

LEERPLAN GEWOON KLEUTER- EN LAGER ONDERWIJS

Leergebied: **NEDERLANDS**

*Onderwijsniveau,
graad en leerjaar:* **Kleuteronderwijs
Lager onderwijs**

Leerplannummer: **2013/1**
(vervangt de deelleerplannen Kleuteronderwijs
Nederlands en Lager Onderwijs Nederlands uit 1998)
(vervangt het deelleerplan Nederlands
Taalbeschouwing 2010/1.6)

Nummer inspectie: **2013/885/1**



GO! onderwijs van de
Vlaamse Gemeenschap

pedaGOgische begeleidingsdienst
Emile Jacqmainlaan 20
1000 Brussel

0 INHOUD

1	Woord vooraf	2
2	‘Tien voor taal’: algemene visie op taal en taalonderwijs	4
2.1	Taalvaardigheid staat centraal	4
2.2	Actief en sociaal leren via betekenisvolle taaltaken	4
2.3	Transfer realiseren via strategisch leren	5
2.4	Mondelinge taalvaardigheid versterken	5
2.5	Van ontlukende over beginnende naar gevorderde geletterdheid	7
2.6	Taal de hele dag	10
2.7	Taalbeschouwing de hele dag	10
2.8	Systematisch woordenschat opbouwen	11
2.9	Streven naar (inter)culturele gerichtheid	12
2.10	Taal doet leren: een talenbeleid voor iedere school	13
3	Beginsituatie: diversiteit als uitgangspunt	15
3.1	Taalverwerving thuis	15
3.2	Van thuistaal naar schooltaal	16
3.3	Taalverwerving op school	16
3.4	Tweedetaalverwervers	18
3.5	Anderstalige nieuwkomers	18
3.6	Spraak- en taalstoornissen	20
3.7	Talenbeleid	21
4	Leerplandoelstellingen	23
4.0	Inleiding	23
4.1	Mondelinge taalvaardigheid	26
4.2	Schriftelijke taalvaardigheid	51
5	Algemene pedagogisch-didactische wenken	96
5.1	Een taakgerichte aanpak voor goed taalvaardigheidsonderwijs	96
5.2	Een realistische aanpak waarbij doelgericht geschikte media worden ingezet	97
5.3	Een expliciete aanpak voor woordenschat binnen taalvaardigheidsonderwijs	97
5.4	Een inductieve aanpak voor taalbeschouwing binnen taalvaardigheidsonderwijs	99
5.5	Een strategische aanpak voor taalvaardigheidsonderwijs	100
5.6	Een interculturele aanpak binnen taalvaardigheidsonderwijs	101
5.7	Een functionele aanpak van teksten	101
6	Minimale materiële vereisten	104
6.1	Voor kleuteronderwijs:	104
6.2	Voor lager onderwijs:	104
7	Evaluatie	106
7.1	‘Breed’ evalueren	106
7.2	Algemene principes voor het breed evalueren van de taalontwikkeling	106
7.3	Evalueren van taalvaardigheid	108
7.4	Het belang van taalgebruik bij evaluatie in andere leergebieden	110
7.5	Rapportering	110
8	Onderwijstijd	111
9	Bibliografie	112

1 WOORD VOORAF

Hoe zal de samenleving er in 2030 uitzien? Het lijkt nog ver weg. Toch moeten we daar samen over nadenken, om goed voorbereid te zijn op de toekomst. We zijn het erover eens dat onze kinderen over vaardigheden zullen moeten beschikken om hun weg te vinden in een steeds veranderende samenleving. Ze zullen moeten leren om met het steeds grotere aanbod aan kennis en informatie om te gaan en ze zullen op eigen initiatief nieuwe dingen moeten leren. Hierover zijn we het ook eens: het beheersen van de onderwijstaal biedt een hefboom bij het doorlopen van een onderwijstraject en bij het (latere) maatschappelijk, professioneel en persoonlijk functioneren. Taal doet leren.

Het vorige leerplan Nederlands dateert van 1998 en was gebaseerd op de ontwikkelingsdoelen en eindtermen zoals die in 1997 werden vastgelegd. Ondertussen werden er een aantal eindtermen toegevoegd of gewijzigd. Voor het leergebied Nederlands werden op 1 september 2010 de nieuwe eindtermen taalbeschouwing van kracht. Dat resulteerde in een nieuw deelleerplan taalbeschouwing. Voor de andere domeinen van Nederlands bleef het leerplan van 1998 gelden.

De afgelopen jaren verschaftte de wetenschap ons nieuwe inzichten, zowel op het gebied van taalverwerving als op het gebied van leren en onderwijzen. We wilden die nieuwe inzichten concretiseren in een globaal nieuw leerplan Nederlands, waarbij we het interactieve taalonderwijs centraal stellen in de praktijk van elke leraar.

Interactief taalonderwijs streeft naar een geïntegreerd aanbod van (taal)vaardigheden, naar inhoudsgericht taalonderwijs, naar een doorgaande lijn in ontwikkeling en naar een goede balans tussen leraargestuurd en leerlinggestuurd leren. We willen een taalonderwijs dat beter aansluit bij de mogelijkheden van kinderen die verschillen in aanleg, afkomstig zijn uit uiteenlopende sociale en culturele milieus en een verschillende taalachtergrond hebben. We concretiseerden die uitgangspunten in de visietekst 'Tien voor Taal', die bestaat uit de volgende tien kernideeën:

- taalvaardigheid staat centraal;
- actief en sociaal leren via betekenisvolle taaltaken;
- transfer realiseren via strategisch leren;
- mondelinge taalvaardigheid versterken;
- van ontlukende over beginnende naar gevorderde geletterdheid;
- taal de hele dag;
- taalbeschouwing de hele dag;
- systematisch woordenschat opbouwen;
- streven naar (inter)culturele gerichtheid;
- taal doet leren: een talenbeleid voor elke school.

Die visie wordt concreet beschreven in het tweede hoofdstuk. Het is essentieel de visietekst te lezen alvorens met dit leerplan aan de slag te gaan.

In hoofdstuk drie beschrijven we de aspecten van de beginsituatie die het realiseren van de doelen mee zullen bepalen. We gaan uit van de diversiteit in de klassen.

Het vierde hoofdstuk vormt de kern van dit leerplan: de doelen. We hebben ervoor gekozen de doelen te groeperen in twee grote luiken: mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid, met daarbinnen een duidelijke indeling (zie het overzicht vooraan hoofdstuk vier). Het gaat daarbij telkens om zowel kennis-, inzihts- en vaardigheidsdoelen als om attitudes. De doelen zijn consecutief opgebouwd en maken de brug tussen kleuter- en lager onderwijs. De doelen zijn steeds operationeel geformuleerd (ze drukken dus een handeling van het kind uit, die kan geëvalueerd worden). We kozen er bewust voor om de doelen voor taalbeschouwing volledig te integreren in de andere doelen. Taalbeschouwing kan namelijk niet losstaan van het verwerven van mondelinge en schriftelijke vaardigheden en mag geen onderdeel apart worden. Die doelen krijgen in het leerplan wel de verwijzing TBS. Dit betekent dat telkens er aan die doelen wordt gewerkt, er ook over gereflecteerd dient te worden. Reflecteren ondersteunt immers de taalvaardigheid. De leergebiedoverschrijdende eindtermen ten slotte werden, waar relevant, eveneens opgenomen. Er wordt telkens verwezen naar ICT, LELE (leren leren) en SV (sociale vaardigheden).

Hoofdstuk vijf bevat algemene pedagogisch-didactische wenken om aan de slag te gaan. Bij sommige wenken zijn concrete kijkwijzers ontwikkeld die opgenomen werden in het instrument DOKK-tool (gericht op didactische ondersteuning van leraren op de klasvloer).

Later wordt dit leerplan nog aangevuld met meer specifieke pedagogisch-didactische wenken voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid.

In de hoofdstukken zes tot en met negen behandelen we nog de minimale materiële vereisten, de evaluatie, richtlijnen voor de onderwijstijd en de bronnen die we geraadpleegd hebben bij het opstellen van dit leerplan.

Het schrijven van een complex leerplan als dit leerplan Nederlands was geen sinecure. Na een moeizame opstart met vele discussies over aanpak, indeling en opbouw zijn we erin geslaagd tot een eindproduct te komen waarover we tevreden zijn.

Heel veel dank aan alle medewerkers voor hun blijvende inzet om dit leerplan vorm te geven:

- De leden van de leerplancommissie:
Saloua Aouriaghel, Marleen Bisschop, Katinka Boeykens, Tania Bruggeman, Marijke Ceunen, Nathalie Cuyvers, Vic De Wit, Veerle Dierick, Irene Fransaert, Rudi Hendrickx, Hilde Imberechts, Lut Maes, Alida Pierards, Katleen Roelandt, Carine Schepers, Kathleen Van Coppenolle en Geert Willaert
- De leden van de reflectiegroepen:
Leen Bauwens, Kennet De Bondt, Veerle Desoo, Dany De Wilde, Bart Laevens, Martine Meyskens, Pascal Onderdonk, Sandra Spoelders, Kristel Van De Velde, Marc Reynders, Marie-Paule Quix en het VBB-team
- De redactie:
Hugo Vandenbroucke en Annelies De Mulder
- Mijn bijzondere dank gaat uit naar een collega die met niet-aflatende nauwgezetheid, een bijzonder kritische blik en een immer positieve ingesteldheid de leerplanontwikkeling heeft opgevolgd en mede gefinaliseerd:
Yves Cohen

We hopen met z'n allen dat dit leerplan in de komende jaren een leidraad zal zijn voor leraren om kinderen talige basiscompetenties te laten verwerven zodat ze succesvol voortgezet onderwijs kunnen volgen en kunnen deelnemen aan het maatschappelijk leven, nu en later als volwassenen.

Rita De Boeck
Voorzitter leerplancommissie
Januari 2013

2 'TIEN VOOR TAAL': ALGEMENE VISIE OP TAAL EN TAALONDERWIJS

2.1 TAALVAARDIGHEID STAAT CENTRAAL

Taalonderwijs op school moet gericht zijn op het verwerven van talige basiscompetenties, zodat de kinderen niet alleen met succes voortgezet onderwijs kunnen volgen, maar ook, nu en later als volwassenen, kunnen deelnemen aan het maatschappelijk leven. Dat betekent dat kinderen in allerlei relevante situaties verschillende mondelinge en schriftelijke boodschappen kunnen verwerken en overdragen. Ze verwerven daartoe technische vaardigheden die spreken, luisteren, lezen en schrijven mogelijk maken. Daarnaast dienen ze de conventies te beheersen die in de huidige maatschappij gelden. Ze leren kritisch nadenken over taal en over het gebruik van taal. Ze krijgen zicht op de factoren die bij communicatie van belang zijn en leren er rekening mee te houden. Taalvaardigheid staat dus centraal. Het is de vaardigheid om betekenisvolle boodschappen in een communicatieve context te begrijpen en te produceren. Dat wil zeggen dat wat kinderen in natuurlijke situaties met taal kunnen doen belangrijker is dan wat ze theoretisch over taal weten. Schoolse taalvaardigheid is de vaardigheid die de kinderen nodig hebben om zich in het onderwijs als lerende te ontplooiën: hoofdzaken van bijzaken onderscheiden, schoolse woordenschat begrijpen, verbanden leggen tussen zinnen, de betekenis van moeilijke woorden en uitdrukkingen achterhalen ...

In dit leerplan groeperen we de doelen in een luik 'mondelinge taalvaardigheid' en een luik 'schriftelijke taalvaardigheid'. Dat we taalvaardigheid centraal stellen, betekent niet dat de ontwikkeling van kennis, inzichten en attitudes uit het oog mag worden verloren. Inzicht in grammaticale structuren en woordenschatkennis dragen wel degelijk bij tot de verhoging van de taalvaardigheid. Van groot belang zijn ook de houdingen van kinderen als taalgebruikers. Daarvoor is het cruciaal dat kinderen durven te spreken en te schrijven, dat ze gemotiveerd zijn om het taalaanbod om hen heen te begrijpen en om van taalproducten te genieten. Ze moeten geïnteresseerd zijn in taalverschijnselen en passend kunnen omgaan met taalvariëteiten. Met *taalvariëteit* bedoelen we een specifieke verzameling van taalvarianten. Een belangrijke attitude die het taalonderwijs nastreeft, is dat kinderen waardering hebben voor de verschillen tussen de talen die in hun omgeving gesproken worden en dat ze ten opzichte van gebruikers van andere talen tolerant zijn. Zo'n houding is een voorwaarde voor deelname aan een interculturele samenleving.

2.2 ACTIEF EN SOCIAAL LEREN VIA BETEKENISVOLLE TAALTAKEN

Als een taak betekenis heeft voor kinderen, zullen zij vanuit zichzelf gemotiveerd zijn voor de taak. Daarom moeten taaltaken authentiek zijn. Dat betekent dat ze uitdagend zijn en dat de inhoud aansluit bij de behoefte, de interesses en de leefwereld van de kinderen. Zij ervaren de taak dan als functioneel voor de praktijk van alledag.

In betekenisvolle situaties gaan kinderen actief leren. Ze kunnen zelf keuzes maken en een eigen betekenis toekennen aan de leerinhoud. Taalleren is immers een actief proces, waarin kinderen hun taalsysteem en hun kennis van de wereld voortdurend reorganiseren op basis van het taalaanbod dat ze tegenkomen. Doordat kinderen actief met hun wereld bezig zijn, doen ze ontdekkingen over gesproken en geschreven taal. Ze bouwen dan ook zelf mee aan hun kennis over taal en ontwikkelen hun eigen taalvaardigheid.

Vertrekken van taken is niet alleen het gewenste uitgangspunt bij het vastleggen van doelstellingen van taalonderwijs, maar het beantwoordt ook de didactische vraag hoe we de doelstellingen kunnen realiseren. Kinderen leren een taal niet alleen om bepaalde taken te kunnen uitvoeren, ze leren een taal ook door die taken uit te voeren. Daarom is het belangrijk dat de taken zo opgezet worden dat ze niet alleen een relevant communicatief gebruik van het Nederlands noodzakelijk maken, maar dat ze ook een leerpotentieel bevatten met betrekking tot dat taalgebruik. Goede taken zijn altijd net iets moeilijker dan wat de kinderen al kunnen. Doordat de kinderen de taken tot een goed einde willen brengen, zullen ze hun taalvaardigheid naar een hoger niveau tillen en zo echt leren.

Een taak tot een goed einde brengen doen kinderen niet alleen. De aangeboden taken eisen meestal veel samenwerking en interactie tussen de kinderen. Samen mogen ze experimenteren, elkaar helpen, fouten maken en fouten verbeteren. Ze versterken hun leerstrategieën als ze samen met anderen bespreken hoe ze een opdracht moeten aanpakken en oplossen. Taalleren is een sociaal proces. Interactie bevordert de taalontwikkeling van kinderen, waarbij het belangrijk is dat de kinderen het initiatief in de interactie nemen, zodat ze steeds zelfstandig leren functioneren. In heterogene

groepen profiteren de kinderen het meest van de samenwerking. Kinderen die al iets verder staan, kunnen de anderen helpen. Daarvan leren alle kinderen: diegenen die geholpen worden, maar ook diegenen die hulp bieden. Daarom zijn in dit leerplan ook enkele leergebiedoverschrijdende eindtermen 'leren leren' en 'sociale vaardigheden' geïntegreerd opgenomen.

De leraar moet aansluiten bij het taalniveau van de kinderen. Dat betekent dat hij ingaat op de inhoud en de bedoeling van de taaluitingen van de kinderen. De leraar is de coach die de kloof tussen de taalvaardigheid van de kinderen en de moeilijkheidsgraad van de taak helpt te overbruggen en fouten ziet als leerkansen. Effectieve leraren bieden kinderen juist die ondersteuning die zij nodig hebben om taken die zij nog niet zelfstandig beheersen succesvol uit te voeren. Doordat leraren iets voordoen, een oplossingsstrategie verwoorden of spontaan reageren op het gedrag van kinderen, kunnen kinderen zich iets eigen maken.

Informatie- en communicatietechnologie (ICT) komt bij steeds meer aspecten van het dagelijkse leven kijken. Bij het verwerven van functionele mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid biedt het gebruik van ICT heel wat mogelijkheden. De leraar dient aandacht te hebben voor de wijze waarop kinderen in hun vrije tijd die media gebruiken en daarop verder te bouwen, zodat ze bewuste en verantwoorde gebruikers worden. In dit nieuwe leerplan werden een aantal leergebiedoverschrijdende doelen voor ICT expliciet opgenomen. Zij zorgen ervoor dat alle kinderen de ICT-vaardigheden verwerven die we vanuit onderwijskundig oogpunt belangrijk achten.

2.3 TRANSFER REALISEREN VIA STRATEGISCH LEREN

In de taalontwikkeling van kinderen spelen strategieën een grote rol. Kinderen voeren niet alleen taaltaken uit, maar bedenken ook van te voren hoe ze de taak kunnen uitvoeren. Tijdens het proces houden ze in de gaten of alles goed verloopt en na afloop evalueren ze het leerproces. Ze passen zelfcontrole toe. Op die manier doen ze metacognitieve vaardigheden op en leren ze zelf problemen aan te pakken en op te lossen.

In dit nieuwe leerplan willen we de nadruk leggen op het bevorderen van het strategisch leren van kinderen. We willen dat de leraar expliciet zijn instructie niet alleen richt op begrip en inzicht, maar ook op het leerproces. Dankzij het strategisch leren kunnen kinderen immers hun kennis en vaardigheden overdragen van de ene situatie naar de andere. Kinderen die strategieën flexibel hanteren, ontwikkelen zich beter. De leraar kan dit proces bevorderen door gericht sturing te geven, waardoor het kind uiteindelijk tot interne sturing komt. Hij verwoordt stappen in het denkproces en benoemt die expliciet. Later leren de kinderen die strategieën steeds meer zelfstandig toe te passen, al dan niet met ondersteuning van de leraar of het gebruik van stappenplannen.

Voor de effectiviteit van het leren is het belangrijk dat reflectie uitdrukkelijk aanwezig is. Het reflecteren betreft immers zowel nadenken over de kwaliteit van het geleverde product, als nadenken over de wijze waarop het plan en de taak zijn uitgevoerd en welke strategieën werden ingezet. Zowel voor de verwerving van de strategieën zelf als voor de reflectie erop moet rekening gehouden worden met het niveau van cognitieve ontwikkeling waarop de kinderen zich op dat moment bevinden en het niveau van abstractie waar ze aan toe zijn.

Strategieonderwijs is erop gericht dat kinderen zeer bewust een aantal strategieën inzetten, die uiteindelijk zodanig ingeslepen geraken, dat ze geleidelijk aan spontaan en moeiteloos ingezet worden. Het is daarom belangrijk dat de strategieën voldoende intensief aan bod komen, dat er veel instructie en tijd aan wordt besteed.

2.4 MONDELINGE TAALVAARDIGHEID VERSTERKEN

Mondelinge taalvaardigheid is de vaardigheid om gericht te luisteren en te spreken: iets vertellen, een vraag stellen, een radiobericht beluisteren, verslag uitbrengen en deelnemen aan gesprekken. Gesprekken kenmerken zich door het feit dat er gereageerd en voortgebouwd wordt op mededelingen van anderen en dat er eigen ideeën beargumenteerd worden. Het naleven van gespreksconventies als onderdeel van sociale vaardigheden, leren leren en interculturele gerichtheid is daar onlosmakelijk mee verbonden.

2.4.1 BELANG VAN MONDELINGE TAALVAARDIGHEID

Mondelinge taalvaardigheid is essentieel om communicatief te handelen, niet alleen op school, maar ook in het maatschappelijk leven. Daarvoor moeten kinderen spreekdurf en luisterbereidheid ontwikkelen, gepaste taalregisters leren gebruiken én plezier beleven aan het communiceren. Het

zelfvertrouwen en het welbevinden van kinderen zal groeien naarmate ze positieve ervaringen hebben met de gesprekken waaraan ze deelnemen.

In de klas hebben de kinderen een functionele luister- en spreekvaardigheid nodig om de instructietaal van de leraar te begrijpen en de aangebrachte leerinhouden van de verschillende leergebieden te verwerven en verwerken. Vaak gaat het om abstractere formuleringen die in de gewone omgangstaal van kinderen zelden of nooit voorkomen. Kinderen hebben de 'schooltaal' nodig om complexe denkprocessen te verrichten en die in woorden uit te drukken, soms los van een concrete context.

Mondelinge taalvaardigheid speelt een cruciale rol in de andere taaldomeinen. Zo is vaardig zijn in luisteren en spreken een voorwaarde voor het ontwikkelen van lees- en schrijfvaardigheden en voor inzicht in taalgebruik en taalsysteem. Vooral bij begrijpend luisteren zijn strategieën relevant die in hoge mate overeenkomen met begrijpend lezen. Het interactief voorlezen van verhalen stimuleert het taalbegrip bij kinderen, wat een belangrijke component is van begrijpend lezen.

Ten slotte is mondelinge taalvaardigheid een leerdoel op zich. Kinderen moeten in staat zijn om op een efficiënte wijze informatie en kennis mondeling uit te wisselen met hun klasgenoten en met de leraar. Daartoe leren zij ideeën genereren en in mondelinge taal gieten. Gesprekken en discussies over kennis en opvattingen zijn een onmisbaar middel om eigen en nieuwe kennis te verkennen en te combineren. Vanuit dit oogpunt is mondelinge taalvaardigheid onmisbaar in actief leren.

2.4.2 GOED MONDELING TAALVAARDIGHEIDSONDERWIJS

Praten met kinderen in onderwijssituaties dient meerdere doelen: contact maken en onderhouden, gevoelens uitdrukken en informatie uitwisselen. In de klas leren kinderen van elkaar en van de leraar. Dat gebeurt al pratend en luisterend. Ze leren wetenswaardigheden over de wereld om hen heen, leren lezen en schrijven en leren taal gebruiken in betekenisvolle en functionele contexten.

Taalleren in interactie lukt het best en het meest compleet wanneer de volgende drie ingrediënten aanwezig zijn:

- een rijk en begrijpelijk taalaanbod;
- veel taalproductie gelinkt aan uitdagende opdrachten;
- feedback en reflectie op die taalproductie.

Een rijk en begrijpelijk taalaanbod dient voldoende gevarieerde tekstsoorten te bevatten. In het leerplan benoemen we de tekstsoorten bij mondelinge taalvaardigheid expliciet als 'praatsoorten'. We onderscheiden: beraden, instrueren, vertellen en voordragen, verslag uitbrengen, telefoneren, presenteren, interviewen, overleggen, uitwisselen en discussiëren.

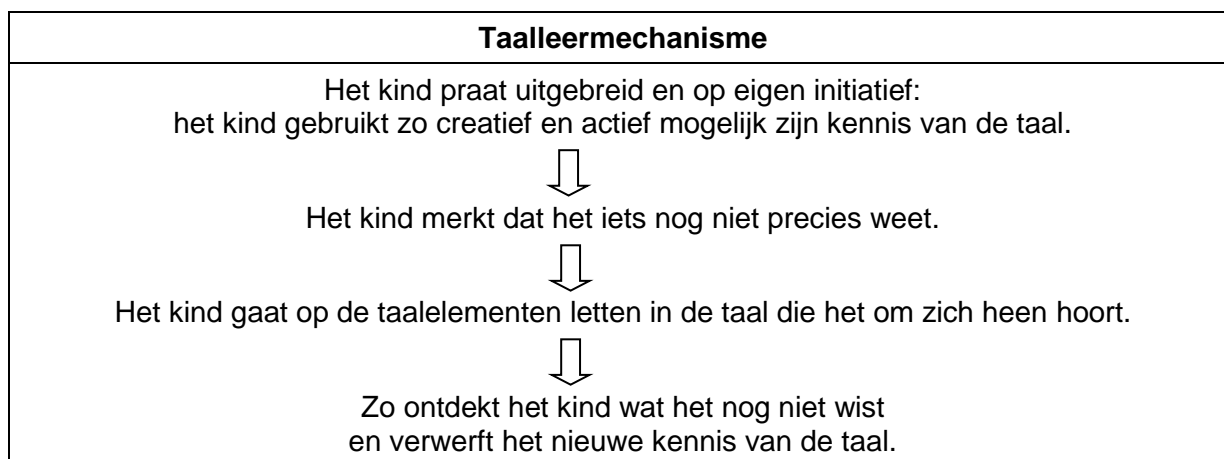
Ook het nadenken en praten over praatsoorten is belangrijk. Dat wil zeggen dat leraren het metalinguïstische bewustzijn van de kinderen helpen ontwikkelen door reflectiemomenten in te bouwen over rollen, doelen, structuren en conventies.

Daarnaast is het noodzakelijk dat kinderen de kans krijgen om zelf taal te gebruiken en zelf veel te praten. De kinderen alleen maar antwoorden laten geven op vragen van de leraar is geen goede manier om kinderen veel te laten praten. Daar komt nog bij dat de kinderen er meer belang bij hebben te proberen de taal te gebruiken wanneer ze zelf gemotiveerd zijn om iets te zeggen. Pas als het kind zelf gemotiveerd is, zal het, zelfs met beperkte taalmiddelen, zijn uiterste best doen om zijn bedoeling over te brengen. Het zal actief al zijn kennis van de taal inzetten om zijn bedoeling duidelijk te maken. Actief, want de inhoud en de vorm van wat het wil zeggen zijn niet vastgelegd door een vraag. Dat betekent dat de leraar geen overheersende rol speelt in de interactie, maar zich meer ondersteunend opstelt en vooral heel veel ruimte creëert voor de persoonlijke en actieve bijdragen van de kinderen.

Wanneer een kind zelf en op eigen initiatief praat, moet het bedenken hoe het kan uitdrukken wat het wil gaan zeggen. Het resultaat zal niet altijd kloppen met de taal van volleurde sprekers. Fouten maken is een onvermijdelijke en normale stap in taalleren. We kunnen niet spreken van 'fouten' als een lerende nog volop bezig is taal te verwerven. Het zijn gangbare fases in het proces van taalleren, die bovendien noodzakelijk zijn om de taalvaardigheid verder te ontwikkelen.

Luisteren is niet voldoende, want bij gewoon luisteren is de aandacht van de kinderen gericht op de betekenis van wat er wordt gezegd, zodat ze begrijpen wat er tegen hen wordt gezegd. Daarbij is er voor hen geen direct belang om te letten op de precieze taalelementen die de spreker gebruikt. Dat belang ontstaat pas wanneer het kind zelf ervaart dat het nog niet voldoende weet hoe het moet zeggen wat het wil. Dus als kinderen zelf praten over zaken die voor hen belangrijk zijn, zet dat het taalleermechanisme in werking.

Dit mechanisme zit als volgt in elkaar:



Het taalleermechanisme geeft aan dat een goede combinatie van taalaanbod, taalproductie en feedback cruciaal is en dat het kind, naast de eigen taalproductie, zeker ook het taalaanbod en de feedback van de leraar en klasgenoten nodig heeft. Daarin moet het immers die stukjes taalkennis ontdekken die het zelf miste. Het gaat dus om een goede balans tussen taalaanbod en feedback van de leraar of klasgenoten en de taalproductie van kinderen.

Mondelinge interactie legt de basis voor taalverwerving, maar dient ook als denkinstrument. Denkprocessen sluiten aan bij activiteiten die het kind zinvol vindt. Kinderen wisselen met elkaar of met de leraar suggesties en oplossingen uit, verwerpen ideeën of werken ze uit. In de eerste fase van taalverwerving gaat het vooral over het benoemen, beschrijven of vergelijken van concrete situaties. Dat kan het best al spelend, al communicerend en al handelend gebeuren. We noemen dat 'eenvoudige cognitieve taalfuncties'. Gaandeweg komen daar de denkrelaties bij. We noemen dat 'complexe cognitieve taalfuncties', zoals ordenen, concluderen, een probleem oplossen ... Een stijgende moeilijkheidsgraad is de aan- of afwezigheid van context. Deze taalfuncties ontstaan meestal niet spontaan of in interactie met andere kinderen. Ze hangen vooral samen met de stimulansen die kinderen krijgen van de leraar. Het is heel belangrijk dat die ervoor zorgt dat ze denkstappen zetten en verwoorden. De leraar staat daarbij model. Op die manier wordt het leren leren van kinderen gestimuleerd. De leraar versnelt dan het leerproces door met hen gesprekken te voeren over de aanpak van taaltaken in alle leergebieden. Door deze gerichte sturing komt het kind uiteindelijk tot interne sturing. Kinderen leren zo luister- en spreekstrategieën in betekenisvolle contexten.

Afsluitend willen we erop wijzen dat de groei van de luister- en spreekvaardigheid van kinderen niet afhangt van een paar supersterke spreek- en luisterlessen per jaar, maar van die ontelbare korte momenten waarop de kinderen met de leraar en met elkaar informatie uitwisselen, elkaar proberen te begrijpen, elkaar ondersteunen, op elkaar inspelen en elkaar wederzijds verrijken.

2.5 VAN ONTLUIKENDE OVER BEGINNENDE NAAR GEVORDERDE GELETTERDHEID

Schriftelijke taalvaardigheid is de vaardigheid om op een effectieve en efficiënte wijze te lezen en te schrijven en op een adequate manier met elkaar te communiceren. Lezen en schrijven horen bij elkaar en vinden plaats in onderlinge samenhang. Schrijven leert de kinderen wat de mogelijkheden van lezen zijn en omgekeerd. Het schrijven van functionele of expressieve teksten maakt de kinderen vertrouwd met geschreven teksten van die aard en met het lezen ervan. Anderzijds maakt het lezen van teksten de kinderen vertrouwd met de mogelijkheden die taal biedt met betrekking tot schrijven. Dankzij het lezen leert het kind ook begrijpelijker schrijven en kritisch zijn ten opzichte van zichzelf en van anderen. In tegenstelling tot mondelinge taalvaardigheid, is schriftelijke taalvaardigheid een culturele verworvenheid.

2.5.1 BELANG VAN SCHRIFTELIJKE TAALVAARDIGHEID

Een goede lees- en schrijfvaardigheid is cruciaal voor de schoolloopbaan, maar ook voor het sociaal-emotioneel functioneren, het zelfvertrouwen en het latere maatschappelijk functioneren. De vaardigheid om met geschreven taal om te gaan, noemen we 'geletterdheid'. Geletterdheid is breder dan alleen het lezen en schrijven van allerlei teksten. Het omvat eveneens de vaardigheid om met

numerieke en grafische gegevens om te gaan en ICT te gebruiken. In dit nieuwe leerplan onderscheiden we drie fasen van geletterdheid: ontluikende, beginnende en gevorderde geletterdheid.

Ontluikende geletterdheid is de eerste fase van nul tot vier jaar en heeft betrekking op voorschoolse periode tot en met de eerste kleuterklas. Kinderen leren de basisprincipes van een taal. Ze leren mondeling te communiceren, te spreken en te luisteren. De mondelinge taalvaardigheid vormt de grondslag voor de schriftelijke. In deze jaren maken de kinderen kennis met geschreven taal in de vorm van prentenboeken, voorleesverhalen, beeldverhalen, pictogrammen, logo's en letters. Ze komen tot het inzicht dat ze via schrift kunnen communiceren over tijd en afstand heen.

Beginnende geletterdheid is de tweede fase van geletterdheid. In dit leerplan starten de kinderen vanaf de tweede kleuterklas met de basisprincipes van lezen en schrijven. Zo zien ze bij voorlezen dat boeken van voor naar achter worden gelezen, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts. Ze ervaren dat verhalen een bepaalde opbouw kennen en dat de afloop vaak voorspeld kan worden. Verder ontdekken ze dat geschreven taal verschillende functies kan vervullen. Ze zien dat volwassenen boodschappenlijstjes, brieven en kaarten schrijven of mailen. Door het voorlezen en voorschrijven ontdekken de kinderen dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken en dat uitgesproken woorden kunnen worden opgeschreven en opnieuw gelezen kunnen worden. Ze leren dat zinnen uit woorden bestaan en woorden uit klankgroepen en klanken. Ze ontdekken dat letters klanken weergeven, het zogenaamde alfabetische principe. In de derde kleuterklas herkennen en benoemen ze, op een speelse manier, al een aantal concrete letters.

Daarna leren de kinderen in het eerste leerjaar de techniek van het lezen: het decoderen, identificeren en herkennen van woorden. Ze leggen een woord in letters uiteen, zetten die letters een voor een om in klanken en verbinden die klanken tot een gesproken woord. Tegelijkertijd geven ze betekenis aan het uitgesproken woord.

Bij het schrijven van woorden hanteren ze de omgekeerde volgorde. Eerst analyseren ze een woord in klanken, daarna zetten ze de klanken een voor een om in letters en voegen ze de letters samen tot een woord. De fase van beginnende geletterdheid is afgerond als de kinderen van het eerste leerjaar klankzuivere en meerlettergrepige woorden zonder veel fouten (nauwkeurigheid) en met de nodige vlotheid (snelheid) herkennen en schrijven. Wanneer kinderen eenmaal vlot woorden kunnen lezen en schrijven, neemt het vermogen om geschreven taal functioneel te gebruiken snel toe.

Gevorderde geletterdheid is de derde fase van geletterdheid en heeft betrekking op de periode van het tweede tot en met het zesde leerjaar. In die tijd leren kinderen woorden zo snel mogelijk herkennen en de betekenis van verschillende soorten teksten te begrijpen door bepaalde activiteiten en strategieën uit te voeren. Ze krijgen ook steeds meer greep op hun eigen leesgedrag. Ze leren ervaringen en informatie op te schrijven en schriftelijk met elkaar te communiceren. In dit leerplan worden bij schriftelijke taalvaardigheid de doelen gerubriceerd onder de verschillende tekstsoorten. We onderscheiden: prescriptieve, narratieve, informatieve, artistiek-literaire en argumentatieve teksten.

Daarnaast is het de bedoeling kinderen 'cultureel' geletterd te maken. Het lezen van cultureel waardevolle en literaire teksten dient de cognitieve ontwikkeling, vergroot de literaire competentie en kennis van het culturele erfgoed, verschaft leesplezier en is te beschouwen als sociaal kapitaal. Geletterdheid draagt bij tot kritische zin en relativiseringsvermogen, historisch besef en cultureel relativisme, maar ook tot creativiteit en abstractievermogen. Leesbevorderingsbeleid blijft nodig, waarbij de oorspronkelijke doelstelling, het stimuleren van cultureel waardevolle teksten, voorop moet blijven staan. Lezen als sleutel tot informatie en cultuur is essentieel om volwaardig te kunnen deelnemen aan een geletterde samenleving.

2.5.2 GOED SCHRIFTELIJK TAALVAARDIGHEIDSONDERWIJS

Lezen en schrijven gaat niet vanzelf, het moet worden geleerd. Daarom moet er al van in de kleuterklas systematisch aandacht worden besteed aan de vaardigheden die nodig zijn om met succes te lezen en te schrijven.

Een goede lezer kan vlot lezen, heeft een goede woordenschat en kan leesstrategieën toepassen om teksten beter te begrijpen. Deze drie dimensies van leesvaardigheid bepalen of de lezer goed teksten begrijpt, maar ook of hij plezier beleeft aan lezen.

Effectief leesonderwijs staat dus in het teken van drie grote doelen. De kinderen moeten:

- nauwkeurig en vlot leren technisch lezen;
- begrijpen wat ze lezen en kunnen leren van teksten;

- gemotiveerd zijn om te lezen en kunnen waarderen wat ze hebben gelezen.

Technisch lezen is een noodzakelijk middel om het doel, het lezen van teksten met begrip, te bereiken. Hoewel begrijpend lezen veel meer is dan technisch lezen, is technisch lezen een kritische component voor de leesvaardigheid omdat slecht technisch lezen de beste voorspeller is voor slecht begrijpend lezen. Spellende lezers zijn vooral bezig met het decoderen van individuele woorden en lezen in onvoldoende mate op zins- en tekstniveau, wat cruciaal is voor het goed begrijpen van teksten. Daarom is in dit leerplan een expliciete, aparte leerlijn voor de leestechiek opgenomen. Het decoderen wordt zo efficiënt mogelijk aangeleerd, wat de motivatie bevordert om het technisch lezen te beheersen. Vaak wordt uit het oog verloren dat van het leren beheersen van een nieuw regelsysteem een krachtige intrinsieke motivatie uitgaat: kinderen willen niets liever dan de code leren kraken. De fout mag niet gemaakt worden het begrijpend lezen te beschouwen als het belangrijkste middel om woordherkenning te bevorderen. Het aanleren van de grafeem-foneemkoppeling heeft absolute voorrang in de didactiek van technisch lezen. Dat aanleren verloopt efficiënter als de kinderen ook van meet af aan de fonemen en woorden moeten spellen. Het spellingonderwijs dient dus synchroon te verlopen met het leesonderwijs.

Uiteraard is het zo dat door het motiverende karakter van het lezen van boeken veel technische leesvaardigheid wordt opgedaan, maar om van dat effect te kunnen profiteren, moet er reeds een voldoende ontwikkelde leestechiek aanwezig zijn. Daarom dient in het eerste leerjaar alle leerstof voor aanvankelijk lezen volledig te worden behandeld en ook in de latere leerjaren moet er voldoende tijd worden besteed aan technisch lezen.

Begrijpend lezen is het achterhalen en begrijpen van de betekenis die impliciet of expliciet in een tekst meegegeven wordt. Die betekenis ontstaat door een continue interactie tussen enerzijds de lezer, met zijn kennis, bekwaamheden en motivatie, en anderzijds de tekst, die een bepaalde bedoeling, opbouw en moeilijkheidsgraad heeft. Dit is een complex proces, dat niet elk kind even gemakkelijk doorloopt. Begrijpend lezen vergt dus eveneens een systematische aanpak die gericht is op het zich eigen maken van essentiële vaardigheden en strategieën. Leesstrategieën helpen het begrijpend lezen te verbeteren en het falen bij begrijpend lezen te voorkomen door er meer controle op uit te oefenen. Om zich deze strategieën eigen te maken, hebben de kinderen expliciete instructie en veel begeleiding bij het leren toepassen nodig.

Vroegtijdig, intensief en preventief interveniëren is veel effectiever dan remediëren op latere leeftijd. De beste manier om leesproblemen te voorkomen, is vanaf de kleuterklas een goede basis leggen op het gebied van geschreven taal en een positieve attitude voor lezen stimuleren. In de lagere school is de meest effectieve interventie vroegtijdige preventie in de vorm van gedifferentieerd onderwijs, waarbij er, naast de groepsinstructie, intensief met kleinere groepen van risicolezers gewerkt wordt. Hierbij is 'leertijd' een cruciale factor. Kinderen verschillen vooral van elkaar met betrekking tot de tijd die ze nodig hebben om de leesvaardigheid onder de knie te krijgen.

Een lezer apprecieert het als een tekst correct gespeld is, omdat die makkelijker leest en beter oogt. Wie te veel problemen heeft met het omzetten van woorden in geschreven tekens, heeft het moeilijk om een tekst te schrijven en raakt gedemotiveerd.

Spelling is een instrument ten behoeve van de schriftelijke communicatie. Dat betekent dat we spelling pas inschakelen op het moment dat we willen communiceren. Het doel van spelling is niet het dictee, maar het correct kunnen spellen van een zelf bedachte tekst. Het is een verzorgingsaspect van geschreven taal. Hiertoe zijn functionele schrijfp opdrachten het meest aangewezen.

Spelling staat in relatie met mondelinge taalvaardigheid, met name spraakmotoriek. Kinderen die woorden fout uitspreken, zullen ze logischerwijze ook fout spellen. Ook de **schrijfmotoriek** heeft zijn weerslag op de spelling. Kinderen die lang moeten nadenken over schrijfbewegingen, hebben problemen met hun globale schrijfproces.

Zoals technisch lezen een basisvaardigheid is voor begrijpend lezen, zo ook zijn spelling en handschriftontwikkeling basisvaardigheden voor het communicatief schrijven.

Met **communicatief schrijven** bedoelen we ideeën genereren en die in schriftelijke taal gieten. Het schrijven van teksten, verhalen, een brief of een werkstuk heeft dan als bedoeling een boodschap over te brengen. Daarnaast helpt het schrijven van teksten ook om informatie over een onderwerp te verwerven en die beter te verwerken. Schrijven is een moeilijke vaardigheid waarbij kinderen veel oefening en instructie nodig hebben. Schrijven moet daarom een dagelijkse routine zijn in de verschillende leergebieden. Een procesgerichte benadering is daarbij effectief: de instructie is eerder gericht op het proces dan op het product.

Schrijven wordt steeds vaker een digitaal proces. De computer kan maximaal ingezet worden in alle fases van het schrijfproces. De kinderen kunnen gemakkelijk zinnen wissen, toevoegen, herschrijven, aanpassen en verbeteren. De spellingcontrole kan als hulpmiddel ingeschakeld worden.

Korte klassikale instructies, gevolgd door flexibele differentiatievormen, waarbij instructiebehoeften centraal staan, vormen een krachtig middel om het aantal achterblijvers drastisch terug te dringen en een zo hoog mogelijk vaardigheidsniveau van de hele klas te bereiken.

2.6 TAAL DE HELE DAG

Taal is geen geïsoleerd studieobject, maar een middel om in allerlei situaties boodschappen te begrijpen en te produceren. Om de taalvaardigheid van de kinderen op te bouwen, zal de leraar gebruik maken van de wereld die hen omringt en waarin kinderen geïnteresseerd zijn. Door die wereld te structureren (wiskunde), erover te lezen, hem te onderzoeken, te bespreken, te verwerken en erover te schrijven (wereldoriëntatie) en er creatief mee om te gaan (muzische vorming), worden de kinderen ook taalvaardiger. Door taal te integreren in de andere leergebieden verwerven zij eveneens de bijbehorende (abstracte) schooltaal die nodig is om met succes de doelen van dat leergebied te bereiken. Taalonderwijs heeft dus een ondersteunende functie bij het onderwijs in andere leergebieden.

Elke leraar moet zich bewust blijven van de hindernissen die taal kan opwerpen en moet op een natuurlijke manier die hindernissen proberen te nemen. Zo kunnen een opbouw van concrete ervaringen naar abstracte beschrijvingen, krachtige taken, samenwerkende factoren en een sterk ondersteunende leraar de kinderen in staat stellen om complexe begrippen, impliciete verbanden en moeilijke teksten te overwinnen. In het luik 'evaluatie' concretiseren we een aantal mogelijkheden om de toegankelijkheid van de taal bij evaluaties te verhogen.

Alleen door de kinderen zo veel mogelijk verschillende ervaringen te laten opdoen met abstract taalgebruik, door hen te confronteren met verschillende tekstsoorten en informatieverwerkende activiteiten waarin taal en leergebied volledig in elkaar overvloeien en door kinderen met elkaar in interactie te laten treden, zorgen we ervoor dat ze taal als een middel gebruiken om actief kennis te construeren.

2.7 TAALBESCHOUWING DE HELE DAG

Taal wordt niet alleen geleerd door ze te gebruiken, maar ook door erover na te denken. Wanneer er op school nagedacht wordt over taal en daarvoor geëigende begrippen en termen worden gebruikt, heet dat 'taalbeschouwing'. Daarbij onderscheiden we: nadenken over taalgebruik, nadenken over taalsysteem en nadenken over strategieën.

Taalgebruik is datgene wat kinderen doen met taal in concrete communicatiesituaties, volgens bepaalde sociale normen en conventies en volgens hun eigen mogelijkheden. Door na te denken over taalgebruik, verwerven kinderen een betere luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid.

Met **taalsysteem** worden de regels van de taal zelf bedoeld. Die regels staan niet zomaar op zich, ze dienen beschouwd te worden als onderdeel van taalgebruik.

Strategieën helpen om taaltaken gericht en efficiënter uit te voeren. Kinderen dienen deze strategieën te kennen en bewust toe te passen. Reflecteren op deze strategieën is eveneens een onderdeel van taalbeschouwing. Daarbij moet rekening gehouden worden met het niveau van cognitieve ontwikkeling waarop de kinderen zich op dat moment bevinden en met het niveau van abstractie waar ze aan toe zijn.

Taalbeschouwing is belangrijk omdat het de taalverwerving ondersteunt van zowel het Nederlands als van de moderne vreemde talen. Inzicht in taalsystematiek en gerichte reflectie op het eigen en andermans taalgebruik versterken de eigen taalvaardigheid. Taalbeschouwing is dan ook gericht op formele componenten zoals fonemen en grafemen, woorden, woordgroepen, zinnen en teksten. Naast de structuur van de taal dient ook aandacht geschonken te worden aan de inhoud, betekenis van woorden, zinnen en teksten.

Taalbeschouwing leidt in de eerste plaats tot inzicht in de taal en niet zozeer tot kennis over de taal. Taalbeschouwingsactiviteiten dienen steeds te vertrekken vanuit concrete en realistische taalcontexten waarbij er inductief gewerkt wordt. Met 'inductief werken' wordt bedoeld dat de kinderen voor een probleem gesteld worden, dat ze zelf voorbeelden zoeken van oplossingen voor het probleem en dat ze daaruit zelf besluiten trekken. Dat houdt in dat we ons aanpassen aan het ontwikkelingsniveau van de kinderen.

Bij het nadenken over taalgebruik en taalsystematiek zijn taalbeschouwelijke termen en begrippen een hulpmiddel. Ze zijn echter geen doel op zich. Aan taalvaardigheid en taalbeschouwing wordt de hele dag door gewerkt. De twee zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Vandaar onze keuze om taalbeschouwing geïntegreerd in de verschillende vaardigheidsdomeinen van dit leerplan op te nemen. Sommige aspecten kunnen expliciet en cursorisch behandeld worden, maar ze dienen ook ingebed te worden in herkenbare contexten om voor de kinderen betekenis te hebben.

De leraar verlaat de rol van kennisoverdrager en geeft de kinderen feedback op hun ontdekkingen en helpt hen hun ervaringen te systematiseren. Samen met de kinderen gaat hij op zoek naar verschillen en gelijkenissen binnen taal en probeert hij verwondering en nieuwsgierigheid voor taal en taalaspecten op te wekken.

2.8 SYSTEMATISCH WOORDENSCHAT OPBOUWEN

Een van de bouwstenen van onze taal is woordenschat. Woorden en woordgroepen zijn betekenisdragers in een taal. Woorden dragen de boodschap over en maken het mogelijk om de wereld te verkennen en te begrijpen. In het algemeen leren kinderen de betekenis van de meeste woorden door dagelijkse ervaringen met gesproken of geschreven taal. Daardoor ontwikkelen ze hun woordenschat en bouwen ze hun mentale lexicon uit. Het mentale lexicon bevat een uitgebreide hoeveelheid kennis over de klank, betekenis, grammaticale eigenschappen en gebruiksmogelijkheden van woorden. Hoe meer verbindingen een woord heeft en hoe vaker die verbindingen worden geraadpleegd, hoe beter het kind de woorden kent. Bij receptief taalgebruik moet een woord worden geïdentificeerd en geïnterpreteerd. Bij productief taalgebruik moeten betekenissen onder woorden worden gebracht.

Het is daarom belangrijk dat woordenschatonderwijs aansluit bij de natuurlijke taalverwerving. Woordenschatontwikkeling vertrekt dus vanuit talige activiteiten in alle leergebieden en in een rijke leeromgeving waar kinderen kansen krijgen om hun woordenschat te oefenen, te verbreden en te verdiepen. De leraar heeft voortdurend aandacht voor impliciete woordenschatontwikkeling, maar daarnaast ook systematische aandacht voor expliciete instructie van woorden. Enkel impliciete aandacht is onvoldoende voor een effectieve woordenschatontwikkeling. Dit vraagt om een planmatig, intensief woordenschatonderwijs en het volgen van de woordenschatgroei van kinderen.

Woorden zijn echter niet alleen elementen van taal, maar ook van denken. Daarom speelt woordenschat een cruciale rol bij kennisopbouw en het schoolse leren. Woordenschat en de taal-denkontwikkeling op jonge leeftijd stimuleren, bevordert dus niet alleen de taalvaardigheid, maar ook de leerprestaties tijdens de schoolloopbaan. Het gaat immers niet alleen om het leren van het Nederlands, maar ook om het leren in het Nederlands. Woordkennis speelt een rol in alle leergebieden en vraagt voortdurende aandacht. Om als leraar woordenschat bij te brengen en te activeren, is het belangrijk een onderscheid te maken tussen de verschillende woorden die kinderen kennen en gebruiken.

Er zijn heel wat verschillen in de kwantiteit en de kwaliteit van woordenschat van kinderen. Sommige kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands kennen het concept in hun eigen taal en dan moeten we in de school enkel een 'label' op het in de eerste taal geleerde concept klevende. Maar soms is ook het concept in de eerste taal nog niet verworven. Dat betekent dat een woord, de achterliggende betekenis én de verbindingen met andere woorden van nul af aan geleerd moeten worden. Ook bij sommige Nederlandstalige kinderen is door een beperkte kennis van de wereld het concept nog niet verworven.

Er blijkt minimaal een basiswoordenschat van zo'n 2 000 woorden nodig te zijn om als starter de communicatie op school te kunnen volgen en daaraan deel te nemen. Bij kinderen die over een basiswoordenschat beschikken, groeit de woordenschat in de kleuterklassen in principe aan zolang de leeromgeving stimulerend en taalrijk is. Kinderen uit taalarme of anderstalige thuissituaties beschikken vaak niet over die basiswoordenschat. Dat vormt een struikelblok om spontaan nieuwe woordbetekenissen op te nemen uit de schoolomgeving. Daarom zal de ontwikkeling van de basiswoordenschat de hoogste prioriteit hebben in de kleuterklassen.

Het is belangrijk dat kinderen steeds meer nieuwe woorden bijleren. Daarin moeten voldoende woorden zitten om de schooltaal te kunnen volgen. Schooltaal heeft heel eigen kenmerken. Ze bevat allerlei woorden uit de verschillende leergebieden die in het dagelijkse taalgebruik zelden of nooit voorkomen (bv. *middeleeuwen*, *kringloop*, *gelijkbenig*) of een andere betekenis hebben (bv. *suiker*, *eiwit*, *verzameling*). Ze bevat verschillende types woorden, zoals inhoudswoorden (bv. *oorzaak*, *gevolg*, *reden*, *probleem*) en aanverwante functiewoorden (bv. *omdat*, *ondanks*, *tenslotte*). De formuleringen in de schooltaal zijn veel abstracter en de zinnen langer en grammaticaal complex.

Hoewel schooltaaltteksten voor kinderen begrijpelijker voor hen kunnen worden gemaakt, is het een opdracht van de school om kinderen zo'n taalgebruik te leren verwerven.

Woordenschatverwerving gebeurt via gesprekken, observaties, onderzoek en ontdekactiviteiten, maar naarmate het kind ouder wordt vooral door lezen. Lezen is immers een op taal gebaseerde activiteit die sterk afhangt van woordenschat. Hoe meer woorden kinderen beheersen, hoe beter ze de inhoud van de tekst begrijpen. Maar ook het lezen zelf heeft invloed op de groei van woordenschat. De woordenschat van kinderen die veel lezen is beduidend groter dan die van kinderen die zelden of nooit lezen. De wederzijdse beïnvloeding van lezen en de uitbreiding van de woordenschat wordt in de loop van het basisonderwijs sterker. We noemen dit het verwerven van **leeswoordenschat**. In dit leerplan is het ontwikkelen van leeswoordenschat daarom bewust opgenomen binnen schriftelijke taalvaardigheid. Ook het reflecteren op woordniveau werd hieraan gekoppeld.

Het is belangrijk om kinderen ook bewuster strategieën te leren gebruiken waardoor zij zelfstandig de betekenis van woorden en woordgroepen kunnen achterhalen. Deze strategieën zijn zeer effectief omdat de kinderen onafhankelijker worden van de onderwijssituatie om nieuwe woorden te begrijpen en te onthouden en afhankelijk worden van hun leeswoordenschat. Door het lezen van teksten zullen ze hun woordenschat en de daarmee verweven kennis van de wereld zelfstandig vergroten.

2.9 STREVEN NAAR (INTER)CULTURELE GERICHTHEID

Bij de herziening van de eindtermen Nederlands – taalbeschouwing in 2010 werd er aan het leergebied Nederlands een zevende domein toegevoegd, met name (inter)culturele gerichtheid.

We kunnen drie items onderscheiden in deze term: gerichtheid, cultureel en inter.

Gerichtheid is synoniem voor *oriëntatie*. Van Dale omschrijft *zich oriënteren* als 'nagaan waar men zich bevindt' en 'zich van de toestand op de hoogte stellen'. *(Inter)culturele gerichtheid* betekent 'kennismaking met, respect voor en waardering van cultuur'.

Cultuur is een evoluerend systeem van waarden, normen en leefregels van een samenleving, samengesteld uit een mix van subculturen met hun geloven, gebruiken en gewoonten. Aan de leefstijl van een groep of gemeenschap ontleen mensen hun identiteit. Voor inzicht in de leefstijlen van het verleden kunnen we teruggrijpen naar tradities, overleveringen en het culturele erfgoed. Enkele elementen van cultuur zijn: taal, religie, gedragingen, het economische systeem, politieke besluitvorming, sociale relaties, kunstuitingen, opvoedingsstijlen, morele gevoeligheden, cultureel erfgoed ... Cultureel zelfbewustzijn gaat over hoe wij de wereld en elkaar waarnemen, over wat we doen, hoe we de wereld betekenis geven en waarde hechten aan dingen, hoe we onszelf beschouwen.

Het voorvoegsel **inter**, dat tussen haakjes werd geplaatst, wijst erop dat het hier gaat over de eigen cultuur en de cultuur van anderen. Het verwijst naar interactie en beïnvloeding tussen culturen.

De samenstelling van onze klassen is de laatste jaren zeer divers geworden. De verschillen en gelijkenissen waarmee we te maken krijgen, zorgen voor een grote meerwaarde. Ons onderwijs moet de gelegenheid scheppen om met een open geest, zonder vooroordelen, met belangstelling en met respect voor ieders mening, te kijken naar het culturele gebeuren, hier en elders, en erop te reflecteren. Op school wordt binnen en buiten de (m)uren aan cultuur gedaan.

De verschillende domeinen van het leergebied Nederlands bieden veelvuldig kansen om kinderen aan te zetten tot (inter)culturele gerichtheid. Wanneer ze luisteren naar een verteld verhaal, een discussie voeren, een gedicht schrijven of een brief lezen, nemen ze elkaars uitingen waar en geven er betekenis aan. Door te reflecteren op concrete taalphenomenen leren ze kijken naar de eigenaardigheden van de eigen taal en van andere talen, maar ook naar wat mensen met verschillende achtergronden en talen met elkaar verbindt. Op die manier krijgen ze inzicht in de werking van culturen. Daarom kiezen we er bewust voor om (inter)culturele gerichtheid geïntegreerd aan te bieden.

De aandacht voor multiculturele perspectieven is belangrijk. Die aandacht kan eveneens vertrekken vanuit de kennismaking met literatuur. Literatuur vormt immers een rijke bron van informatie over andere culturen. De introductie tot het lezen van kwaliteitsvolle teksten en de stimulans tot het participeren aan cultuur kunnen het best gebeuren wanneer kinderen gewoontes en interesses opbouwen. Heel belangrijk daarbij is de rol van de bibliotheek. Dat geldt ook voor het museum. Ook dat is een kenniscentrum en publieksruimte waarin men onderhandelt over betekenissen.

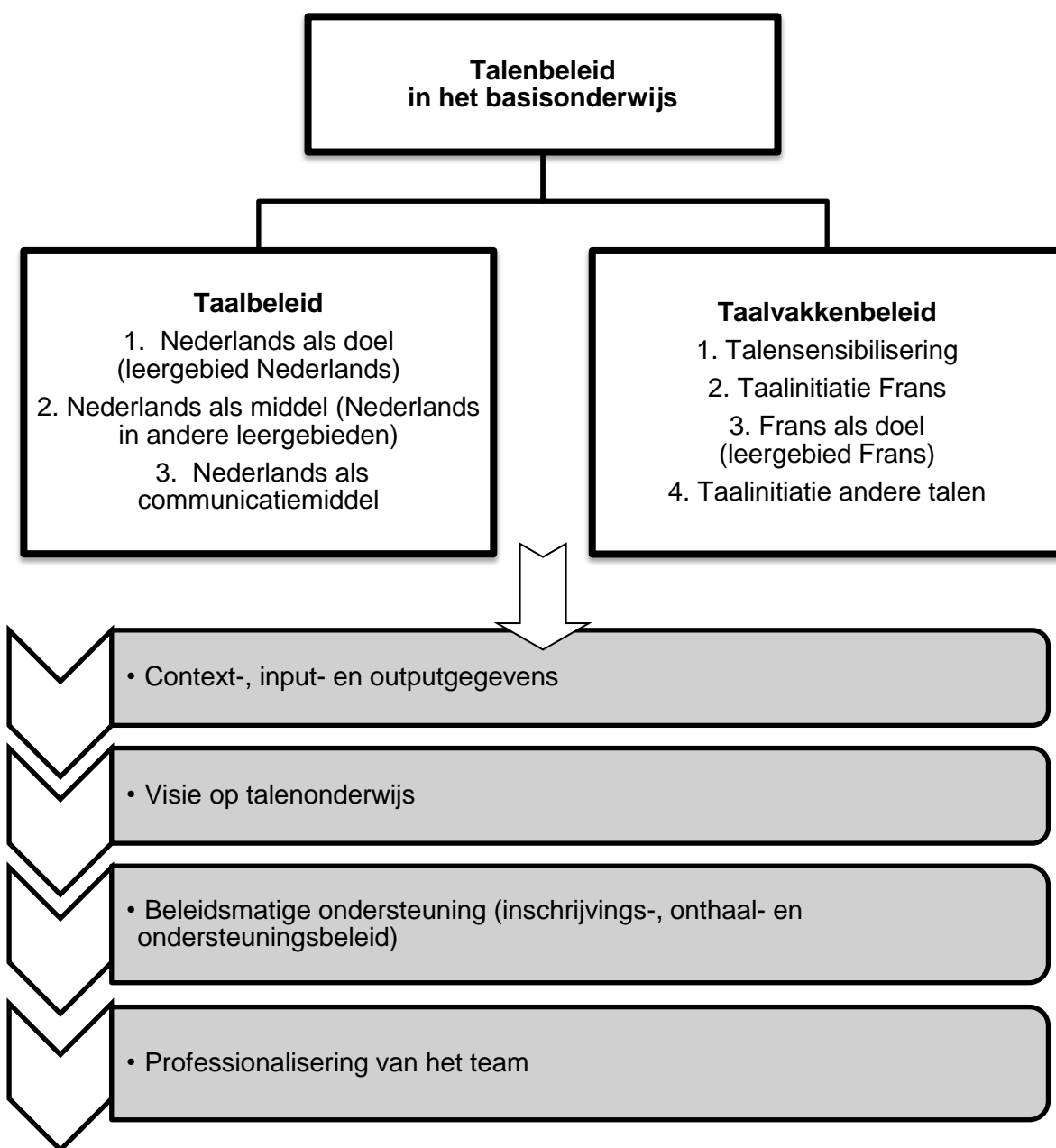
2.10 TAAL DOET LEREN: EEN TALENBELEID VOOR IEDERE SCHOOL

Taal en onderwijs kunnen niet zonder elkaar. Het beheersen van de onderwijstaal en het kennen van talen biedt een hefboom bij het doorlopen van een onderwijstraject en bij het maatschappelijk, professioneel en persoonlijk functioneren. Talenbeleid is daarom belangrijk. **Talenbeleid** definiëren we als 'de structurele en strategische poging van het schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoefte van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algemene ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten' (Van den Branden, 2004).

We verwachten daarom dat elke school een beleid voert ten aanzien van talen. Taal komt daarbij op verschillende manieren om de hoek kijken:

- taal als kenmerk van de kinderen en hun ouders;
- taal als instructie- en communicatiemedium op school;
- taal als prioritair leergebied.

Om meer duidelijkheid te krijgen over wat dit dan betekent voor het basisonderwijs, hebben we de samenhang tussen taalbeleid en taalvakkenbeleid (cf. F. Daems, 2008) en de zeven pijlers van een talenbeleid (cf. W. Schrauwen en J. Van Braak, 2001) vertaald in een overzichtelijk schema. Het luik 'taalbeleid' gaat over Nederlands, terwijl het luik 'taalvakkenbeleid' over andere talen gaat. In dit leerplan Nederlands gaan we dan verder ook specifiek in op het luik 'taalbeleid'.



Het opzetten en uitvoeren van een taalbeleid op school begint met het vaststellen van de beginsituatie. Daartoe is het verzamelen van gegevens in functie van een beginsituatieanalyse een doelgerichte activiteit. Deze gegevens hebben te maken met de cruciale doelen die een school op leerlingenniveau, klasniveau en schoolniveau qua taal wil bereiken en moeten informatie opleveren over hoe ver het schoolteam op een bepaald moment staat met het behalen van die doelen.

Dit leerplan is richtinggevend bij het opzetten en uitvoeren van het taalbeleid op school.

In het hoofdstuk 'Beginsituatie – diversiteit als uitgangspunt' geven we aan hoe de taalontwikkeling van kinderen in onze klassen zeer verschillend kan verlopen. In het hoofdstuk 'Doelen' formuleren we welke doelen voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid we willen bereiken met alle kinderen. In de 'Pedagogisch-didactische wenken' vertalen we de doelen naar de klaspraktijk en in het hoofdstuk 'Evaluatie' geven we aan hoe we die doelen zo goed mogelijk evalueren

3 BEGINSITUATIE: DIVERSITEIT ALS UITGANGSPUNT

3.1 TAALVERWERVING THUIS

Kinderen verwerven op een natuurlijke en spontane wijze mondelinge taal door interactie met de omgeving. De snelheid waarmee kinderen taal verwerven en de leeftijd waarop ze aan de verwerving beginnen, varieert sterk, maar er is een duidelijk verband tussen de omvang van de vroege woordenschat en de hoeveelheid taal waar kinderen via de ouders mee in contact komen.

Kinderen die thuis wegens een gebrek aan 'cultureel kapitaal' een beperkt en gebrekkig taalaanbod krijgen en cognitief (te) weinig gestimuleerd worden, lopen een groter risico op schoolachterstand dan kinderen die een rijk taalaanbod en veel stimulering krijgen, ongeacht de taal waarin ze opgevoed worden. Een lage socio-economische status (SES) heeft een veel grotere impact op onderwijsresultaten dan de taalachtergrond.

De moedertaalverwerving is een aspect van het totale ontwikkelingsprofiel van het kind en kan dus niet los worden gezien van zijn cognitieve, motorische, emotionele en sociale ontwikkeling. Vandaar dat de socio-economische achtergrond en de gezinssituatie mede bepalend zijn voor de taalontwikkeling.

Vanaf de geboorte observeren kinderen het gedrag van mensen uit hun omgeving. Ze zien hoe hun moeder, buurman en oudere zus met hen omgaan, tot hen spreken en onderling een andere rol aannemen, zelfs een andere 'taal' gebruiken. De kinderen leren geleidelijk aan welke rol ze in welke situatie moeten aannemen. Zo leren ze het juiste taalregister te hanteren dat bij een bepaalde sociale rol past. Ze maken daarbij gebruik van hun intuïtieve kennis en hanteren verschillende taalvormen: lichaamstaal, gebarentaal, gesproken taal, beeldtaal en vormen van geschreven taal.

Kinderen maken zich al luisterend en oefenend het klanksysteem eigen van de taal waarmee ze opgroeien. Rond het eerste levensjaar hebben kinderen al woordjes geleerd in hun thuistaal. Met *thuistaal* of *moedertaal* bedoelen we de taal die thuis wordt gebruikt om met ouders of vrienden over alledaagse dingen te praten.

De overgang van het expressieve babygebrabbel naar het eerste woordgebruik wordt traditioneel benoemd als de overgang van de presymbolische naar de symbolische fase. De presymbolische fase is de periode waarin kinderen de betekenisfunctie van taal nog niet begrijpen en hanteren. Ze laten zich volledig aanspreken door hun directe lichamelijke ervaringen en ze ervaren de klanken, woorden en gebaren die ouders tot hen richten als integraal behorend tot de dagelijkse omgeving.

De symbolische fase begint op het moment dat het kind het besef ontwikkelt dat woorden verwijzen naar voorwerpen, situaties en emoties. De wereld krijgt betekenis en wordt benoemd. De taal heeft niet meer alleen een uitdrukkingsfunctie en een aanspreekfunctie, maar krijgt nu ook een verwijzende functie. Naast de emotionele wereld wordt nu ook een objectieve wereld toegankelijk, een wereld die los van de directe waarneming bestaat. Het onderscheid tussen 'ik' en de 'omringende wereld' ontwikkelt zich vanaf nu.

In de eerste helft van het tweede levensjaar leert het kind zijn eerste woorden. Aanvankelijk sluiten die woorden bij de onmiddellijke leefwereld van het kind aan: mensen, dieren, voertuigen, speelgoed, voedsel, lichaamsdelen, kledingstukken, huishoudelijke objecten, werkwoorden gerelateerd aan lichaamsfuncties, aanwijzende woorden, sociale uitdrukkingen (bv. *bah*, *dag*, *au*)...

De eerste vijftig woorden komen traag op gang, maar daarna komt er bij nogal wat kinderen een ware woordenschatexplosie. Hierdoor gebruikt een gemiddeld kind op de leeftijd van dertig maanden tussen de vijfhonderd en zeshonderd woorden.

De woordenschatexplosie gaat meestal samen met het verschijnen van de eerste tweewoorduitingen. Door woorden te combineren tot een tweewoorduiting drukt een kind relaties uit tussen dingen die het ziet (bv. *pap*, *broek*), kent (bv. *auto*, *mama*) of ziet gebeuren (bv. *vallen*, *water*). Ook hier bestaan grote variaties tussen kinderen: sommige kinderen produceren tweewoorduitingen op vijftien maanden, anderen pas na hun tweede verjaardag.

De tweewoorduitingen worden, soms na korte tijd, soms na een langere periode, gevolgd door meerwoordzinnen. Gemiddeld verschijnen meerwoordzinnen vanaf het tweede levensjaar. Het taalgebruik in deze periode kent een telegramstijl. De zinnen bestaan voornamelijk uit inhoudswoorden als zelfstandige naamwoorden en werkwoorden. Functiewoorden worden veelal achterwege gelaten. Daarnaast passen de kinderen nauwelijks verbuigingen of vervoegingen toe.

3.2 VAN THUISTAAL NAAR SCHOOLTAAL

Wanneer kinderen naar school gaan, komen zij in een nieuwe sociale omgeving terecht waar het Nederlands de dominante taal is. Sommige kinderen komen dan ook voor het eerst in contact met deze taal. Wanneer die kinderen in een nieuwe taalomgeving terechtkomen, gaan ze eerst de taal proberen te gebruiken die ze al kennen. Al meteen merken ze dat de taal die in de nieuwe omgeving gebruikt wordt, niet de thuistaal is. Tijdens een stille of non-verbale periode gaan de kinderen de nieuwe taal opnemen, verwerken en beginnen te begrijpen. Daarna zullen ze woorden en uitdrukkingen in de tweede taal gaan gebruiken, die later evolueren naar zinnen.

Als kinderen een tijd wachten met spreken, of wanneer ze klanken, woorden of patronen uit hun eerste taal gebruiken in de tweede taal, krijgen we soms de indruk dat de thuistaal de ontwikkeling van de tweede taal in de weg staat. Niets is minder waar. Onderzoek toont aan dat meertalige kinderen die het heel goed doen op school vaak kinderen zijn met een stevig ontwikkelde thuistaal.

Tijdens de eerste jaren ontwikkelen kinderen concepten over hoe de wereld werkt en leren ze tegelijkertijd de bijhorende woordenschat. Dit vormt de basis voor de verwerving van een tweede taal, maar ook voor de schoolse leerprocessen die later zullen volgen. Het blijven stimuleren van ouders om veel met hun kinderen te praten, vragen te stellen, om samen te spelen, lachen, zingen ... in welke taal ook, blijft heel belangrijk. Een stevige basis in de thuistaal (thuis talen) is cruciaal voor het verwerven van een tweede taal en voor de identiteitsontwikkeling.

Wanneer ouders ervoor kiezen om hun kind in meer dan een taal op te voeden, gebeurt het vaak dat de taal gekoppeld wordt aan een persoon. Zo spreekt het kind Frans met de moeder en Turks met de vader. Toch zou het kunstmatig zijn om dit strikt toe te passen. De taal die gebruikt wordt is de taal die het meest bij de situatie past. De vader kan Turks praten met zijn kind tijdens de maaltijd, maar evengoed Frans in een Brusselse winkel en Nederlands als de begeleidster van het kinderdagverblijf erbij is. Belangrijk is dat het taalaanbod rijk is, dat er een emotionele link is met de taal en dat het kind veel kansen krijgt om deze talen te gebruiken.

Maar ook onder de noemer 'thuistaal Nederlands' gaan allerlei varianten schuil: dialecten, tussentalen en combinaties van beide. Met 'tussentaal' bedoelen we een taal tussen het dialect en het Algemeen Nederlands of de standaardtaal.

De standaardtaal wordt gebruikt in alle belangrijke sectoren van het openbare leven, zoals het bestuur, de administratie, de rechtspraak, de media en het onderwijs. De standaardtaal vormt de basis voor de schooltaal. Dat is de taal die men op school gebruikt. Ze verschilt sterk van de taal die kinderen thuis gebruiken. Deze taal is formeler en abstracter van aard en staat in functie van het leren. Zo omvat schooltaal heel wat specifieke termen die in het dagelijkse taalgebruik minder voorkomen. Bovendien wordt de schooltaal gekenmerkt door een sterk accent op correctheid en door een aantal regels en afspraken op het gebied van taalgebruik. Ook kinderen van laagopgeleide ouders die in het Nederlands worden opgevoed, hebben het niet gemakkelijk met het begrijpen en produceren van schooltaal.

De groei die kinderen moeten doormaken van een alledaagse thuistaalvaardigheid naar het verwerven van de schooltaal is een opgave waarvoor alle kinderen in ons Nederlandstalig onderwijs staan. Dat is heel belangrijk omdat onderwijssucces van kinderen onder andere wordt bepaald door de mate waarin zij slagen om schoolse denk- en taalvaardigheden te ontwikkelen.

3.3 TAALVERWERFING OP SCHOOL

Vanaf de eerste kleuterklas spelen de school en de leraren een niet te onderschatten rol in de taalverwerving van het kind. Het is dan ook belangrijk om als leraar een goed zicht te hebben op hoe de Nederlandse taalverwerving in grote lijnen verloopt.

Wanneer het kind als baby en peuter een normale taalontwikkeling heeft gekend in het Nederlands, kan het zich bij de instap in de kleuterklas via gesproken taal begrijpbaar uitdrukken tegenover vertrouwde volwassenen en leeftijdsgenootjes. Het heeft hiertoe een basiswoordenschat verworven die door de toegenomen vaardigheden op het vlak van het klanksysteem al aardig begrijpelijk klinkt en het kan betekenisrelaties tussen woorden uitdrukken in korte zinnen. Het kind wil dat zijn boodschap bij de volwassenen overkomt.

Op de kleuterleeftijd zijn alle talige aspecten in ontwikkeling. Aan het verwerven van het klanksysteem wordt de laatste hand gelegd. De woordenschat wordt uitgebouwd tot een echte basiswoordenschat. De zinsbouw evolueert van een vrij primitieve naar een elementaire zinsstructuur en naar samengestelde zinnen. Het kind oefent volop met vormveranderingen binnen woorden (morfologie).

Taalbeschouwing komt voor het eerst duidelijk aan bod. Het kind wordt gesprekspartner van ouders, andere volwassenen en leeftijdsgenootjes en schept ook meer en meer plezier in taal door toenemend taalspel.

We vermelden hieronder enkele algemene kenmerken van de taalverwerving bij kleuters per talig aspect. Voor een volledig overzicht verwijzen we naar de literatuur over taalontwikkeling. Vooraf dienen we aan te stippen dat de aangeduide leeftijden relatief zijn omdat er veel tempoverschillen zijn tussen kinderen. Er is één wetmatigheid die voor alle kinderen geldt: het taalbegrip loopt steeds voor op en is steeds groter dan de taalproductie.

Klanksysteem

Kinderen ervaren op de leeftijd van 2,5 jaar nog heel wat moeilijkheden bij het produceren van de juiste klanken. Veel kinderen zullen bijvoorbeeld sommige medeklinkers weglaten of vervangen (bv. *papot, papatjes, gloen, kateel, smuffer, tefoon* ...).

Vierjarigen kunnen de klanken goed identificeren. Zij kunnen ook alle klinkers en bijna alle medeklinkers actief vormen, hoewel sommige medeklinkers nog problemen kunnen opleveren (*r, s*). Combinaties van meer medeklinkers (clusters) vormen nogal eens een struikelblok.

Op vijfjarige leeftijd hebben de meeste kinderen het klanksysteem volledig verworven.

Woordenschat

De kleuterleeftijd is een periode van spectaculaire ontwikkelingen op psychosociaal en cognitief vlak. Een aantal van deze veranderingen drukt heel duidelijk een stempel op de taalontwikkeling. Zo valt het intense identificatieproces, waarbij het kind zich als persoon wil differentiëren van zijn omgeving, samen met het verwerven van de woorden *ik* en *mij/mijn*. Het ontwikkelend tijds- en ruimte-inzicht zal mede resulteren in het gebruik van voorzetsels. Inzicht in hoeveelheid en grootte resulteert in verkleinwoorden en telwoorden.

Het kind verwerft veel nieuwe woorden tijdens de kleuterleeftijd. Bij het verkennen van de woordgrenzen gebruiken kinderen sommige woorden tijdelijk verkeerd (bv. *Er liggen veel druppels van de koek op de tafel.*), te eng (bv. *Cola is niet voor de kindjes maar voor de mensen.*) of te breed (bv. *Lotte naast papa zitten* wordt ook gebruikt in de betekenis van 'Ik zit tegenover, achter, voor papa'). Ook figuurlijk taalgebruik levert aanvankelijk verwarring op (bv. Mama: *'Zwijg nu toch even. Ik heb al zoveel aan mijn hoofd.'*; Kind: *'Maar er is helemaal niets aan je hoofd.'*)

Kleuters zien veel en ervaren veel en willen dat allemaal onder woorden brengen. Ondanks de woordenschatgroei kennen ze soms de juiste woorden nog niet. Het is dan ook logisch dat ze af en toe over hun woorden struikelen. Veel kinderen maken in deze fase door de turbulentie van zowel de taalontwikkeling als de overige ontwikkeling een periode van niet-vloeiend of aarzelend spreken door: ze haperen, herhalen en corrigeren zichzelf. Ook vullen ze een gat in de woordenschat vaak op door eigen omschrijvingen of eigen woorden (bv. *pitjes uitslikken, spiegelpapier, het lek* ('bovenste deel van een ijslolly')).

Zinsbouw

Driejarigen kennen de meest eenvoudige zinstypen (bevestigende zin, vraagzin, ontkennende zin, inversie). Hun zinnetjes zijn kort, opgebouwd rond inhoudswoorden (zelfstandige naamwoorden, werkwoorden, bijwoorden en bijvoeglijke naamwoorden) en er ontbreken vaak nog functiewoorden zoals voorzetsels, tussenwerpsels, voornaamwoorden ... (bv. *Lotte bojam kaas eten nie.*).

Met het systematische gebruik van vervoegde werkwoorden in de zin verdwijnt het 'telegramstijleffect' van de kindertaal vanaf ongeveer drie jaar. Rond die periode leren kinderen ook het ontkennende woord op de juiste plaats binnen de zin te plaatsen in plaats van vooraan of achteraan. Het precieze onderscheid tussen *niet*, *neen* en *geen* is er echter nog niet direct. Ook treden vaak dubbele ontkenningen op.

Tegen het einde van het derde levensjaar kunnen kinderen eenvoudige vragen met *wie*, *wat* en *waar* goed formuleren.

Vijfjarigen bouwen niet alleen langere zinnen, hun zinsbouw is vooral gevarieerder en correcter. Toch worden nog heel wat zinnen verkeerd begonnen of niet afgemaakt. Ook samengestelde zinnen liggen nog erg moeilijk.

Morfologie

Bij peuters heeft een woord steeds een standaardvorm: voor zelfstandige naamwoorden is dat meestal het enkelvoud, voor werkwoorden meestal de infinitief.

De meervoudsvorming en het verkleinwoord zijn de eerste aspecten van morfologie die jonge kinderen onder de knie krijgen. Vierjarigen maken nog slechts bij uitzondering fouten tegen de regelmatige meervoudsvormen en verkleinwoorden.

De meeste kinderen kunnen op vierjarige leeftijd regelmatige werkwoorden in de enkelvoudsvorm (tegenwoordige tijd) vervoegen. Bij onregelmatige vervoegingen kunnen er nog vergissingen voorkomen tot in de lagere school (bv. *Ik heef, zij heven, wij bennen*).

Taalbeschouwing

Taal wordt tijdens de kleuterleeftijd niet alleen gebruikt als communicatiemiddel, maar over taal wordt ook expliciet nagedacht. Dit uit zich bijvoorbeeld in vragen over woordbetekenissen (bv. *Speelgoed, waarom is dat goed?; Waarom olie en waarom fant?*) of in de vele taalspelletjes (rijmen, een 'andere taal' spreken, nonsenswoorden uitvinden ...) of in het detecteren en verbeteren van taalfouten (bv. *Geef een keer da, die zeep.*) of in opmerkingen zoals: *In Nederland maken ze onze taal en Wat poezen onder elkaar vertellen verstaan zij, maar wij niet.*

3.4 TWEETAALVERWERVERS

De taalontwikkeling van kinderen verloopt grillig en niet voor elk kind op dezelfde manier. We spreken liever niet te snel van 'taalachterstand'. Er is een groot verschil tussen algemene taalachterstand (ontwikkeling) en taalachterstand in een taal (variëteit). De achterstand in een taal is vaak het gevolg van onvoldoende taalaanbod en te weinig spreekkansen.

Van kinderen die het Nederlands niet als thuistaal hebben, kunnen we niet verwachten dat ze even snel dezelfde taalvaardigheid hebben als Nederlandstalige leeftijdsgenootjes. Ze mogen dan wel een achterstand vertonen in het Nederlands, maar daarom is dit niet noodzakelijk zo in een andere taal (bv. de thuistaal). Hier speelt de socio-economische status opnieuw een grote rol. Kinderen met hoogopgeleide ouders die in een andere taal dan het Nederlands worden opgevoed, doen het doorgaans beter dan kinderen van anderstalige laagopgeleide ouders. Kinderen die niet in het Nederlands worden opgevoed en uit een laag SES-gezin komen, moeten over twee drempels: ze moeten zich inburgeren in het schoolse milieu en ze moeten dat doen in een taal die niet hun moedertaal is.

Een moedertaal die verwant is aan het Nederlands leidt ertoe dat kinderen sneller Nederlands leren, net zoals interesse in taal, taalgevoel en intelligentie dat proces vergemakkelijken. Volgens internationaal onderzoek hebben tweedetaalverwervers ongeveer twee jaar nodig om een alledaagse taalvaardigheid in een nieuwe taal op te bouwen, maar vijf tot negen jaar om de schoolse taalvaardigheid te verwerven.

Sommige tweedetaalverwervers hebben meer aandacht en ondersteuning nodig, maar de krachtige taaldidactiek die we in dit leerplan beschrijven in doelen en pedagogisch- didactische wenken, geldt evenzeer voor hen. Dit betekent dat:

- de niet-Nederlandstalige kinderen voor de meerderheid van de tijd in heterogene groepen zitten en dat het taalaanbod niet sterk vereenvoudigd of verarmd wordt voor de zwakke taalvaardige kinderen;
- als niet-Nederlandstalige kinderen apart worden genomen, de groepjes klein blijven zodat er kan gezorgd worden voor een persoonlijk taalaanbod, meer spreekkansen en meer persoonlijke feedback op de taalproductie;
- de activiteiten in de kleine groepjes op een gevarieerde wijze in relatie staan met wat er in de grote heterogene groep gebeurt;
- er gedifferentieerde ondersteuning wordt uitgebouwd tijdens de activiteiten in de grote groep;
- er bij voorkeur een extra leraar wordt ingezet voor zowel de ondersteuning in de grote groep als voor het organiseren van activiteiten in de kleine groep.

3.5 ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS

De beginsituatie van leerlingen met betrekking tot taalverwerving van het Nederlands kan zeer verschillend zijn. Er zijn leerlingen die thuis in het Algemeen Nederlands worden opgevoed, anderen in een tussentaal of dialect, weer anderen in een andere taal of in twee of meerdere talen.

Sommige leerlingen zijn pas in ons land aangekomen: de anderstalige nieuwkomers. Het betreft een zeer heterogene groep. Ze hebben niet alleen een verschillende leeftijd en nationaliteit, maar ook een verschillende socio-economische en culturele achtergrond en een verschillende scholingsachtergrond.

Op socio-emotioneel vlak hebben ze het niet altijd gemakkelijk. Van de ene op de andere dag bevinden ze zich in een ander land met een andere taal, andere gewoontes en andere regels en in een andere school waar niemand hen kent of begrijpt. Misschien zijn ze zelfs nooit naar school geweest omdat er in hun buurt geen school was en ze thuis hard moesten werken of omdat er oorlog heerste in het land.

3.5.1 OPVANG VAN DE ANDERSTALIGE NIEUWKOMER

Om de opvang van de anderstalige nieuwkomer te organiseren, kan de school kiezen voor een centrale opvang, een semi-geïntegreerde opvang of een volledig geïntegreerde opvang.

- **Een centrale opvang:**

De anderstalige nieuwkomer wordt opgevangen in een onthaalklas. Voordeel is dat alle kinderen in de onthaalklas hetzelfde proces doormaken. Nadeel is dat het moeilijker is om zich sociaal te integreren.

- **Een semi-geïntegreerde aanpak:**

De anderstalige nieuwkomer wordt voor een beperkt aantal uren opgevangen in de onthaalklas, maar volgt voor de rest de lessen in de reguliere klas. Deze semi-geïntegreerde aanpak combineert het voordeel van de sociale integratie met een aanpak 'op maat'. Het is zeer belangrijk dat er afstemming is tussen de aanpak in de onthaalklas en de reguliere klas.

- **Een volledig geïntegreerde opvang:**

De anderstalige nieuwkomer brengt de hele tijd door in de reguliere klas. De kansen tot sociale integratie zijn hierbij maximaal maar de moeilijkheid is echter dat de kloof tussen wat de anderstalige nieuwkomer al kan en wat van hem verwacht wordt niet altijd gemakkelijk te overbruggen is.

Om te bepalen in welke opvang en welke klas de anderstalige nieuwkomer de meeste kansen krijgt, houden we rekening met enerzijds schoolkenmerken zoals de grootte en de complexiteit van de klas en de draagkracht van de leraar en anderzijds kindspecifieke kenmerken zoals leeftijd, schoolloopbaan, mondelinge taalvaardigheid, geletterdheid en gecijferdheid.

3.5.2 AANBOD VOOR DE ANDERSTALIGE NIEUWKOMER

Het onderwijs voor de anderstalige nieuwkomers heeft twee grote doelstellingen: de taalvaardigheid Nederlands én de sociale integratie bevorderen, zodat de kinderen in staat zijn om op een efficiënte manier te functioneren in de klas, als lerend individu en als lid van de klas- en schoolgemeenschap. Daartoe wordt voor elke anderstalige nieuwkomer een werkplan opgesteld. Dit werkplan vertrekt vanuit een analyse van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de anderstalige nieuwkomer.

Heel wat ontwikkelingsdynamiek gaat verloren omdat er te weinig werk wordt gemaakt van het helpen verwerken van emotioneel belastende ervaringen. Een eerste ondersteuning zal erop gericht zijn deze kinderen, die gebukt gaan onder gevoelens van onzekerheid, onrust en verwarring, te helpen evolueren naar een minimaal niveau van emotioneel welzijn. Ze moeten zich veilig leren voelen in hun nieuwe situatie en aanvaard worden door de andere kinderen. Door meteen te werken aan de socio-emotionele ontwikkeling, wordt de basis gelegd die leren mogelijk maakt.

Om op school mee te kunnen is voor de anderstalige nieuwkomers vooral het begrijpen, het receptieve aspect van de taal, van groot belang. In de aanvangsfase is het dus belangrijk dat ze vaardiger worden in het luisteren. Wanneer er gewerkt wordt aan spreken, zal het in de eerste plaats gaan over communicatie. Hierbij primeert de inhoudelijke verstaanbaarheid op de vormelijke correctheid. We moeten er echter rekening mee houden dat de anderstalige nieuwkomers eveneens een stille periode doormaken. In die periode wordt de basis gelegd voor de verdere taalontwikkeling. Aangezien de anderstalige nieuwkomers in deze periode veel taal in zich opnemen, is het perfect mogelijk ook het lezen reeds aan bod te laten komen. Schrijven is de meest complexe vaardigheid en zal dan ook best aan bod komen wanneer de basis voor de andere vaardigheden al gelegd is.

Pre-teaching kan zeer nuttig zijn voor het zelfvertrouwen van de anderstalige nieuwkomer. Het zal de inhoud van een klassikale activiteit toegankelijker maken door er voorafgaand sterk ervaringsgericht en visueel mee om te gaan.

3.6 SPRAAK- EN TAALSTOORNISSEN

Het kan voorkomen dat er leerlingen in de klas zitten die met een vertraagde spraak- en taalontwikkeling te kampen hebben of dat er leerlingen zijn met een spraak- of taalstoornis. We spreken van een **vertraagde spraak- en taalontwikkeling** wanneer jonge kinderen in hun spraak en taal duidelijk achterblijven bij leeftijdgenootjes. Het kind spreekt (nog) niet of opvallend minder. Het spreekt in onvolledige, kromme zinnen. Het spreken is minder goed verstaanbaar en soms begrijpt het kind niet goed wat er gezegd wordt. Een vertraagde spraak- en taalontwikkeling kan samenhangen met andere stoornissen, zoals slechthorendheid of een algehele achterstand. Maar het komt ook voor dat het kind slecht spreekt zonder dat er een duidelijke oorzaak wordt gevonden.

Een vertraging in de spraak- en taalontwikkeling geeft problemen: het kind wordt door de omgeving niet begrepen en het kan zich niet goed uiten. Dit kan tot gedragsproblemen leiden: het kind wordt opstandig en driftig als het niet begrepen wordt of het gaat zich steeds meer terugtrekken. Ook het leren op school kan moeilijker verlopen.

Wanneer de vertraging in spraak- en taalontwikkeling te wijten is aan een duidelijke oorzaak (bv. slechthorendheid) dient uiteraard daar allereerst iets aan gedaan te worden. Los van een al dan niet duidelijke oorzaak moeten sowieso de leraar en zorgleraar (en eventuele externe hulpverlener) het kind heel veel rijk taal aanbod geven en het kind intensief stimuleren tot taalproductie.

De problemen die samenhangen met een vertraagde spraak- en taalontwikkeling zijn, mits een goede aanpak, meestal van voorbijgaande aard.

Wanneer er een probleem is dat voorkomt in alle situaties en in alle talen die het kind kent of leert en wanneer dit probleem hardnekkig is (m.a.w. niet van voorbijgaande aard), dan kan er sprake zijn van een spraak- of taalstoornis.

Bij een **spraakstoornis** is er sprake van een beperking in het produceren en gebruiken van mondelinge spraak, waaronder problemen met het vormen van klanken, het produceren van stemgeluid en het beheersen van de snelheid en het ritme van de eigen spraak.

Bij spraakstoornissen gaat het over problemen gesitueerd ter hoogte van de spraakorganen: ademhalingssysteem, strottenhoofd en articulatieorganen. Deze problemen kunnen anatomisch maar ook functioneel van aard zijn (verkeerd gebruik). Bij spraakstoornissen wordt slechts één taalniveau verstoord, met name de articulatorische productie.

We onderscheiden de volgende types spraakstoornissen:

- **Stemstoornissen:**

Bij stemstoornissen is er sprake van een probleem met de klank, de kwaliteit of het volume van de stem. Deze problemen kunnen onder andere ontstaan door beschadiging of vergroeiing van het strottenhoofd of het niet goed werken van de betrokken zenuwbanen. Er kan ook een functionele oorzaak zijn, bijvoorbeeld door verkeerd gebruik van ademhaling, resonantie of luidheid. Gehoorgestoorde kinderen spreken bijvoorbeeld luid en laag omdat ze zichzelf zo het best horen.

- **Articulatiestoornissen:**

Bij articulatiestoornissen ligt het probleem bij het vormen van spraakklanken. De klanken worden verkeerd gevormd, er worden bijgeluiden gemaakt, spraakklanken worden herhaald of klanken worden overgeslagen. In veel gevallen is er een combinatie met andere spraak- of taalstoornissen.

- **Stotteren:**

Deze vloeiendheidsstoornis kan voorkomen in zeer verschillende vormen. De meest typische onvloeiendheden zijn klank- en woorddeelherhalingen, verlengingen en blokkeringen van de ademstroom. Stotteren komt relatief frequent voor, viermaal meer bij jongens dan bij meisjes. Ongeveer vijf procent van de kinderen beleeft een onvloeiende periode van meer dan zes maanden die door de omgeving als stotteren wordt bestempeld. Bijna een procent van de bevolking blijft ook op volwassen leeftijd in meer of mindere mate stotteren. Het is een stoornis die ontstaat tijdens de taalverwervingsperiode. Of, wanneer en hoe er therapeutisch wordt ingegrepen, wordt individueel bepaald na een grondig onderzoek.

Bij een **taalstoornis** is er sprake van een beperking in het begrijpen en formuleren van taal. Taalstoornissen hebben te maken met een defect of het slecht functioneren van de taalcentra in de hersenen. Het gaat niet alleen om de articulatie, maar om alle, of minstens verschillende, aspecten van taal die worden aangetast: fonologie, taalbegrip, zinsbouw en taalgebruik.

We onderscheiden de volgende types taalstoornissen:

- **Dyslexie:**

Dyslexie is een leerstoornis, maar kan ook gezien worden als een specifieke taalstoornis. Het is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau.

Dyslexie is een hardnekkig fenomeen dat verbonden is met individugebonden factoren. Het is dus geen gevolg van omgevingsfactoren zoals langdurige ziekte, tekorten in de methode, verandering van school ...

Op het niveau van het aanvankelijk lezen uit dyslexie zich in een moeizame letter-klankkoppeling, een moeizaam direct herkennen van woorden en een moeilijke snelle verklanking van zinnen en korte teksten. Problemen bij het technisch decoderen staan een vlot begripend lezen in de weg.

Voor spelling kunnen er eveneens problemen zijn met de letter-klankkoppeling, het correct toepassen van spellingregels en het inprenten van de schrijfwijze van onthoudwoorden (bv. *leider*, *bureau*).

Op het niveau van het voortgezet lezen uit dyslexie zich in het minder vlot lezen en spellen dan op basis van de didactische leeftijd mag verwacht worden. Dit bemoeilijkt het begripend lezen, evenals het correct interpreteren van informatie. Ook bemoeilijken spellingproblemen het noteren van teksten. Dit heeft verder een invloed op de constructie van een tekst, waardoor de boodschap minder goed kan overkomen. Verder zijn er vaak problemen bij het verwerven van vreemde talen.

Er is heel wat onenigheid over de oorzaken van dyslexie. Men is het er wel over eens dat dyslexie vooral wordt veroorzaakt door een tekort in de fonologische vaardigheden en onafhankelijk is van de algemene intelligentie. Heel wat empirisch onderzoek heeft aangetoond dat personen met dyslexie in vergelijking met normale lezers specifieke moeilijkheden hebben met de verwerking van taalklanken en dat het trainen van de fonologische vaardigheden het correct lezen van zwakke lezers verbetert.

- **Ontwikkelingsdysfasie:**

Ontwikkelingsdysfasie is een complexe en hardnekkige stoornis in de verwerving van de mondelinge taal, zonder dat er direct aanwijsbare redenen voor zijn. Vaak spreekt men ook over een specifieke taalontwikkelingsstoornis of 'specific language impairment'. Omdat de taalontwikkeling nauw samenhangt met andere ontwikkelingsdomeinen, hebben kinderen met ontwikkelingsdysfasie meer kans op schoolse moeilijkheden en sociaal-emotionele problemen.

- **Kinderafasie:**

Kinderafasie is een duidelijke regressie in het taalvermogen die begint op een bepaald moment, namelijk na een of andere vorm van hersenletsel. De oorzaken die, zowel bij volwassenen als bij kinderen, kunnen leiden tot afasie, zijn: stoornissen in de bloedvoorziening, traumata, tumoren, hersenvliesontsteking en hersenweefselontsteking. Daarnaast is er een type afasie dat alleen aan de kinderleeftijd is gebonden: bij kinderen kunnen ook convulsies (stuipen) afasie veroorzaken.

Soms herstelt een kind vlug en vrij volledig na een diepe afasie, wanneer deze veroorzaakt werd door een val of een trauma waarbij het kind een hersenschudding of hersenletsel heeft opgelopen. Maar meestal is het herstel van de stoornis niet zo snel en zeker niet volledig. Er is een grote diversiteit in de ernst van de taalregressie, in de mate en het ritme van herstel en in de resterende typische taalkenmerken. Ook bij kinderen die schijnbaar snel en volledig herstellen van kinderafasie kunnen soms jaren later onverwachts andere taalproblemen opduiken (zoals dyslexie of opvallende moeilijkheden met vreemde talen op school).

Indien er sprake is van problemen of stoornissen op het vlak van spraak en/of taal kan de school, in samenwerking met de ouders en het CLB, nagaan hoe de onderwijsleersituatie zo optimaal mogelijk kan afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van de kinderen. Hierbij wordt zo nodig samengewerkt met externe begeleiding zoals GON (geïntegreerd onderwijs), revalidatiecentra of individuele therapeuten. Een nauwe samenwerking tussen al deze betrokkenen biedt meer kansen op een gunstig verloop van de taalontwikkeling en kan de schoolloopbaan van het kind optimaliseren.

3.7 TALENBELEID

Elke school dient een beleid te voeren ten aanzien van talen. Het talenbeleid is er voor alle kinderen en is gericht op hun ontwikkeling, hoe verschillend hun beginsituatie ook moge zijn. Talenbeleid zet in op het verbeteren van onderwijsresultaten en het verhogen van kansen, niet alleen in het onderwijs, maar ook in het toekomstige leven. Dit sluit volledig aan bij het pedagogische project van het GO!

onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap waarin het bevorderen van gelijke onderwijskansen en het ontwikkelen van talenten centraal staan.

Het opzetten en uitvoeren van een talenbeleid op school begint met het vaststellen van de beginsituatie. Daartoe is het verzamelen van gegevens in functie van een beginsituatieanalyse een doelgerichte activiteit. Deze gegevens hebben te maken met de cruciale doelen die een school op leerlingenniveau, klasniveau en schoolniveau qua taal wil bereiken en moeten informatie opleveren over hoe ver het schoolteam op een bepaald moment staat met het behalen van die doelen.

Op **leerlingenniveau** moet een balans opgemaakt worden van hoe het met de kinderen gaat op het vlak van taal. Qua taalontwikkeling moet bekeken worden hoe ver de kinderen staan met betrekking tot de leerplandoelen en in welke mate taal de ontwikkeling van de andere leergebieden bevordert of afremt.

Op **klasniveau** moet een balans opgemaakt worden van hoe leraren in de klas met taal omgaan. Er moeten vooral gegevens verzameld worden die in kaart brengen hoe krachtig de taalleeromgeving is en welke vroege interventies de leraar uitvoert bij problemen op het gebied van spraak en/of taal.

Op **schoolniveau** moeten gegevens verzameld worden over acties die de school klasoverstijgend onderneemt om de kinderen op te volgen en te ondersteunen op het vlak van taal, om de leraren in hun klaspraktijk bij te staan en om met ouders en externen hierover te communiceren.

In dit hoofdstuk over de beginsituatie gaan we enkel in op het in kaart brengen van de gegevens op leerlingenniveau.

Wat?	Hoe?
<p>Huidige taalcompetenties van onze kinderen inzake:</p> <ul style="list-style-type: none"> • taalvaardigheid; • taal in alle leergebieden; • taalbeschouwing; • motivatie en taalattitudes. 	<p>Door middel van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • taaltoetsen (Salto, Milos, Kobi-TV, TAL-K, TAL ...); • observaties in de klas terwijl kinderen taaltaken uitvoeren; • schriftelijke vragenlijsten; • mondelinge gesprekken met kinderen en ouders; • taalportfolio; • taalbeschouwingsactiviteiten.
<p>Thuisituatie van kinderen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opleiding, beroepsprofiel en maatschappelijke situatie ouders; • taalgebruik met ouders; • taalondersteuning door ouders. 	<p>Door middel van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vragenlijst voor ouders en kinderen; • mondelinge gesprekken met ouders en kinderen; • taalportfolio; • taalbeschouwingsactiviteiten.
<p>Interactie in de klas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurtverdeling; • actieve participatie; • taalproblemen. 	<p>Door middel van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • klasobservaties; • gesprekken met collega-leraren; • mondelinge of schriftelijke bevraging van kinderen.
<p>Interactie buiten de klas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • meertaligheid; • taal en vrije tijd. 	<p>Door middel van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gesprekken met kinderen; • taalbeschouwingsactiviteiten; • schriftelijke vragenlijst; • taalportfolio.

Heel wat personen kunnen worden betrokken bij gegevensverzameling op leerlingenniveau, zoals de klasleraar, de SES-leraar, de zorgcoördinator, de andere kinderen, de ouders en externe ondersteuners.

4 LEERPLANDOELSTELLINGEN

4.0 INLEIDING

STRUCTUUR

Overzicht Mondelinge Taalvaardigheid

- Overkoepelende attitudes
- Luisteren
 - Luistervaardigheden
 - Technisch luisteren
 - Begrijpend luisteren
 - Begrijpend luisteren algemeen
 - Luisteren naar prescriptieve teksten
 - Luisteren naar narratieve en artistiek-literaire teksten
 - Luisteren naar informatieve teksten
 - Luisteren naar argumentatieve teksten
 - Luisterstrategieën
- Spreken
 - Spreekvaardigheden
 - Technisch spreken
 - Communicatief spreken
 - Communicatief spreken algemeen
 - Beraden
 - Instrueren
 - Vertellen en voordragen
 - Verslag uitbrengen
 - Telefoneren
 - Presenteren
 - Interviewen
 - Spreekstrategieën
- Gesprekken voeren
 - Gespreksvaardigheden
 - Overleggen
 - Uitwisselen
 - Discussiëren
 - Gespreksconventies

Overzicht Schriftelijke taalvaardigheid

- Overkoepelende attitudes schriftelijke taalvaardigheid
- Lezen
 - Ontluikende en beginnende geletterdheid
 - Boekoriëntatie
 - Verhaalbegrip
 - Functies van geschreven taal
 - Relatie tussen gesproken en geschreven taal
 - Fonologisch en fonemisch bewustzijn
 - Alfabetisch principe
 - Technisch lezen
 - Begrijpend lezen
 - Gevorderde geletterdheid
 - Technisch lezen

- Code: 1.2.2.15 : Nederlands, rubriek 'schriftelijke taalvaardigheid', subrubriek 'lezen', vijftiende doel.

BETEKENIS VAN DE AANDUIDINGEN BIJ DE DOELEN

In dit leerplan kiezen we voor een indeling in 'jongste kleuters' en 'oudste kleuters' (♣ en ♣♣) en de zes leerjaren van de lagere school. Bij de doelen kiezen we voor drie aanduidingen:

- **X** (groot, vetgedrukt kruisje): de leerkracht levert uitdrukkelijke inspanningen om bij alle leerlingen dit doel te helpen bereiken.
- **x** (klein, niet vetgedrukt kruisje): de leerkracht zet dit doel aan. Aanzet geven betekent dat de leerkracht er bewust aandacht voor heeft. Met andere woorden: er is nog geen verplichting het doel bij zo veel mogelijk leerlingen te bereiken.
- **+** (plusteken): de leerkracht neemt het doel zeer bewust verder mee: vastzetten, herhalen, nastreven bij de leerlingen die het doel nog niet bereikt hebben. We vermijden om systematisch 'overal' plusjes te zetten. De afwezigheid van een plusteken betekent dat het doel dan moet bereikt en vastgezet zijn OF dat het impliciet opgenomen is in het volgende doel van de leerlijn.
- Doelen aangeduid met een * (asterisk) zijn attitudinale doelen.

BETEKENIS VAN DE VERWIJZINGEN NAAR DE ONTWIKKELINGSDOELEN EN DE EINDTERMEN

Als we bij een doel verwijzen naar een ontwikkelingsdoel (OD) of een eindterm (ET), betekent dit ofwel dat het OD of de ET letterlijk is overgenomen, ofwel dat het leerplandoel mee bijdraagt aan de realisatie van dat OD of die ET. Bij sommige doelen verwijzen we naar leergebiedoverschrijdende eindtermen. LOET SV betekent 'leergebiedoverschrijdende eindtermen sociale vaardigheden'. LOET ICT verwijst naar 'leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT'. LOET LELE verwijst naar 'leergebiedoverschrijdende eindtermen leren leren'.

Sommige doelen krijgen de code TBS. Dit betreft taalbeschouwingsdoelen

Als er geen verwijzingen zijn naar het OD of de ET betekent het dat we doelen toevoegden die verdergaan dan de ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Voor de scholen van het GO! zijn dat wettelijk verplichte doelen.

FORMULERING VAN DE DOELEN

Om eindeloze herhalingen te vermijden en de kracht van de doelen te verhogen, hebben we vermeden om alle doelen te laten beginnen met 'de kinderen kunnen'. Toch moeten ze impliciet zo gelezen worden (behalve de attitudinale doelen).

4.1 MONDELINGE TAALVAARDIGHEID

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.1	OVERKOEPELENDE ATTITUDES MONDELINGE TAALVAARDIGHEID									
1.1.1. 1	OD 2.11	Bereid zijn zo veel mogelijk Standaardnederlands te hanteren, ondersteund door volwassenen.	x	X	+	+	+	+	+	+
1.1.1. 2	OD 2.12	Bereid zijn de eigen gevoelens en verlangens op een persoonlijke manier uit te drukken.	x	X	+	+	+	+	+	+
1.1.1. 3	OD 1.6 ET 4.8*	Bereid zijn om te luisteren en te spreken en zich in te leven in de boodschap.	x	X	X	+	+	+	+	+
1.1.1. 4	OD 2.13 ET 4.8*	Plezier beleven aan luisteren en spreken.	x	X	X	+	+	+	+	+
1.1.1. 5	ET 4.8* TBS OD 5.5 TBS ET 6.1*	Bereid zijn na te denken en te reflecteren over het eigen luister- en spreekgedrag.		X	X	+	+	+	+	+
1.1.1. 6	OD 1.6 LOET SV 1.2 ET 7.1*	Bereid zijn om in communicatie met anderen respect en waardering op te brengen.		x	X	X	+	+	+	+
1.1.1. 7	ET 4.8*	Bereid zijn om spontaan te spreken.		x	X	X	+	+	+	+
1.1.1. 8	ET 4.8*	Bereid zijn de luister- en spreekconventies na te leven.		x	X	X	+	+	+	+
1.1.1. 9	ET 4.8*	Zich voldoende kritisch en weerbaar opstellen bij het luisteren en spreken met leeftijdsgenoten.			X	X	+	+	+	+
1.1.1. 10	ET 7.1*	Bereid zijn het eigen mondelinge taalgebruik aan te passen aan de situatie (leeftijd, cultuur, traditie en doelgroep).			x	x	X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.1. 11	ET 4.8* ET 2.9* ET 2.10*	Zich voldoende kritisch en weerbaar opstellen bij het luisteren en spreken met bekende en onbekende volwassenen.			x	x	X	X	+	+
1.1.1. 12	TBS ET 6.2* ET 7.1*	Bereid zijn om te reflecteren op het mondelinge taalgebruik uit de eigen of een andere cultuur.			x	x	x	X	X	X
1.1.1. 13	LOET ICT 8	Bereid zijn om op een veilige, doelmatige en verantwoorde manier mondeling te communiceren via media.						x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.2		LUISTEREN								
		Luistervaardigheden								
		<i>Technisch luisteren</i>								
1.1.2. 1	LO OD 1.39	Geluiden en signalen uit de omgeving opmerken en benoemen.	x	X						
1.1.2. 2	LO OD 1.39	Richting en sterkte van geluiden bepalen en onderscheiden.	x	X						
1.1.2. 3	MV OD 2.1	Duur en toonhoogte van geluiden bepalen en onderscheiden.	x	X						
1.1.2. 4	MV OD 2.1	Geluiden vergelijken en rubriceren.	x	X						
1.1.2. 5	MV OD 2.1	Auditieve signalen verklaren.	x	X						
1.1.2. 6	MV OD 2.1	Geluiden op basis van hun gevoelswaarde onderscheiden.	x	X						
		<i>Begrijpend luisteren</i>								
		Begrijpend luisteren algemeen								
1.1.2. 7	TBS OD 5.1	Verschillende vormen van mondelinge communicatie herkennen.	x	X						
1.1.2. 8	TBS OD 5.5	Zich vragen stellen over taal en taalgebruik in concrete luistersituaties.	x	X						
1.1.2. 9	TBS ET 6.4	Reflecteren op de functie van en de onderlinge relatie tussen lichaamstaal, gebarentaal, beeldtaal en gesproken taal.		x	X	X	+	+		

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.2. 10	ET 7.1* TBS ET 6.4 TBS ET 6.7	Reflecteren op de standaardtaal Nederlands en andere taalvariëteiten.		x	X	X	+	+		
1.1.2. 11	ET 7.1* TBS ET 6.4	Vreemde talen en Nederlands onderscheiden en erover reflecteren.		x	X	X	+	+		
1.1.2. 12	TBS ET 6.3 TBS ET 6.7	In concrete luistersituaties reflecteren op de factoren van het communicatieproces: • wie de zender en/of ontvanger is.		x	X	X	+	+		
1.1.2. 13	TBS ET 6.5	Reflecteren op woordbetekenissen in concrete luistersituaties.		x	x	x	X	X	+	+
1.1.2. 14	TBS ET 6.4	Reflecteren op normen, houdingen, vooroordelen en rolgedrag in concrete luistersituaties.		x	x	x	X	X	+	+
1.1.2. 15	TBS ET 6.3 TBS ET 6.7	In concrete luistersituaties reflecteren op de factoren van het communicatieproces, namelijk: • welke relatie er bestaat tussen zender en ontvanger; • hoe de houding van de zender is ten opzichte van de ontvanger en omgekeerd; • wat het onderwerp, de inhoud en de vorm van de boodschap is; • wat de bedoeling van de boodschap is; • wat de relatie tussen de boodschap, de zender en de ontvanger is.			x	x	X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.2. 16	TBS ET 6.3	In concrete luistersituaties reflecteren op de factoren van het communicatieproces, namelijk: <ul style="list-style-type: none"> • hoe de zender rekening houdt met de ontvanger; • waar de zender zijn informatie haalt; • of de boodschap aangepast is aan het doel; • welk taalregister kan geaccepteerd worden en welk niet; • welke tijdsfactoren, omgevingsfactoren en materiële factoren een rol spelen. 					x	x	X	X
1.1.2. 17	ET 7.1* TBS ET 6.2* TBS ET 6.4	Reflecteren op talen en taalvarianten en de daaraan gelinkte cultuuruitingen.					x	x	X	X
1.1.2. 18	TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>zender, ontvanger, boodschap, spreker, luisteraar, bedoeling</i> en <i>situatie</i> in de juiste luistercontext gebruiken.					x	x	X	X
1.1.2. 19	TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>Nederlands, Frans, Duits, Engels, standaardtaal, dialect, moedertaal</i> en <i>vreemde taal</i> in de juiste luistercontext gebruiken.					x	x	X	X
Luisteren naar prescriptieve teksten										
1.1.2. 20	OD 1.4	Voor hen bestemde enkelvoudige instructies begrijpen en uitvoeren.	X	+						
1.1.2. 21	OD 1.4	Voor hen bestemde meervoudige instructies begrijpen en uitvoeren.	x	X	+					
1.1.2. 22	OD 1.4 ET 1.5	Voor hen bestemde instructies waarbij hen gevraagd wordt mondeling te handelen, begrijpen en uitvoeren.		X	X	X	+			
1.1.2. 23	ET 1.5	Eenvoudige instructies bij opdrachten die opgebouwd zijn uit ten hoogste twee duidelijk onderscheiden stappen, begrijpen en uitvoeren.		x	X	X	+	+		
1.1.2. 24	ET 1.5	Eenvoudige instructies bij opdrachten die opgebouwd zijn uit ten hoogste vier duidelijk onderscheiden stappen, begrijpen en uitvoeren.			x	x	X	X	+	+
1.1.2. 25	ET 1.5	Zich een voorstelling maken bij langere en complexere instructies.					x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.2. 26	ET 1.6	Instructies voor een buitenschoolse situatie begrijpen.					x	x	X	X
	Luisteren naar narratieve en artistiek-literaire teksten									
1.1.2. 27	OD 1.5 OD 1.3 ET 1.2 ET 1.7 ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	Op basis van op hun leeftijd afgestemde gesproken verhalen: <ul style="list-style-type: none"> • de essentie van het verhaal begrijpen; • de verhaallijn volgen en begrijpen; • de verhaallijn vrij letterlijk reconstrueren; • de hoofdpersoon bepalen; • de bedoeling, het plan en de handelingen van de hoofdpersoon bepalen; • persoonlijke gevoelens en meningen over het verhaal weergeven; • werkelijkheid en fantasie onderscheiden; • verhaalgegevens op juistheid beoordelen. 	x	X	X	X	+	+		
1.1.2. 28	OD 1.2 ET 1.3	Eenvoudige vragen begrijpen in verband met narratieve en artistiek-literaire teksten.	x	X	X	X	+			
1.1.2. 29	ET 1.2 ET 1.7 ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	Op basis van op hun leeftijd afgestemde gesproken verhalen: <ul style="list-style-type: none"> • voorspellen waarover het verhaal gaat; • de afloop van het verhaal voorspellen; • hoofd- en bijzaken onderscheiden; • begin, midden en einde onderscheiden; • een vergelijking herkennen; • oorzaak-gevolgrelaties herkennen; • middel-doelrelaties herkennen; • deel-geheelrelaties herkennen; • de chronologie herkennen; • persoonlijke indrukken, gevoelens of meningen over de handelwijze van de personages formuleren. 			x	x	X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.2. 30	ET 1.2 ET 1.7 ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	Op basis van op hun leeftijd afgestemde gesproken verhalen: <ul style="list-style-type: none"> • de hoofdgedachte van het verhaal afleiden; • de bedoeling van de hoofdpersoon uit zijn handelingen afleiden; • een vergelijking afleiden; • oorzaak-gevolgrelaties afleiden; • middel-doelrelaties afleiden; • de chronologie afleiden; • werkelijkheid en fantasie onderscheiden. 					x	x	X	X
1.1.2. 31	ET 1.2 ET 1.7 ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	Op basis van op hun leeftijd afgestemde gesproken verhalen: <ul style="list-style-type: none"> • vragen met betrekking tot de tekst classificeren; • het verhaal samenvatten; • conclusies formuleren; • aantekeningen maken aan de hand van schema's. 					x	x	X	X
	Luisteren naar informatieve teksten									
1.1.2. 32	OD 1.1	Informatieve mededelingen begrijpen met betrekking tot het klasgebeuren.	x	X	+					
1.1.2. 33	OD 1.3 ET 1.2 ET 1.4 ET 1.7 LOET LELE 2	Op basis van voor hen bestemde informatieve boodschappen uit (multi)mediale bronnen: <ul style="list-style-type: none"> • de essentie van de boodschap begrijpen; • de informatie vrij letterlijk reconstrueren; • persoonlijke meningen over de informatie formuleren. 	x	X	X	X	+	+		
1.1.2. 34	ET 1.1	Informatieve mededelingen begrijpen in verband met het brede schoolgebeuren.		x	X	X	+	+		

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.2. 35	ET 1.3 ET 1.5 ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	Op basis van een uiteenzetting van de leraar of medeleerlingen: <ul style="list-style-type: none"> • de hoofdgedachte van de uiteenzetting herkennen; • hoofd- en bijzaken onderscheiden; • de gedachtegang ontdekken. 		x	x	X	X	+		
1.1.2. 36	ET 1.3 ET 1.5 ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	Op basis van een uiteenzetting van de leraar of medeleerlingen: <ul style="list-style-type: none"> • begin, midden en einde onderscheiden; • een vergelijking herkennen; • oorzaak-gevolgrelaties herkennen; • middel-doelrelaties herkennen; • deel-geheelrelaties herkennen; • de chronologie herkennen. 			x	x	X	X	+	+
1.1.2. 37	ET 1.2 ET 1.4 ET 1.7 LOET LELE 2	Informatie selecteren in voor hen bestemde boodschappen uit (multi)mediale bronnen: <ul style="list-style-type: none"> • op basis van gegeven of zelfgeformuleerde criteria selecteren; • de gevraagde of gewenste informatie reconstrueren; • persoonlijke meningen over de informatie formuleren; • waarneembare gegevens op juistheid beoordelen; • de informatie op relevantie beoordelen. 			x	x	X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.2. 38	ET 1.5 ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	Op basis van een uiteenzetting van de leraar of medeleerlingen: <ul style="list-style-type: none"> • de hoofdgedachte van de uiteenzetting afleiden; • conclusies trekken; • een vergelijking afleiden; • oorzaak-gevolgrelaties afleiden; • middel-doelrelaties afleiden; • de chronologie afleiden; • een schema gebruiken. 					x	x	X	X
1.1.2. 39	ET 1.4 ET 1.7 LOET LELE 2 LOET LELE 3	Informatie selecteren in voor hen bestemde boodschappen uit (multi)mediale bronnen: <ul style="list-style-type: none"> • de volgorde van belangrijkheid bepalen; • de informatie weergeven aan de hand van schema's; • de informatie vergelijken; • de informatie samenvatten; • de informatie naar waarde schatten. 					x	x	X	X
1.1.2. 40	ET 1.5 ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	Op basis van een uiteenzetting van de leraar of medeleerlingen: <ul style="list-style-type: none"> • de volgorde van belangrijkheid bepalen; • de informatie weergeven aan de hand van schema's; • de informatie vergelijken; • aantekeningen maken aan de hand van schema's; • de uiteenzetting samenvatten. 							X	X
1.1.2. 41	ET 1.2 ET 1.7 ET 1.4	Informatie achterhalen uit (multi)mediale bronnen bedoeld voor een breder publiek: <ul style="list-style-type: none"> • de gevraagde of gewenste informatie selecteren. 							X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
		Luisteren naar argumentatieve teksten								
1.1.2. 42	ET 1.2 ET 1.7	Op basis van voor hen bestemde beluisterde reclameboodschappen: <ul style="list-style-type: none"> de essentie begrijpen; de boodschap vrij letterlijk reconstrueren. 		x	X	X	+	+		
1.1.2. 43	ET 1.10	Een door leeftijdgenoten geformuleerde oproep aan hen gericht begrijpen.		x	x	x	X	X	+	
1.1.2. 44	ET 1.2 ET 1.7 WO 4.5*	Voor hen bestemde beluisterde reclameboodschappen: <ul style="list-style-type: none"> vergelijken met objectieve informatie. 					X	X	+	+
1.1.2. 45	ET 1.10	Een niet aan hen rechtstreeks gerichte oproep van leeftijdgenoten begrijpen.					x	x	X	X
1.1.2. 46	ET 1.2 ET 1.7 WO 4.5*	In voor hen bestemde beluisterde reclameboodschappen: <ul style="list-style-type: none"> de boodschap kritisch beoordelen. 					x	x	X	X
		Luisterstrategieën								
1.1.2. 47	ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	<p>Volgende luisterstrategieën hanteren onder aansturing van de leraar:</p> <p><u>Voor het luisteren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> het luisterdoel bepalen; hun voorkennis inschakelen; voorspellingen doen over de tekst aan de hand van de titel. <p><u>Tijdens het luisteren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> zich vragen stellen over de tekst: wie-, wat- en waaromvragen; woordbetekenisstrategieën inzetten. <p><u>Na het luisteren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> de tekst samenvatten (hoofdgedachte, belangrijke gebeurtenissen); conclusies trekken. 								

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.2. 48	ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	<p>Volgende luisterstrategieën hanteren onder aansturing van de leraar of met behulp van een stappenplan:</p> <p><u>Voor het luisteren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • het luisterdoel bepalen; • bepalen hoe ze gaan luisteren: globaal of selectief; • hun voorkennis inschakelen; • voorspellingen doen over de tekst aan de hand van de titel. <p><u>Tijdens het luisteren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • zich vragen stellen over de tekst: wie-, wat- en waaromvragen; • verbanden en relaties afleiden uit de tekst; • aantekeningen maken van belangrijke zaken (hoofdgedachte, belangrijke gebeurtenissen); • woordbetekenisstrategieën inzetten. <p><u>Na het luisteren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • de tekst samenvatten (hoofdgedachte, belangrijke gebeurtenissen); • conclusies trekken. 								
							X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.2. 49	ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	<p>Volgende luisterstrategieën zelfstandig of met behulp van een stappenplan hanteren:</p> <p><u>Voor het luisteren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • het luisterdoel bepalen; • bepalen hoe ze gaan luisteren: globaal of selectief; • hun voorkennis inschakelen; • voorspellingen doen over de tekst aan de hand van de titel. <p><u>Tijdens het luisteren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • zich vragen stellen over de tekst : wie-, wat- en waaromvragen; • verbanden en relaties afleiden in de tekst; • aantekeningen maken van belangrijke zaken (hoofddedachte, belangrijke gebeurtenissen); • woordbetekenisstrategieën inzetten. <p><u>Na het luisteren:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • de tekst samenvatten (hoofddedachte, belangrijke gebeurtenissen); • conclusies trekken. 							X	X
1.1.2. 50	TBS ET 6.6	Op hun niveau reflecteren op de gebruikte luisterstrategieën en daarbij de attitudes, kennis en vaardigheden van het leerplan Nederlands inzetten.			x	x	x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.3		SPREKEN								
		Spreekvaardigheden								
		<i>Technisch spreken</i>								
1.1.3. 1	TBS ET 6.4	Correct spreken door juist woordgebruik, juiste woordvorming en juiste zinsopbouw.		x	X	X	X	X	X	X
1.1.3. 2	TBS ET 6.4	Verstaanbaar, vlot en begrijpelijk spreken.		x	X	X	X	X	X	X
1.1.3. 3	TBS ET 6.4	Spreken met verzorgde intonatie.			X	X	+	+	+	+
1.1.3. 4	TBS ET 6.4	Spreken met verzorgde articulatie.			x	x	X	X	+	+
1.1.3. 5	ET 5.2 TBS ET 6.4	Het tempo aanpassen aan spreekdoel, context en publiek.					x	x	X	X
1.1.3. 6	ET 5.2 TBS ET 6.4	Het volume aanpassen aan spreekdoel, context en publiek.					x	x	X	X
1.1.3. 7	ET 5.2 TBS ET 6.4	De klankkleur aanpassen aan spreekdoel, context en publiek.					x	x	X	X
		<i>Communicatief spreken</i>								
		Communicatief spreken algemeen								
1.1.3. 8	TBS OD 5.5	Zich vragen stellen over taal en taalgebruik in concrete spreesituaties onder aansturing van de leraar.	x	X						

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.3. 9	TBS ET 6.3 TBS ET 6.7	In concrete spreesituaties reflecteren op de factoren van het communicatieproces: <ul style="list-style-type: none"> wie de zender en/of ontvanger is. 		x	X	X	+	+		
1.1.3. 10	TBS ET 6.5	Reflecteren op woordbetekenissen in concrete spreesituaties.		x	x	x	X	X	+	+
1.1.3. 11	TBS ET 6.4	Reflecteren op normen, houdingen, vooroordelen en rolgedrag in concrete spreesituaties.		x	x	x	X	X	+	+
1.1.3. 12	TBS ET 6.3 TBS ET 6.7	In concrete spreesituaties reflecteren op de factoren van het communicatieproces: <ul style="list-style-type: none"> welke relatie er bestaat tussen zender en ontvanger; hoe de houding van de zender is ten opzichte van de ontvanger en omgekeerd; wat het onderwerp, de inhoud en de vorm van de boodschap is; wat de bedoeling van de boodschap is; wat de relatie tussen de boodschap, de zender en de ontvanger is. 			x	x	X	X	+	+
1.1.3. 13	TBS ET 6.3 TBS ET 6.7	In concrete spreesituaties reflecteren op de factoren van het communicatieproces: <ul style="list-style-type: none"> hoe de zender rekening houdt met de ontvanger; waar de zender zijn informatie haalt; of de boodschap aangepast is aan het doel; welk taalregister kan geaccepteerd worden en welk niet; welke tijdsfactoren, omgevingsfactoren en materiële factoren een rol spelen. 					x	x	X	X
1.1.3. 14	ET 7.1* TBS ET 6.2* TBS ET 6.4	Reflecteren op talen en taalvarianten en de daaraan gelinkte cultuuruitingen.					x	x	X	X
1.1.3. 15	TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>zender</i> , <i>ontvanger</i> , <i>boodschap</i> , <i>spreker</i> , <i>luisteraar</i> , <i>bedoeling</i> en <i>situatie</i> in de juiste spreekcontext gebruiken.					x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.3. 16	TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>Nederlands, Frans, Duits, Engels, standaardtaal, dialect, moedertaal</i> en <i>vreemde taal</i> in de juiste spreekcontext gebruiken.					x	x	X	X
	Beraden									
1.1.3. 17	OD 2.8	Correct vraagzinnen formuleren.	x	X	+					
1.1.3. 18	OD 2.9	Spontaan om hulp vragen.	x	X	+					
1.1.3. 19	OD 2.8 ET 2.2	Spontaan vragen stellen om informatie in te winnen.	x	X	X	X	+			
1.1.3. 20	ET 2.2 ET 2.7	Bij een behandeld onderwerp binnen de verschillende leergebieden gesloten (ja-nee)vragen stellen om de gewenste informatie te bekomen.	x	x	X	X	+			
1.1.3. 21	ET 2.2 ET 2.7	Bij een behandeld onderwerp binnen de verschillende leergebieden zowel gesloten, open als keuzevragen stellen om de gewenste informatie te bekomen.		x	X	X	+	+		
1.1.3. 22	ET 2.2 ET 2.7	Bij een behandeld onderwerp binnen de verschillende leergebieden hypothetische en reflectieve vragen stellen om de gewenste informatie te bekomen.				x	X	X	+	+
1.1.3. 23	ET 2.2 ET 2.7	Bij een behandeld onderwerp binnen de verschillende leergebieden kritische en controlevragen stellen om de gewenste informatie te bekomen.					x	x	X	X
1.1.3. 24	ET 2.2 ET 2.7	Bij een behandeld onderwerp binnen de verschillende leergebieden doorvragen om de gewenste informatie te bekomen.					x	x	X	X
	Instrueren									
1.1.3. 25	OD 2.1	Instructies herformuleren zodat de inhoud herkenbaar overkomt.	x	X	X					
1.1.3. 26	ET 2.8	Met eigen woorden eenvoudige instructies geven.		x	X	X				
1.1.3. 27	ET 2.8	Eenvoudige instructies, bestaande uit verschillende stappen, geven, zodat iemand die vertrouwd is met de situatie ze kan uitvoeren.				x	X	X		
1.1.3. 28	ET 2.8	Complexe instructies, bestaande uit verschillende stappen geven, zodat iemand die vertrouwd is met de situatie ze kan uitvoeren.						x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
		Vertellen en voordragen								
1.1.3. 29	OD 2.10	Hun spel en actie begeleiden met taal.	X	X	+					
1.1.3. 30	OD 2.10	Zich inleven in herkenbare rollen en situaties en vanuit de eigen verbeelding daarop inspelen.	x	X	+					
1.1.3. 31	OD 2.6 LOET SV 1.1 ET 2.1	Op vraag over zichzelf en de eigen leefwereld vertellen.	x	X	+					
1.1.3. 32	OD 2.2	Op vraag vertellen over wat ze van anderen vernomen hebben.	x	X	+					
1.1.3. 33	OD 2.3	Op vraag vertellen over gevoelens.	x	X	+					
1.1.3. 34	OD 2.3	Spontaan vertellen over gevoelens.	x	X	+	+				
1.1.3. 35	OD 2.5	Spontaan een concreet voorwerp of een persoon volgens kleur, vorm, grootte of specifieke eigenschappen beschrijven.	x	X	+					
1.1.3. 36	OD 2.1	Met eigen woorden een gelezen, beluisterd of bekeken verhaal navertellen met steun van illustraties.	x	X	+					
1.1.3. 37	OD 2.2 ET 2.1	Spontaan vertellen over gebeurtenissen, zowel in het hier en nu als buiten het hier en nu.	x	X	X	+				
1.1.3. 38	LOET SV 1.1 ET 2.1 ET 7.1*	Spontaan vertellen over zichzelf en hun leefwereld, hun interesses en intenties, de eigen taal en cultuur, zowel in het hier en nu, als buiten het hier en nu.	x	x	X	X	+			
1.1.3. 39	ET 2.3	Met eigen woorden een gelezen, beluisterd of bekeken verhaal zonder steun van illustraties navertellen.		x	X	X	+			
1.1.3. 40	ET 2.6 MV ET 3.3	Een gelezen, beluisterd of bekeken verhaal dramatiseren.			x	x	X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.3. 41	ET 2.3	Met eigen woorden een gelezen, beluisterd of bekeken verhaal samenvatten.			x	x	X	X	+	+
1.1.3. 42	ET 2.6	Bij het vertellen van een verhaal een persoonlijke appreciatie geven.			x	x	x	x	X	X
	Verslag uitbrengen									
1.1.3. 43	OD 2.5 OD 2.6	Op vraag een relevant voorwerp of persoon in een concrete situatie beschrijven.	x	X	+					
1.1.3. 44	OD 2.6	Op vraag een gebeurtenis uit de eigen leefwereld beschrijven.	x	X	+					
1.1.3. 45	OD 2.6	Op vraag uitleggen hoe ze in concrete situaties hebben gehandeld of willen handelen.	x	X	+					
1.1.3. 46	OD 2.4 ET 2.1 ET 2.5	Uitleggen hoe ze bij een activiteit van plan zijn te werk te gaan of hoe ze te werk zijn gegaan.	x	X	X	+	+			
1.1.3. 47	OD 2.1 ET 2.1	Eenvoudige en concrete mededelingen doorgeven aan leeftijdgenoten of bekende volwassenen.	x	X	X					
1.1.3. 48	OD 2.1 ET 2.1	Relevante mededelingen herformuleren zodat de inhoud herkenbaar overkomt.	x	X	X					
1.1.3. 49	OD 2.2 ET 2.1	Eenvoudige mededelingen doen over zichzelf aan leeftijdgenoten en bekende volwassenen.		X	X					
1.1.3. 50	ET 2.3 ET 2.6	Verslag uitbrengen over een gelezen boek, een onderzoek binnen een WO-thema, eigen belevenissen en ervaringen • de essentie vertellen.		x	X	X	+	+		

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.3. 51	ET 2.5	Vragen van de leraar over een behandeld onderwerp binnen de verschillende leergebieden beantwoorden: <ul style="list-style-type: none"> • antwoorden op vragen om zich te oriënteren op een lesonderwerp; • antwoorden op vragen die betrekking hebben op betekenissen; • vrij letterlijk eigenschappen en kenmerken uit een context weergeven; • vrij letterlijk gebeurtenissen, overeenkomsten en verschillen uit een context weergeven; • vrij letterlijk verbanden uit een context weergeven; • kerngedachten uit een context weergeven. 			X	X	+	+		
1.1.3. 52	ET 2.5	Vragen van de leraar over een behandeld onderwerp binnen de verschillende leergebieden beantwoorden: <ul style="list-style-type: none"> • eigenschappen en kenmerken uit een context afleiden; • gebeurtenissen, overeenkomsten en verschillen uit een context afleiden; • verbanden uit een context afleiden. 					X	X	+	+
1.1.3. 53	ET 2.3 ET 2.6	Verslag uitbrengen over een gelezen boek, een onderzoek binnen een WO-thema, eigen belevenissen en ervaringen ...: <ul style="list-style-type: none"> • een logische opbouw gebruiken; • een inleiding en afronding geven; • passend reageren op vragen ter verduidelijking. 					X	X	+	+
1.1.3. 54	ET 2.3 ET 2.6	Verslag uitbrengen over een gelezen boek, een onderzoek binnen een WO-thema, eigen belevenissen en ervaringen ...: <ul style="list-style-type: none"> • classificaties maken; • argumenten geven. 					x	x	X	X
1.1.3. 55	LOET ICT 7	Gebruik maken van media en multimedia om een mondeling verslag te ondersteunen.						x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
		Telefoneren								
1.1.3. 56	ET 2.4	Eenvoudige mededelingen formuleren aan bekende leeftijdgenoten en volwassenen via de telefoon (gesimuleerd en niet-gesimuleerd).		x	X	X				
1.1.3. 57	ET 2.4	Vragen stellen om informatie in te winnen via de telefoon bij leeftijdgenoten en bekende volwassenen (gesimuleerd en niet-gesimuleerd).		x	X	X	+			
1.1.3. 58	ET 2.4	Vragen stellen om informatie in te winnen via de telefoon bij onbekenden.				x	X	X	+	
1.1.3. 59	ET 2.4	Gesimuleerd een noodnummer oproepen.				x	X	X	+	
1.1.3. 60	ET 2.4	Informatie uitwisselen aan de telefoon.						x	X	X
		Presenteren								
1.1.3. 61	ET 2.3 ET 2.6	Een presentatie geven over een gelezen boek, een project, een coöperatieve opdracht: • de essentie vertellen; • passende visuele en auditieve ondersteuning gebruiken.		x	X	X	+	+		
1.1.3. 62	ET 2.6	Een presentatie geven over een gelezen boek, een project, een coöperatieve opdracht: • een logische opbouw gebruiken; • een inleiding en afronding geven; • passend reageren op vragen ter verduidelijking.					X	X	+	+
1.1.3. 63	ET 2.6	Een presentatie geven over een gelezen boek, een project, een coöperatieve opdracht: • zelf ontdekte voorbeelden ter illustratie geven; • argumenten geven.						x	X	X
1.1.3. 64	LOET ICT 7	Bij het presenteren gebruik maken van presentatiesoftware.						x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
		Interviewen								
1.1.3. 65	ET 2.2 ET 2.7 ET 2.9	Gerichte vragen voorbereiden en stellen om de gewenste informatie te bekomen bij leeftijdgenoten en bekende volwassenen.			x	x	X	X		
1.1.3. 66	ET 2.9* TBS ET 6.3 TBS ET 6.4	Gerichte vragen voorbereiden en stellen om de gewenste informatie te bekomen bij onbekende volwassenen.					x	x	X	X
		Spreekstrategieën								
1.1.3. 67	ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	<p>Volgende spreekstrategieën hanteren onder aansturing van de leraar:</p> <p><u>Voor het spreken:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • het spreekdoel bepalen; • het publiek bepalen; • woorden en ideeën over de inhoud van de spreektaak verzamelen. <p><u>Tijdens het spreken:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • hun gedachten onder woorden brengen in de vorm van woorden, zinnen en teksten. <p><u>Na het spreken:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • reflecteren op product en proces aan de hand van vastgelegde criteria. 			X	X	+	+		

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO						
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6	
1.1.3. 68	ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	Volgende spreekstrategieën hanteren onder aansturing van de leraar of met behulp van een stappenplan: <u>Voor het spreken:</u> <ul style="list-style-type: none">• het spreekdoel bepalen;• het publiek bepalen;• woorden en ideeën over de inhoud van de spreektaak verzamelen. <u>Tijdens het spreken:</u> <ul style="list-style-type: none">• hun gedachten onder woorden brengen in de vorm van woorden, zinnen en teksten;• rekening houden met de reacties van het publiek;• rekening houden met hun spreekvolume, tempo en gespreksconventies. <u>Na het spreken:</u> <ul style="list-style-type: none">• reflecteren op product en proces aan de hand van vastgelegde criteria.						X	X	+	+
1.1.3. 69	ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	Volgende spreekstrategieën zelfstandig of met behulp van een stappenplan hanteren: <u>Voor het spreken:</u> <ul style="list-style-type: none">• het spreekdoel bepalen;• het publiek bepalen;• woorden en ideeën over de inhoud van de spreektaak verzamelen;• een spreekplan opstellen. <u>Tijdens het spreken:</u> <ul style="list-style-type: none">• rekening houden met de lichaamstaal van het publiek;• rekening houden met hun spreekvolume, tempo en gespreksconventies. <u>Na het spreken:</u> <ul style="list-style-type: none">• reflecteren op product en proces aan de hand van vastgelegde criteria.								X	X
1.1.3. 70	TBS ET 6.6	Op hun niveau reflecteren op de gebruikte spreekstrategieën en daarbij de attitudes, kennis en vaardigheden van het leerplan Nederlands inzetten.			x	x	x	x	X	X	

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.4	GESPREKKEN VOEREN									
	Gespreksvaardigheden									
	Overleggen									
1.1.4. 1	OD 2.7 ET 1.8 ET 2.10*	Onderhandelende gesprekken voeren om een taak gezamenlijk aan te pakken of een oplossing te vinden voor een probleem.	x	X	X	X	+	+		
1.1.4. 2	OD 2.7 ET 1.9 ET 2.9*	De eigen mening verwoorden in een kleine kring en hun standpunt verduidelijken.	x	X	X	X	+	+		
1.1.4. 3	ET 1.9 ET 2.9*	De eigen mening verwoorden in een grote kring en hun standpunt verduidelijken aan de hand van voorbeelden.		x	x	X	X	X	+	+
1.1.4. 4	ET 1.9 ET 2.9*	De mening van een ander erkennen en erop reageren.		x	x	X	X	X	+	+
1.1.4. 5	ET 1.9 ET 2.9* LOET SV 1.2	Vragen naar de mening van anderen.				x	X	X	+	+
1.1.4. 6	ET 1.9	Kritisch luisteren naar de mening van anderen en de kern eruit halen.				x	X	X	+	+
1.1.4. 7	ET 1.9 ET 2.9*	Een eigen mening formuleren en vergelijken met de mening van gesprekpartners.				x	X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
	Uitwisselen									
1.1.4. 8	ET 1.9 ET 2.9* TBS ET 6.3	Reageren op radio- of tv-programma's, actualiteit, boeken of eigen werk.		x	X	X	+			
1.1.4. 9	ET 1.9 ET 2.9*	Reageren op multimedialprogramma's waarbij ze onderbouwd aangeven: <ul style="list-style-type: none">wat de belangrijkste inhoud is;wat hun mening erover is;welke aspecten ze aantrekkelijk vinden.				x	X	X	+	+
1.1.4. 10	ET 1.9	Bij het kritisch luisteren zich vragen stellen bij mondelinge teksten: <ul style="list-style-type: none">Is dit wel relevant?Is dit betrouwbaar?Is dit een mening of een feit?Wat vind ik van die mening?Wat doe ik met deze informatie?					x	x	X	X
1.1.4. 11	ET 1.9 ET 2.9* LOET SV 1.6	Een met argumenten ondersteunde mening geven over: <ul style="list-style-type: none">programma's op radio en tv;de verslaggeving in de actualiteit;het waarheidsgehalte van berichten;het onderscheid tussen feiten en meningen.					x	x	X	X
1.1.4. 12	TBS ET 6.3	Reflecteren op de mondelinge boodschap van de zender: <ul style="list-style-type: none">Is dit een eigen mening?Is dit de mening van een ander?Is dit de weergave van feiten?					x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.1.4. 13	ET 1.9 ET 2.9*	Nagaan of de uitspraak een mening of een feit is en die begrippen correct hanteren.							X	X
1.1.4. 14	TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>feit</i> en <i>mening</i> in de juiste spreekcontext gebruiken.							X	X
	<i>Discussiëren</i>									
1.1.4. 15	ET 1.8 ET 2.10*	In een discussie om verduidelijking van standpunten vragen.						x	X	X
1.1.4. 16	ET 1.8 ET 2.10*	In een discussie de genoemde argumenten en tegenargumenten op een rij zetten.						x	X	X
1.1.4. 17	ET 1.8 ET 2.10*	In een discussie andermans argumenten in eigen woorden samenvatten.						x	X	X
1.1.4. 18	ET 1.8 ET 2.10*	In een discussie hun standpunt of mening herzien of bijstellen.						x	X	X
1.1.4. 19	ET 1.8 ET 2.10*	In een discussie anderen proberen te overtuigen.						x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
		Gespreksconventies								
1.1.4. 20	LOET SV 2	In een gesprek voldoende hoorbaar spreken.		x	X	X	+	+	+	+
1.1.4. 21	LOET SV 2	In een gesprek aangeven dat zij zelf aan het woord willen komen.		x	X	X	+	+	+	+
1.1.4. 22	LOET SV 2	In een gesprek nagaan of de anderen hen begrijpen.			X	X	+	+	+	+
1.1.4. 23	LOET SV 2	In een gesprek verbaal en non-verbaal op elkaar inspelen.					X	X	+	+
1.1.4. 24	LOET SV 2	In een gesprek bij het onderwerp blijven.					X	X	+	+
1.1.4. 25	LOET SV 2	In een gesprek de ander laten uitspreken en niet onnodig in de rede vallen.					X	X	+	+
1.1.4. 26	LOET SV 2	In een gesprek actief luisteren en zelf spreken evenwichtig afwisselen.						x	X	X
1.1.4. 27	LOET SV 2	In een gesprek aanvaarden dat een ander anders reageert dan verwacht.						x	X	X
1.1.4. 28	LOET SV 2	Een gesprek (gepast) afronden.						x	X	X
1.1.4. 29	LOET SV 2	In een gesprek nagaan of ze de ander wel goed begrepen hebben.							X	X
1.1.4. 30	LOET SV 2	Bij het geven, vragen, gebieden ... de ander de vrijheid gunnen om het aan te nemen, te weigeren, te twijfelen.							X	X

4.2 SCHRIFTELIJKE TAALVAARDIGHEID

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.1	OVERKOEPELENDE ATTITUDES SCHRIFTELIJKE TAALVAARDIGHEID									
1.2.1. 1	ET 4.8*	Bereid zijn om te lezen en te schrijven.	x	x	X	+	+	+	+	+
1.2.1. 2	ET 4.8* OD 2.13	Plezier beleven aan lezen en schrijven.	x	X	X	+	+	+	+	+
1.2.1. 3	OD 3.4 LOET LELE 2	Bereid zijn spontaan voor hen bestemde boeken en andere informatiebronnen te raadplegen.	x	X	X	+	+	+	+	+
1.2.1. 4	ET 4.8*	Bereid zijn hun waardering uit te spreken over schriftelijke producten.		x	X	X	+	+	+	+
1.2.1. 5	ET 4.8* TBS ET 6.1*	Bereid zijn na te denken en te reflecteren op het eigen lees- en schrijfgedrag en hun handelen aan te passen.			X	X	+	+	+	+
1.2.1. 6	ET 4.8*	Bereid zijn om lees- en schrijfconventies na te leven.			X	X	+	+	+	+
1.2.1. 7	ET 4.8*	Bereid zijn om aangeleerde spellingsregels van het Standaardnederlands te gebruiken bij schriftelijke communicatie.				x	X	X	+	+
1.2.1. 8	ET 7.1*	Bereid zijn het schriftelijk taalgebruik aan te passen aan de situatie (leeftijd en doelgroep).				x	X	X	+	+
1.2.1. 9	ET 4.8*	Bereid zijn zich kritisch op te stellen tegenover het eigen handschrift en de vormgeving van een eigen tekst.				x	X	X	+	+
1.2.1. 10	ET 4.8*	Bereid zijn om gebruik te maken van klas-, school- en openbare bibliotheek.				x	X	X	+	+
1.2.1. 11	TBS ET 6.2* ET 7.1*	Bereid zijn om te reflecteren op het schriftelijk taalgebruik uit de eigen of andere cultuur.					x	x	X	X
1.2.1. 12	ET 4.8*	Bereid zijn zich kritisch op te stellen om bij het lezen de verkregen informatie aan de eigen mening en kennis te toetsen.					x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.1. 13	ET 7.1*	Bereid zijn binnen de literatuur culturele verschillen en gelijkenissen te ontdekken, te respecteren en te waarderen.					x	x	X	X
1.2.1. 14	ET 4.8*	Het persoonlijk en maatschappelijk belang van geletterdheid onderkennen.						x	X	X
1.2.1. 15	LOET ICT 8	Bereid zijn om op een veilige, verantwoorde en doelmatige manier schriftelijk te communiceren via media, multimedia en sociale media.						x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2	LEZEN									
	Ontluikende en beginnende geletterdheid									
	Boekoriëntatie									
1.2.2. 1	OD 3.4 TBS OD 5.3	Aangeven dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen.	X	X						
1.2.2. 2	OD 3.4 TBS OD 5.3	Aangeven dat boeken van voor naar achter worden gelezen.	x	X	+					
1.2.2. 3	OD 3.4 TBS OD 5.3	Aangeven dat bladzijden van boven naar beneden worden gelezen.		X	X	+				
1.2.2. 4	OD 3.4 TBS OD 5.3	Aangeven dat regels van links naar rechts worden gelezen.		X	X	+				
1.2.2. 5	OD 3.4 TBS OD 5.3 ET 3.5	Aangeven dat verhalen in boeken een opbouw hebben.		X	X	+				
1.2.2. 6	ET 3.5 ET 5.1	Aan de hand van de omslag van het boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen.		x	X	X	+	+	+	+
	Verhaalbegrip									
1.2.2. 7	OD 3.1	Voorwerpen, dieren en gekende personages op prenten benoemen.	X	X	+	+				
1.2.2. 8	OD 3.1	Gebeurtenissen op prenten beschrijven en interpreteren.	x	X	+	+				

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 9	OD 3.1	Visueel voorgestelde boodschappen begrijpen en verwoorden.	x	X	+	+				
1.2.2. 10	OD 3.1	Een voorgelezen verhaal uitbeelden terwijl de leraar vertelt.	x	X	+	+				
1.2.2. 11	OD 3.1	Een voorgelezen verhaal aan de hand van visueel materiaal reconstrueren.	x	X	+	+				
1.2.2. 12	OD 3.4	Conclusies trekken uit een voorgelezen verhaal.		X	+	+				
1.2.2. 13	OD 3.4	Voorspellingen doen over de afloop van een verhaal.		X	+	+				
1.2.2. 14	OD 3.1 ET 3.5	Aangeven dat verhalen zijn opgebouwd uit een situatieschets (wie, waar, wanneer) en een episode (wat, hoe).		X	X					
1.2.2. 15	OD 3.1 ET 3.5	Een voorgelezen verhaal navertellen of naspelen met steun van illustraties.		X	X					
1.2.2. 16	ET 3.5	Een voorgelezen verhaal navertellen of naspelen zonder steun van illustraties.		x	X					
	<i>Functies van geschreven taal</i>									
1.2.2. 17	TBS OD 5.2	Aangeven dat geschreven taal een communicatief doel heeft. Taal dient om: <ul style="list-style-type: none"> • gelezen te worden; • iets te onthouden; • een boodschap over te brengen; • een verhaal weer te geven. 	x	X	+					
1.2.2. 18	TBS OD 5.3	Aangeven dat geschreven taal tijd en afstand overbrugt.	x	X	+					
1.2.2. 19	OD 3.2 TBS OD 5.4	Aangeven dat symbolen, zoals logo's en pictogrammen, een boodschap bevatten.	x	X	+					
1.2.2. 20	OD 3.2 TBS OD 5.4 ET 3.2	Niet-gestandaardiseerde pictogrammen in de school herkennen en de betekenis ervan verwoorden.	x	X	+	+				

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 21	OD 3.2 TBS OD 5.4 ET 3.2	Gestandaardiseerde pictogrammen in en rond de school herkennen en de betekenis ervan verwoorden.	x	X	X	+				
1.2.2. 22	OD 3.2 TBS OD 5.4 ET 3.2	Voor hen bestemde instructies bestaande uit prenten of symbolen begrijpen en uitvoeren.		X	X	+				
<i>Relatie tussen gesproken en geschreven taal</i>										
1.2.2. 23	TBS OD 5.1	Aangeven dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken.	x	X						
1.2.2. 24	OD 3.3 TBS OD 5.4	Lettertekens van andere tekens onderscheiden.	x	X	+					
1.2.2. 25	OD 3.3 TBS OD 5.5 TBS ET 6.5	Voor hen belangrijke woorden als globale eenheden lezen (bv. de eigen naam).	x	X	X					
<i>Fonologisch en fonemisch bewustzijn</i>										
1.2.2. 26	TBS OD 5.5	Aangeven dat zinnen bestaan uit woorden.		X	+					
1.2.2. 27	TBS OD 5.5	Woorden in zinnen onderscheiden.		X	+					
1.2.2. 28	TBS OD 5.5	Rijmwoorden herkennen en bedenken.		X	X					

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 29	TBS OD 5.5 TBS ET 6.5	Woorden in klankgroepen verdelen.		X	X					
1.2.2. 30	TBS OD 5.5 TBS 6.5	Klankgroepen verbinden tot woorden.		X	X					
1.2.2. 31	TBS OD 5.5 TBS ET 6.5	Samengestelde woorden in afzonderlijke delen verdelen.		X	X					
1.2.2. 32	TBS OD 5.5 TBS ET 6.5	Verschillende klanken van elkaar onderscheiden.		X	X					
1.2.2. 33	TBS OD 5.5 TBS ET 6.5	Klanken in woorden onderscheiden.		X	X					
1.2.2. 34	TBS OD 5.5 TBS ET 6.5	Klanken in woorden in de juiste volgorde onderscheiden.		X	X					
1.2.2. 35	TBS OD 5.5 TBS ET 6.5	Afzonderlijke klanken tot een woord samenvoegen.		X	X					

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
		<i>Alfabetisch principe</i>								
1.2.2. 36	TBS OD 5.5 TBS ET 6.5	Aangeven dat woorden zijn opgebouwd uit klanken.		X	X					
1.2.2. 37	OD 3.3 TBS OD 5.5 TBS ET 6.5	Aangeven dat letters corresponderen met klanken.		X	X					
1.2.2. 38	TBS OD 5.5 TBS ET 6.5	Aangeven dat dezelfde lettertekens verschillende verschijningsvormen hebben.		X	X					
		<i>Technisch lezen</i>								
1.2.2. 39	OD 3.3 ET 3.1- 3.7 TBS OD 5.5	Minimaal tien leesletters met een eenduidige klank-letterkoppeling op een speelse manier herkennen en benoemen (bv. <i>k</i> , <i>r</i> ...).		X						
1.2.2. 40	TBS OD 5.5 TBS ET 6.5	Reflecteren op de plaats van klanken in woorden: • begin-, midden- en eindklank.		x	X	+				

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 41	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Alle letters behalve <i>c</i> , <i>x</i> , <i>q</i> en <i>y</i> fonetisch verklanken.			X	+				
1.2.2. 42	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Tweetekenslinkers fonetisch verklanken: • <i>ei</i> , <i>ie</i> , <i>ui</i> , <i>ij</i> , <i>oe</i> , <i>au</i> , <i>ou</i> en <i>eu</i> .			X	+				
1.2.2. 43	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Klankzuiver éénlettergrepige woorden verklanken: • mk-woorden; • km-woorden; • mkm-woorden; • lidwoorden.			X	+				
1.2.2. 44	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Lidwoorden correct verklanken.			X	+				
1.2.2. 45	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Klankzuivere meerlettergrepige woorden verklanken.			X	+				
1.2.2. 46	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Zinnen met klankzuivere meerlettergrepige woorden die uit één regel bestaan correct en vlot lezen.			X	+				

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 47	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Korte zinnen die betekenisvol zijn afgebroken en doorlopen op de volgende regel correct en vlot lezen.			X	X	+			
1.2.2. 48	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Reflecteren op leestekens op zinsniveau en het leesgedrag erop afstemmen: <ul style="list-style-type: none"> • punt; • vraagteken; • uitroepteken. 			X	X	+			
1.2.2. 49	TBS 6.7	De taalbeschouwelijke termen en begrippen <i>punt</i> , <i>vraagteken</i> en <i>uitroepteken</i> in de juiste leescontext gebruiken.			X	X	+			
	Begrijpend lezen									
1.2.2. 50	TBS OD 5.2	Verschillende vormen van schriftelijke communicatie in hun omgeving herkennen.	x	X	+					
1.2.2. 51	TBS OD 5.5	Zich vragen stellen over taal en taalgebruik in concrete leessituaties onder begeleiding van de leraar.	x	X	+					
1.2.2. 52	OD 3.4 TBS OD 5.3	Zelfstandig prentenboeken lezen.	x	X	X	+				
	Gevorderde geletterdheid									
	Technisch lezen									
1.2.2. 53	TBS ET 6.5	In concrete leessituaties reflecteren over: <ul style="list-style-type: none"> • klanken; • lettertekens en -clusters; • klankgroepen; • woorden. 		x	X	X	+			

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 54	TBS ET 6.7	Het begrip <i>rijm</i> in de juiste leescontext gebruiken.		x	X	X	+			
1.2.2. 55	TBS ET 6.5	In concrete leessituaties reflecteren op: <ul style="list-style-type: none"> • verschillen tussen geschreven (schrijffletters) en gedrukte (drukletters) tekens; • hoofdletters en kleine letters. 			X	X	+			
1.2.2. 56	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Woorden met eenvoudige medeklinkerclusters vooraan en/of achteraan verklanken.			X	X	+			
1.2.2. 57	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Alle letters van het alfabet, inbegrepen <i>c</i> (als <i>k</i> of <i>s</i>), <i>q</i> , <i>x</i> en <i>y</i> (als <i>i</i> of <i>j</i>) correct verklanken.			x	X	+			
1.2.2. 58	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Woorden met moeilijke klank-letterkoppelingen verklanken: <ul style="list-style-type: none"> • <i>aai</i>, <i>ooi</i> en <i>oei</i>; • <i>eeuw</i>, <i>ieuw</i> en <i>uw</i>; • <i>-ng</i> en <i>-nk</i>; • <i>sch-</i>, <i>-ch</i> en <i>-cht</i>; • woorden eindigend op <i>-ig</i> en <i>-lijk</i>; • woorden eindigend op <i>-a</i>, <i>-o</i> en <i>-u</i>; • woorden eindigend op <i>-b</i>, <i>-p</i>, <i>-d</i> en <i>-t</i>. 			x	X	X			
1.2.2. 59	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Woorden met doffe <i>e</i> verklanken: <ul style="list-style-type: none"> • in een onbeklemtoonde lettergreep achteraan; • in voorvoegsels: <i>ge-</i>, <i>ver-</i> en <i>be-</i>. 			x	X	X			

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 60	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Niet-klankzuivere éénlettergrepige woorden verklanken.			x	X	+			
1.2.2. 61	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Niet-klankzuivere meerlettergrepige woorden verklanken.			x	X	+			
1.2.2. 62	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.7	Verkleinwoorden verklanken.			x	X	+			
1.2.2. 63	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Woorden met open lettergreep verklanken.			x	X	+			
1.2.2. 64	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Woorden met gesloten lettergreep verklanken.			x	X	+			
1.2.2. 65	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.7	Meervouden op <i>-en</i> of <i>-s</i> verklanken.			x	X	+			
1.2.2. 66	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.7	Woorden met hoofdletter verklanken.			x	X	+			

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 67	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Woordgroepen in een zin herkennen en als eenheid lezen (bv. leesboog hanteren).				X	X	+	+	
1.2.2. 68	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Vaak voorkomende leenwoorden verklanken.				x	X	X	+	
1.2.2. 69	ET 3.1-3.7 TBS 6.5	Vaak voorkomende afkortingen verklanken.				x	X	X	+	
1.2.2. 70	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op leestekens op zinsniveau en het leesgedrag erop afstemmen: <ul style="list-style-type: none"> • komma; • aanhalingstekens (dialogen); • dubbele punt; • spatie. 				x	X	X	+	
1.2.2. 71	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Correct en vlot langere zinnen lezen met woordgroepen die kunnen doorlopen over de regels heen.				x	X	X	+	
1.2.2. 72	ET 3.1-3.7 TBS ET 6.5	Belangrijke woorden of woordgroepen in een zin herkennen en klemtonen juist leggen.				x	X	X	+	
1.2.2. 73	ET 3.1-3.7	Uitdrukking geven aan bepaalde gevoelens of stemmingen van personages in een tekst.				x	X	X	+	
1.2.2. 74	ET 3.1-3.7	Expressiefactoren als stemsterkte en toonhoogte in functie van de inhoud aanwenden.				x	X	X	+	

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 75	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren over leestekens op woordniveau en het leesgedrag erop afstemmen: <ul style="list-style-type: none"> • trema; • apostrof; • koppelteken; • accent. 				x	x	x	X	X
1.2.2. 76	ET 3.1-3.7	Teksten lezen met het juiste dynamische en melodische accent.					x	x	X	X
1.2.2. 77	ET 3.1-3.7	Teksten lezen in het juiste tempo en zonder spellinguitspraak (bv. <i>nodig</i> = <i>nodeg</i>).					x	x	X	X
1.2.2. 78	TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>alfabet</i> , <i>klank</i> , <i>klinker</i> , <i>medeklinker</i> , <i>eindletter</i> , <i>uitspraak</i> , <i>hoofdletter</i> en <i>kleine letter</i> in de juiste leescontext gebruiken.					x	x	X	X
1.2.2. 79	TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>leesteken</i> , <i>dubbele punt</i> , <i>apostrof</i> , <i>spatie</i> , <i>accent</i> , <i>trema</i> en <i>aanhalingstekens</i> in de juiste leescontext gebruiken.					x	x	X	X
	Begrijpend lezen									
	Begrijpend lezen algemeen									
1.2.2. 80	TBS ET 6.4	Reflecteren op de functie en de onderlinge relatie tussen gesproken taal, beeldtaal en geschreven taal.		x	X	X	+	+		
1.2.2. 81	TBS ET 6.3	In concrete leessituaties reflecteren op de factoren van het communicatieproces: <ul style="list-style-type: none"> • wie de zender en/of de ontvanger is. 		x	X	X	+	+		
1.2.2. 82	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren over de opbouw van gelezen teksten en de volgende delen onderscheiden: <ul style="list-style-type: none"> • inleiding; • midden; • slot. 			x	X	+	+		

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 83	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op de tekstsoorten en het verschil maken tussen fictie en non-fictie.			x	x	X	X	+	+
1.2.2. 84	ET 3.3 ET 3.4 ET 3.5 TBS ET 6.5	Een structuur herkennen in narratieve en informatieve teksten.			x	x	X	X	+	+
1.2.2. 85	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Het onderwerp herkennen en verwoorden als het zinsdeel waarover iets wordt verteld.			x	x	X	X	+	+
1.2.2. 86	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De persoonsvorm herkennen en verwoorden als het zinsdeel dat: <ul style="list-style-type: none"> • een handeling, een gebeurtenis of een toestand uitdrukt; • informatie geeft over de tijd wanneer het zich afspeelt. 			x	x	X	X	+	+
1.2.2. 87	TBS ET 6.3 TBS ET 6.7	In concrete leessituaties reflecteren op de factoren van het communicatieproces: <ul style="list-style-type: none"> • welke relatie er bestaat tussen zender en ontvanger; • hoe de houding van de zender is ten opzichte van de ontvanger en omgekeerd; • wat het onderwerp, de inhoud en de vorm van de boodschap is; • wat de bedoeling van de boodschap is. 			x	x	X	X	+	+
1.2.2. 88	TBS ET 6.5	Aangeven dat uiteenlopende tekstsoorten verschillende functies hebben.			x	x	x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 89	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	<p>Reflecteren over de opbouw van gelezen teksten en de volgende delen onderscheiden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • alinea; • hoofdstuk; • regel; • kopje; • titel; • bladzijde. 			x	x	x	x	X	X
1.2.2. 90	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	<p>Reflecteren op de structuur van zinnen door de volgende acties te ondernemen en de gevolgen ervan vast te stellen op begripsniveau:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zinnen verdelen in zinsdelen; • zinnen aanvullen met zinsdelen; • zinsdelen weglaten; • zinsdelen vervangen; • zinsdelen verplaatsen. 			x	x	x	x	X	X
1.2.2. 91	TBS ET 6.3	<p>In concrete leessituaties reflecteren op de factoren van het communicatieproces:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hoe de zender rekening houdt met de ontvanger; • waar de zender zijn informatie haalt; • of de boodschap aangepast is aan het doel; • welk taalregister kan geaccepteerd worden en welk niet; • welke tijdsfactoren, omgevingsfactoren en materiële factoren een rol spelen. 					x	x	X	X
1.2.2. 92	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren over de lay-out van gelezen teksten en het gebruik van cursief en vetjes.					x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 93	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op het onderscheid tussen feit en mening.					x	x	X	X
1.2.2. 94	TBS ET 6.5	Reflecteren op woorden in de tekst met een signaalfunctie (signaalwoorden en verwijswaarden).					x	x	X	X
1.2.2. 95	TBS ET 6.5	Reflecteren op de structuur van zinnen: • een aaneenschakeling van woorden; • verschillende woorden en/of woordgroepen; • één woord.					x	x	X	X
1.2.2. 96	TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>tekst, fictie, non-fictie, inleiding, midden, slot, hoofdstuk, alinea, regel, kopje, titel, bladzijde, lay-out, cursief</i> en <i>vetjes</i> in de juiste leescontext gebruiken.					x	x	X	X
1.2.2. 97	TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>zender, ontvanger, schrijver, lezer, bedoeling</i> en <i>situatie</i> in de juiste leescontext gebruiken.					x	x	X	X
1.2.2. 98	TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>zin, zinsdeel, onderwerp, persoonsvorm</i> en <i>woordgroep</i> in de juiste leescontext gebruiken.					x	x	X	X
1.2.2. 99	ET 3.4 LOET LELE 2 WO ET 7	Op een doelbewuste en efficiënte manier informatie in verschillende bronnen zoeken, selecteren en verwerken.					x	x	X	X
1.2.2. 100	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op het gebruik van het alfabet om alfabetisch gerangschikte bronnen op adequate en functionele wijze te hanteren.					x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
		Begrijpend lezen van prescriptieve teksten								
1.2.2. 101	ET 3.1 ET 3.4	Voor hen bestemde eenvoudige schriftelijke instructies begrijpen en uitvoeren.			x	x	X	X		
1.2.2. 102	ET 3.1 ET 3.4	Voor hen bestemde complexere schriftelijke instructies begrijpen en uitvoeren.					x	x	X	X
		Begrijpend lezen van narratieve en artistiek-literaire teksten								
1.2.2. 103	ET 3.5 ET 3.3 ET 5.1-5.4	Op basis van op hun leeftijd afgestemde narratieve en artistiek-literaire teksten: <ul style="list-style-type: none"> • de hoofdpersoon bepalen; • de essentie van de tekst begrijpen; • de verhaallijn volgen en begrijpen; • de verhaallijn vrij letterlijk reconstrueren; • de bedoeling, het plan en de handelingen van de hoofdpersoon bepalen; • persoonlijke gevoelens en meningen over de tekst weergeven; • werkelijkheid en fantasie onderscheiden; • waarneembare gegevens op juistheid beoordelen. 			X	X	+	+	+	+
1.2.2. 104	ET 3.5 ET 5.1-5.4	Op basis van voor hen bestemde narratieve en artistiek-literaire teksten: <ul style="list-style-type: none"> • hoofd- en bijzaken onderscheiden; • begin, midden en einde onderscheiden; • een vergelijking herkennen; • de relaties tussen hoofdpersonen en nevenpersonages bepalen; • oorzaak-gevolgrelaties herkennen; • middel-doelrelaties herkennen; • deel-geheelrelaties herkennen; • de chronologie herkennen; • het verschil herkennen tussen fictie en non-fictie. 				x	X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 105	ET 3.5 ET 5.1-5.4	Op basis van voor hen bestemde narratieve en artistiek-literaire teksten: <ul style="list-style-type: none"> • de hoofdgedachte afleiden; • conclusies formuleren; • de bedoeling van de hoofdpersoon uit zijn handelingen afleiden; • de afloop voorspellen; • een vergelijking afleiden; • oorzaak-gevolgrelaties afleiden; • middel-doelrelaties afleiden; • de chronologie afleiden; • verklaren waarom een tekst niet waarheidsgetrouw is; • persoonlijke indrukken, gevoelens of meningen over de handelswijze van de personages weergeven. 					x	x	X	X
1.2.2. 106	ET 3.5	Aangeven dat poëzie een geschikt medium is om gevoelens, stemmingen en verlangens weer te geven.					x	x	X	X
1.2.2. 107	ET 3.5	Voorbeelden geven van verhalen en boeken of boekenreeksen voor hun leeftijdsniveau.							X	X
1.2.2. 108	ET 3.5	Voorbeelden geven van auteurs.							X	X
1.2.2. 109	ET 3.5	Aangeven hoe ze informatie over jeugdliteratuur kunnen opsporen.							X	X
1.2.2. 110	ET 3.5	Voorbeelden geven van een aantal literaire genres (bv. avonturenverhalen en thrillers).							X	X
	Begrijpend lezen van informatieve teksten									
1.2.2. 111	ET 3.4 ET 3.3 ET 3.6 ET 5.1-5.4	In voor hen bestemde informatieve teksten: <ul style="list-style-type: none"> • de letterlijk weergegeven informatie herkennen; • de hoofdgedachte herkennen; • hoofd- en bijzaken onderscheiden; • de gedachtegang ontdekken. 			X	X	+	+	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 112	ET 3.4 ET 3.3 ET 3.6 ET 5.1-5.4	In voor hen bestemde informatieve teksten: <ul style="list-style-type: none"> • de gewenste informatie herkennen; • de chronologie herkennen; • een vergelijking herkennen; • oorzaak-gevolgrelaties herkennen; • middel-doelrelaties herkennen; • deel-geheelrelaties herkennen; • de tekstindeling herkennen. 			x	x	X	X	+	+
1.2.2. 113	ET 3.2	Informatie achterhalen in veelgebruikte pictogrammen in de brede omgeving.				x	X	+		
1.2.2. 114	ET 3.2	Het alfabet zelfstandig opzeggen.				x	X	+		
1.2.2. 115	ET 3.2 WO ET 7	Snel woorden opzoeken in alfabetisch geordende lijsten.				x	X	X	+	+
1.2.2. 116	ET 3.2	De functie en opzet aangeven van verschillende informatiebronnen, zoals woordenboeken, telefoonboeken en internet.				x	X	X	+	+
1.2.2. 117	ET 3.2	De gewenste informatie opzoeken in verschillende informatiebronnen.				x	X	X	+	+
1.2.2. 118	ET 3.2	In een documentatiecentrum of bibliotheek informatie opzoeken met behulp van een trefwoordenlijst.					x	x	X	X
1.2.2. 119	ET 3.2	De gewenste informatie achterhalen in grafieken, schema's en tabellen.					x	x	X	X
1.2.2. 120	ICT ET 6	De gewenste informatie achterhalen op hun niveau met behulp van een zoekmachine en de informatie bewaren (o.a. in digitale mappensystemen op een computer).					x	x	X	X
1.2.2. 121	ET 3.2	De gewenste informatie achterhalen in schema's en tabellen ten dienste van het publiek (bv. dienstregelingen van de bus).					x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 122	ET 3.4 ET 3.6 ET 5.1-5.4	Op basis van voor hen bestemde informatieve teksten: <ul style="list-style-type: none"> • de gewenste informatie afleiden; • de hoofdgedachte afleiden; • conclusies formuleren; • een vergelijking afleiden; • oorzaak-gevolgrelaties afleiden; • middel-doelrelaties afleiden; • de chronologie afleiden. 					x	x	X	X
1.2.2. 123	ET 3.4 ET 3.6 ET 5.1-5.4	Op basis van voor hen bestemde informatieve teksten: <ul style="list-style-type: none"> • de informatie vergelijken met bijkomende informatie; • de informatie vergelijken met eigen waarden en normen; • de informatie classificeren; • een gemotiveerde reactie op de tekst geven; • de informatie op juistheid en relevantie beoordelen. 					x	x	X	X
1.2.2. 124	ET 3.4 LOET ICT 6	Bij het lezen van (digitale) informatieve teksten nauwkeurig lezen zinvol afwisselen met scannend lezen.						x	X	X
	Begrijpend lezen van argumentatieve teksten									
1.2.2. 125	ET 3.6 ET 3.7 ET 5.1-5.4	De informatie selecteren in voor hen bestemde argumentatieve teksten: <ul style="list-style-type: none"> • de essentie begrijpen; • de boodschap vrij letterlijk reconstrueren. 			X	X	+	+		

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 126	ET 3.6 ET 3.7 ET 5.1-5.4	De informatie selecteren in voor hen bestemde argumentatieve teksten: <ul style="list-style-type: none"> • op basis van gegeven of zelfgeformuleerde criteria; • de gevraagde of gewenste informatie reconstrueren; • persoonlijke meningen over de informatie weergeven. 					X	X	+	+
1.2.2. 127	ET 3.6 ET 3.7	De informatie beoordelen in voor hen bestemde argumentatieve teksten: <ul style="list-style-type: none"> • de informatie op juistheid beoordelen; • de informatie op relevantie beoordelen; • tegenargumenten vinden. 							X	X
<i>Ontwikkelen van leeswoordenschat</i>										
1.2.2. 128	TBS ET 6.5	In concrete leessituaties reflecteren op de lengte van woorden (bv. <i>reus</i> versus <i>kabouter</i>).		x	X	X	+	+		
1.2.2. 129	TBS ET 6.5	In concrete leessituaties reflecteren op de taalverrijkende functie van bijvoeglijke naamwoorden.		x	X	X	+	+		
1.2.2. 130	TBS ET 6.5 ET 5.1-5.4	De betekenis van woorden afleiden uit de tekst.			x	X	X	X	+	+
1.2.2. 131	TBS ET 6.5 ET 5.1-5.4	De betekenis van woorden opzoeken in een woordenboek en op internet en de juiste betekenis relateren aan de context.			x	x	X	X	+	+
1.2.2. 132	TBS ET 6.5	Reflecteren op de betekenis van woordgroepen en zinnen zoals uitdrukkingen en vergelijkingen.			x	x	X	X	+	+
1.2.2. 133	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Aangeven dat woorden samen met andere woorden kunnen voorkomen, namelijk een lidwoord, een zelfstandig naamwoord, een bijvoeglijk naamwoord en een werkwoord.			x	x	X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 134	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op de vorming van verkleinwoorden (-je, -pje, -etje en -tje).			x	x	X	X	+	+
1.2.2. 135	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Bepaalde zelfstandige naamwoorden benoemen als eigennamen.			x	x	X	X	+	+
1.2.2. 136	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op het getal van zelfstandige naamwoorden (enkelvoud en meervoud).			x	x	X	X	+	+
1.2.2. 137	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De persoon en het getal van een werkwoord herkennen en erop reflecteren: <ul style="list-style-type: none"> • eerste persoon enkelvoud en meervoud (<i>ik</i> en <i>wij</i>); • tweede persoon enkelvoud en meervoud (<i>jij</i>, <i>u</i> en <i>jullie</i>); • derde persoon enkelvoud en meervoud (<i>hij</i>, <i>zij</i>, <i>het</i> en <i>zij</i>). 				x	X	X	+	+
1.2.2. 138	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op de tijd van een werkwoord: <ul style="list-style-type: none"> • tegenwoordige tijd; • verleden tijd. 				x	X	X	+	+
1.2.2. 139	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op de vorm van bijvoeglijke naamwoorden.				x	X	X	+	+
1.2.2. 140	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op de structuur van samenstellingen.				x	X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 141	TBS ET 6.5 ET 5.1-5.4	Een eigen woordenlijst aanleggen.				x	X	X	+	+
1.2.2. 142	TBS ET 6.5 ET 5.1-5.4	Een woordenweb maken met associaties.				x	x	x	X	X
1.2.2. 143	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op de betekenis van woorden en inzien dat woorden met elkaar in verband staan: <ul style="list-style-type: none"> • omdat ze hetzelfde betekenen; • omdat ze het tegengestelde betekenen; • omdat ze onder eenzelfde bovenliggend begrip thuishoren. 					x	x	X	X
1.2.2. 144	TBS ET 6.5	Onderscheid maken tussen vorm en betekenis van woorden.					x	x	X	X
1.2.2. 145	TBS ET 6.5 ET 5.1-5.4	De betekenis van woorden afleiden: <ul style="list-style-type: none"> • uit de vorm (bv. <i>slapen</i> - <i>sliep</i>); • uit onderdelen van het woord. 					x	x	X	X
1.2.2. 146	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op de betekenis van woorden die letterlijk of figuurlijk kan zijn (bv. <i>groen</i> : 'kleur', 'jong' of 'milieubewust').					x	x	X	X
1.2.2. 147	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op de structuur van afleidingen: <ul style="list-style-type: none"> • het grondwoord; • het voor- en/of achtervoegsel. 					x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 148	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op veel voorkomende afkortingen en op hun betekenissen.					x	x	X	X
1.2.2. 149	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Reflecteren op het genus van zelfstandige naamwoorden (mannelijk, vrouwelijk en onzijdig).					x	x	X	X
1.2.2. 150	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Werkwoordsvormen herkennen en erop reflecteren: <ul style="list-style-type: none"> niet-vervoegde vorm (infinitief); vervoegde vorm (persoonsvorm): <ul style="list-style-type: none"> – stam; – stam + uitgang. 					x	x	X	X
1.2.2. 151	TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>woord, samenstelling, afkorting, synoniem, afleiding, grondwoord, voorvoegsel, achtervoegsel</i> en <i>uitdrukking</i> in de juiste leescontext gebruiken.					x	x	X	X
1.2.2. 152	TBS ET 6.7	De begrippen en termen <i>zelfstandig naamwoord, eigennaam, verkleinwoord, enkelvoud, meervoud, mannelijk, vrouwelijk, onzijdig, lidwoord, bijvoeglijk naamwoord, werkwoord, stam, uitgang, persoonsvorm, persoon, eerste persoon (ik en wij), tweede persoon (jij, u en jullie) en derde persoon (hij, zij, het en zij) enkelvoud en meervoud, infinitief, tijd, tegenwoordige tijd en verleden tijd</i> in de juiste leescontext gebruiken.					x	x	X	X
1.2.2. 153	TBS ET 6.5 ET 5.1-5.4	Zelfstandig nieuwe woordbetekenissen afleiden en onthouden.							X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
		Leesstrategieën								
1.2.2. 154	ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	<p>Volgende leesstrategieën hanteren onder aansturing van de leraar:</p> <p><u>Voor het lezen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • het leesdoel bepalen; • hun voorkennis inschakelen; • voorspellingen doen over de tekst aan de hand van de titel, illustraties, kopjes ... <p><u>Tijdens het lezen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • zich vragen stellen over de tekst (wie-, wat- en waaromvragen); • herlees- en woordbetekenisstrategieën inzetten, in functie van het begrijpen van woorden, zinnen, taalgebruik ... <p><u>Na het lezen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • de tekst samenvatten (hoofddachte, belangrijke gebeurtenissen); • conclusies trekken. 			x	X	+	+		

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 155	ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	<p>Volgende leesstrategieën hanteren onder aansturing van de leraar of met behulp van een stappenplan:</p> <p><u>Voor het lezen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • het leesdoel bepalen; • bepalen hoe ze gaan lezen (globaal of selectief); • hun voorkennis inschakelen; • voorspellingen doen over de tekst aan de hand van de titel, illustraties, kopjes ... <p><u>Tijdens het lezen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • zich vragen stellen over de tekst (denkstrategieën toepassen); • herlees- en woordbetekenisstrategieën inzetten, in functie van het begrijpen van woorden, zinnen, taalgebruik ...; • in de tekst belangrijke zaken markeren (hoofdgedachten, belangrijke gebeurtenissen) of die opschrijven; • verbanden leggen en relaties afleiden; • de tekst visualiseren. <p><u>Na het lezen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • de tekst samenvatten (hoofdgedachte, belangrijke gebeurtenissen); • conclusies trekken. 								
							X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.2. 156	ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	<p>Volgende leesstrategieën zelfstandig of met behulp van een stappenplan hanteren:</p> <p><u>Voor het lezen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • het leesdoel bepalen; • bepalen hoe ze gaan lezen (globaal of selectief); • hun voorkennis inschakelen; • voorspellingen doen over de tekst aan de hand van de titel, illustraties, kopjes ... <p><u>Tijdens het lezen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • zich vragen stellen over de tekst (denkstrategieën toepassen); • herlees- en woordbetekenisstrategieën inzetten, in functie van het begrijpen van woorden, zinnen, taalgebruik ...; • in de tekst belangrijke zaken markeren (hoofdgedachten, belangrijke gebeurtenissen) of die opschrijven; • verbanden leggen en relaties afleiden; • de tekst visualiseren. <p><u>Na het lezen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • de tekst samenvatten (hoofdgedachte, belangrijke gebeurtenissen); • conclusies trekken. 							X	X
1.2.2. 157	ET 6.6	Op hun niveau reflecteren op de gebruikte leesstrategieën en daarbij de attitudes, kennis en vaardigheden van het leerplan Nederlands inzetten.			x	x	x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.3		SCHRIJVEN								
		Ontluikende en beginnende geletterdheid								
		<i>Verhaalbegrip</i>								
1.2.3. 1	OD 4.1	Elementen uit een verhaal, gebeurtenis of activiteit met behulp van tekeningen, prenten ... weergeven.	x	X	+					
1.2.3. 2	OD 4.3	Een onvolledig verhaal met behulp van tekeningen, prenten ... aanvullen.	x	X	+					
1.2.3. 3	OD 4.1	Elementen van een verhaal door middel van 'geschreven' taal met behulp van een volwassene weergeven.		X	X	+				
		<i>Functies van geschreven taal</i>								
1.2.3. 4	OD 4.2 TBS OD 5.3	Aangeven dat tekenen en tekens produceren de mogelijkheid biedt om persoonlijke boodschappen over te brengen.	x	X	+					
1.2.3. 5	OD 4.2 TBS OD 5.2	Aangeven dat geschreven taal kan dienen als persoonlijk geheugensteuntje.		X	X					
1.2.3. 6	OD 4.2 TBS OD 5.2	In het spel gebruik maken van een eigen schrijftaal en aangeven waar die schrijftaal voor staat.		X	X					
		<i>Relatie tussen gesproken en geschreven taal</i>								
1.2.3. 7	OD 4.1 TBS OD 5.2	Aangeven dat gesproken woorden kunnen geschreven worden.	x	X	+					

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
		<i>Alfabetisch principe</i>								
1.2.3. 8	TBS OD 5.5	Aangeven dat klanken corresponderen met letters.		X	X	+				
1.2.3. 9	TBS OD 5.5	Letters aan klanken koppelen.		X	X	+				
		<i>Spelling</i>								
		Schrijven volgens de hoorweg								
1.2.3. 10	ET 4.7 TBS ET 6.5	Klankzuivere éénlettergrepige woorden correct schrijven: <ul style="list-style-type: none"> • mk-woorden; • km-woorden; • mkm-woorden; • lidwoorden. 			X	+				
1.2.3. 11	TBS ET 6.5	Woorden die ze nog niet eerder hebben gezien schrijven door middel van foneem-grafeemkoppeling en erover reflecteren.			X	X				
1.2.3. 12	ET 4.7 TBS ET 6.5	Klankzuivere meerlettergrepige woorden correct schrijven.			X	+				
		Toepassen van regels voor het gebruik van leestekens								
1.2.3. 13	ET 4.7 TBS ET 6.5	Leestekens op zinsniveau gebruiken en erover reflecteren: <ul style="list-style-type: none"> • punt; • vraagteken; • uitroepetekens. 			X	+				

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
		<i>Handschriftontwikkeling</i>								
1.2.3. 14	LO OD 1.26	Grootmotorische bewegingen uitvoeren die voorbereidend zijn op het schrijven.	X	+						
1.2.3. 15	LO OD 1.28	Experimenteren met schrijfbewegingen op groot formaat.	x	X						
1.2.3. 16	LO OD 1.11	Vanuit experimenten een voorkeurszijde ontwikkelen.	x	X						
1.2.3. 17	LO OD 1.30	Fijnmotorische bewegingen uitvoeren die voorbereidend zijn op het schrijven.	x	X						
1.2.3. 18	ET 4.7	Begrippen gebruiken die horen bij de schooltaal van het schriftonderwijs: <ul style="list-style-type: none"> • <i>duim, hand, hoofd ...</i>; • <i>onder, boven, midden ...</i>; • <i>rechtdoor, naar boven ...</i>; • <i>rond, gebogen, rechte lijn, lussen, schuin ...</i> 	x	X	X					
1.2.3. 19	ET 4.7	Basisschrijfpatronen met materialen overtrekken.		X	X					
1.2.3. 20	ET 4.7	Basisschrijfpatronen met de ogen en het lichaam volgen.		x	X					
1.2.3. 21	ET 4.7	Schrijfpatronen met elkaar verbinden.		x	X					
22	ET 4.7	Een goede schrijfhouding aannemen: een goede rughouding, voldoende afstand tussen ogen en schrijfhand en een correcte pengreep.		x	X					
1.2.3. 23	ET 4.7	Van links naar rechts schrijven.		x	X					
1.2.3. 24	ET 4.7	Hun blad in de voor hen juiste richting leggen.		x	X					
1.2.3. 25	ET 4.7	Bij het schrijven aan de computer een gezonde lichaamshouding aannemen.		x	X	+				
1.2.3. 26	ET 4.7	Zelfstandig en uit het hoofd alle regelmatig voorkomende schrijffletters reproduceren.		x	X	X				
1.2.3. 27	ET 4.7	De nodige verbindingen tussen schrijffletters vormen.			X	+				

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.3. 28	ET 4.7	Tussen de woorden voldoende afstand laten.			X	+				
1.2.3. 29	ET 4.7	Onderdelen van een gedrukte tekst omzetten in handschrift.			X	+				
1.2.3. 30	ET 4.7	Een tekst schrijven met behulp van schrijfliijnen.			X	X				
	<i>Communicatief schrijven</i>									
1.2.3. 31	TBS OD 5.5	Zich vragen stellen over taal en taalgebruik in concrete schrijfsituaties onder aansturing van de leraar.	x	X						
1.2.3. 32	OD 4.2	Voor hen belangrijke woorden als globale eenheden schrijven (bv. de eigen naam).	x	X	+					
1.2.3. 33	OD 4.2 MV OD 1.5	Ervaringen en gevoelens kenbaar maken door beeldtaal.	x	X	+					
1.2.3. 34	OD 4.2 TBS OD 5.4	Eigen boodschappen vastleggen door middel van symbolen met behulp van een volwassene.	x	X	+					
1.2.3. 35	ET 4.2	Zelf verschillende soorten teksten ontwerpen (bv. uitnodiging, gedicht ...).		X	X	+				
1.2.3. 36	ET 4.1	Functionele teksten, door de leraar neergeschreven, letterlijk en verzorgd overschrijven.		x	X	+				
1.2.3. 37	ET 4.1	Zelf functionele teksten schrijven, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes.		x	X	+				
	Gevorderde geletterdheid									
	<i>Spelling</i>									
	Schrijven volgens de hoorweg									
1.2.3. 38	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Woorden met medeklinkerclusters vooraan en/of achteraan correct schrijven.			x	X	X	+		

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.3. 39	ET 4.7 TBS ET 6.5	Niet-klankzuivere éénlettergrepige woorden correct schrijven.			x	X	X	+		
1.2.3. 40	ET 4.7 TBS ET 6.5	Niet-klankzuivere meerlettergrepige woorden correct schrijven.			x	X	X	+		
1.2.3. 41	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Woorden met hoofdletter correct schrijven.			x	X	X	+		
1.2.3. 42	ET 4.7 TBS ET 6.5	Woorden met moeilijke klank-letterkoppelingen correct schrijven: <ul style="list-style-type: none"> • <i>aai, ooi en oei</i>; • <i>eeuw, ieuw en uw</i>; • <i>-ng en -nk</i>; • <i>-ch, -cht en sch</i>; • <i>doffe e</i>. 				x	X	X	+	
1.2.3. 43	ET 4.7 TBS ET 6.5	Woorden eindigend op <i>-ig</i> en <i>-lijk</i> correct schrijven.				x	X	X	+	
1.2.3. 44	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	Verkleinwoorden op <i>-je</i> , <i>-tje</i> , <i>-pje</i> en <i>-etje</i> correct schrijven.				x	X	X	+	

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.3. 45	ET 4.7 TBS ET 6.5	Correct woorden schrijven met: <ul style="list-style-type: none"> • oo voor <i>-ch</i>; • korte klank in een open lettergreep voor <i>-ch</i>. 					X	X	+	+
1.2.3. 46	ET 4.7 TBS ET 6.5	Correct woorden schrijven eindigend op: <ul style="list-style-type: none"> • <i>-teit</i> en <i>-heid</i>. 					x	x	X	X
1.2.3. 47	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>klinker</i> , <i>medeklinker</i> , <i>eindletter</i> , <i>hoofdletter</i> en <i>kleine letter</i> in de juiste schrijfcontext gebruiken.					x	x	X	X
	Schrijven volgens de regelweg									
1.2.3. 48	ET 4.7 TBS ET 6.5	De verlengingsregel toepassen voor woorden eindigend op <i>-d</i> of <i>-t</i> en <i>-b</i> of <i>-p</i> .			x	X	X	+		
1.2.3. 49	ET 4.7 TBS ET 6.5	De regel toepassen voor woorden die eindigen op: <ul style="list-style-type: none"> • <i>-a</i>, <i>-o</i> en <i>-u</i>; • <i>-g</i>. 				x	X	X	+	
1.2.3. 50	ET 4.7 TBS ET 6.5	De regel toepassen voor open lettergrepen.				x	X	X	+	
1.2.3. 51	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De regel toepassen voor verdubbeling van de medeklinker.				x	X	X	+	

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.3. 52	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De meervoudsvorm van zelfstandige naamwoorden toepassen: <ul style="list-style-type: none"> • rekening houdend met de eindletters; • op -s of -en; • op -eren. 				x	X	X	+	
1.2.3. 53	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De regels toepassen voor het schrijven van bijvoeglijke naamwoorden.				x	X	X	+	
1.2.3. 54	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De regels toepassen voor het gebruik van hoofdletters: <ul style="list-style-type: none"> • bij het begin van een zin; • bij eigennamen. 				x	X	X	+	
1.2.3. 55	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De werkwoordspelling toepassen in de tegenwoordige tijd.				x	X	X	+	+
1.2.3. 56	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De werkwoordspelling toepassen in de verleden tijd.					x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.3. 57	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De meervoudsvorm van zelfstandige naamwoorden toepassen: <ul style="list-style-type: none"> meervoudsvormen met behoud van betekenis (bv. <i>appel</i> - <i>appels</i>) en verandering van betekenis (bv. <i>beenderen</i> - <i>benen</i>); zelfstandige naamwoorden die geen meervoud hebben (bv. <i>ongedierte</i>); zelfstandige naamwoorden die geen enkelvoud hebben (bv. <i>mazelen</i> en <i>hersenen</i>). 						x	X	X
1.2.3. 58	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De meervoudsvormen van woorden eindigend op <i>-ie</i> en <i>-ee</i> toepassen.						x	X	X
1.2.3. 59	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De regels in verband met onregelmatige verkleinwoorden toepassen.						x	X	X
1.2.3. 60	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De regels voor het gebruik van hoofdletters toepassen: <ul style="list-style-type: none"> bij aardrijkskundige namen; bij afleidingen van aardrijkskundige namen; bij het eerste woord van een aanhaling; bij begin van een zin na een afgekort woord (bv. <i>'s Avonds</i>). 							X	X
1.2.3. 61	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De begrippen en termen <i>zelfstandig naamwoord</i> , <i>meervoud</i> , <i>enkelvoud</i> , <i>eigenaam</i> , <i>werkwoord</i> , <i>stam</i> , <i>uitgang</i> , <i>persoonsvorm</i> , <i>tegenwoordige tijd</i> , <i>verleden tijd</i> en <i>infinitief</i> in de juiste schrijftcontext gebruiken.					x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
		Toepassen van regels voor het gebruik van leestekens op woord- en zinsniveau								
1.2.3. 62	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De regels toepassen voor het gebruik van: <ul style="list-style-type: none"> • de komma; • het dubbele punt; • het aanhalingsteken. 				x	X	X	+	+
1.2.3. 63	ET 4.7 TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De regels toepassen voor het gebruik van: <ul style="list-style-type: none"> • het accent; • de apostrof; • het trema; • het koppelteken. 					x	x	X	X
1.2.3. 64	TBS ET 6.5 TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>leesteken</i> , <i>punt</i> , <i>komma</i> , <i>vraagteken</i> , <i>uitroepteken</i> , <i>dubbele punt</i> , <i>aanhalingsteken</i> , <i>spatie</i> , <i>accent</i> , <i>trema</i> , <i>apostrof</i> en <i>koppelteken</i> in de juiste schrijfcontext gebruiken.					x	x	X	X
		Schrijven volgens de onthoudweg								
1.2.3. 65	ET 4.7 TBS ET 6.5	Woorden met de volgende lettercombinaties correct schrijven: <ul style="list-style-type: none"> • <i>ei</i> en <i>ij</i>; • <i>au</i> en <i>ou</i>. 			x	X	X	+	+	+
1.2.3. 66	ET 4.7 TBS ET 6.5	Woorden met de volgende lettercombinaties correct schrijven: <ul style="list-style-type: none"> • <i>-ds</i> (bv. <i>steeds</i>); • <i>oo</i> voor <i>-ch</i>; • een korte klank in een open lettergreep voor <i>-ch</i>. 					X	X	+	+
1.2.3. 67	ET 4.7 TBS ET 6.5	Woorden waarin een bepaalde klinker dof uitgesproken wordt correct schrijven (bv. <i>vonnis</i> , <i>datum</i>).					X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.3. 68	ET 4.7 TBS ET 6.5	Woorden met een afwijkende uitspraak van de volgende letters correct schrijven: <ul style="list-style-type: none"> • <i>g</i> (bv. <i>bagage</i>); • <i>j</i> (bv. <i>jury</i>); • <i>ch</i> (bv. <i>chauffeur</i>). 					x	x	X	X
1.2.3. 69	ET 4.7 TBS ET 6.5	Woorden waarin we de volgende fonemen horen (die als bepaalde grafemen geschreven worden) correct schrijven: <ul style="list-style-type: none"> • <i>k</i> als <i>c</i> (bv. <i>circus</i>); • <i>s</i> als <i>c</i> (bv. <i>circus</i>); • <i>t</i> als <i>th</i> (bv. <i>thuis</i>); • <i>i</i> als <i>y</i> (bv. <i>systeem</i>); • <i>z</i> als <i>s</i> (bv. <i>museum</i>); • <i>s</i> als <i>t</i> (bv. <i>politie</i>); • <i>ks</i> als <i>cc</i> (bv. <i>accent</i>); • <i>k</i> als <i>cc</i> (bv. <i>accordeon</i>); • <i>k</i> als <i>q</i> (bv. <i>quotiënt</i>); • <i>kw</i> als <i>qu</i> (bv. <i>aquarium</i>); • <i>ks</i> als <i>x</i> (bv. <i>examen</i>); • <i>oo</i> als <i>eau</i> (bv. <i>bureau</i>); • <i>oo</i> als <i>au</i> (bv. <i>restaurant</i>); • <i>oe</i> als <i>ou</i> (bv. <i>journalist</i>); • <i>ie</i> als <i>i</i> (bv. <i>februari</i>). 					x	x	X	X
1.2.3. 70	ET 4.7 TBS ET 6.5	Woorden eindigend op de volgende lettercombinaties correct schrijven: <ul style="list-style-type: none"> • <i>-isch(e)</i>; • <i>-air(e)</i>; • <i>-iaal</i> en <i>-eaal</i>; • <i>-ueel</i> en <i>-ieel</i>. 							X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.3. 71	ET 4.7 TBS ET 6.5	Tweeklanken in vreemde woorden correct schrijven (bv. <i>cacao</i>).							X	X
1.2.3. 72	ET 4.7 TBS ET 6.5	Leenwoorden uit het Engels of Frans correct schrijven (bv. <i>interview</i>).							X	X
1.2.3. 73	ET 4.7 TBS ET 6.5	Woorden met een bijzondere uitspraak waarbij medeklinkers niet uitdrukkelijk uitgesproken worden correct schrijven (bv. <i>zachtjes</i>).							X	X
1.2.3. 74	ET 4.7 TBS ET 6.5	Moeilijke woorden met dubbele medeklinker correct schrijven (bv. <i>onmiddellijk</i>).							X	X
1.2.3. 75	ET 4.7 TBS ET 6.5	Woorden met een afwijkende meervoudsvorm correct schrijven (bv. <i>musea, centra</i>).							X	X
	Handschriftontwikkeling									
1.2.3. 76	ET 4.7	Minder frequente letters zoals <i>x, y</i> en <i>q</i> zelfstandig reproduceren aan de hand van een schrijvoorbeeld.			x	X				
1.2.3. 77	ET 4.7	Zelfstandig en uit het hoofd alle regelmatig voorkomende hoofdletters van het alfabet reproduceren.			x	X				
1.2.3. 78	ET 4.7	Minder frequente hoofdletters zoals <i>X, Y</i> en <i>Q</i> zelfstandig reproduceren aan de hand van een schrijvoorbeeld.			x	X				
1.2.3. 79	ET 4.7	Schrijven in een aan de context aangepaste lettergrootte.				x	X	X		
1.2.3. 80	ET 4.7	Zelfstandig en uit het hoofd minder frequente letters zoals <i>x, y</i> en <i>q</i> reproduceren.				x	X	X		
1.2.3. 81	ET 4.7	Zelfstandig en uit het hoofd minder frequente hoofdletters zoals <i>X, Y</i> en <i>Q</i> reproduceren.				x	X	X		
1.2.3. 82	ET 4.7	Een vaste afstand tussen woorden hanteren.				x	X	X		

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.3. 83	ET 4.7	Zelfstandig een tekst die uit meerdere zinnen bestaat reproduceren.				x	X	X		
1.2.3. 84	ET 4.7	Een aantal afspraken in verband met de vormgeving in acht nemen, zoals indelingen, respecteren van de schrijflijn en spaties.				x	X	X		
1.2.3. 85	ET 4.7	Een tekst op een ingebeelde lijn schrijven.					X	X		
1.2.3. 86	ET 4.7	De presentatie verzorgen van eigen teksten door aandacht te besteden aan beeldende elementen, kleuren, lijnen ...					x	x	X	X
1.2.3. 87	ET 4.7	Enkele basisconventies toepassen voor het opstellen van een brief, een verslag en een eigen verhaal.					x	x	X	X
1.2.3. 88	TBS ET 6.7	Reflecteren op het gebruik van het alfabet als middel om woorden of andere gegevens te ordenen.							X	X
	Communicatief schrijven									
	Communicatief schrijven algemeen									
1.2.3. 89	TBS ET 6.3 TBS ET 6.5	Aangeven dat er verschillende soorten teksten kunnen worden geschreven.			X	X				
1.2.3. 90	TBS ET 6.3	In concrete schrijfsituaties reflecteren op de factoren van het communicatieproces: • wie de ontvanger is; • wat de bedoeling van de boodschap is.			X	X				
1.2.3. 91	TBS ET 6.3 TBS ET 6.5	Aangeven dat de vormgeving van geschreven teksten kan variëren.			x	x	X	X		
1.2.3. 92	TBS ET 6.4	Reflecteren op normen, rolgedrag en vooroordelen in concrete schrijfsituaties.			x	x	X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.3. 93	TBS ET 6.3	In concrete schrijfsituaties reflecteren op de factoren van het communicatieproces: <ul style="list-style-type: none"> • welke relatie er bestaat tussen zender en ontvanger; • hoe de houding van de zender is ten opzichte van de ontvanger en omgekeerd; • wat het onderwerp, de inhoud en de vorm van de boodschap is; • wat de bedoeling van de boodschap is. 			x	x	X	X	+	+
1.2.3. 94	TBS ET 6.3	In concrete schrijfsituaties reflecteren op de factoren van het communicatieproces: <ul style="list-style-type: none"> • hoe de zender rekening houdt met de ontvanger; • waar de zender zijn informatie haalt; • of de boodschap aangepast is aan het doel; • welk taalregister kan geaccepteerd worden en welk niet; • welke tijdsfactoren, omgevingsfactoren en materiële factoren een rol spelen. 					x	x	X	X
1.2.3. 95	ET 4.7	Aangeven dat lay-out en typografie een rol spelen.					x	x	X	X
1.2.3. 96	TBS ET 6.4	Zelf figuratief taalgebruik toepassen.					x	x	X	X
1.2.3. 97	LOET ICT 5, 7 en 8	De computer gebruiken om teksten te schrijven.					x	x	X	X
1.2.3. 98	ET 4.7 LOET ICT 8	De computer gebruiken om stukken tekst te wissen, aan te passen, in te voegen, te herschrijven.					x	x	X	X
1.2.3. 99	ET 4.7 LOET ICT 8	Bij gebruik van tekstverwerkers het lettertype, de lettergrootte, de spatie ... aanpassen in functie van de inhoud en de vorm van de boodschap.					x	x	X	X
1.2.3. 100	ET 4.7 LOET ICT 8	Bij het gebruik van de computer een aantal conventionele tekens gebruiken.					x	x	X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.3. 101	ET 4.7 LOET ICT 8	De spellingcontrole op de computer inschakelen en gebruiken.					x	x	X	X
1.2.3. 102	ET 7.1*	Kunnen aangeven dat er andere lettervormen of schrijfsystemen bestaan in andere culturen en er waardering voor opbrengen.					x	x	X	X
1.2.3. 103	TBS ET 6.7	De taalbeschouwelijke begrippen en termen <i>zender, ontvanger, schrijver, lezer, bedoeling, situatie, lay-out, cursief, vetjes</i> en <i>spatie</i> in de juiste schrijfcontext gebruiken.					x	x	X	X
1.2.3. 104	LOET ICT 8	Bij het schrijven van teksten met behulp van multimedia (e-mail, gsm-bericht ...) en sociale media (blog, Facebook, chatten ...) een aantal gedragsregels en schrijfconventies respecteren.						x	X	X
		Schrijven van prescriptieve teksten								
1.2.3. 105	ET 4.1	Voor hen bestemde instructies letterlijk overschrijven.			x	X				
1.2.3. 106	ET 4.2	Zelf eenvoudige instructies schrijven voor leeftijdgenoten met betrekking tot het klas- en schoolgebeuren.			x	X				
1.2.3. 107	ET 4.1	Voor hen bestemde complexere instructies letterlijk overschrijven.				x	X	X	+	
1.2.3. 108	ET 4.1	Letterlijk instructies van de leraar of medeleerlingen opschrijven.					X	X	+	
1.2.3. 109	ET 4.2	Zelf complexere instructies schrijven voor medeleerlingen met betrekking tot het klas- en schoolgebeuren.						x	X	X
		Schrijven van narratieve en artistiek-literaire teksten								
1.2.3. 110	ET 4.1	Een klassikaal opgesteld verhaal letterlijk overschrijven.			x	X				
1.2.3. 111	ET 4.1	Eenvoudige gedichten en liedjes letterlijk overschrijven.			x	X				
1.2.3. 112		Verhalen, gedichten en raadsels aanvullen.			x	X	X			
1.2.3. 113		Korte, eenvoudige verhalen en gedichten schrijven naar analogie van voorbeelden.					X	X	+	+
1.2.3. 114		Korte, eenvoudige verhalen en gedichten schrijven.							X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
		Schrijven van informatieve teksten								
1.2.3. 115	ET 4.1	Voor hen bestemde informatie letterlijk overschrijven.			x	X	+			
1.2.3. 116	ET 4.2	Eenvoudige informatieve teksten vervolledigen.			x	X	+			
1.2.3. 117	ET 4.5	Een formulier vervolledigen met informatie over henzelf.			x	X	+			
1.2.3. 118	ET 4.6	Schriftelijke antwoorden op vragen over verwerkte inhouden letterlijk overschrijven.			x	X	+			
1.2.3. 119	ET 4.6	Onvolledige schriftelijke antwoorden op vragen over verwerkte inhouden aanvullen.			x	X	+			
1.2.3. 120	ET 4.2 ET 4.3	Een persoonlijke boodschap of belevenis overbrengen via een brief, wenskaart of e-mail.			x	x	X	X	+	+
1.2.3. 121	ET 4.2 ET 4.3	Een mededeling doen, een vraag stellen, iemand uitnodigen ... via een brief, wenskaart of e-mail.			x	x	X	X	+	+
1.2.3. 122	ET 4.1	Mondeling aangeboden informatie van de leraar of klasgenoten letterlijk opschrijven.				x	X	X	+	+
1.2.3. 123	ET 4.4	Een verslag schrijven van een gebeurtenis, een behandeld project, een verhaal, eigen belevenissen en ervaringen ...: <ul style="list-style-type: none"> • de hoofdgedachte weergeven; • een logische opbouw gebruiken; • een inleiding en afronding schrijven. 				x	X	X	+	+
1.2.3. 124	ET 4.5	Zelfstandig een formulier invullen met informatie over henzelf.				x	X	X	+	+
1.2.3. 125	ET 4.6	Schriftelijk antwoorden op vragen over verwerkte inhouden: <ul style="list-style-type: none"> • de gevraagde of gewenste informatie reconstrueren; • hoofdzaken van bijzaken onderscheiden. 					X	X	+	+

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.3. 126	ET 4.4	Een verslag schrijven van een gebeurtenis, een behandeld project, een gelezen boek, eigen belevenissen en ervaringen ...: <ul style="list-style-type: none"> • persoonlijke indrukken weergeven; • eigen mening geven; • passend illustreren. 						x	X	X
1.2.3. 127	ET 4.3	Bij het schrijven van brieven, kaarten en mails de gepaste schrijfconventies hanteren.						x	X	X
1.2.3. 128	ET 4.5	Een digitaal formulier invullen met informatie over henzelf.						x	X	X
1.2.3. 129	ET 4.6	Schriftelijk antwoorden op vragen over verwerkte inhouden: <ul style="list-style-type: none"> • de volgorde van belangrijkheid bepalen; • de informatie weergeven aan de hand van schema's; • de informatie vergelijken; • de informatie samenvatten. 							X	X
	Schrijven van argumentatieve teksten									
1.2.3. 130	ET 4.2	Een oproep aan leeftijdgenoten letterlijk overschrijven.			x	X				
1.2.3. 131	ET 4.2	Een oproep aan leeftijdgenoten en bekende volwassenen schrijven.					X	X		
1.2.3. 132	ET 4.2	Een reclameslogan voor leeftijdgenoten schrijven.					X	X		
1.2.3. 133	ET 4.2	Een oproep schrijven aan externen voor schoolactiviteiten.					x	x	X	X
1.2.3. 134	ET 4.4	Een kritische bespreking schrijven van een boek, een film, een bijgewoond toneelstuk, een tv-programma ...							X	X

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO						
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6	
	Schrijfstrategieën										
1.2.3. 135	ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	Volgende schrijfstrategieën hanteren onder aansturing van de leraar: <u>Voor het schrijven:</u> <ul style="list-style-type: none">• het schrijfdoel bepalen;• het publiek bepalen;• woorden en ideeën over de inhoud van de schrijftaak verzamelen. <u>Tijdens het schrijven:</u> <ul style="list-style-type: none">• hun gedachten onder woorden brengen in de vorm van woorden, zinnen en teksten. <u>Na het schrijven:</u> <ul style="list-style-type: none">• in interactie met anderen reflecteren op het schrijfproduct;• indien nodig het schrijfproduct reviseren.			x	X	+	+			
1.2.3. 136	ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	Volgende schrijfstrategieën hanteren onder aansturing van de leraar of met behulp van een stappenplan: <u>Voor het schrijven:</u> <ul style="list-style-type: none">• het schrijfdoel bepalen;• het publiek bepalen;• woorden en ideeën over de inhoud van de schrijftaak verzamelen. <u>Tijdens het schrijven:</u> <ul style="list-style-type: none">• hun gedachten onder woorden brengen in de vorm van woorden, zinnen en teksten;• gebruik maken van schrijfconventies. <u>Na het schrijven:</u> <ul style="list-style-type: none">• in interactie met anderen reflecteren op het schrijfproduct;• het schrijfproduct reviseren qua inhoud, opbouw, stijl, spelling- en interpunctieregels;• de tekst in een definitieve vorm schrijven;• reflecteren op het schrijfproces en -product aan de hand van vastgelegde criteria.					X	X	+	+	

CODE	OD/ET	LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN	KO		LO					
			♣	♣♣	1	2	3	4	5	6
1.2.3. 137	ET 5.1 ET 5.2 ET 5.3 ET 5.4	<p>Volgende schrijfstrategieën zelfstandig of met behulp van een stappenplan hanteren:</p> <p><u>Voor het schrijven:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • het schrijfdoel bepalen; • het publiek bepalen; • woorden en ideeën over de inhoud van de schrijftaak verzamelen (voorkennis activeren met betrekking tot het onderwerp); • een schrijfplan opstellen. <p><u>Tijdens het schrijven:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • hun gedachten onder woorden brengen in de vorm van woorden, zinnen en teksten; • gebruik maken van schrijfconventies. <p><u>Na het schrijven:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • in interactie met anderen reflecteren op het schrijfproduct; • het schrijfproduct reviseren qua inhoud, opbouw, stijl, spelling- en interpunctieregels; • de tekst in een definitieve vorm schrijven; • reflecteren op het schrijfproces en -product aan de hand van vastgelegde criteria. 							X	X
1.2.3. 138	ET 6.6	Op hun niveau terugblikken op de gebruikte schrijfstrategieën en daarbij de attitudes, kennis en vaardigheden van het leerplan Nederlands inzetten.			x	x	x	x	X	X

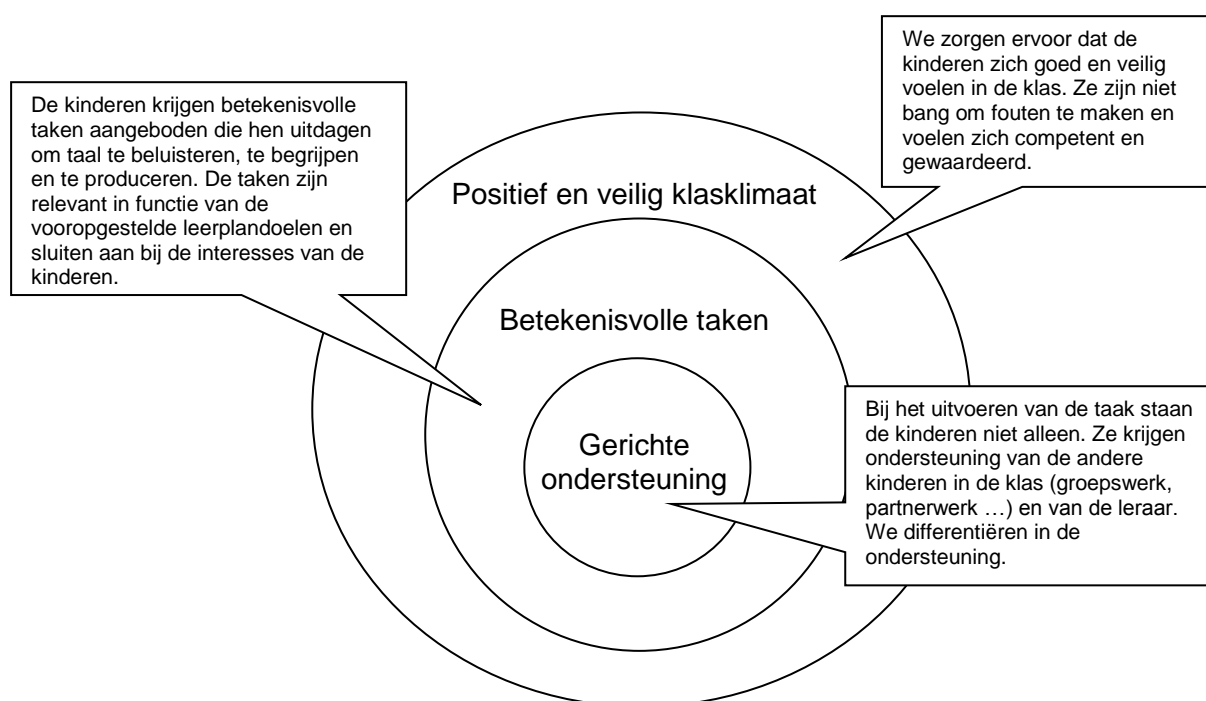
5 ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

In de periode die kinderen doorbrengen op de basisschool werken ze aan de uitbreiding van hun taalvaardigheid. Ze leren zich in wisselende situaties uit te drukken, taal te begrijpen en in interactie te gaan met hun omgeving. Hun zinsbouw wordt complexer en hun woordenschat groeit. Daarnaast worden zij 'geletterd': ze raken vertrouwd met geschreven taal, begrijpen de functies daarvan en worden aangezet tot lezen en schrijven. In onderstaande tekst geven we een aantal algemene pedagogisch-didactische wenken om het leergebied Nederlands goed aan te pakken.

5.1 EEN TAAKGERICHTE AANPAK VOOR GOED TAALVAARDIGHEIDSONDERWIJS

Bij een taakgerichte aanpak geven we kinderen geen opdrachten om te lezen, schrijven, spreken of luisteren op zich. De kinderen krijgen wel een motiverende taak, waarbij ze zullen moeten lezen, schrijven, luisteren of spreken om die taak uitgevoerd te krijgen. De taalkaak zal dus geen doel op zich zijn, maar een middel om de opdracht tot een goed einde te brengen. Het moeilijke is zo'n taak te zoeken en zulke materialen aan te reiken dat ieder op zijn niveau kan leren. Heel vaak zullen we binnen het taakgericht werken kinderen van elkaar laten leren door hen samen de taak te laten uitvoeren. Hierbij zal elkeen zijn verantwoordelijkheid krijgen. We moeten er echter voor zorgen dat kinderen binnen een bepaalde oefening kunnen en moeten leren. Elke taakgerichte les verloopt vanuit een leerbedoeling. Uiteraard staan de kinderen niet alleen in het uitvoeren van de taak. De leraar zal gericht ondersteunen en alles verloopt in een positief en veilig leerklimaat.

Dit betekent:



Figuur: De drie cirkels van een krachtige taalgeving, Handboek taalbeleid, K. Van den Branden

Niet alleen tijdens de lessen Nederlands wordt er taakgericht gewerkt. Ook de lessen wiskunde, wereldoriëntatie, muzische vorming en lichamelijke opvoeding kunnen echte taalvaardigheidslessen zijn. Elke kans moet benut worden om de lees-, schrijf-, luister- en spreekvaardigheden van de kinderen te optimaliseren. Dit betekent:

- een betekenisvol activiteiten aanbod, waarbinnen taalleren mogelijk is;
- veel interactie, coöperatieve werkvormen en heterogene groepen;
- de mogelijkheid om woordenschat te verwerven en uit te breiden en om de kennis van de wereld te vergroten;

- de transfer van luister-, lees-, schrijf- en spreekstrategieën die binnen het leergebied Nederlands werden aangeleerd.

5.2 EEN REALISTISCHE AANPAK WAARBIJ DOELGERICHT GESCHIKTE MEDIA WORDEN INGEZET

Om kinderen te ondersteunen in hun leerproces, gebruiken we hulpmiddelen, die we doorgaans 'media' noemen. Die laten toe om op verschillende wijzen met taal om te gaan. Het doelbewust kiezen en correct inzetten van media is in de taaldidactiek dan ook essentieel.

De zeer algemene term *media* staat eigenlijk voor zowel 'media', 'multimedia' en 'sociale media'. In een krachtige taalleeromgeving zullen we die drie vormen inzetten.

	media	multimedia	sociale media
auditief	gesproken teksten, radio, telefoon...	MP3-speler, GSM, muziekCD...	
visueel	schoolbord, strips, boeken, kranten, geschreven teksten, afbeeldingen, foto's (op papier, op scherm of geprojecteerd), tekeningen, prenten, praatplaten, folders, muurkrant, schema's,...	digitaal fototoestel, mail	chatten, twitteren, bloggen, wiki, facebook, ...
audiovisueel	TV, film, poppenkast,...	PC, tablet, CD, DVD, smartphone, digibord, E-cards, video, apps, USB-stick, beamer, internet,...	video-conferencing, skype, delen van bureaubladen met bv. Teamviewer, ...

Wat heeft dit als gevolg voor de klaspraktijk?

- Het zal er voor de leraar op aankomen geschikte gesproken en geschreven teksten te kiezen die sterk aansluiten bij wat kinderen boeit en die tegelijk voldoende nieuwe taalleermogelijkheden bezitten. Teksten die kinderen dusdanig interesseren dat ze er een tijd mee aan de slag willen gaan. Leraren moeten zich er sterk bewust van zijn dat de interesses van kinderen sterk evolueren en dat een tekst die in 2015 geschikt was, dat niet noodzakelijk ook nog in 2020 is. Nu we via internet over een haast onuitputtelijke bron aan teksten beschikken, wordt het zoeken (en eventueel aanpassen) van teksten een steeds belangrijker lerarencompetentie.
- We zullen ook die media moeten leren inzetten die kinderen in hun vrije tijd gebruiken (internet, games, sociale media, mail, chat ...). Op die manier creëren we voor de kinderen zeer realistische contexten, waarbinnen taal leren gemakkelijker verloopt.
- We hebben als school een steeds belangrijker opdracht om kinderen bewust, correct en kritisch te leren omgaan met media. We spreken dan van het ontwikkelen van 'mediawijsheid': een geheel van kennis, vaardigheden en attitudes inzake omgaan met media. De leraar speelt hierin een belangrijke rol door zelf een breed scala aan media in de klas in te zetten, door de evoluties op te volgen (dicht bij de leefwereld van de kinderen staan) en door de kinderen op een kritische, veilige en juiste manier met allerlei soorten media te leren omgaan. De leraar bouwt geregeld momenten van reflectie hierover in. In dit leerplan hebben we verschillende doelen inzake mediawijsheid geïntegreerd. Ze sluiten aan bij de doelen mediawijsheid uit andere leerplannen.

5.3 EEN EXPLICIETE AANPAK VOOR WOORDENSCHAT BINNEN TAALVAARDIGHEIDSONDERWIJS

Een effectieve woordenschataanpak heeft altijd aandacht voor expliciete instructie van woorden. Dit betekent dat specifieke woorden behandeld worden, dat er woordbewustzijn ontwikkeld wordt en dat er strategieën aangebracht worden voor het leren van onbekende woorden. Enkel impliciete aandacht,

zoals voorlezen, veel lezen over allerlei onderwerpen, praten en discussiëren, is onvoldoende voor een effectieve woordenschatontwikkeling. Voor kinderen met een beperkte woordenschat is zeker meer aandacht voor een expliciete aanpak noodzakelijk.

In de woordenschatverwerving onderscheiden we drie fases: labelen, categoriseren en netwerkopbouw. Bij labelen leren kinderen waar een woord in één bepaalde context naar verwijst. Ze kleven een etiket (label) op een ding of concrete gebeurtenis. Herhaaldelijk benoemen is in deze fase belangrijk.

Bij het categoriseren leren kinderen dat woorden in verschillende contexten worden gebruikt. Het kind vormt zich een idee van een 'categorie' en het gebruik van het woord is niet meer aan één context gebonden. Het concept groeit telkens wanneer het kind het woord aantreft.

Bij netwerkopbouw gaat het om relaties met en associaties tussen woorden. Zij worden in een netwerk opgeslagen waarin allerlei verbindingen tussen de woorden lopen. Hoe meer verbindingen een woord heeft en hoe vaker die verbindingen worden geraadpleegd, hoe beter het kind de woorden kent.

De viertakt-methode van Verhallen sluit nauw aan bij de manier waarop de hersenen zelf te werk gaan bij uitbreiding van de persoonlijke woordenschat. De belangrijkste didactische basisregel hierbij is: het leren van een woord zal niet in een keer gebeuren.

We onderscheiden vier didactische stappen in het intentionele woordenschatonderwijs:

1 Voorbewerken of introduceren:

Tijdens het voorbewerken wordt de aandacht gericht op de beginsituatie. De kinderen worden betrokken en het deel van het persoonlijke woordenschatnetwerk wordt geopend zodat de aan te leren woorden kunnen worden aangehaakt. Het gaat hier om een korte en krachtige introductie van de woorden die aangeleerd gaan worden. Dit moet gebeuren in een duidelijke context. We verwijzen naar een bekende gebeurtenis, we bieden concrete materialen aan, we laten beeldfragmenten zien, we doen iets voor ... Omdat vaak woorden in clusters of in het kader van een thema aan de orde komen, zullen de themaonderwerpen vaak de voorbewerking bepalen.

2 Semantiseren:

In deze stap wordt de betekenis van het woord of de woorden verduidelijkt. Dit gebeurt niet los, maar in de context waarin het woord aan de orde is. We kunnen dit doen aan de hand van de drie 'uitjes': uitleggen, uitbreiden en uitbeelden.

Het 'uitleggen' is een korte betekenisomschrijving geven, zodat helder en duidelijk wordt gemaakt wat de woorden betekenen. Dit is echter onvoldoende. Het is belangrijk om de woorden altijd in groepen of clusters aan te bieden, zodat de kinderen meer kennis krijgen van het woord en woorden die betrekking hebben op dat woord. We gaan dus 'uitbreiden'. Hierbij krijgen niet alleen de woorden, maar ook de logische betekenisverbindingen aandacht. Het 'uitbeelden' kan aan de hand van voorwerpen, met plaatjes of met foto's, en door voordoen en aanwijzen.

We streven ernaar een woord of woorden met alle 'uitjes' betekenis te geven. Vanaf dit moment begrijpen de kinderen de betekenis, maar nu moeten ze de woorden nog onthouden. Dit gebeurt bij het consolideren.

3 Consolideren:

Consolideren komt na semantiseren en betekent dat we het woord of de clusterwoorden gaan inoefenen. Ze krijgen een plekje in het geheugen en het woordennetwerk. Belangrijk bij zulke activiteiten is dat de woorden en de clusterwoorden vaak genoeg gezegd worden. Kinderen moeten de gesproken vorm goed inprenten. Afbeeldingen of representaties van de woorden die geconsolideerd moeten worden, zijn tevens nog enige tijd in de klas aanwezig. Prikborden, flip-overs en magnetische borden zijn daarbij erg handig, net als tafels waarop de te consolideren voorwerpen uitgestald liggen.

Het consolideren gaat door tot alle kinderen de woorden hebben onthouden, dat wil zeggen totdat de nieuwe woorden een plaats hebben gekregen in het nieuwe netwerk.

4 Controleren:

Om te weten of het woordleerproces geslaagd is, gaan we controleren. Zo weten we of de kinderen de nieuwe woorden echt kennen en gebruiken. Dit kan bijvoorbeeld bij het behandelen van de woordmuur of de thematafel.

Kinderen moeten voldoende woorden leren. Hierin zitten vooreerst woorden die voorkomen in het alledaagse mondelinge en schriftelijke taalgebruik, maar ook schooltaalwoorden. Buiten de school komen schooltaalwoorden niet aan bod, vandaar dat er in de klas heel (taal)gericht moet aan gewerkt worden.

Schooltaalwoorden zijn woorden die voorkomen in de verschillende leergebieden, zoals *wolkbreuk*, *verzanding* ... maar ook de abstractere begrippen als *functie*, *gevolg van* ... Het zijn woorden die kinderen nodig hebben om in een schoolse context nieuwe informatie te kunnen verwerven en verwerken. Naast dergelijke inhoudswoorden zijn er ook functiewoorden die vooral in een schoolse context gebruikt worden. We denken aan voegwoorden als *tenzij* of *desondanks* of instructiewoorden zoals *verklaren* of *omcirkelen*. Het is belangrijk dat de leraar veel schooltaalwoorden gebruikt. Een andere categorie vormen de signaalwoorden. Het zijn woorden die denkstappen in een tekst signaleren of relaties weergeven. Ze geven inzicht in de structuur van teksten, zoals *toch* of *dus*. Voor het begrijpen van teksten is het belangrijk dat kinderen aandacht hebben voor signaalwoorden. Schooltaalwoorden vinden we vooral in schriftelijke taal, het taalgebruik dat in teksten wordt aangetroffen.

Er is een grote toename in de woordenschat van kinderen vanaf het moment dat ze goed kunnen lezen. Als kinderen over een grote woordenschat beschikken, hebben ze ook kennis van verschillende onderwerpen. Een grotere woordenschat betekent dus ook meer mogelijkheden om nieuwe termen of begrippen aan te haken want nieuwe woorden 'kleven vast' aan reeds bekende woorden. Wanneer er in de basisschool veel aandacht is voor een grote woordenschat, zal het automatische proces van woordenschatuitbreiding veel sneller gaan. Kinderen verwerven een grote woordenschat door veel (begrijpend) te lezen, maar succes bij begrijpend lezen is ook erg afhankelijk van de woordkennis van de kinderen. Vooral voor de algemene schooltaalwoorden, de algemene leergebiedwoorden en de signaalwoorden moet veel tijd gereserveerd worden. Ze komen vaak voor en zijn erg bepalend voor het juiste tekstbegrip.

Ook hier is het aangeraden de tekst 'voor te bewerken' door in beeldmateriaal de kernbegrippen aan te wijzen of de kernbegrippen in een andere tekst vooraf aan te bieden. Doel van zulke activiteiten is niet alleen om kinderen de voorkennis te geven over teksten, maar ook om alle kinderen aan dezelfde gemeenschappelijke voorkennis te helpen. Het is zeker niet aangewezen om teksten te versimpelen. Het kan het tekstbegrip bij veel kinderen, voornamelijk de taalzwakken, erg hinderen. Kinderen hebben baat bij expliciete samenhang en verbindingen in de tekst. Voegwoorden, bijwoorden, signaalwoorden ... mogen zeker niet weggelaten worden. Ook het systematische gebruik van korte zinnen en het weglaten van onderschikking en nevenschikking helpt kinderen niet.

Tijdens het begrijpend lezen is het noodzakelijk om kinderen **herlees- en woordbetekenisstrategieën** aan te leren en die in te oefenen. Zo leren ze zelfstandig de betekenis van woorden en woordgroepen verwerven.

Herleesstrategieën zijn:

- doorlezen als ze een moeilijk woord tegenkomen;
- het stukje tekst opnieuw lezen;
- het stukje tekst hardop voorlezen;
- het volgende stukje tekst lezen.

Woordbetekenisstrategieën zijn:

- bepalen of een woord belangrijk is in de tekst;
- de betekenis van woorden afleiden uit de context (de directe context of de ruime context van de hele tekst);
- de betekenis van woorden afleiden uit onderdelen van het woord;
- woordbetekenissen opzoeken in een woordenboek en de betekenis begrijpen in context;
- een woordenweb maken met associaties ;
- de betekenis navragen bij iemand.

5.4 EEN INDUCTIEVE AANPAK VOOR TAALBESCHOUWING BINNEN TAALVAARDIGHEIDSONDERWIJS

Nadenken over taal is nadenken over het eigen en andermans mondelinge en schriftelijke taalgebruik, met als voornaamste doel de eigen taalvaardigheid te verhogen. Voor de praktijk betekent dit dat taalbeschouwing geïntegreerd wordt in de vaardigheidsdomeinen van taal en in de andere leergebieden. Aan de basis van een goede taalbeschouwelijke houding ligt het beleven van plezier aan de eigen taalontwikkeling, het ontdekken van de eigen taalmogelijkheden, de verwondering over allerlei taaluitingen en het inzicht dat nadenken over taal het eigen taalgebruik kan verrijken. Taalbeschouwelijke momenten komen het sterkst tot hun recht wanneer ze vertrekken vanuit

taalgebruik via zelfontdekkend en probleemoplossend leren. Een inductieve aanpak staat steeds voorop. Dit betekent het volgende:

- Het reflecteren gebeurt steeds vanuit taakgerichte teksten en talige producten en niet vanuit losse, plots opduikende zinnen.
- Kinderen worden voor een probleem gesteld en zijn gemotiveerd om zelf taal te kunnen onderzoeken.
- De kinderen moeten zelf veel voorbeelden kunnen onderzoeken. Het moet er in de klas bijna aan toegaan als in een laboratorium, met proefjes, vergelijkend onderzoek, het uitproberen van iets en het noteren van resultaten. Ze formuleren hypothesen.
- De kinderen stellen hun bevindingen, ervaringen en hypothesen voor aan de grote groep en toetsen ze af.
- Besluiten, inzichten en afspraken komen samen tot stand en worden samen vastgelegd en gevisualiseerd met de ganse klas.
- De leraar zorgt voor een duidelijke synthese en laat de inzichten toepassen in andere gevarieerde situaties.

Een inductieve aanpak heeft volgende voordelen:

- Taalverschijnselen krijgen de passende frequentie, dat wil zeggen dat wat veel voorkomt, de passende aandacht krijgt. Weinig voorkomende uitzonderingen komen zelden aan bod.
- De kinderen begrijpen de regels beter, aangezien ze die zelf hebben kunnen ontdekken, verwoorden en visualiseren.
- De kinderen onthouden beter wat ze hebben geleerd.
- Ze leren werken met een methode die door wetenschappers wordt gebruikt.
- Ze leren creatief, divergent en ontwikkelend denken.

5.5 EEN STRATEGISCHE AANPAK VOOR TAALVAARDIGHEIDSONDERWIJS

Een van de belangrijkste doelen van taalonderwijs is kinderen goed te leren communiceren in reële taalgebruikssituaties. Strategieonderwijs probeert dit doel te bereiken door expliciet taalstrategieën aan te bieden die kinderen kunnen inzetten. Zo worden bijvoorbeeld leesstrategieën ingezet om tekstbegrip te bereiken.

Het inzetten van strategieën bij het uitvoeren van een taaltaak kunnen kinderen niet uit zichzelf en zulke strategieën kunnen niet worden toegepast als ze eerst niet expliciet worden aangeleerd. De meest effectieve manier om kinderen strategieën aan te leren is hardop denken. Daarvoor kan het best de volgende stapsgewijze aanpak gevolgd worden:

1 Modelling:

Door taalstrategieën hardop denkend voor te doen krijgen de kinderen een beeld van hoe de leraar met een taaltaak omgaat. De leraar laat door hardop te denken zijn eigen metacognitieve processen zien. De kinderen kunnen als het ware de voorgedane aanpak kopiëren. Vooral voor risicokinderen is het belangrijk dat ze zien hoe de leraar als expert zelf het probleem aanpakt.

2 Gestuurde instructie:

Door gestuurde en begeleide instructie gaan de kinderen samen met de leraar aan de slag om een bepaalde taalstrategie toe te passen. De leraar zegt: 'We gaan het eerst samen doen.' Hierbij kan hij in toenemende mate verantwoordelijkheid geven om de strategieën zelfstandig toe te passen. Voordat ze zelfstandig of in groepjes gaan werken moet de leraar controleren of de kinderen het pas geleerde voldoende begrepen hebben. Dit kan hij doen door bijvoorbeeld een stappenplan te visualiseren dat in de volgende twee fases kan gebruikt worden.

3 Samenwerken:

Door actieve betrokkenheid neemt de taakgerichte leertijd van de kinderen toe. De kinderen gaan nu in duo's of kleine groepjes aan de slag om het geleerde toe te passen. Door gericht te observeren krijgt de leraar ook informatie die hij kan gebruiken om beter met de verschillen tussen kinderen om te gaan. De leraar reflecteert steeds achteraf over wat het toepassen van de strategieën heeft opgeleverd.

4 Zelfstandig leren:

De kinderen gaan individueel aan de slag om het geleerde toe te passen. Ook in deze fase blijft het belangrijk dat de leraar feedback geeft over de toegepaste strategieën.

In dit leerplan willen we dat kinderen taalstrategieën gebruiken in de volgende opbouw:

- in de eerste graad: onder aansturing van de leraar;
- in de tweede graad: onder aansturing van de leraar of met behulp van een stappenplan;
- in de derde graad: zelfstandig of met behulp van een stappenplan.

5.6 EEN INTERCULTURELE AANPAK BINNEN TAALVAARDIGHEIDSONDERWIJS

Binnen de hedendaagse 'cultuur' vinden we onnoemelijk veel kansen om onze kinderen bewust te maken van de interculturele diversiteit. We koppelen in onderstaand schema de doelen van de kinderen aan het handelen van de leraar.

De kinderen:	De leraar:
tonen respect voor uitingen van anderen behorend tot de eigen en de andere culturen.	<ul style="list-style-type: none"> • heeft een voorbeeldfunctie op het vlak van interculturele gerichtheid: hij laat de kinderen kennismaken met andere culturen en toont waardering voor de cultuur van alle kinderen; • heeft respect voor de inhoud van de boodschap van elk kind, ongeacht de vorm waarin het kind de boodschap brengt; • stimuleert dat kinderen openstaan voor andere talen en culturen.
tonen een (inter)culturele gerichtheid. Dit houdt in dat ze: <ul style="list-style-type: none"> • verschillende cultuuruitingen met een talige component in hun omgeving exploreren en er betekenis aan geven; • hun gedachten, belevingen en emoties bij ervaringen met de eigen culturele leefwereld in vergelijking met die van anderen verwoorden; • uitgaande van hun eigen referentiekader enige kennis verwerven over de diversiteit in het culturele erfgoed met een talige component en er waardering voor krijgen. 	<ul style="list-style-type: none"> • breng de kinderen in contact met verschillende talen en taalvariëteiten. Een mooi vertrekpunt hiervoor kan de diversiteit van talen in de klas en op school zijn; • laat de kinderen vertellen over de taal die ze spreken met hun onmiddellijke omgeving (een vreemde taal, een dialect ...); • laat binnen culturele taalbeschouwing de kinderen spelen met taal (bv. talen in de wereld, relatie dialect–standaardtaal, taalweetjes ...); • laat de kinderen in concrete taalgebruikssituaties ontdekken dat er verschillen zijn tussen de varianten van het Nederlands (bv. omgangstaal in informele situaties en Standaardnederlands in formele situaties ...); • laat de kinderen kennismaken met literatuur, drama, liedjes ... van verschillende culturen; • maakt gebruik van muzisch werk, kinderboeken, spreekwoorden en zegswijzen, etymologie, dialecten, vreemde talen en sprookjes om taalbeschouwend om te gaan met de (inter)culturele taalwereld.

5.7 EEN FUNCTIONELE AANPAK VAN TEKSTEN

Alle taaltaken hebben betrekking op 'teksten'. Hiermee wordt alles bedoeld wat kinderen beluisteren en lezen, maar ook schrijven en zeggen. Het begrip *tekst* wordt hier dus zeer breed gebruikt en kan ook verwijzen naar een woord of een korte zin.

5.7.1 TEKSTSOORTEN

Teksten worden ingedeeld in vijf tekstsoorten, op basis van hun meest dominante kenmerk.

Tekstsoort	Voorbeelden
Prescriptieve teksten	Instructie (m.b.t. het klasgebeuren), opschrift,

	waarschuwing, gebruiksaanwijzing, handleiding
Narratieve teksten	Reportage, scenario, relaas, hoorspel, verhaal, film, feuilleton, reisverhaal
Artistiek–literaire teksten	Gedicht, chanson, kortverhaal, roman, toneel
Informatieve teksten	Schema, tabel, artikel, nieuwsitem, mededeling, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, documentaire, interview, gesprek, uiteenzetting (door de leraar en kinderen uit de klas)
Argumentatieve teksten	Pamflet, boekbespreking, recensie over een tv-programma, een ingezonden brief, een oproep, een leuze op een spandoek en reclame

5.7.2 PRAATSOORTEN

Naar analogie met de tekstsoorten gebruiken we bij spreek- en luisteronderwijs praatsoorten. Een praatsoort is een mondelinge taalgebruikssituatie, waarin de interactie en het taalgebruik volgens vaste patronen verlopen. Een praatsoort is dus een tekst bij het onderwijs in luisteren en spreken.

Praatsoort	Voorbeelden
Beraden <u>Doel</u> : (raad, advies) vragen aan iemand	De weg vragen, een gesprek bij de dokter
Instrueren <u>Doel</u> : de ander instructie geven	Spelregels uitleggen, een opdracht geven, de weg uitleggen
Vertellen en voordragen <u>Doel</u> : de ander vermaken en jezelf voorstellen	Vertellen: een anekdote, een ervaring, een belevenis Voordragen: een gedicht, een toneeltekst
Verslag uitbrengen <u>Doel</u> : de ander informeren over jouw ervaringen met aandacht voor beschrijven en samenvatten	Over een boek, een onderzoekje, een project
Telefoneren	Diverse telefoongesprekken
Presenteren <u>Doel</u> : de ander iets nieuws leren	Een spreekbeurt, iets uitleggen, een opdracht
Overleggen <u>Doel</u> : samen tot consensus en afspraken komen	Een vergadering met kinderen, onderhandelen, een overleg plegen over een werk of opdracht
Uitwisselen <u>Doel</u> : met elkaar een thema of onderwerp bespreken waarbij er ruimte is voor ieders eigenheid	Een klassengesprek, een reflectiegesprek
Discussiëren <u>Doel</u> : standpunten en argumenten uitwisselen (op basis waarvan een probleem kan opgelost worden, keuzes gemaakt kunnen worden)	Een debat, een probleemoplossende discussie
Interviewen	Verschillende interviews geven of afnemen

5.7.3 MOEILIKHEIDSGRAAD VAN TEKSTEN

Het taalgebruik is het algemene uitgangspunt voor de formulering van de doelen Nederlands. De situatie waarin een kind zich kan bevinden en de taken die het daarin moet kunnen vervullen, zijn daarbij essentiële gegevens. Om beide gegevens te beschrijven, werd gekozen voor teksttypes die

van betekenis zijn voor kinderen, zoals brieven, verhalen, uitnodigingen, toetsvragen en instructies. Kinderen moeten zich de situaties kunnen voorstellen als ze met een bepaalde tekst worden geconfronteerd. Met *tekst* bedoelen we hier elke boodschap, mondeling of schriftelijk, die door het kind geproduceerd of verwerkt moet worden.

Bovendien moeten we verwachten dat ze met de informatie in de tekst kunnen omgaan. Met *informatie* bedoelen we alle inhoud die door middel van taal kunnen worden uitgedrukt zoals meningen, gedachten en gevoelens. Om te beschrijven wat kinderen op een bepaald niveau nu precies met taal moeten kunnen doen, worden er met betrekking tot de moeilijkheidsgraad van de tekst twee criteria gebruikt:

- het publiek;
- het verwerkingsniveau.

In dit leerplan zijn het publiek en het verwerkingsniveau geconcretiseerd in de doelen. Er wordt telkens weergegeven wat kinderen met bepaalde tekst- en praatsoorten moeten kunnen doen en voor wie die teksten bestemd zijn.

6 MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN¹

Om de basisdoelstellingen van dit leerplan op een kwaliteitsvolle wijze te kunnen realiseren, is voldoende materiaal en de bijhorende uitrusting noodzakelijk:

6.1 VOOR KLEUTERONDERWIJS

- geschreven, gedrukte en digitale teksten (studietekst, verslag, tijdschriftartikel, weerbericht, advertentie, uitnodiging, aankondiging, spelregels, handleiding, dienstregeling, brieven, kaartjes...);
- klasbibliotheek met kijk- en leesboeken, naslagwerken, gedichtenbundels, woordenboekjes, plakboeken met voorbij thema's of projecten ...;
- visueel materiaal (tekeningen, prenten, foto's, plaatjes...);
- spelmaterialen dat veel taal uitlokt (bv. poppenkast, telefoon, winkel, taalspelletjes, zand- en watertafel ...);
- audiovisueel materiaal (film, tekenfilm ...);
- dragers en afspelerapparatuur voor audiovisueel materiaal;
- drie computers waarvan minstens een met internetaansluiting;
- hulpmiddelen voor ontluikende en beginnende geletterdheid (bv. lettermuur, aai-letterplaten, stempels, cd-roms over leren lezen / letters, leesmandjes, kralenplanken met letters, lettermap, allerlei schrijfmateriaal ...);
- hulpmiddelen voor mondelinge taalvaardigheid (bv. auditief materiaal om na te zeggen, te rijmen, hoorspelen, luisterboekjes en spelletjes over letters ...);

6.2 VOOR LAGER ONDERWIJS

Minimale

- geschreven, gedrukte en digitale teksten (studietekst, verslag, tijdschriftartikel, weerbericht, advertentie, uitnodiging, aankondiging, spelregels, handleiding, dienstregeling, brieven, kaarten, kranten ...);
- klasbibliotheek met kijk- en leesboeken, naslagwerken, gedichtenbundels, woordenboekjes, plakboeken met voorbij thema's of projecten ...;
- visueel materiaal (tekeningen, prenten, schema's, structuurwoorden, ondersteunende platen voor spelling/taalbeschouwing/handschriftontwikkeling/strategieën ...);
- educatieve software voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid;
- auditief materiaal (radio-uitzendingen, hoorspelen, opnames van interview, dialoog, instructies ...);
- audiovisueel materiaal (film, tekenfilm, documentaire, nieuwsbericht, berichten van sociale media, games ...);
- dragers en afspelerapparatuur voor audiovisueel materiaal;
- opname-apparatuur;

¹ 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 dienen te kunnen toepassen;
- de collectieve veiligheidsvoorschriften nooit mogen gemanipuleerd worden;
- de persoonlijke beschermingsmiddelen aanwezig moeten zijn en gedragen worden, daar waar de wetgeving het vereist.

- drie computers met internetaansluiting per klas;
- hulpmiddelen voor aanvankelijk lezen en schrijven (bv. letterdozen, divers schrijfmateriaal, aai-letterplaten, lettermap ...);

Wenselijke

- één computer met internetaansluiting per vijf leerlingen per klas

7 EVALUATIE

7.1 'BREED' EVALUEREN

Om hun kansen op verdere ontwikkeling te verzekeren, hebben kinderen een breed gamma aan kennis, vaardigheden en attitudes nodig die ze niet alleen in verschillende contexten kunnen inzetten, maar ook kunnen inzetten met een zekere verantwoordelijkheid en autonomie. We noemen dit **competenties**.

Competenties zijn:

- contextgebonden;
- ondeelbaar: het zijn clusters van vaardigheden, kennis en attitudes waarbij de integratie van de onderdelen een grote rol speelt;
- veranderlijk in de tijd: Dit kan een stijgende lijn maar ook een achteruitgang impliceren. Competenties moeten worden geleerd en onderhouden;
- verbonden met activiteiten en taken.

Het werken aan en het opvolgen van competentieontwikkeling bij kinderen vraagt een brede en open kijk op manieren om die ontwikkeling in kaart te brengen. Daartoe kijken we naar het kind in zijn geheel, met al zijn mogelijkheden en talenten, vanuit verschillende invalshoeken, met verschillende instrumenten en in verschillende contexten. We gaan **'breed' evalueren**.

De brede evaluatie gaat op zoek naar wat nodig is voor de verdere ontwikkeling van de kinderen. We willen zicht krijgen op wat kinderen al kennen en kunnen en actief aan de slag gaan met de verkregen informatie. Breed evalueren bevordert de zelfreflecterende houding van de leraar met betrekking tot de resultaten van de kinderen en de bereidheid om de eigen onderwijsaanpak in vraag te stellen en bij te sturen. Breed evalueren bevordert eveneens de zelfreflecterende houding van de kinderen. Het stelt ze in staat om via duidelijke feedback het leerproces mee in handen te nemen. Breed evalueren is niet enkel op basis van toetsen uitspraken doen over welke producten de kinderen kunnen afleveren, maar vooral kijken naar de weg die de kinderen afleggen om tot dat product te komen (proces). Een kind in het basisonderwijs is volop bezig om taalvaardig te worden. Inspelen op die ontwikkeling om ze zo optimaal mogelijk te laten verlopen, is cruciaal. Dat kan de leraar alleen door de kinderen voortdurend te observeren, hen op maat te ondersteunen en met hen in interactie te gaan over wat en hoe ze aan het leren zijn.

Het is een opdracht van het hele schoolteam om er samen voor te zorgen dat de taalontwikkeling van alle kinderen over de verschillende klassen heen breed geëvalueerd wordt. Nadenken over de taalontwikkeling doet het schoolteam nadenken over de doelen die het op vlak van taal wil nastreven en over de effectiviteit van de taalleeromgeving die het creëert voor de kinderen. Beslissingen over de ondersteuning en doorstroming van kinderen mogen niet lichtzinnig genomen worden en moeten schoolteams aanzetten tot kritische reflectie over evaluatiegegevens en -methoden. Deze gezamenlijke reflectie geeft antwoord op de volgende vragen: Hoe doeltreffend is ons taalbeleid? Wat is het effect van onze pogingen om de onderwijspraktijk aan te passen aan de leerbehoeften van de kinderen?

7.2 ALGEMENE PRINCIPES VOOR HET BREED EVALUEREN VAN DE TAALONTWIKKELING

7.2.1 EVALUEREN TEN DIENSTE VAN HET LEREN

Evalueren staat in de eerste plaats ten dienste van het leren van kinderen. Het is beoordelen én feedback geven. Het beoordelen geeft zicht op wat kinderen beheersen op het vlak van kennis, vaardigheden en attitudes. Feedback is gericht op het leerproces en de leeruitkomst en geeft de gelegenheid tot bijsturen, zodat leerkansen maximaal worden.

7.2.2 FUNCTIONELE TAALVAARDIGHEID VOOROP

Omdat taal zo'n complex verschijnsel is, kunnen we verschillende aspecten van de taalontwikkeling in kaart brengen, maar de functionele taalvaardigheid staat hier centraal, zowel mondeling als schriftelijk. Het gaat dus om het verzamelen en beoordelen van wat kinderen kunnen doen. De evaluatieopdracht peilt naar taal als vaardigheid en sluit aan bij authentieke en realistische contexten.

7.2.3 PERMANENT EVALUEREN

Taalontwikkeling verloopt niet in een mooie doorlopende lijn. Kinderen maken grote sprongen vooruit, maar vallen soms ook weer terug. Daarom gebeuren evaluaties op verschillende momenten in de tijd. De resultaten worden met elkaar verbonden en brengen daardoor een proces van ontwikkeling in kaart. Evalueren is een onderdeel van de dagelijkse praktijk van leraren die permanent informatie verzamelen over het leerproces terwijl de kinderen effectief aan het werk zijn. De leraar geeft tijdens het leren feedback over het (tussentijdse) product en het leerproces. Hierdoor wordt de evaluatie geïntegreerd in de activiteiten en zijn instructie en evaluatie met elkaar verweven.

7.2.4 PROCES EN PRODUCT EVALUEREN

Bij toetsing en evaluatie wordt vooral ingezoomd op de prestatie van het kind: het schrijfproduct wordt beoordeeld en de leestaak wordt verbeterd. Het product van het kind is echter het resultaat van een complex proces dat beïnvloed wordt door verschillende factoren. Misschien heeft het kind niet goed gepresteerd omdat het verstrooid was of niet geïnteresseerd? Of het begreep de instructie niet goed? Of het was de eerste keer dat het kind zo'n opdracht kreeg? Brede evaluatie heeft niet alleen oog voor de prestatie, maar kijkt ook achter de schermen. Niet alleen de screening is belangrijk, maar ook de diagnose. Inzicht krijgen in het proces dat leidde tot het product kan heel wat bijkomende informatie opleveren en een aanzet geven tot een betere ondersteuning. De leraar tracht gedetailleerd te achterhalen hoe het kind presteerde op alle deelaspecten van de opdracht en welke factoren de prestatie hebben beïnvloed. Die informatie is moeilijk af te leiden uit de klassieke toetsen. Om gedetailleerde diagnoses te stellen, worden dus ook evaluatievormen zoals observaties en gesprekken ingezet.

7.2.5 KINDEREN BETREKKEN BIJ DE EVALUATIE

De leraar staat samen met de kinderen in voor de evaluatie. Ze worden actief betrokken bij het ontwerp en de uitvoering van de evaluatie. De evaluatiecriteria zijn vooraf gekend en duidelijk. De leraar helpt de kinderen om zichzelf een spiegel voor te houden, te reflecteren op het eigen leerproces en met de eigen conclusies rekening te houden in de toekomst.

Evalueren om te leren is omwille van het interactieve karakter heel goed zichtbaar in de klas. Maar die openbaarheid stelt natuurlijk wel eisen aan de sfeer in de klas. Kinderen moeten zich veilig voelen. In de klas mag bijvoorbeeld geen uitlachcultuur heersen en de leraar moet het toegeven van een onvolkomenheid eerder positief waarderen. Fouten maken mag en de kinderen moeten ervaren dat je uit fouten veel kan leren.

7.2.6 Aangepast aan de kinderen

We gaan ervan uit dat de leraar rekening houdt met de specifieke leerlingkenmerken van de klasgroep. Daarom is de evaluatietaak aangepast aan het taalgebruik, de voorkennis, capaciteiten, oplossingsstijlen ... van de kinderen of beschikken zij over verschillende mogelijkheden om de taak uit te voeren. De vraagstelling in de evaluatie vraagt geen andere kennis en vaardigheden dan degene die de kinderen hebben geoefend. Binnen brede evaluatie is er ook bewust aandacht voor het benadrukken van de sterktes van het kind: de positieve punten en de talenten. Er moeten dus niet steeds punten worden afgetrokken als kinderen fouten maken.

7.2.7 KIEZEN VOOR VERSCHILLENDE EVALUATIEVORMEN

Als we zicht willen krijgen op de functionele taalvaardigheid van kinderen, volstaat een klassieke kennistoets niet. Het is noodzakelijk een veelheid aan evaluatievormen te gebruiken. Naast de toetsen uit het leerlingvolgsysteem en de taken uit de methode reiken reflectie, peerevaluatie, portfolio (verzameling van werkstukken), dagelijkse observatie, logboek, gesprek, video- of audio-opnames en zelfevaluatie allemaal elementen aan die een gedetailleerd en genuanceerd beeld schetsen van het taalontwikkelingsproces van kinderen.

7.2.8 VALIDITEIT NAGAAN

Validiteit gaat over de mate waarin de toets of observatie meet wat de leraar wil dat er gemeten wordt. Zo zal een toets technisch lezen een directe meting zijn van de technische leesvaardigheid, maar slechts minimale informatie opleveren over de begrijpende leesvaardigheid. Om een tekst begrijpend te lezen moet er immers veel meer gedaan worden dan de schrifttekens in een tekst technisch te decoderen.

Er is een verschil tussen receptieve en productieve vaardigheid. Uit luister- en leesprestaties kan niet worden afgeleid hoe sterk het kind productief is. Bij elke toets, taak of observatie zal de leraar zich dus

moeten afvragen waarover de meting informatie geeft en waarover niet. Hij moet ervoor zorgen dat de vaardigheden die behoren tot de cruciale doelen voldoende gedekt zijn. Ook bij de zogenaamde 'zachtere' vormen van evalueren, zoals gesprekken en observaties, zal de leraar ernaar streven de evaluatie zo objectief mogelijk te houden.

7.2.9 EVALUEREN IN INTERACTIE

Het oordeel en de bevindingen van de verschillende partijen worden naast elkaar gelegd: de evaluatie door de klasleraar, de leerbegeleider, de zorgcoördinator en de collega-leraren wordt gecombineerd met de evaluatie door klasgenoten, de zelfevaluatie van kinderen, de evaluatie door ouders en eventueel door externen (logopedist, kinesist). De verschillende partijen overleggen met elkaar over hun oordeel en bevindingen.

7.2.10 EVALUATIE IS GERICHT OP HET CURRICULUM

Een school kan, naast de leerplandoelen, desgewenst nog extra doelen toevoegen in functie van de kenmerken van haar kinderen. De leerplandoelen noemen we het *curriculum*. De extra doelen noemen we de *schooleigen doelen*.

De school kan zowel de curriculumdoelen als de schooleigen doelen evalueren, maar bij eindbeslissingen (met betrekking tot overgaan, overzitten of attestering) doet de school enkel een uitspraak over het behalen van de doelen van het curriculum. De schooleigen doelen mogen nooit doorslaggevend zijn. De eindbeslissing is dus louter gebaseerd op het bereiken van de doelen uit het leerplan.

7.3 EVALUEREN VAN TAALVAARDIGHEID

Binnen het evalueren van taalonderwijs onderscheiden we drie grote bronnen die ons informatie geven over de taalvaardigheid van kinderen. Deze drie bronnen verdienen een evenwaardige plaats en gecombineerd leveren ze een duidelijker beeld op van het kind.

- **Observaties:**

Observaties maken het mogelijk om heel wat gegevens van kinderen te verzamelen tijdens de uitvoering van taaltaken.

- **Toetsresultaten:**

Toetsresultaten zijn het gevolg van het zelfstandig, niet ondersteund werken van het kind. Op geregelde tijden is het nodig om te evalueren hoe het kind het er zonder hulp van afbrengt.

- **Resultaten van reflecties met kinderen:**

Deze resultaten graven dieper dan observaties en toetsresultaten en geven zo duidelijk aan waarom er iets fout ging of waarmee het kind het moeilijk heeft.

7.3.1 OBSERVATIE EN ANALYSE VAN TAALTAKEN

De kinderen voeren de hele dag taken uit waarbij ze taal gebruiken. Het kijken naar het resultaat (het product) van de taken en de weg die afgelegd is om tot dat resultaat te komen (proces) levert een schat aan gegevens op. Hoe voeren kinderen een taak uit? Wat vinden ze nog moeilijk en waarmee gaan ze al goed aan de slag? Hoe staat het met de ontwikkeling van de taalattitudes? Denken ze spontaan na over hun taalgedrag en over de conventies die ze moeten respecteren? Beleven ze plezier aan de taaltaak? Kunnen ze in groep werken en kunnen ze zich daar weerbaar en assertief opstellen?

Wie en hoeveel kinderen de leraar kan observeren, hangt af van het kind en de taak. Er kan geobserveerd worden of een bepaalde vaardigheid in ontwikkeling is en of het kind er reeds een bepaalde zelfstandigheid in verworven heeft. Willen we nog verder gaan naar een uitgebreidere diagnose, dan kunnen we de verschillende aspecten van de taken in detail observeren. Zeker voor kinderen waarbij de taalvorderingen traag verlopen, kan het interessant zijn om regelmatig een systematische analyse te maken van het taalgedrag. Hierbij kan gebruik worden gemaakt van analyseschema's voor diagnostische interpretatie, op basis waarvan de leraar zijn vervolgactiviteiten gericht kan plannen.

Kinderen zelf kunnen ook steeds meer een actieve rol opnemen in de evaluatie van taken. Voorwaarde is wel dat ze weten welke concrete eisen gesteld worden aan de uitvoering van de taak. Een voorbeeld hiervan is peerevaluatie:

- samen criteria bedenken voor een spreek- of schrijftaak;

- elkaars producten beoordelen en van commentaar voorzien;
- als binnenkring een spreektaak uitvoeren die door de buitenkring geobserveerd wordt aan de hand van een kijkwijzer;
- reageren op elkaars schrijfproducten via blogs;
- kritisch reflecteren op elkaars leestaken.

7.3.2 TOETSEN

Toetsen worden voornamelijk gebruikt om de eindprestaties van kinderen te evalueren. Het doel van toetsen is om na te gaan in welke mate de kinderen de vooropgestelde doelen bereikt hebben en dit vast te leggen in de vorm van een score. Een scorewijzer zorgt ervoor dat er op een objectieve en correcte wijze geëvalueerd wordt.

Naast de algemene principes voor het breed evalueren van de taalontwikkeling, zijn volgende criteria belangrijk bij de ontwikkeling en het gebruik van toetsen:

- **De toetsen zijn direct en integratief:**

Met *direct* wordt bedoeld dat de opdracht die de kinderen in de toets moeten uitvoeren in grote mate aansluit bij wat ze in dezelfde reële taalgebruikssituatie zouden moeten doen. De vaardigheid wordt op een directe manier en dus zonder een omweg getoetst. Met *integratief* wordt bedoeld dat kinderen verschillende vaardigheden en kennis moeten combineren, zoals ook in reële taalgebruikssituaties vereist wordt.

- **De toetsen zijn betrouwbaar en laten een objectieve beoordeling toe:**

Een meting heeft een hoge betrouwbaarheid als kinderen bij een (onmiddellijke) hermeting dezelfde score zouden halen of als meerdere beoordelaars een identieke score zouden geven. Een beoordelingswijzer kan hierbij richtinggevend zijn.

- **De toetsen zijn gebruiksvriendelijk en efficiënt:**

Er mag niet te veel tijd en energie aan verloren gaan. Het kind is in staat om de taak zelfstandig op te lossen.

- **De toetsen bestaan uit meerdere opgaven:**

Niet alles mag afhangen van een of twee opgaven.

7.3.3 REFLECTIE

Reflectie is een belangrijke bron van informatie in het kader van evaluatie. Het is zinvol om naar de ervaringen van het kind te vragen en ze in kaart te brengen. Het vervolledigt het beeld van het kind, zodat er gerichter kan worden ingespeeld op zijn individuele noden. Het kind geeft zelf aan wat het nodig heeft en begrijpt zo ook beter waarom bepaalde stappen worden gezet. Het krijgt meer zicht op wat het moet leren en hoe het dat zou kunnen leren. Zo ervaart het kind dat het ook zelf zijn leerproces kan sturen en groeien de motivatie en het zelfvertrouwen. De reflectie kan mondeling gebeuren, maar ook schriftelijk. Een lijst met betekenisvolle vragen die de kinderen eerst individueel invullen kan aanleiding geven tot (klassikale) mondelinge reflectie.

Schriftelijke reflectie biedt een mogelijkheid om reflectie zichtbaar te maken, ernaar terug te grijpen of erop voort te bouwen. Het gebruik van een taalportfolio is daartoe zeer functioneel. Bij een taalportfolio is zelfreflectie het kernbegrip, wat bijdraagt tot het verwerven van inzicht in het eigen taaleren. Het brengt de taalvorderingen van het kind in kaart, alsook hoe die tot stand zijn gekomen. Een taalportfolio is een persoonlijke verzamelmap. Zo verzamelt een kind er:

- informatie over zichzelf (thuis taal, kennis van andere talen, leeservaring ...);
- iets wat het gemaakt heeft (op eigen initiatief of bij taalonderwijs: het product van een taak);
- een beschouwing over de manier waarop het een taak gemaakt heeft (proces) en wat het ervan vindt;
- een evaluatie van het product door anderen;
- een lijstje met werkpunten voor de toekomst;
- ...

Het taalportfolio is persoonlijk en altijd aanwezig. Het is het resultaat van verzamelen, selecteren en reflecteren en kan voortdurend van samenstelling veranderen. Het is het resultaat van een steeds terugkerend proces. Het taalportfolio is een afspiegeling van wat het kind zelf vindt van zijn leerproces. Het geeft weer wat het kind kan, wat het goed vindt en waaraan het wil werken. De leraar

heeft hier uiteraard een actieve inbreng in. Het taalportfolio groeit mee met de kinderen over de leerjaren heen en is een communicatiemiddel tussen kinderen en leraar, tussen kinderen en ouders, tussen leraar en ouders. Het *taal*portfolio kan uitgroeien tot een *talen*portfolio als het aangevuld wordt met de verworven talen gedurende de basisschoolloopbaan.

7.4 HET BELANG VAN TAALGEBRUIK BIJ EVALUATIE IN ANDERE LEERGEBIEDEN

Het basisonderwijs heeft de opdracht de schooltaalvaardigheid van alle kinderen uit te breiden en ervoor te zorgen dat de kinderen via die schooltaalvaardigheid tot ontwikkeling komen in alle leergebieden. Schooltaalverwerving en wereldverkenning gaan hand in hand.

Samen met de kinderen stilstaan bij de betekenis van bepaalde woorden en uitdrukkingen, zinsverbanden en tekststructuren, kan sterk ondersteunend werken.

De leraar zal bij het formuleren van toetsen, taken en opdrachten de toegankelijkheid van de taal verzorgen. Als de kinderen de opgaven niet of verkeerd begrijpen, dan kan dit ervoor zorgen dat ze hun competenties onvoldoende kunnen tonen. Daarom is het belangrijk dat de leraar de vragen en opdrachten op zo'n manier verwoordt, dat alle kinderen begrijpen waarover ze hun kennis, vaardigheden en attitudes moeten laten blijken en welke handelingen ze moeten stellen. Daartoe zal de leraar:

- enkel en alleen leergebiedspecifieke termen en begrippen gebruiken waarvan in de klas veelvuldig gebruik is gemaakt en waarvan de betekenis is uitgelegd;
- enkel en alleen algemene schooltaalwoorden gebruiken waarmee de kinderen tijdens de lessen vertrouwd zijn gemaakt;
- enkel en alleen instructiewoorden gebruiken waarmee de kinderen tijdens de lessen vertrouwd zijn gemaakt;
- de zinsbouw niet nodeloos complex en de formulering voldoende concreet maken;
- geen beeldspraak gebruiken die de kinderen riskeren niet te begrijpen;
- in de vraagstelling niet verwijzen naar thema's, situaties, gebruiken, gewoonten die cultuurgebonden zijn en misschien niet bekend zijn bij alle kinderen;
- duidelijk aangeven welke informatie verwacht wordt of welke handeling het kind moet uitvoeren;
- het vraagwoord gebruiken dat de rechtstreekse aanduiding is van wat de leraar als antwoord verwacht (bv. *wat* voor een definitie);
- vermijden dat de prestatie van kinderen te veel door taal of tekstbegrip wordt bepaald;
- vermijden dat de kinderen alleen maar vragen krijgen waarbij ze moeilijke taal of woordenschat moeten produceren;
- controleren of alle kinderen de taal van de opgaven hebben begrepen vooraleer ze aan de evaluatietask beginnen.

7.5 RAPPORTERING

Evalueren omschrijven we als een activiteit waarbij de leraar de leerprestaties van leerlingen **meet**, **beoordeelt** en op basis daarvan **een beslissing neemt** over wat hij verder hoort te doen.

Rapporteren is het zo helder mogelijk communiceren van die beoordeling en mogelijke beslissingen aan de ouders en het kind. Het rapport is een positief communicatiemiddel dat ouders helpt om hun kind te motiveren en te ondersteunen en het kind motiveert om zo goed mogelijk zijn taalvaardigheid uit te bouwen.

8 ONDERWIJSTIJD

In het algemene deel van het leerplan van 1998 worden minima en maxima aangegeven voor de verschillende leergebieden in de lagere school.

Voor Nederlands is dat:

- 1e graad: minimum 7 uren – maximum 11 uren;
- 2e graad: minimum 7 uren – maximum 10 uren;
- 3e graad: minimum 6 uren – maximum 8 uren.

De minima en de maxima zijn richtinggevend voor het belang van Nederlands in het totaalaanbod van leren, maar ze mogen integratie van leergebieden niet in de weg staan.

9 BIBLIOGRAFIE

- AARNOUTSE C.A.J., Ontwikkeling van beginnende geletterdheid, Rede, Faculteit der sociale wetenschappen, Universiteit Nijmegen, 4 juni 2004.
- AHLERS L. en VAN DE MORTEL K., *Begrijpend lezen – Een doorgaande leerlijn van groep 1 tot en met 8*, CPS, Amersfoort, 2009.
- AHLERS L. en KOEKEBACKER E., *Voortgezet technisch lezen – Omgaan met verschillen ter voorkoming van leesproblemen*, CPS, Amersfoort, 2009.
- BECK I., MCKEOWN M. en KUCAN L., *Veel gestelde vragen over woordenschatonderwijs volgens de aanpak van het 'Lezend woorden leren'*, Onderwijs Maak Je Samen, Helmond, 2010.
- BERENDS R., *De leraar taalvaardig*, VAN GORCUM, Assen, 2007.
- CALLEBOUT I., STEVENS M. en DE JONCKHEERE S., *Taalbeschouwing in de basisschool*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 1999.
- COMMISSIE ONDERWIJS EN CULTUUR, *Eindrapport 'Verdeeld/verbeeld'*, 2008.
- CTO, Promotor M. Verhelst, onderzoekers S. Joos en C. Moons, *Studieopdracht Kind & Gezin, Taalstimulering en meertaligheid bij kinderen van 0 tot 6*, D/2011/4112/1.
- DAEMS F., *Taal, taalbeleid en Nederlands*, 2007, Vonk 37/2.
- DAEMS F., *Taalbeleid in mijn ogen*, 2009, Levende talen – Taal centraal, Taalbeleid in het Nederlands en Vlaams onderwijs.
- DAEMS F., VAN DEN BRANDEN K. en VERSCHAFFEL L., *Taal verwerven op school*, Acco, Leuven-Voorburg, 2004.
- DAMHUIS R., DE BLAUW A., BRANDENBARG N., *Combilist, een instrument voor taalontwikkeling via interactie* – Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, 2004.
- DAMHUIS R., LITJENS P., *Mondelinge communicatie, Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*, Expertisecentrum Nederlands, 2008.
- DOCHY P., *Anders evalueren, assessment in de onderwijspraktijk*, Lannoo Campus, Heverlee-Leuven, 2003.
- ENTITEIT CURRICULUM, *Conferentiemap – Conferentie na peiling Nederlands – lezen en luisteren Basisonderwijs*, 2008.
- GYSEN S., *Taal anders evalueren in de klas*, Vonk, jaargang 34, nummer 2, december 2004.
- FÖRRER M. en VAN DE MORTEL K., *Lezen... denken... begrijpen!*, CPS, Amersfoort, 2011.
- FÖRRER M. en VAN DE MORTEL K., *Werkmap begrijpen lezen*, CPS, Amersfoort, 2011.
- FÖRRER M., HUIJBRECHTS S. en M DE WIT M., *Werkmap Fonemisch bewustzijn, aan de slag met klanken en letters in groep 1 en 2*, CPS, Amersfoort, Onderwijsontwikkeling en advies.
- HANSMA H., *Kansrijke taaldidactiek*, HB uitgevers, Baarn, 2001.
- HOGVEEN P. en WINKELS J., *Het didactisch werkvormenboek – Variatie en Differentiatie in de praktijk*, Coutinho, Bussum, 2006.
- HUIZENGA H., ROBBE R., *Taalonderwijs ontwerpen*, Noordhoff Uitgevers, Groningen-Houten, 2009.
- JEFFREY D. WILHELM, P., *Hardopdenkend leren lezen*, Onderwijs Maak Je Samen, Helmond, 2008.
- JEURISSEN R., DE GRAEVE B., *Taalbeleid in de basisschool: een bril met een dubbele focus*, 2008-2009, School- en klaspraktijk 2001.
- KIENSTRA M., *Woordenschatontwikkeling: werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*, Expertisecentrum Nederlands, 2003.
- MARZANO R., *Wat werkt op school? Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*, Bazalt, 2008.
- NEDERLANDSE TAALUNIE, *Doorlopende leerlijnen taal basisonderwijs*, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, 2010.
- ONDERWIJSCENTRUM BRUSSEL en VOORRANGSBELEID BRUSSEL, *Groeiboek voor leraren en teams die zorg willen dragen voor AN*, versie 29/11/2011, intervisie groep AN, in ontwikkeling
- PAUS H., e.a., *PorTaal – Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*, Coutinho, Bussum, 2006.
- POOS E., *Werken met portfolio's*, Egoscop, Themanummer Full Partners, jaargang 16, nummer 2.

- ROBBE R., *Begrijpend lezen*, Noordhoff Uitgevers, Groningen-Houten, 2007.
- SCHAERLAEKENS A., *De taalontwikkeling van het kind*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 2008.
- SOETAERT R., Schram D., Mottart A., Rutten K., Bakker J.-H., *De cultuur van het lezen*, Nederlandse Taalunie, Den Haag, 2006.
- STRATING H., *Woordenschatverwerving: de bodem onder woordenschatdidactiek*, Expertisecentrum Nederlands, Paper, Taalpilots, oktober 2009.
- STEUNPUNT DIVERSITEIT & LEREN i.o.v. Proeftuinen, *Zie je wat ik kan?! Evalueren om te leren*.
- STEUNPUNT GELIJKE ONDERWIJSKANSEN, *Breed evalueren, visietekst*.
- STEVENS MARC, *Eerste Hulp Bij Taalonderwijs* (www.taalleerkracht.be)
- UNESCO, *Statistics in the wake of challenges posed by cultural Diversity in a globalization context*, Montreal, 2002.
- VAN DEN BRAND A., *Werken met praatsoorten – Mondelinge communicatie in midden- en bovenbouw*, JSW – jaargang 92, maart 2008.
- WERKGROEP EVALUATIE, *Visietekst evalueren*, Pedagogische begeleidingsdienst, juni 2011.
- VAN BRAAK J. & SCHRAUWEN W., *Stappen op weg naar een taalbeleid op school*, 2001, Vonk 31/2.
- VAN DEN BRANDEN K., VAN DEN NULFT D., VERHALLEN M. en VERHELST M., *Referentiekader voor vroege tweedetaalverwerving* - Nederlandse Taalunie, Den Haag, 2001.
- VAN DEN BRANDEN K., *Handboek taalbeleid basisonderwijs*, Acco, 2010.
- VAN DEN NULFT D., VERHALLEN M., *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*, Coutinho, 2002.
- VAN ELSÄCKER W., DAMHUIS R., DROOP M. en DEGERS E., *Zaakvakken en taal: Twee vliegen in één klap!*, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, 2011.
- VAN ELSÄCKER W., VAN DER BEEK A., BAACK A., JANSSEN A., PETERS S., KOOIMAN P., *Werken aan woordenschat*, Expertisecentrum Nederlands, 2005.
- VAN HEUSDEN B., *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, Rijksuniversiteit Groningen en SLO, 2010.
- VERHELST M., *De relatie tussen mondeling taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel*, doctoraatsproefschrift, K.U. Leuven, 2002.
- VERNOOY K., VOLLENBROEK R. en VAN DER HOOGT T., *Opbrengstgericht werken: Vlot en vloeiend lezen*, Garant, Antwerpen-Appeldoorn, 2012.
- VERNOOY K., *Effectief omgaan met risicolezers*, werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen, CPS, Amersfoort, 2006.
- VERNOOY K., *Een goede woordenschat, de basis voor een goede schoolloopbaan*, Paper, Digitale implementatiekoffer, dec 2007- jan 2008.
- VERNOOY K., *Elke lezer een competente lezer!*, CPS, Amersfoort, 2006.
- VERNOOY K., *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*, Lectoraat doorlopende leerlijnen: effectief taal- en leesonderwijs, Hogeschool Edith Stein / Onderwijskundig centrum Twente en Expertis Onderwijs adviseurs, Hengelo, 20 januari 2009.
- www.prodiagnostiek.be