

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

Vak:	AV Nederlands Basisvorming	4/4 lt/w
Onderwijsvormen:	ASO – TSO – KSO	
Graad:	tweede graad	
Leerjaar:	eerste en tweede leerjaar	
Leerplannummer:	2012/019 (vervangt 2002/009)	
Nummer inspectie:	2012/588/1//D (vervangt 2002/176//1/A/BV/1/III /D/)	

Go!2020
samen dromen
vormgeven

GO! onderwijs van de
Vlaamse Gemeenschap

Pedagogische begeleidingsdienst
GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
Emile Jacqmainlaan 20
1000 Brussel

INHOUD

Leeswijzer	2
Visie en Algemene doelstellingen	3
Beginsituatie.....	10
Leerplandoelstellingen / Leerinhouden / Specifieke pedagogisch-didactische wenken	11
Luisteren en kijken.....	11
Lezen	17
Spreken/gesprekken voeren.....	24
Schrijven	30
Literatuur - ASO.....	35
Literatuur TSO – KSO	39
Taalbeschouwing ASO	43
Taalbeschouwing TSO – KSO.....	52
Taalbeschouwing: strategieën.....	60
Algemene pedagogisch-didactische wenken.....	61
Alle vaardigheden	61
De receptieve vaardigheden.....	62
Lezen	64
De productieve vaardigheden	67
Spreken – gesprekken voeren	67
Schrijven	69
Taalbeschouwing.....	74
Literatuur.....	75
VOET	78
OLC/ICT.....	79
Minimale materiële vereisten	82
Evaluatie	83
Algemeen.....	83
Criteria	83
Twee doelen voor het evalueren	83
Proces- en productevaluatie.....	84
Bibliografie	85

LEESWIJZER

- Het leerplan bevat drie delen:
 - de inleidende hoofdstukken,
 - het overzicht van de leerplandoelen en de leerinhouden (de pagina's in landscape),
 - de pedagogisch-didactische wenken en de algemene hoofdstukken over de materiële uitrusting en de evaluatie.
- De leerplancommissie heeft er voor gekozen om in dit leerplan geen doelstellingen toe te voegen bovenop de eindtermen. Dit leerplan bevat dus de minimumdoelen die in de loop van de tweede graad door de leerlingen moeten worden gehaald. Dit leerplan bevat geen uitbreidingsdoelstellingen. Wel werden een aantal leerinhouden toegevoegd bovenop die welke in de eindtermen worden opgesomd. Die worden aangeduid met (U).
- Dit leerplan bevat geen bibliografie. U vindt wel recente bibliografische verwijzingen op de virtuele klas Nederlands van Smartschool.
- Elke doelstelling is uitgeschreven in een tabel. Die bevat:
 - de doelstelling die u met de leerlingen moet halen;
 - het nummer van de eindterm die overeenstemt met die doelstelling;
 - de leerinhouden zoals die in de eindterm worden vermeld. Bij een opsomming moet u alle vermelde leerinhouden aan bod laten komen in de loop van de tweede graad. In een aantal gevallen wordt de opsomming van leerinhouden voorafgegaan door: 'zoals'. De vakgroep maakt dan een verantwoorde keuze uit de opsomming of voegt leerinhouden toe die de realisatie van de doelstelling ondersteunen;
 - in de meeste gevallen vindt u een aantal specifieke pedagogisch-didactische wenken die de doelstelling verduidelijken of suggesties geven voor de klaspraktijk. Het is een bron van inspiratie, maar u bent niet verplicht deze aanwijzingen te volgen of de voorbeelden uit te werken voor de klas.
- Het leerplan bevat attitudele en niet-attitudele doelstellingen. De attitudes worden voorafgegaan door een asterisk. Voor de niet-attitudele doelen geldt een realisatieplicht: u moet kunnen aantonen dat u bij de leerlingen deze doelstellingen heeft gerealiseerd door middel van een aantal (verplichte) leerinhouden. Voor de attitudele doelstellingen geldt een inspanningsverplichting: u moet kunnen aantonen dat u systematisch aan deze attitudes heeft gewerkt.
- De algemene pedagogisch-didactische wenken bevatten beschouwingen, overwegingen, ideeën en suggesties die de realisatie van de doelen ondersteunen. Daarin zijn de recentste ontwikkelingen op het gebied van ons vak opgenomen. Alle voorbeelden zijn gegeven als illustratie en u bent niet verplicht ze uit te werken voor de klas.
- In het hoofdstuk over evaluatie vindt u de basisprincipes van een goede evaluatiepraktijk. Er is geen suggestie of voorstel opgenomen voor de weging van de verschillende componenten in het geheel: dat is de bevoegdheid van de vakgroep.

VISIE EN ALGEMENE DOELSTELLINGEN

Het vak Nederlands leent er zich uitermate toe om aan het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs gestalte te geven. Centraal in het PPGO staan immers de zorg om de ontwikkeling van de totale persoonlijkheid, de emancipatie van de leerlingen en het engagement om hen mondig te maken. Daar sluiten een communicatieve en leerlinggerichte aanpak, en de visie zoals die in dit leerplan tot uiting komt nauw bij aan.

In dit leerplan staan de doelstellingen en de leerinhouden onder drie grote componenten gerangschikt: **taalvaardigheid, taalbeschouwing en literatuur.**

1 DE COMPONENTEN

1.1 Taalvaardigheid

Zoals in de algemene doelstellingen van het leerplan van de eerste graad expliciet staat beschreven, blijft de kerndoelstelling van het taalonderwijs ook in de tweede graad de verbreding en verdieping van de taalvaardigheid van de leerlingen.

De leerlingen moeten, als resultaat van goed taalonderwijs, in staat zijn de standaardtaal Nederlands doeltreffend te gebruiken in zo veel mogelijk verschillende taalsituaties en dit zowel receptief (luisteren, kijken en lezen) als productief (spreken en schrijven). De taalsituaties hebben zowel betrekking op de schoolse als op de ruime maatschappelijke context.

Met 'schoolse situaties' denken wij aan studieteksten en taken die rechtstreeks verband houden met opdrachten uit de zaakvakken. Met het oog op de ruime maatschappelijke context moeten in elk geval teksten aan bod komen die relevant en functioneel zijn zowel op maatschappelijk als op persoonlijk vlak: contracten en reclamefolders, voorschriften, literaire teksten en zo meer.

Goed taalonderwijs zorgt er voor dat de professionele en functionele taalvaardigheid, dus ook de maatschappelijke taalvaardigheid, van de leerlingen gaandeweg uitgebreid en verfijnd wordt.

We vullen dit zo concreet mogelijk in en we sluiten daarbij zo goed mogelijk aan bij de doelstellingen van de eerste graad.

- **Communicatieve vaardigheden**

De leerlingen kunnen taal *gebruiken*. Zij beschikken over vaardigheden om bij de communicatie met anderen rekening te houden met de factoren die de communicatie beïnvloeden en bepalen, zoals de situatie, de zender, de ontvanger, het kanaal, de bedoelingen, de relatie tussen de gesprekspartners, het wereldbeeld, de verwachtingen en de waardeschaal (van henzelf en van de anderen).

- **Inzicht in taalregister en taalvariëties**

Om taal doeltreffend te kunnen gebruiken, moeten de leerlingen weten welk register en welke variant zij in een bepaalde situatie het best kunnen hanteren. Goed taalonderwijs zorgt er dus voor dat niet alleen de schoolse taalvaardigheid wordt uitgebreid en verfijnd maar dat bovendien de functionele, maatschappelijke taalvaardigheid wordt ontwikkeld.

- **Kennis van leerstrategieën**

Om echt communicatief taalvaardig te worden, moeten de leerlingen kennis hebben van de *algemene leerstrategieën* (OVUR: oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren) en van een aantal specifieke strategieën die eigen zijn aan de verschillende vaardigheden.

- **Reflectie**

Om hun taalvaardigheid te ontwikkelen en te verbeteren is het belangrijk dat leerlingen kunnen *reflecteren* op het eigen en op andermans taalgebruik. Een voorwaarde is dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie waar de leerlingen aan toe zijn. Er bestaan wel beschrijvingen van taalniveaus voor diverse vaardigheden en –strategieën die de evaluatie en de bespreking daarvan veel minder abstract maken. Het gaat hier om voorbeelden voor de Nederlandse kerndoelen, die vrij vergelijkbaar zijn met de Vlaamse eindtermen, gebaseerd op het ERK (Europees referentiekader voor talen). Ze zijn opgenomen in de bibliografie.

- **Transfer**

De functionele taalvaardigheid van de leerlingen in het standaard Nederlands moet van dien aard zijn dat ze de transfer kunnen maken op het gebied van de instructietaal van het vak Nederlands naar andere taalgebruikssituaties binnen de school. Dat wil zeggen dat de leerlingen hun inzicht in de taalstrategieën met behulp van de gerichte ondersteuning door de leerkrachten van de zaakvakken, doeltreffend kunnen inzetten voor de verwerving van de specifieke taal van die zaakvakken.

Wij vestigen speciale aandacht op de koppeling van luistervaardigheid met kijkvaardigheid en op de koppeling van luistervaardigheid en spreekvaardigheid met gespreksvaardigheid

- Kijkvaardigheid is belangrijk. We leven in een multimediale wereld waarin tekst meer is dan louter beluisterde, geschreven of gedrukte tekst. Aandachtig teksten lezen stelt eisen aan de vaardigheid om woord en beeld te combineren; denk aan gebruiksaanwijzingen waarbij de grafische vormgeving (afbeelding, pictogrammen, schema's, tabellen) de instructie aanschouwelijk maakt. In de informatie- en communicatietechnologie komen wij steeds meer niet-lineaire tekstsoorten tegen. Op websites is het courante praktijk, maar ook jongerentijdschriften gebruiken een lay-out die nauw aanleunt bij die webopmaak. Ook bij luisteren en spreken speelt kijken een belangrijke rol. Informatie wordt steeds meer een samenspel van lezen en kijken, van luisteren en kijken en van spreken en kijken. Daarom wordt kijken in dit leerplan opgenomen als een aspect van de verschillende vaardigheden.
- Gespreksvaardigheid krijgt in dit leerplan een prominente plaats en is opgenomen in combinatie met spreekvaardigheid. Wij willen daarmee inspelen op de snelle evolutie van deze vaardigheid. De klassieke spreekvaardigheid krijgt meer en meer de vorm van presentatievaardigheid waarbij leerlingen een uiteenzetting geven ondersteund door een schema of een (elektronische) presentatie. Daarnaast vragen wij ook aandacht voor het spreken in interactie, de gespreksvaardigheid. Deze vaardigheid veronderstelt een aantal specifieke gespreksvaardigheden en –strategieën zoals anticiperen, parafraseren en samenvatten, reageren en concluderen. Bovendien vergt een trefzeker gesprek van de sprekers aandacht voor het gebruik van het correcte register: de leerlingen moeten niet enkel de registers beheersen, ze moeten ook de vaardigheid hebben om het meest gepaste register te kiezen en de bereidheid om het register aan te passen aan de gesprekspartner, het gespreksonderwerp en de gesprekssituatie.

1.2 Taalbeschouwing

Zoals in het leerplan van de eerste graad wordt vermeld, moeten leerlingen ook in de tweede en derde graad bewust leren omgaan met taal, met de hele taal, met de vorm en de inhoud, met de structuur en het gebruik.

Taalbeschouwing heeft dus twee belangrijke functies:

- Enerzijds is taalbeschouwing een reflectie op het eigen taalgebruik en dat van anderen, en op de factoren die het communicatieproces beïnvloeden. De leerlingen reflecteren op en ontdekken de mogelijkheden van het taalsysteem (bijv. zinsbouw, woordvorming, betekenisverandering, enz.). Ze verwerven inzicht in aspecten van communicatie (bijv. verschillende taalregisters, thuistaal, tekstsoorten, tekstenmerken). Taalbeschouwing is geen doel op zich, maar een middel om het eigen talig handelen (luisteren, kijken, lezen, spreken, schrijven) te verbeteren. Ze heeft dan een ondersteunende functie. Taalbeschouwing heeft dus een ondersteunende functie in het taalgebruik. In die zin levert het ook voordelen op bij het leren van een andere taal.
- Binnen taalbeschouwing kan men anderzijds ook reflecteren op taalverschijnselen en op de taalkunde als kennisgebied (bijv. herkomst van woorden). De doelstelling ligt nu niet op het terrein van de taalvaardigheid, maar op dat van het leren denken (intellectueel-cognitief). Taal is zo belangrijk in het leven van elke mens en in de maatschappij dat het zinvol is en motiverend kan zijn ze te bestuderen.

In de tweede graad worden de onderstaande aandachtsgebieden uitgediept en verfijnd.

- Op het niveau van het taalgebruik de volgende terreinen:
 - het tekstuele,
 - het sociolinguïstische,
 - het pragmatische.

- Op het niveau van het taalsysteem de volgende terreinen:
 - het fonologische,
 - het orthografische,
 - het morfologische,
 - het syntactische,
 - het semantische.

Deze uitdieping en verfijning moet leiden tot een meer gestructureerde en meer zinvolle reflectie op de taal. Ze helpen de taalvaardigheid van de leerlingen te verhogen door de taalbeschouwelijke basis-kennis van de leerlingen te verruimen en die te situeren in een taalwetenschappelijk kader. Dat kan een bijkomende ondersteuning zijn voor het vreemdetalenonderwijs.

Elk van de boven geschetste vormen van taalbeschouwing is in de tweede graad in de eerste plaats functioneel bedoeld: de taalvaardigheid van de leerlingen verruimen en hun concreet taalgebruik ondersteunen.

1.3 Literatuur

Literatuur lezen, ervaren en erop reflecteren (sommige didactici spreken hier van 'literatuurbeschouwing') vormt een derde belangrijke component van het onderwijs Nederlands. De literatuur blijft in de esthetische smaakontwikkeling van de leerling en in het opvoedingsproject van het onderwijs een belangrijke plaats innemen.

Wij moeten er ons van bewust zijn dat de literatuur nu omkaderd wordt door een netwerk van andere tekstvormen. De audiovisuele en de digitale cultuur eist haar rechten op. Het exploreren en begrijpen van pluriforme tekstgenres kan leerlingen tot betrokkenheid motiveren: wij denken aan de genres roman, toneel, film, 'graphic novel', strip, lied, cabaret en 'stand-upcomedy' Hier is specifieke aandacht voor kijkvaardigheid mee gemoeid. Aandachtig teksten lezen stelt vandaag hoge eisen aan de vaardigheid om woord en beeld te combineren.

Het doel van het literatuuronderwijs in het secundair onderwijs is de literaire competentie bij alle leerlingen te ontwikkelen. De leerlingen zijn dan in staat teksten uit heden en verleden te interpreteren, te analyseren en te beoordelen, een verslag uit te brengen van eigen ervaringen en hun persoonlijke voorkeur te ontwikkelen. Zij moeten daarbij literaire feiten, begrippen en werkwijzen kunnen hanteren en in staat zijn een waardeoordeel over de tekst te formuleren dat ze bovendien kunnen toetsen aan dat van anderen.

In de eerste graad ligt de nadruk op leesplezier. Dat impliceert natuurlijk een tekstervarende aanpak, maar binnen die tekstervarende aanpak spelen de literaire begrippen nauwelijks een rol – ze zijn in geen geval een doelstelling. Ze kunnen wel worden gebruikt door de leerlingen om meer vat te krijgen op het waarom van hun leesvoorkeur. Denk bijvoorbeeld aan het vergelijken van personages uit het genre van de persoonlijke voorkeur met personages uit andere genres en zo meer. Het begrip 'personage' krijgt dan waarde door bijvoorbeeld de manier waarop de leerlingen zich inleven, via rollenspel en zo meer.

In de tweede graad van het ASO wordt het '*tekstervarend lezen*' aangevuld met '*tekstbestuderend lezen*'. Tekstbestuderend lezen veronderstelt dat leerlingen een beperkte hoeveelheid kennis verwerven over literatuur, het literaire begrippenapparaat en het literaire bedrijf. Die kennis dient in de eerste plaats als ondersteuning om hun leeservaring te verwoorden en te beargumenteren.

In de tweede graad van het TSO en het KSO blijft het literatuuronderwijs beperkt tot de tekstervarende aanpak. Dat betekent dat het voor die leerlingen volstaat dat ze vanuit een tekstervarende benadering een aantal inhoudelijke en vormkenmerken van literatuur herkennen en benoemen. Literaire begrippen die niet direct het verwoorden van de leeservaring ondersteunen, zijn dus ook niet aan de orde. Een begrip als 'verrassende wending' kan bijvoorbeeld voor de leerlingen betekenis krijgen wanneer ze een kort verhaal lezen waarin de verrassende wending een directe rol speelt in de thematiek van het verhaal. Als dat slechts zijdelings het geval is moet het begrip ook niet worden behandeld.

2 DE LEERLIJNEN: DE STIJGENDE COMPLEXITEIT VAN DE DOELEN

In de doelstellingen van dit leerplan is alleen het niveau opgenomen dat de leerlingen moeten bereiken aan het einde van de tweede graad. Dat impliceert dat de onderliggende niveaus weliswaar geen doel op zich meer zijn maar ze dienen wel als ondersteuning om het geformuleerde leerplandoel te bereiken.

Voor de verschillende vaardigheden zijn telkens afzonderlijke doelstellingen geformuleerd die toenemen in moeilijkheidsgraad doorheen de zes jaren van het secundair onderwijs. Drie criteria vormen in hun samenspel de basis voor het opbouwen van een leerlijn van vaardigheden: de tekstsoort, de afstand tot het publiek (receptief: voor welk publiek is de tekst die ik bekijk, beluister of lees bedoeld – productief: voor welk publiek spreek of schrijf ik?) en het verwerkingsniveau.

2.1 Tekstsoorten

Taalvaardigheid staat nooit los van *communicatiesituaties*.

Voor de tweede graad van het secundair onderwijs komen alle soorten teksten in aanmerking die in de school, in de maatschappij en in het persoonlijke leven relevant zijn.

Het begrip 'tekst' interpreteren we zo ruim mogelijk. Het gaat hier dus niet alleen om geschreven tekst waartoe wij ook grafieken en tabellen rekenen, maar ook om 'teksten' uit de audiovisuele en digitale media.

In dit leerplan kiezen we er om didactische redenen voor de tekstsoorten te koppelen aan hun dominante tekstdoel. De tekstdoelen zijn:

- informeren - informatieve teksten,
- overtuigen – persuasieve teksten,
- ontroeren – emotieve teksten,
- amuseren – diverterende teksten,
- activeren – activerende teksten.

2.2 Afstand tot het PUBLIEK

Elke tekst is voor een bepaalde doelgroep (publiek) bedoeld. Teksten bestemd voor 14- tot 16-jarigen zien er anders uit dan teksten voor volwassenen of voor jongere kinderen. De schrijver/spreker houdt rekening met het publiek. Op basis van de kenmerken van het publiek bepaalt hij de formulering, de structurering, de omvang en de visuele ondersteuning van de tekst.

De mate van bekendheid met het publiek en het leeftijdsverschil bepalen **de afstand**. Dat geeft met een stijgende graad van formalisering en met de bijbehorende conventies de volgende ordening:

- teksten voor bekende leeftijdgenoten (bijv. klasgenoten, sportclubgenoten, medeleden van de jeugdbeweging);
- teksten voor onbekende leeftijdgenoten (in dit geval 14- tot 16-jarigen, bijv. lezers van een jongerentijdschrift);
- teksten voor bekende volwassenen (bijv. een leerkracht, een sportmonitor, een leider in de jeugdbeweging);
- teksten voor een onbekend publiek (om het even wie).

In de doelstellingen van dit leerplan is alleen het hoogste niveau opgenomen dat de leerlingen moeten bereiken aan het einde van de graad; de onderliggende niveaus worden als bekend verondersteld.

2.3 Verwerkingsniveau

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, wordt het verwerkingsniveau als derde criterium gebruikt. Het betreft de eisen die de verwerking van de tekst zelf stelt, met andere woorden wat de taalgebruiker in zijn rol van zender of ontvanger moet doen met de informatie die hij in de tekst terugvindt.

De vier verwerkingsniveaus zijn als volgt omschreven:

• **Kopiërend niveau**

Hier worden de minste eisen gesteld aan de actieve verwerking van informatie: niet alleen de informatie zelf, maar ook de wijze waarop ze is geformuleerd, mag letterlijk worden weergegeven. Dat is bijv. het geval wanneer de opdracht zich beperkt tot het letterlijk overschrijven of het nazeggen van een tekst.

• **Beschrijvend niveau**

De informatie wordt opgenomen of weergegeven zoals ze wordt aangeboden: in de informatie als dusdanig wordt geen transformatie aangebracht. Dat is o.m. het geval als een verhalende tekst beluisterd of gelezen wordt om kennis te nemen van de 'plot'. Een voorbeeld op productief niveau is een verslag uitbrengen over een gebeurtenis zoals ze zich heeft voorgedaan, m.a.w. in chronologische volgorde.

- **Structurerend niveau**

Hier is er een actieve inbreng in de wijze waarop de informatie wordt aangeboden of gepresenteerd. Dat betekent dat de leerling bepaalde elementen uit het geheel selecteert, er een nieuwe ordening in aanbrengt of in een verkorte versie weergeeft. Naargelang van het spreken en schrijfdoel en van het publiek, geeft men aan de tekst een welbepaalde structuur mee.

- **Beoordelend niveau**

Dit niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede 'perspectief': men confronteert de aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die men rond het onderwerp al heeft opgedaan, of men stemt de eigen tekst af op informatie die door anderen in de communicatie werd ingebracht.

De combinatie van de tekstsoort, de afstand tot het publiek en het verwerkingsniveau bepaalt de complexiteit van de taaltaak en vormt de leidraad voor de opbouw van de complexiteit.

Beoordelend				
Structurerend				
Beschrijvend				
Kopiërend				
	Bekende leeftijdgenoten	Onbekende leeftijdgenoten	Bekende volwassenen	Onbekend publiek

3 VAKOVERSCHRIJDEND LEREN

Taalonderwijs biedt de mogelijkheid om vakoverschrijdend te leren. Het vakoverschrijdend leren heeft als voordeel dat de totale persoonlijkheid van de leerlingen zo breed mogelijk wordt ontwikkeld en dat ook op cultureel en maatschappelijk gebied de leerlingen alle kansen op ontplooiing aangeboden krijgen. Taalonderwijs in een vakoverschrijdende aanpak komt neer op een concrete realisatie van het pedagogisch project van het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (PPGO).

Het vakoverschrijdend leren kan samengaan met het ontwikkelen van literaire en taalbeschouwelijke competentie. Door de keuze van teksten en gespreksthema's kunnen burgerzin, milieueducatie en gezondheidsopvoeding aan bod komen en er kunnen, gelijk met de taalvaardigheid, sociale en culturele vaardigheden in dat perspectief worden ontwikkeld. Het bespreekbaar stellen van reclame in de multimedia kan bijvoorbeeld een middel zijn om de kritische zin van de leerlingen te bevorderen. Op die manier geeft een vakoverschrijdende aanpak leerlingen kansen om een volwaardige en constructieve rol te spelen in een multiculturele samenleving. Door hen te leren omgaan met nieuwe informatie- en communicatietechnologieën, helpen we de leerlingen om hun weg te vinden in een steeds vlugger en complexer evoluerende samenleving.

4 TALENBELEID

Taalonderwijs gedijt het beste in omstandigheden die zoveel mogelijk aansluiten bij de manier waarop de leerlingen in de buitenwereld hun taal op natuurlijk wijze verwerven. Dat wil zeggen: ingebed in activiteiten die voor de leerlingen betekenisvol, aantrekkelijk en hanteerbaar zijn. Daarnaast moeten de leerlingen voldoende academisch Nederlands ontwikkelen als instrument om te kunnen leren voor diverse vakken en om te leren leren. Hiermee zijn we op het terrein aanbeland van de wederzijdse versterking van de taalontwikkeling in zowel de taal- als de zaakvakken. De strategieën die de leerlingen in de Nederlandse les aanleren voor het lezen, schrijven, luisteren en spreken zijn zinvol toepasbaar in andere vakken: zich oriënteren op de taak; voorkennis oproepen; informatie verzamelen en selecteren; ze ordenen, presenteren en daarop reflecteren. Het talig leren analyseren, verbanden leggen en synthetiseren zijn een ondersteuning voor het leren in de andere vakken.

Als gevolg van een gewijzigde maatschappelijke context hebben vele scholen te maken met een leerlingenpopulatie waarvan een deel anderstalig is. Daarnaast hanteert een groot deel van de Nederlandstalige leerlingen een dialectische vorm van het algemeen Nederlands of de standaardtaal. In elke school worden de leerlingen voor de opdracht gesteld voldoende academische taal te ontwikkelen om de leerstof te verwerken. De school is bovendien de uitvalsbasis van waar uit de leerlingen voldoende taalbewustheid leren te ontwikkelen ten aanzien van de brede waaier van maatschappelijke situaties waarin ze kunnen terecht komen. Daarom staat elke school voor de opdracht na te denken over de manier waarop ze met taaldiversiteit wil omgegaan. De schooltaal die gebruikt wordt om kennis bij te brengen, vaardigheden en attitudes te ontwikkelen, is heel wat complexer dan de dagelijkse omgangstaal van de leerlingen. Sommige leerlingen hebben bijgevolg heel wat problemen met die schoolse taalvaardigheid. Dit is niet enkel het geval voor meertalige allochtone leerlingen, maar eveneens voor taalzwakke autochtone leerlingen. Andere leerlingen dan weer, vertrekken van een rijke basis aan schooltaal en kunnen meer uitdagende taken aan, bijvoorbeeld op het vlak van hun communicatief vermogen. Een talenbeleid voeren is dus aangewezen om op een gestructureerde wijze die kanalen aan te leggen waarlangs de leerlingen hun taal doelgericht kunnen gaan ontwikkelen. Bij een dergelijk talenbeleid worden alle leraren betrokken, want ook in de niet-talvakken is de doeltaal ervan onlosmakelijk met de inhoud verbonden. Alle leren verloopt via taal. Zelfs een wiskundevraagstuk begrijpen is voor leerlingen in de eerste plaats een taalprobleem.

Met talenbeleid bedoelen we dan de weloverwogen en planmatige wijze waarop de school omgaat met het gebruiken en het onderwijzen van het Nederlands (en andere talen) op school en de mate waarin de school ernaar streeft het taalonderwijs te laten aansluiten bij de taalachtergrond van alle leerlingen. Een talenbeleid is er dan ook op gericht de schoolresultaten van leerlingen te verbeteren door de struikelblokken bij het talige leren weg te nemen. Een gezamenlijke aanpak op basis van afspraken tussen Nederlands en de andere vakken is een belangrijke voorwaarde om die doelstelling te verwezenlijken

De leer-, lees-, luister-, spreek- en schrijfstrategieën uit de lessen Nederlands kunnen dienen als basis voor een vakoverschrijdende afstemming. Een gezamenlijke aanpak op basis van afspraken tussen Nederlands en de andere vakken is dus een belangrijke voorwaarde om de ambitieuze doelstellingen van een talenbeleid voor heel de school te verwezenlijken. Net zoals de leerlingen kunnen ook de

leerkrachten hun reflectie over verbeterstrategieën concretiseren aan de hand van de ERK-indicatoren. ‘

BEGINSITUATIE

VERSCHILLENDE ACCENTEN TUSSEN DE ONDERWIJSVORMEN

Leerlingen die het eerste leerjaar van de 2e graad aanvatten in de verschillende onderwijsvormen ASO-TSO-KSO hebben door het behalen van de eindtermen van de 1e graad de nodige basiscompetenties verworven om de overstap naar de 2e graad succesvol te kunnen maken.

De kenmerken van de leerlingen in de tweede graad verschillen qua aanleg en belangstelling op cognitief, psychomotorisch en sociaal-affectief vlak naargelang van de onderwijsvorm, het studiegebied en de studierichting.

Het leerplan Nederlands van de tweede graad stelt in de drie onderwijsvormen nagenoeg dezelfde doelstellingen voorop. Op het niveau van de vaardigheden moeten we immers, vertrekkend van de beginsituatie, dezelfde doelstellingen realiseren, aansluitend op voor de leerlingen herkenbare en aantrekkelijke contexten.

Het verschil doet zich alleen voor op het niveau van taalbeschouwing en literatuur: sommige doelstellingen voor taalbeschouwing zijn voor leerlingen van het TSO slechts 'uitbreidingsdoelstellingen' en bij het lezen van literaire teksten kiezen we in het TSO en het KSO bij voorkeur voor tekstveraringsgericht lezen.

In de tweede graad wordt de differentiatie tussen ASO, TSO en KSO daarnaast vooral gerealiseerd via een aan de leerlingengroepen aangepaste didactiek en via taalrijke contexten die aansluiten bij de richting die de leerlingen hebben gekozen.

Dit leerplan is, net als de andere leerplannen Nederlands, een graadleerplan. Dat betekent dat de leerlingen de doelstellingen moeten halen aan het einde van de tweede graad. We verwijzen naar de activiteiten van het talenbeleid om voor de leerlingen de relevante tussenbakens op weg naar de einddoelen te plaatsen.

BEGINSITUATIE VAN DE LEERLINGEN

Er werd zeer veel zorg besteed aan de leerlijnen binnen de leerplannen voor de opeenvolgende graden. Om die leerlijnen in de klaspraktijk te kunnen bewaken, is het belangrijk dat de leerkrachten bijzondere aandacht besteden aan een aantal specifieke aspecten:

- Rapporten, klassenraden, vakgroepvergaderingen, resultaten uit voorgaande screenings voor taalvaardigheid kunnen helpen om de beginsituatie van de leerlingen nauwkeurig te bepalen. Het beste wordt er voor gekozen om een instaptoets af te nemen. Bij de keuze of de opmaak van een toets is het belangrijk dat die de taalvaardigheid van de leerlingen toetst. Toetsen peilen dikwijls enkel taalkennis.
- De vakgroep zorgt ervoor dat de aansluiting met de tweede graad goed is. Dat kan door de jaarplannen en jaarvorderingsplannen naast elkaar te leggen en naadloos aan te sluiten bij de eerste graad. De verdere examenresultaten en de tussentijdse resultaten van de leerlingen leveren interessante informatie op over de groei die de leerlingen maken en de remediëring, in de ruime zin, die ze daarbij van doen hebben.
- Omdat het om een graadleerplan gaat, heeft de leerkracht enige ruimte om een leerlijn op te bouwen die nauw aansluit bij de beginsituatie en de mogelijkheden van de klasgroep. Zo kan hij ervoor kiezen om in het eerste jaar een aantal cruciale doelen en leerinhouden opnieuw aan te pakken en een aantal doelen te verschuiven naar het tweede jaar van de tweede graad.
- Voor dit specifieke leerplan en over de graden heen maakt de vakgroep zelf de nodige concrete afspraken. Het is belangrijk dat het materiaal dat in de klas wordt gebruikt nauw aansluit bij de doelen en leerinhouden van het leerplan en van het curriculum van de onderwijsvorm. Niet het schoolboek of het eigen materiaal vormt de leidraad, wel het leerplan.

LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN / SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

LUISTEREN EN KIJKEN

<p>LEERPLANDOELSTELLING 1: <i>de leerlingen kunnen luisteren en kijken:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>op structurerend niveau,</i> • <i>naar teksten van bekende volwassenen voor bekende leeftijdgenoten.</i> 		<p>ET 1</p>
<p>Leerinhouden</p> <p>Tekstsoorten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uiteenzettingen, • probleemstellingen m.b.t. een leerstofonderdeel. 	<p>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deze doelstelling moet de leerlingen in staat stellen om een onderwijsleergesprek, een uiteenzetting, een toelichting van een leerkracht of een andere bekende volwassene te volgen. Ze kunnen ook in probleemopgaves en in uiteenzettingen, de verbanden herkennen, gegevens selecteren en zelf structureren. • In de eerste graad werken de leerlingen aan de hand van een voorgestructureerd schema. Het is niet de bedoeling dat de leerlingen met identiek dezelfde schema's aan het werk gaan in de tweede graad, maar wel dat de (mate van) ondersteuning verandert naarmate de leerling opklimt in de leerjaren. Op het einde van de tweede graad is de leerling normaliter in staat om zelfstandig schematisch notities te maken. <p>Afgestemd op de toenemende moeilijkheidsgraad doorheen de tweede graad kan de leerkracht zorgen voor voldoende bijkomende visuele, ervaringsgerichte en taalrijke ondersteuning: een bordschema, een rollenspel, een presentatie, een tussentijdse overleg- of schrijfronde ...</p> <p>Deze doelstelling is duidelijk gekoppeld aan taalbeschouwing: hier is de kennis van structuuraanduiders en signaalwoorden aan de orde en kennis van luisterstrategieën om de eigen lacunes op te merken op het vlak van woordenschat, functionele verbanden in de tekst en zo meer.</p> <p>Voorbeelden</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen luisteren naar een toelichting van de leerkracht. Ze plaatsen sleutelwoorden in een gegeven structuur: een tabel, een voorgestructureerd schema ... • De leerlingen luisteren naar een tekst. Ze krijgen een overzicht van de verschillende gebeurtenissen die in de tekst voorkomen en ze plaatsen die in de juiste volgorde. • De leerlingen maken zelfstandig schematisch notities bij een lesmoment of ze maken een mindmap. 	

LEERPLANDOELSTELLING 2: <i>de leerlingen kunnen luisteren en kijken:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>op structurerend niveau,</i> • <i>naar teksten voor bekende volwassenen.</i> 		ET 2
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Tekstsoorten zoals: <ul style="list-style-type: none"> • relaas van feiten, • presentaties van informatie die m.b.t. een bepaalde opdracht werd verzameld, • presentaties van persoonlijke ervaringen en interesses. 	Het gaat hier niet enkel om een geïsoleerde activiteit bij luisteren en kijken, maar ook om een aanzet tot korte spreken en schrijfopdrachten. Deze doelstelling impliceert dat de leerlingen die luisteren naar korte uiteenzettingen, kunnen tussenkomen en eventueel bijkomende uitleg kunnen vragen of zelf bijkomende toelichting geven. <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen luisteren naar korte spreekmomenten waarbij leerlingen een stukje leerstof parafraseren, verduidelijken en/of moeilijke en complexe begrippen verklaren (bijv. het begrip 'buitenspelval'). • De leerlingen luisteren naar een verslag van een groepsopdracht. • De leerlingen luisteren naar een verslag van een (culturele) uitstap, een lectuuropdracht, een bezoek aan het auto- of vakantiesalon ... • De leerlingen luisteren naar korte vertelmomenten bij het delen van persoonlijke ervaringen, een kort verslag van een 'inleefstage', een kringgesprek. 	

LEERPLANDOELSTELLING 3: <i>de leerlingen kunnen luisteren en kijken:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>op structurerend niveau,</i> • <i>naar teksten voor een onbekend publiek.</i> 		ET 3
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
De teksten worden aangeboden via diverse media. Het gaat daarbij om tekstsoorten zoals: <ul style="list-style-type: none"> • instructies, • informatieve programma's, 	<p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen bekijken een aantal afbeeldingen. Per twee rangschikken ze deze volgens een bepaalde logica. In een tweede fase kunnen ze de afbeeldingen voorzien van uitgeschreven instructies of stellen zij hun volgorde voor aan de klas (integratie met spreken, schrijven). • De leerlingen luisteren of kijken naar een interview. Ze verzamelen gegevens in een schema, een tabel of in een spinschema, een boomschema ... 	

<ul style="list-style-type: none"> interviews, praatprogramma's, journaals (radio en tv, podcasts). 	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen volgen een kookprogramma. Op het einde formuleren ze wat ze precies geleerd hebben, ze plaatsen een reeks instructies in de juiste volgorde of vullen de instructies aan (integratie met spreken). De leerlingen bekijken een EHBO-filmpje. Daarna voeren ze de instructies uit: bijv. een arm spalken, een wonde verzorgen. De leerlingen luisteren naar het journaal. Vooraf krijgen ze de opdracht om de hoofdpunten ervan te noteren. De leerlingen luisteren naar een tekst. Ze beantwoorden een aantal topische vragen.
--	--

LEERPLANDOELSTELLING 4: <i>de leerlingen kunnen luisteren en kijken:</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>op beoordelend niveau,</i> <i>naar teksten voor onbekende leeftijdgenoten.</i> 		ET 4
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Tekstsoorten zoals: <ul style="list-style-type: none"> activerende boodschappen, standpunten en meningen in probleemoplossende discussies. 	Deze doelstelling kan gekoppeld worden aan leerplandoelstelling 11. Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kijken naar een standpunt (het jeugdjournaal, de Babelbox, de Stip) of een discussieprogramma waar thema's aangesneden worden die jongeren aanspreken. In kleine groepjes vergelijken ze de standpunten en ze beslissen wie er volgens hen gelijk heeft (integratie met spreken, gesprekken voeren). Deze opdracht kan de aanleiding vormen tot een korte schrijfofdracht. De leerlingen beluisteren of bekijken reclameboodschappen voor gelijksoortige producten. Ze bepalen welke elementen hen overtuigen om een product al dan niet te kopen. Vervolgens wegen ze hun koopgedrag af aan achtergrondinformatie over de producten, de productie ervan en zo meer. De leerlingen bezoeken de website van een bioscoop. Ze bekijken een aantal trailers, kiezen voor of tegen een film en motiveren deze keuze. De leerlingen kijken naar sketches van stand-upcomedians rond eenzelfde thema. Ze vergelijken deze aan de hand van een aantal ondersteunende vragen. De leerlingen bekijken een opname van een discussie in een andere klas. Ze maken (in een voorgestructureerd schema) een overzicht van de argumenten en kiezen partij. De leerlingen bekijken een reclameboodschap of een slagzin die aanleiding kan geven tot discussie. Aan de hand van een aantal ondersteunende vragen formuleren ze (mondeling of schriftelijk) een appreciatie. 	

LEERPLANDOELSTELLING 5: <i>de leerlingen kunnen bij de planning en de uitvoering van hun luister- en kijktaken een aantal strategische vaardigheden toepassen.</i>		ET 5
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>De volgende strategische vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hun luister- of kijkdoelen bepalen, • het (de) tekstdoel(en) vaststellen, • hun voorkennis inzetten, • onderwerp en hoofdgedachte identificeren, • gericht informatie selecteren en ordenen, • inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen, • de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen, • het taalgebruik van de spreker inschatten, • aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de spreker of gesprekspartner. 	<ul style="list-style-type: none"> • Het gaat hier om strategische vaardigheden die niet enkel relevant zijn voor het vak Nederlands, maar voor alle vakken waar luisteren en kijken naar teksten aan de orde is. Een weldoordacht talenbeleid zorgt er voor dat de inzet van deze strategische vaardigheden in al die vakken aan de orde is. De vakgroep Nederlands kan een belangrijke inbreng leveren om met de andere vakgroepen over het inzetten ervan te overleggen en samen kunnen de vakgroepen er een vakoverschrijdende leerlijn bij uitwerken. • Het oefenen van deze vaardigheden is een leerproces dat in het basisonderwijs werd ingezet en in de eerste graad verder werd uitgebouwd. • Ook in de tweede graad hebben de leerlingen bij dit proces nog behoefte aan ondersteuning. Toch moet er binnen de vakgroep bekeken worden hoe die steun bij de lagere verwerkingsniveaus kan worden afgebouwd, zodat aan het einde van de derde graad de leerlingen maximaal op deze strategieën kunnen focussen op het hoogste verwerkingsniveau. 	

LEERPLANDOELSTELLING 6:		ET 6
<i>de leerlingen kunnen een luister- en/of kijkstrategie kiezen naargelang van luister- of kijkdoel(en) en tekstsoort, en die toepassen.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Het gaat om volgende luister- en/of kijkstrategieën: <ul style="list-style-type: none"> • oriënterend, • zoekend, • globaal, • intensief. 	De verschillende strategieën komen tijdens de lessen geregeld en functioneel aan bod. Tijdens het leerproces geeft de leerkracht voldoende ondersteuning om de leerlingen te helpen bij de keuze van de juiste strategie. Net daarom is het aangewezen dat de leerlingen voor opdrachten worden geplaatst waarvoor het nodig is een strategie te kiezen. <p>Aan het einde van de 2e graad moeten de leerlingen in staat zijn om zelfstandig de strategie te kiezen die het best is afgestemd op de gegeven opdracht.</p> De evaluatie bestaat uit de feedback op de resultaten van de verschillende luister- en kijkopdrachten: <ul style="list-style-type: none"> • Heeft mijn keuze voor een bepaalde strategie goed opgeleverd of haalden mijn medeleerlingen meer resultaat? • Ligt het verschil qua resultaat aan de gekozen strategie dan wel aan een verschillende toepassing ervan? • En de feed forward – verbeterstrategie: • Wat zou ik volgende keer anders doen? 	

LEERPLANDOELSTELLING 7*:		ET 7*
<ul style="list-style-type: none"> • <i>de leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:</i> • <i>te luisteren en te kijken,</i> • <i>een onbevooroordeelde luister- en kijkhouding aan te nemen,</i> • <i>een ander te laten uitspreken,</i> • <i>te reflecteren op hun eigen luister- en kijkhouding,</i> • <i>wat beluisterd en bekeken is te toetsen aan eigen kennis en inzichten.</i> 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<ul style="list-style-type: none"> • Bereidheid houdt in: • zich openstellen, onbevooroordeeld kijken en luisteren, • de anderen laten uitspreken. 	Deze attitude sluit nauw aan zowel bij een aantal doelen uit het leerplan voor de eerste graad (leerplandoelen 1 en 2, 'Interculturele gerichtheid'), als bij een aantal doelen voor taalbeschouwing uit dit leerplan (doelen 41, 43 en 44 voor ASO, doelen 51, 53 en 54 voor TSO – KSO). Deze doelen hebben zowel een louter taalbeschouwelijke component als een component van interculturele gerichtheid. <p>Vanuit de taalbeschouwelijke benadering kunnen wij verwachten dat de leerlingen taalvariëteiten kunnen herkennen, benoemen en in een sociolinguïstische context kunnen situeren (verband met doelen 43 en 53). In het verlengde daarvan verwachten wij dat zij voldoende openheid aan de dag leggen om met regionaal, sociaal en situationeel be-</p>	

paalde taalvarianten om te gaan, deze op hun waarde te schatten en zo een meer genuanceerde houding ten opzichte van taalvariëteiten aan te nemen (doelen 41, 44 en 51, 54). Dat is waar deze attitude betrekking op heeft.

-

- **Voorbeelden:**

- De leerlingen beluisteren een filmfragment, eerst zonder beeld, waarin mensen in verschillende tussentalen 'over het leven' praten.

Daarbij stellen de leerlingen zich een aantal vragen:

- Hoe verwachten ze dat elk van de sprekers er uit ziet?
- Welk beroep verwachten ze dat elk van de sprekers heeft?
- Welke uitleg spreekt hen het meeste aan?.
- Welke spreker vinden ze vreemd?

In een tweede fase bekijken de leerlingen het fragment en ze toetsen hun vooronderstellingen aan het beeld. Op die manier worden ze zich bewust van allerlei attributies (vooroordelen). Ze beantwoorden de vraag of hun attitude ten opzichte van de verschillende sprekers anders is. Daar zoeken ze een verklaring voor.

LEZEN

LEERPLANDOELSTELLING 8: <ul style="list-style-type: none"> • de leerlingen kunnen teksten lezen • op structurerend niveau, • voor onbekende leeftijdgenoten. 		ET 15
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<ul style="list-style-type: none"> • Tekstsoorten zoals: • tijdschriftartikelen, • recensies, • opinieteksten voet, • interviews (U), • studieteksten. 	<p>De keuze wordt niet beperkt tot artikelen uit jongerentijdschriften maar kan best ruimer zijn. Het gaat over teksten waarvan het onderwerp aansluit bij de interesse en de leefwereld van de leerlingen en waarvan het taalgebruik en de tekstopbouw geschikt zijn voor die leeftijd. Denk ook aan tal van vulgariserend wetenschappelijke boeken voor jongeren en elektronische teksten.</p> <p>Het is belangrijk dat er binnen de vakgroep aandacht is voor de leerlijn en dat dus de ondersteuning bij de structurende opdrachten geleidelijk verandert naargelang er een meer complex samenspel van strategieën wordt vereist.</p> <p>De integratie met de andere vaardigheden ligt bij deze doelstelling voor de hand: de leesopdracht kan aanleiding geven tot een aantal schrijf- of spreekopdrachten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voorbeelden: • De leerlingen halen uit de verschillende geledingen van een tekst (de 'body' van de tekst, de uitgelichte tekstblokken, de onderschriften bij illustraties) de belangrijkste zinnen. Ze bespreken de verhouding tussen deze zinnen en de rangorde ervan in het licht van het tekstdoel. • De leerlingen zetten gegevens uit een tekst in een overzicht of een tabel. • De leerlingen lezen een tekst. Ze plaatsen sleutelwoorden in een gegeven structuur zoals een mindmap of een voorgestructureerd schema. • De leerlingen ordenen gegevens zoals ze in de tekst voorkomen. Dat hoeft niet enkel chronologisch te zijn – alle verbanden zijn aan de orde. (zie ook ASO: Leerplandoelstelling 42, TSO – KSO Leerplandoelstelling 55) • De leerlingen beantwoorden een aantal topische vragen bij een tekst. • De leerlingen maken zelfstandig notities bij een tekst, eerst in de vorm van een schema of een mindmap, later zonder ondersteuning. In groepjes vergelijken ze hun notities en ze vullen of passen deze verder aan. 	

LEERPLANDOELSTELLING 9: <ul style="list-style-type: none"> • <i>de leerlingen kunnen teksten lezen</i> • <i>op structurerend niveau,</i> • <i>voor een onbekend publiek.</i> 		ET 16
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<ul style="list-style-type: none"> • Tekstsoorten zoals: • schema's, grafieken en tabellen, • ondertitels bij informerende en diverserende programma's, • verslagen, • hypertexten, • instructieteksten, • gebruiksaanwijzingen. • 	<p>Deze doelstelling verschilt van de vorige in de aard van het publiek: dat betekent dat de teksten wat taalgebruik en opbouw betreft complexer kunnen zijn.</p> <p>Een aantal van de tekstsoorten die bij de leerinhouden worden opgesomd, komen geregeld voor in elektronische vorm en bevatten ook hyperlinks. Deze doelstelling moet de leerlingen dus ook vaardiger maken in het omgaan met tekstmateriaal in een elektronische omgeving. Webquests zijn hiervoor erg geschikt (zie bibliografie voor een aantal voorbeelden).</p> <p>De integratie met schrijven ligt bij deze doelstelling voor de hand: de leesopdracht kan aanleiding geven tot een aantal schrijfoopdrachten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voorbeelden: • De voorbeelden uit doelstelling 8 kunnen ook hier worden gebruikt. De opdrachten blijven dezelfde, maar de teksten waar de leerlingen mee werken, zijn geschreven voor een onbekend publiek. • De leerlingen bekijken een fragment in een voor hen totaal vreemde taal (bijv. Chinees). Ze moeten zich dan concentreren op de ondertitels en op de context. 	

LEERPLANDOELSTELLING 10: <ul style="list-style-type: none"> • <i>de leerlingen kunnen teksten lezen</i> • <i>op beoordelend niveau,</i> • <i>voor onbekende leeftijdgenoten.</i> 		ET 17
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<ul style="list-style-type: none"> • Tekstsoorten zoals: • informatieve teksten, • zakelijke brieven en e-mails, • reclameteksten en advertenties, 	<p>Het is belangrijk dat er teksten worden aangeboden die zowel betrekking hebben op de schoolse als op de ruime maatschappelijke context. Met schoolse situaties denken wij aan studieteksten, taken die rechtstreeks verband houden met opdrachten uit de zaakvakken. Voor de ruime maatschappelijke context komen teksten in aanmerking die relevant en functioneel zijn zowel op maatschappelijk als op persoonlijk vlak: contracten en reclamefolders, voor-schriften en zo meer</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • fictionele teksten (cf. literatuur). 	<p>Ook deze tekstsoorten worden geregeld en steeds meer in elektronische omgevingen aangeboden. De leerkrachten horen voor deze multimediale teksten een ruime plaats te voorzien.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voorbeelden: • Op basis van de inhoudsopgave van diverse boeken over eenzelfde onderwerp beoordelen de leerlingen in welke van deze boeken ze wellicht de meest geschikte antwoorden op enkele opgegeven vragen zullen kunnen terugvinden. Een soortgelijke oefening kan ook worden uitgevoerd op het niveau van enkele portaalsites op het internet. • De leerlingen vergelijken een bericht in verschillende kranten of op verschillende websites aan de hand van een aantal vragen. • De leerlingen lezen een klachtenbrief/e-mail die door een medeleerling is geschreven en beoordelen op basis van een aantal criteria of de klacht al dan niet behandeld zal of kan worden. • Tijdens de les worden enkele vaste tekststructuren (bijv. evaluatie- of argumentatiestructuur) aangeboden. De leerlingen beoordelen de geschiktheid van een bepaalde structuur in een brief of een informatieve tekst. • Brieven van banken of ziekenfondsen die specifieke diensten voor jongeren aanbieden: leerlingen gaan na of ze op dat aanbod ingaan en ze motiveren hun keuze. • De leerlingen beoordelen de cover, achterflap en beginpagina van een aantal verschillende jeugdromans en komen onder elkaar tot een consensus over de rangschikking ervan in een tabel van genrebeschrijvingen.
--	---

<p>LEERPLANDOELSTELLING 11:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de leerlingen kunnen teksten lezen</i> • <i>op beoordelend niveau,</i> • <i>voor een onbekend publiek.</i> 		<p>ET 18</p>
<p>Leerinhouden</p>	<p>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</p>	
<p>Informatieve teksten en informatiebronnen, in gedrukte en elektronische vorm:</p> <ul style="list-style-type: none"> • van praktische aard, • van encyclopedische aard. • 	<p>Het is belangrijk dat er teksten worden aangeboden die zowel betrekking hebben op de schoolse als op de ruime maatschappelijke context. Met schoolse situaties denken wij aan studieteksten, taken die rechtstreeks verband houden met opdrachten uit de zaakvakken. Voor de ruime maatschappelijke context komen teksten in aanmerking die relevant en functioneel zijn zowel op maatschappelijk als op persoonlijk vlak: contracten en reclamefolders, voorschriften en zo meer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • • Voorbeelden: • De leerlingen plannen een uitstap. Ze kiezen de efficiëntste, de goedkoopste, de meest comfortabele ... manier van reizen. Ze bezoeken websites van openbare vervoersmaatschappijen, vliegtuigmaatschappijen ... om hun planning rond te maken. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen raadplegen de concertagenda van een artiest en beslissen op basis van een aantal criteria waar ze naartoe trekken. De leerlingen kunnen vergelijkbare opdrachten uitvoeren met websites van bioscopen, onlinewinkels voor cd's, dvd's en boeken. • De leerlingen beslissen aan de hand van een aantal criteria of ze liedjes gaan downloaden via iTunes dan wel gaan kopen in een 'gewone' winkel. • De leerlingen beoordelen de kwaliteit van een artikel op Wikipedia aan de hand van een aantal criteria. • De leerlingen beoordelen, op basis van de informatie op de website van een organisatie, tot welke dienst van deze organisatie ze hun vraag zullen richten.
--	--

LEERPLANDOELSTELLING 12:		ET 19
<i>de leerlingen kunnen bij de planning en de uitvoering van en bij de reflectie op de leestaken een aantal strategische vaardigheden toepassen.</i>		
•		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>De volgende strategische vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • het leesdoel bepalen, • het tekstdoel vaststellen, • hun voorkennis inzetten, • de functie van beeld en opmaak in een tekst in grote lijnen aanduiden, • onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden, • de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden, • inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook leerplandoelstelling 13. • Het oefenen van deze vaardigheden is een leerproces dat in het basisonderwijs werd ingezet en in de eerste graad verder werd uitgebouwd. • Ook in de tweede graad hebben de leerlingen bij dit proces nog behoefte aan ondersteuning. Toch moet er binnen de vakgroep bekeken worden hoe die steun bij de lagere verwerkingsniveaus kan worden afgebouwd, zodat aan het einde van de tweede graad de leerlingen maximaal op deze strategieën kunnen focussen op het hoogste verwerkingsniveau. • Voorbeelden • De leerlingen werken met een stappenplan (OVUR). • 	

LEERPLANDOELSTELLING 13:		ET 20
<ul style="list-style-type: none"> <i>de leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen</i> 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>Het gaat om volgende leesstrategieën:</p> <ul style="list-style-type: none"> voorspellend, oriënterend, zoekend, globaal, intensief. 	<p>In de eerste graad hebben de leerlingen een aantal strategische vaardigheden leren toepassen. Die worden opnieuw opgenomen in doelstelling 12. Let er wel op dat de leerlingen voor het toepassen van de nodige receptieve strategieën zicht moeten hebben op het productieve doel waar ze uiteindelijk voor dienen. Als de leerlingen bij het onderstaande voorbeeld weten dat ze hun notities nodig zullen hebben als basis voor een presentatie, dat wordt dat hun leidraad om echt functionele notities te maken.</p> <p>Aan deze doelstelling wordt hier een aantal leesstrategieën toegevoegd.</p> <p>Het spreekt voor zich dat de strategieën worden aangeleerd aan de hand van tekstmateriaal. Zodra de leerlingen de verschillende strategieën goed onder de knie hebben, kan er geoefend worden om leesopdracht en leesstrategie te koppelen: die koppeling is cruciaal. Het is wel belangrijk dat de leerkracht er rekening mee houdt dat de leerlingen, bij de complexere toepassing van de strategieën in de tweede graad, ondersteund moeten worden om de opgebouwde strategische kennis ook daadwerkelijk in de praktijk te kunnen omzetten. Concreet kan dat bijvoorbeeld betekenen:</p> <p>O-fase van OVUR (oriënteren, voorbereiden, uitvoeren, reflecteren):</p> <ul style="list-style-type: none"> de leerlingen oriënteren zich op een nieuwe tekst, de leerlingen blikken terug op de te hanteren strategie voor het noteren van de hoofdzaak uit een tekst. <p>V-fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> de leerlingen gebruiken hun verwachtingen over de tekst enerzijds, ze gebruiken hun voorkennis over notitieschema's voor de korte inhoud van een tekst anderzijds, om ter voorbereiding van het luisteren een werkbaar notitieschema met elkaar af te spreken. <p>U-fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> de leerlingen stellen op basis van de informatie hun verwachtingen bij, de leerlingen focussen op de hoofdantwoorden en de samenhang ertussen. <p>R-fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> de leerlingen vergelijken hun schema's en benoemen wat ze er goed en minder goed aan vinden, ze gaan op zoek naar de oorzaak van mogelijke onderlinge verschillen. <p>Aan het eind van de tweede graad moeten de leerlingen op basis van een leesopdracht zelf de gepaste strategie kiezen en efficiënt gebruiken. Dat moeten ze goed beheersen.</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 14:		ET 21
<ul style="list-style-type: none"> <i>de leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen.</i> 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>Het gaat om de volgende strategieën:</p> <ul style="list-style-type: none"> gebruikmaken van de context, gebruikmaken van de kennis van de wereld, gebruikmaken van de voorkennis van de taal, gebruikmaken van de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen), het woordenboek gebruiken. 	<p>Deze doelstelling bouwt voort op doelstelling 37 uit het leerplan Nederlands van de 1e graad. Daar komen de volgende strategieën aan bod: gebruikmaken van de context, het analyseren van de woordvorm en het gebruik van het woordenboek.</p> <p>Deze doelstelling oefent dus enerzijds de strategieën die de leerlingen al beheersen, maar voegt er ook een aantal aan toe:</p> <ul style="list-style-type: none"> gebruikmaken van de kennis van de wereld: daarmee wordt bedoeld alle kennis die leerlingen hebben, maar die niet taalkundig is, d.w.z. op maatschappelijk vlak, historisch, sociaal-economisch gebruik maken van de voorkennis van de taal: bijv. woordcombinaties, woordvorming, zins- en tekstpatronen <p>Leerkrachten dagen de leerlingen geregeld uit om door middel van allerlei technieken aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Deze doelstelling is louter functioneel in de zin dat ze het tekstbegrip moet verhogen: leerlingen hebben de neiging vroegtijdig af te haken wanneer ze op veel moeilijke woorden na elkaar stoten.</p> <p>De leerlingen kunnen als ondersteuning eventueel stappenplannen gebruiken. Als de vakgroep de keuze maakt om hiermee te werken, dan is het belangrijk in het kader van een schoolbreed talenbeleid dat dit stappenplan ook in de zaakvakken wordt gebruikt. Het feit dat de leerlingen functioneel op zoek gaan naar woordbetekenis, dus: met de bedoeling een tekst te begrijpen, wordt vooraf gegaan door het besef dat ze cruciale woorden niet kennen en dat ze naar de betekenis ervan op zoek moeten gaan om de tekst te kunnen begrijpen. Dat hebben leerlingen niet per se automatisch door. Ook op dat punt hebben ze dus van de leerkracht ondersteuning nodig om die lacunes geleidelijk aan zelf te gaan opmerken.</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 15*: <ul style="list-style-type: none"> • <i>de leerlingen zijn bereid om:</i> • <i>te lezen,</i> • <i>lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp,</i> • <i>de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen,</i> • <i>hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren.</i> 		ET 22*
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<ul style="list-style-type: none"> • Bereidheid houdt in: • zich openstellen en onbevooroordeeld lezen, • een genuanceerde houding aannemen tegenover de inhoud van de tekst, • doorlezen. 	<p>Deze doelstelling veronderstelt een positieve ontwikkeling in de attitude van de leerlingen ten opzichte van leesvaardigheid.</p> <p>Het onderwijs van het Nederlands moet ertoe bijdragen dat de leerlingen teksten leren zien als bronnen van informatie. Goed leesonderwijs brengt de leerlingen tot het besef dat teksten hulpbronnen kunnen zijn om zich nauwkeuriger, diepgaander en genuanceerder te informeren over allerlei onderwerpen. De focus op deze attitude levert dus een belangrijke bijdrage tot het talenbeleid van de school en tot levenslang leren.</p> <p>In deze doelstelling zit ook een belangrijke interculturele component. Leerlingen ontwikkelen een houding waarin standpunten en visies, maar ook aspecten als registers, regionaal, sociaal en situationeel taalgebruik met de nodige openheid worden benaderd. Deze attitude vormt het uitgangspunt van een kritische maar genuanceerde houding ten opzichte van elk tekstmateriaal.</p> <p>Het is duidelijk dat deze attitude enkel kan worden ontwikkeld als wij de leerlingen confronteren met overvloedig en erg divers tekstmateriaal.</p>	

SPREKEN/GESPREKKEN VOEREN

LEERPLANDOELSTELLING 16: <i>de leerlingen kunnen spreken</i>		ET 8
<ul style="list-style-type: none"> • <i>op structurerend niveau,</i> • <i>voor onbekende leeftijdgenoten.</i> 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Tekstsoorten: <ul style="list-style-type: none"> • instructies voor een spel, • het hanteren van apparatuur. 	De doelstelling vermeldt expliciet 'onbekende leeftijdgenoten'. Dat betekent dat ze enkel kan worden gerealiseerd door rollenspelen en uitwisseling met bijv. andere klassen. Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen uit verschillende klassen werken samen aan een filmpje voor YouTube. Daarbij worden de instructies gegeven door de ene leerling en uitgevoerd door de andere. • De leerlingen van de ene klas telefoneren met die van een andere en geven instructies aan elkaar, bijv. hoe ze op een bepaalde plaats kunnen geraken, hoe ze een schets kunnen maken op het bord van de inrichting van een bepaalde kamer, hoe ze een bepaald toestel moeten bedienen, hoe ze een gewonde moeten verzorgen. • Leerlingen geven in een ander leerjaar/klas en in een ander vak (vakoverstijgend) een instructie (bijv. in LO het spelopzet uitleggen). • De klas organiseert een schoolwedstrijd en legt alles uit aan de andere klassen. • Het spreekt voor zich dat de uitwisseling van instructies en het eindproduct waar die toe leiden een zeer taalrijke context opleveren voor revisie en feedback onder de leerlingen. Hoe was de instructie bedoeld? Wat werd het uiteindelijke resultaat? Waar liepen dingen fout bij het geven van de instructie? Bij het uitvoeren van de instructie?... 	

LEERPLANDOELSTELLING 17: <i>de leerlingen kunnen spreken</i>		ET 9
<ul style="list-style-type: none"> • <i>op structurerend niveau,</i> • <i>voor bekende volwassenen.</i> 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Tekstsoorten <ul style="list-style-type: none"> • vragen stellen en antwoorden formuleren over leerstofonderdelen in dialoog met een leerkracht, • informatie presenteren die in het kader van een opdracht werd verzameld, • gevoelens uitdrukken, • persoonlijke ervaringen en interesses presenteren. 	Voorbeelden <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen kunnen actief deelnemen aan een onderwijsleergesprek en aan interactieve lessituaties: ze stellen vragen, geven antwoorden of aanvullende informatie ... • De leerlingen presenteren het resultaat van een groepsopdracht. Die moeten ze eerst nog structureren aan de hand van een spreekplan en eventueel aan de hand van hulpvragen. Gaandeweg neemt de instructie en ondersteuning door de leraar af. • De leerlingen werken in groep: ze inventariseren de gevoelens die een bepaald tv-programma, lied of gedicht bij hen opwekt en ze presenteren het resultaat voor de klas. • De leerlingen stellen een project voor aan de ouders en andere leerkrachten. • De leerlingen praten over hun 'dagje vrijaf', wanneer ze opnieuw op school komen. Deze opdracht kan worden ondersteund met een spreekplan of structurerende vragen. • Naar aanleiding van een literaire leesopdracht kunnen de leerlingen hun gevoelens uitdrukken (zie literatuur, tekstervarend lezen). • De leerlingen drukken bepaalde emoties uit en de anderen raden om welke gevoelens het gaat (bijv. een improvisatie). 	

LEERPLANDOELSTELLING 18: <i>de leerlingen kunnen spreken</i>		ET 10
<ul style="list-style-type: none"> • <i>op structurerend niveau,</i> • <i>voor een onbekend publiek.</i> 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Tekstsoorten: <ul style="list-style-type: none"> • routes, situaties, personen beschrijven, 	De eindterm vereist dat deze doelstelling wordt gerealiseerd voor een onbekend publiek. Binnen de klas betekent dit dat er gewerkt wordt met een rollenspel of in samenwerking met personen die de leerlingen niet kennen. Het is belangrijk dat de leerkracht ook mogelijkheden zoekt om deze doelstelling buiten de klas te realiseren.	

<ul style="list-style-type: none"> • gebeurtenissen verslaan. 	<p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen lezen een krantenverslag, bewerken dat tot een nieuwsbericht en presenteren het resultaat in de vorm van een bericht op het radio- of tv-journaal (integratie met leesvaardigheid en schrijfvaardigheid). • De leerlingen kijken/luisteren naar een interview met een getuige van een ongeval. Op basis van de gegevens die ze hieruit verzamelen, brengen zij een radioverslag (integratie met luisteren – kijken). • De leerlingen zijn ‘gps-leerling’ tijdens een oudercontact of een open dag: zij verwelkomen de bezoekers en wijzen hen de weg. • De leerlingen bekijken een fragment uit een gangsterfilm: ze beschrijven als ooggetuige de overvaller, de vluchtauto ... • De leerlingen ‘spelen’ een telefoongesprek met iemand van een toeristische dienst die een bepaalde route uitlegt. • De klas bepaalt een kwestie waarrond ze meer informatie wil van Nederlandssprekenden buiten Vlaanderen. Ze formuleren een aantal vragen en ze leggen, eventueel met een spreekplan, contacten. Ze skypen om een antwoord te krijgen op hun vragen.
--	---

<p>LEERPLANDOELSTELLING 19: <i>de leerlingen kunnen spreken</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>op beoordelend niveau,</i> • <i>voor bekende leeftijdgenoten.</i> 		<p>ET 11</p>
<p>Leerinhouden</p>	<p>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</p>	
<p>Tekstsoorten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • standpunten en meningen uiteenzetten en motiveren, • oplossingswijzen voor problemen in een gedachtewisseling uiteenzetten en motiveren. 	<p>Deze doelstelling wordt gerealiseerd tijdens groeps- of klasgesprekken.</p> <p>In grotere klassen kan de discussie het best goed worden gestructureerd binnen een strikte timing: eerst in kleine groepen, pas daarna voor de volledige klas. De discussie kan worden gestructureerd aan de hand van een ondersteunende vragenlijst. Het is belangrijk dat gekozen wordt voor een probleemstelling die voldoende controverserend uitlokt. Bovendien moeten de leerlingen voldoende vertrouwd zijn met de context van het probleem.</p> <p>Voor de keuze van een probleem kan de leerkracht uitgaan van een reëel probleem uit een zaakvak. De leerlingen moeten dan wel voldoende context en vaktaal hebben opgebouwd om het probleemoplossend gesprek te kunnen voeren.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er wordt een ‘stellingenspel’ georganiseerd. De leerlingen kiezen partij en verdedigen hun keuze. • Er wordt een klassiek debat georganiseerd met vaste spelregels. Zo kan er een vaste spreektijd worden afgesproken, met een klok wordt de tijd in de gaten gehouden. Om alle leerlingen aan bod te laten komen en 	

	<p>om ervoor te zorgen dat een beperkt aantal leerlingen het debat niet domineert, kunt u de lucifermethode gebruiken.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen kijken naar een spreker die een probleem uiteenzet. In groepjes zoeken ze naar verschillende oplossingen. Voor de klas presenteren zij hun aanpak. De andere leerlingen kunnen bijkomende vragen stellen of kritische bemerkingen maken. •
--	--

LEERPLANDOELSTELLING 20: <i>de leerlingen kunnen spreken</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>op beoordelend niveau,</i> • <i>voor een onbekend publiek.</i> 		ET 12
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<ul style="list-style-type: none"> • Tekstsoorten: • inlichtingen vragen, • aanvragen doen, • klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks of telefonisch), • activerende boodschappen formuleren. 	<p>De eindterm vereist dat deze doelstelling wordt gerealiseerd voor een onbekend publiek. Binnen de klas betekent dit dat er gewerkt wordt met reële contexten waarbij de leerlingen ook contacten leggen met personen buiten de klas. Rollenspellen kunnen nuttig zijn als voorbereidende fase voor de meer formele externe contacten.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen organiseren een uitstap. Ze vergelijken de verschillende aanbiedingen en proberen in een rollenspel op basis daarvan betere voorwaarden te bedingen. • De leerlingen bekijken een offerte. Ze formuleren in een rollenspel een aantal bijkomende vragen en bemerkingen. • De leerlingen maken een reclamefilmpje of spreken een reclameboodschap in voor de radio. • Er wordt een 'markt' georganiseerd waarin de leerlingen een zelf ontworpen toestel voorstellen. Zij proberen hun toestel aan de man te brengen. In een klasgesprek worden de voor- en nadelen besproken, maar ook de verkooppraatjes van de marktkramers. De bespreking gebeurt aan de hand van heldere criteria. • In een rollenspel bellen de leerlingen naar de kindertelefoon, de scholierenkoepel, het JAC, het CLB om inlichtingen rond een bepaald probleem. Daarbij formuleren ze hun mening over bepaalde antwoorden. • Rollenspellen waarbij de leerlingen keuzes moeten maken en hun keuzes moeten motiveren zoals het ballonspel of het NASA-spel. • De leerlingen telefoneren met iemand van de toeristische dienst om inlichtingen te vragen en stellen daarbij kritische vragen. 	

LEERPLANDOELSTELLING 21:		ET 13
<i>de leerlingen kunnen bij de planning en de uitvoering van hun spreektaken een aantal strategische vaardigheden inzetten.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>Onder meer de volgende strategische vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zich oriënteren op aspecten van de spreektaak (doel, tekstsoort en eigen kennis); • zich oriënteren op het publiek en op andere bronnen van kennis; • gericht informatie selecteren; • bijkomende informatie vragen; • hun manier van spreken afstemmen op het spreekdoel; • een spreektaak voorbereiden, • tijdens het spreken hun aandacht behouden voor het bereiken van het doel; • de informatie in een duidelijke vorm verwoorden; • inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden; • visuele informatie gebruiken; • non-verbaal gedrag observeren en verwoorden; • gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, onderbreken, gaande te houden en af te sluiten; • argumenten herkennen en 	<p>Het oefenen van deze vaardigheden moet worden gezien als een leerproces waarbij aanvankelijk heel wat ondersteuning nodig is. In alle fasen van OVUR kan dus het best gebruikgemaakt worden van een aantal hulpvraagjes met betrekking tot het spreekdoel, het publiek, het taalgebruik, het non-verbaal gedrag ... Deze doelstelling komt ook voor in de eerste graad (doelstelling 15), dus is een goede samenwerking binnen de vakgroep erg belangrijk om een opgaande leerlijn te verzekeren qua moeilijkheidsgraad en qua ondersteuning.</p> <p>Een stappenplan voor spreken is een goede hulp voor de leerlingen en het helpt hen bovendien na te denken over de structuur van hun spreektaken. Het wordt gekoppeld aan de verschillende OVUR-fasen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Oriënteren met een oriëntatiekaart, – Voorbereiden: de leerlingen stellen een spreekplan op: wat – voor wie – met welk doel – welke middelen ... – Uitvoeren: het spreeschema gebruiken, – Reflecteren aan de hand van de checklist en door peerevaluatie. <p>De integratie met aspecten van taalbeschouwing ligt voor de hand: er kan worden verwezen naar het communicatieschema en naar het gebruik van taalregisters.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen voeren een korte spreektaak uit. Van een medeleerling krijgen ze drie tips die betrekking hebben zowel op wat goed als op wat minder goed ging. Ze passen hun spreektaak eventueel aan en gaan door naar een volgende leerling (carrousel) die opnieuw drie tips formuleert. Zo draait de cirkel verder (binnen- en buiten-cirkel). • De leerlingen werken bij de oriëntering en de reflectie samen en gebruiken daarbij een spreekkaart. Ze leren meer en meer zelfstandig een spreekplan opstellen. Aan het einde van de 2e graad zijn ze in staat om de planning zelfstandig uit te werken. 	

aanbrenge <ul style="list-style-type: none"> • adequaat reageren op de inbreng van de gesprekspartner(s); • het resultaat beoordelen in het licht van het spreekdoel; • het resultaat bijstellen. 	
---	--

LEERPLANDOELSTELLING 22*: <i>de leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>te spreken,</i> • <i>AN te spreken,</i> • <i>een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.</i> 		ET 14*
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<ul style="list-style-type: none"> • Bereidheid houdt in: • zich openstellen, onbevooroordeeld zijn, • de anderen laten uitspreken. 	<ul style="list-style-type: none"> • 	

SCHRIJVEN

LEERPLANDOELSTELLING 23:		ET 23
<p><i>de leerlingen kunnen tekstsoorten schrijven</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>op structurerend niveau,</i> • <i>voor onbekende leeftijdgenoten.</i> 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>Tekstsoorten zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • instructies, • affiches, • uitnodigingen. 	<p>Doelstellingen 23, 24 en 25 leggen de klemtoon op het structureren, m.a.w. de opbouw en de logica van de verschillende stappen. Ze worden echter gerealiseerd voor een ander publiek, in dit geval onbekende leeftijdgenoten. Deze doelstelling kan gemakkelijk gekoppeld worden aan andere vaardigheden.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen schikken de stappen van een instructie in de juiste volgorde. In een andere klas wordt de instructie 'uitgetest'. • De leerlingen schrijven een instructie uit op basis van foto's. Ze leggen eerst de foto's in de juiste volgorde en schrijven dan de volledige instructie uit. • De leerlingen bereiden instructies die ze mondeling gaan geven, schriftelijk voor. • De leerlingen ontwerpen een affiche of maken een uitnodiging om leerlingen uit andere klassen ('onbekende leeftijdgenoten') te werven voor een presentatie of een voorstelling. 	

LEERPLANDOELSTELLING 24:		ET 24
<p><i>de leerlingen kunnen tekstsoorten schrijven</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>op structurerend niveau,</i> • <i>voor een bekende volwassene.</i> 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>Tekstsoorten zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • agenda en planning, • verslagen, • notities tijdens een les, 	<p>Doelstellingen 23, 24 en 25 leggen de klemtoon op het structureren, m.a.w. de opbouw en de logica van de verschillende stappen. Ze worden echter gerealiseerd voor een ander publiek, in dit geval bekende volwassenen.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • samenvattingen en schema's van studieteksten. 	<p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nadat ze hun examenrooster hebben gekregen, stellen de leerlingen een studieplanning op die ze voorleggen aan de klasleraar. • De leerlingen maken een planning naar aanleiding van een groepsopdracht voor een ander vak of een vakoverschrijdende taak. • De leerlingen maken een schema van een studietekst (uit een ander vak) en bespreken het tijdens de les. • De leerlingen maken een verslag van een vergadering van de leerlingenraad.
---	--

<p>LEERPLANDOELSTELLING 25: <i>de leerlingen kunnen tekstsoorten schrijven</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>op structurerend niveau,</i> • <i>voor een onbekend publiek.</i> 		<p>ET 25</p>
<p>Leerinhouden</p>	<p>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</p>	
<p>Tekstsoorten zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sollicitatiebrieven voor vakantiejobs, • vragen om inlichtingen, • relevante (elektronische) formulieren, • zakelijke brieven en e-mails. 	<ul style="list-style-type: none"> • Doelstellingen 23, 24 en 25 leggen de klemtoon op het structureren, m.a.w. de opbouw en de logica van de verschillende stappen. Ze worden echter gerealiseerd voor een ander publiek, in dit geval een onbekend publiek. • Deze doelstelling kan gemakkelijk gekoppeld worden aan andere vaardigheden. • Met sollicitatiebrieven worden de hedendaagse manieren van solliciteren bedoeld zoals een elektronisch formulier waaraan de leerlingen een motivatie kunnen toevoegen. De leerkracht houdt ook rekening met de leeftijd van de leerlingen: pas vanaf 15 jaar kunnen de leerlingen als jobstudent aan de slag. • Zowel voor het vragen om inlichtingen als voor het invullen van relevante formulieren worden zeker ook elektronische formulieren gebruikt. • Eventueel kan er worden samengewerkt met de leerkracht toegepaste informatica. • • Voorbeelden: • Om een uitstap voor te bereiden, schrijven de leerlingen een brief of een e-mail naar een bedrijf om een bezoek te organiseren. Er kan ook gedacht worden aan een toeristische dienst of een gemeentedienst. • De leerlingen schrijven een brief aan de ouders om het slot van een project aan te kondigen. • De leerlingen vullen een (online)formulier in. Het gaat niet om eenvoudige formulieren, maar om formulieren die vragen om informatie die de leerlingen zelf moeten structureren zoals vooropleiding, interesses, ervaring ... 	

LEERPLANDOELSTELLING 26:		ET 26
<p><i>de leerlingen kunnen tekstsoorten schrijven</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>op beoordelend niveau,</i> • <i>voor onbekende leeftijdgenoten.</i> 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>Tekstsoorten zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lezersbrieven, • recensies • met de daarbij horende tekststructuren. 	<p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De lezersbrief kan een reactie zijn op een opiniestuk, op een thema uit de actualiteit of op een andere lezersbrief. • De leerlingen plaatsen reacties op een forum zoals een elektronische leeromgeving, een klasblog, Smartschool ... • De leerlingen schrijven een recensie als deel van het leesportfolio. • De leerlingen maken een keuze: schrijven zij een verslag of een recensie? Een deel van de evaluatie bestaat erin dat de leerkracht aan de hand van het product van de leerling moet kunnen besluiten welke van de twee de leerling heeft gekozen. 	

LEERPLANDOELSTELLING 27:		ET 27 - 28
<p><i>de leerlingen kunnen bij de planning en de uitvoering van en bij de reflectie op de schrijftaken een gepaste strategie kiezen en toepassen.</i></p>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>Onder meer de volgende strategische vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zich oriënteren op aspecten van de schrijftaak (doel, tekstsoort en eigen kennis); • zich oriënteren op het publiek en op andere bronnen van kennis; • een gepaste schrijfstrategie kiezen; • gericht informatie zoeken en 	<p>Schrijven is in wezen een proces dat bij aanvang best zoveel mogelijk in de klas gebeurt. Het product is slechts een onderdeel van dat proces. Belangrijk is dat dit aan de hand van een OVUR-stappenplan aangeleerd en begeleid wordt door de leerkracht. De ondersteuning neemt af naarmate de leerlingen meer ervaring hebben.</p> <p>Deze doelstelling komt ook voor in de eerste graad (doelstelling 26), dus is een goede samenwerking binnen de vakgroep erg belangrijk.</p> <p>Een mogelijk stappenplan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oriënteren: de leerlingen stellen zich een aantal vragen om na te denken over het schrijfdoel, het publiek, de tekstsoort, het register, de inhoud enz. 	

<p>selecteren, ordenen en verwerken;</p> <ul style="list-style-type: none">• de tekstsoort, tekststructuur en taal afstemmen op het publiek en het doel• een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;• inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen,• inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;• gebruikmaken van informatie- en communicatietechnologie• het resultaat beoordelen en bijstellen.•	<ul style="list-style-type: none">• Voorbereiding: de voorbereiding hangt af van het type schrijfproduct dat men beoogt. In een vooraf bepaalde schemavorm (T-schema om de relevante criteria te bepalen, een mindmap om de inhoud te structureren enz.) stellen leerlingen een schrijfplan op waarin de inhoud en structuur worden bepaald.• Uitvoering: de leerlingen gebruik van de verworven informatie uit oriëntatie- en voorbereidingsfase om hun uiteindelijke tekst te schrijven. De taal, inhoud- en vormconventies die op voorhand bepaald werden, worden nu toegepast. De ondersteuning die hierbij wordt geboden kan best verschillen van de ene taak tot de andere, soms ook van leerling tot leerling: de ene keer is een voorbeeld meer geschikt, dan weer een schrijfkader. De integratie met aspecten van taalbeschouwing ligt voor de hand: er kan worden verwezen naar het communicatieschema, naar het gebruik van taalregisters en signaalwoorden. Schrijven is een cyclisch proces. Checklists kunnen de leerlingen helpen om hun eigen schrijfproduct te controleren. Ook medeleerlingen kunnen die gebruiken in hun peerevaluatie. Hierna kan het schrijfproduct worden bijgesteld• Reflectie: de leerlingen staan stil bij het doorlopen proces en het verkregen product; zo leren leerlingen dat alle stappen in het schrijfproces onmisbaar zijn om tot een degelijk eindproduct te komen. <p>Voorbeelden: Een mogelijk stappenplan schrijven voor een recensie van een toneelvoorstelling:</p> <ul style="list-style-type: none">• Oriënteren: een klassikale bespreking van de vragen die bij deze fase horen. In deze fase worden, samen met de leerlingen, ook de criteria vastgelegd voor een kwaliteitsvol product.• Voorbereiden:<ul style="list-style-type: none">– na het bekijken van het stuk: klassikale brainstorm die de leerlingen uitwerken tot een mindmap;– op basis hiervan maken ze een boomschema dat klopt met een vaste tekststructuur voor evaluatie- of beoordeling;– er worden bijkomende, specifieke criteria geformuleerd.• Uitvoeren:<ul style="list-style-type: none">– de leerlingen schrijven de tekst uit op basis van het boomschema met aandacht voor de vooraf bepaalde criteria;– de leerlingen controleren hun eigen tekst op basis van de criteria die in de oriëntatiefase werden geformuleerd en sturen hun tekst bij.• Reflecteren:<ul style="list-style-type: none">– de leerlingen denken na over het proces en het product aan de hand van het behaalde resultaat.
---	--

LEERPLANDOELSTELLING 28*: <i>de leerlingen zijn binnen de gepaste situaties bereid om:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>te schrijven,</i> • <i>schriftelijk informatie te verstrekken,</i> • <i>te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct,</i> • <i>taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.</i> 		ET 29*
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Bereidheid houdt in: <ul style="list-style-type: none"> • zelfevaluatie, • zich openstellen voor de opmerkingen van anderen. 		

LITERATUUR - ASO

LEERPLANDOELSTELLING 29: <i>de leerlingen kunnen op een tekstervarende en tekstbestuderende manier lezen</i>		ET 30
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>Vanuit deze manier van lezen kunnen ze:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschillen aanwijzen bij de benadering van de werkelijkheid in: <ul style="list-style-type: none"> – fictionele en zakelijke teksten – verhaal, gedicht, toneeltekst, – twee stromingen • de kenmerken herkennen van <ul style="list-style-type: none"> – column, kortverhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie – strip, jeugdtheater, tv-drama, soap • verhaalelementen herkennen en benoemen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hijverteller • de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personages, tijd, ruimte 	<p>Er is geen strikte scheiding tussen tekstervarende en tekstbestuderende opdrachten mogelijk – enkel de focus kan verschillen.</p> <p>Het is de bedoeling dat de leerlingen stilaan het begrippenapparaat uit de leerinhouden kunnen gebruiken om hun leeservaring te verwoorden en te motiveren.</p> <p>Voorbeelden van opdrachten met de focus op tekstervaring:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leeservaringen verwoorden: wat kun je uit de leeservaringen afleiden over de lezer? • Projectie: hoe iedereen bijv. hoofdfiguren invult vanuit zijn eigen beleving van de hoofdfiguur. • Identificatie: vanuit verschillende figuren tegen een verhaal aankijken. • Fantasie: hoe je bent en hoe je (mee)fantaseert met een verhaal. • De leerlingen beoordelen de cover, achterflap en beginpagina van een aantal verschillende jeugdromans en komen onder elkaar tot een consensus over de rangschikking ervan in een tabel van genrebeschrijvingen. • De leerlingen lezen een kort verhaal of een gedicht en doen er een markante uitspraak over. Ze bediscussiëren elkaars uitspraak en kiezen er bij consensus de meest trefzekere uit 	

LEERPLANDOELSTELLING 30:		ET 31
<p><i>de leerlingen kunnen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hun tekstkeuze toelichten,</i> • <i>hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven),</i> • <i>hun tekstkeuze en leeservaring documenteren.</i> 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>Dit kan aan de hand van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • een persoonlijke leeslijst, • een recensie, • een leesdossier. 	<p>Doelstelling 29 ondersteunt de realisatie van deze doelstelling.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen ontwerpen een alternatieve cover. • De leerlingen herschrijven een deel van een boek vanuit een ander perspectief. • De leerlingen formuleren de basisproblemen uit het boek en zeggen hoe zij zouden reageren. • De leerlingen laten zich interviewen als een van de personages van een boek. • De leerlingen zoeken een recensie over het boek dat ze hebben gelezen en vergelijken die met hun eigen ervaringen. • De leerlingen tonen aan de hand van hun leesdossier hoe hun smaak in boeken is geëvolueerd. 	

LEERPLANDOELSTELLING 31:		ET 32
<p><i>de leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken.</i></p>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>Informatiekanalen zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bibliotheek, • krant, • tijdschrift, • radio- en tv-programma's, • multimedia. 	<p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In de klas wordt een 'literatuurmuur' geïnstalleerd. Leerlingen kunnen hier informatie over literatuur kwijt. • Aanvulling bij het leesdossier: je verzamelt informatie over het boek en de auteur en wat verandert dat aan je leeservaring? • In het schooltijdschrift is er aandacht voor recensies van nieuwe boeken en films • Je bezoekt de website van een auteur en op basis van die informatie kies je een boek. • Activiteiten naar aanleiding van gedichtendag, jeugdboekenweek, literaire prijzen, stadsdichters en kinderstadsdichters ... 	

LEERPLANDOELSTELLING 32: <i>de leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruikmaken van de gepaste strategieën</i>		ET 33
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>Het gaat om de volgende leesstrategieën:</p> <ul style="list-style-type: none"> • voorspellend, • oriënterend, • zoekend, • globaal, • intensief. 	<p>In de 1e graad hebben de leerlingen een aantal strategische vaardigheden leren toepassen. Die worden opnieuw opgenomen in doelstelling 12. Let er wel op dat de leerlingen voor het toepassen van de nodige receptieve strategieën zicht moeten hebben op het productieve doel waar ze uiteindelijk voor dienen. Als de leerlingen bij het onderstaande voorbeeld weten dat ze hun notities nodig zullen hebben als basis voor een presentatie, dat wordt dat hun leidraad om echt functionele notities te maken. Aan deze doelstelling wordt hier een aantal leesstrategieën toegevoegd. Het spreekt voor zich dat de strategieën worden aangeleerd aan de hand van tekstmateriaal. Zodra de leerlingen de verschillende strategieën goed onder de knie hebben, kan er geoefend worden om leesopdracht en leesstrategie te koppelen: die koppeling is cruciaal. Het is wel belangrijk dat de leerkracht er rekening mee houdt dat de leerlingen, bij de complexere toepassing van de strategieën in de tweede graad, ondersteund moeten worden om de opgebouwde strategische kennis ook daadwerkelijk in de praktijk te kunnen omzetten.</p> <p>Concreet kan dat bijvoorbeeld betekenen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oriënteren: <ul style="list-style-type: none"> - de leerlingen oriënteren zich op een nieuwe tekst - de leerlingen blikken terug op de te hanteren strategie voor het noteren van de hoofdzaak uit een tekst • Voorbereiden: <ul style="list-style-type: none"> - de leerlingen gebruiken hun verwachtingen over de tekst enerzijds - ze gebruiken hun voorkennis over notitieschema's voor de korte inhoud van een tekst anderzijds - om ter voorbereiding van het luisteren een werkbaar notitieschema met elkaar af te spreken • Uitvoeren: <ul style="list-style-type: none"> - de leerlingen stellen op basis van de informatie hun verwachtingen bij - de leerlingen focussen op de hoofdantwoorden en de samenhang ertussen • Reflecteren: <ul style="list-style-type: none"> - de leerlingen vergelijken hun schema's en benoemen wat ze er goed en minder goed aan vinden - ze gaan op zoek naar de oorzaak van mogelijke onderlinge verschillen - <p>Aan het eind van de 2e graad moeten de leerlingen op basis van een leesopdracht zelf de gepaste strategie kiezen en efficiënt gebruiken. Dat moeten ze goed beheersen.</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 33: <i>de leerlingen kunnen bij hun tekstervarende en tekstbestuderende aanpak gebruikmaken van het bijhorende begrippenapparaat</i>		ET 34
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Het gaat om volgende begrippen: <ul style="list-style-type: none"> • fictie, fictionele tekst, zakelijke tekst • verhaal, gedicht, toneeltekst • column, kortverhaal, roman, poëzie • strip, theater, tv-drama, soap • sprookje, mythe, sage, legende, scenario, dagboek • personage, spanning, thema, plot, tijd, ruimte, scène, ik- en hijverteller, beeldspraak • protagonist, deus ex machina, bedrijf 	Uiteraard worden deze begrippen niet geïsoleerd aangeboden. De leraar zal zijn teksten zodanig moeten kiezen dat ze aan de leerlingen voldoende gelegenheid bieden om met de terminologie uit de leerinhouden vertrouwd te geraken. De lijst van begrippen kan worden uitgebreid met die termen die relevant zijn voor de behandeling van de leerinhouden die de leerkracht heeft gekozen in doelstelling 29.	

LEERPLANDOELSTELLING 34: <i>de leerlingen zijn bereid om</i>		ET 35*
<ul style="list-style-type: none"> • <i>literaire teksten te lezen,</i> • <i>over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.</i> 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Bereidheid houdt in: <ul style="list-style-type: none"> • zich openstellen 		

LITERATUUR TSO – KSO

LEERPLANDOELSTELLING 35:		ET 30
<ul style="list-style-type: none"> de leerlingen kunnen op een tekstervarende manier lezen 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<ul style="list-style-type: none"> verschillen aanwijzen bij de benadering van de werkelijkheid in: <ul style="list-style-type: none"> fictionele en non-fictionele teksten, verhaal, gedicht, toneeltekst, twee stromingen. enkele literaire vormen herkennen: <ul style="list-style-type: none"> column, verhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie, strip, jeugdtheater, tv-drama, soap. in de teksten die ze lezen enkele verhaalelementen herkennen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hij-verteller. de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personages, tijd, ruimte. 	<p>Het is zeker niet de bedoeling dat de verschillende items uit de leerinhouden gescheiden worden aangepakt. Door allerlei wisselende opdrachten zullen de leerlingen de leerinhouden beter leren begrijpen. Het is belangrijk dat de leerkracht zich realiseert dat dit doel tegen het einde van de tweede graad moet worden gehaald en dat de leerlingen het doel pas kunnen bereiken als de leerkracht hen geregeld en met diverse literaire vormen confronteert.</p> <p>Bij het herkennen van literaire vormen gaat het enkel om de relevante kenmerken.</p> <p>De hedendaagse verschijningsvormen van deze literaire genres mogen niet uit het oog worden verloren. Zo verschijnt de column tegenwoordig dikwijls als blog op verschillende websites die ook voor deze leerlingen relevant zijn.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Benadering van de werkelijkheid: <ul style="list-style-type: none"> De leerlingen lezen een krantenartikel, een fictieverhaal en een gedicht over eenzelfde thema en reflecteren op de verschillen tussen de genres, bijv. pesten in een zakelijke tekst, een jeugdboek en een gedicht. De leerlingen bekijken filmfragmenten en/of afbeeldingen van schilderijen die aansluiten bij verschillende stromingen. Ze herkennen de verschillen in benadering van de werkelijkheid. In een latere fase relateren ze die kenmerken aan aangeboden tekstmateriaal. De leerlingen screenen een aantal literaire vormen (zie leerinhouden) aan de hand van een checklist en bepalen zo tot welke literaire vorm ze behoren. Opdrachten met de focus op tekstervaring: <ul style="list-style-type: none"> Projectie (hoe iedereen bijv. hoofdfiguren invult vanuit zijn eigen beleving van de hoofdfiguur), identificatie (vanuit verschillende figuren tegen een verhaal aankijken), fantasie (hoe je bent en hoe je mee fantaseert met een verhaal). De leerlingen lezen een kort verhaal of een gedicht en doen er een markante uitspraak over. Ze bediscussieren de uitspraak van de medeleerlingen en kiezen er bij consensus de meest trefzekere uit. De leerlingen beoordelen de cover, achterflap en beginpagina van een aantal verschillende jeugdromans en komen onder elkaar tot een consensus over de rangschikking ervan in een tabel van genrebeschrijvingen. 	

LEERPLANDOELSTELLING 36:		ET 31
<i>de leerlingen kunnen:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>hun tekstkeuze toelichten,</i> • <i>hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven),</i> • <i>hun tekstkeuze en leeservaring documenteren.</i> 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Dit kan aan de hand van:	Doelstelling 29 ondersteunt de realisatie van deze doelstelling.	
<ul style="list-style-type: none"> • een persoonlijke leeslijst • een recensie • een leesdossier 	Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen ontwerpen een alternatieve cover voor het boek. • De leerlingen schrijven een brief aan de auteur waarin ze vragen om in de volgende druk een aantal wijzigingen aan te brengen. Ze motiveren hun verzoek. • De leerlingen schrijven een brief aan een personage. Daarin beschrijven ze waarom ze bepaalde beslissingen onverstandig of onbegrijpelijk vinden. • De leerlingen zoeken een gedicht dat volgens hen aansluit bij de thematiek van het boek, de film, de toneelvoorstelling. Ze lichten hun keuze toe. • De leerlingen maken een collage met foto's, prenten en/of tekeningen die de belangrijkste aspecten van het boek weergeeft; deze collage mag niet te evident zijn: ze moet de sfeer van het boek 'ademen'. • De leerlingen zoeken muziekfragmenten die aansluiten bij het boek. Ze zoeken verschillende genres op om hun ervaring zo goed mogelijk weer te geven. • De leerlingen kiezen een personage uit een boek en laten zich als dit personage een interview afnemen. • De leerlingen laten in hun leesdossier zien hoe hun smaak in boeken is geëvolueerd. 	

LEERPLANDOELSTELLING 37:		ET 32
<i>De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multimedia.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<ul style="list-style-type: none"> • Informatiekanalen zoals: • bibliotheek 	Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> • In de klas wordt een 'literatuurmuur' geïnstalleerd. Leerlingen kunnen hier informatie over literatuur kwijt. • De leerlingen werken aan een leesdossier. 	

<ul style="list-style-type: none"> • krant • tijdschrift • radio- en tv-programma's • multimedia 	<ul style="list-style-type: none"> • In het schooltijdschrift is er aandacht voor recensies van nieuwe boeken en films. • De leerlingen verkennen websites van auteurs. • Activiteiten n.a.v. gedichtendag, jeugdboekenweek, literaire prijzen, stadsdichters en kinderstadsdichters ...
--	---

LEERPLANDOELSTELLING 38:		ET 33
<i>De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>Het gaat om volgende leesstrategieën:</p> <ul style="list-style-type: none"> • voorspellend, • oriënterend, • zoekend, • globaal, • intensief. 	<p>In de 1e graad hebben de leerlingen een aantal strategische vaardigheden leren toepassen. Die worden opnieuw opgenomen in doelstelling 12. Let er wel op dat de leerlingen voor het toepassen van de nodige receptieve strategieën zicht moeten hebben op het productieve doel waar ze uiteindelijk voor dienen. Als de leerlingen bij het onderstaande voorbeeld weten dat ze hun notities nodig zullen hebben als basis voor een presentatie, dat wordt dat hun leidraad om echt functionele notities te maken. Aan deze doelstelling wordt hier een aantal leesstrategieën toegevoegd. Het spreekt voor zich dat de strategieën worden aangeleerd aan de hand van tekstmateriaal. Zodra de leerlingen de verschillende strategieën goed onder de knie hebben, kan er geoefend worden om leesopdracht en leesstrategie te koppelen: die koppeling is cruciaal. Het is wel belangrijk dat de leerkracht er rekening mee houdt dat de leerlingen, bij de complexere toepassing van de strategieën in de tweede graad, ondersteund moeten worden om de opgebouwde strategische kennis ook daadwerkelijk in de praktijk te kunnen omzetten. Concreet kan dat bijvoorbeeld betekenen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oriënteren <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen oriënteren zich op een nieuwe tekst. – De leerlingen blikken terug op de te hanteren strategie voor het noteren van de hoofdzaak uit een tekst. • Voorbereiden <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen gebruiken hun verwachtingen over de tekst enerzijds. – Ze gebruiken hun voorkennis over notitieschema's voor de korte inhoud van een tekst anderzijds. – Om ter voorbereiding van het luisteren een werkbaar notitieschema met elkaar af te spreken. • Uitvoeren <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen stellen op basis van de informatie hun verwachtingen bij. – De leerlingen focussen op de hoofdantwoorden en de samenhang ertussen. • Reflecteren <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen vergelijken hun schema's en benoemen wat ze er goed en minder goed aan vinden. – Ze gaan op zoek naar de oorzaak van mogelijke onderlinge verschillen. 	

	Aan het eind van de tweede graad moeten de leerlingen op basis van een leesopdracht zelf de gepaste strategie kiezen en efficiënt gebruiken. Dat moeten ze goed beheersen.
--	--

LEERPLANDOELSTELLING 39*:		ET 34*
<ul style="list-style-type: none"> • <i>de leerlingen zijn bereid om:</i> • <i>literaire teksten te lezen,</i> • <i>over hun eigen literaire leeservaring te lezen en te schrijven.</i> 		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Bereidheid houdt in:	<ul style="list-style-type: none"> • 	
<ul style="list-style-type: none"> • zich openstellen. 		

TAALBESCHOUWING ASO

TAALBESCHOUWING: ATTITUDES

LEERPLANDOELSTELLING 40*: <i>de leerlingen zijn bereid op hun niveau:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem,</i> • <i>van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.</i> 		ET 36*
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Zie de vaardigheden.	Bij alle vaardigheden ligt het accent niet alleen op de verwerving van de noodzakelijke (deel)strategieën, maar moeten de leerlingen bovendien reflecteren op de taal en de strategieën die ze in de diverse communicatieve situaties gebruikten. Op die manier verkrijgen ze inzicht in hoe ze de verworven kennis en vaardigheden op eigen kracht kunnen inzetten in nieuwe, vergelijkbare situaties (transfer). Wat bijvoorbeeld geleerd wordt over het taalgebruik bij de presentatie van een recept in een kookprogramma op tv, moet overdraagbaar zijn naar andere instructievormen en naar het geven van een instructie in verband met een gerecht of een direct functionele opdracht als de uiteenzetting van een route tijdens een geïntegreerde werk-periode. Pas dan kan er sprake zijn van een reële verbetering van de taalvaardigheid. Een vereiste daarvoor is dat de taalles degelijk gestructureerd is. Het is geen kwestie van wat communiceren en reflecteren, er moet een heldere bedoeling zijn, een herkenbare opbouw (de OVUR-structuur), een voor de leerlingen duidelijk herkenbare leerstof en er moeten toetsbare leereffecten zijn. Het niveau van het gebruikte taal-materiaal dient daarenboven aan te sluiten bij de vereiste verwerkingsniveaus en communicatieve afstand tot het publiek. De moeilijkheidsgraad ervan moet geleidelijk toenemen. Het beste onderwijs bevindt zich net boven het niveau dat de leerlingen op een bepaald moment aankunnen en daagt ze uit om een stapje hoger te zetten.	

LEERPLANDOELSTELLING 41*: <i>bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, voor de eigen en andermans cultuur.</i>		ET 37*
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Zoals tegenover: • de gesprekspartner in een discussie; • de personages in een soap of een toneelstuk; • songteksten en de cultuur waar die bij aansluiten of in passen; • de geïnterviewde in een reportage.	Aanvankelijke weerstanden en onbegrip ten aanzien van de persoon van een spreker kunnen leerlingen overwinnen door gericht en genuanceerder te leren kijken, luisteren en ontdekken.	

TAALBESCHOUWING: TAALGEBRUIK

LEERPLANDOELSTELLING 42: <i>met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het <u>taalgebruik</u>. In het <u>tekstuele domein</u> kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen.</i>		ET 38.1
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
De volgende verschijnselen: <ul style="list-style-type: none"> • verbanden tussen tekstdelen: alinea – zin, inleiding – midden – slot, • structuuraanduiders, • betekenisrelaties: middel – doel, oorzaak – gevolg, als – dan, voordelen – nadelen, voor – tegen, • status van een uitspraak: feit – mening. 	De koppeling aan de vaardigheden is hier belangrijk. Het heeft dus geen zin om deze leerinhouden apart te behandelen. Ze worden pas relevant als ze geïntegreerd zijn in de vaardigheden. Het is belangrijk dat de leerlingen gaandeweg een aantal vaste structuren onder de knie krijgen. Dat betekent natuurlijk niet dat de leerlingen die structuren kunnen reproduceren, wel dat ze die kunnen benoemen en, met de nodige ondersteuning, kunnen toepassen. Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> • Bij de voorbereiding of tijdens het schrijfproces denken de leerlingen na over de verdeling in alinea's, het gebruik van structuuraanduiders, logische verbanden zoals oorzaak en gevolg ... • De leerlingen schrijven een tekst binnen een vaste structuur. In een eerste fase gebruiken ze een schrijfkader. • Op fiches staan een aantal vaste structuren: de naam van de structuur en de basisvragen. Bij een schrijfo opdracht krijgen de leerlingen een overzicht van een paar relevante vaste structuren. Afhankelijk van de opdracht wordt de meest toepasselijke structuur gekozen en toegepast met behulp van die fiches. • Op dezelfde manier – dus met het gebruik van die fiches – kunnen de leerlingen elkaars werk evalueren en bijsturen. 	

LEERPLANDOELSTELLING 43: <i>met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het <u>taalgebruik</u>. In het <u>sociolinguïstische domein</u> kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen.</i>		ET 38.2
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
De volgende verschijnselen: <ul style="list-style-type: none"> • Standaardnederlands en andere standaardtalen, • nationale, regionale, sociale 	Het is de bedoeling dat de leerlingen de verschillende gebruikssituaties van de taal in de samenleving zien en hoe alle taalverschillen hun eigen functionaliteit hebben. Ze leren ook daarvoor de juiste termen te gebruiken. Er kan vertrokken worden van de diversiteit binnen elke klas. Daarbij denken wij zowel aan de aanwezigheid van verschillende nationaliteiten, als aan de verschillende registers die leerlingen gebruiken.	

<ul style="list-style-type: none"> en situationele taalvariëteiten, in onze samenleving voorkomende talen. 	<p>Het is belangrijk dat de leerlingen werken met teksten (beluisterd, bekeken of gelezen) waarin verschillende taalvariëteiten aan bod komen en dat de klemtoon ligt op de functionaliteit van die verschillen. In ASO komen ook geregeld teksten aan bod die verder af staan van de leefwereld van de leerlingen.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> De leerlingen bekijken een reclameboodschap die begint in tussentaal en waarbij aan het einde een slogan wordt gebruikt in Standaardnederlands. De leerlingen proberen te achterhalen waarom er voor deze verschillen werd gekozen. De leerlingen voeren een beperkt onderzoek uit naar de thuistalen in de klas. Ze maken een overzicht van wie thuis welke taal spreekt en ze bespreken wanneer het gebruik van de thuistaal functioneel is. In de straattaal van jongeren worden verschillende talen met elkaar vermengd. De leerlingen bespreken de functionaliteit van deze nieuwe taalvarianten. De leerlingen krijgen een lijstje van woorden uit de standaardtaal. Ze gaan op zoek naar de verschillende woorden die voor die begrippen werden of worden gebruikt: door hun ouders, grootouders, jongere broertjes en zusjes, leeftijdsgenoten uit verschillende culturen ... Aan de hand van concreet materiaal (bijvoorbeeld uit de reclame) onderzoeken de leerlingen de invloed van het Engels op het Nederlands. De leerlingen leren het taalregister in woordenboeken opzoeken en die aanduidingen correct interpreteren.
---	---

<p>LEERPLANDOELSTELLING 44:</p> <p><i>met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. In het <u>pragmatische domein</u> kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen.</i></p>		<p>ET 38.3</p>
<p>Leerinhouden</p>	<p>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</p>	
<p>De volgende verschijnselen:</p> <ul style="list-style-type: none"> de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis, normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal, taalhandelingen: beweren, meedelen, beloven, om infor- 	<p>Net zoals de vorige doelstellingen kan deze het best worden gerealiseerd door ze te koppelen aan de vaardigheden.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> In een rollenspel komen situaties aan bod waarin de leerlingen enkele taalhandelingen gebruiken en bespreken. Dat kan bijvoorbeeld aan de hand van het communicatieschema: welke boodschap stuurt de zender, welke interpretatie kent de ontvanger er aan toe ... Daarbij is er ook aandacht voor de non-verbale communicatie. Het verschijnsel van normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal sluit aan bij het socio-linguïstische domein. Er kan gereflecteerd worden op het effect van verschillen in taalgebruik tussen jongens en meisjes, conventies in chat- en sms-taal, vooroordelen in jongerentaal. Woorden die bepalen of je bij de groep hoort, kunnen ongewenste effecten hebben als je ze buiten de groep gebruikt. Bij het begin van de les krijgen de leerlingen een kaartje met een boodschap op. Ze proberen die non-verbaal 	

<p>matie vragen, verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken, verontschuldigen, afspreken, overtuigen, argumenteren,</p> <ul style="list-style-type: none">• non-verbale communicatie,• de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf,• talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving,• cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.	<p>over te brengen. Ze maken een onderscheid tussen informatie die enkel non-verbaal kan worden overgebracht en andere waarbij talige ondersteuning nodig is.</p> <ul style="list-style-type: none">• De leerlingen luisteren naar een aantal cultuuruitingen in onze samenleving, bijv. liedjes of cabaret, zowel in het dialect als in de standaardtaal. Ze bespreken de talige keuze die de artiest heeft gemaakt.• De leerlingen vertrekken van hun reiservaringen, of een aantal 'tips voor reizigers': ze gaan na welke verschillen er in lichaamstaal zijn tussen verschillende culturen.
---	---

TAALBESCHOUWING: TAALSYSTEEM**Specifieke pedagogisch-didactische wenk bij alle doelstellingen taalbeschouwing – taalsysteem:**

Het is belangrijk dat de leerkracht de functionaliteit bewaakt. Deze doelstelling ondersteunt dus de vaardigheden. De talige producten van de leerlingen vormen het uitgangspunt; het doel is het verbeteren van de taalvaardigheid van de leerlingen.

De begrippen herkennen, onderzoeken (TSO – KSO) en benoemen (ASO):

- In TSO, KSO en ASO vertrekken de leerlingen van taalaspecten die zich voordoen tijdens hun talige activiteit. Ze reflecteren op die taalaspecten met de bedoeling doeltreffender te worden in hun taalgebruik: door deze manier van werken aan te houden bewaakt de leerkracht de functionaliteit van dit aspect van taalbeschouwing. Gericht en doelbewust reflecteren op taalaspecten vormt het onderzoek. Dat houdt dus tegelijk een intellectuele uitdaging in: achter taalverschijnselen verwerven de leerlingen inzicht over het taalsysteem.
- Voor de TSO/KSO-leerlingen is dergelijk onderzoek toegespitst op het verruimen van hun taalbewustzijn (herkennen en onderzoeken).
- Voor de ASO-leerling wordt in het onderzoek ook enige kennis van het achterliggende taalwetenschappelijke kader meegenomen (herkennen, onderzoeken en benoemen).
-
- **Voorbeeld:**
- Een leerling vraagt zich of af hij ‘globalisatie’ of ‘globalisering’ moet zeggen. De leerkracht geeft de leerlingen enkele voorbeeldzinnen voor de beide achtervoegsels van het woord.
 - De leerlingen TSO/KSO bestuderen de voorbeeldzinnen op zoek naar mogelijke betekenisverschillen die met de woordvorm samenhangen.
 - Ondertussen bestuderen de leerlingen ASO een artikel over hoe morfemen in de samenstelling met een woord de betekenis van dat woord veranderen. De beide leerlingengroepen leggen hun inzichten samen om een antwoord te formuleren.

LEERPLANDOELSTELLING 45:		ET 39.1
<p><i>met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het <u>taalsysteem</u>.</i></p> <p><i>In het <u>fonologische domein</u> kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen.</i></p>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
De volgende verschijnselen:	Voorbeelden:	
<ul style="list-style-type: none"> • de klanken van het Nederlands. 	<ul style="list-style-type: none"> • In verband met een spreektaak vestigt de leerkracht de aandacht op bepaalde dialectinvloeden. De verschillen met de standaardtaal worden benoemd. In een latere fase proberen de leerlingen zelf de verschillen te herkennen en te benoemen. 	

LEERPLANDOELSTELLING 46:		ET 39.2
<i>met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het <u>taalsysteem</u>.</i>		
<i>In het <u>orthografische domein</u> kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
De volgende verschijnselen: <ul style="list-style-type: none"> • vormcorrectheid, • spellingconventies, • hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie. 	Enerzijds moeten de leerlingen een aantal basisregels kunnen toepassen, anderzijds moeten de leerlingen ook gebruik leren maken van conventionele en elektronische hulpmiddelen. Aan het einde van de 2e graad moeten de leerlingen deze hulpbronnen efficiënt kunnen gebruiken. Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen beoordelen hun eigen of elkaars teksten. Ze gebruiken daarbij specifieke hulpmiddelen. Wanneer de spellingrobot vaak werkwoordsfouten signaleert, gaan ze op zoek naar de specifieke regels voor de vervoe-ging. Eventueel wordt hier slechts gefocust op een beperkt aantal specifieke regels. • In het kader van talenbeleid kan er aandacht geschonken worden aan de correcte spelling van een aantal vak- termen. 	

LEERPLANDOELSTELLING 47:		ET 39.3
<i>met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het <u>taalsysteem</u>.</i>		
<i>In het <u>morfologische domein</u> kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
De volgende verschijnselen: <ul style="list-style-type: none"> • de woordsoorten, met inbegrip van verbuiging en vervoeging, • herkomst van woorden: in- heemse woorden en leen- woorden. 		

LEERPLANDOELSTELLING 48:		ET 39.4
<i>met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het <u>taalsysteem</u>. In het <u>syntactische domein</u> kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>De volgende verschijnselen:</p> <p>Woordgroepen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zelfstandig naamwoordgroep en werkwoordgroep, • onderscheid tussen woordgroep en zinsdeel. • Zinsdelen: • de belangrijkste zinsdelen: naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde, onderwerp, noodzakelijke aanvullingen (lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp), bijwoordelijke bepalingen. • Zin: • zinstypes: mededelende zin, vragende zin, gebiedende zin, • enkelvoudige en samengestelde zinnen, • nevenschikte en ondergeschikte zinnen, • hoofdzinnen en bijzinnen. 	<p>Woordgroepen: Woordgroepen kunnen leerlingen helpen om binnen de zin de woordvolgorde te bewaken en hun ideeën zorgvuldig uit te drukken.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen bespreken een dubbelzinnige krantenkop, bijv. ‘Politie schiet man met namaakwapen dood’. Het analyseren aan de hand van woordgroepen helpt hen om de zin te herformuleren. • Reflectie op fouten van leerlingen: het doorbreken van de werkwoordelijke eindgroep ... • • Zinsdelen: Deze leerinhouden zijn een herhaling van de eerste graad en worden uitgebreid met de begrippen naamwoordelijk gezegde, werkwoordelijk gezegde en bijwoordelijke bepaling. Net zoals in de eerste graad ligt ook hier de klemtoon niet op het ontleden van zinnen, maar op de verhoging van de taalvaardigheid. De functie in de zin van deze zinsdelen kan de leerlingen ook helpen bij de verwerving van de moderne vreemde talen. <p>Zin: Deze leerinhouden hebben betrekking op de stijl – zowel bij spreek- als bij schrijfvaardigheid. De lessen vertrekken van goed gekozen fragmenten, ook uit de producten van de leerlingen.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen vergelijken teksten voor jonge kinderen met teksten voor volwassenen. Ze proberen de verschillen op het niveau van de zin zo nauwkeurig mogelijk te omschrijven. • De leerlingen beoordelen mekaars teksten op variatie in zinsbouw. 	

LEERPLANDOELSTELLING 49:		ET 39.5
<i>met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van <u>het taalsysteem</u>.</i>		
<i>In het <u>semantische domein</u> kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<p>De volgende verschijnselen:</p> <p>Woordsemantiek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • woordbetekenis: betekenis, gevoelswaarde, • betekenisrelaties: homoniemen, synoniemen, antoniemen, • letterlijke en figuurlijke betekenis, beeldspraak, • Zinssemantiek: • modaliteit. 	<p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen gaan bewuster om met woordbetekenis. Ze besteden aandacht aan de verschillen tussen de registers, aan het afstemmen van het register op het doel en het publiek. Daarbij gebruiken ze de correcte terminologie. • Bij alle vaardigheden wordt er aandacht besteed aan de gevoelswaarde, de denotatie en connotatie van de woorden. Bij een taalhandeling zoals een verontschuldiging kiest een leerling andere woorden dan bij een bedreiging. • De leerlingen schrijven een briefje om zich te verontschuldigen dat ze een schooltaak niet hebben gemaakt. De leerlingen beoordelen enkele van deze teksten en kiezen welke zij het meest geschikt vinden. Daarbij besteden zij aandacht aan de gevoelswaarde, het juiste register ... • De leerlingen leren woordenboeken gebruiken in verband met synoniemen, antoniemen en de gevoelswaarde. • Voor modaliteit wordt er enkel gewerkt met zinnen die in een zinvolle context worden aangeboden. De leerlingen vergelijken een aantal teksten (De Standaard, Het Laatste Nieuws, Story ...) en onderzoeken hoe betrouwbaar de berichtgeving is (zekerheid – onzekerheid). Daarbij onderzoeken ze ook het gebruik van modale woorden. De leerlingen moeten dus wel de modaliteit kunnen bepalen, maar met als doel de tekst beter te kunnen begrijpen. • Leerplandoelstelling 44 gaat over taalhandelingen en het communicatieschema. Dit geeft heel wat mogelijkheden om aan te sluiten bij het begrip modaliteit. 	

TAALBESCHOUWING TSO – KSO

TAALBESCHOUWING: ATTITUDES

LEERPLANDOELSTELLING 50: <i>de leerlingen zijn bereid op hun niveau:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem,</i> • <i>van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.</i> 		ET 35*
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<ul style="list-style-type: none"> • Zie de vaardigheden 	Bij alle vaardigheden en bij literatuur zijn de leerlingen bereid om aan taalbeschouwing te doen. De reflectie vertrekt best van talige aspecten die voldoende concreet zijn. De reflectie is voor de leerlingen pas relevant als die reflectie gebeurt op talige aspecten die sterk gecontextualiseerd zijn: het werken met losse zinnen is dus zeker niet systematisch aan de orde. Bovendien kan de leerkracht best werken met contexten die aansluiten bij de interesses van de leerlingen.	

LEERPLANDOELSTELLING 51*: <i>bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, voor de eigen en andermans cultuur.</i>		ET 36*
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Zie de vaardigheden. Zoals tegenover: <ul style="list-style-type: none"> • de gesprekspartner in een discussie; • de personages in een soap of een toneelstuk; • songteksten en de cultuur waarin ze passen; • de geïnterviewde in een reportage. 		

TAALBESCHOUWING: TAALGEBRUIK

LEERPLANDOELSTELLING 52:		ET 37.1
<i>met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. In het tekstuele domein kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen en onderzoeken.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
De volgende verschijnselen: <ul style="list-style-type: none"> • verbanden tussen tekstdelen: alinea – zin, inleiding – midden – slot, • structuuraanduiders waaronder verbindingswoorden, signaalwoorden, verwijswaarden, • betekenisrelaties waaronder middel – doel, chronologische relatie, oorzaak – gevolg, voordelen – nadelen, voor – tegen, • status van een uitspraak: feit - mening 	De koppeling aan de vaardigheden is hier belangrijk. Het heeft dus geen zin om deze leerinhouden apart te behandelen. Ze worden pas relevant als ze geïntegreerd zijn in de vaardigheden. De leerlingen hebben taalrijke contexten nodig en taken die voor hen betekenisvol zijn om een voldoende concrete leidraad te hebben voor hun reflectie over taalaspecten die zich voordoen. Het is belangrijk dat de leerlingen gaandeweg een aantal vaste structuren onder de knie krijgen. Dat betekent natuurlijk niet dat de leerlingen die structuren kunnen reproduceren, wel dat ze die, met de nodige ondersteuning, kunnen toepassen. Dat impliceert dat de leerlingen voldoende inhoudelijke leidraad hebben om dat te doen. Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> • Bij de voorbereiding en tijdens het schrijfproces denken de leerlingen na over de verdeling in alinea's, het gebruik van structuuraanduiders, logische verbanden zoals oorzaak en gevolg ... • De leerlingen schrijven een tekst binnen een vaste structuur. In een eerste fase gebruiken ze een schrijfkader. • Op fiches staan een aantal vaste structuren: de naam van de structuur en de basisvragen. Bij een schrijfo opdracht krijgen de leerlingen een overzicht van een paar relevante vaste structuren. Afhankelijk van de opdracht wordt de meest toepasselijke structuur gekozen en toegepast met behulp van die fiches. De leerkracht kan de leerlingen helpen om een keuze te maken. Op dezelfde manier – dus met het gebruik van die fiches – kunnen de leerlingen elkaars werk evalueren en bijsturen. 	

LEERPLANDOELSTELLING 53:		ET 37.2
<i>met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. In het sociolinguïstische domein kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen en onderzoeken.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
De volgende verschijnselen:	Het is de bedoeling dat leerlingen zien hoe alle taalverschillen hun eigen functionaliteit hebben. Er kan vertrokken worden van de diversiteit binnen elke klas. Daarbij denken wij zowel aan de aanwezigheid van ver-	

<ul style="list-style-type: none"> • Standaardnederlands en andere standaardtalen, • nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten, • in onze samenleving voorkomende talen. 	<p>schillende nationaliteiten, als aan de verschillende registers die leerlingen gebruiken.</p> <p>Het is belangrijk dat de leerlingen werken met teksten (beluisterd of gelezen) waarin verschillende taalvariëteiten aan bod komen en dat de klemtoon ligt op de functionaliteit van die verschillen.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen bekijken een reclameboodschap die begint in tussentaal en waarbij aan het einde een slogan wordt gebruikt in Standaardnederlands. De leerlingen proberen te achterhalen waarom er voor deze verschillen werd gekozen. • In de straattaal van jongeren worden verschillende talen met elkaar vermengd. De leerlingen bespreken de functionaliteit van deze nieuwe taalvarianten. • De leerlingen krijgen een lijstje met woorden uit de standaardtaal. Ze gaan op zoek naar de verschillende woorden die voor die begrippen werden of worden gebruikt: door hun ouders, grootouders, jongere broertjes en zusjes, leeftijdsgenoten uit verschillende culturen ... • Aan de hand van concreet materiaal (bijvoorbeeld uit de reclame) onderzoeken de leerlingen de invloed van het Engels op het Nederlands. • De leerlingen onderzoeken de verschillen in de geschreven taal in sms, op sociale netwerksites. • De leerlingen leren de registraanduidingen in woordenboeken gebruiken: informeel, vulgair, verheven, gewestelijk ...
---	---

<p>LEERPLANDOELSTELLING 54:</p> <p><i>met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.</i></p> <p><i>In het pragmatische domein kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen en onderzoeken.</i></p>		<p>ET 37.3</p>
<p>Leerinhouden</p>	<p>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</p>	
<p>De volgende verschijnselen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, • normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal, • voor hen relevante taalhande- 	<p>Net zoals de vorige doelstellingen kan deze het best worden gerealiseerd door ze te koppelen aan de vaardigheden.</p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In een rollenspel komen situaties aan bod waarin de leerlingen enkele taalhandelingen gebruiken en bespreken. Dat kan bijvoorbeeld aan de hand van het communicatieschema: welke boodschap stuurt de zender, welke interpretatie kent de ontvanger er aan toe ... Daarbij is er ook aandacht voor de non-verbale communicatie. • Het verschijnsel van normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal sluit aan bij het sociolinguïstische domein. Er kan gereflecteerd worden op het effect van verschillen in taalgebruik tussen jongens en meisjes, conventies in chat- en sms-taal, vooroordelen in jongerentaal. Woorden die bepalen of je bij de groep hoort, kunnen ongewenste effecten hebben als je ze buiten de groep gebruikt. 	

<p>lingen,</p> <ul style="list-style-type: none">• voor hen relevante non-verbale communicatie,• de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf,• talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving.	<ul style="list-style-type: none">• Bij het begin van de les krijgen de leerlingen een kaartje met een boodschap op. Ze proberen die op een non-verbale manier over te brengen. Ze maken een onderscheid tussen informatie die enkel non-verbaal kan worden overgebracht en andere waarbij talige ondersteuning nodig is.• De leerlingen luisteren naar een aantal cultuuruitingen in onze samenleving, bijv. liedjes of cabaret, zowel in het dialect als in de standaardtaal. Ze bespreken de talige keuze die de artiest heeft gemaakt.
---	---

TAALBESCHOUWING: TAALSYSTEEM

Specifieke pedagogisch-didactische wenk bij alle doelstellingen taalbeschouwing – taalsysteem:

Het is belangrijk dat de leerkracht de functionaliteit bewaakt. Deze doelstelling ondersteunt dus de vaardigheden. De producten van de leerlingen vormen het uitgangspunt; het doel is het verbeteren van de producten van de leerlingen.

De begrippen herkennen, onderzoeken (TSO – KSO) en benoemen (ASO):

- In TSO, KSO en ASO vertrekken de leerlingen van taalaspecten die zich voordoen tijdens hun talige activiteit. Ze reflecteren op die taalaspecten met de bedoeling doeltreffender te worden in hun taalgebruik: door deze manier van werken aan te houden bewaakt de leerkracht de functionaliteit van dit aspect van taalbeschouwing. Gericht en doelbewust reflecteren op taalaspecten vormt het onderzoek. Dat houdt dus tegelijk een intellectuele uitdaging in: achter taalverschijnselen verwerven de leerlingen inzicht over het taalsysteem.
- Voor de TSO/KSO-leerlingen is dergelijk onderzoek toegespitst op het verruimen van hun taalbewustzijn (herkennen en onderzoeken).
- Voor de ASO-leerling wordt in het onderzoek ook enige kennis van het achterliggende taalwetenschappelijke kader meegenomen (herkennen, onderzoeken en benoemen).
-
- **Voorbeeld:**
- Een leerling vraagt zich of af hij ‘globalisatie’ of ‘globalisering’ moet zeggen. De leerkracht geeft de leerlingen enkele voorbeeldzinnen voor de beide achtervoegsels van het woord.
 - De leerlingen TSO/KSO bestuderen de voorbeeldzinnen op zoek naar mogelijke betekenisverschillen die met de woordvorm samenhangen.
 - Ondertussen bestuderen de leerlingen ASO een artikel over hoe morfemen in de samenstelling met een woord de betekenis van dat woord veranderen. De beide leerlingengroepen leggen hun inzichten samen om een antwoord te formuleren.
-

LEERPLANDOELSTELLING 55:		ET 38.1
<i>met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. In het fonologische domein kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen en onderzoeken.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
De volgende verschijnselen: <ul style="list-style-type: none"> • de klanken van het Nederlands: klinker, tweeklank, lange en korte klinker, medeklinker. 	Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> • Als voorbereiding op een spreektaak reflecteren de leerlingen op de gepaste uitspraak, bijv. in een nieuwsbericht, een verhaal, een verkoopgesprek. In een latere fase kunnen de leerlingen zelfstandig hun uitspraak aanpassen aan doel en publiek. 	

LEERPLANDOELSTELLING 56:		ET 38.2
<i>met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.</i>		
<i>In het orthografische domein kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen en onderzoeken.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
De volgende verschijnselen: <ul style="list-style-type: none"> vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie. 	Eenzijds moeten de leerlingen een aantal basisregels kunnen toepassen, anderzijds moeten de leerlingen ook gebruik leren maken van conventionele en elektronische hulpmiddelen. Aan het einde van de 2e graad moeten de leerlingen deze hulpbronnen efficiënt kunnen gebruiken. Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> De leerlingen beoordelen hun eigen of elkaars teksten. Ze gebruiken daarbij specifieke hulpmiddelen. Eventueel wordt hier slechts gefocust op een beperkt aantal specifieke regels. In het kader van talenbeleid kan er aandacht geschonken worden aan de correcte spelling van een aantal vaktermen. 	

LEERPLANDOELSTELLING 57:		ET 38.3
<i>met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.</i>		
<i>In het morfologische domein kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen en onderzoeken.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
<ul style="list-style-type: none"> De volgende verschijnselen: de woordsoorten, trappen van vergelijking, tegenwoordige- en verleden-tijdsvormen en voltooid deelwoorden van werkwoorden. 		

LEERPLANDOELSTELLING 58:		ET 38.4
<i>met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.</i>		
<i>In het syntactische domein kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen en onderzoeken.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
De volgende verschijnselen:	•	
<ul style="list-style-type: none"> • Zinsdelen: • de belangrijkste zinsdelen: naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde, onderwerp, noodzakelijke aanvullingen waaronder lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp, bijwoordelijke bepaling. • Zin: • mededelende zin, vragende zin, gebiedende zin. 		

LEERPLANDOELSTELLING 59:		ET 38.5
<i>met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.</i>		
<i>In het semantische domein kunnen zij een aantal verschijnselen herkennen en onderzoeken.</i>		
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
De volgende verschijnselen:	Het is belangrijk dat de leerkracht de functionaliteit bewaakt. Deze doelstelling ondersteunt dus de vaardigheden.	
Woordsemantiek:	Voorbeelden:	
<ul style="list-style-type: none"> • woordbetekenis: betekenis, gevoelswaarde, • betekenisrelaties: homoniemen, synoniemen, antoniemen, • letterlijke en figuurlijke beteke- 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen gaan bewuster om met woordbetekenis. Ze besteden aandacht aan de verschillen tussen de registers, aan het afstemmen van het register op het publiek. • Bij alle vaardigheden wordt er aandacht besteed aan de gevoelswaarde, de denotatie en connotatie van de woorden. Bij een taalhandeling zoals een verontschuldiging kiest een leerling andere woorden dan bij een bedreiging. • De leerlingen schrijven een briefje om zich te verontschuldigen dat ze een schooltaak niet hebben gemaakt. De 	

<p>nis, beeldspraak,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zinssemantiek: • het uitdrukken van modaliteit. 	<p>leerlingen beoordelen de verontschuldiging en kiezen welke zij het meest geschikt vinden. Daarbij besteden zij aandacht aan de gevoelswaarde, het juiste register ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen leren woordenboeken gebruiken in verband met synoniemen, antoniemen en de gevoelswaarde. • Voor modaliteit wordt er enkel gewerkt met zinnen die in een zinvolle context worden aangeboden. De leerlingen vergelijken een aantal teksten (De Standaard, Het Laatste Nieuws, Story ...) en onderzoeken hoe betrouwbaar de berichtgeving is (zekerheid – onzekerheid). Daarbij onderzoeken ze ook het gebruik van modale woorden. De leerlingen moeten dus wel de modaliteit kunnen bepalen, maar met als doel de tekst beter te kunnen begrijpen. <p>Leerplandoelstelling 44 gaat over taalhandelingen en het communicatieschema. Ze biedt heel wat mogelijkheden om aan te sluiten bij het begrip modaliteit.</p>
---	---

TAALBESCHOUWING: STRATEGIEËN

LEERPLANDOELSTELLING 60: <i>De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, kijk-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.</i>		ET 40 (ASO) ET 39 (TSO – KSO)
Leerinhouden	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Zie de strategieën bij de verschillende vaardigheden en bij literatuur.	Zie algemene pedagogische-didactische wenken.	

ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

In het overzicht van de doelstellingen en de leerinhouden vindt u een aantal voorbeelden uit de lespraktijk.

De algemene pedagogisch-didactische wenken geven verdere achtergrondinformatie bij de doelen en de leerinhouden

ALLE VAARDIGHEDEN

STIJGENDE COMPLEXITEIT

Zoals in de doelstellingen en in de leerinhouden wordt aangegeven, is het essentieel dat er voldoende variatie is in het aanbod van de tekstsoorten en dat de complexiteit van de taak geleidelijk aan wordt verhoogd.

De complexiteit kan stilaan worden opgebouwd door rekening te houden met

- de parameters die het doel bepalen, namelijk het verwerkingsniveau en de afstand tot het publiek;
- de complexiteit van de tekst die bepaald wordt door de mate van nabijheid van het onderwerp, de mate van abstractie van woorden, zinnen en denklijnen, de aanwezigheid van visuele ondersteuning, de helderheid van de structuur;
- de mate van ondersteuning bij de uitvoering van de taak zoals een doelgerichte OVUR-aanpak waarin de leerlingen bij elke stap meer of minder worden ondersteund.

TAAKGERICHT WERKEN:

De receptieve aan de productieve vaardigheden koppelen

De receptieve leeractiviteiten (luisteren – kijken – lezen) krijgen voor de leerlingen meer betekenis als ze worden gekoppeld aan een productieve taak (spreken – schrijven). Bovendien bepaalt de productieve taak mee de keuze van de strategie die bij de receptieve vaardigheid zal worden ingezet.

Daarom krijgen de leerlingen bij het oefenen van receptieve vaardigheden eerst de opdrachten aangeboden voor ze naar de tekst luisteren of kijken, of er wordt voorafgaand aan de receptieve opdracht al een duidelijk beeld gegeven van de productieve eindtaak.

Op het einde van de derde graad moeten de leerlingen in staat zijn om de productieve taak te analyseren en op basis daarvan ook voor de receptieve fase de meest doeltreffende strategie te kiezen. Zij zijn bovendien bereid en in staat op hun strategieën te reflecteren en ze bij te stellen als dat nodig is.

In de tweede graad zijn de oefeningen erop gericht geleidelijk aan de zelfstandigheid en de zelfwerkzaamheid te vergroten.

De zelfstandigheid geleidelijk aan verhogen

Het is belangrijk de geboden hulp bij de opdracht en de intensiteit van de instructie geleidelijk aan te verminderen:

- de leraar stelt aanvankelijk zelf de oriënteringsvragen over de voorkennis van de leerlingen m.b.t. het onderwerp, de zender, het doel van de tekst, het leesdoel, de beoogde ontvanger, de tekstsoort en tekststructuur, het medium, de context, de gebruiksomgeving. De antwoorden worden eerst klassikaal opgelost;
- bij een volgende tekst beantwoorden de leerlingen ze individueel, schriftelijk. Ze vergelijken hun antwoorden in duo's of in viertallen (piramidale opbouw);
- de leerlingen gebruiken een lijst met criteria die hen ondersteunt om doelgericht te oriënteren. Ze bekijken achteraf hoe zijzelf tewerk zijn gegaan en hoe anderen dat deden om tot conclusies te komen over een doeltreffende werkwijze;
- uiteindelijk stellen de leerlingen deze vragen spontaan bij elke tekst (automatiseren).

In deze visie is het creëren van een zinvolle, functionele leeromgeving en het werken met authentiek tekstmateriaal noodzakelijk:

- teksten worden gebruikt waar ze voor bedoeld zijn. Het is geen goed idee om teksten die bedoeld zijn om te lezen, te gebruiken als luisterteksten: zij zijn er niet voor geschreven en voldoen niet altijd aan de vereisten van een goede luistertekst;
- de leraar biedt de teksten aan in hun originele vorm: het is niet moeilijk om aan origineel materiaal te geraken om luisteren en kijken te oefenen. Voor leesteksten worden uitsluitend teksten gebruikt in hun oorspronkelijke lay-out, d.w.z. met titel, illustraties, tussenkopjes, tussentekst, enz. De bladspiegel is immers bepalend voor het oriënterend, zoekend, globaal en intensief lezen. Goede schoolboeken bieden teksten aan in hun oorspronkelijke vorm. Ook elektronische teksten zijn regelmatig aan de orde;
- als de tekst in zijn originele vorm onvoldoende leesbaar is voor de leerlingen, moet de leraar, samen met de leerlingen, eerst werken aan een voldoende heldere structuur en taal;
- net zoals voor de receptieve fase, moet ook de productieve fase van een taak voor de leerlingen betekenisvol zijn. Dat wil zeggen dat ze goed van tevoren moeten doorhebben wat precies hun doel is: gaan ze een instructie schrijven voor een proef in de wetenschappelijke vakken die andere leerlingen gaan uitvoeren? Maken ze een documentatiemap bij een mondelinge presentatie? ...;
- leerlingen leren ook voor het leven buiten de school. Nu en later, in vervolgstudie, beroep en dagelijks leven, zullen ze met allerlei meer of minder specialistische teksten en situaties in contact komen in een authentieke context. Als de teksten en de situaties voor de leerlingen herkenbaar, relevant, interessant en zinvol zijn, ontwikkelen zij gemakkelijker en diepgaander hun vaardigheden;
- voor de opvolging van de leerlingen kan er met een vervolgfiche of met een portfolio worden gewerkt. Vervolgfiles werken als een leerlingvolgsysteem waarin de groei van de leerling ten aanzien van de leerplandoelen systematisch door de leerkracht wordt gedocumenteerd met door de leerling ingeleverde producten zoals teksten, revisies van teksten, peerevaluaties en zo meer. Daartoe zijn een aantal digitale systemen beschikbaar.
- Een portfolio is een systeem waarbij de leerling zelf zijn groei in kaart brengt. Het is een manier om de leerling aan te zetten tot meer zelfsturing bij het leren en tot levenslang leren. Dat betekent dat de leerling zelf een selectie maakt van producten die zijn groei illustreren, ook in een maatschappelijk perspectief. Een ander onmisbaar onderdeel van een portfolio bestaat uit de reflectie van de leerling als onderdeel van zijn leerproces. Dat betekent dat de leerkracht met de leerling coachinggesprekken voert waarin het de leerling is die tot conclusies komt.

De transfer ondersteunen

De taalactiviteiten waarmee de leerlingen strategieën leren toepassen om op die manier hun Nederlands te ontwikkelen, vereisen bewuste aandacht voor het taalgebruik. Pas wanneer de leerlingen zich bewust worden van hun beweegredenen om een bepaalde lees-, luister- en kijk-, spreek- of schrijfstrategie in te zetten, kunnen ze deze aanpak ook transfereren naar andere toepassings situaties. Er is overleg met de collega's van de zaakvakken nodig om een dergelijke zinvolle transfer te begeleiden. Op welk moment in de zaakvakles is welke taalactiviteit betekenisvol en functioneel aan de orde?

DE RECEPTIEVE VAARDIGHEDEN

LUISTEREN EN KIJKEN

DE LERAAR BEGELEIDT EN STUURT DE LEERLINGEN BIJ DE KEUZE EN BIJ HET GEBRUIK VAN STRATEGIEËN

Oriënteren

De uitdaging bij de oriëntering is de productieve opdracht die aan de luister- of kijktaak wordt gekoppeld – dus het antwoord op de vraag: wat zal ik moeten doen met wat ik zal gaan beluisteren of bekijken?

Het oriënteren op de luister- of kijktaak op zich leidt er toe dat leerlingen zich afvragen waarover de tekst zal gaan en wat er precies van hen als kijker of luisteraar wordt verwacht.

Daartoe gebruiken de leerlingen hun voorkennis en zetten ze de strategie in van het voorspellend

luisteren of kijken.

Voorspellend luisteren en kijken

Ze activeren hun voorkennis om allerlei voorspellingen te doen over de beluisterde tekst.

Het gaat om oefeningen waarbij de leerlingen op grond van enkele gegevens (bijv. titel, zender, stem, publiek) voorspellingen doen i.v.m.:

- de inhoud;
- de tekstsoort;
- het doel;
- de zender;
- het doelpubliek;
- het medium of kanaal.

Vorbereiden

In een voorbereidende fase luisteren en kijken de leerlingen verkennend.

Ze beluisteren of bekijken de tekst met de bedoeling een eerste globale indruk te verwerven van:

- de zender;
- het doel van de tekst/het programma en van het luisteren/kijken;
- de ontvanger: doelpubliek en/of andere sprekers;
- de tekstsoort (o.a. typische structuur) en/of gespreksvorm;
- de taal, rekening houdend met het doel en de ontvanger;
- het medium of kanaal;
- de context of het referentiekader;
- de randvoorwaarden i.v.m. de luister/kijksituatie: waar, wanneer, duur, omstandigheden ...
- Daarbij spelen de voorspellingen uit de oriëntatiefase een ondersteunende rol: die vooronderstellingen worden tijdens de voorbereidende fase eventueel bijgesteld.

Ze bereiden zich voor op het grondiger luisteren of kijken door zich hoofdvragen te stellen bij de inhoud ervan. De leerlingen gebruiken daarbij bijv.:

- topische vragen (wie, wat, waar, wanneer, hoe) of andere hulpvragen;
- vaste tekststructuren, bijv. van een advertentie, van een recept, enz.

Uitvoeren: de toepassing van de meest geschikte luister- of kijkstrategie

Zoekend luisteren en kijken

De leerlingen verzamelen gericht welbepaalde gegevens of informatie uit de tekst.

Globaal luisteren en kijken

De leerlingen luisteren of kijken om hoofdzaken uit de tekst te halen. Het gaat om oefeningen op het achterhalen van o.m.:

- de hoofdidee of de grote lijn van het programma, de lezing, de voordracht;
- de voornaamste argumenten;
- de kerngedachte van een bepaald onderdeel (bijv. van een interview);
- het verbale en non-verbale gedrag van een spreker (bijv. typering van de interviewstijl).

Intensief luisteren en kijken

De leerlingen luisteren of kijken aandachtig naar de hele tekst om er allerlei belangrijke gegevens uit te halen. De leerlingen letten dus op hoofd- en bijzaken om de tekst helemaal te begrijpen.

Oefeningen op het analyseren en begrijpen van zowel expliciete als impliciete (detail)informatie: 'tussen de regels' luisteren en kijken, inferenties maken, conclusies trekken:

De koppeling tussen intensief luisteren en taalbeschouwing ligt voor de hand: tekstsignalen en tekst-

structuren kunnen de leerlingen helpen bij deze opdracht.

Reflecteren: de reflectie heeft betrekking op de luister- of kijktaak en op de effectiviteit ervan voor de uiteindelijke productieve taak

De leerlingen reflecteren op

- het eindresultaat/rendement;
- de eigen prestatie en die van anderen (bijv. de eigen inbreng bij een discussie);
- de aanpak of strategieën
 - Hoe valt het eindresultaat te verklaren?
 - Waar liep het goed?
 - Waar is het misgegaan?
 - Wat kan concreet verbeterd worden? Hoe?
- de eigen luister- en kijkvaardigheid
 - Wat gaat er al goed en wat kan toch nog beter?
 - Hoe zijn de ervaringen met dit soort taken?

Het is ook zinvol de leerlingen tips te laten formuleren voor zichzelf of voor anderen.

LEZEN

DE LERAAR BEGELEIDT EN STUURT DE LEERLINGEN BIJ DE KEUZE EN BIJ HET GEBRUIK VAN STRATEGIEËN

Oriënteren

De uitdaging bij de oriëntering is de productieve opdracht die aan de leestaak wordt gekoppeld – dus het antwoord op de vraag: wat zal ik moeten doen met wat ik zal gaan lezen?

Het oriënteren op de leestaak op zich leidt er toe dat leerlingen zich afvragen waarover de tekst zal gaan en wat er precies van hen als lezer wordt verwacht.

Daartoe gebruiken de leerlingen hun voorkennis en zetten ze de strategie in van het voorspellend lezen.

Voorspellend lezen

Ze activeren hun voorkennis om allerlei voorspellingen te doen over de tekst die ze gaan lezen.

Het gaat om oefeningen waarbij de leerlingen op grond van enkele gegevens (bijv. titel, zender, stem, publiek) voorspellingen doen i.v.m.:

- de inhoud;
- de tekstsoort;
- het doel;
- de zender;
- het doelpubliek;
- het medium of kanaal.

Vorbereiden

In een voorbereidende fase nemen de leerlingen de tekst verkennend door.

Ze lezen de tekst met de bedoeling een eerste globale indruk te verwerven van:

- de zender;
- het doel van de tekst en van lezen;
- de ontvanger: doelpubliek;

- de tekstsoort (o.a. typische structuur);
- de taal, rekening houdend met het doel en de ontvanger;
- het medium of kanaal;
- de context of het referentiekader;
- Daarbij spelen de voorspellingen uit de oriëntatiefase een ondersteunende rol: die vooronderstellingen worden tijdens de voorbereidende fase afgetoetst en eventueel bijgesteld.

Ze bereiden zich voor op het grondiger lezen door zich hoofdvragen te stellen bij de inhoud ervan. De leerlingen gebruiken daarbij bijv.:

- topische vragen (wie, wat, waar, wanneer, hoe) of andere hulpvragen;
- vaste tekststructuren, bijv. van een advertentie, van een recept, enz.

Uitvoeren: de toepassing van de meest geschikte leesstrategie

Voorspellend lezen

De leerling activeert zijn voorkennis om allerlei voorspellingen te doen over de tekst.

Het gaat hier in feite om een basisvaardigheid waarbij de leerling voor en tijdens het lezen zijn voorkennis activeert om te anticiperen op de informatie die de tekst zal bieden. Een efficiënte voorspeller voert twee gekoppelde handelingen uit: voorspellingen doen en ze toetsen.

Onder voorkennis verstaan we eigenlijk een combinatie van verschillende vormen van kennis: niet-talige kennis van de wereld, maar ook talige kennis van de waarschijnlijkheid van het verloop van zinnen, van de waarschijnlijkheid van woordcombinaties, van logische structuren, van de betekenissen van structuurmarkeerders, signaalwoorden, signaalzinnen, van tekstsoorten en hun conventies.

Door zinvolle tekstsignalen aan de voorkennis te koppelen formuleert de leerling zoveel mogelijk hypothesen over de tekst, krijgt hij bepaalde verwachtingen over wat de tekst te bieden heeft.

Hulpvragen bij voorspellend lezen zijn bijv.:

- Welk onderwerp of welke hoofdgedachte verwacht ik?
- Wat wil de schrijver bij mij bereiken?
- Hoe heeft de schrijver zijn tekst opgebouwd?
- Op welke vragen zal de tekst een antwoord geven?
- Welke antwoorden verwacht ik in de tekst te vinden?

Tijdens het lezen gaat de leerling na of zijn hypothesen kloppen. Daartoe zoekt hij doelgericht naar antwoorden op zijn vragen of bespreekt hij zijn hypothesen met anderen. Op die manier stelt de leerling zijn verwachtingen bij, worden er via de controle weer nieuwe verwachtingen opgeroepen en verloopt het lezen als een cyclisch proces (concentrisch lezen), waarbij het maken van betekenis (begrijpen en beoordelen) precies zit in het relateren van nieuwe informatie aan reeds aanwezige kennis.

Oriënterend lezen

De leerling vraagt zich af waarover de tekst gaat en wat er precies van hem verwacht wordt. Hij leest de tekst snel en selectief door (zeer weinig woorden op een pagina lezen en zeer veel overslaan) met de bedoeling een eerste algemene indruk ervan te verwerven.

Zoekend lezen

De leerling wil welbepaalde informatie uit de tekst halen.

Dit is een specifieke vorm van gericht lezen om specifieke tekstinformatie op te zoeken (bijv. bepaalde woorden, datums, cijfergegevens ...) of het antwoord op een specifieke vraag te zoeken.

Globaal lezen

De leerling leest de tekst diagonaal om er de hoofdzaken uit te halen.

Hier gaat hij nog een stapje verder dan oriënterend lezen: hij wil weten wat er over het centrale thema gezegd wordt, wat de kernuitspraken zijn over het thema/de deelonderwerpen.

Het lezen concentreert zich op kernwoorden en kernzinnen. Die vindt hij meestal vooraan en achter-

aan de alinea's (Elza-lezen).

Intensief lezen

De leerling leest de hele tekst aandachtig om er allerlei belangrijke gegevens uit te halen. Hij let dus op hoofd- en bijzaken om de tekst helemaal te begrijpen. Het leesdoel is hier de tekst te begrijpen op het diepere niveau: niet alleen moet de leerling de informatie die expliciet gegeven wordt, ontleden en alle gegevens eruit halen, maar ook impliciete gegevens die niet uitdrukkelijk verwoord zijn, dus ook inferenties en afleidingen formuleren en conclusies trekken.

Reflecteren: de reflectie heeft betrekking op de leestaak en op de effectiviteit ervan voor de uiteindelijke productieve taak

Het leesonderwijs moet voldoende aandacht schenken aan de reflectie op het wat en het hoe van het proces en op het resultaat van de leestaak.

Voor en tijdens het uitvoeren van de taak denken leerlingen best na over het wat, hoe en waarom van hun handelen en stellen ze op grond hiervan hun strategie bij. Zo leren ze het leesproces evalueren (procesbewustzijn).

Maar leerlingen leren ook veel over leesstrategieën door te reflecteren op het resultaat van hun lees-oefening, uit het becommentariëren van eigen en andermans resultaten aan de hand van evaluatie-criteria en uit het reviseren op grond van dit commentaar (productbewustzijn). Beide vormen van reflectie moeten tijdens de lessen aan bod moeten komen.

De leerlingen laten nadenken over:

- Het eindresultaat/rendement: heb ik mijn leesdoel bereikt?
- De eigen prestatie en die van anderen;
- De aanpak of strategieën: heb ik de gepaste strategie gekozen rekening houdend met de tekstsoort en het leesdoel?
- Hoe valt het eindresultaat te verklaren?
- Waar liep het goed?
- Waar is het misgegaan: heb ik op tijd mijn strategie en leestempo bijgesteld?
- Wat kan concreet verbeterd worden? Hoe?
- De eigen leesvaardigheid: sterke en zwakke punten, waarom?
- Het is zinvol de leerlingen tips te laten formuleren voor zichzelf of voor anderen.

Het leesproces kan best ondersteund worden door het inzetten van taalbeschouwelijke kennis. Dat kan op drie niveaus:

- Het niveau van de tekst: het kunnen benoemen van de functies van tekstgedeelten (de vooruitblik van de inleiding, de opbouw van conclusies in het midden, de bekrachtiging van de belangrijkste boodschap in het slot), het aanwijzen van typen van informatie (bijv. feit, mening, voorbeeld, tegenstelling ...), de kennis van functionele relaties (bijv. stelling-argument-subargument-conclusie en de manier waarop ze met signaalwoorden, signaalzinnen worden uitgedrukt), de kennis van inhoudelijke relaties (bijv. oorzaak-gevolg aangeduid met verbindingswoorden, verwijswaarden en signaalwoorden);
- Het niveau van de alinea: verbanden binnen en tussen alinea's, en de manier waarop ze worden uitgedrukt (met aandacht voor typografische aanwijzingen, kernzin-ondersteunende uitwerking-slotzin, conventionele alinea patronen, woorden die refereren aan vorige of volgende alinea's).
- Het niveau van de zin: verbanden binnen en tussen zinnen, en de manier waarop ze worden uitgedrukt.

DE PRODUCTIEVE VAARDIGHEDEN

SPREKEN – GESPREKKEN VOEREN

VOORAF

Zoals in de doelstellingen en in de leerinhouden wordt aangegeven, is het essentieel dat er voldoende variatie is in het aanbod van de tekstsoorten en dat de moeilijkheidsgraad van de spreekoefening geleidelijk aan groter wordt doordat de afstand toeneemt en het verwerkingsniveau complexer wordt.

Zowel uit de omschrijving van de vaardigheid (Spoken – gesprekken voeren) als uit de doelstellingen en de specifieke pedagogisch-didactische wenken blijkt dat deze vaardigheid meer inhoudt dan de klassieke spreektaak vooraan in de klas.

De klemtoon ligt vooral op gesprekstechnieken en conventies en heel wat opdrachten zullen dus in groepjes worden uitgevoerd, in een kringgesprek en in elk geval ook in contact met de buitenwereld..

Uiteraard blijft het belangrijk dat de leerkracht de leerlingen stimuleert om geleidelijk aan hun spreekdurf te vergroten. Dat kan het best door de vaardigheid geregeld aan bod te laten komen en een grote variatie te brengen in de gespreksituaties die binnen en buiten de klas worden gecreëerd. De leerlingen zetten grote stappen vooruit als ze leren om voldoende steun in te bouwen bij hun spreek- en gesprekstaken.

Ten slotte houdt de leraar er natuurlijk rekening mee dat voor heel wat leerlingen het (algemeen) Nederlands niet de spreektaal of de thuistaal is. Als men wil bereiken dat ze zich thuis voelen in het Nederlands als standaardtaal dan moet er gezorgd worden voor voldoende aanmoediging en moeten ze geregeld ondersteund worden om hun taalgebruik te verbeteren. Ook het creëren van spreesituaties waarbij het gebruik van de standaardtaal door de leerlingen zelf als een noodzaak wordt beschouwd, betekent voor alle leerlingen een belangrijke stimulans om het Standaardnederlands te oefenen.

DE LERAAR BEGELEIDT EN STUURT DE LEERLINGEN IN HUN ONTWIKKELING TOT ZELFSTANDIGE, VAARDIGE EN EFFICIËNTE SPREKERS

Hiertoe is het essentieel dat de leerlingen elk van de volgende drie rollen geregeld opnemen: de rol van spreker, de rol van luisteraar en de rol van observator.

Dat betekent dat de leerlingen zich in uiteenlopende gespreksituaties inleven in de verschillende gesprekspartners, maar ook dat ze de positie kunnen innemen van waaruit ze de hele gespreksituatie overschouwen.

DE LERAAR BEGELEIDT EN STUURT DE LEERLINGEN BIJ DE KEUZE EN BIJ HET GEBRUIK VAN MOGELIJKE STRATEGIEËN

Oriënteren

De uitdaging bij de oriëntering is om na te gaan wat er precies van hen als spreker wordt verwacht. Wat de inhoud betreft steunen ze daarvoor op hun eigen kennis, maar ook op wat ze doelgericht hebben verzameld bij voorafgaande luister-, kijk- of leesopdrachten (zie hoger).

Dat kan, zeker in het begin, aan de hand van een aantal hulpvragen met betrekking tot:

- de precieze taakomschrijving;
- het onderwerp en het inzetten van mogelijke voorkennis;
- de zender (in geval van rollenspel);
- het doel;
- de ontvanger: doelpubliek en/of andere sprekers;
- de tekstsoort (o.a. typische structuur) en/of gespreksvorm;
- de taal, rekening houdend met het doel en de ontvanger;
- audiovisuele hulpmiddelen (rekening houdend met het doel en de communicatieve situatie);
- de context of het referentiekader;
- de randvoorwaarden:

- de spreesituatie: waar, wanneer, duur, omstandigheden ...;
- de aanpak: hoe grondig, hoeveel tijd beschikbaar, hoeveel tijd nodig, opzoekwerk nodig ...

Het is belangrijk dat de ondersteuning stilaan wordt afgebouwd gedurende de twee leerjaren van de graad.

Vorbereiden

- Bij de voorbereiding maken de leerlingen een flexibel werkplan voor de spreektaak.
- Dat betekent dat ze, onder begeleiding maar met afnemende ondersteuning:
- ideeën verzamelen:
 - voorkennis verzamelen (brainstormen, systematisch analyseren, vrij associëren, topische vragen, vertrekken van een vaste structuur);
 - bronnen raadplegen;
 - de informatie die ze hebben verzameld uit de toeleidende receptieve opdrachten (luisteren, kijken, lezen) ordenen en er eventueel een selectie uit maken.
- de gegevens ordenen en selecteren, rekening houdend met het doel en de communicatieve situatie:
 - hoofd- en bijzaken onderscheiden;
 - informatie doseren;
 - nagaan wat het publiek kan boeien of wat te moeilijk is;
 - de geschikte structuur kiezen: de gegevens zinvol groeperen;
 - samenhang aanbrengen: inhoudelijk en taalkundig;
 - de meest overtuigende volgorde kiezen;
 - herhaling vermijden;
 - een spreeschema opstellen;
 - taalgebruik afstemmen op publiek en doel.

Uitvoeren

Tijdens de uitvoering van de spreektaak kunnen de leerlingen hun aanpak bijstellen door te letten op non-verbale reacties van het publiek.

Ook wederzijdse feedback bij oefenmomenten kan erg verhelderend zijn en mee bouwen aan de kwaliteit van de uitvoering. Voorwaarde is dat de feedback gebeurt op specifieke en helder geformuleerde criteria en dat de feedback gekoppeld wordt aan feed forward, nl. verbeterstrategieën.

Reflecteren

Leerlingen leren veel over spreekstrategieën uit het reflecteren op het resultaat, uit het becommentariëren van eigen en andermans resultaten aan de hand van heldere en voor de spreektaak specifieke evaluatiecriteria en uit het bijwerken op grond van dit commentaar (productbewustzijn).

Beide vormen van reflecteren moeten tijdens de lessen aan bod komen.

Reflecteren (met behulp van een controlelijst) op:

- spreekvaardigheid in het algemeen:
 - Vind je jezelf een goed of een slecht spreker? Waarom?
 - Hoe zijn je spreekervaringen? Welke opdrachten doe je (niet) graag? Waarom?
 - Wat kan er zoal mislopen? Hoe kun je dat vermijden?
 - Tips formuleren voor jezelf en anderen;
- het eindresultaat van de eigen prestatie en die van anderen. Dat kan het best aan de hand van een controlelijst over:
 - inhoud: conform de opgave, begrijpelijk, boeiend, overtuigend, ter zake, samenhangend, kritisch

- structuur: ondersteunende toelichting bij de structuur, ondersteunende vooruit- en terugblikken, ondersteunende aandacht voor functionele verbanden ...
- presentatie of interactie: vlotheid, articulatie, intonatie, volume, tempo, lichaamshouding, inlevingsvermogen, contact met publiek of andere sprekers, beheersing van zenuwen ...
- taalgebruik: begrijpelijk, verstaanbaar, levendig, correct ...
- de aanpak of strategieën:
 - Hoe valt het eindresultaat te verklaren?
 - Waar ging het goed?
 - Waar is het misgegaan?
 - Wat kan verbeterd worden. Hoe?

Bij de reflectie kunnen ook aspecten aan de orde zijn die betrekking hebben op de receptieve vaardigheden: is de strategie die de leerlingen hebben gekozen bij de voorbereidende luister-, kijk- of leestaak de meest doeltreffende gebleken om de productieve opdracht te ondersteunen?

Het is ook zinvol om de leerlingen voor mekaar tips te laten formuleren.

DE LERAAR STIMULEERT DE TRANSFER VAN DE VERWORVEN SPREEKVAARDIGHEID NAAR VERSCHILLENDE SITUATIES BINNEN EN BUITEN HET VAK NEDERLANDS

Het is belangrijk dat de leerlingen door het spreekonderwijs verschillende strategieën verwerven die zij soepel kunnen inzetten bij mondelinge interventies en opdrachten binnen de Nederlandse les, binnen andere lessen en buiten de school.

SCHRIJVEN

VOORAF

Een zelfstandige en efficiënte schrijver is een leerling die op het einde van de 3de graad zelfstandig de inhoud bepaalt en vastlegt, bij het schrijven planmatig en structurerend te werk gaat en zijn tekst nauwgezet reviseert zodat hij met zijn schrijftaak het gewenste resultaat (zijn schrijfdoel) bereikt.

Om beginnende schrijvers doeltreffend naar dat niveau te begeleiden is het aangewezen dat de leraar het complexe onderwijsleerproces opsplijt in fasen die de leerlingen stap voor stap doormaken. Door niet aan alle aspecten tegelijk te werken, stelt hij de leerlingen in staat succeservaringen te beleven, wat de drempel voor het schrijven gevoelig verlaagt.

Een schrijftaak wordt omschreven aan de hand van een aantal criteria. Die worden verzameld in bijv. een T-kaart. In een tweede fase worden de criteria geordend: eerst komen de criteria die voor die specifieke schrijftaak bepalend zijn, daarna volgen meer algemene criteria.

De schrijfpdracht wordt dan opgesplitst in verschillende schrijfrondes: per schrijfronde kan een schrijver rekening houden met ten hoogste drie of vier criteria. Na elke schrijfronde krijgt de leerling feedback op de gestelde criteria. Die feedback kan natuurlijk van de leraar komen, maar ook van de medeleerlingen.

Belangrijk is dat leerlingen de kans krijgen daadwerkelijk te trainen, dat er veel begeleid geschreven wordt. De schrijftaak wordt dus voor een groot deel tijdens de les uitgewerkt en is dus zeker niet enkel een huistaak. Bovendien is de begeleiding er evenzeer op gericht om betekenisvolle feedback te geven als om te evalueren met punten.

Deze aanpak zorgt voor een goed evenwicht tussen proces- en productevaluatie. Het schrijfdossier bevat dan alle werkversies, de feedback en het eindproduct. Per schooljaar werken de leerlingen ten minste vier eindproducten op de zonet geschetste manier uit.

In de mate dat het schrijven verband houdt met reële situaties in een concrete context, zullen de leerlingen gemotiveerd op zoek gaan naar oplossingen voor de problemen die zij daarbij tegenkomen. Bij het schrijven van zakelijke tekstsoorten is het dan ook van groot belang dat de leerlingen zich goed bewust zijn van hun schrijfdoel en dat ze weten voor wie hun tekst bestemd is. Net daarom is het belangrijk dat er geregeld voor realistische en levensechte taken wordt gekozen die gericht zijn aan personen of diensten buiten de school.

DE LERAAR BEGELEIDT EN STUURT DE LEERLINGEN IN HUN ONTWIKKELING TOT ZELFSTANDIGE, VAARDIGE EN EFFICIËNTE SCHRIJVERS

Dikwijls wordt het schrijven nog te veel aanzien als een taak die de leerlingen individueel – dikwijls ook thuis – moeten uitvoeren. Die visie gaat voorbij aan de opvatting van het schrijven als een proces waarbij feed up, feedback en feed forward samen leiden tot het schrijfproduct (zie verder: schema OVUR).

Hiertoe is het essentieel dat de leerlingen elk van de volgende drie rollen geregeld opnemen: de rol van schrijver, de rol van lezer en de rol van redacteur of kritische lezer.

Dat betekent dat de leerlingen zich in uiteenlopende schrijfsituaties inleven in de verschillende partners die bij het schrijven zijn betrokken (d.i. de schrijver en de lezer), maar ook dat ze de positie kunnen innemen van waaruit ze het hele schrijfproces overschouwen (redacteur of kritische lezer).

DE LERAAR BEGELEIDT EN STUURT DE LEERLINGEN BIJ HUN ONTWIKKELING TOT ZELFSTANDIGE SCHRIJVERS AAN DE HAND VAN BOEIENDE EN FUNCTIONELE OPDRACHTEN

Wij kunnen enkel geslaagde schrijftaken van onze leerlingen verwachten als zij gemotiveerd zijn voor de taak. Dat kan enkel als wij er in slagen om schrijfoopdrachten in een zo realistisch mogelijke communicatieve context te plaatsen met expliciete aandacht voor het schrijfdoel en het publiek.

Bij het kiezen van opdrachten wordt van de leraar dus enige creativiteit verwacht, een alerte zin voor actualiteit die het leven van de leerlingen raakt en een goed oog en oor voor wat hen bezighoudt.

Wat het schrijven van brieven betreft, moet men aandacht hebben voor de mogelijkheden en de gevolgen van de e-mail. Bij die ontwikkelingen mag het schrijfonderwijs niet achterop blijven.

DE LERAAR BEGELEIDT EN STUURT DE LEERLINGEN BIJ DE KEUZE EN HET GEBRUIK VAN MOGELIJKE STRATEGIEËN

Er werd hoger al op gewezen dat goed schrijfonderwijs niet alleen het eindproduct op het oog heeft, maar veel aandacht besteedt aan aspecten die te maken hebben met het schrijfproces zelf. In sommige gevallen kan het zinvol zijn dat de schrijfopdrachten – waar mogelijk – worden voorafgegaan door de lectuur van teksten die voor de schrijfoopdracht model kunnen staan.

Aanvankelijk splitst de leraar complexe schrijftaken op in deelopdrachten (bijv. eerst een ontbrekende inleiding, kern- of slotlinea aan een authentieke tekst laten toevoegen, pas nadien een totaaltekst laten schrijven). Naarmate de leerlingen vaardiger worden in het schrijven kunnen zij aan de slag gaan met opener schrijfoopdrachten.

Het schrijfproces moet beschouwd worden als een oefening in probleemoplossend, dus strategisch handelen. De achtereenvolgende fasen die de leerling daarbij doorloopt, worden weergegeven in het OVUR-schema:

Oriënteren

De uitdaging bij de oriëntering is om na te gaan wat er precies van hen als spreker wordt verwacht. Wat de inhoud betreft steunen ze daarvoor op hun eigen kennis, maar ook op wat ze doelgericht hebben verzameld bij voorafgaande luister-, kijk- of leesopdrachten (zie hoger).

Dat kan, zeker in het begin, aan de hand van een aantal hulpvragen met betrekking tot:

- de precieze taakomschrijving;
- het onderwerp en het inzetten van mogelijke voorkennis;
- het doel;
- de ontvanger: doelpubliek;

- de tekstsoort (o.a. typische structuur);
- de taal, rekening houdend met het doel en de ontvanger;
-

Het is belangrijk dat de ondersteuning stilaan wordt afgebouwd gedurende de twee leerjaren van de

graad.

- Naar/voor wie schrijf ik?
- Wat is mijn schrijfdoel?

Vorbereiden

- Bij de voorbereiding maken de leerlingen een werkplan voor de schrijftaak.
- Dat betekent dat ze, onder begeleiding maar met afnemende ondersteuning:
- ideeën verzamelen:
 - voorkennis verzamelen (brainstormen, systematisch analyseren, vrij associëren, topische vragen, vertrekken van een vaste structuur);
 - bronnen raadplegen;
 - de informatie die ze hebben verzameld uit de toeleidende receptieve opdrachten (luisteren, kijken, lezen) ordenen en er eventueel een selectie uit maken.
- de gegevens ordenen en selecteren, rekening houdend met het doel en de communicatieve situatie:
 - hoofd- en bijzaken onderscheiden;
 - informatie doseren;
 - nagaan wat het publiek kan boeien of wat te moeilijk is;
 - de geschikte structuur kiezen: de gegevens zinvol groeperen;
 - samenhang aanbrengen: inhoudelijk en taalkundig;
 - de meest overtuigende volgorde kiezen;
 - herhaling vermijden;
 - taalgebruik afstemmen op publiek en doel.

Aan het einde van de oriëntatiefase en de voorbereidende fase beschikken de leerlingen over een gedetailleerd schema dat de inhoudelijke ruggengraad zal vormen voor de uitwerking van de schrijftaak.

Het schema bevat ook voldoende heldere en eenduidig geformuleerde criteria die de vorm zullen bepalen.

Binnen die criteria kan een onderscheid worden gemaakt tussen criteria die gelden voor elke schrijftaak en criteria die specifiek zijn voor de opdracht waar de leerlingen op dat ogenblik mee aan de slag gaan.

Dat schema kan worden opgebouwd aan de hand van een T-kaart.

Het vormt de feed up voor de schrijftaak.

Uitvoeren

Bij de uitvoering proberen de leerlingen om alle informatie uit de vorige fasen te integreren. Dat betekent onder meer dat de leerlingen bij het formuleren van de inhoudelijke aspecten rekening zullen houden met de verschillende criteria die zij voorafgaand aan de taak hebben geformuleerd.

Zelfs geoefende schrijvers kunnen met ten hoogste drie of vier criteria tegelijk rekening houden. Dat betekent dat het schrijfproces in verschillende fasen of rondes zal verlopen. Mogelijke aandachtspunten tijdens de verschillende schrijfrondes:

- In een eerste ronde concentreren de leerlingen zich vooral op die criteria die specifiek zijn voor de schrijftaak, voornamelijk inhoudelijke aspecten. Centrale vraag is: heb ik mijn boodschap zo geformuleerd dat ze helder en acceptabel is voor de lezer?
- In een tweede ronde wordt er gewerkt aan belangrijke vormaspecten die de inhoud ondersteunen: de globale lay-out, de verdeling in alinea's, aspecten van interpunctie ...
- In een derde ronde is er aandacht voor meer algemeen geldende criteria zoals spelling.
-

- De sturing en ondersteuning van het schrijfproces gebeurt dus enerzijds door de vooraf verzamelde criteria. Een tweede en belangrijk aspect van begeleiding en ondersteuning is de feedback die de leerlingen krijgen bij de uitvoering van de schrijftaak. Die feedback kan best worden gegeven door de medeleerlingen zodat er een win-winsituatie ontstaat: de schrijver leert van de feedback van de medeleerlingen, de medeleerlingen leren van het doelgericht reflecteren op het schrijfproduct van anderen.
- In de huidige schrijfdidactiek wordt er met drie rollen gewerkt: die van schrijver, die van lezer en die van kritische lezer. Deze rollen kunnen zowel in de fase van de uitvoering als in de fase van de reflectie worden toegepast.

Schrijven is een moeilijk proces én een leerproces. Het is de logica dat dit vooral tijdens de les gebeurt en niet uitsluitend als huistaak wordt gegeven.

Reflecteren

Leerlingen leren veel over schrijven en schrijfstrategieën uit het reflecteren op het resultaat, uit het becommentariëren van eigen en andermans resultaten aan de hand van heldere en voor de schrijftaak specifieke evaluatiecriteria en uit het bijwerken op grond van dit commentaar (productbewustzijn).

Om die reflectie zinvol en grondig te maken, wordt er op de tekst van de leerlingen gereflecteerd vanuit verschillende standpunten: die van lezer en die van redacteur of kritische lezer. Beide partners geven, op grond van de vooraf opgestelde criteria, feedback op de schrijftaak en ze geven aanwijzingen om het product te verbeteren (feed forward).

Op basis van die op- en aanmerkingen kunnen de leerlingen hun schrijftaak bijstellen.

Deze manier van werken heeft uiteraard voor gevolg dat het schrijven slechts voor een beperkt deel een individuele leerlingenactiviteit is. Een groot deel van het proces zal in de klas moeten gebeuren met de actieve ondersteuning van de leerkracht en de leerlingen, telkens in een verschillende rol bij het schrijf- en leesproces.

Reflecteren op:

- schrijfvaardigheid in het algemeen:
 - Vind je jezelf een goed of een slecht schrijver? Waarom?
 - Hoe zijn je schrijfervaringen? Welke opdrachten doe je (niet) graag? Waarom?
 - Wat kan er zoal mislopen? Hoe kun je dat vermijden?
 - Tips formuleren voor jezelf en anderen;
- het tussenproduct van de leerling zelf en dat van de andere leerlingen (rollen van lezer en redacteur). Dat kan het best aan de hand van de lijst van aandachtspunten die bij de oriëntatiefase en voorbereidingsfase werd uitgewerkt (T-kaart).
- de aanpak of strategieën:
 - Hoe valt het eindresultaat te verklaren?
 - Wat ging goed?
 - Waar is het misgegaan?
 - Wat kan verbeterd worden. Hoe?

Bij de reflectie kunnen ook aspecten aan de orde zijn die betrekking hebben op de receptieve vaardigheden: is de strategie die de leerlingen hebben gekozen bij de voorbereidende luister-, kijk- of leestaak de meest doeltreffende gebleken om de productieve opdracht te ondersteunen?

- Het is ook zinvol om de leerlingen voor elkaar tips te laten formuleren.

DE LERAAR NEDERLANDS BEGELEIDT EN STUURT DE LEERLINGEN BIJ HET REFLECTEREN OP HUN SCHRIJFSTRATEGIEËN EN DE RESULTATEN

Voor en tijdens het uitvoeren van de schrijftaak denken leerlingen na over hun handelen en stellen ze op grond hiervan hun strategie bij. Zo leren ze het eigen schrijfproces evalueren (procesbewustzijn).

Maar leerlingen leren ook veel over schrijfstrategieën uit het reflecteren op het product van hun handelen, uit het becommentariëren van eigen en andermans resultaten aan de hand van heldere criteria en uit het reviseren op grond van dit commentaar (productbewustzijn).

Goed leren schrijven betekent véél schrijven. Goed reflecteren op het schrijfproces en -product betekent veel herschrijven. Ook hier moeten kansen gecreëerd worden waarbij de leerlingen samen aan schrijftaken kunnen werken en elkaar kunnen helpen. Op die manier wordt niet alleen een stimulerende, maar bovendien een veilige schrijfomgeving in de hand gewerkt.

Het spreekt vanzelf dat de leraar vooraf duidelijk met de leerlingen afspreekt aan welke criteria het product van de schrijfofdracht moet voldoen. Samen met de leerlingen betekenisvolle criteria bepalen is de perfecte oriëntering en voorbereiding van een schrijftaak.

De criteria zijn best zo specifiek mogelijk en functioneel voor die bepaalde schrijftaak. Ze worden bovendien omschreven in voor de leerlingen begrijpelijke termen.

Bij heel wat schrijfofdrachten kunnen de leerlingen geholpen worden met gebruiksvriendelijke werkbladen, bijv. checklist, commentaarblad, beoordelingsblad met holistische of analytische vragen voor (zelf)controle van het schrijfproces en/of de tekst.

DE LERAAR BEGELEIDT EN STUURT DE LEERLINGEN BIJ HUN ONTWIKKELING TOT FLEXIBELE SCHRIJVERS

De leraar zorgt voor voldoende afwisseling in de schrijfofdrachten (samenvattingen, brieven voor diverse doeleinden, instructies, verslagen, standpunten uiteenzetten en argumenteren, creatief schrijven). Hij laat verschillende tekstsoorten aan bod komen en integreert waar mogelijk het gebruik van moderne informatie- en communicatietechnologie.

Uit wat voorafgaat, blijkt duidelijk dat het rendement van de toenemende taalvaardigheid van de leerlingen zich niet beperkt tot het vak Nederlands, maar dat het ook in andere schoolvakken doorwerkt. Vakgroepwerking en de invoering van een actief talenbeleid op school zijn echter onontbeerlijk om een optimaal rendement te bereiken.

Spelling

In dit leerplan wordt spelling beschouwd als een onderdeel van 'schrijven'. Spelling wordt dan ook niet als een afzonderlijk hoofdstuk behandeld.

Enkele adviezen

- **Spellingbewustzijn vergroten:**
 - leerlingen publiekgericht leren denken als ze teksten schrijven; belangrijk is de communicatieve context waarin hun teksten functioneren (afstand tussen zender en ontvanger!) 'Wie leest mijn tekst?' is hier de centrale vraag.
 - leerlingen een kritisch revisiegedrag bijbrengen via oefeningen op reviseren van eigen en andermans teksten (peer- monitoring);
 - leerlingen vertrouwd maken met het raadplegen van hulpmiddelen bij twijfel: elektronische spellingcontrole, woordenlijsten en woordenboeken.
- Het spellingonderwijs als **probleemoplossend handelen:**
 - leerlingen gebruiken oplossingsstrategieën waarop zij reflecteren;
 - leerlingen verantwoorden hun schrijfwijze van bepaalde woorden: hoe ben ik tot deze spelling gekomen, waarop heb ik mij gebaseerd, welke redenering heb ik gevolgd, hoe verklaar ik zelf bepaalde spelproblemen?
 - leerlingen hun eigen strategieën bij het spellen zelf laten verwoorden en hen stimuleren om zelf regels te formuleren bijv. aan de hand van een redeneerschema;
 - spellingonderwijs inductief en procesmatig benaderen.
- Spellingonderwijs als **remediëring:**
 - spellingonderwijs komt niet systematisch, wel functioneel aan bod;
 - de leraar vertrekt vanuit de schrijfproducten van leerlingen;
 - klassikale en/of individuele remediëring worden gekoppeld aan veelvoorkomende fouten in schrijfproducten van leerlingen;

- leerlingen worden geen vaardiger schrijvers door klassieke dictees.

TAALBESCHOUWING

ALGEMEEN

Taalbeschouwing ondersteunt de leerlingen om in natuurlijke en functionele situaties met meer diepgang over taal en taalgebruik na te denken, er op te reflecteren. Indirect ondersteunt taalbeschouwing op die manier de taalvaardigheid van de leerlingen.

Kernbegrip is het reflecteren. Terwijl in het basisonderwijs en de 1e graad van de A-stroom die reflectie enkel de bedoeling heeft om de communicatie doeltreffender te maken, gebeurt ze vanaf de 2e graad ASO – TSO – KSO bewust en planmatig niet enkel met het oog op een doelmatiger communicatie, maar ook als deel van een ruimere en meer algemene cultureel-intellectuele ontwikkeling.

Dat betekent dat de leerlingen meer en meer bewuste, expliciete kennis opbouwen over de systematiek van taal en taalgebruik. Het opbouwen van die kennis gebeurt minder door enkel kennisoverdracht, maar is het gevolg van een actief en constructief proces waarin de reflectie centraal staat. Dit proces wordt door de leraar gestuurd en geleid, begeleid en gestimuleerd.

In ASO wordt er stilaan aansluiting gezocht met wetenschappelijke inzichten, in KSO en TSO blijft de relatie tot efficiënte communicatie op de voorgrond.

LEERLIJN

De leerlijn voor taalbeschouwing van basisonderwijs tot 3^{de} graad secundair onderwijs beweegt zich over het volgende continuüm:

Eenvoudig	Complex
Impliciet	Expliciet
Concreet	Complex
Gecontextualiseerd	Generaliserend
Procedureel (weten hoe)	Declaratief (weten dat)

FUNCTIES VAN TAALBESCHOUWING

Waarde- en attitudevorming en interculturele gerichtheid

In het leerplan Nederlands voor de eerste graad zijn expliciet doelen opgenomen die de interculturele gerichtheid van de leerlingen moeten ondersteunen.

In de eerste graad hebben wij de klemtoon gelegd op het bevestigen van het eigen referentiekader en het verkennen en aanvaarden van andere referentiekaders voor zover die in taal en taalgebruik tot uiting komen. De klemtoon ligt er op het exploreren door middel van het lezen van teksten van die culturen en subculturen waar de leerlingen mee in contact komen.

Deze begeleide en door de leerkracht gestuurde exploratie moet leiden tot interesse en respect voor de eigen cultuur en voor de culturen van anderen.

De sturing door gevarieerd tekstmateriaal wordt verder ondersteund door een weloverwogen inzet van werkvormen waarbij wisselende interactie centraal staat.

Deze doelen blijven onverkort gelden voor dit leerplan (leerplandoel 41ASO en 51 TSO – KSO). ze zijn het logische gevolg van het pedagogisch project van het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

De bijdrage tot deze doelen door het literatuuronderwijs ligt voor de hand: in geen enkel vorm van taaluiting worden culturen, subculturen, meningen meer helder gepresenteerd dan in de literatuur.

Maar ook de taalbeschouwing kan een belangrijke bijdrage leveren.

Een aantal doelen uit de component taalbeschouwing leveren een belangrijke basis om de culturele gerichtheid van de leerlingen te verhogen en te verdiepen. Vooral de doelen op het sociolinguïstische domein (leerplandoelen en het pragmatische domein (leerplandoelen 43 en 44 ASO en 53 en 54 TSO – KSO) komen hiervoor in aanmerking.

Binnen deze doelen streeft de leerkracht er naar om bij alle leerlingen een onbevooroordeelde houding tegenover taalverscheidenheid en taalvariatie te ontwikkelen. Vanzelfsprekend wordt deze houding ook van de leerkracht zelf verwacht. Vanaf de 2e graad wordt er aan de interculturele gerichtheid

ook een intellectueel-cognitief doel gekoppeld. De taal van de mens als individu en als lid van allerlei groepen wordt in de tweede graad ook een studieobject: de doelen vereisen dat deze taalverschiedenheid wordt herkend, onderzocht en, voor ASO, ook benoemd.

Deze doelen ontwikkelen trouwens niet enkel de interculturele gerichtheid, ze dragen ook bij tot een doeltreffende (interculturele) communicatie. Het gaat dan over de bereidheid om Algemeen Nederlands te spreken, maar ook om respectvol en onbevangen om te gaan met dialecten, tussentaal en andere talen binnen onze gemeenschap. Bij deze doelen primeren dus de sociale aspecten. Zij helpen de leerlingen om in meer taalgebruikssituaties sociaal vaardiger te worden.

Taalsysteem: ondersteuning van de taalverwerving Nederlands en moderne vreemde talen

Taalbeschouwing en taalvaardigheid vormen een geheel. De beheersing van de vaardigheden wordt ondersteund door een dieper taalbeschouwelijk inzicht, gesteund op functionele taalstructurele kennis. Met functionaliteit bedoelen wij dat de leerkracht voor deze taalbeschouwelijke doelen vertrekt van concrete voorbeelden en dat de reflectie een dieper grammaticaal inzicht op het oog heeft waarbij dat dieper inzicht helpt om de taal beter te beheersen en te verzorgen.

Verbreiding en verdieping van de taalstructurele kennis is dus geen geïsoleerde lesactiviteit, maar een deel van het proces om tot betere talige producten te komen. Bij het herkennen en onderzoeken wordt er uiteraard gewerkt met de terminologie die in de leerplandoelen van de 1e graad secundair onderwijs is terug te vinden. Het is dus expliciet geen leerplandoel om al deze termen aan de leerlingen aan te leren. Het is wel de bedoeling dat de leerlingen bij het herkennen en het onderzoeken de correcte terminologie gebruiken – uiteraard ook bij het benoemen in ASO. De termen moeten dus het proces van reflectie ondersteunen, eenduidig maken en een wetenschappelijke onderbouwing geven.

Voor het herkennen en onderzoeken komen in de eerste plaats alle talige producten van de leerlingen in aanmerking. De leerlingen worden gestimuleerd om een specifiek aspect van taalgebruik of een welomschreven taalverschijnsel nauwkeurig te observeren en dieper te exploreren. In ASO worden de verschijnselen ook benoemd.

Deze lijn wordt verdergezet in de 3^{de} graad. Daar is ook voor TSO en KSO het benoemen aan de orde. In ASO wordt daar 'duiden' aan toegevoegd. Het vormt een aanzet tot een sterker wetenschappelijke onderbouwing: uitdiepen, achtergrondinformatie verwerken, verklaren, uitleggen en toelichten.

Het is zeker niet de bedoeling dat enkel de fouten van de leerlingen als uitgangspunt worden genomen. Voorbeelden van goede praktijk uit de lessen spreek- en schrijfvaardigheid, van twijfels of keuzemogelijkheden, suggesties – alle materiaal kan de basis vormen voor reflectie en verder onderzoek.

Maar het is ook aangewezen om voorbeelden van buiten de klas te bespreken. Het is immers de bedoeling dat de leerlingen kunnen reflecteren op erg divers tekstmateriaal, op de specificiteit van elke tekstsoort – beluisterd, bekeken of gelezen.

De reflectie gebeurt op de kernonderdelen van het taalsysteem, van de grammatica.

Door het proces van herkennen en onderzoeken van taalverschijnselen en door de verruiming van de kennis van het taalsysteem levert taalbeschouwing ook bijkomende steun aan de leerlingen bij de verwerving van de vreemde talen.

Maar ook bij deze functie van taalbeschouwing blijft de sturing in handen van het vak Nederlands.

Taalbeschouwing wordt ook gesitueerd op het niveau van de tekst.

LITERATUUR

DOEL VAN HET LITERATUURONDERWIJS

Het doel van het literatuuronderwijs is dat de leerlingen aan het einde van de derde graad in staat zijn om bij de formulering van hun oordeel over een literaire tekst zowel tekstervarende als tekstbestude-rende elementen zinvol te integreren. Ook wanneer ze hun persoonlijke ervaring verwoorden, gebruiken ze daarbij de juiste literaire begrippen en trachten ze hun oordeel zo veel mogelijk te objectiveren.

LEERLIJN

Eerste graad: tekstervaring - leesplezier
Tweede graad: tekstervaring (KSO – TSO), tekstervaring en tekstbestudering (ASO)

- geleidelijke kennismaking met het begrippenapparaat om de leeservaring te kunnen motiveren
- in KSO – TSO is tekstbestudering enkel occasioneel aan de orde. De kennis van het begrippenapparaat is geen doel op zich.

Derde graad: tekstervaring (KSO – TSO), tekstervaring en tekstbestudering (ASO)

- het begrippenapparaat wordt verder uitgebreid, maar altijd in functie van de motivatie van de leeservaring
- in KSO – TSO is tekstbestudering enkel occasioneel aan de orde. De kennis van het begrippenapparaat is geen doel op zich.

TEKSTERVARING EN TEKSTBESTUDERING

Tekstervaring

- De relatie tussen de lezer en de tekst staat centraal. Het literatuuronderwijs is sterk gericht op de persoonlijke literaire ontwikkeling. De leerlingen en hun persoonlijke smaakontwikkeling vormen het uitgangspunt. Het onderwijs vertrekt van de emotionele beleving van de tekst, waarbij begrippen als betrokkenheid, belangstelling en gemotiveerdheid centraal staan.
- De leerlingen moeten hierbij hun ervaringen zinvol kunnen verwoorden, d.w.z. hun uitspraken kunnen staven met wat er in de tekst staat en hun meningen onderbouwen met voorbeelden, passages en situaties uit het literaire werk.
Vrij associëren over eigen belevenissen of opvattingen die nauwelijks met de tekst iets te maken hebben, moet worden vermeden. Het gevaar bestaat ook dat de leerlingen blijven steken op het eigen niveau en dat uitspraken als: 'Ik vind het saai' of 'Het is een erg leuke tekst', het eindpunt zijn van het leesproces.
- Tekstervaring is slechts een deel van het verwerkingsproces van een literaire tekst. Ruud Kraaijeveld spreekt over drie fasen:
 - de leesbeleving (eerste indruk van het verhaal);
 - de tekstervaring (leeservaringen grondig beschrijven);
 - de verdieping van de eigen ervaring (verwerkings- en verdiepingsopdrachten).Daartoe hebben de leerlingen begeleiding, oefeningen en voorbeelden nodig. Kraaijeveld suggereert hier:
 - schema's voor eerste persoonlijke reacties;
 - vragenlijsten voor de gedetailleerde beschrijving van de leeservaringen;
 - diverse opdrachten om de ervaring te verdiepen;
 - tekstboeken of readers met fragmenten en recensies als voorbeeld voor het vakkundig verwoorden en onderbouwen van de eigen mening.

Tekstbestudering

- Om de tekstbeleving te verwoorden hebben de leerlingen een begrippenkader nodig. Daarnaast is het ook zinvol het werk te kunnen plaatsen in de tijd. Zowel de structuuranalytische als de historisch-biografische benadering van een literaire tekst kunnen de persoonlijke literaire ontwikkeling van de leerlingen verdiepen. Tegelijk kan zo de aanvullende doelstelling van het literatuuronderwijs als cultuuroverdracht gerealiseerd worden.
- De nadruk ligt op de toepassing van het begrippenapparaat: het staat in dienst van de reflectie op literatuur en is geen doelstelling op zich.
In de tweede graad wordt er rond 'basale' begrippen gewerkt: algemene principes om het leesplezier ten volle te laten renderen.
- Bij de tekstbestudering zijn er drie aspecten:
 - De analyse van de tekst, zowel formeel als inhoudelijk.
 - De interpretatie: de verzamelde gegevens moeten inzicht verschaffen in de thematiek en betekenis van de tekst.
 - De beoordeling op grond van de gevonden gegevens. Het gaat er vooral om welke literaire middelen welke reacties hebben teweeggebracht.

Geen strikte scheiding, wel een continuüm

Eigenlijk is er geen scherpe scheiding tussen tekstervarend en tekstbestuderend literatuuronderwijs. Als we onze ervaring van een tekst onder woorden brengen, is dat altijd een combinatie van affectieve en cognitieve elementen. Het accent bij de tekstervarende methode ligt echter vooral op verbanden met ons eigen leven en onze eigen persoonlijkheid.

De vraag in welke mate de leerlingen zich kunnen identificeren met een personage uit een literaire tekst lijkt op het eerste gezicht een louter tekstervarende vraag, maar een goed antwoord veronderstelt een behoorlijk inzicht in het karakter van dit personage, wat bepaalde tekstbestuderende vaardigheden impliceert.

Het antwoord koppelt echter eigen ervaringen of inzichten aan deze karaktereigenschappen. Het volstaat dus niet het karakter te beschrijven of losweg over eigen ervaringen te praten.

Hoewel het antwoord dus persoonlijk is, zijn er toch een aantal criteria waaraan het moet voldoen (evaluatiecriteria):

- Er moeten voldoende verbanden zijn tussen de lezer en het personage.
- Ze moeten gaan over zaken die de lezers herkenbaar vinden, bij henzelf of bij mensen die zij kennen.
- Deze verbanden moeten zinvol zijn en duidelijk uitgelegd worden.
- De gegevens over het personage moeten juist zijn en duidelijk uitgelegd.
- De belangrijkste eigenschap(en) van het personage moet(en) zeker voorkomen, het mag dus niet uitsluitend gaan over detailkenmerken.

Hetzelfde geldt voor de vraag om een persoonlijke appreciatie van een tekst:

- Is jouw leeservaring positief dan wel negatief en waarom?
- Spreekt de tekst je zo aan dat je hem zou aanbevelen aan leeftijdgenoten? Waarom (niet)?

Hoewel niet wordt gevraagd de tekst zo objectief mogelijk te evalueren, helpt het wel als de lezer een en ander weet over literatuur en vertrouwd is met bepaalde criteria (bv. aangrijpend, spannend, goed voorstelbare personages, herkenbare situaties ...) of begrippen (bv. thema, cliffhanger, ironie): deze kennis maakt het gemakkelijker de leeservaring onder woorden te brengen. In de tweede graad kan bijvoorbeeld gewerkt worden met een reeks hulpvragen. Het accent ligt in elk geval op de eigen ervaring.

Welke evaluatiecriteria kunnen gebruikt worden?

- Er moeten voldoende persoonlijke elementen in het antwoord zitten, d.w.z. verbanden met het eigen leven en de eigen leeservaring.
- Er worden voldoende verschillende argumenten pro en/of contra gebruikt, dus niet uitsluitend één argument. Eventueel (indien opgegeven) gaat het zowel over de inhoud als de manier van schrijven.
- De argumenten worden voldoende en duidelijk uitgelegd.
- De gegevens uit de tekst zijn correct en worden goed uitgelegd.
- Ze gebruiken zo veel mogelijk al de juiste literaire begrippen.

Omgekeerd, hoewel bij een tekstbestuderende aanpak de klemtoon ligt op een zo objectief mogelijke beschrijving van kenmerken van de tekst zelf, zijn subjectieve elementen nooit uit te sluiten.

Het verschil bij de formulering van bijvoorbeeld een oordeel is wel dat geprobeerd wordt een zo veelzijdig mogelijk argumentatie te gebruiken en die zo veel mogelijk te objectiveren. Het woord 'ik' of directe verwijzingen naar eigen ervaringen komen er niet in voor, hoewel uiteraard alles wat er staat een persoonlijk oordeel blijft.

VOET

Wat en waarom?

Vakoverschrijdende eindtermen¹ (VOET) zijn minimumdoelen die, in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen, niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar door meerdere vakken en/of vakoverschrijdende onderwijsprojecten worden nagestreefd.

De VOET geven scholen de opdracht om jongeren te vormen tot de actieve burgers van morgen!

Zij moeten jongeren in staat stellen om die sleutelcompetenties te verwerven die een zinvolle bijdrage leveren aan het uitbouwen van een persoonlijk leven en aan de opbouw van de samenleving.

Het ordeningskader van de VOET bestaat uit een samenhangend geheel dat deels globaal en deels per graad geformuleerd wordt.

Globaal:

- een **gemeenschappelijke stam** met 27 sleutelvaardigheden
 - Deze gemeenschappelijke stam is een opsomming van vrij algemeen geformuleerde eindtermen, los van elke context. Ze zijn toepasbaar in alle opvoedings- en onderwijsactiviteiten van de school. Ze kunnen, afhankelijk van de keuze van de school, in samenhang met alle andere vakgebonden of vakoverschrijdende eindtermen worden toegepast;
- **zeven** maatschappelijk relevante toepassingsgebieden of **contexten**:
 - **lichamelijke gezondheid en veiligheid,**
 - **mentale gezondheid,**
 - **sociorelationele ontwikkeling,**
 - **omgeving en duurzame ontwikkeling,**
 - **politiek-juridische samenleving,**
 - **socio-economische samenleving,**
 - **socioculturele samenleving.**

Per graad:

- **leren leren,**
- **ICT** in de eerste graad,
- **technisch-technologische vorming** in de tweede en derde graad ASO.

Een zaak van het hele team

De VOET vormen een belangrijk onderdeel van de basisvorming van de leerlingen in het secundair onderwijs. Om een brede en harmonische basisvorming te waarborgen moeten de eindtermen van de gemeenschappelijke stam, contexten, leren leren, ICT en technisch-technologische vorming in hun samenhang behandeld worden. Het is de taak van het team om - vanuit een visie en een planning - vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen te combineren tot zinvolle gehelen voor de leerlingen.

Door de globale formulering krijgen scholen meer autonomie bij het werken aan de vakoverschrijdende eindtermen, waardoor de school meer mogelijkheden krijgt om het eigen pedagogisch project vorm te geven.

Het team zal keuzes en afspraken moeten maken over de VOET.

De globale formulering over de graden heen betekent niet dat alle eindtermen in alle graden moeten aan bod komen, dit zou een onbedoelde verzwarende van de inspanningsverplichting tot gevolg hebben. Bij het maken van de keuzes wordt verwacht dat elke graad in elke school een redelijke inspanning doet ten opzichte van het geheel van de VOET, rekening houdend met wat in de andere graden aan bod komt.

¹ In de eerste graad B-stroom spreekt men over vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen (VOOD). Aangezien zowel VOET als VOOD na te streven zijn, beperken we ons in de tekst tot de term VOET, waarbij we zowel naar het begrip vakoverschrijdende eindtermen als vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen verwijzen.

Doordat de VOET niet louter graadgebonden zijn, krijgt de school/scholengemeenschap de mogelijkheid om een leerlijn over de graden heen uit te werken.

OLC/ICT

HET OPEN LEERCENTRUM EN DE ICT-INTEGRATIE

Het gebruik van het open leercentrum (OLC) en de ICT-integratie past in de totale visie van de school op leren en op het werken aan de leervaardigheden van de leerlingen. De inzet en het gebruik van ICT en van het OLC zijn geen doel op zich maar een middel om het onderwijsleerproces te ondersteunen.

Door de snelle evolutie van de informatietechnologie volgen nieuwe ontwikkelingen in de maatschappij elkaar in hoog tempo op. Kennis en inzichten worden voortdurend verruimd. Er komt een enorme hoeveelheid informatie op ons af. De school zal de leerlingen moeten leren hier zinvol en veilig mee om te gaan.

Zelfstandig kunnen werken, in staat zijn eigen initiatieven te ontplooiën en over het vermogen beschikken om nieuwe ideeën en oplossingen in samenwerking met anderen te ontwikkelen, zijn essentieel. Voor het onderwijs betekent dit een ingrijpende verschuiving: minder aandacht voor de passieve kennisoverdracht en meer aandacht voor de actieve kennisconstructie binnen de unieke ontwikkeling van elke leerling. Die benadering nodigt leraren en leerlingen uit om voortdurend met elkaar in dialoog te treden, omdat je de ander nodig hebt om te kunnen leren. Het traditionele beeld van onderwijs zal steeds meer verdwijnen en veranderen in een dynamische leeromgeving waar leerlingen in eigen tempo en in wisselende groepen onderwijs zullen volgen. Dergelijke leerprocessen worden bevorderd door gebruik te maken van het OLC en van ICT-integratie als onderdeel van deze rijke gedifferentieerde leeromgeving.

Het open leercentrum als krachtige leeromgeving

Een open leercentrum (OLC) is een ruimte waar leerlingen, individueel of in groep, zelfstandig, op hun eigen tempo en op hun eigen niveau kunnen leren, werken en oefenen.

Om een krachtige leeromgeving te zijn, is een open leercentrum

- uitgerust met voldoende didactische hulpmiddelen,
- ter beschikking van leerlingen op lesmomenten en daarbuiten,
- uitgerust in functie van leeractiviteiten met pedagogische ondersteuning.

In ideale omstandigheden zou de ganse school een open leercentrum kunnen zijn. In werkelijkheid kan in een school echter niet op elke plaats en op elk moment een dergelijke leeromgeving gewaarborgd worden. Daarom kiezen scholen ervoor om een aparte ruimte als OLC in te richten om zo de leemtes in te vullen.

Voor de meeste leeractiviteiten volstaat een klaslokaal of informaticalokaal. Wanneer is het echter nuttig om over een OLC te beschikken?

- Bij een gedifferentieerde aanpak waarbij verschillende leerlingen bezig zijn met verschillende leeractiviteiten, kan het klaslokaal op vlak van zowel ruimte als middelen niet meer als enige leeromgeving voldoen. Dit is zeker het geval bij begeleid zelfstandig leren, vakoverschrijdend leren, projectmatig werken ... Vermits leerlingen bij deze leeractiviteiten een zekere vrijheid krijgen in het plannen, organiseren en realiseren van het leren, is de beschikbaarheid van extra ruimte en middelen soms noodzakelijk.
- Het leren van leerlingen beperkt zich niet tot de eigenlijke lestijden. Voor sommige opdrachten moeten zij beschikken over aangepaste leermiddelen buiten de eigenlijke lestijden. Niet iedereen heeft daar thuis de mogelijkheden voor. In functie van gelijke onderwijskansen, lijkt het zinvol dat een school ook momenten buiten de lessen voorziet waarop leerlingen van een OLC gebruik kunnen maken.

Om hieraan te voldoen, beschikt een OLC minimaal over volgende materiële mogelijkheden:

- ruim lokaal met een uitnodigende inrichting die een flexibele opstelling toelaat (bijv. eilandjes om in groep te werken);
- ICT: computers met internetverbinding, printmogelijkheid, oortjes, microfoons ...;

- digitaal leerplatform waar alle leerlingen toegang toe hebben;
- materiaal waarvan de vakgroepen beslissen dat het moet aanwezig zijn om de leerlingen zelfstandig te laten werken/leren (software, papieren dragers ...) en dat bewaard wordt in een openkastsysteem;
- kranten en tijdschriften (digitaal of op papier).

In het ideale geval is er nog een bijkomende ruimte beschikbaar (liefst ook met ICT-mogelijkheden) die zowel kan gebruikt worden als 'stille' ruimte of juist omgekeerd om bijvoorbeeld leerlingen presentaties te laten oefenen (de grote ruimte is in dat geval de stille ruimte) of voor groepswork (discussiemogelijkheid).

Op organisatorisch vlak is het van belang dat met het volgende rekening wordt gehouden:

- het OLC wordt bij voorkeur gebruikt voor werkvormen en activiteiten die niet in het vaklokaal kunnen gerealiseerd worden;
- het is belangrijk dat bij een leeractiviteit begeleiding voorzien wordt. Deze begeleiding kan zowel gebeuren door de actieve aanwezigheid van een leraar als ook 'van op afstand' door middel van gerichte opdrachten, stappenplannen, studietips ...;
- het OLC is toegankelijk buiten de lesuren (bijv. tijdens de middagpauze, een bepaalde periode voor en/of na de lesuren).

Voor het welslagen is het aan te bevelen dat een OLC-beheerder aangesteld wordt. Deze beheerder zorgt o.a. voor inchecken, bewaren van orde, beheer van het materiaal en praktische organisatie en wordt bijgestaan door een ICT-coördinator voor de technische aspecten.

Door het specifieke karakter van het OLC is deze ruimte bij uitstek geschikt voor de realisatie van de ICT-integratie binnen de vakken maar deze integratie mag zich niet enkel tot het OLC beperken.

ICT-integratie als middel voor kwaliteitsverbetering

Onder ICT-integratie verstaan we het gebruik van informatie- en communicatietechnologie ter ondersteuning van het leren.

ICT-integratie kan op volgende manieren gebeuren:

- Zelfstandig oefenen in een leeromgeving
 - Nadat leerlingen nieuwe leerinhouden verworven hebben, is het van belang dat ze voldoende mogelijkheden krijgen om te oefenen bijvoorbeeld d.m.v. specifieke pakketten. De meerwaarde van deze vorm van ICT-integratie kan bestaan uit: variatie in oefenvormen, differentiatie op het vlak van tempo en niveau, geïndividualiseerde feedback, mogelijkheden tot zelfevaluatie.
- Zelfstandig leren in een leeromgeving
 - Een mogelijke toepassing is nieuwe leerinhouden verwerven en verwerken, waarbij de leerkracht optreedt als coach van het leerproces (bijvoorbeeld in het open leercentrum). Een elektronische leeromgeving (ELO) biedt hiertoe een krachtige ondersteuning.
- Creatief vormgeven
 - Leerlingen worden uitgedaagd om creatief om te gaan met beelden, woorden en geluid. De leerlingen kunnen gebruik maken van de mogelijkheden die o.a. allerlei tekst-, beeld- en tekenprogramma's bieden.
- Opzoeken, verwerken en bewaren van informatie
 - Voor het opzoeken van informatie kunnen leerlingen gebruik maken van o.a. cd-roms, een ELO en het internet.
 - Verwerken van informatie houdt in dat de leerlingen kritisch uitmaken wat interessant is in het kader van hun opdracht en deze informatie gebruiken om hun opdracht uit te voeren.
 - De leerlingen kunnen de relevante informatie ordenen, weergeven en bewaren in een aangepaste vorm.
- Voorstellen van informatie aan anderen
 - Leerlingen kunnen informatie aan anderen meedelen of tonen met behulp van ICT-ondersteuning met tekst, beeld en/of geluid onder de vorm van bijvoorbeeld een presentatie, een website, een folder ...

- Veilig, verantwoord en doelmatig communiceren
- Communiceren van informatie betekent dat leerlingen informatie kunnen opvragen of verstrekken aan derden. Dit kan via e-mail, internetfora, ELO, chat, blog ...
- Adequaat kiezen, reflecteren en bijsturen
- De leerlingen ontwikkelen competenties om bij elk probleem verantwoorde keuzes te maken uit een scala van programma's, applicaties of instrumenten, al dan niet elektronisch. Daarom is het belangrijk dat zij ontdekken dat er meerdere valabele middelen zijn om hun opdracht uit te voeren. Door te reflecteren over de gebruikte middelen en door de bekomen resultaten te vergelijken, maken de leerlingen kennis met de verschillende eigenschappen en voor- en nadelen van de aangewende middelen (programma's, applicaties ...). Op basis hiervan kunnen ze hun keuzes bijsturen.

MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN²

Om dit leerplan in optimale omstandigheden te realiseren, dient de school over de noodzakelijke uitrusting en de nodige leermiddelen te beschikken.

Dit houdt in:

- ruimte voor aankleding,
- bord, scherm,
- een degelijke geluidsinstallatie,
- tv en dvd-speler (vast of mobiel),
- geluid- en beeld dragers,
- een aantal referentiewerken: woordenboeken, woordenlijsten ...
- multimediacomputers met internetaansluiting:
 - wanneer de leerkracht beschikt over een vaklokaal: een voldoende aantal computers dat de leerlingen toelaat om ten hoogste per twee aan een computer te werken;
 - in de andere gevallen: een voldoende aantal dat de leerlingen toelaat om ten hoogste per twee aan een computer te werken, opgesteld in een speciaal uitgerust multimedialokaal dat vlot toegankelijk is voor de leerkracht.

² Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

- Codex
- ARAB
- AREI
- Vlarem.

Deze wetgeving bevat de technische voorschriften die in acht moeten genomen worden m.b.t.:

- de uitrusting en inrichting van de lokalen;
- de aankoop en het gebruik van toestellen, materiaal en materieel.

Zij schrijven voor dat:

- duidelijke Nederlandstalige handleidingen en een technisch dossier aanwezig moeten zijn;
- alle gebruikers de werkinstructies en onderhoudsvoorschriften dienen te kennen en correct kunnen toepassen;
- de collectieve veiligheidsvoorschriften nooit mogen gemanipuleerd worden;
- de persoonlijke beschermingsmiddelen aanwezig moeten zijn en gedragen worden, daar waar de wetgeving het vereist.

EVALUATIE

ALGEMEEN

Het evaluatiebeleid is een bevoegdheid van de school. Er kan bijvoorbeeld worden beslist om geen examens af te nemen, maar louter permanent te evalueren.

De vakgroep ontwikkelt een visie met betrekking tot evaluatie die aansluit bij het algemene evaluatiebeleid van de school. De leerkrachten maken afspraken over:

- de organisatie van de evaluatie;
- de beoordeling;
- het instrument voor proces- en productevaluatie;
- de rapportering aan leerlingen en ouders;
- ...

CRITERIA

Validiteit

De evaluatie moet betrekking hebben op de globale doelen van het leerplan en op alle leerplancomponenten (luisteren/kijken, spreken/gesprekken voeren, lezen, schrijven, taalbeschouwing). De toetsing moet aansluiten bij het onderwijs dat voorafgegaan is: wat geëvalueerd wordt, moet ook voldoende ingeoefend zijn.

Betrouwbaarheid

De evaluatie streeft naar objectiviteit. Dat betekent dat er gewerkt wordt met heldere en eenduidige criteria, met modelantwoorden en een vooraf vastgelegde puntenverdeling. De beschrijving van de attitudes wordt gemotiveerd.

Transparantie en voorspelbaarheid

De beoordelingscriteria zijn vooraf bij de leerlingen bekend.

Didactische relevantie (bij diagnostische evaluatie)

De leerlingen moeten uit de beoordeling iets kunnen leren.

Planmatigheid

Het is een goed idee de leerlingen in het begin van het schooljaar duidelijk te maken wat en hoe er geëvalueerd zal worden. De criteria voor specifieke toetsen kunnen ook vooraf worden toegelicht.

TWEE DOELEN VOOR HET EVALUEREN

Evaluatie maakt deel uit van een systeem voor kwaliteitszorg waar alle betrokken partijen bij het onderwijs, leerkrachten, de leerlingen en hun ouders iets aan hebben. Dat betekent dat elke evaluatie ook als doel heeft informatie te verzamelen waarop zij kunnen steunen om beslissingen te nemen. Dit kunnen beslissingen zijn over hoe efficiënt het leerproces werd begeleid door de ouders en de leerkracht en over de doelmatigheid van de studiemethode van de leerling. Het kan ook een eindbeslissing zijn op het einde van het leerjaar of de graad.

Evalueren heeft dus een dubbel doel:

- doorheen de hele leerperiode informatie verzamelen over de efficiëntie van de aanpak door de leraar en door de leerling;
- informatie verzamelen om een beslissing te treffen over of de leerling mag overgaan.

Dat betekent dat zowel leerlingen als leerkrachten uit de evaluatie kunnen leren. Aan de leerlingen en hun ouders geeft de evaluatie een beeld van hoe het leerproces verloopt. Aan de leerkrachten geeft de evaluatie een beeld over hoe doeltreffend hun aanpak is geweest en welke eventuele bijstellingen in methodiek en didactiek noodzakelijk zijn.

De evaluatie moet dus bruikbare en concrete informatie (beoordeling, commentaar, suggesties voor verbetering) opleveren voor alle betrokken partijen.

Omdat evaluatie naar de leerlingen eenvormigheid moet vertonen over de vakken en de leerjaren heen, is het logisch dat:

- de school hierover haar visie ontwikkelt;
- de betrokken leerkrachten deze visie concretiseren voor hun vak in de vakgroepwerking. Die afspraken worden vastgelegd in een verslag van de vakgroep.

PROCES- EN PRODUCTEVALUATIE

PROCESEVALUATIE

Dit luik van evaluatie is een middel tot leren en heeft dus, op basis van het dagelijks werk, tot doel de leerling en zijn ouders tussentijds in te lichten over de kennis, de verschillende vaardigheden en het bereiken van de vakgebonden en de leerattitudes met als doel aan de leerlingen de mogelijkheid te geven om hun leertraject bij te sturen. Deze evaluatie heeft dus uitsluitend oog voor het leerproces dat de leerlingen doorlopen. De leerkracht beschikt daarvoor over de volgende middelen:

- observatie in de klas,
- reflectiegesprekken,
- zelf-, peer-, co-evaluatie,
- oefeningen en opdrachten die in de klas worden uitgevoerd, individueel of in groep,
- mondelinge en schriftelijke overhoringen,
- schriftelijke beurten,
- herhalingstoetsen,
- huistaken,
-

Het opvolgen van de attitudes hoort ook onder dit aspect van de evaluatie. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen vak- en leerattitudes. Vakgebonden attitudes zijn die welke expliciet in de leerplannen staan vermeld. Ze maken deel uit van het leertraject in die zin dat ze in het verlengde liggen van de te realiseren vaardigheden voor het vak. Op die manier ondersteunen ze de leerling terwijl hij de vaardigheid opbouwt.

Attitudes kunnen nauwelijks in cijfers worden uitgedrukt. Er kan best gewerkt worden met semantische schalen (SAM-schalen) die de attitudes omzetten in waarneembaar gedrag. Bij de weging wordt dan niet zozeer het gedrag dan wel de evolutie in rekening gebracht.

PRODUCTEVALUATIE

- Producten, in vele gevallen zijn dat examens, beogen de evaluatie van de leerplandoelen. De verschillende vaardigheden en de onderliggende kenniselementen komen aan bod.
- Wanneer de school kiest voor permanente evaluatie en geen examens organiseert, wordt de eindbeoordeling gebaseerd op productgerichte toetsen en taken. Doorgaans zal het gaan om de toetsing van beperkte leerstofonderdelen, maar toch kan er voor gekozen worden om af en toe ook grotere leerstofdelen te toetsen en de leerlingen zo voor te bereiden op het onder de knie krijgen van ruimere leerstofgehelen.
- De attitudes komen niet aan bod bij de productevaluatie.
- Bij de puntenverdeling is het noodzakelijk dat alle vakcomponenten op een evenwichtige wijze aan bod komen. Het is belangrijk dat er overleg wordt gepleegd in de vakgroep die een gemotiveerd voorstel formuleert per graad.

BIBLIOGRAFIE

Voor de bibliografie verwijzen wij naar de virtuele klas Nederlands op Smartschool.