET NIEUWS OP DE RADIO ZICH VRAGEN STELLEN OVER HET WAAROM, DE ACHTERGRONDEN EN HET KADER WAARIN HET NIEUWSFEIT ZICH HEEFT VOORGEDAAN;
- TIJDENS EEN PRESENTATIE INTENSIEF LUISTEREN OM VAN HET ONDERWERP DE SAMENHANG TE BEGRIJPEN.

Attitudes

6 *De leerlingen zijn bereid om:*

- *te luisteren;*
- *een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;*
- *een ander te laten uitspreken;*
- *te reflecteren over hun eigen luisterhouding;*
- *het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten. (ET aso/kso/tso 6)*

BIJVOORBEELD

- ZICH EEN VERANTWOORD OORDEEL VORMEN OVER BELUISTERDE TEKSTEN.

1.4.1.2 Spreken/gesprekken voeren

Tekstsoorten

- op structurerend niveau

7 *De leerlingen kunnen aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken. (ET aso/kso/tso 7)*

BIJVOORBEELD

IN DE VERSCHILLENDE SCHOOLVAKKEN

- VRAGEN KUNNEN BEANTWOORDEN WAARBIJ VERBANDEN MOETEN WORDEN GELEGD TUSSEN VERSCHILLENDE KENNISELEMENTEN BIJVOORBEELD LOGISCH EN CHRONOLOGISCH ORDENEN, HOOFDZAKEN SELECTEREN EN WEERGEVEN;
- VRAGEN KUNNEN STELLEN DIE BETREKKING HEBBEN OP DE ESSENTIE VAN DE HELE TEKST OF DELEN ERVAN, OF OP SCHEMA'S, GRAFIEKEN EN AFBEELDINGEN.

7 b De leerlingen kunnen voor een bekende volwassene van een niet-gespecialiseerde tekst een samenvatting geven waarin alle essentiële inhoudselementen bewaard zijn.

8 *De leerlingen kunnen t.a.v. een onbekend publiek:*

- *instructies geven;*
- *gedocumenteerde informatie presenteren;*
- *een sollicitatiegesprek voeren. (ET aso/kso/tso 8)*

BIJVOORBEELD

- AAN EEN AUTOMOBILIST UITLEGGEN HOE HIJ VIA DE KORTSTE WEG ZIJN BESTEMMING KAN BEREIKEN;
- IN EEN LEESCLUB OP EEN GEORDENDE EN SAMENHANGENDE MANIER VERSLAG UITBRENGEN OVER EEN GELEZEN BOEK.

8 b De leerlingen kunnen t.a.v. een onbekend publiek een korte uiteenzetting geven, verslag uitbrengen van een experiment, van lectuur, van omgang met een apparaat; een werkstuk presenteren enz.

- op beoordelend niveau

9 *De leerlingen kunnen aan een onbekend publiek:*

- *inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten / bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon);*
- *standpunten / meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachteswisseling, discussie, (werk)vergadering;*
- *gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren;*
- *activerende boodschappen formuleren. (ET aso/kso/tso 9)*

BIJVOORBEELD

- IN EEN (TELEFOON)GESPREK DE BENODIGDE INFORMATIE ACHTERHALEN VOOR DE PRAKTISCHE ORGANISATIE VAN EEN REIS: RELEVANTE VRAGEN STELLEN EN BEPAALDE VRAGEN HERHALEN OF SPECIFICEREN AFHANKELIJK VAN HET ANTWOORD VAN DE GESPREKSPARTNER;
- IN EEN WIJKVERGADERING OVER EEN ACTUEEL PROBLEEM EEN STANDPUNT ONDER WOORDEN BRENGEN EN TOELICHTEN, DAARBIJ INSPELEND OP UITSPRAKEN VAN DE GESPREKSPARTNERS;
- NAAR AANLEIDING VAN EEN LITERAIRE WEDSTRIJD OP EEN SAMENHANGENDE EN GEORDENDE MANIER VERSLAG UITBRENGEN OVER EEN GELEZEN BOEK;
- IN EEN VERKEERSSITUATIE WAARIN ZE ZICH GEDUPEERD VOELEN OP EEN GEPASTE MANIER UITDRUKKING GEVEN AAN HUN FRUSTRATIE;
- VOORBIJGANGERS OP STRAAT MET DE GEPASTE ARGUMENTEN MOTIVEREN OM EEN PETITIE TE ONDERTEKENEN, DAARBIJ INSPELEND OP UITEENLOPENDE REACTIES.

Strategieën

10 *Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie over de spreektaken kunnen de leerlingen hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen:*

- *zich een beeld vormen van hun publiek;*
- *hun voorkennis inzetten;*
- *naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
bijkomende info vragen;
hun taalgebruik aanpassen;
adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s);
inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
tussen hoofd- en bijzaken onderscheid maken;
visuele informatie gebruiken;
non-verbaal gedrag inschatten en inzetten;
gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;*
- *feiten en opinies, argumenten en conclusies herkennen en aanbrengen. (ET aso/kso/tso 10)*

BIJVOORBEELD

- VOOR EEN DEBAT OVER EEN ANDERE EVALUATIE IN DE LEERLINGENRAAD VOORAF RELEVANTE INFORMATIE VERZAMELEN OM HUN STANDPUNT KRACHT BIJ TE ZETTEN EN INSCHATTEN WELKE SOORT ARGUMENTEN ZULLEN AANSLAAN;
- TIJDENS HET GESPREK ALERT REAGEREN OP DE MONDELINGE UITINGEN EN NON-VERBALE SIGNALLEN;
- BIJ HET FORMULEREN VAN EEN KLACHT EEN GESCHIKTE VERWOORDING HANTEREN OM HET 'KLACHTENGESPREK' IN TE LEIDEN EN HET FORMELE REGISTER HANTEREN;
- IN EEN VOORSTEL MET DISCUSSIE OVER EEN VOLLEDIG ROOKVERBOD ARGUMENTEN AANBRENGEN, HERHALEN OF SPECIFICEREN AFHANKELIJK VAN DE INBRENG VAN DE GESPREKSPARTNER.

Attitudes

11 *De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:*

- *te spreken;*
- *Algemeen Nederlands te spreken;*
- *een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag. (ET aso/kso/tso 11)*

BIJVOORBEELD

LEERLINGEN GAAN NA

- OF ZE NIET TE IMPULSIEF, ONGEPAST OF GROF REAGEREN OP WAT ANDEREN ZEGGEN OF DOEN;
- OF ZE IN EEN GESPREK NIET TE DOMINANT ZIJN;
- OF ZE WEL STANDAARDTAAL GEBRUIKEN ZOALS VERWACHT WERD;
- OF EN WAAROM ZE SUCCES HEBBEN ALS ZE DIALECT PRATEN;

leerlingen verwoorden tijdens een gedachtewisseling hun standpunt.

1.4.2 Schriftelijke vaardigheden

1.4.2.1 Lezen

Tekstsoorten

- op structurerend niveau

12 *De leerlingen kunnen formulieren en administratieve teksten voor een onbekend publiek lezen (ET aso/kso/tso 12).*

BIJVOORBEELD

- OP EEN AANRIJDINGSFORMULIER HERKENNEN WELKE GEVRAAGDE INFORMATIE OP DE EIGEN SITUATIE VAN TOEPASSING IS;
- IN EEN REGLEMENT VOOR SELECTIEVE HUISVUILOPHALING DE RELEVANTE INFORMATIE SELECTEREN OM CORRECT TE HANDELEN;

- op beoordelend niveau

13 *De leerlingen kunnen teksten met studiedoeleinden voor onbekende leeftijdgenoten lezen. (ET aso/kso/tso 13)*

BIJVOORBEELD

- DE EIGEN NOTITIES VERGELIJKEN MET DE INFORMATIE IN HET SCHOOLBOEK OM ZE TE VERVOLLEDIGEN OF TE CORRIGEREN;
- IN HET KADER VAN EEN PRESENTATIE DE INFORMATIE IN TWEE OF MEER WETENSCHAPPELIJKE TEKSTEN MET ELKAAR VERGELIJKEN OM DE MEEST GESCHIKTE TE SELECTEREN;
- EEN DISCUSSIE VOEREN OP BASIS VAN VOOR HEN GESCHREVEN TEKSTEN, BIJVOORBEELD TIJDSCHRIFT-TEKSTEN.

14 *De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek lezen: (ET aso/kso/tso 14)*

- *niet-fictionele teksten*

- *informatieve teksten, inclusief informatiebronnen: zoals¹ schema's en tabellen, catalogi, verslagen, hyperteksten en uiteenzettingen;*
- *niet-specialistische of toegankelijke wetenschappelijke teksten;*
- *persuasieve teksten: zoals een opiniestuk, een betoog;*
- *activerende teksten: zoals reclameteksten en advertenties, instructies en voorschriften;*
- *diverterende: zoals column, cursiefje, reisverslag, persiflage en parodie.*

BIJVOORBEELD

- DE GELEZEN INFORMATIE, ARGUMENTEN EN / OF MENINGEN VERGELIJKEN MET INFORMATIE, ARGUMENTEN EN / OF MENINGEN UIT ANDERE BRONNEN BV. ALS VOORBEREIDING OP EEN PRESENTATIE DE INFORMATIE IN TWEE OF MEER INFORMATIEVE TEKSTEN OVER EENZELFDE ONDERWERP TEGEN ELKAAR AFWEGEN EN DE MEEST GESCHIKTE INFORMATIE SELECTEREN;
- IN EEN RECLAMETEKST OF ADVERTENTIE (BV. IN FOLDERS OVER HOBBYMATERIAAL, FLYERS VOOR CONCERTEN) DE INFORMATIE AFWEGEN TEGEN DE EIGEN BEHOEFTE EN SMAKEN.

¹ Als 'zoals' in het leerplan bij leerdoelen en leerinhouden in een opsomming voorkomt, kan de leraar een keuze maken.

- *fictionele teksten.* (Zie onder literatuur)

Strategieën

- 15 *De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van: de context; de eigen voorkennis; de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen); het woordenboek. (ET aso/kso/tso 15)*
- 16 *Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie over hun taken kunnen de leerlingen:*
- *hun eigen leesdoel(en) bepalen;*
 - *het (de) tekstdoel(en) vaststellen;*
 - *de tekstsoort bepalen;*
 - *hun voorkennis inzetten;*
 - *functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;*
 - *inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;*
 - *de structuur van een tekst aanduiden;*
 - *onderwerp en hoofdgedachten aanduiden en parafraseren om tekstbegrip te bevorderen;*
 - *gelezen teksten kort samenvatten;*
 - *feiten en meningen onderscheiden;*
 - *argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen;*
 - *info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen. (ET aso/kso/tso 16)*
 - *structurerend, kritisch multimediaal lezen, deelnemen aan discussiefora.*
- 17 *De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naar gelang van hun leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief). (ET aso/kso/tso 17).*

BIJVOORBEELD

- *IN FUNCTIE VAN EEN EINDWERK DE LEESSTRATEGIEËN AFSTEMMEN OP HUN DOEL;*
- *EEN STUDIETEKST INTENSIEF LEZEN;*
- *ORIËNTEREND LEZEN OM DE BRUIKBAARHEID VAN EEN TEKST IN FUNCTIE VAN EEN SCHOOLSE OPDRACHT TE BEPALEN.*

Attitudes

- 18 *De leerlingen zijn bereid om:*
- *te lezen;*
 - *lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;*
 - *de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;*
 - *te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten;*
 - *hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien. (ET aso/kso/tso 18)*

1.4.2.2 Schrijven

Tekstsoorten

- **op structurerend niveau**

- 19 *De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek schrijven zoals: schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten, instructies, formuleren, uitnodigingen. (ET aso/kso/tso 19)*

BIJVOORBEELD

- TIJDENS EEN SOLLICITATIEPROCEDURE DE HOOFDZAKEN UIT EEN TEKST IN EEN BEPERKT AANTAL WOORDEN NEERSCHRIJVEN;
- BIJ EEN UITNODIGING VOOR EEN TONEELVOORSTELLING DE TE VOLGEN ROUTE BESCHRIJVEN.

- **op beoordelend niveau**

- 20 *De leerlingen kunnen tekstsoorten voor een onbekend publiek schrijven zoals: verslagen; sollicitatiebrieven en cv's; zakelijke brieven; gedocumenteerde en beargumenteerde teksten. (ET aso/kso/tso 20)*

BIJVOORBEELD

- IN EEN SOLLICITATIEBRIEF DE INFORMATIE ZO KIEZEN EN PRESENTEREN DAT ZE OPTIMAAL OVEREENKOMT MET DE VEREISTE KWALITEITEN EN ERVARING IN EEN VACATURETEKST;
- EEN LEZERSBRIEF SCHRIJVEN OM TE PROTESTEREN TEGEN EEN BELEIDSMATREGEEL.

Noot: in de studierichtingen tso stemmen de leraren bovenstaande schrijfoopdrachten af op hun leerlingen, bijvoorbeeld: memo, stageverslag, teksten n.a.v. de GP (geïntegreerde proef).

Strategieën

- 21 *Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie over hun schrijftaken kunnen de leerlingen:*

- *hun eigen schrijfdoel(en) bepalen;*
- *hun bedoeld publiek bepalen;*
- *hun tekstsoort bepalen;*
- *hun voorkennis inzetten;*
- *gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;*
- *een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;*
- *eigen tekst reviseren;*
- *inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen zoals de Bin-normen;*
- *lay-out verzorgen;*
- *correct citeren (bronvermelding);*
- *gebruik maken van ict. (ET aso/kso/tso 21)*

Attitudes

- 22 *De leerlingen zijn bereid om:*

- *te schrijven;*
- *schriftelijk informatie te verstrekken;*

- te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en -product;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen. (ET aso/kso/tso 22)

In de inleiding stelden we dat het competentie leren een functionele - zakelijke en een expressief - creatieve kant heeft. Bij de vier vaardigheden geven we leerlingen dan ook zowel zakelijk - functionele als creatief - expressieve opdrachten of teksten te lezen en beluisteren.

- 1 Wat het functionele - zakelijke spreken en schrijven in al zijn vormen betreft, moet je eraan denken dat het voor de leerlingen van alle richtingen nodig is. Ze moeten in staat zijn om de schrijfopdrachten uit te voeren waar ze in hun leven en buiten de school voor kunnen staan.
- 2 Het expressieve - creatieve spreken en schrijven houdt voor de intellectuele, emotionele, esthetische, sociale enz. vorming van de leerlingen niet te verwaarlozen ontplooiingskansen in. Daarom verdient het aandacht in elke studierichting.

1.5 Aanpak

- 1 We gaan uit van de **beginsituatie** van de leerlingen om hun de kans te geven aan te sluiten bij de leerlijnen van de voorgaande graden.
- 2 We wijzen op het belang voor de leerlingen om hun kennis van **taalbeschouwing** in te zetten bij de aanpak van en de reflectie over taaltaken.
- 3 Leerlingen krijgen **veel oefenkansen**, niet alleen thuis, maar ook in de klas, waar wij en hun medeleerlingen de kans hebben om het leerproces mee te begeleiden, bijvoorbeeld aan de hand van afgesproken criteria, correctie-instructies en correctieve feedback. (Zie ook evaluatie)
- 4 We confronteren leerlingen bij de aanbreng van nieuwe leerinhouden met inhouden / teksten in reële contexten, zodat ze **inductief** te werk moeten gaan.
- 5 We brengen de leerlingen kennis bij van **procedures en strategieën**, zodat ze op een doordachte, planmatige manier aan het werk gaan.
- 6 We laten leerlingen taaltaken uitvoeren in betekenisvolle contexten, zonder voorafgaande instructie, maar door hen probleemoplossend te laten voortbouwen op wat ze reeds aan kennis en vaardigheden verworven hebben. Dit is een opstap naar **zelfstandig werken en leren**.
- 7 Steeds meer gaan we van een loutere productgerichte aanpak in de klas over naar een **procesgerichte** aanpak: we geven niet alleen instructie over het product dat we van leerlingen verwachten (d.i. welke eisen we bijvoorbeeld stellen aan de eindversie van een tekst); maar we geven ook instructie over de doordachte, planmatige stappen die leerlingen kunnen zetten en over de strategieën die ze kunnen inzetten om tot een goede tekst te komen.
- 8 We **integreren** vaardigheden zoveel mogelijk met elkaar en met leerinhouden in normale activiteiten van de klas, bijvoorbeeld notities leren nemen bij een uiteenzetting. Vaardigheden kunnen we echter ook integreren met kennis, bijvoorbeeld de kennis van argumentatie passen we toe in een betoogtekst of in een discussie; bij de presentatie van een gelezen boek zetten we de kennis van analyse en literaire technieken in.
- 9 We wijzen de leerlingen erop dat de kennis en de vaardigheid die ze bij luisteren inzetten, ook kunnen toepassen bij lezen. Hetzelfde geldt voor spreken en schrijven. Daarbij gaat het echter om meer dan integratie. Hier dragen we de kennis en vaardigheden van één receptieve vaardigheid op een andere vaardigheid over. Hetzelfde geldt voor de productieve vaardigheden. We werken aan **transfer**.
Noot: integratie en transfer betekenen tijdwinst, die we elders kunnen gebruiken.

- 10 Werken met een **portfolio** is een geschikte manier om het leerproces van en voor leerlingen zichtbaar te maken. Een portfolio kan op verschillende manieren ingevuld worden: studiekeuzeportfolio, leesportfolio of sollicitatieportfolio. In de c-richtingen zouden leerlingen hun leeservaringen in het studiekeuze- of sollicitatieportfolio kunnen integreren. De reflecties op lezen en literatuur kan relevante informatie bevatten over de leerling en zijn/haar kijk op de toekomstige studie- of beroepsloopbaan.
- 11 Bij schrijfvaardigheid, zoekvaardigheid en spreekvaardigheid maken we gebruik van de mogelijkheden van ict:
- bij tekstverwerking teksten schrijven, redigeren en reviseren; sjablonen gebruiken in zakelijke brieven;
 - e-mail in schriftelijke communicatie, met oog voor netetiquette;
 - internet: informatie zoeken, kritisch beoordelen, selecteren en integreren in eigen teksten;
 - tekst en beeld integreren bij digitale presentaties.

Zowel bij productieve als bij receptieve vaardigheden brengen we leerlingen ook aspecten van non-verbale communicatie en visuele aspecten van **kijkvaardigheid** bij:

in **communicatie**: non-verbaal gedrag observeren en inschatten; zie bijvoorbeeld gespreksanalyse onder taalbeschouwing;

lezen: scherm lezen; hypertext herkennen;

luisteren: het begeleidende beeldmateriaal inschatten;

spreken: bij presentaties digitale en audiovisuele middelen gebruiken;

schrijven: de lay-out verzorgen.

Uiteraard komt kijkvaardigheid expliciet aan bod bij theater en film. (cf. literatuur)

1.6 Evaluatie

- 1 Bij de observatie van de vaardigheden, is het voor beoordelaars niet mogelijk tegelijkertijd op alle onderdelen van de taalkaak te letten. We maken een keuze. Conform onze doelen, hanteren we een aantal **criteria**, die we met schalen vooraf duidelijk beschrijven. Zo bepalen we het verwachte / te scoren niveau. Dit is een hulp bij het geven van precieze **feedback** aan de leerlingen.
- 2 We zetten bij de evaluatie van spreken en schrijven leerlingen in als mede - beoordelaar. Ze observeren aan de hand van onze criteria en schalen bepaalde onderdelen van de opdracht d.i. **peerevaluatie** of evaluatie door gelijken, medeleerlingen, deel van het competentieleren. Kunnen reflecteren is van grote invloed op duurzaam leren. Door observatie van en reflectie over andermans prestatie leren leerlingen hoe ze zelf taaltaken moeten aanpakken, of hoe het net niet moet.
- 3 Door reflectie over eigen prestaties, komen leerlingen tot vormen van **zelfevaluatie**: leerlingen leren hun eigen prestaties beoordelen. Daardoor komt de verantwoordelijkheid voor hun leren steeds meer bij hen te liggen. Hulpmiddelen hierbij zijn de 'gesloten systemen' die leerlingen zicht geven op hun vorderingen, zoals:
- de reeds vermelde criteria en schalen, conform de doelen,
 - foutenanalyse met correctieve feedback: eigen fouten ordenen met verbeter- en studieadvies van de leraar,
 - vragenlijsten, logboek,

- portfolio.

Uiteraard kan de mate waarin we leerlingen betrekken bij de evaluatie (peer- en zelfevaluatie) sterk evolueren op een continuüm met als uitersten: volledig bij de leraar of volledig bij de leerling, met daartussen de gedeelde verantwoordelijkheid, waar leerlingen en leraren een gedeelte van de evaluatie voor hun rekening nemen, d.i. collaboratieve evaluatie.

- 4 Permanente evaluatie
De vaardigheden evalueren we permanent tijdens het trimester. Een eenmalige eindproef hoeft niet meer.
- 5 Procesequantificatie
Deze manier van evalueren maakt het mogelijk om evaluatie en instructie te integreren, wat kan leiden tot **procesevaluatie en procesleren**. In de derde graad worden leerlingen steeds meer verantwoordelijk voor de evolutie van hun eigen leren waardoor ze er greep op kunnen krijgen.
- 6 Strategieën toetsen
Bij de vaardigheden is het eveneens belangrijk om verschillende **strategieën** te toetsen. Zo moeten we bijvoorbeeld naast zoekend lezen ook globaal of structurerend lezen evalueren. Bij een diagnostisch dictetee kunnen we leerlingen hun spellingstrategieën laten evalueren. Bij kijkvaardigheid besteden we nog (te) veel aandacht aan het zien, horen en herkennen van weetjes, terwijl ook het kritisch beoordelen van de montage van een film of de tekentaal van een toneelopvoering mogelijkheden bieden. Hierbij kunnen leerlingen schema's hanteren. Zo kunnen ze bij de beoordeling van de tekentaal van een toneelstuk letten op visuele tekens zoals kostumering, mimiek, gestiek ... en auditieve tekens zoals verbale tegenoverparaverbale, muziek en geluid.

Deze vormen van evaluatie zijn het meest zichtbaar bij productieve vaardigheden (spreken en schrijven), maar zijn ook inzetbaar bij receptieve vaardigheden (luisteren en spreken), die trouwens meestal met de productieve geïntegreerd worden.

1.7 Verder lezen

BEERTEN, E., DE STERCK, M. (red.) *Vingeroefeningen*, Afijn, Biblion, Koningin Boudewijnstichting, Canon, 2003.

Een methode (schrijfcursus) om leerlingen aan de hand van literaire technieken (o.m. dialogen, vertelperspectief, spanning en conflict), creatief te leren schrijven.

BOLAND J. & KERREMANS, V., *Schrijfblik*, Stichting IVIO, 1999.

Een handboek dat ingaat op tekstsoorten, een stappenplan voor een gedocumenteerde tekst, het uitwerken van een schrijfdossier, peer evaluatie van andermans en zelfevaluatie van eigen schrijfproducten. In een schrijfdossier volgt de leerling zijn eigen vorderingen.

BOLLERMAN, T., *Vergaderen moet maar met mate*, Coutinho, 1999.

Een boekje met algemene kennis en inzichten om efficiënt te vergaderen, in enkele vergadersoorten, met adviezen voor de voorzitter, de deelnemers, de secretaris en de notulist.

CED - GROEP, *Lezen in alle vakken, Vragen in alle vakken, Schrijven in alle vakken, Het Posterproject*, Uitgeverij Partners, 2002.

Vier handige boekjes, hulpmiddelen voor wie werkt met anderstalige leerlingen. Zeer geschikt om taalgericht vakkenonderwijs aan te pakken.

COCKX, P., *Taalwijzer*, Tweede herziene uitgave, tweede druk, Davidsfonds / Literair, 1999.

Handig taaladviesboek, dat kan dienen als aanvulling bij bestaande naslagwerken.

COLPIN, M. (red.), *Een taak voor iedereen, Perspectieven voor taakgericht onderwijs*, Garant, 2000.

Een handboek dat vanuit verschillende invalshoeken een antwoord geeft op twee vragen: hoe leerders voor hen relevante dingen met taal kunnen doen en hoe wij door middel van bepaalde taaltaken de leerders de nodige taalvaardigheid kunnen bijbrengen.

HOUTKOOP, H. & KOOLE T., *Taal in actie, hoe mensen met taal omgaan*, Coutinho, 2000.

Hoe gebruiken mensen taal in gesprekken waarin ze direct met elkaar communiceren? Het boek gaat ondermeer in op taalhandelingen, conversatieanalyse en interactionele sociolinguïstiek.

KOHNSTAMM D. & CASSEE, E. (red.), *Het cultureel woordenboek, Encyclopedie van de algemene ontwikkeling*, Dertiende druk, Anthos, 2003.

De Nederlandse versie van *The Dictionary of Cultural literacy. What every American needs to know* van Ed Hirsch. Deze 'Wat elke Nederlander dient te weten', gaat over het tussengebied tussen basiskennis en voortgezette kennis, het terrein van de algemene ontwikkeling.

LIEBRAND, R. & TERLUIN, S., *Mondelinge taalvaardigheid in de tweede fase*, Stichting IVIO 1999.

Dit handboek biedt lesmateriaal voor een betogende voordracht 'met vragen na', de probleemoplossende discussie en het debat. Het oriënteert de leerling op zijn eigen spreek- en luistervaardigheid. Het geeft vingeroefeningen in discussie en debat. Het biedt kansen op zelfstandig werk en procesleren, waarbij de leerling zijn eigen vorderingen overloopt en in een logboek beschrijft.

MOLHUYSEN, MO en STILLER, L., *Handboek voor schrijvers*, 2 delen LJ Veen, 2003.

Geen methode om verhalen, gedichten, toneelstukken te schrijven. Wel een hulpmiddel om te bepalen hoe goed je schrijfwerk is.

PAUS, H., RYMENANS, R., VAN GORP, K., *Dertien Doelen in een dozijn*, Nederlandse Taalunie, 2003.

Een beschrijving van een referentiekader voor de taalcompetenties die docenten in opleiding moeten verwerven, om goed te functioneren in interactie met hun leerlingen, met volwassenen in en rond de school en als lerende.

RENKEMA, J., *Schrijfwijzer*, Tweede Oplage, SdU, 2002.

Een naslagwerk dat inzicht, praktische hints en schrijftips biedt voor wie vragen heeft bij het schrijven van teksten: tekstkwaliteit, leesgemak, taalkwesties, leestekens en opmaak.

TIGGELER, E., *Vraagbaak Nederlands*, SdU 2003

Het boek geeft in een vijftal hoofdstukken antwoord op praktijkvragen voor spelling, woordkeuze en stijl. Hoe schrijf je dat? Welk woord is het juiste? Hoe gebruik je leestekens? Hoe verbeter je zinsbouw en stijl? Hoe schrijf je goede brieven, e-mails en rapporten?

VAN DE LAARSCHOT M. & LEMMENS, G., *Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*, Meulenhoff, Educatief, 1999.

Dit handboek is bestemd voor wie met de eerste opvang van anderstalige nieuwkomers van 12 tot 18 in het voortgezet onderwijs te maken krijgt. Het biedt achtergrondinformatie en handige hints met lesmodellen over taalverwerving, taakgericht werken, interactie, feedback geven, woorden leren, grammatica (wanneer en hoe?), zelfstandig leren, alfabetisering en taalgericht vakonderwijs en omgaan met verschillen.

VAN THIENEN, K., & SCHOLLAERT, R., *Gewikt en gewogen, evaluatie van communicatieve vaardigheden*, Garant, 2000.

Ook voor Nederlands geschikt, onder meer in het onderdeel evaluatie van vaardigheden.

Stijlboeken

Nogal wat kranten publiceren stijlboeken, oorspronkelijk bedoeld als 'taaladviesboeken' voor de leden van de redactie met aandacht voor journalistieke genres, schrijfstijl, vormgeving, Standaardnederlands, zinsbouw, woordgebruik en spelling. Ze zijn ook interessant voor wie aan taalzorg werkt. We citeren er een drietal.

HENDRICKX, R., *Stijlboek VRT, Praktijkgids*, Van Dale, 2003.

PERMENTIER, L., *Stijlboek*, De Standaard, Roularta Books, 2003.

VAN GESSEL, H., *Stijlboek*, de Volkskrant, 2002.

Voor websites zie onder Adressen, achteraan in het leerplan.

2 Taalbeschouwing

2.1 Concept

Taalbeschouwing is een ruim begrip. Het gaat daarbij altijd over een reflectie op taal: het eigen en andermans taalgebruik en het taalsysteem.

Een eerste manier om taalbeschouwing in te vullen is functioneel. Door reflectie wordt iemand een bewustere taalgebruiker en krijgt hij inzicht in het taalsysteem dat zijn taalgebruik beregelt. Deze vorm van taalbeschouwing staat ten dienste van taalbeheersing en taalvaardigheid: reflectie op de communicatieve situatie, op het woordgebruik van een spreker of schrijver en op zijn taaluitingen of zinnen. Die reflectie wordt onderbouwd door kennis van het taalsysteem: van de opbouw van teksten (tekstgrammatica), van taalvariatie (register), van woordenschat (lexicon), van spelling en spraakkunst.

Deze functionele, onderbouwde taalbeschouwing ten dienste van iemands taalvaardigheid komt reeds aan bod in de eerste en de tweede graad: het gaat dan om inzicht in taalgebruik en tekst, woordenschat, spelling en spraakkunst. Je noemt deze vorm van taalbeschouwing ook 'kennis **van** taal', een instrumentele, zij het onderbouwde functionele kennis. In dit leerplan geldt ze voor de leerlingen van de a-, b- en c-richtingen.

In een tweede invulling van het begrip taalbeschouwing kan die functionele kennis ook leiden tot taalkundig inzicht. Ze houdt dan een studie van taalverschijnselen in, en hoewel ze vertrekt vanuit reële taalgebruikssituaties, komt ze terecht in een 'academisch' kennisgebied: waar het gaat om een taalkundige, 'taal - culturele' vorming. Dit kennisgebied kwam tot nu toe niet expliciet in de leerplannen van de voorgaande graden voor, hoewel er aanzetten waren in 'Inzicht in taalgebruik', o.m. het verschil tussen standaardtaal, regionale, sociale en situationele taalvarianten. Toen ging het echter over de bewustmaking van leerlingen van door hen gehanteerde taalvarianten, ten dienste van het eigen taalgebruik. Nu gaat het om een 'academisch' (d.i. 'taalkundig') kennisgebied, een inwijding in de verkenning van bijvoorbeeld sociaal bepaalde taalvarianten, naamgeving, de principes van ons spellingsysteem. Deze vorm van taalbeschouwing noem je 'kennis **over** taal' of taalkunde. Ze komt aan bod in de a- en voor bepaalde onderdelen ook in de b- studierichtingen van de derde graad.

2.2 Beginsituatie

In de vorige twee graden (en in het basisonderwijs) lag het accent overwegend op functionele taalbeschouwing. Hoewel we in dat functionele ook te maken hadden met een onderliggend kennisgebied, ging het daar niet over kennis om de kennis, maar over kennis ten dienste van taalvaardigheid, het denken van de leerlingen en het aanleren van vreemde talen.

In de derde graad trekken we in alle studierichtingen de lijn van de vorige twee graden resoluut door. Taalbeschouwing heeft er dus ook die **functionele, praktische kant**. In de leerinhouden van de derde graad voegen we er voor leerlingen van de a- en de b-richtingen een '**taalkundig**' kennisgebied aan toe in de vier onderdelen van taalbeschouwing die al in de eerste en de tweede graad aan bod kwamen: inzicht in taalgebruik en tekst, woordenschat, spelling en spraakkunst.

Voor elk van die deelgebieden geven we in onderstaand schema de beginsituatie van de leerinhouden in staakwoorden weer.

Inhouden	1ste graad	2de graad
1 Inzicht in taalgebruik en tekst		
• In taalgebruik	<p>communicatiesituatie</p> <p>AN, register</p> <p>taalvariatie</p> <p>klankleer</p>	<p>communicatieve situatie interactionele aspecten non-verbale boodschappen</p> <p>AN, register</p> <p>taalvariatie, figuurlijk taalgebruik</p>
• In tekst	<p>tekstsoorten tekstsamenhang, tekstopbouw</p>	<p>tekstsoorten tekststructuur informatie in tekstopbouw</p> <p>betekenis van informatie: feit en mening, pro en contra...</p>
2 Woordenschat		
	<p>betekenisrelaties vreemde woorden in eigen leefwereld woordbouwprincipes omgaan met informatie</p> <p>strategieën om met woorden om te gaan</p>	<p>mentaal lexicon</p> <p>betekenisrelaties herkomst vreemde woorden</p> <p>betekenisaspecten gevoelsrelaties</p> <p>strategieën om woorden te leren</p>
3 Spelling		
	<p>spellinghabitus van de leerling klinker, medeklinker, lettergreep</p> <p>woord- en leestekens</p> <p>gemengde spellers</p>	<p>diagnose en individualisering</p> <p>Interpunctie</p> <p>principes Nederlandse spelling</p>
4 Spraakkunst		
	<p>vormleer</p> <p>woordleer</p> <p>zinsleer</p>	<p>gebruik van voornaamwoorden verkleinwoorden</p> <p>overtolligheid, omhaal van woorden beknopte constructies verbinding van zinnen complex onderschikkend zinsverband directe en indirecte rede</p> <p>gebruik van tijden actief en passief modaliteit</p>

2.3 Doelen

2.3.1 Algemeen doel

2.3.1.1 Taalculturele geletterdheid

- 1 Doordat we taalbeschouwing zien als een onderbouwing van en reflectie op eigen en andermans taalgebruik, worden volgende algemene doelen leerdoelen van taalbeschouwing:
 - een communicatief doel: reflectie op het efficiënte en effectieve gebruik van de vaardigheden, op verbaal en non-verbaal talig handelen;
 - een conceptualiserend doel: reflectie op het juist inzetten van begrippen afhankelijk van context en situatie waardoor leerlingen greep krijgen op de wereld die hen omringt;
 - een expressief doel: reflectie op creatief - expressief taalgebruik.
- 2 Nu behoren leerlingen door hun taalgebruik tot een bepaalde groep, in dit geval de Vlaams - Nederlandse taalgemeenschap. Die gemeenschap is draagster van een cultuur, die de gebruikers van die taal via de taal van generatie tot generatie doorgeven. De cultuur waartoe wij behoren is de Vlaamse variant van de Nederlandstalige. Maar ze is daartoe niet beperkt. Wij leven in een gemeenschap die steeds meer inter- en multicultureel wordt. Het behoort tot de taak van de leraar Nederlands om leerlingen te leren daarmee bewust om te gaan.

2.3.2 Specifieke doelen

In dit leerplan nemen we de leerdoelen en de leerinhouden van de vorige twee graden als uitgangspunt en voegen we er het 'taalkundige kennisgebied' aan toe. De leerinhouden hebben we conform de vorige graden geordend volgens inzicht in taalgebruik en tekst, woordenschat, spelling en spraakkunst.

Algemeen: De leerlingen kunnen hun taaltaken bijsturen d.m.v. herkenning, benoeming, bespreking van taalverschijnselen. (ET 35, ET tso, kso 31)

2.3.2.1 Inzicht in taalgebruik en tekst

De leerlingen kunnen volgende verschijnselen in het taalgebruik (c-richtingen) en het taalsysteem (a- en b-richtingen)

- *register, sociaal bepaalde varianten, regionale varianten, vaktalen; gevoelswaarde, non-verbale elementen, herkennen en benoemen (c-richtingen); herkennen, benoemen en bespreken; (ET aso 29;kso, tso 28); (a- en b-richtingen)*
- *een aantal tekststructuren: evaluatie-, probleem-, maatregel- en onderzoeksstructuur) herkennen, (c-richtingen), herkennen, benoemen en bespreken (ET aso 29; ET kso, tso 28); (a- en b-richtingen)*
- *taaluniversalia, taalverwerving, taalgelijkenissen en -verschillen herkennen, benoemen en bespreken; (a-richtingen)*
- *interactionele, en interculturele / multiculturele aspecten van taal herkennen (a-, b- en c-richtingen);*
- *modaliteit en taaldaden (pragmatiek) herkennen en toepassen (a-, b-, en c-richtingen);*
- *feiten en meningen onderscheiden; argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen (ET aso 16; kso, tso 16);*
- *een betoog op controleerbaarheid en samenhang beoordelen en drogredenen onderkennen (ET aso 30) (a-richtingen); drogredenen herkennen (b-, en c-richtingen);*
- *een gesprek beoordelen / analyseren (a-, b- en c-richtingen);*

- *de invloed van de maatschappij, geschiedenis en politiek op het taalgebruik en taalsysteem herkennen en bespreken (ET aso 32); (a-richtingen).*

2.3.2.2 Semantiek

*De leerlingen kennen de verschillende **strategieën** om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen en kunnen die hanteren. Het gaat om het gebruik van betekenisrelaties, de context, de eigen voorkennis, de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen, en het woordenboek). (ET aso 33; kso, tso 29).*

De leerlingen kunnen de werking van het mentale lexicon, woordbetekenis zoals naamgeving, betekeniswijziging en neologisme (a- en b- richtingen) en etymologie (a-richtingen) herkennen, benoemen en bespreken.

2.3.2.3 Spelling

De leerlingen kennen

- *strategieën om een tekst juist te spellen en kunnen die toepassen; (ET kso, tso, 30); (a-, b- en c-richtingen);*
- *de principes van ons spellingsysteem; (ET aso 34); (a- en b-richtingen).*

2.3.2.4 Spraakkunst

De leerlingen kunnen naar aanleiding van taaltaken reflecteren over bepaalde aspecten van het taalsysteem; (a- en b-richtingen). (Zie ook onder 2.3.2.5)

2.3.2.5 Samenhang in taalverschijnselen

De leerlingen kunnen de onderlinge samenhang tussen belangrijke componenten (morfologie, semantiek en syntaxis) van hun taalsysteem herkennen, benoemen en bespreken (ET aso 31), (a-richtingen).

*Attitudes

De leerlingen zijn bereid

- *om over hun taalgebruik na te denken (ET kso, tso 32); (c- richtingen),*
- *om over hun taalgebruik en het taalsysteem na te denken (ET aso 36); (a- en b-richtingen).*

2.4 Leerinhouden

In onderstaande tabel geven we een overzicht van de **leerinhouden** van de a-, b- en de c- studierichtingen over drie kolommen. Het gaat telkens over de **ET aangevuld met eigen accenten** voor de betrokken studierichtingen. Ze zijn net zoals de doelen geordend volgens de vier onderdelen van taalbeschouwing. (Zie de Specifieke Doelen, onder 2.3.2 .)

- De leerinhouden voor de c- richtingen vallen zowat samen met de eindtermen tso - kso. Ze gaan overwegend over taalgebruik.
- De leerinhouden voor de b-richtingen gaan vooral over taalgebruik. Ze zijn aangevuld met inhouden uit het taalsysteem en hier en daar met enige inwijding in het 'taalkundige kennisgebied'. (Zie onder 2.1 Concept.)
- In de a-richtingen beogen we 'academische / taalkundige ' verdieping, inzicht in de samenhang tussen de historische, maatschappelijke en politieke invloeden op het taalgebruik en het taalsysteem. Toch trekken we ook in de a-richtingen meer dan in de vorige leerplannen bepaalde functionele inhouden van de vorige gra-

den door (cf. leerlijn). Functioneel taalgebruik is trouwens ook hier altijd de insteek. (Zie onder Aanpak, 2.5.1. Algemeen, 2.)

Leerinhouden per studierichting

Noot:

Onderstaande tabel geeft enkel de leerinhouden weer. De manier waarop leerlingen die moeten beheersen: herkennen, benoemen of bespreken staat onder de Specifieke Doelen onder 2.3.2. Cursivering in onderstaande tabel duidt ook op een eindterm.

	c	b	a
1 Inzicht in taalgebruik en tekst			
1.1 Inzicht in taalgebruik			
taalverwerving			x
taaluniversalia			x
taalgelijkenissen			x
taalverschillen			x
interactionele en interculturele aspecten van communicatie	x	x	x
<i>register</i>	x	x	x
<i>sociaal bepaalde varianten</i>	x	x	x
<i>regionale varianten</i>	x	x	x
<i>vaktalen</i>	x	x	x
<i>gevoelswaarde</i>	x	x	x
<i>non -verbale elementen</i>	x	x	x
modaliteit	x	x	x
taaldaden (pragmatiek)	x	x	x
<i>invloeden van maatschappij geschiedenis en politiek op taalgebruik en taalsysteem</i>			x
1.2 Inzicht in tekst			
<i>Tekststructuren</i>			
<i>evaluatie-</i>	x	x	x
<i>probleem-</i>	x	x	x
<i>maatregel-</i>	x	x	x
<i>onderzoeksstructuur</i>	x	x	x
<i>feiten en meningen</i>	x	x	x
<i>argumenten in tekst</i>	x	x	x
drogredenen	x	x	x
betoog			x
gespreksanalyse	x	x	x

2 Semantiek

mentaal lexicon	x	x	x
woordbetekenis		x	x
etymologie			x
<i>woordleerstrategieën</i>	x	x	x

3 Spelling

<i>spellingstrategieën</i>	x	x	x
<i>de principes van ons spellingsysteem</i>		x	x

4 Spraakkunst

functionele aspecten van het taalsysteem n.a.v. taaltaken	x	x	x
<i>samenhang in taalsysteem</i> <i>onderlinge samenhang</i> <i>morfologie, syntaxis, semantiek</i>			x

2.5 Aanpak

2.5.1 Algemeen

- 1 Bij de aanpak van taalbeschouwing en taalkunde overheerst een **inductieve aanpak**.
Eerst is er het inzicht en het begrip na reflectie. Dit veronderstelt reflecteervaardigheid van de leerlingen op het eigen en andermans taalgebruik en taalgedrag. Pas dan volgt de term. Deze inductieve werkwijze is al van toepassing in de voorgaande graden en het basisonderwijs. Hier liggen mogelijkheden voor zelfwerkzaamheid van de leerlingen.
- 2 Een inductieve aanpak veronderstelt een **functionele insteek en authentieke contexten**: we gaan bij de reflectie altijd uit van reëel taalgebruik en komen (voor a- en b-richtingen) uit bij het taalsysteem dat het taalgebruik regelt. Een stap verder brengt ons naar het metaniveau, het 'taalkundige' kennisgebied van de taalbeschouwing, dat in de a-richtingen en gedeeltelijk in sommige b-richtingen aan bod komt. Maar ook daar zetten we volgende stappen: reflectie op taalgebruik, inzicht in taalgebruik en taalsysteem.
- 3 We werken met **strategieën** bij woordenschat en spelling. Ze staan ten dienste van taalbeheersing in alle richtingen.
- 4 Vanuit het competentieren is **geïntegreerd werken** bij taalbeschouwing noodzakelijk: taalbeschouwelijke kennis is de onderbouwing van taalvaardigheid. Ze heeft plaats n.a.v. authentieke contexten en situaties waarin van de leerlingen echt luisteren, spreken, lezen en schrijven gevraagd wordt.
- 5 De graad van verwerking verschilt in a, b en c.
 - leerlingen uit de c-richtingen moeten de taalverschijnselen herkennen en benoemen;
 - leerlingen uit de b- en a-richtingen moeten taalverschijnselen, herkennen, benoemen en bespreken.
- 6 Ook het domein waarop we werken is verschillend
 - in de c-richtingen beperken we ons tot taalgebruik;
 - in de b-richtingen gaan we van het taalgebruik naar het taalsysteem (met voor sommige b-richtingen een beperkte ruimte voor taalkundige kennisgebieden);

- in de a-richtingen gaan we van het taalgebruik naar het taalsysteem en voegen we het metaniveau van het taalkundige kennisgebied toe.

2.5.2 Specifiek per studierichting

Onderstaande voorbeelden illustreren hoe leerlingen in de a-, b-, of c-richtingen verschillend met bepaalde leerinhouden omgaan. Deze voorbeelden zijn exemplarisch bedoeld.

2.5.2.1 Voorbeeld 1 - Spelling

Hoewel steeds meer blijkt dat correct spellen (ook in de derde graad) een kwestie is van attitude, komen er bij spellen naast toepassing ook inzicht, kennis en reflectie kijken.

In de derde graad moeten leerlingen van de b- en c-richtingen de strategieën **kennen** om een tekst juist te spellen (ET kso/tso 30). We denken hier aan strategieën die leerlingen ook al in de eerste graad en het basisonderwijs leren gebruiken om correct te spellen.

Het leerplan van het basisonderwijs vraagt om van de leerlingen gemengde spellers te maken, d.i. spellers die meer dan één spellingstrategie kunnen toepassen: uitluisteren, een geheugenstrategie, een regelstrategie, spellen naar analogie, gebruik maken van ezelsbruggetjes. Het leerplan van de eerste graad vraagt om 'een combinatie van strategieën' bij te brengen. Van die leerlingen wordt niet gevraagd om die strategieën inzichtelijk te kennen, het gaat daar meer om door gebruik ingeslepen toepassingen.

In de tweede graad leren leerlingen vanuit toepassing en beredenering met spelling omgaan vanuit strategieën en de principes van de Nederlandse spelling: de beschaafde uitspraak (fonologisch principe), de woordvorming, (morfologisch principe), de betekenis (semantisch principe), de relatie met andere woorden in een zin (syntactisch principe), de herkomst van het woord (etymologisch principe), de overeenkomst met andere woorden (analogie) en het gebruik (conventioneel principe).

In de derde graad wordt van leerlingen in c-richtingen verwacht dat ze weliswaar inzicht opdoen door toepassing van strategieën, maar niet dat ze de principes van de spelling kennen. Dat is een niveau dat de leerlingen in de b-richtingen in de derde graad wél moeten aankunnen.

Voor leerlingen in de a-richtingen voegen wij in de derde graad aan deze kennis van de strategieën en van de principes van de Nederlandse spelling een bespreking van het Nederlandse spellingsysteem toe. Zo stellen leerlingen zich dan vragen over wie onze spelling beregelt; hoe taalreglementering werkt; welke principes daarbij gevolgd worden; of onze spelling dan fonetisch of fonologisch is, dit is een 'taalkundig kennisgebied'. Die inzichten kunnen de leerlingen in a-richtingen nog verdiepen in een vergelijking met de spelling van andere talen: bijvoorbeeld hoe spel je in het Frans, het Engels, het Italiaans?

2.5.2.2 Voorbeeld 2 - Argumentatie en tekstgrammatica

Om goed te kunnen functioneren in de maatschappij van vandaag waarin retoriek kennelijk een belangrijke rol speelt, moeten we alle leerlingen in de derde graad vertrouwd maken met vormen van argumenteren. Volgens de eindtermen **taalbeschouwing** moeten alleen leerlingen van aso argumentatieve vaardigheden beheersen: *"De leerlingen kunnen een betoog op controleerbaarheid en samenhang beoordelen en drogredenen onderkennen."* (ET aso 30)

Als we echter de eindtermen van de vaardigheden erbij nemen, merken we dat ook de leerlingen van kso- en tso-richtingen vertrouwd moeten worden met bepaalde vormen van argumentatie. Eindtermen 14 en 16 voor leesvaardigheid lopen voor de drie onderwijsvormen zelfs merkwaardig gelijk: *"De leerlingen moeten op een beoordelend niveau volgende tekstsoorten, ondermeer voor een onbekend publiek kunnen lezen: zoals een opiniestuk en een betoog."* (ET aso/kso/ tso 14). Bovendien moeten de leerlingen volgens dezelfde ET ook *"activerende teksten zoals reclameteksten"* kunnen lezen. In ET 16 lezen we *"Bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie over hun taken kunnen de leerlingen feiten en meningen onderscheiden en argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen"*. (ET aso/kso/tso 16) Een volledig gelijklopende taakstelling dus.

Het verschil zit hem echter in ET aso 30 voor taalbeschouwing. Het niveauverschil tussen beide zit hem echter niet in de tekstsoorten, maar **in de aanpak**. De toevoeging van ET 30 *"een betoog op controleerbaarheid en samenhang beoordelen en drogredenen herkennen"* maakt de opdracht in de aso-richtingen een stuk veeleisender.

der. Die taalkunde reserveren we dan ook voor leerlingen in de a-richtingen omdat ze een flinke kennis van tekstgrammatica veronderstelt. Wel kunnen, of moeten, we 'drogredenen onderkennen' ook van leerlingen in de b- en c- studierichtingen vragen. Gewoon omdat ze er al te vaak mee geconfronteerd worden in activerende boodschappen, zoals reclame, verkoopstrucs, slogans en in de 'retoriek' van alledag. Zo wordt een utilitair leerdoel ook sterk persoonsvormend.

2.6 Evaluatie

Als de leerinhouden van taalbeschouwing voor de drie richtingen gaan van functionele kennis van het taalgebruik (voor de c-richtingen) over (beperkt) inzicht in het taalsysteem (voor de b-richtingen) tot een vorm van taalkundige kennis (voor de a-richtingen), betekent dat als we consequent en valide willen evalueren, we ons moeten richten op die drie kennisniveaus.

Er moet dus een duidelijk verband bestaan tussen de leerinhouden en de aanpak aan de ene kant en de evaluatie aan de andere kant.

- 1 Het verwerkingsniveau voor de c-richtingen is herkennen en benoemen; bij taalktaken vragen we een bespreking van functionele kennis.
- 2 Het verwerkingsniveau voor de b-richtingen is herkennen, benoemen én bespreken van taalgebruik en (beperkt) van het taalsysteem.
- 3 Het verwerkingsniveau voor de a-richtingen bouwt voort op de twee voorgaande en op taalkundige kennisleerinhouden in een samenhangend geheel.

De aanbreng en de evaluatie van de leerinhouden moeten verder gaan dan losse, geïsoleerde weetjes die we enkel reproductief (kunnen) evalueren. De leerinhouden en de evaluatie moeten geïntegreerd zijn in een samenhangend geheel.

De grotere nadruk op reflecteervaardigheid, zelfstandigheid en zelfredzaamheid van de leerling betekent dat ook de evaluatie zich daaraan moet aanpassen. Bij de evaluatie van taalbeschouwing zijn peerevaluatie en zelfevaluatie dan ook mogelijke (en aan te raden) vormen van evaluatie. Vermits we taalbeschouwing integreren met vaardigheden, kan ook procesevaluatie hier een plaats krijgen.

2.7 Verder lezen

2.7.1 Taalbeschouwing

2.7.1.1 Inzicht in taalgebruik en tekst

BRAET, A. (red.), *Taalbeheersing als communicatiewetenschap*, Coutinho, 2000.

Een handboek dat een overzicht biedt van verschillende aspecten van taalbeheersing: o.m. tekstbegrip, conversationeel taalgebruik, argumentatie, schrijfvaardigheid en tekstontwerp, taalvaardigheidsonderwijs en professionele communicatie.

HOUTKOOP, H., & KOOLE T., *Taal in actie. Hoe mensen communiceren in taal*, Coutinho, 2000.

Dit boek gaat over taalgebruik in gesprekken waarin mensen direct met elkaar communiceren en elkaar dus ook direct kunnen confronteren met hun interpretatie van wat de ander zegt.

PANDER MAAT, H., *Tekstanalyse*, Coutinho, 2002.

Dit boek gaat ervan uit dat je om een tekst samenhangend te maken, eerst tekstrelaties, tekstdoelen en structuur in een tekst moet herkennen. Het geeft daartoe zowel de wetenschappelijke achtergrond als praktische toepassingen. De auteur gaat ook in op verschillen tussen papieren en digitale teksten.

RENKEMA, J., o.c. *Schrijfwijzer*, SdU Uitgevers, 2002, o.c.

Naast praktische schrijftips geeft dit boek ook inzichten in tekstsoorten, tekstkwaliteit, leesgemak en taalkwesties.

TOL - VERKUYL, E. M., *Fundamenten voor taalbeschouwing*, Coutinho, 2001.

Met dit boek neemt de auteur stelling in de Nederlandse onderwijspraktijk van Taalbeschouwing. Volgens haar zijn taalbeschouwing en grammatica uit het blikveld verdwenen door de te sterke nadruk op taalvaardigheid en taalgebruik. Ze wil taalbeschouwing herwaarderen door een taalkundige fundering.

2.7.1.2 Woordenschat

ABELING, A., *Het groene woordenboek*, SdU Uitgevers, 2002.

Herziene en uitgebreide uitgave van de *Grote Prisma Nederlands*. Naast de ruim 50.000 trefwoorden met de bijbehorende betekenisomschrijvingen wordt bij de lemma's vermeld met welke woorden ze gecombineerd kunnen worden. Het woordenboek geeft aan waar de klemtoon van meerlettergrepige woorden ligt. Ook de uitspraak van vreemde woorden wordt aangegeven.

BAKEMA, P. (red.), *Vlaams - Nederlands woordenboek*, Standaard Uitgeverij, Het Spectrum, 2003.

Dit Vlaams - Nederlands woordenboek inventariseert een deel van de Vlaamse woordenschat, waarbij het vooral oog heeft voor de verschillen met het Nederlands. Het woordenboek heeft geen normatieve bedoelingen. Veel woorden komen uit de informele sfeer. - Handig voor inzicht in taalregisters en taalvarianten.

DE BRABANDER, F., *Wat woorden weten, over woorden en hun geschiedenis*, Uitgeverij L. J. Veen, 2000.

Een bundeling van bijdragen voor het tijdschrift '*Nederlands van nu*', het orgaan van de Vlaamse Vereniging *Algemeen Nederlands*. Het bevat een serie populariserende bijdragen over etymologie en woordgeschiedenis.

GEERAERTS, D., *Wat er in een woord zit*, Peeters, 1989.

Een 'elementaire' inleiding tot de woordbetekenisleer. Het boek geeft verschillende facetten van lexicaal-semantic onderzoek aan de hand van een aantal voorbeelden.

GENOOTSCHAP ONZE TAAL (RED.), *Pierewaaien, Wat weet u over de herkomst van onze woorden?*, SdU, 2003.

Achter alledaagse woorden gaat vaak een boeiende en onverwachte herkomst schuil. Ook veelgebruikte woorden hebben vaak een bijzondere etymologie. Dit boekje biedt antwoorden.

PHILIPS, M., (red.) *Etymologisch Woordenboek van het Nederlands*, Amsterdam Universitaire Pers, 2003.

Dit etymologisch woordenboek (dat nog in wording is) geeft de oorsprong en ontwikkeling van 14.000 woorden: hun oudste dateringen en de veranderende betekenissen. Het is gebaseerd op nieuwe inzichten in de substraattheorie, waaruit blijkt dat veel woorden die voorheen als Indo - Europees erfgoed beschouwd werden, in het Nederlands overgebleven zijn uit een oudere vóór - Indo - Europese taal.

VAN DALE LEXICOGRAFIE, *Klare Taal*, 2002.

7 000 Nederlandstalige uitdrukkingen met hun betekenis en gebruik in context.

VAN STERKENBURG, P.G.J., *Het woordenboek der Nederlandsche taal, Portret van een taalmonument*, SdU, 1992.

Een boeiende cultuurgeschiedenis van het WNT, waarin bondig de ontstaansgeschiedenis van het woordenboek geschetst wordt, met daarin de verschillende stadia die de definitie en de beschrijving van een woord moet doorlopen vooraleer het in het woordenboek wordt opgenomen.

2.7.1.3 Spelling

DANIËLS, W., & VAN DE LAAR, F., *Spellingchaos*, Uitgeverij Scheffers, 1996.

Boekje ('journalistiek werk') over de totstandkoming van de nieuwe spelling. De auteurs betogen dat niemand gelukkig is met de nieuwe spelling. Ze werken deze kritiek uit als een 'buitenparlementair onderzoek'.

PERMENTIER, L., *De Standaard Spelling, Van kaas naar cees en andere spannende avonturen*, derde druk maart, Van Halewyck, 1996.

Handig thematisch geordend overzicht van de nieuwe spelling van 1995. De auteur schetst de historiek van de recente spellinghervorming en behandelt een elftal kwesties, zoals aaneenschrijven, koppelteken en deelteken, apostrof en accent, hoofdletters en afkortingen, over de letters k en c... .

NEIJT, A., & REINSMA, R., *De nieuwe spellinggids van de Nederlandse Taal, De nieuwe spelling volgens de richtlijnen van de Nederlandse Taalunie, zoals geïnterpreteerd door de spellingraad van Van Dale Lexicografie*. Uitgevers Wolters, van Dale, Prisma Woordenboek, 1995.

Het boek bevat een woordenlijst, voorafgegaan door een voorwoord en een alfabetisch overzicht van de regels van de Nederlandse spelling. Concurrent van het 'groene boekje'.

VAN DE POL, J., *Spellingboek voor iedereen*, SdU, 2000.

Dit boekje bespreekt uitvoerig de spellingregels van 1995. Daarnaast vinden we er een lijst met 7.000 gangbare moeilijk te spellen woorden, met de motivering van hun schrijfwijze. De auteur stelt dat regels inslijpen als men ze telkens bij de spelling van een woord raadpleegt. Het boekje is geschikt voor zelfstandig werk omdat het uitvoerig de regels bespreekt, antwoord biedt op veel gestelde vragen en omdat het oefenkansen biedt in een dozijn tests, met sleutel. Het laatste deel geeft een lijst van probleemwoorden, met verwijzing naar de regel.

2.7.1.4 Spraakkunst

BAKX, J., JETTEN, M. & KOREBRITS, L., *Grammatica in gebruik, Nederlands voor anderstaligen*, Intertaal, 1997.

Dit leer - en oefenboek behandelt het gebruik van grammaticale onderwerpen. Het is een 'hulpmiddel' in een cursus Nederlands of bij zelfstudie. Na een inleiding met een aantal termen over de zinsbouw van het Nederlands, krijgen we een aantal regels voor het gebruik en de vorm van grammaticale structuren. Daarbij gaat het boek uit van de verschillende functies van taal (verwijzen, vergelijken, een hoeveelheid beschrijven...). Elk hoofdstuk begint met een vraag naar de juiste grammaticale structuur, bijvoorbeeld 'Hoe beschrijf ik de toekomst?' of 'Hoe beschrijf ik een bezit?'

BRUFFAERTS, F., DU MONG, F., VAN DE PUTTE, M., *Handigram*, Van In, Lier 1996 (tweede, herwerkte en vervolliedigde druk).

Een overzichtelijke en praktische referentiespraakkunst voor leerlingen secundair onderwijs. Het biedt een houvast voor zinsbouw, woordsoorten en schrijfwijze van het Nederlands.

DE JONGHE, H., W. DE GEEST, *Nederlands je taal*, Van In, Tweede herziene druk, 1996.

Een onderwijsspraakkunst, geschikt als studieboek en als naslagwerk. Intern zo gestructureerd dat SO-leerlingen van sterke studierichtingen van de derde graad, studenten, leraren en andere volwassen gebruikers er zich van kunnen bedienen. Taalbeschrijving volgens een traditionele opzet, aangezuiverd met moderne inzichten.

VAN DEN TOORN, M.C., *Nederlandse Grammatica*, Wolters-Noordhoff, Negende herziene druk, 1984.

In Nederland veel gebruikt spraakkunstboek, bestemd voor 'taalleraren en allen die het willen worden'. Het geeft een goede initiatie in de spraakkunst plus een goed traditioneel grammatica-overzicht, met ondermeer traditionele zinsontleding, samengestelde zinnen, woordleer, met telkens de bijbehorende theoretische achtergronden.

VANDEWEGHE, W., *Grammatica van de Nederlandse zin*, Garant, 2000.

Deze grammatica behandelt de structuur van de Nederlandse zin, zowel de enkelvoudige (benaderd vanuit de valentietheorie, met aandacht voor de rol van referentie en predicatie) als de samengestelde. Het is bedoeld als handboek voor hogeschoolstudenten maar kan ook gebruikt worden als referentiewerk in de hogere (sterke studierichtingen) van het secundair onderwijs. Het boek opent met een wat ongewone benadering van 'grammatica en betekenis'. Het besteedt overigens veel aandacht aan lexicon en aan taalbeschouwing.

2.7.1.5 Taalverzorging - zie de stijlboeken, 'Verder Lezen' onder de vaardigheden.

2.7.2 Taalkunde

APPEL, R., BAKER, A., HENGEVELD, K, KUIKEN, F., MUYSKEN, P., (red.), *Taal en Taalwetenschap*, Blackwell Publishers, 2002.

Een boek dat alle aspecten van taalbeschouwing beschrijft, zoals taal in interactie, zinnen en woorden en hun betekenis, klanken. Echte taalkundige onderwerpen komen aan bod, zoals: taal en taalvermogen, de taalgebruiker, taalverwerving, talen en taalgemeenschap: verschillen en overeenkomsten tussen talen, taalvariatie, taalverandering en taalvaardigheid. Na elk hoofdstuk volgen er een samenvatting en opdrachten geschikt voor zelfstudie.

BURGER, P. & DE JONG, J. (REDACTIE), *Taalboek van de eeuw*, SdU Uitgevers, 1999.

Een boek voor lezers die 'zich graag verwonderen over hun eigen taal'. In elk van de tien hoofdstukken (dat telkens een decennium bestrijkt) vindt de lezer naast een historisch essay, een interview met een taalgeleerde / een auteur / een journalist... en een taalkroniek (taalgebeurtenissen) van het voorbije decennium. De tien hoofdstukken behandelen telkens een thema uit de taal, onder meer 'oude en nieuwe woorden, taal en techniek, kunsttalen, vreemde woorden ...'

DE VRIES, J. W. WILLEMYNS, R., BURGER, P., *Het Verhaal van een taal*, Prometheus, 1994.

Een geschiedenis van 9 eeuwen Nederlands. De eerste vijf hoofdstukken beschrijven de geschiedenis van het Nederlands van de prehistorie tot het Moderne Nederlands. De volgende tien behandelen thema's, zoals: de Vlaamse strijd, woordenboeken en grammatica's, de spelling, groepstalen, leenwoorden... Het boek is rijkelijk geïllustreerd. Cultuurhistorisch interessant werk. WILLEMYNS, R., *Het verhaal van het Vlaams. De geschiedenis van het Nederlands in Vlaanderen*, Standaard uitgeverij / Het Spectrum, 2003. Vlaamse tegenhanger, opvolger van het vorige werk.

DROSTE, F.G., *Denken en spreken, de talige Mens*, Davidsfonds / De Clauwaert, 1996.

Een bundeling van 21 apart leesbare essays over allerlei aspecten van taal. De essays zijn geordend in drie rubrieken 'Taal en Werkelijkheid', 'Taal en Cultuur' en 'Taal en de Kunsten'. Ze onderstrepen het belang van taal voor de cultuur, de samenleving en de realiteit. Essay 10 gaat over wreedheid, oorlog en taalgebruik, inspiratie voor een van onze thema's 'Verbaal geweld en Oorlog', in de 'Vrije Ruimte'. Zie addendum 1.

ECO, U., *Europa en de volmaakte Taal*, Uitgeversmaatschappij Agon BV, 1994.

Een boek uit de reeks 'Europese contouren' een forum waarin internationaal vermaarde deskundigen in een aantal thema's de wording van Europa beschrijven. Eco beschrijft een aantal taalprojecten, zoals de herontdekking van de historische talen, de reconstructie van vermeende oertalen, én kunstmatig geconstrueerde talen. Een queeste naar 'de volmaakte universele taal'.

GILIS, S., SCHAERLAEKENS, A.M. (red.) *Kindertaalverwerving, Een handboek voor het Nederlands*, Martinus Nijhoff, 2000.

Dit boek gaat over kindertaalverwerving en -ontwikkeling van het Nederlands in al zijn facetten: klankperceptie en fonologische ontwikkeling, lexicon en semantiek, grammaticale ontwikkeling en pragmatiek, taalaanbod en sociale interactie. Het onderwerp wordt thematisch benaderd door een team van deskundigen. Even wordt het thema uitgebreid naar tweede - taalverwerving, taalproblemen en taalpathologie.

HAGEN, A.M., *O schone moedertaal, Lofzangen op het Nederlands 1500 -2000*, Uitgeverij Contact, 1999.

Een chronologisch geordende bloemlezing met lofzangen op het Nederlands. Ze begint in 1500 bij Beccanus en biedt een podium aan taalgeleerden en literatoren, zoals Simon Stevin, Kiliaan, Hugo de Groot, Bredero, Jan Baptist Verlooy, Jan Frans Willems, Roland Holst, August Vermeylen tot Harry Mulisch en Charles Ducal. De lofzangen zijn in de originele versie weergegeven. Voor wie op zoek is naar 'der ouderen fierheid'.

HULSHOF, H. & HENDRIX, T., *Kennis over taal en taalverschijnselen*, Coutinho, 1996.

Een schets van de situatie van de 'Taalkunde' in Nederland, een kennisgebied waarmee tot ergernis van de auteurs in het onderwijs nauwelijks wat gebeurt. Daartoe hebben ze een tussenweg gezocht om bij leesvaardigheid teksten met taalkundige inhoud te laten lezen om op die manier leesvaardigheid te koppelen aan taalkundige onderwerpen. Ook bij 'ons' bruikbaar.

QUACK, A., & VAN DER HORST, J.M., *Oudnederlands*, Universitaire Pers Leuven, 2002

Naast een inleiding tot de taal, de periode, en de regio waarin ze gebruikt werd (van de 6e tot de 12e eeuw, in de Lage Landen), bevat het boek een beknopte grammatica (klankleer, vormleer, syntaxis) van het Oud-Nederlands, het 'Olla Vogala' en een bloemlezing uit de Wachtendonckse psalmen, met de Latijnse versie ernaast; de "Egmondse Williram" (een vertaling uit de 11e eeuw van een commentaar bij het Hooglied), een volledige woordenlijst bij de fragmenten en een uitvoerige bibliografie.

VAN DER SIJS, N., *Taal als mensenwerk: het ontstaan van het ABN*, SDU, Den Haag 2004.

Het boek telt tien hoofdstukken. De auteur start met het ontstaan van de standaardtaal, de theoretische taalkundige opvattingen en een rist bijbelvertalingen. De volgende vier hoofdstukken gaan over de standaardisering van uitspraak, spelling, woordenschat en grammatica. Een apart hoofdstuk wijdt de auteur aan het Nederlands als wetenschapstaal en aan de vorming van nieuwe wetenschapstermen. Tot slot gaat het nog over de invloed van literatoren op de standaardtaal en over de verbreiding, de recente variatie en de toekomst van het Standaardnederlands.

WILLEMYS, R., DANIËLS, W., *Het verhaal van het Vlaams, De geschiedenis van het Nederlands in de Zuidelijke Nederlanden*, Standaard Uitgeverij/Het Spectrum, 2003.

De focus van het boek ligt op de geschiedenis van 'onze taal' in de Zuidelijke Nederlanden vanaf de 17^e eeuw. Het boek gaat in op een juiste positionering en terminologie van het 'Vlaams'. In een 'Vooruitblik' waagt de auteur zich ook aan een voorspelling van de verdere ontwikkeling.

Voor websites: zie onder Adressen.

3 Literatuur

3.1 Concept

Literatuur is vanouds een belangrijke component in ons schoolvak Nederlands. Ooit was het in onze leerplannen zelfs de enige vorm van lezen. Literatuur behoudt die bijzondere plaats omdat ze het louter utilitaire overstijgt en taal hanteert in haar schoonheid, voorbij het functionele taalgebruik. Bovendien is literair lezen erg betekenisvol voor de persoonlijkheidsvorming van leerlingen in alle studierichtingen.

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

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

Een construct houdt in wat de lezer van de tekst begrijpt, de vragen die hij over de tekst heeft en de verwachtingen die hij over de ontwikkeling van het verhaal heeft. Het construct is dynamisch omdat het zich voortdurend ontwikkelt en verandert tijdens het leesproces. Aan de hand van nieuwe informatie en interpretatie stelt de lezer zijn construct bij. Lezen wordt dan een aaneenschakeling van constructen, waarbij een laatste construct overblijft als het verhaal uitgelezen is. Het construct dat overblijft na lezing van het verhaal vormt het beginpunt voor reflectie en discussie. Spreken over de leesbeleving, over andere perspectieven die medeleerlingen onder woorden brengen, leidt tot het bijstellen van het eigen construct.

Op een bepaald moment zullen de jonge lezers ervaren dat er in de literatuur van hun **taalgebied / cultuur een bepaalde code van betekenisgeving / constructen** bestaat. Op die manier worden leerlingen geïnitialiseerd in een cultuur.

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

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

Wat we hier beschrijven is wat we verstaan onder **literaire competentie**: een leerling die met kennis van een begrippenapparaat en een persoonlijke interpretatievaardigheid erin slaagt om gefundeerd te spreken met medelezers en met een expert-lezer, zijn leraar of een recensent.

Dit concept spoort met het competentieleren, dat kennis veronderstelt van begrippen en termen, van genres en stromingen, samen met de vaardigheid en de bereidheid tot zelfstandig teksten lezen en betekenis geven. En niet te vergeten, de vaardigheid om met anderen daarover in gesprek te gaan. Bij de verwerking van literair lezen liggen er voor de leerlingen kansen op zelfstandig werk, en mogelijkheden tot peerevaluatie van elkaanders interpretatievaardigheid en tot zelfevaluatie van de leerling in zijn leesportfolio.

Niet alles in dit concept van literaire competentie is haalbaar voor alle leerlingen. Wij gaan ervan uit dat in dit leerplan de a-richtingen dit niveau moeten halen. Ook sommige b-richtingen, maar niet op hetzelfde verwerkingsniveau als a. Voor de c-richtingen houden we het bij vormen van tekstervarend lezen en hopen we dat die leerlingen bereid zijn om hun mening over een literaire tekst te geven.

Wat hierboven staat voor de lezer van verhalen of gedichten geldt ook voor wie luistert naar verhalen en gedichten; en evenzeer voor de kijker van toneel of film.

3.2 Beginsituatie van de leerlingen - Een leerlijn voor literair lezen over de drie graden

Onderstaande leerlijn is per graad geordend volgens

- doelstelling,
- wijze van verwerking in de klas,
- voorwerp van de verwerking,
- tekstkeuze, tekstaanbod.

Hier nemen we het onderscheid tussen a- en b-richtingen (tweede graad) en a-, b- en c-richtingen (derde graad) niet op. Het gaat hier om een schets van de evolutie van de literair competente lezer in het algemeen.

1 tekstervarend lezen

- leesplezier nastreven,
- praten over de leesbeleving,
- de belevingswereld van de jonge lezer,
- kinder- en jeugdliteratuur.

2 tekstervarend + tekstbestuderend

- leesplezier bewuster maken via een begrippenapparaat,
- praten over de leesbeleving en de leesbeleving preciezer benoemen,
- de belevingswereld van de jongere, de adolescent,
- jeugdliteratuur - adolescentenliteratuur, literatuur voor volwassenen.

3 tekstervarend + tekstbestuderend + tekstinterpreterend

- betekenisgeving, inwijding in een cultuur, esthetische vorming, persoonlijke ontplooiing, waardeoordeel uitspreken, kennismaken met het literaire bedrijf,
- spreken over de leesbeleving, de tekstervaring toetsen aan die van een andere lezer (de leraar, een recensent...),
- de belevingswereld van de jonge volwassene,
- adolescentenliteratuur, literatuur voor volwassenen. (*ET aso/kso/tso 26*)

3.3 Doelen

3.3.1 Leerlingen zijn vaardig en bereid om literaire teksten te lezen

Betekenisgeving

Tussen de auteur en de lezer van literatuur staat de literaire tekst. De auteur probeert de lezer mee te tronen in zijn wereld, in zijn tekst en in de context van zijn tekst. De lezer bepaalt echter in belangrijke mate hoe de wereld van de auteur en zijn tekst eruit zien. Hij kent immers betekenis toe aan de tekst die hij leest. Die betekenisgeving moet zeker in de derde graad onderbouwd worden. Literair lezen is leren teksten interpreteren en daarin groeien. (*ET ASO 23*)

Inwijding in een cultuur

Door te praten over lezen, ervaren leerlingen dat de betekenis die zij aan een literaire tekst geven, kan verschillen van de betekenisgeving van anderen. Kennismaking met een literair begrippenapparaat leert hen hun leeservaring preciezer benoemen. Zo leren ze dat er binnen een cultuur conventies en afspraken bestaan om op een bepaalde manier over literaire teksten te spreken, er betekenis aan toe te kennen en ze te interpreteren. Geleidelijk geraakt de lezer op die manier geïnitieerd in een manier van tekstinterpretatie van een gemeenschap, een cultuur.

Esthetische vorming

Literair lezen confronteert leerlingen met een taal die anders is dan het functionele taalgebruik. Ze leren er hoe een auteur een eigen stijl hanteert, met woorden die niet rechttoe rechtaan zeggen wat er staat, maar die verhullen, suggereren of ironiseren...

Persoonlijke vorming, ontplooiing

De wereld van de tekst bevestigt de lezer in zijn wereld, maar even vaak verplaatst de tekst de lezer in een andere wereld dan de zijne. Door te lezen kan de lezer de grenzen van zijn belevingswereld, van zijn persoonlijke ervaringen en van zijn 'kennis van de wereld' verleggen.

Dit draagt bij tot zijn persoonlijke vorming. Tegelijkertijd kan hij groeien in leeservaring en in kennis van de wereld.

Waardeoordeel uitspreken

Door aan bovenstaande doelen te werken leert de leerling-lezer zijn waardeoordeel over wat hij leest en interpreteert, uit te spreken, te funderen en te verdiepen en het te toetsen aan de interpretatie en het waardeoordeel van de expert-lezer: de leraar, de recensent... Op die manier wordt hij een **literair competente lezer**. (ET aso 23)

Het einddoel voor a- en b-richtingen is zo dicht mogelijk de literaire competentie te benaderen.

Een **literair competente lezer** is iemand:

- die bereid is te lezen;
- die geleerd heeft betekenis toe te kennen aan een tekst;
- die daartoe een begrippenapparaat heeft verworven vanuit tekstervaring en tekstbestudering, aangevuld met kennis van de context van de tekst en de auteur;
- die zijn inzichten kan motiveren en durft toetsen aan de betekenisstoekening, de interpretatie en het waardeoordeel van een andere lezer: zijn leraar, een recensent. (ET aso 23 en 28*; kso/tso 27*)

3.3.2 Leerlingen maken kennis met het literaire bedrijf

Literair lezen confronteert leerlingen met de wereld van het boek, de poëzie, het theater.

Om in die wereld thuis te geraken, leren ze gebruik maken van informatiekanalen, zoals bibliotheek, kranten, tijdschriften, de media (radio en tv), internet en cd-rom. (ET aso/kso/tso 25)

- voor leerlingen uit de c-richtingen

Leerlingen maken kennis met werken uit het eigen cultuurgood die aansluiten bij hun belevingswereld. Door de confrontatie met teksten uit andere culturen wordt de leerling ook ingewijd in die culturen.

- voor leerlingen uit a- en b-richtingen

Leerlingen maken kennis met werken uit het eigen cultuurgood die aansluiten bij hun belevingswereld, met canonwerken, met de belangrijkste periodes en stromingen uit onze cultuur. Door de confrontatie met teksten uit andere culturen worden de leerlingen ook ingewijd in die culturen.

3.4 Leerinhouden

3.4.1 Tekstkeuze

Algemeen

In de derde graad lezen we literaire teksten uit lyriek, epiek en dramatiek. De traditionele indeling in poëzie en epiek in het eerste en toneel, roman en essay in het tweede leerjaar van de derde graad, is definitief verlaten; de 'tijdsbeschotten' zijn weg. Vakgroepen moeten afspraken maken over wie wat wanneer geeft.

Wij pleiten voor teksten die leerlingen **stilistisch en / of thematisch boeien**.

voor de c-richtingen

- In de derde graad lezen en bespreken we gedichten, verhalen, romans en bekijken we toneelstukken.
- We kiezen voor teksten uit het moderne aanbod die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen; die teksten komen eventueel uit de literatuur voor volwassenen, maar net zo goed ook uit de adolescentenliteratuur.
- We kiezen voor teksten uit de Nederlandstalige literatuur, de Europese literatuur en de wereldliteratuur; in goede vertaling, in gedrukte vorm of in een multimediale vormgeving.

voor de b-richtingen

- In de derde graad lezen en bespreken we gedichten, verhalen en romans en bekijken we toneelstukken.
- We kiezen voor teksten uit het moderne aanbod die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen; die teksten komen zowel uit de literatuur voor volwassenen als uit de adolescentenliteratuur. Daarnaast kiezen we ook voor teksten uit niet-hedendaagse periodes en stromingen, zoals de Middeleeuwen, de romantiek en het realisme.
- We laten leerlingen ook kennis maken met enkele werken uit de canon. Het gaat dan om teksten uit onze cultuur die door hun universele inhoud en vormgeving de tijd overleefd hebben. Daarnaast kunnen we ook teksten kiezen uit de Europese literatuur en uit de wereldliteratuur in goede vertaling, in gedrukte vorm of in multimediale vormgeving.

voor de a-richtingen

- In de derde graad lezen en bestuderen we gedichten, verhalen, romans, (essays) en bekijken we toneelstukken.
- In de a-richtingen lezen we niet alleen grote werken uit de canon, maar ook recente werken uit het literatuur aanbod, met inbegrip van adolescentenliteratuur.
- Naast werken uit de Nederlandstalige literatuur kiezen we teksten uit de Europese en wereldliteratuur in de originele versie, in goede vertaling en / of in multimediale weergave.
- Leerlingen maken kennis met de belangrijkste werken, stromingen en periodes van onze cultuur en daarbuiten, d.i. de Europese en wereldliteratuur, die door hun universele inhoud en vormgeving de tijd overleefd hebben. Het gaat dan om de gecanoniseerde grote werken, of kortweg de canon.
Vandaar dat teksten uit de volgende periodes en stromingen aan bod moeten komen:
Middeleeuwen, Renaissance of barok, romantiek en realisme; moderne literatuur met nadruk op het expressionisme, de Vijftigers en het postmodernisme.
De tekstkeuze moet evenwichtig verdeeld zijn van Middeleeuwen tot nu met de nadruk op een ruime kennismaking met de literatuur van de 20e en 21e eeuw.
Andere periodes en stromingen dan die van de leerinhouden in onderstaande tabel kunnen uiteraard ook behandeld worden. Zo kunnen teksten uit de oudheid aan bod komen vanuit teksten uit de Renaissance.
Naar aanleiding van het essay zijn verwijzingen naar de Verlichting mogelijk. Vanuit het postmodernisme zijn verwijzingen mogelijk naar andere periodes. (ET aso/kso/tso 23)

3.4.2 Leerinhouden

leerinhouden	per studierichting		
	c	b	a
Periodes en stromingen			
Middeleeuwen		x	x
Renaissance of barok			x
romantiek		x	x
realisme		x	x
moderne literatuur		x	x
het expressionisme			x
de Vijftigers			x
het postmodernisme			x
Literaire genres en tekstsoorten, kenmerken			
<i>Epiek</i>			
algemene kenmerken			
verhaal	x	x	x
plot	x	x	x
soorten			
epos (ridder-, dieren-, en geestelijk)		x (of)	x (en)
roman	x	x	x
kortverhaal	x	x	x
analyse			
thema / motief		x	x
tijd		x	x
ruimte		x	x
spanning		x	x
vertelperspectief		x	x
personage		x	x
intertekstualiteit		x	x
<i>Lyriek</i>			
algemene kenmerken			
poëtische taal	x	x	x
soorten			
veel voorkomende typische dichtvormen, al dan niet gebonden aan bepaalde periodes of stromingen, zoals rondeel, ballade, sonnet, vrij vers, visuele poëzie		x	x
analyse			
thema		x	x
klank en rijm		x	x
ritme en metrum		x	x
vers en strofepbouw		x	x
vormelementen en stijlfiguren			
klanknabootsing		x	x
alliteratie en assonantie		x	x
vergelijking en metafoor		x	x

personificatie		X	X
symbool en allegorie		X	X
paradox		X	X
hyperbool en litotes			X
humor		X	X
ironie			X
sarcasme, cynisme			X
parodie, satire			X

Dramatiek

algemene kenmerken

handeling			X
dialogoog		X	X

soorten

tv - drama, zoals docudrama, soap	X	X	X
verfilming	X	X	X
tragedie, komedie		X	X

analyse

tekentaal		X	X
bouw van een toneelstuk			X

teksten

middeleeuws, klassiek en modern theater			X
---	--	--	---

3.5 Aanpak

3.5.1 Eerst lezen

Lessen over literatuur staan nooit los van lezen: eerst lezen we en pas dan situeren we de literaire tekst in zijn context. We reiken de termen inductief aan, dus vanuit de lectuur van teksten. Wat niet kan, zijn puur theoretische lessen over literatuur. We verbinden de theorie met tekstbeleving en niet alleen met tekstanalyse. (ET aso/ kso/tso 27)

in de c-richtingen

- *lezen we teksten op een tekstervarende manier, zonder diepgaande analyse; (ET kso/tso 23)*
- lezen we minder recente teksten in een eigentijdse hertaling.

Bij de lectuur van epische en lyrische teksten kan de leraar **in de c-richtingen** het begrippenapparaat van de tweede graad ter sprake brengen om de leeservaring te verdiepen.

Het gaat respectievelijk om:

- thema / motief, tijd, ruimte, spanning en personage,
- thema, klank en rijm, ritme, vers, strofepbouw, vergelijking en metafoor.

Bij het bekijken van moderne vormen van dramatiek kan de leraar in de **c-richtingen** ook begrippen als dialoog, tragedie, komedie, tekentaal... ter sprake brengen om de kijkervaring te verdiepen.

in de b-richtingen

- *lezen we teksten op een tekstervarende en tekstbestuderende manier (analytisch); (ET kso/tso 23)*
- lezen we minder recente teksten in een eigentijdse hertaling;

- situeren we de teksten in hun context;
- pleiten we bij het lezen van oudere werken voor actualisering, d.i. we verbinden de oudere tekst met moderne elementen.

in de a-richtingen

- *lezen we teksten op een tekstervarende en tekstbestuderende manier (literaire analyse); (ET aso 23, 26);*
- lezen we minder recente teksten in de originele versie, mogelijk met een hertaling in een hedendaagse versie;
- situeren we teksten in hun literair-historische context;
- pleiten we bij het lezen van oudere werken voor historisering, d.i. situering in de historische context, en actualisering, d.i. we verbinden de oudere tekst met moderne elementen;
- moeten leerlingen verbanden kunnen leggen tussen teksten en hun multimediale vormgeving.

3.5.2 Huislectuur

- in c-richtingen: minimaal 2 boeken of kortverhalen per leerjaar;
- in b-richtingen: minimaal 3 boeken, plus minimaal 1 theateervoorstelling per leerjaar;
- in a-richtingen: minimaal 4 boeken, plus minimaal 1 theateervoorstelling per leerjaar.

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

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

3.5.3 Lectuurbegeleiding

Begeleiding bij fictie is meer dan raadzaam en kan positief werken. We moeten daartoe het boeken- en media-aanbod en de beginsituatie van onze leerlingen kennen. Hoewel we leerlingen in hun leesgroei niet willen blokkeren, kunnen we hen erop wijzen dat ze het lezen van bepaalde werken beter nog wat uitstellen.

De begeleiding moet zich richten op verantwoorde keuzes, positief stimulerend.

We helpen jongeren hun lectuur zowel ethisch als esthetisch te duiden.

Leerlingen moeten die begeleiding zien en ervaren als een deel van hun totale opvoeding en vorming.

In dat opzicht kan goed literatuuronderwijs een belangrijke bijdrage zijn tot een meer volwassen en kritische zelfbepaling van de leerling.

3.5.4 Leesportfolio

3.5.4.1 Van leesportefeuille naar leesportfolio

Het leesportfolio van de 3e graad komt in de plaats van de klassieke analytische boekbespreking. We verkiezen de term leesportfolio boven leesdossier, omdat die term dynamischer is dan het meer beschrijvende, ambtelijke leesdossier. Het leesportfolio maakt de eigen leesgroei van en voor de leerlingen zichtbaar. (ET aso 24; kso/tso 24)

Het is een voortzetting van een wijze van verwerking die al in onze leerplannen van de eerste en de tweede graad voorkomt als 'leesportefeuille'. We schetsen wat we van leerlingen aan verwerking in de leesportefeuille in de vorige twee graden 'vragen':

in de 1ste graad

leren leerlingen

- hun leesbeleving verwoorden;
- hun leesbeleving illustreren met een tekening of collage;
- hun leesbeleving associatief verbinden met een song of een gedicht;
- krijgen leerlingen ruimte voor allerlei creatieve verwerkingsvormen.

in de 2de graad

rapporteren de leerlingen

- over de boeken die ze gelezen hebben; wat die boeken voor hen betekend hebben; met welk gedicht, schilderij, film, song ... ze de gelezen boeken in verband brengen;
- over de opdrachten die ze hebben uitgevoerd; welke informatie ze over hun boeken hebben gevonden en of die informatie iets toegevoegd of veranderd heeft aan hun betekenisgeving.

in de 3de graad

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

Voor iedereen (a/b/c-richtingen)

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

Enkel voor a-richtingen

- een structuuranalytische verwerking (*ET aso 26, 27*) en een overzicht van de bij de verwerking geraadpleegde secundaire literatuur, met correcte bronvermelding

Enkel voor b-richtingen

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

Enkel in het **eerste leerjaar** van de derde graad

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

Enkel in het **tweede leerjaar** van de derde graad

Voor iedereen(a/b/c-richtingen)

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

Voor a-richtingen

- een opvoeringsanalyse van een toneelstuk of een verfilmde roman

Schematisch:

	a/b/c-richtingen	a-richtingen	b-richtingen
Zowel in eerste als in tweede leerjaar van de derde graad	Inhoudsopgave Leesbelevingsverslag Literatuuractua met bronvermelding	Structuuranalytische verwerking + secundaire literatuur + bronvermelding	Recensie + secundaire literatuur + bronvermelding
Enkel in eerste leerjaar van de derde graad	Leesautobiografie Creatieve verwerking		
Enkel in tweede leerjaar van de derde graad	Balansverslag	Opvoeringsanalyse van toneelstuk of verfilmde roman	

Bovenstaande opdrachten zijn een minimumpakket. Het staat elke leraar vrij om nog andere opdrachten n.a.v. huis- of klas-lectuur aan het portfolio toe te voegen.

3.5.4.2 Aanpak leesportfolio

De verwerkingsopdrachten kunnen variëren per gelezen boek of gezien toneelstuk of film.

De uitwerking van het leesportfolio gebeurt als een vorm van begeleid zelfstandig werk *waarbij de leerling zowel het proces als het product evalueert (ET aso/kso/tso 24)*.

Zo wordt het leesportfolio deel van de procesevaluatie van literair lezen; het product kan gekoppeld worden aan een presentatie of een schriftelijke neerslag, liefst als een recensie.

Omdat het om een nieuwe vorm van verwerking gaat, kan de indruk ontstaan dat het werken met een leesportfolio taakverzwarend is. Deze opdrachten komen echter niet bovenop de klassieke boekbesprekingen, ze vervangen een aantal elementen van de boekbespreking.

Bovendien is het niet de bedoeling dat een leesportfolio gecorrigeerd wordt, zoals een functionele taalkaak. Het gaat niet om een talige correctie, maar om een begeleiding van een creatieve verwerking van leeservaringen, leesvoorkeuren, ontwikkeling van smaak en lectuurbegeleiding.

Een onderdeel van het leesportfolio is het **balansverslag** waarin een leerling zijn ontwikkeling schetst als lezer tegenover zijn leesautobiografie (begin 5e jaar). Wij kunnen het beschouwen als een epiloog van de leesautobiografie, waarin een leerling aan het eind van het 6e jaar aangeeft hoe zijn ontwikkeling als lezer / kijker geweest is.

3.6 Evaluatie

3.6.1 Principes

- 1 Wil onze evaluatie **betrouwbaar en valide** zijn, dan moeten we evalueren zoals we lesgeven. In het competentieren en in onze aanpak van literair lezen betekent dat alleszins dat we **van lezen en tekst uitgaan**, en al dan niet afhankelijk van de studierichting tekstverwend en, en/of tekstbestuderend lezen. Onder 'Evaluatie specifiek per studierichting' geven we het niveau aan dat wij vooropstellen.

- 2 We proberen afhankelijk van onze leerlingen zo hoog mogelijk op de **taxonomische ladder** te komen d.i. van 1 weten, over 2 herkennen, 3 inzien en 4 reproductief toepassen (op nieuwe teksten met analoge moeilijkheidsgraad) naar 5 productief toepassen (herscheppen).
- 3 Het **leesportfolio** is een essentieel deel van de evaluatie.

Het leesportfolio heeft als doel:

- de esthetische, maatschappelijke (*actuamap*) en individuele ontplooiing (*belevingsverslag, balansverslag*) te benadrukken;
- het kritisch vermogen en zelfstandig leren te verhogen (*structuur- en opvoeringsanalyse, leesautobiografie*);
- de genre grens te doorbreken: literatuur in de meest ruime zin (hoge en lage cultuur, gedichten, romans, toneel);
- de grens van het medium te verbreden: literatuur in combinatie met andere media, zoals fotografie, muziek, schilderkunst, film, nieuwe media ... (*creatieve opdracht*);
- differentiatie te bevorderen: leerlingen verschillen in hun interesse voor literatuur en dat komt tot uiting in de aanpak van hun portfolio;
- affectieve vaardigheden te stimuleren: het behouden van de motivatie en leren emoties/standpunten te uiten (*belevingsverslag, balansverslag*).

Via het leesportfolio worden dus projectwerk, zelfstandig leren en zelfreflectie bevorderd. Een aangepaste evaluatievorm dient bijgevolg samen te hangen met de vernieuwde onderwijsdidactiek. Het leesportfolio biedt daartoe een mogelijkheid.

Bepaal met welk doel je een portfolio wil laten maken. Dat kan in de eerste plaats zijn om het leerproces van de leerling na te gaan (formatief) of als eindbeoordeling (summatief). In het eerste geval spreken we van een ontwikkelingsportfolio, in het tweede van een beoordelingsportfolio.

Een combinatie van beide is mogelijk, maar er dient steeds formatieve beoordeling aanwezig te zijn. Bij een summatieve evaluatie houden we er rekening mee de klemtoon niet te veel op het uiterlijke van het portfolio te leggen. Ook de persoonlijke groei en het reflectieproces van de leerling dienen aan bod te komen.

Hoewel bij de beoordeling van het portfolio de nadruk ogenschijnlijk ligt op de schriftelijke weergave kan een gedeeltelijke mondelinge presentatie ook op zijn plaats zijn.

De leraar beoordeelt in eerste instantie de literaire competentie van de leerling maar kan – omwille van integratie en tijdsbesteding – de mondelinge of schriftelijke vorm ook als vaardigheid apart evalueren.

Het is niet de bedoeling dat de beoordeling van het portfolio de taakbelasting van de leraar en de leerling doet toenemen. Zo zou je bijvoorbeeld de literaire actuamap op volgende manier kunnen uitwerken: een schriftelijke selectie van 3 verschillende literaire evenementen uit een *beheersbare* reeks van evenementen die op hun beurt uit 3 verschillende bronnen komen (kranten, tijdschriften, tv, internet, brochures, ...)

Besluit

De vakgroep bepaalt het gewicht dat aan het portfolio *binnen de component literatuur* toegekend wordt. Het cijfer van het leesportfolio slaat alleen op de literaire competentie. Als een recensie bijvoorbeeld ook als schriftelijke taak wordt beoordeeld, gaat er ook een cijfer naar schriftelijke taalvaardigheid.

- 4 Bij **integratie** van literatuur en vaardigheden voorzien we een aparte beoordeling van beide componenten: literatuur én een mondelinge presentatie of schriftelijke recensie.
- 5 Bij opdrachten in begeleid zelfstandig leren, zoeken we naar een variatie van evaluatievormen: **peerevaluatie, zelfevaluatie** ...

3.6.2 Evaluatie specifiek per studierichting

in c-richtingen

- gaan we zoveel mogelijk van tekst uit: waarbij we het aandeel van de evaluatie van in de klas behandelde teksten beperken; we kiezen immers ook voor evaluatie van niet - behandelde teksten, met een duidelijk analoge, herkenbare vorm en inhoud, op een evaluatieniveau **herkennen**;
- peilen we ook de vaardigheid van de leerlingen om vanuit **tekstbeleving** hun interpretatie en waardeoordeel te geven bij het thema en de inhoud van reeds behandelde teksten en gaan we na of zij hun attitude tegenover literatuur kunnen verwoorden.

in b-richtingen

- stellen we geen of nauwelijks louter reproductieve kennisvragen, los van teksten of het lezen zelf: bijvoorbeeld 'geef de kenmerken van de romantiek', liever vragen we 'geef de kenmerken van deze romantische tekst'; waarbij de leerling de tekst als een romantische tekst moet herkennen en benoemen;
- gaan we steeds van teksten uit; onze vraagstelling moet dan op een niveau dat het louter reproductieve overstijgt: bijvoorbeeld met eigen woorden kunnen formuleren wat in een behandelde tekst het vertelperspectief toevoegt aan de leeservaring van de lezer; of een vergelijking maken met een andere in de klas behandelde tekst; of een uitspraak over een behandelde tekst commentariëren; of een verband leggen tussen de biografische gegevens van de auteur en de thematiek van een behandelde tekst;

in a-richtingen

- in reeds behandelde teksten werken we altijd minstens op een niveau reproductief toepassen, bijvoorbeeld we laten de leerlingen nagaan welk effect het wisselend vertelperspectief heeft op de manier waarop de lezer de motivering van de handelingen van een of meer personages interpreteert; of laten we verbanden leggen tussen twee of meer reeds in de klas behandelde teksten; of laten we een literaire techniek in een nieuwe tekst herkennen en motiveren;
- in niet-behandelde teksten* stellen we vragen op een niveau herkennen, bijvoorbeeld we laten leerlingen het vertelperspectief, dat ze vanuit de literaire theorie kennen, in een nieuwe tekst herkennen of we laten leerlingen bespreken welk effect het vertelperspectief heeft op de ontwikkeling van het 'nieuwe' verhaal. 'Bespreken' betekent dat leerlingen vanuit hun kennis nieuwe situaties herkennen, benoemen en interpreteren. De mate waarin leerlingen doordacht motiveren, getuigt van hun graad van literaire competentie.

* deze teksten moeten voor de leerling herkenbaar zijn, met een analoge moeilijkheidsgraad als de in de in de klas behandelde teksten.

3.7 Verder lezen

3.7.1 Schrijven

DORRESTEIN, R., *Het geheim van de schrijver*, Uitgeverij Contact, Amsterdam / Antwerpen, 2000.

Heel persoonlijk ingekleurd handboek voor aspirant-schrijvers. Het bestaat uit drie delen, in het eerste beschrijft de auteur haar eigen ervaringen als beginnend auteur; in het tweede behandelt ze de ambachtelijke kant van het schrijven en in het derde heeft ze het over 'haar relatie' met de lezer en diens vragen naar waar een auteur zijn inspiratie haalt...Het boek is rijk geïllustreerd met verwijzingen en citaten.

NIRAV, C., *Het naakte schrijven*, Veen, 2003.

De auteur gaat in op de 'grote mythen' van het schrijverschap: genialiteit, het lijden, wijsheid en originaliteit. Hij heeft ervaren dat schrijfblokkades, schrijfbepalingen en schrijfproblemen zijn 'terug te voeren' op deze mythes.

3.7.2 *Literatuurwetenschap*

VAN HEUSDEN B. / JONGENEEL, E., *Algemene literatuurwetenschap*, Aula, 1993.

Het boek is bedoeld als eerste kennismaking met de theoretische literatuurwetenschap. De auteurs brengen aan de hand van de semiotiek als theoretisch kader een aantal onderdelen van de literatuurwetenschap in kaart. Hoofdstuk 5 gaat over lezen, interpreteren en de receptie van literatuur. Hoofdstuk 6 geeft criteria om een waardeoordeel over literaire teksten uit te spreken.

VAN LUXEMBURG, J, BAL &, M., WESTEIJN, W. G., *Over literatuur*, Coutinho, 3e druk, 1996.

Een leesbare inleiding in de literatuurwetenschap, met ondermeer het onderscheid tussen literaire tekst en andere teksten, intertekstualiteit, interpretatie van literatuur, stijlfiguren (bv. retorica), analyse van poëzie en verhalende tekst, literaire perioden en opvattingen. Meer dan theorie. Elk onderdeel wordt verhelderd met een of meer voorbeeldteksten.

ZEEMAN, P. (red.) *Literatuur in context*, Een inleiding in de literatuurwetenschap, SUN, Nijmegen, 1991

Een boek waarin verschillende auteurs een overzicht geven van de literatuurwetenschap begin jaren 90, toen het besef groeide dat de studie van literaire tekst best gebeurde in de context van zijn ontstaan. Komen aan bod: analyse van verhalend proza en van poëzie, receptietheorie, literatuur en psychoanalyse, poststructuralisme, moderne hermeneutiek, literatuurgeschiedschrijving, literatuur en publiek, de rol van de uitgeverij en literatuur en repressie.

3.7.3 *Termen en begrippen*

VAN PEER, W. DIJKSTRA, K., *Sleutelwoorden*, Kernbegrippen uit de hedendaagse literatuurwetenschap, Garant, Leuven, 1991.

Een handig overzicht van literaire termen en begrippen. Nog lang niet achterhaald.

3.7.4 *Lezers, kijkers en literatuurdidactiek*

BRONZWAER, W., *Lessen in lyriek*, Nieuwe Nederlandse poëtica, Sun, Nijmegen, 1993.

Deze poëtica wijdt in in de technische aspecten van poëzie, zoals de taal, de poëtische functie, vers - metrum - ritme, het beeld en 'herhalingsfiguren'. Het is niet echt een naslagwerk en geen handleiding om gedichten te interpreteren. Het sluit aan bij het structuralisme en de semiotiek. De theorie wordt geïllustreerd met gedichten uit de bloemzangen van Komrij. Doelgroep: wie een gespecialiseerde belangstelling voor poëzie heeft.

DIRKSEN, J., *Lezers, Literatuur en Literatuurlessen*, Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands, KUN, Nijmegen 1995.

Een prima inleiding op de reader response, een lezersgerichte literatuurdidactiek. Het boek schetst een theoretische stand van zaken en de didactische benaderingen van Bleich, Holland en Purves, de 'vaders' van de reader response. Deel twee geeft een aantal uitgewerkte lessen.

DIRKSEN J. , PRAK, D., *Handleiding Leesdossier*, Bulkboek, Amsterdam, 1998.

Een praktische handleiding bij het leesdossier. Met een situering van het leesdossier binnen het literatuuronderwijs van het Studiehuis, de Nederlandse tweede fase. Vooral de situering van de functie en de inhoud van het leesdossier: het leesverslag, de leesautobiografie, en het balansverslag zijn voor ons bruikbaar bij het werken met 'ons' leesportfolio.

DUYX, T. (eindredactie), *Leeskracht!* Gids voor literaire competentie op school. Davidsfonds / Infodok 2003.

Een handig boekje dat modulair is opgezet rond literaire ontwikkeling en literaire vorming, literaire genres in jeugdliteratuur, analyse van verhalen, spreken over lezen, en het beoordelen van literaire kwaliteit. Bruikbaar voor literaire technieken, in bijvoorbeeld humane wetenschappen en lerarenopleiding basis-onderwijs.

RAUKEMA, A.-M., SCHRAM D., & STALPERS, C., *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*, Eburon, 2002.

Een congresbundel met lezingen door onderzoekers die vanuit verschillende invalshoeken het veranderende leesgedrag van jongeren in kaart willen brengen.

SCHRAM, D., & GELJON, C., *Grensverleggend literatuuronderwijs, Literaire en kunstzinnige vorming in de tweede fase*, Thieme, 1998.

Zoals de titel suggereert, overschrijdt dit boek allerlei literaire grenzen in tijd, thema's, genres en kunstvormen. Zo gaat een artikel over boek en verfilming. Andere behandelen thema's zoals de tweede wereldoorlog. Andere thema's zijn puur literair: canonvorming, literaire personages, thematisch poëzieonderwijs, de mogelijkheden van interculturele literatuurdidactiek ...

3.7.5 Intertekstualiteit en wereldliteratuur

STEINZ, P., *Lezen, Gids voor de wereldliteratuur etcetera*, 416 schrijvers, 104 meesterwerken, 52 schema's, 52 thema's en 26 quizen. Prometheus, NRC Handelsblad, 2003.

Een gids voor de wereldliteratuur en voor kennismaking met intertekstualiteit. De flaptekst geeft het al een: "Wat te lezen na "De naam van de roos"? Of hoe liep het af met de Graaf van Monte Cristo. Netwerken en dwarsverbanden in de wereldliteratuur, zijn enthousiasmerend en leerzaam. Ze tonen de schatplichtigheid en de invloeden van schrijvers en laten zien dat boeken niet ontstaan in een vacuüm. Het is een gids voor fictie. De kern van dit boek zijn 416 schrijverslemma's, kenschetsen van historisch belangrijke en / of veelgelezen auteurs, met biografische gegevens en met hun belangwekkendste titels. Fascinerend zijn 52 schema's waarin een veertigtal meesterwerken naast een aantal baanbrekende boeken in een brede context worden geplaatst met de inspiratiebronnen voor de auteurs en suggesties voor 'wat te lezen na'. In het laatste schema toont de auteur zijn invloeden en bronnen ...

STEINZ, P., *Literaire atlas, lezen op locatie*, Prometheus, Amsterdam/Rotterdam, 2004.

De bundeling van de 50 stukjes 'literatuur op locatie' die eerder in wekelijkse afleveringen van een Vlaamse krant verschenen. Interessant om boeken in hun geografische context van ontstaan te plaatsen.

Vanuit de filosofie: "Hamlet" is nog spannender voor een lezer die breiëert op de transen van de Kronborg (Elsinor) ...

3.7.6 Europese literatuur

BAKKER S., BOUSSET, H., DE CLERCQ, M., *Overzicht van de Europese Letteren van Homerus tot heden*, 1994.

Nieuwe literatuurgeschiedenis, 3 delen, Deel I, Van de Oudheid tot 1600, Deel II, Van 1600 tot 1900, Deel III, Van 1900 tot heden. Meulenhof Amsterdam, 1994. Het is de Vlaamse versie van een reeks die tot stand kwam vanuit de Lettres Européennes.

DE CLERCQ, M., BAKKER, S., *Reizen door het Europese Literatuuronderwijs*, Acco, 1995.

Dit is het verslagboek van een conferentie over 'Reizen door de Europese literatuur'. Er loopt een dubbele rode draad doorheen het boek: een historische 'van Odysseus over Camoes tot de Grand tour'. De andere is didactisch: bijvoorbeeld het reisverhaal en vanuit een tekstbestuderende benadering.

DE MOOR, W., *Een zoen van Europa*, Literatuuronderwijs in Europees perspectief, Stichting Promotie Literatuuronderwijs, KUN, Nijmegen, 1995.

Een boek dat inspeelt op de vraag wat er in het veranderende literatuuronderwijs van de Tweede Fase in Nederland gelezen kan worden. Dit boek pleit voor een breed Europees literatuur aanbod en een terugkeer naar de Middeleeuwse literatuur als spiegel van en voor Europa.

3.7.7 Literatuurgeschiedenis

JANSSEN - SIEBEN, R., JANSSENS J., WILLAERT, F., (red.) *Medioneerlandistiek, Een inleiding tot de Middelnederlandse letterkunde*, Hilversum Uitgeverij Verloren, 2000.

Een boek voor wie interesse heeft voor de achtergronden van Middelnederlandse teksten, zoals verhalende literatuur, lyriek, artesteksten en geestelijke letterkunde. Het boek geeft een inkijk in de politieke geschiedenis, handschriften en oude drukken. Geen overzichten, maar thema's en technieken.

HOGENELST, D. & VAN OOSTROOM, F., *Handgeschreven wereld, Nederlandse literatuur en cultuur in de Middeleeuwen*, Prometheus, 1995.

Een cultuurhistorisch boek. Dat nagaat voor welk publiek en in welke kringen de oudste bewaard gebleven literaire teksten functioneerden. Het boek is rijk geïllustreerd. Het laat zien hoe en in welke context ze gefunctioneerd hebben. Een aanrader voor wie leerlingen tekst en context wil laten zien.

COENEN, L., KOX, T., NOOT, B., *Literatuur zonder grenzen*, Educatieve partners Nederland 1998.

DAUTZENBERG, J.A., *Literatuur, geschiedenis en leesdossier*, Tweede druk Malmberg Den Bosch, 1999.

Beide boeken (Coenen en Dautzenberg) zijn interessante inleidingen in de aanpak van literatuur en CKV in de Tweede Fase in Nederland. Boeiend is de combinatie van literaire teksten, historische situering en didactiek van het leesdossier. Fraai geïllustreerd.

DE SCHUTTER, F., *Het verhaal van de Nederlandse Literatuur*, 3 delen, Pelckmans, 1992, 1994, 2000.

Een literatuurgeschiedenis van één auteur. Eigenzinnig. Sterk biografisch ingekleurd. De auteur gelooft in 'het verhaal' als geschiedschrijving. Een bron van veel informatie. Begint in de Middeleeuwen en eindigt in het Interbellum. In een Epiloog verklaart de auteur waarom zijn geschiedenis bij van Hoogenbemt, Van Duinkerken, Teirlinck en De Vries stopt: "Literatuurgeschiedenis is geen verhaal van levende auteurs. Het beste wat je dan kan doen is tendensen aangeven."

VAN STIPRIAEN, R., *Het volle leven*, Nederlandse literatuur en cultuur ten tijde van de republiek (circa 1550 - 1800), Prometheus, 2002.

Een boeiend cultuurhistorisch boek. Een kroniek van het alledaagse, het politieke, culturele en literaire leven van de Late Middeleeuwen, begin Renaissance tot 1800.

Alle grote namen zijn erin opgenomen zowel auteurs als taalgeleerden, politici en stadhouders, schilders en architecten, drukkers en tuinarchitecten... Het boek is rijk geïllustreerd. Een rijk palet. Voor wie zijn leerlingen wil inwijden in de context en de achtergronden van grote 'oude', literaire werken.

3.7.8 Dramatiek

ERENSTEIN, R.L., (hoofdredactie), *Een theatergeschiedenis der Nederlanden*, Amsterdam University Press, 1996

Een samenwerking tussen theaterhistorici en neerlandici leverde deze omvangrijke, rijk geïllustreerde studie van de geschiedenis van het theater op. Bij de keuze van elk theaterevenement staan telkens drie aspecten centraal: productie, distributie en receptie. Het boek opent met een liturgisch drama en klimt zo op in de tijd. Het eindigt meer dan acht eeuwen en achthonderd zeventig bladzijden later in 1993 met een portret van De Trust, toen de jongste generatie theatermakers.

NOWÉ, J., *Nu hoort wat men u spelen zal*, Theater inde Middeleeuwen, Davidsfonds / Literair, 2000

Het boek geeft een rijk geïllustreerd overzicht van het Middeleeuws theater in West-Europa, van de 10e tot de 16e eeuw: van de "Quem quaeritis" tot "La Farce de Maistre Pathelin". Het geeft korte tekstfragmenten en afbeeldingen van toneelschetsen. Het sluit af met een situering van het Middeleeuws West-Europees theater in ruimte en tijd.

3.7.9 Canon

BLOOM, H., *The Western Canon*, Harcourt Brace & Company, London, 1994.

Het standaardwerk over canonvorming. De auteur selecteert 26 Westerse auteurs, die hij ordent in drie periodes. In de eerste, de aristocratische, plaatst hij Dante, Chaucer, Cervantes, Montaigne, Molière, Milton en Shakespeare. Die laatste is voor Bloom het begin en de maatstaf van zijn canon. Zijn keuzecriteria zijn: esthetische kwaliteit en 'strangeness'. Bloom vindt dat het literatuuronderwijs selectiever moet zijn 'searching for the few who have the capacity to become highly individual readers and writers'...

BLOOM, H., *De kunst van het lezen*, Ambo / Anthos, 2000.

In een aanstekelijke inleiding geeft Bloom motieven aan voor lezen: een beter beeld krijgen van jezelf door genoeg te vinden in lezen, weliswaar als een solitaire lezer. Inspirerender dan zijn 'Canon'. Hoewel hij blijft pleiten voor de groten, laat hij nu ook ruimte voor hedendaagse auteurs.

DE STERCK M., VAN BAVEL, M.,(red.), *Leeswijzer 16-18 jaar*, Davidsfonds / Infodok, 1993.

Hoofdstuk 8 handelt over literaire competentie, canonvorming en literatuurgeschiedenis met suggesties voor antwoord op de vraag: 'historiseren, of actualiseren of een thematisch - chronologisch benadering'?

3.7.10 Intercultureel

HAWINKELS, K., *Een kijk op de wereld*, Intercultureel literatuuronderwijs, NBLC, Davidsfonds / Infodok, 1995.

Het boek situeert en beschrijft het Intercultureel Literatuuronderwijs. We maken kennis met de Turkse, Marokkaanse, Afrikaanse, Surinaamse en Antilliaanse literatuur (oraal en geschreven). Het boek geeft geannoteerde lijsten van interculturele literatuur, zowel Nederlandstalige als migrantenliteratuur.

3.7.11 Reeksen

3.7.11.1 Tekstuitgaven

Nederlandse Klassieken, uitgeverij Prometheus / Bert Bakker

Originele tekstuitgaven met hertaling, noten, realia en een rijke situering van de achtergronden van het handschrift, van de held van het verhaal, een toelichting bij de structuur, datering en publiek ...

Tekst in context, Amsterdam University Press

Een reeks die tot stand kwam o.l.v. Frits Van Oostrom. Elk deel bevat veel informatie over de historisch - sociologische context en een ruime hoeveelheid illustraties. De tekst die ver af staat van de jongere van vandaag komt door veel achtergrondinformatie over de historische achtergrond, met een situering in plaats en tijd (landkaarten, afbeeldingen, leefgewoonten van toen) echt tot leven.

De Amazone reeks, Amsterdam University Press

Een serie vrouwenliteratuur, over belangrijke schrijfsters uit Vlaanderen en Nederland, met heel veel context van de artistieke omgeving, van tijdgenoten auteurs, van handschriften en brieven. De teksten krijgen een situering, een context die de aanleiding tot de tekst aangeeft, veel realia en woordverklaring, geen hertaling.

3.7.11.2 De bundels van de (jaarlijkse) symposia van de Letterenfaculteit Tilburg, we geven twee voorbeelden

HELMA VAN LIEROP - DEBRAUWER (red.),

Poëzie is kinderspel, Poëzie onder en boven de 18, Dutch University Press, 2000.

Bundel van het symposium over poëzie, met lezingen over kinderpoëzie en poëzie voor volwassenen, poëzie in de lerarenopleiding en poëzie in de bovenbouw.

JEANNE KURVERS en PIET MOOREN (red.)

Moelijk lezen makkelijk maken, De veelzijdige zwakke lezer, Biblion, 2002.

De bundel behandelt aspecten van moeilijk lezen in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en de volwassen educatie, moeilijk lezen voor dove of zwakbegaafde lezers en de rol die beeld en media kunnen spelen ter remediëring.

Voor literatuur en informatie, zie ADRESSEN EN URL'S.

ALGEMENE DIDACTISCHE WENKEN EN MINIMALE LEERMIDDELEN

Dit leerplan vertrekt vanuit het concept van het **competentieleren**, dat een sterke invloed heeft op de rol van de lerende en van de leraar. Ze zijn niet langer de 'ontvanger', c.q. de enige informant of overdrager van kennis in de klas. Veeleer zal het meesterschap van de leraar erin bestaan om die taken te creëren die leerlingen kansen geven om al doende zelf kennis of vaardigheden te verwerven. Binnen dit **taakgericht werken** verandert zijn rol: er komt tijd en ruimte vrij om leerlingen te **coachen** op hun niveau. Informatieoverdracht en knowhow van de leraar blijven dan wel belangrijk, onder meer bij het 'sociale' leren in de klasgroep, maar komen ook en steeds meer aan bod op een andere manier. Leerlingen krijgen meer autonomie in het leerproces. Door deze zelfstandigheidsdidactiek komt er meer nadruk op de individuele voortgang van de leerling en op het leerproces dat hij doormaakt.

Een tweede belangrijke didactiek is die van de integratie. Er valt heel wat te doen in de lessen Nederlands. Leraren die de integratie van de vaardigheden aan de componenten literatuur en taalbeschouwing weten te koppelen, winnen tijd. Bovendien ervaren leerlingen bij integratie waar de vaardigheden toe dienen en hoe je ze kan inzetten bij taalbeschouwing en literatuur, kortom ze ervaren hoe alles met alles samenhangt.

Omdat er allerlei parallellen en samenhang bestaan binnen leerinhouden en vaardigheden, kan de lerende de kennis en de vaardigheden die hij verworven heeft bij de ene leerinhoud of vaardigheid, bijvoorbeeld luisteren, inzetten bij een andere, bijvoorbeeld lezen. Zo werkt hij aan en met **transfer**. Ook deze didactiek werkt tijdbesparend.

De derde graad vormt het eindstadium voor Nederlands. De opbouw van de **leerlijnen** vindt hier zijn eindpunt. Inzicht in wat in de vorige graden al gebeurd is en in de opbouw en samenhang daarvan is onmisbaar bij het voltooien van de leerlijnen in de drie componenten van het leerplan.

Wie bezig is met vakoverschrijdende eindtermen kan inspiratie vinden bij Nederlands. Vooral voor de vakoverschrijdende thema's 'leren leren', 'sociale vaardigheden' en 'muzisch - creatieve vorming' is directe aansluiting mogelijk. (Zie Addendum 2, concordantietabel VOET)

Nederlands verwerven en leren gebruiken, dient niet enkel ons eigen vak. Ook heel wat andere vakken worden in de moedertaal onderwezen. De vaardigheden die leerlingen in Nederlands aanleren en trainen, kunnen en moeten hun transfer vinden in de aanpak en verwerking van leerstofonderdelen in **andere vakken**.

Bovendien is ons vak dikwijls inzetbaar bij vakoverschrijdende projecten. (Zie de vakoverschrijdende samenwerking in de vakkencombinaties in Addendum 1, Thema's voor de vrije ruimte).

Het Begeleid zelfstandig leren (BZL) waarin de leerling meer autonomie krijgt en de leraar coach wordt, kan een meerwaarde zijn voor de didactiek Nederlands. Door het ontwikkelen van studiewijzers en het individueel of gezamenlijk uitvoeren van taken, al dan niet in open leercentra, leert de leerling immers zelfstandiger werken. De leraar helpt de leerlingen verantwoordelijk worden voor het eigen leerproces doordat hij/zij hen aanzet keuzes te maken en initiatieven te nemen bij het plannen, uitvoeren en reguleren van leertaken. Deze manier van leren verhoogt de betrokkenheid bij de leerlingen en laat competenties ontwikkelen die bij het levenslang leren belangrijk zijn.

Er is niettemin een geleidelijke, maar duidelijke fasering noodzakelijk om van leraargestuurd naar leerlinggestuurd onderwijs te evolueren. De volgende fasen kunnen de evolutie van de drie graden volgen, maar kunnen ook tegelijkertijd in eenzelfde graad voorkomen.

In een eerste fase van **zelfstandig werken**, bepaalt de leraar het volledige leerproces, d.w.z. hij bepaalt hoe en wat er geleerd wordt. Hij kiest dus de leeractiviteiten en bepaalt hoe zij uitgevoerd moeten worden. De leerling is hier enkel uitvoerder van door de leraar opgelegde taken.

In een tweede fase, bij **zelfstandig leren** laat hij de leerlingen de leeractiviteiten bepalen. Hij bepaalt *wat* er wordt geleerd maar laat keuzevrijheid over *hoe* er wordt geleerd. Hij geeft de taak en bewaakt de kwaliteit van het leerproces. De leerling leert zelfstandig wanneer hij over de leerweg mee kan beslissen.

In een derde fase, bij **zelfverantwoordelijk leren**, beperkt de leraar zich tot het coachen van het leerproces. De leerling kiest zelf de doelstellingen van het leerproces, selecteert de leerstof en legt de leeractiviteiten vast. Hij wordt zelfverantwoordelijk doordat hij bepaalt wat en hoe er wordt geleerd. Het spreekt voor zich dat deze fase geen evidentie is in het secundair onderwijs.

Er zijn verschillende leerfuncties waarin de leraar en/of de leerling een keuze kan maken. Binnen de opbouw van een les kan de leraar de leerling stimuleren in het **zelf ondernemen** van een of meerdere van de volgende punten:

- de keuze van leerdoelen;
- de keuze van leerstof;
- de indeling van het werk en het maken van de tijdsplanning;
- de verheldering van de leerdoelen voor zichzelf en de explicitering van de relevantie ervan;
- het overzicht van het werk verkrijgen;
- de vereiste voorkennis ophalen;
- het verwerven van informatie;
- het verwerken van informatie;
- het toepassen van informatie;
- de moeilijkheden met de stof diagnosticeren;
- de zelfcontrole inlassen;
- het herhalen van niet-begrepen stof en leren uit gemaakte fouten;
- het moment en de wijze van afname van de toets bepalen;
- de toets nakijken, een waardering geven en de vorderingen bijhouden.

Het is de bedoeling dat de leerlingen groeien in zelfstandigheid door meerdere leerfuncties in handen te nemen.

Wie deze vernieuwde didactiek wil realiseren, zal over een krachtige leeromgeving moeten beschikken.

1 Klaslokalen met verplaatsbaar meubilair.

In de klassen moeten voldoende middelen beschikbaar zijn om het leerplanonderdeel dat aan bod komt, naar behoren te realiseren. Dit betekent bijvoorbeeld dat leerkrachten vlot een beroep op een cd-speler kunnen doen als ze de cd voor een luisteroefening nodig hebben. Hetzelfde geldt voor een mobiele video of dvd in functie van een kijk- en luisteroefening.

2 Een multimediaal lokaal dat voor de leraren talen beschikbaar is, met:

- bord, scherm en overhead,
- audio en video/dvd en beamer,
- visuele ondersteuning van leerstofonderdelen,
- klassieke en digitale leermiddelen,
 - klassieke referentiewerken,
 - minimum 5 pc's met internetaansluiting geïntegreerd in het lokaal.

3 Ruimtes om individueel en in groep te werken, in de buurt van het andere lokaal om het begeleid zelfstandig werken en leren te ondersteunen, bv. in een goed uitgeruste mediatheek / open leercentrum. Samenwerking met plaatselijke informatiecentra en bibliotheken kan daarbij handig en efficiënt zijn.

Wie volgens bovenstaande aanpak en volgens de aanpak beschreven bij elke leerplancomponent werkt, realiseert 'spontaan' een aantal specifieke eindtermen, in de drie componenten.

Het is belangrijk dat de vakgroep reflecteert over de efficiënte inzetbaarheid van deze materiële middelen. Wat minimaal nodig is om het leerplan te kunnen realiseren, moeten de leraren als groep aan het schoolbeleid kunnen vragen.



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

Op het voorliggende leerplan kunt u als leraar ook reageren en uw opmerkingen, zowel positief als negatief, aan de leerplancommissie meedelen via e-mail (leerplannen@vsko.be) of per brief (Dienst Leerplannen VVKSO, Guimardstraat 1, 1040 Brussel).

Vergeet niet te vermelden over welk leerplan u schrijft: vak, studierichting, graad, licapnummer.

Langs dezelfde weg kunt u zich ook aanmelden om lid te worden van een leerplancommissie.

In beide gevallen zal de Dienst Leerplannen zo snel mogelijk op uw schrijven reageren.

EVALUATIE

Als de onderwijsdoelen en de manier van lesgeven veranderen, wijzigt ook de manier van evalueren. Het kan immers niet zijn dat je wel het leerproces anders aanpakt, maar niet de **evaluatie** bijstuurt. Dat laatste zou immers betekenen dat evaluatie een doel op zich wordt, los van het lesgeven en leren.

In het verleden waren onderwijsdoelen vooral gericht op het louter cognitieve. De leerling was iemand die vrij passief de informatie van de leraar kon absorberen en reproduceren. Er was een testcultuur waarbij de nadruk vooral lag op controle van geheugenkennis en inzichtelijke kennis. De beoordeling van individuele prestaties van leerlingen gebeurde in vergelijking met de resultaten van anderen.

Vandaag zijn de onderwijsdoelen verruimd. Naast kennis zijn ook ondersteunende vaardigheden en attitudes belangrijk om bij leerlingen de nodige competenties te ontwikkelen om hen binnen en buiten de school in heden en toekomst te laten functioneren.

Binnen dat competentieren passen nieuwe inzichten in evaluatie. Leraren ontwerpen niet alleen alternatieve, meestal meer authentieke, vormen van evaluatie; ze creëren ook kansen om de evaluatie beter in het leerproces te integreren. Waar leraren in het verleden vooral het product evalueerden, participeert de leerling nu in het evaluatieproces. Hij draagt mee de verantwoordelijkheid voor de evaluatie: hij reflecteert in dialoog met de leraar of met medeleerlingen op zijn leren en leergedrag.

Zo evalueert hij steeds meer zichzelf en maakt hij de overgang mee van een test- naar een evaluatie- of assessmentcultuur.

Deze assessmentcultuur is gebaseerd op inzichten van nieuwe benaderingen van kennis, zoals het constructivisme, waar de leerling eigen interpretaties construeert en deze nieuwe inzichten relateert aan zijn reeds bestaande kennis en inzichten. In deze assessmentcultuur is het belangrijk om sterke en zwakke punten van leerlingen op te sporen om het leerproces beter te begeleiden. Niet alleen de bereikte prestatie wordt gemeten, maar ook de vooruitgang die de leerling maakt en de inzet die hier al of niet mee gepaard gaat. De individuele prestatie van de leerling wordt beoordeeld in vergelijking met vooropgestelde criteria.

Concreet impliceert dit dat de inhoud van de evaluatie uitgebreid wordt. Naast cognitieve doelen zijn er nu ook metacognitieve, affectieve en sociale doelen.

Cognitieve doelen evalueren houdt in dat we nagaan of leerlingen competenties hebben om problemen op te lossen, om kritische vragen te stellen en om bij te sturen. Het gaat om het beoordelen van denkactiviteiten die gericht zijn op begrijpen en integreren van nieuwe kennis.

Metacognitieve doelen evalueren betekent dat we kijken hoe leerlingen hun leerproces kunnen sturen. Kennen ze de doelen, kunnen ze hun werk plannen, verifiëren en eventueel bijsturen?

Bij het beoordelen van affectieve doelen peilen we naar het doorzettingsvermogen, het verantwoordelijkheidsgevoel, de mate van zelfstandigheid en de flexibiliteit van de leerling. Willen we nagaan of leerlingen sociale doelen bereiken, dan moeten we observeren en rapporteren hoe leerlingen in groep functioneren. Nemen ze deel aan discussies, kunnen ze luisteren, kunnen ze omgaan met feedback, kunnen ze leiding nemen, kunnen ze samenwerken en teamgeest bevorderen?

Afhankelijk van de context van de taak kunnen leraren beoordelingschema's ontwerpen die leerlingen aanzetten om zichzelf op bepaalde doelen te beoordelen.

Bij een onderzoeksopdracht bijvoorbeeld kunnen leerlingen reflecteren over volgende stappen:

- hebben ze de onderzoeksvraag voldoende afgebakend?
- hebben ze hun deeltaken efficiënt gepland?
- hebben ze zichzelf na feedback van hun medeleerlingen of leraar kunnen bijsturen;
- hebben ze goed in groep gewerkt.

In de algemene bibliografie, zie p. 72-73 staan referentiewerken die concrete voorbeelden van deze nieuwe vormen van evaluatie illustreren.

In vele gevallen zal de klassieke papier- en pentoets niet meer als enige evaluatievorm volstaan om bovenstaande doelen te evalueren. Observaties in reële werksituaties of simulaties, verslagen van opdrachten en projecten, werkstukken, presentaties en portfolio's geven leerlingen kansen om hun veelzijdige competenties te bewijzen.

De rapportering van deze evaluatiestukken zal zich meestal niet beperken tot cijfers. Naast puntenrapporten kunnen verbale rapporten een zinvolle aanvulling betekenen voor het omschrijven van het leerproces;

Leerlingen ervaren deze nieuwe evaluatievormen vaak zelf als interessant, zinvol en levensecht. Bovendien liggen hier kansen om zich bewust te worden hun eigenheid en leerstijl. Door de aard van de opdracht kan er immers bewegingsruimte zijn voor de eigen capaciteiten, talenten, leerstijlen en persoonlijkheid. Leerlingen die actief bij het leer- en evaluatieproces betrokken worden, waarderen deze manier van werken en vertonen dan ook meestal een verhoogde motivatie.

In een assessmentcultuur maken leraren en leerlingen samen werk van de evaluatie. De leraar moet zoeken naar taken die het verder leren mogelijk maken en bevorderen. Hij moet de leerlingen aanmoedigen om zelf over hun werk- en leerproces na te denken. Op die manier ontwikkelt de leraar bij de leerling een grote mate van zelfverantwoordelijkheid en vertrouwen die de basis vormen van levenslang leren.

ADDENDA

1 Addendum 1 - Vrije ruimte

De lessentabellen voor de derde graad aso laten de scholen, afhankelijk van de studierichting, één tot vier uren ruimte. Dit is de Vrije ruimte. Een school/scholengemeenschap bepaalt autonoom hoe zij de lessentabel aanvult tot 32 uren. De Vrije ruimte biedt een extra stimulans om als schoolteam verder werk te maken van onderwijsvernieuwing en om de lopende experimenten en projecten in het reguliere lestijdenpakket een plaats te geven. Het VVKSO suggereert, behalve invulling met vakken: zelfstandig leren/seminaries, overgang naar hoger onderwijs, vakoverschrijdende thema's, projecten en ook *clustering van vakken*.

Hieronder vind je een aantal voorbeelden van clustering. Het zijn suggesties met telkens vermelding van de betrokken vakken. Een bundeling van alle thema's vind je terug in het Inspiratiehandboek *Werken in de Vrije ruimte*. Hierin wordt ook aandacht besteed aan methodieken, inhouden, evaluatievormen en aan de praktische consequenties voor de schoolorganisatie (infrastructuur, uurrooster).

We hopen dat deze vakkencombinerende thema's je inspireren om met collega's een initiatief op maat van de studierichting(en) en van de school uit te werken. Een multidisciplinaire benadering kan, in combinatie met het uitdiepen van nieuwe didactische werkvormen, die ook al aan bod komen binnen het vak, een meerwaarde betekenen voor leraar én leerling.

1.1 Thema 1 - Verbaal geweld & oorlog

1.1.1 *Betrokken disciplines*

Frans, Grieks en Latijn, Esthetica, Geschiedenis en Cultuur - en gedragswetenschappen, Plastische Opvoeding

1.1.2 *Beschrijving*

De geschiedenis leert ons dat verbaal geweld kan leiden tot oorlog. De studie van het woordgebruik in de argumentatie, in de propaganda en in de manipulatie van de media toont hoe machthebbers die uit zijn op oorlog, de taal misbruiken en verenigen tot slogans en propaganda. Naast deze manipulatie van taal doen ze een appél op de diepere ethische, ideologische en culturele waarden waarvoor zij staan. Ze demoniseren de 'vijand'.

In deze tijden van snelle communicatie in woord en beeld, van het belang van perceptie loont het om taalbeschouwend met leerlingen de wervende kracht van taal (retoriek) en de manipulatie van het beeld daarbij te verkennen.

1.1.3 *Werkvormen*

Leerlingen zoeken teksten in kranten en tijdschriften... Ze beluisteren toespraken en zien historische en hedendaagse beelden die hen als kijker, lezer en luisteraar willen beïnvloeden.

Ze reflecteren op het effect dat dit op hen heeft. Ze gaan na welke technieken gebruikt worden en koppelen die aan de communicatieve technieken, aan de argumentatieve vaardigheden in gesproken en geschreven woord die in de klas behandeld worden. Als werkvorm passen ze coöperatief leren toe, waarbij de leerlingen aan de slag gaan met verschillende rollen en taken. Dit kan in de vorm van een groepswerk dat uitmondt in een presentatie en een geschreven tekst.

1.1.4 Bronnen

- **BRAET, A.**, *Taalbeheersing als communicatiewetenschap*, Bussum, 2000.
- **BREMS, H. en SLANGEN, N.**, *Held of underdog in crisiscommunicatie*, COMMA, uitgave van groep C, na-jaar 2003.
- **DROSTE, F. G.**, *Denken en spreken, de talige mens*, Davidsfonds / Clauwaert, 1996.
- **MORELLI, A.** *Elementaire principes van de oorlogspropaganda*, EPO, 2003.
- **VAN BAVEL, M. en VAN LOOVEREN, H.**, *Verbaal geweld, de natuurlijke zuster van wapengekletter*, DAGO, XVII / 1 sept. 1993 en XVII / 2 nov. 1993, Uitg. Pelckmans, Kapellen, 1993.
- **VAN DEN TOORN, M.C.**, *Dietsch en volksch, Een verkenning van het taalgebruik der nationaal - socialisten in Nederland*, De Nieuwe Taalgids, Cahiers 5, H.D. Tjeenk Willink bv Groningen, 1975.

1.2 Thema 2: Stromingen en genres

1.2.1 Betrokken disciplines

Frans, Latijn, Esthetica, Geschiedenis, Muziek, Cultuur- en gedragswetenschappen.

1.2.2 Beschrijving van het thema

De leerplannen van nogal wat vakken bestuderen perioden en genres in literatuur, beeldende kunsten en muziek. Leerlingen ervaren hoe beeldende kunsten, muziek en teksten elkaar inspireren en beïnvloeden ('citaat', 'intertekstualiteit'). Ze gaan op zoek naar gelijkenissen en verschillen in taal en vormgeving. Deze inzichten kunnen in een aantal vakken gebruikt worden om achtergronden, inhouden en stijlen te verduidelijken, te motiveren en te illustreren.

1.2.3 Werkvormen

Zelfsturend leren, bronnen raadplegen: leerlingen zoeken beelden, muziek en teksten uit de beeldende kunsten, de muziek- en literatuurgeschiedenis. Ze speuren naar gelijkenissen in de keuze van onderwerpen en vormgeving. Ze maken een selectie uit het uitvoerige materiaal. Ze verzorgen een multimediale presentatie van een vergelijkende cultuurhistorische studie.

1.2.4 Bronnen

- **VAN LAARHOVEN, J.**, *De beeldtaal van de Christelijke kunst*, Geschiedenis van de iconografie, SUN, 2e druk, 1993.
- *Tekst in Context*, een recente reeks Middeleeuwse teksten met de historische context, waarin de tekst en illustraties elkaar ondersteunen. Uitgave: Amsterdam, University Press, 1997.
- **COENEN L., KOX T.**, Noot B, *Literatuur zonder grenzen*, Educatieve partners Nederland, 1998
- **DAUTZENBERG, J.A.**, *Literatuurgeschiedenis en leesdossier*, tweede druk, Malmberg Den Bosch, 1999
- **ERENSTEIN, R.L.** (red.), *Een theatergeschiedenis der Nederlanden, Tien eeuwen drama en theater in Nederland en Vlaanderen*, Amsterdam University Press, 1996.
- **KOHNSTAMM, D. en CASSEE, E.**, *Het cultureel woordenboek, Encyclopedie van de algemene ontwikkeling*, Anthos, Dertiende druk, 2003.
- **GRIJP, L. P.**, *Een Muziekgeschiedenis der Nederlanden*, (met cd-rom), Salomé, 2001

- **MANGUEL, A.**, *A history of reading*, Flamingo, Harper Collins, 1997.
- **STEINZ, P.**, *Lezen, gids voor de wereldliteratuur Etcetera*, Prometheus 2003.

1.3 Thema 3: Oprichting en taken van een evenementenbureau

1.3.1 *Betrokken disciplines*

Economie, recht, toegepaste informatica, PO, Frans, Engels, Duits.

1.3.2 *Beschrijving*

De leerlingen krijgen in eerste instantie de opdracht na te gaan wat er allemaal komt kijken bij de oprichting van een zelfstandig bedrijf, meer bepaald van een *evenementenbureau*. Daarna bestaat hun taak erin een popconcert, een conferentie voor een internationale milieubeweging of een multiculturele dag voor de leerlingen van de eigen school te organiseren.

De leerlingen maken de keuze tussen de oprichting van een zelfstandig bedrijf of een vzw. Wat zijn de voor- en nadelen van beide vormen? Daarvoor nemen zij o.a. contact op met mensen uit het veld en publiceren ze het interview met een medewerker van een dergelijk bureau in het schoolblad. Ten slotte is het de bedoeling dat de leerlingen alle voorbereidende taken uitvoeren die nodig zijn om een avond - of dagactiviteit in elkaar te boksen.

- Wie nodig je allemaal uit?
- Welke sponsors spreek je aan?
- Hoe maak je folders en inschrijvingsformulieren (voor het congres van de milieubeweging)?
- Welke affiches ontwerp je?
- Hoe zit een perscommuniqué en –map in elkaar?
- Stel een budget op.
- Ga na wat je allemaal moet doen om in orde te zijn met burgerlijke aansprakelijkheid, SABAM e.d.
- Ontwerp een logo.
- Stel contracten op.

1.3.3 *Werkvormen*

- De leerlingen werken aan de diverse taken in groep of per twee (sociale vaardigheden).
- De leerlingen interviewen mensen uit de praktijk en publiceren deze interviews in het schoolblad.
- Voor de contacten en het opstellen van inschrijvingsformulieren maken zij gebruik van ict, internet, e-mail.
- Tijdens de uitvoering van hun taken houden zij een verslag- en logboek bij.
- Het geheel brengen ze samen in een portfolio (procesevaluatie).
- Het resultaat van hun werk presenteren ze via powerpoint.

1.3.4 *Bronnen*

- **BOSMAN, L., DETREZ, C., GOMBEIR, D.**, *Jongeren aanspreken op hun leer kracht*. Over de praktijk van zelfsturend leren in het onderwijs, Acco, Leuven /Amersfoort, 1999 (2^{de} druk).
- **COLPIN, M.**, e.a., *Een taak voor iedereen*. Perspectieven voor taakgericht onderwijs, Garant, Leuven/Apeldoorn, 2000.

- **DE BIE, D., DE KLEIJN, J.**, *Wat gaan we doen?* Het construeren en beoordelen van opdrachten, Bohn Stafleu Van Loghum, Houten / Diegem, 2001.
- **BRAEKMAN, I.**, e.a., *Hoe organiseer ik een (internationaal) congres?* Standaard Uitgeverij, 2000.

2 Addendum 2 - Concordantietabel VOET, Vakoverschrijdende eindtermen

		Leerinhoud	Eindterm
Leren Leren			
1	x	vaardigheden	samenhang tussen leeropvattingen en leerstijlen
3	x	vaardigheden	informatiebronnen selecteren en raadplegen
4	x	vaardigheden	zelfstandig informatie kritisch analyseren en synthetiseren
6	x	vaardigheden	verwerkte informatie functioneel in situaties toepassen
7	x	vaardigheden	vanuit hypothesen oplossingswijzen inschatten en uitvoeren
8	x	vaardigheden	gekozen oplossingswijze en de oplossing evalueren
9	x	vaardigheden	onderzoek voorbereiden, uitvoeren, resultaten verantwoorden
11	x	vaardigheden	leerproces sturen, beoordelen op doelgerichtheid en zonodig aanpassen
14	x	vaardigheden	in hun leerproces rekening houden met het affectieve en literatuur
15	x	keuzebekwaamheid	communiceren over eigen interesses, capaciteiten
19	x	keuzebekwaamheid	leerlingen doorlopen de fasen van een keuzeprocess
Opvoeden tot burgerzin			
6	x	Vrije Ruimte 3	beslissingen van een raad kritisch evalueren
15	x	Vrije Ruimte 1	complexiteit van samenleving in conflicthantering
Sociale Vaardigheden			
2	x	literatuur	emoties uiten, benoemen, duiden en andermans emoties herkennen
4	x	literatuur	interpretaties doelgericht communiceren, gedachten en gevoelens tot uiting brengen
6	x	allerlei	formuleren van groepsdoelstellingen
11	x	Vrije ruimte	thema geweld en oorlog
Muzische vorming			
2	x	literatuur	leerlingen ervaren muzisch-creatieve uitingen als een verrijkende inspiratie om te functioneren in de eigen leefwereld en om zich te kunnen inleven in die van anderen
3	x	literatuur	leerlingen kunnen bij eigen muzisch-creatieve uitingen waarden en gevoelens betrekken, er vorm aan geven en dit als verrijkend ervaren

3 Addendum 3 - SET - Specifieke eindtermen (SET) - taakverdeling

Onderstaande tabel is het resultaat van een afspraak over de taakverdeling in de Commissie Moderne Talen van de realisatie van de specifieke eindtermen in de pool Moderne Talen. Hoewel Nederlands de specifieke eindtermen voor moderne vreemde talen niet hoeft te realiseren, neemt Nederlands, in samenspraak met de leerplancommissies Moderne Talen het op zich om toch aan een aantal Specifieke Eindtermen te werken. Ze staan onder de tekst van de Algemene Didactische wenken.

Volgens afspraak werken we in onderstaand schema met kruisjes, we kennen per vak één of twee kruisjes toe. Eén kruisje betekent: opname van de specifieke eindterm in de pedagogisch-didactische wenken. Twee kruisjes staan voor opname van de specifieke eindterm in de doelstellingen.

SET	Engels	Frans	Duits	Nederlands
1	XX	XX	XX	X
2	X	XX	X	X
3	XX	X	X	-
4	X	XX	XX	-
5	XX	X	XX	-
6	XX	X	XX	X
7	XX	XX	XX	X
8	X	XX	X	X
9	XX	XX	X	X
10	X	XX	XX	X
11	XX	XX	XX	X
12	XX	XX	X	X
13	XX	X	X	-
14	XX	X	X	X
15	X	XX	X	-
16	XX	XX	X	X
17	XX	XX	X	X
18	XX	XX	X	-

Zie verder onder **Algemene didactische wenken**.

4 Addendum 4 - Lexicon

verklaring van begrippen en termen, met vermelding van het domein waar ze thuishoren

4.1 Leerinhouden

Bespreken (eindtermen)

In de kennisniveaus kennen, herkennen, benoemen en bespreken, is bespreken het hoogste niveau. Bijvoorbeeld in de taalkaak "bespreek het Verkavelingvlaams" moeten leerlingen het begrip en de term kennen, het Verkavelingvlaams als een taalvariant herkennen wanneer ze ermee geconfronteerd worden en het ook zo kunnen benoemen. Bij de bespreking ervan gaat het expliciet over doordacht beoordelen, en het effect ervan kunnen bespreken. Nog een stap verder is het begrip kunnen toepassen in nieuwe situaties.

Evaluatie

Formatieve evaluatie

Bij formatieve evaluatie is het belang van de informatie vooral gelegen in de mogelijkheden tot feedback. Met dit evaluatietype wordt een tussentijdse vorm van evaluatie bedoeld, die de basis vormt voor de optimalisering en bijsturing van het leerproces van de leerling en het onderwijzen van de leerkracht.

Summatieve evaluatie

Bij summatieve evaluatie wil men een eindoordeel uitspreken over de prestaties van een bepaalde leerling. Deze vorm van evaluatie wil dus als het ware een samenvatting geven van wat de leerling reeds bereikt heeft. Summatieve evaluatie is gericht op resultaatbepaling.

Permanente evaluatie

Bij permanente evaluatie is het cijfer niet gebaseerd op een eindproef.

Functiewoorden (spraakkunst)

Functiewoorden hebben een grammaticale betekenis en een structurerende functie in de opbouw van zinnen, bijvoorbeeld signaalwoorden en verwijswoorden. (Zie lexicale woorden.)

Interactieve aspecten van taal (taalbeschouwing)

De relatie tussen taalgebruik en de niet-talige context in gesprekken. Zo verloopt communicatie met een beurtwissel: de deelnemers spreken beurt om beurt. Je leert beoordelen wanneer jij aan de beurt bent...

Interculturele aspecten van taal (taalbeschouwing)

Elementen die in communicatie voorkomen en afhangen van bepaalde sociale factoren, zoals leeftijdsverschil, sekseverschil, opleidingsverschil of sociaal milieu.

Lexicale woorden (taalbeschouwing, spraakkunst)

Kernwoorden en sleutelbegrippen in een zin.

Krachtige leeromgeving (algemene didactiek)

In het onderwijsleerproces zoals wij dat vanuit competentieleren zien, hechten we veel belang aan het scheppen van krachtige leeromgevingen. Daarbij besteden we aandacht aan de onderwijsinhoud, de onderwijsaanpak, de opeenvolging van inhouden en leertaken en de sociale context van leren. Zo leren leerlingen samen een taalkaak uitwerken, of in een gesprek hun leesbeleving aan elkaar meedelen. Op die manier dompelen we leerlingen onder in uitdagende en toepassingsgerichte contexten, met toenemende moeilijkheidsgraad.

Leesautobiografie (literatuur)

Inleiding van het leesportfolio, waarin je vertelt hoe je je als lezer ontwikkeld hebt. Je bedenkt antwoorden op vragen die je jezelf stelt, bijvoorbeeld: Herinner je je eerste boek? Werd het voorgelezen? Door wie? Herinner je je eerste boek dat je las? Hoe ging het met jou als lezer toen je naar school ging? Las je alleen op school of ook daarbuiten? Ging je van lezen houden? Herinner je je nog bepaalde personages? Wat is het mooiste boek dat je ooit las? Welk boek heeft van jou een lezer gemaakt? Is je smaak veranderd?...

Literatuuractua (literatuur)

Alles wat over literatuur op een bepaald moment in de actualiteit aanwezig is, bijvoorbeeld de boekenbeurs, de viering van een auteur, de verfilming van een roman, literaire prijzen ... Bij de verwerking van literair kunnen we die actua door leerlingen in een map laten bewaren.

Mentaal lexicon (woordenschat)

Een netwerk in onze hersenen (ook woordgeheugen genoemd) dat woorden verbindt op basis van betekenis, klank of gebruik. Conservatieve schattingen komen uit op tenminste 50.000 woorden bij een redelijk opgeleide volwassene.

Multiculturele aspecten van taal (taalbeschouwing)

Elementen die in communicatie tot uiting komen en kenmerkend zijn, bijvoorbeeld als mensen van verschillende culturen elkaar ontmoeten, bijvoorbeeld bij een begroeting of bij het maken van afspraken.

Periode (literatuur)

Een tijdvak in de literatuurgeschiedenis dat beheerst wordt door een bepaald normensysteem, met de nadruk op de historische dimensie, bijvoorbeeld de Middeleeuwen. (Zie ook onder 'stroming'.)

Pragmatiek (taalbeschouwing)

De taalkundige discipline die het taalgebruik in zijn sociale en talige context bestudeert. Onderdelen zijn: tekstlinguïstiek, conversatieanalyse, sociolinguïstiek, psycholinguïstiek, argumentatieleer, retoriek en stilistiek.

Psycholinguïstiek (taalbeschouwing)

De psycholinguïstiek houdt zich bezig met de psychische of mentale processen die aan het taalgebruik ten grondslag liggen. Onderdelen zijn ondermeer de studie van de taalverwerving en de taalontwikkeling bij kinderen en van storingen in die ontwikkeling, bijvoorbeeld stotteren, dyslexie, afasie...

Retoriek (taalbeschouwing, literatuur)

De theorie van en de opleiding tot verzorgd en overtuigend spreken. De retoriek verschaft de spreker de nodige technische bagage om inhoud, stijl en presentatie van een redevoering zo strategisch mogelijk uit te bouwen.

Sociolinguïstiek (taalbeschouwing)

De sociolinguïstiek bestudeert taalgebruik in zijn maatschappelijke en culturele context, bijvoorbeeld hoe de spreker zijn taalgebruik aanpast aan verschillende sociale situaties, de relatie standaardtaal - dialect en minderheidstalen.

Spellinghabitus (taalbeschouwing)

De manier waarop een taalgebruiker met spelling omgaat, met zowel de principes van de spelling als met zijn houding tegenover spellingcorrectheid. Synoniem voor spellinggedrag.

Spellingprincipes (taalbeschouwing)

Het zijn de principes die ten grondslag liggen aan onze spelling: de uitspraak (fonologisch principe), de woordvorming (morfologisch principe), de betekenis (semantisch principe), de relatie met andere woorden in een zin (syntactisch principe), de herkomst van het woord (etymologisch principe), de overeenkomst (de analogie) en de afspraken / de onthoudwoorden (principe van conventie).

Spellingsysteem (taalbeschouwing)

Het stel van afspraken en regels dat de spelling beregelt. Ons spellingsysteem vertrekt van de regel van de beschaafde uitspraak.

Stroming (literatuur)

Een ontwikkeling of trend in de cultuurgeschiedenis, bijvoorbeeld in de literatuur, met de nadruk op de opvattingen van schrijvers en de kenmerken in hun teksten, bv. de Tachtigers.

Substraatvak

Een vak, zoals Nederlands, dat ten dienste staat van, ten grondslag ligt aan andere vakken.

Taalculturele geletterdheid (taalbeschouwing)

De algemene kennis die mensen in staat moet stellen om de communicatiestroom in de hedendaagse samenle-

ving te decoderen. Welke namen, uitdrukkingen, concepten moet men als bagage bezitten om als volwaardig burger te kunnen participeren aan de samenleving? Bijvoorbeeld wat is of waartoe dient 'het Groene Boekje'; welke taalvariant herken je in 'de wereld gaat om zeep', 'wat verstaat men onder dyslexie' en 'waarom is de spelling recent veranderd'?

Taalhandeling / taaldaad (taalbeschouwing)

Uitingen met een functioneel aspect, bijvoorbeeld een belofte doen. Op die manier 'handel je met taal'. Een belofte kan je op verschillende manieren uiten, zo kan je zeggen: "Ik beloof je dat nooit meer te doen." Een taalgebruiker kan echter ook zeggen: "Ik zal dat nooit meer doen", zonder het werkwoord 'beloven'. Om een taalhandeling juist te begrijpen moet een taalgebruiker de context juist leren interpreteren.

Taaluniversalia: universele eigenschappen van talen

Zo bestaan alle talen uit kleine elementen: klanken of handvormen, die op hun beurt tot grotere eenheden als woorden of gebaren worden opgebouwd. Alle gesproken talen hebben klinkers en medeklinkers. In alle talen kunnen taalgebruikers een ontkenkende bewering uitdrukken, vragen stellen en bevelen doorgeven. Alle talen hebben een manier van complexe zinnen maken. In alle talen is het zo dat in zinnen vergelijkbaar met de zin 'Thomas maakte zich belachelijk' of "Bepie was kwaad dat Thomas zich belachelijk maakte", het woordje 'zich' naar Thomas en niet naar iemand anders verwijst.

Tekstlinguïstiek

Onderdeel van de pragmatiek dat bestudeert hoe het woordgebruik en de opbouw van een tekst beïnvloed worden door het tekstdoel.

Verwerkingsniveaus van de eindtermen (eindtermen)

Zie de tekst over de eindtermen. De eindtermen onderscheiden vier verwerkingsniveaus geordend volgens opklimmende moeilijkheidsgraad: kopiëren, d.i. informatie letterlijk overnemen; beschrijven, d.i. in eigen woorden weergeven zoals je iets gezien of beleefd hebt, bijvoorbeeld een getuigenverslag; structureren: een ordening in gegevens aanbrengen, d.i. de relevante gegevens overnemen of meedelen aan iemand; beoordelen: een tweede perspectief inbrengen, bijvoorbeeld de eigen voorkennis of de reacties van de gesprekspartner.

4.2 Leren

Cognitief leren

Het verwerven van nieuwe kennis over bijvoorbeeld feiten, eigenschappen, begrippen en kennisconstructie

Cognitieve strategieën

Het plannen vóór het handelen om een doel te bereiken. Het gaat hierbij om strategieën die gebruikt worden bij de uitvoering van een taak om tot een gewenste prestatie te komen.

Competentieleren, zie het concept van dit leerplan en onder taalcompetenties.

Coöperatief leren

Een vorm van leren waarbij leerlingen in groepjes werken, en elkaar ondersteunen bij het uitvoeren van opdrachten. Bij coöperatief leren gaat het zowel over het leren van inhoud als over het leren samenwerken. Een les waarin leerlingen samenwerkend leren, heeft dus zowel een inhoudelijk als een sociaal doel.

Directe instructie

Een onderwijsvorm waarbij de leraar de leerlingen expliciet onderwijst in leerinhouden die voor het onderwijs op school van belang zijn. Het initiatief ligt voornamelijk bij de leraar, maar de leerlingen worden gestimuleerd om actief met de leerstof om te gaan.

Kennisconstructie

Het 'weven' van een net van relaties tussen feitenkennis, alledaagse (voor-)kennis en interpretaties van de werkelijkheid.

Kennis van de wereld

Feitenkennis, algemene ontwikkeling.

Metacognitie

Het bewaken en sturen van het eigen leergedrag: weten wat je cognitief doet. Om je leergedrag te sturen moet je kennis hebben van je eigen manier van leren.

Portfolio - zie leesportfolio onder Literatuur

Procedurale kennis

Kennis die een leerling heeft van de wijze van aanpak van een bepaald probleem, bv. weten welke stappen en strategieën hij kan inzetten om een tekst te schrijven. (d.i. weten hoe)

Reflecteervaardigheden

Vaardigheden die een leerling kan inzetten om vast te stellen of en hoe hij een taak uitgevoerd heeft.

Rolwisselend leren

Een vorm van leren waarbij de leerlingen de kans krijgen de rol van leraar over te nemen nadat de leraar de leerlingen een bepaalde aanpak of strategie heeft uitgelegd en hardop denkend heeft voorgedaan. Belangrijk bij deze vorm van leren is de dialoog en het 'hardop denken': bijvoorbeeld leerlingen doen hardop denkend voor hoe zij een probleem zouden aanpakken, ze stellen kritische vragen aan de groep en lossen onduidelijke punten op.

Stappenplan (vaardigheden, didactiek)

Is een stapsgewijze uitwerking van een taak, die in een vaste volgorde moet uitgevoerd worden om tot de juiste oplossing te komen. Dit veronderstelt kennis van procedures en strategieën.

Taakgericht werken (vaardigheden, didactiek)

In een taakgerichte benadering is het leerstofonderdeel in taaktaken georganiseerd. Daarbij gaat het om authentieke taaktaken waarmee leerders in het dagelijkse leven worden geconfronteerd, zoals het begrijpen van instructies of voeren van een gesprek. In een taakgerichte aanpak staat niet zozeer het product dan wel het proces centraal. Aan bewustwording en evaluatie van het eigen leerproces wordt veel waarde gehecht.

Taaltaak

Onder een taaltaak verstaan we een complete, op zichzelf staande communicatieve en functionele taak, bijvoorbeeld 'een gebruiksaanwijzing lezen' of 'een documentaire bekijken'. Om een taaltaak goed uit te voeren heeft de leerling nood aan diverse soorten kennis en vaardigheden.

Taalcompetenties

Een onderliggend vermogen, bestaande uit een cluster van kennis, vaardigheden en attitudes, om een aantal taaktaken uit te voeren, bijvoorbeeld een gesprek voeren, een tekst lezen, een mondelinge opdracht kunnen uitvoeren, een verslag schrijven...

Transfer

Het overdragen van een kennisinhoud of een vaardigheid naar een andere leercontext. Transfer vindt bijvoorbeeld plaats als een leerling in een nieuwe (leer-)situatie gebruik maakt van de kennis en vaardigheden die in een eerdere (leer-)situatie verworven zijn.

Zelfregulatie

Het gebruiken van kennis over het eigen leergedrag om dit leergedrag in de gaten te houden en bij te sturen.

Zelfstandig werken

Bij zelfstandig werken bepaalt de leraar (en / of de auteur van het schoolboek) de leertaken en de manier waarop deze moeten worden uitgevoerd. Er is voor de leerling dus weinig keuzevrijheid. Het leren is leraargestuurd.

Zelfstandig leren

Bij zelfstandig leren probeert de leraar (en/of de auteur van het schoolboek) leerbeslissingen uit te besteden aan leerlingen. Grofweg vallen die beslissingen uiteen in twee categorieën: over het *wat* en het *hoe* van het leren. Leerlingen kunnen in beide opzichten keuzes maken. Leerlingen worden dus niet alleen uitgenodigd om taken zelf uit te voeren, maar ook om hun leergedrag zelf te sturen.

BIBLIOGRAFIE VAN ALGEMENE WERKEN EN NUTTIGE ADRESSEN

1 Algemene werken

BEGELEID ZELFSTANDIG LEREN, losbladig deel van het *Handboek leerlingbegeleiding*, Wolters-Plantyn, Mechelen, 2004.

BONSET, H., e.a. Projectgroep Nederlands V.O. (red.), *Nederlands in de tweede fase*, een praktische didactiek, Coutinho, 2002.

Het boek beschrijft hoe je de (Nederlandse) eindtermen van het examenprogramma kunt bereiken. De vier vaardigheden komen uitvoerig aan bod. Vooraf krijgen we nog een 'Hollands hoofdstuk', informatie over de Tweede Fase in Nederland. En een situering van Nederlands én andere vakken, zeg maar vakkenoverschrijdend denken in de praktijk. De hoofdstukken zijn opgebouwd volgens een vast stramien: 'inleiding' op de vaardigheid, een beschrijving van de beginsituatie van de leerlingen, een overzicht van de eindtermen en een didactiek volgens het OVUR - schema, een aanpak voor zelfstandig werken en leren en een hoofdstuk 'toetsen en examineren'. Het boek geeft lesmodellen en ... een berekening van de studielast.

DE BOER, G. (red.), *Effectieve instructie in het VO*, Amersfoort, 1997.

Een bruikbaar didactisch werk, met heel wat informatie over leren leren, toepassing van strategieën, reguleren van een leertaak en planning. Er komt heel wat toelichting bij te pas van termen en begrippen, samen met uitgewerkte praktijkvoorbeelden. Het boek richt zich op een zelfstandige verwerking. Het hoofdstuk over leren leren is 'niet te missen'.

DENEVE, M., *De leerkracht bij het leren leren*, Een resultaatgerichte aanpak, Averbode, 1999.

Geen grote theorieën, maar een boek vol praktische toepassingsvelden en werkmodellen, zoals probleemoplossend denken, plannen en organiseren. Een doelblad met een vaste werkindeling en taak-aanpak, zelfstandig notities nemen, tips voor memoriseren, structureren en schematiseren en leerstrategieën. Het boek richt zich niet onmiddellijk tot een publiek van de derde graad, toch is het interessant om inzicht te krijgen in de aanpak van de VOET Leren Leren.

DOCHY, F., SCHELFHOUT, W. en JANSSENS, S., *Anders evalueren*, Lannoo, Heverlee-Leuven, 2003.

GOETHALS, M. (red.), *Visie op het onderricht in de moderne vreemde talen*, VVKSO, 1997.

Een intern VSKO-document. Het bevat een visie op de aanpak van moderne vreemde talen, met een visie op taal leren en een aantal termen en begrippen waarmee ook de leraar Nederlands best vertrouwd is bij een vakoverschrijdende en vakkencombinerende aanpak.

HAESERYN, W., e.a. (red.) *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, Tweede geheel herziene druk, Martinus Nijhoff, 1997. Twee delen.

Het standaardwerk voor spraakkunst.

NUY, M. en VAN VROONHOVEN, W., *Zelfstandig leren*, KPC Onderwijs Adviseurs, Educatieve Partners Nederland, BV Houten, 1995.

SLAGTER, S., VISSER, Y. (red.), *Coaching in het voortgezet en secundair onderwijs*, Een handboek voor docenten die willen veranderen, CPS, 1999.

De leraar die straks ook coach wordt van de leerprocessen van zijn leerlingen, vindt in dit handboek een aantal inzichten en recepten om (zichzelf en) zijn leerlingen ruimte en duidelijkheid te geven als zijn leerlingen straks hun leeropdrachten zelfstandig(er) zullen uitvoeren.

SMEDTS, W. & VAN BELLE, W., *Taalboek Nederlands*, vijfde bijgewerkte druk, Pelckmans, 2003.

Een herwerkte versie van dit (onmisbaar) naslagwerk voor alle facetten van de functionele kant van taalbeschouwing. Het boek is niet wezenlijk uitgebreid. Het heeft wel kleine wijzigingen en slechts een beperkt aantal grotere, zoals informatie over het Afrikaans, over Oudnederlands en recente taalveranderingen. Bij klankleer is de beschrijving van de klinkers verfijnd; bij morfologie een paar toevoegingen. De complexe werkwoorden zijn genuanceerder behandeld. Bij de woordsoorten vinden we een nieuwe indeling van de verzamelnamen. De syntaxis wordt beschreven volgens de nieuwe inzichten. Bij spelling is de schrijfwijze van bedragen, data en telefoonnummers herwerkt. En er is een stuk toegevoegd over e-mail.

STEEHOUDER (red.), *Leren communiceren*, Handboek voor mondelinge en schriftelijke communicatie, vierde druk, 1999.

Het standaardwerk om doelgericht te communiceren, met theoretische inzichten en praktijkvoorbeelden. Het boek opent met vier vaardigheden die de basis vormen van alle communicatie: doelgericht communiceren, structureren, argumenteren en formuleren. Het wordt het stramien van het boek. 'Steehouder' is vooral interessant voor 'zijn vaste structuren', bijvoorbeeld de probleemstructuur, de maatregelstructuur, evaluatiestructuur. Het boek besteedt ook veel aandacht aan de rol van argumenteren, gespreksvoering en vergaderen.

VAN GORP, H., (red.) *Lexicon van literaire termen en begrippen*, Wolters Plantyn, Zevende herziene druk, 1993.

Niet te missen en niet alleen voor literaire begrippen en termen. Ook interessant voor stijlleer en inzicht in niet-fictionele teksten.

VAN PETEGEM, P., e.a., *Studiewijzers: visie, ontwerp en praktijk*, Wolters Plantyn, Mechelen, 2004.

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

Het nadenken over en de aanpak van evaluatie is in volle beweging. We zijn op weg van een toetscultuur naar een assessmentcultuur. Als we die weg opgaan, zullen we ook ernstig werk moeten maken van een andere benadering van leren en van evalueren. Hoofdstuk 5 'Aanvangen met alternatieve evaluatievormen' geeft een aantal te zetten stappen aan, naast een aantal te vermijden valkuilen, op weg naar 'alternatieve evaluatie'.

VAN THIENEN, K., *Krachtig leren binnen een taakgerichte benadering*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2004.

VLOR – Vlaamse overheid, *Inspiratiehandboek zelfstandig leren*, Vlaamse Onderwijsraad en Garant Uitgevers, 2003.

Dit Inspiratiehandboek situeert het steeds dwingender wordende zelfgestuurd leren in zijn maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen. Het biedt een aantal goede praktijkvoorbeelden. En het geeft aan hoe leraren kunnen groeien naar en in zelfgestuurd leren en welke ondersteunende rol de school als een lerende organisatie daarin kan en moet spelen.

VVKSO, *Werken in de vrije ruimte*, Garant, Antwerpen, 2004.

Vier boekdeeltjes in de *Inspiratiemap Werken in de Vrije Ruimte* in de derde graad van het aso. Inspiratiemap, Algemeen deel; Vakkencombinerende voorstellen uit de leerplancommissies; Projecten, Bijlagen.

VVKSO, *Werken in de vrije ruimte*, Garant, Antwerpen, 2005.

Aanvullend boekdeeltje: Verkenning van de schoolpraktijk.

2 Nuttige adressen

2.1.1 Verenigingen en instellingen

- AMVC-Letterenhuis, Minderbroedersstraat 22, 2000 Antwerpen
- Behoud de Begeerte, (impresariaat), Congresstraat 67, 2060 Antwerpen
- Boek.be, Hof ter Schriecklaan 17, 2600 Berchem
- Canon Cultuurcel, Departement Onderwijs, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Koning Albert II-laan 15 A5, 1210 Brussel
- CNO, Centrum Navorming Onderwijs, UA - Campus Drie Eiken, Universiteitsplein 1, 2610 WILRIJK of UA - Stadscampus - Het Brantijser, St.-Jacobsmarkt 9-13, 2000 Antwerpen
- CNTS, Centrum voor Nederlandse Taal en Spraak, UA - Campus Drie Eiken, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk
- DVO, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, H. Consciencegebouw, Albert II-laan 15, 1000 Brussel
- Genootschap Onze Taal, Raamweg 1 a, NL-2596 HL Den Haag
- Jeugd en Poëzie, Kalkovenlaan 3, 1785 Merchtem
- LINC, Centrum voor Lezen en Informatie, Maria-Theresiastraat 20, 3000 Leuven
- NBLC, Nederlands Bibliotheek- en Lectorium, Platinaweg 10, NL-2544 EZ DEN HAAG
Postadres: Postbus 43300, NL-2504 AH Den Haag
- Nationaal Centrum voor Jeugdliteratuur vzw Villa Kakelbont, Meistraat 2, 2000 Antwerpen
- Nederlandse Taalunie, Lange Voorhout 19, Postbus 10595, NL-2501 HN Den Haag
- NT2 Steunpunt Nederlands als Tweede taal, Blijde Inkomststraat 7, 3000 Leuven
- Poëziecentrum vzw, Vrijdagmarkt 36, 9000 Gent
- Stichting BulkBoek, Henri Polaklaan 12 c, NL-1018 CS Amsterdam
- SLO, Stichting voor de Leerplanontwikkeling Postbus 2041, NL-7500 CA Enschede
- Stichting Lezen Vlaanderen vzw, Frankrijklei 130 B4, 2000 Antwerpen
- Stichting Lezen Nederland, Oxford House, Nieuwezijds Voorburgwal 328 G, NL-1012 RW Amsterdam
- Stichting Poetry International, Eendrachtsplein 4, NL-3012 LA Rotterdam
- SSS, Stichting Schrijvers School Samenleving, Huddestraat 7, NL-1018 HB Amsterdam
- Taaltelefoon 078 15 20 25, Min. Vlaamse Gemeenschap, Boudewijnlaan 30, 1000 Brussel
- Villanella vzw, (kunsthuis voor jongeren), Kleinebeerstraat 39, 2018 Antwerpen

2.2 Verenigingen

- VSVJ, Vereniging Schrijvers voor de Jeugd, Parijseweg 93, 2390 Hoevenen-Stabroek
- VVL, Vereniging Vlaamse Leerkrachten, Zwijgerstraat 37, 2000 Antwerpen
- Vlaams Fonds voor de Letteren, Generaal Capiaumontstraat 11 B5, 2600 Berchem
- Vlabin – VBC, Vlaams Bibliografisch Informatiecentrum Frankrijklei 53, 2000 Antwerpen
- VON, Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands, Eeklostraat 149, 9030 Mariakerke
- VTI, VlaamsTheater Instituut, Sainctelettesquare 19, 1210 Brussel
- VVKSO Leerplancommissie Nederlands ASO, KSO en TSO, Guimardstraat 1, 1040 Brussel

2.3 Tijdschriften

- Leesidee, Vlabin, Frankrijklei 53, 2000 Antwerpen
- Levende Talen, VLLT, Postbus 75148, NL-1070 AC Amsterdam
- Literatuur zonder leeftijd, Tijdschrift voor de studie van kinder- en jeugdliteratuur
- Biblion, Postbus 43026, NL-2504 AA Den Haag. (ook over adolescentenliteratuur)
- Nederlandse taalkunde, Van Gorcum, Postbus 43, NL-9400 AA Assen. (red.: Instituut voor Nederlandse Lexicologie Leiden)
- Openbaar, Tijdschrift voor leesbevordering en bibliotheek, KCLB, Louis Frarynlaan 75 B3, 2050 Antwerpen
- Onze Taal, Genootschap Onze Taal, Raamweg 1 a, NL-2596 HL Den Haag
- Taalschrift, Tijdschrift over taal en taalbeleid, Amsterdam, <http://www.taalschrift.org>
- Tatami, taalvaardigheidstaken voor het middelbaar onderwijs, NT2, 3000 Leuven
- Tijdschrift voor Taalbeheersing, Van Gorcum, Postbus 43, NL-9400 AA Assen
- Tsjip/Letteren, Tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige vorming, Stichting Lezen, Nieuwezijds Voorburgwal 328 G, NL-1012 RW Amsterdam / Abonnementenland, Postbus 20, NL-1910 AA Uitgeest
- Vakblad Taal, Praktische taal- en communicatieadviezen, SdU, Den Haag
- Vonk, Tijdschrift van VON, VON-secretariaat, Eeklostraat 149, 9030 Mariakerke

2.4 Url's

We geven er ons rekenschap van dat het riskant is websites in een publicatie op te nemen. Toch wagen we het erop met Url's waarvan je geredelijk kan verwachten dat ze niet snel veranderen. Maar dat is allerminst een garantie dat het niet gebeurt.

2.4.1 *Portaalsites*

<http://davindi.kennisnet.nl/zv/publiek/bladeren/domeinenInItAction.do?parentId=3227>

Davindi vervangt "Vakwijzer" – dit is de rechtstreekse link naar het vak Nederlands – de hoofd-Url is <http://davindi.kennisnet.nl> (site op dit moment het best te doorzoeken met "blader"functie)

<http://taalunieversum.org/> - site van de Taalunie

<http://literatuurlinks.net> (J. Janssens) – uitgebreide linksverzameling – veel meer dan literatuur

<http://www.hetschoolvaknederlands.be/links> linksverzameling met korte annotatie

(of www.hetschoolvaknederlands.be site met linksverzameling en enkele ict-tips)

<http://www.collegenet.nl/> site voor verschillende vakken – met een massa "boekbesprekingen".

2.4.2 *Goede vaksites (cursussen)*

<http://web.inter.nl.net/users/L.de.Groot/index.html> – "vaklokaal Nederlands" (Vituscollege – L. de Groot) – met links en uitgewerkte cursussen, bv. taalgeschiedenis

<http://www.digischool.nl/ne/community> – Nederlandse vereniging voor leerkrachten Nederlands – elke maand een nieuwsbrief met dikwijls praktische tips ("manager": W. Weijdemans)

<http://home2.planetinternet.be/wispel/vakinfo/nederlands/cursus/index.htm> – Site van K. van de Velde – vrij volledige cursus – doelgroep: vanaf het 4e jaar ASO en TSO (leerlingen) – toegespitst op het boek "Lemma" – bevat cursusdeel (literatuur, taalbeschouwing, vaardigheden) en studiewijzer

<http://www.blijswijk.com/> vaksite Nederlands – over literatuur, kunst, stijl, spraakkunst... – doelgroep: vanaf 3e jaar (leerlingen).

2.4.3 Sites voor een bepaald aspect van Nederlands

LITERATUUR

<http://www.dbnl.nl> – digitale bibliotheek voor de Nederlandse Letteren, literatuur en taal(kunde)
<http://www.literatuurgeschiedenis.nl> – vooral Middeleeuwse literatuur (teksten en informatie – ook opdrachten – docentenonderdeel)
<http://www.ljcoster.nl> – Nederlandstalige literaire teksten waarop geen copyright meer berust (van Middeleeuwen tot begin 20e eeuw)
<http://www.schrijversnet.nl/indexs.htm> – info over schrijvers (de hoofdpagina van Schrijversnet is al ca. een jaar niet meer bereikbaar)
<http://www.dossierlezen.nl/dossierlezen/home.asp> – "Dossier lezen" (ThiemeMeulenhoff) – met leestips, korte inhoud van boeken, opdrachten
<http://leerlingen.hetassink.nl/nederlands/stromingen/20ste%20eeuw/20ste-eeuw.htm> – Kunst- en literatuurge-schiedenis 1880-2000 – doelgroep: leerlingen
<http://www.bulkboek.net/> – literatuursite voor het onderwijs (vooral over evenementen in NL).

<http://www.bibliotheek.be> – BibNet Vlaanderen (met recensies 1997-2002 – recensiedeel wordt niet meer aange-vuld – wel nog verkrijgbaar op cd-rom of in tijdschrift "Leesidee")
<http://www.boekenbank.be> – of www.boeknet.nl (commerciële site – om snel informatie over een boek te vinden – prijs, uitgeverij, beschikbaarheid...)
<http://klassiekegedichten.net/> – Klassieke gedichten (tekst en analyse) – begin febr. 2004: 52 gedichten
<http://www.knipsekranten.nl/demo/app/dliterom.dll> – demoversie van Literom =
<http://www.knipsekranten.nl/literom> (= te betalen) – recensies bij Ned. literatuur van 1900 tot nu
<http://www.digischool.nl/ckv1/> – site bij het vak "Cultureel-Kunstzinnige vorming" (te vergelijken met esthetica) – ook heel wat informatie over dramatiek – met afbeeldingen – doelgroep: leerlingen
<http://www.tin.nl/> Theaterinstituut Nederland – met evenementen, theatermuseum (momenteel site bij tentoon-stelling "speelruimte door de eeuwen heen")
<http://www.vti.be> – Vlaams Theaterinstituut – vooral info over evenementen en lopende stukken
<http://let.kub.nl/cgi-bin/filmliit/filmliit> – overzicht van verfilmde Nederlandstalige literatuur.

TAAL

zie ook bij "portaalsites"

Algemeen en Taalbeschouwing:

<http://www.vandale.nl> – met zoekmogelijkheid in Van Dale Hedendaags Nederlands <http://www.onzetaal.nl> – Genootschap Onze Taal – met taaltips en artikelen over taal
<http://www.kun.nl/e-ans/> – met de volledige ANS on line
<http://www.meertens.knaw.nl/index.html> – Het Meertensinstituut - bevat o.a. voornamen-, familienamendatabank (vooral Nederlandse (Hollandse)), en een interessante sprekende kaart (taalvariatie)
<http://www.familienaam.be/> – Verspreiding van familienamen in België
<http://fuzzy.arts.kuleuven.ac.be/rewo/> – Regionale woordenboeken en links, m.a.w. een portaalsite voor dialect-onderzoek
<http://home-13.tiscali-business.nl/%7Etpm09245/lang/langbel.htm> – Dialecten in Vlaanderen – site van R. Thijs - heel veel (tekst)materiaal – geen audiomateriaal
<http://www.ned.univie.ac.at/publicaties/taalgeschiedenis/nl/> – taalgeschiedenis Nederlands – doelgroep: studen-ten Nederlands (universiteit Wenen) – voor sommige leerlingen is deze informatie te moeilijk.

Taalvaardigheid:

<http://www.stepnet.nl/stepnet/content.asp?> – site waarin uitgegaan wordt van geselecteerde krantenartikelen van diverse NL kranten – Stepnet geeft opdrachten bij artikelen (lezen en schrijven/spreken/standpunt...) – opdrach-ten voor verschillende vakken, maar sommige opdrachten voor andere vakken zijn perfect bruikbaar voor Neder-lands;
aansluitend hierbij: de A4-krant (project van "De Volkskrant" – "Trouw" – "NRC-Handelsblad"), bv.
<http://www.volkskrant.nl/binnenland/1042092678895.html> (Url van 9 jan. 2004).
<http://www.nt2.be>, de website van het Steunpunt Nederlands
<http://www.leesweb.be>.

2.4.4 Ander lesmateriaal

Webquests:

<http://www.webkwestie.nl/v-start.htm> – uitgewerkte voorbeelden voor verschillende vakken

<http://memling.ugent.be/reizen/> – 10 webquests (kant-en-klaar) rond het thema "reizen" – ook voor lagere jaren.

Ook heel wat interessants te vinden op volgende leerboekensites

<http://www.woltersplantyn.be/nvnederlands/> bij het boek NV Nederlands – maar dikwijls ook zonder boek bruikbaar

<http://www.woltersplantyn.be/lijesters> – bij de lijstersuitgaven (kant- en klaarmateriaal: leescontrole, verwerkings-suggesties)

<http://h4-5.nieuwnederlands.wolters.nl> – bij methode "Nieuw Nederlands" (meestal wel bruikbaar zonder boek zelf) – bedoeld voor 4 en 5 havo (4-5-6 TSO) – Wolters NL plaatst materiaal bij nieuwe methodes gedurende een jaar on line.

Actualiteit

Actualiteit – Informatiebronnen

www.kranten.com – krantenkoppen

www.standaard.be – De Standaard – Goede zoekmogelijkheid – enkel met betaling toegang tot volledige site

www.tijd.be – De Tijd

www.mediargus.be – met één druk zoek je in verschillende kranten tegelijk – enkel met betaling toegang tot volledige site; abonnement voor 8 tot 15 kranten/tijdschriften (afhankelijk van abonnementsvorm)

sites van andere kranten en tijdschriften: Knack, Trends, ...

Knipselmappen

<http://ww.gent.be/gent/cultuur/biblioth/linkportaal/index.asp> - Documentatiewijzer (kies rubriek non-fiction) – links-verzameling voor diverse (spreekbeurt)onderwerpen – doelgroep: leerlingen secundair onderwijs

<http://www.knipselkranten.nl/> - Knipselkranten – enkel interessant voor wie een (duur) abonnement heeft – de demosite heeft enkel verouderd materiaal.

2.5 cd-roms

Fictierom, en Literom, Biblion, Postbus 437, 2260 AK Leidschendam

Fictierom geeft een overzicht van 60.000 Nederlandse en vertaalde buitenlandse romans, gerangschikt per onderwerp. Zoekmogelijkheden op genre, auteur of woorden uit de titel.

Literom is een verzameling van 65.000 recensies over Nederlandstalige literatuur.

Driesum, E. van, Venetiën, H.P. van, *Onze Taal, 1932-2000*, Stichting Historic Future, 2001.

Alle teksten van 68 jaargangen, te bestellen bij het Genootschap Onze Taal.

CD-ROM Middelnederlands, Woordenboek en teksten, Instituut voor Nederlandse Lexicologie, SdU, 1998.

Het volledige Middelnederlands Woordenboek van Verwijs en Verdam plus een verzameling Middelnederlandse rijmende teksten en prozateksten op een schijfje.

Open boeken, Het proza van 12 Vlaamse Auteurs, Vlabin-VBC, 2001.

Open Boeken bespreekt 12 auteurs met hun volledige literaire prozawerk, o.m. Herman Brusselmans, Rita De Meester, Kristien Hemmerechts, Stefan Hertmans, Tom Lanoye, Peter Verhelst e.a.

Leesideeën, off line, 2000, Vlabin-VBC, 2001.

Bevat 4.300 recensies, jaarlijks aanvulbaar.

van Dale, *Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*, A - Z, 2005 (veertiende, herziene uitgave).

van Dale, *Handwoordenboek Hedendaags Nederlands*, Uitgave 2001.

EINDTERMEN

1 Vakgebonden eindtermen

1.1 Derde graad aso

1.1.1 *Luisteren*

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

- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen
- een ander te laten uitspreken
- te reflecteren over hun eigen luisterhouding
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten

1.1.2 Spreken/gesprekken voeren

- 7 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken.
- 8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:
- instructies geven
 - gedocumenteerde informatie presenteren
 - een sollicitatiegesprek voeren
- 9 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon)
 - standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering
 - gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren
 - activerende boodschappen formuleren
- 10 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie over de spreektaken/gesprekstaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen
 - zich een beeld vormen van hun publiek
 - hun voorkennis inzetten
 - naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
 - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden
 - bijkomende info vragen
 - hun taalgebruik aanpassen
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden
 - visuele informatie gebruiken
 - non-verbaal gedrag inschatten en inzetten
 - gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten
 - argumenten herkennen en aanbrengen
 - adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s)
- 11 De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken
 - algemeen Nederlands te spreken
 - een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag

1.1.3 Lezen

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

re bronnen

- te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien

1.1.4 Schrijven

19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals :

- schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten
- instructies
- uitnodigingen

20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals :

- verslagen
- sollicitatiebrieven en cv's
- zakelijke brieven
- gedocumenteerde en beargumenteerde teksten

21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie over hun schrijftaken kunnen de leerlingen:

- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen
- hun bedoeld publiek bepalen
- hun tekstsoort bepalen
- hun voorkennis inzetten
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties
- eigen tekst reviseren
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen
- lay-out verzorgen
- correct citeren (bronvermelding)
- gebruik maken van ict

22* De leerlingen zijn bereid om:

- te schrijven
- schriftelijk informatie te verstrekken
- te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en -product
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen

1.1.5 Literatuur

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

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

In de hierboven vermelde activiteiten komen aan bod:

- poëzie, proza
- theatervoorstelling

24 De leerlingen kunnen hun tekstkeuze en hun leeservaring beschrijven, evalueren en documenteren in een leesdossier.

25 De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken. Zij kunnen hierbij gebruik maken van informatiekanalen: bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.

26 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 17).

27 De leerlingen kunnen doelbewust gegevens, begrippen en werkwijzen hanteren om de bovengenoemde taken uit te voeren.

28* De leerlingen zijn bereid om:

- literaire teksten te lezen
- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven
- hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen
- hun persoonlijke leeservaring te toetsen aan die van anderen

1.1.6 Taalbeschouwing

29 De leerlingen kunnen in het taalgebruik volgende taalverschijnselen herkennen, benoemen en bespreken:

- register, sociaal bepaalde varianten, regionale varianten, vaktalen
- non-verbale elementen
- een aantal tekststructuren: evaluatie-, probleem-, maatregel- en onderzoeksstructuur

30 De leerlingen kunnen een betoog op controleerbaarheid en samenhang beoordelen en drogredenen onderkennen.

- 31 De leerlingen kunnen de onderlinge samenhang tussen belangrijke componenten (morfologie, syntaxis, semantiek) van het taalsysteem herkennen, benoemen en bespreken.
- 32 De leerlingen kunnen de invloed van maatschappij, geschiedenis en politiek op het taalgebruik en taalsysteem herkennen en bespreken.
- 33 De leerlingen kennen de verschillende strategieën om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen en kunnen die hanteren. Het gaat om het gebruik van:
- de context
 - de eigen voorkennis
 - de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen)
 - het woordenboek.
- 34 De leerlingen kennen de principes van ons spellingsysteem.
- 35 De leerlingen kunnen hun taaltaken bijsturen door middel van herkenning, benoeming en bespreking van taalverschijnselen.
- 36* De leerlingen zijn bereid om over hun taalgebruik en het taalsysteem na te denken.

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

1.2 Derde graad kso

1.2.1 Luisteren

- 1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, en probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten en ze kunnen die schriftelijk weergeven (cf. schrijven).
- 2 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:
- diverterende teksten zoals praatprogramma's
 - informatieve teksten, zoals verslagen van feiten en ervaringen
 - persuasieve teksten, zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies
 - activerende boodschappen
- 3 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context
 - de eigen voorkennis
 - de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen)
 - het woordenboek
- 4 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie over de luistertaken kunnen de leerlingen:
- hun luisterdoel(en) bepalen

- het (de) tekstdoel(en) vaststellen
 - hun voorkennis inzetten
 - onderwerp en hoofdgedachte identificeren
 - gericht informatie selecteren en ordenen
 - bijkomende informatie vragen
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen
 - de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (koppeling kijken)
 - het taalgebruik van de spreker inschatten
 - aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker
- 5 De leerlingen kunnen de geschikte luisterstrategieën toepassen naar gelang van hun luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- 6* De leerlingen zijn bereid om:
- te luisteren
 - een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen
 - een ander te laten uitspreken
 - te reflecteren over hun eigen luisterhouding
 - het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten

1.2.2 Spreken/gesprekken voeren

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

- gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden
 - bijkomende info vragen
 - hun taalgebruik aanpassen
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden
 - visuele informatie gebruiken
 - non-verbaal gedrag inschatten en inzetten
 - gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten
 - argumenten herkennen en aanbrengen
 - adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s)
- 11* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken
 - algemeen Nederlands te spreken
 - een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag

1.2.3 Lezen

- 12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau formuleren en administratieve teksten voor een onbekend publiek lezen.
- 13 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau teksten met studiedoeleinden voor onbekende leeftijdgenoten lezen.
- 14 De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek op beoordelend niveau lezen:
- niet-fictionele teksten:
 - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen: zoals schema's en tabellen, verslagen, hyper-teksten en uiteenzettingen
 - persuasieve teksten: zoals een opiniestuk, een betoog;
 - activerende teksten: zoals reclameteksten en advertenties, instructies
 - fictionele teksten (cf. literatuur).
- 15 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context
 - de eigen voorkennis
 - de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen)
 - het woordenboek
- 16 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie over hun taken kunnen de leerlingen:
- hun eigen leesdoel(en) bepalen
 - het (de) tekstdoel(en) vaststellen
 - de tekstsoort bepalen
 - hun voorkennis inzetten

- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen
 - de structuur van een tekst aanduiden
 - onderwerp en hoofdgedachten aanduiden en parafraseren om tekstbegrip te bevorderen
 - gelezen teksten kort samenvatten
 - feiten en meningen onderscheiden
 - argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen
 - info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekkanalen
- 17 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naar gelang van hun leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).
- 18* De leerlingen zijn bereid om:
- te lezen
 - lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp
 - de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen
 - te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten
 - hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien

1.2.4 Schrijven

- 19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals :
- schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie
 - instructies
- 20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals :
- verslagen
 - sollicitatiebrieven en cv's
 - zakelijke brieven
 - gedocumenteerde en beargumenteerde teksten
- 21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie over hun schrijftaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen
 - hun bedoeld publiek bepalen
 - hun tekstsoort bepalen
 - hun voorkennis inzetten
 - gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken
 - een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties
 - eigen tekst reviseren
 - inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen

- lay-out verzorgen
- correct citeren (bronvermelding)
 - gebruik maken van ict

22* De leerlingen zijn bereid om:

- te schrijven
- schriftelijk informatie te verstrekken
- te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en -product
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen

1.2.5 Literatuur

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

24 De leerlingen kunnen hun tekstkeuze toelichten, over hun leeservaring spreken en ze documenteren in een leesdossier.

25 De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij gebruik van informatiekanaal zoals: bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.

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

27* De leerlingen zijn bereid om:

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

1.2.6 Taalbeschouwing

28 De leerlingen kunnen volgende verschijnselen in het taalgebruik herkennen en benoemen:

- register, sociaal bepaalde varianten, regionale varianten, vaktalen
- gevoelswaarde
- non-verbale elementen
- een aantal tekststructuren: evaluatie-, probleem-, maatregel- en onderzoeksstructuur

29 De leerlingen kennen de verschillende strategieën om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen en kunnen die hanteren. Het gaat om het gebruik van:

- de context
- de eigen voorkennis
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen)
- het woordenboek

- 30 De leerlingen kennen strategieën om een tekst juist te spellen.
- 31 De leerlingen kunnen hun taaltaken bijsturen door middel van herkenning, benoeming en bespreking van taalverschijnselen.
- 32* De leerlingen zijn bereid om over hun taalgebruik na te denken.

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

1.3 Derde graad tso

1.3.1 Luisteren

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

- 6* De leerlingen zijn bereid om:
- te luisteren
 - een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen
 - een ander te laten uitspreken
 - te reflecteren over hun eigen luisterhouding
 - het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten

1.3.2 Spreken/gesprekken voeren

- 7 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken.
- 8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:
- instructies geven
 - gedocumenteerde informatie presenteren
 - een sollicitatiegesprek voeren
- 9 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon)
 - standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering
 - gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren
 - activerende boodschappen formuleren
- 10 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie over de spreektaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen
 - zich een beeld vormen van hun publiek
 - hun voorkennis inzetten
 - naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
 - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden
 - bijkomende info vragen
 - hun taalgebruik aanpassen
 - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden
 - visuele informatie gebruiken
 - non-verbaal gedrag inschatten en inzetten
 - gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten
 - argumenten herkennen en aanbrengen
 - adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s)
- 11* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:

- te spreken
- algemeen Nederlands te spreken
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag

1.3.3 Lezen

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

18* De leerlingen zijn bereid om:

- te lezen
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen
- te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien

1.3.4 Schrijven

19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals:

- schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie
- instructies

20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals :

- verslagen
- sollicitatiebrieven en cv's
- zakelijke brieven
- gedocumenteerde en beargumenteerde teksten

21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie over hun schrijftaken kunnen de leerlingen:

- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen
- hun bedoeld publiek bepalen
- hun tekstsoort bepalen
- hun voorkennis inzetten
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties
- eigen tekst reviseren
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen
- lay-out verzorgen
- correct citeren (bronvermelding)
- gebruik maken van ict

22* De leerlingen zijn bereid om:

- te schrijven
- schriftelijk informatie te verstrekken
- te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en -product
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen

1.3.5 Literatuur

- 23 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen vormelijke en inhoudelijke elementen van bijvoorbeeld proza, poëzie, theatervoorstelling, (tv)-drama, (ver)film(ing) herkennen.
- 24 De leerlingen kunnen hun tekstkeuze toelichten, over hun leeservaring spreken en ze documenteren in een leesdossier.
- 25 De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij gebruik van informatiekanaal zoals: bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.
- 26 De leerlingen kunnen doelbewust gegevens en werkwijzen hanteren om de taken uit te voeren.
- 27* De leerlingen zijn bereid om:
- literaire teksten te lezen
 - over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven
 - hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen

1.3.6 Taalbeschouwing

- 28 De leerlingen kunnen volgende verschijnselen in het taalgebruik herkennen en benoemen:
- register, sociaal bepaalde varianten, regionale varianten, vaktalen
 - gevoelswaarde
 - non-verbale elementen
 - een aantal tekststructuren: evaluatie-, probleem-, maatregel- en onderzoeksstructuur
- 29 De leerlingen kennen de verschillende strategieën om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen en kunnen die hanteren. Het gaat om het gebruik van:
- de context
 - de eigen voorkennis
 - de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen)
 - het woordenboek
- 30 De leerlingen kennen strategieën om een tekst juist te spellen.
- 31 De leerlingen kunnen hun taaltaken bijsturen door middel van herkenning, benoeming en bespreking van taalverschijnselen.
- 32* De leerlingen zijn bereid om over hun taalgebruik na te denken.

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

2 Specifieke eindtermen aso

2.1 Taal en communicatie

De leerlingen kunnen

- 1 domeinspecifieke teksten, zoals zakelijke en wetenschappelijke, structureren, verwerken en gepast presenteren in functie van de ontvanger.
- 2 vanuit een communicatiemodel reflecteren op talige communicatie en die waar nodig bijsturen.
- 3 vergelijken hoe in de eigen cultuur en in andere culturen informatie gebracht wordt bij interpersoonlijke, intergroeps- en massacommunicatie.

2.2 Taal en cultuur

De leerlingen kunnen

- 4 stereotypen met betrekking tot eigen en andermans cultuur en cultuuruitingen herkennen en nuanceren.
- 5 misverstanden in de interculturele communicatie die ontstaan door taalkundige of culturele verschillen herkennen en kunnen rechtzetten.
- 6 cultuuruitingen verkennen die specifiek zijn voor de gebieden waar de doeltaal als omgangstaal gebruikt wordt.
- 7 verkennen van cultuur door middel van visuele taal zoals film, toneel, dans, reclame, videoclips, beeldend werk, websites...
- 8 elementen uit de literatuurgeschiedenis, zoals stromingen, aanwenden om teksten in hun historische, politieke en sociale context te plaatsen.
- 9 gevoelens en leeservaringen op een creatieve manier vorm geven.'

2.3 Taal als systeem

De leerlingen kunnen

- 10 bij de studie van teksten grammaticale structuren en formele en inhoudelijke kenmerken van tekstsoorten herkennen en beschrijven.
- 11 strategieën inzetten en passende hulpmiddelen hanteren om inzicht te verwerven in spellingsysteem, uitspraak, betekenis van woorden, zinsconstructies en de relatie klank-teken.
- 12 strategieën inzetten om hun taalleerproces autonoom te evalueren, bij te sturen en verder te zetten.
- 13 met voorbeelden aantonen dat de betekenis van een taaluiting afhankelijk is van de context.
- 14 elementen van taalvariatie herkennen en illustreren.
- 15 gelijkenissen en verschillen tussen talen herkennen.

2.4 Onderzoekscompetentie

De leerlingen kunnen

- 16 zich oriënteren op een onderzoeksprobleem door gericht informatie te verzamelen, te ordenen en te bewerken.
- 17 een onderzoeksopdracht voorbereiden, uitvoeren en evalueren over een literair en /of linguïstisch vraagstuk.
- 18 de onderzoeksresultaten en conclusies rapporteren en ze confronteren met andere standpunten.