

SECUNDAIR ONDERWIJS

Onderwijsvorm: **TSO**

Graad: **derde graad**

Jaar: **derde leerjaar**

Studiegebied: **Handel**

FUNDAMENTEEL GEDEELTE

Optie(s) **MEDICO-SOCIALE ADMINISTRATIE**

Vak(ken):

AV Nederlands

3 lt/w

Vakkencode: **CW-a**

Leerplannummer: **2003/039**

Nieuw

Nummer inspectie: **2003/35//1/A/SG/1/III7/ /D/**

INHOUD

Beginsituatie	2
Visie en algemene doelstellingen	3
Algemene pedagogisch-didactische wenken	7
Leerplandoelstellingen en leerinhouden	9
1 Luisteren, kijken en spreken	10
2 Lezen, schrijven en taalbeschouwing	13
Inhoudelijke en pedagogisch-didactische wenken	17
Minimale materiële vereisten	34
Evaluatie	35
Bibliografie	42
Bijlage 1: Jaarvorderingsplan	46
Evaluatiefiche voor de leerling	48

BEGINSITUATIE

LEERLINGEN IN HET DERDE LEERJAAR DERDE GRAAD

De leerlingen die toegang hebben tot een derde leerjaar derde graad TSO hebben in de onderliggende graad het leerplan Nederlands gevolgd. In deze context kan gesteld worden, dat de groep leerlingen eerder homogeen is wat de basisdoelstellingen van taalvaardigheid betreft.

De leerlingen die dit derde leerjaar derde graad volgen kunnen uit de volgende studierichtingen en onderwijsvormen komen:

- Economie-moderne talen (ASO);
- Economie-wiskunde (ASO);
- Boekhouden – informatica (TSO);
- Handel (TSO);
- Informatica (TSO);
- Onthaal en PR (TSO);
- Secretariaat-talen (TSO);
- Toerisme (TSO);
- Kantoor (BSO).

Deze leerlingen kiezen niet alleen een specialisatiejaar met het oog op verhoogde tewerkstellingskansen, maar ook met de bedoeling op korte termijn een diploma te behalen.

Elk 'economisch' gebeuren binnen een bedrijf of administratie heeft met taal te maken. Vlotte communicatieve vaardigheden liggen aan de basis van goede contacten. Een actieve samenwerking tussen de leraar Nederlands en de leraren van het fundamenteel gedeelte zal tot een verhoogde effectiviteit van dit leerplan bijdragen.

VISIE EN ALGEMENE DOELSTELLINGEN

Het vak Nederlands leent er zich uitermate toe om aan het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs gestalte te geven. Centraal in het PPGO staan immers de bekommernis om de ontwikkeling van de totale persoonlijkheid, de emancipatie van de leerlingen en het engagement om hen mondig te maken. Dat sluit nauw aan bij een communicatieve en leerlinggerichte aanpak.

De lessen Nederlands worden vooral opgevat als daadwerkelijke taalvaardigheidstraining: ze moeten nauw aansluiten bij de inhoud van de specialisatie en bij de maatschappelijke bestemming waar de leerlingen zich op voorbereiden. Voor de leerlingen ligt het accent overwegend op de mondelinge communicatie (zowel intern als extern).

In de werksituatie zullen de leerlingen een intermediaire functie vervullen. Luisterbereidheid, sociale vaardigheden, conflictbeheersing en empathisch vermogen zijn van groot belang in de omgang met de 'zorgvrager'. Een gedegen technische bagage (met o.m. het functioneel omgaan met de vaktermen) en het vermogen binnen het werk de eigen verantwoordelijkheid in te schatten kunnen enkel de efficiëntie binnen het werk verhogen.

In dit leerplan steunen de doelstellingen, leerinhouden, pedagogisch-didactische wenken en evaluatierichtlijnen op: **taalvaardigheid en taalbeschouwing**.

1 DE COMPONENTEN

1.1 TAALVAARDIGHEID

Leerlingen moeten, als resultaat van goed taalonderwijs, in staat zijn taal efficiënt en effectief te gebruiken in zoveel mogelijk verschillende situaties en dit zowel receptief (luisteren, kijken en lezen) als productief (spreken en schrijven).

Goed taalonderwijs zorgt er dus voor dat gaandeweg de professionele- en functionele taalvaardigheid van de leerlingen uitgebreid en verfijnd worden.

- **Communicatieve vaardigheden**
De leerlingen kunnen taal *gebruiken*. Zij beschikken over vaardigheden om bij de communicatie met anderen rekening te houden met de factoren die de communicatie beïnvloeden en bepalen, zoals de situatie, de zender, de ontvanger, het kanaal, de bedoelingen, de relatie tussen de gesprekspartners, het wereldbeeld, de verwachtingen en de waardeschaal (van henzelf en van de anderen).
- **Inzicht in taalregister en taalvariëties**
Om taal goed te kunnen gebruiken, moeten de leerlingen weten welk register en welke variant zij in een bepaalde situatie hanteren. Goed taalonderwijs zorgt er dus voor dat niet alleen de schoolse taalvaardigheid wordt uitgebreid en verfijnd, maar dat de leerlingen ook hun 'maatschappelijke' taalvaardigheid ontwikkelen voor het dagelijkse leven en het beroepsleven.
- **Kennis van leerstrategieën**
Om echt communicatief taalvaardig te worden, moeten de leerlingen kennis hebben van algemene leerstrategieën (oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren) en van een aantal specifieke strategieën die eigen zijn aan de verschillende vaardigheden.
- **Reflectie**
Om hun taalvaardigheid te ontwikkelen en te verbeteren, is het belangrijk dat leerlingen kunnen *reflecteren* op eigen en andermans taalgebruik. Een voorwaarde is dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie waar de leerlingen aan toe zijn.

1.2 TAALBESCHOUWING

- Enerzijds is het een reflectie op het eigen taalgebruik en dat van anderen, en op de factoren die het communicatieproces beïnvloeden. Taalbeschouwing is geen doel op zich, maar een middel om het eigen talig handelen (luisteren, kijken, lezen, spreken, schrijven) te verbeteren. Ze heeft dan een ondersteunende functie.
- Binnen taalbeschouwing kan men anderzijds ook reflecteren op taalverschijnselen en op de taalkunde als kennisgebied (bijv. neologismen, leenwoorden ...). De doelstelling ligt nu niet op het terrein van de taalvaardigheid, maar op dat van het leren denken (intellectueel-cognitief).

Taal is zo belangrijk in het leven van elke mens en in de maatschappij dat het zinvol is en motiverend kan zijn ze te bestuderen.

1.3 KIJKEN

Kijkvaardigheid is belangrijk. We leven in een multimediale wereld waarin tekst meer is dan louter beluisterde, geschreven of gedrukte tekst. Aandachtig teksten lezen stelt eisen aan de vaardigheid om woord en beeld te combineren; denk aan gebruiksaanwijzingen waarbij grafische vormgeving (afbeelding, pictogrammen, schema's, tabellen) de instructie aanschouwelijk maakt. In de informatie- en communicatietechnologie duiken steeds meer niet-lineaire tekstsoorten op, bijvoorbeeld de hypertext. Ook bij luisteren en spreken speelt kijken een belangrijke rol: het non-verbale gedrag van spreker en gesprekspartner, het inschatten van de reacties van het publiek en het volgen van het tv-nieuws stellen, dat alles stelt eisen aan spreek-, luister- en kijkvaardigheid.

Informatie wordt steeds meer een samenspel van lezen en kijken, van luisteren en kijken, en van spreken en kijken. Daarom wordt kijken in dit leerplan opgenomen als een aspect van de verschillende vakcomponenten.

2 SELECTIECRITERIA EN STRUCTURERING VAN DE VAARDIGHEDEN

Voor de vier vaardigheden zijn telkens afzonderlijke doelstellingen geformuleerd, die toenemen in moeilijkheidsgraad doorheen de 6 jaren van het secundair onderwijs. Deze selectiecriteria (**tekstsoort, publiek en verwerkingsniveau**) vormen de basis voor het opbouwen van een leerlijn binnen de vaardigheden.

2.1 TEKSTSOORTEN

Taalvaardigheid staat nooit los van *communicatiesituaties*.

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

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

Teksten kunnen afhankelijk van hun bedoeling ingedeeld worden in categorieën. In vakliteratuur is er sprake van drie grote *tekstsoorten*:

- de uiteenzetting;
- de beschouwing;
- het betoog.

In dit leerplan echter wensen we om didactische redenen tekstsoorten te koppelen aan *tekstdoelen*:

- informatief;
- persuasief;
- emotief;
- diverterend;
- activerend;
- didactisch.

2.2 PUBLIEK

Om te beschrijven wat leerlingen met taal precies moeten kunnen doen, wordt het criterium 'publiek' gebruikt. Elke tekst is voor een bepaalde doelgroep (publiek) bedoeld. Teksten bestemd voor 14- tot 16-jarigen zien er anders uit dan teksten voor volwassenen of voor jongere kinderen. De schrijver/spreker houdt rekening met het publiek, wat tot uiting komt in de formulering, de structurering, de omvang en de visuele ondersteuning van de tekst.

De aanduiding 'publiek' verwijst naar de bedoelde gebruiker van een tekst en niet noodzakelijk naar de werkelijke gebruiker. Zo heeft een krantenartikel een onbekend publiek als bestemming, een jeugdtijdschrift een publiek van onbekende jongeren, ongeacht wie de teksten uiteindelijk leest. Het

antwoord van een leerling op een vraag van de leraar heeft diezelfde leraar als publiek, een bekende volwassene dus. Teksten van eenzelfde soort zijn voor leerlingen in de regel afstandelijker en formeler naarmate het publiek waarvoor ze bedoeld zijn, verder van hen afstaat. De mate van bekendheid en het leeftijdsverschil bepalen **de afstand**. Dat geeft met een stijgende graad van formalisering en met de bijbehorende conventies de volgende ordening:

- teksten voor henzelf;
- teksten voor bekende leeftijdgenoten (bijv. klasgenoten, sportclubgenoten, medeleden van de jeugdbeweging);
- teksten voor onbekende leeftijdgenoten;
- teksten voor bekende volwassenen (bijv. een leraar, een stagementor, een toekomstig werkgever of collega);
- teksten voor een onbekend publiek (om het even wie: toekomstig zorgvrager).

Een tekst voor een onbekend publiek is volgens dit criterium afstandelijker en formeler dan een gelijksoortige tekst voor bekende leeftijdgenoten. Er is van uitgegaan dat leerlingen die in staat zijn een bepaalde tekstsoort voor een 'onbekend publiek' te verwerken of te produceren, dat ook voor 'bekende leeftijdgenoten' zullen kunnen.

2.3 VERWERKINGSNIVEAU

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, is het verwerkingsniveau als criterium gebruikt: het niveau waarop talige vaardigheden verwerkt moeten worden om de gestelde taalkaak goed uit te voeren. Het betreft de eisen die de verwerking van de tekst zelf stelt, met andere woorden wat de taalgebruiker in zijn rol van zender of ontvanger moet doen met de hem geleverde informatie (kopiëren, beschrijven, structureren, beoordelen). Een leerling kan bijv. op elk moment in zijn schoolloopbaan een instructie krijgen of er een aan leeftijdgenoten geven. De vier verwerkingsniveaus zijn als volgt omschreven:

- **Kopiërend niveau**
Hier worden de minste eisen gesteld aan de actieve verwerking van informatie: niet alleen de informatie zelf, maar ook de wijze waarop ze is geformuleerd, mag je *letterlijk weergeven*. Dat is bijv. het geval wanneer de opdracht zich beperkt tot het letterlijk overschrijven of het nazeggen van een tekst.
- **Beschrijvend niveau**
De informatie wordt opgenomen of weergegeven zoals ze wordt aangeboden: in de informatie als dusdanig wordt geen transformatie aangebracht. Dat is o.m. het geval als een verhalende tekst beluisterd of gelezen wordt om kennis te nemen van de 'plot'. Een voorbeeld dat zich op productief niveau situeert, is een verslag uitbrengen over een gebeurtenis zoals ze zich heeft voorgedaan, m.a.w. in chronologische volgorde.
- **Structurerend niveau**
Hier is er een actieve inbreng in de wijze waarop de informatie wordt aangeboden of gepresenteerd. Naargelang van het luister- of leesdoel dat werd opgelegd of dat men zichzelf stelt, worden bepaalde elementen uit het geheel geselecteerd, brengt men een nieuwe ordening aan in het geheel of geeft men dit in een verkorte versie weer. Naargelang van het spreek- en schrijfdoel en van het publiek, geeft men aan de tekst een welbepaalde structuur mee.
- **Beoordelend niveau**
Dit niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede 'perspectief': men confronteert de aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die men rond het onderwerp al heeft opgedaan, of men stemt de eigen tekst af op informatie die door anderen in de communicatie werd ingebracht.

Het bereiken van een bepaald verwerkingsniveau impliceert dat het voorgaande niveau verworven is.

3 VAKOVERSCHRIJDEND LEREN

Goed taalonderwijs biedt bovendien de mogelijkheid om vakoverschrijdend te leren, om de totale persoonlijkheid van de leerlingen zo breed mogelijk te ontwikkelen en ze ook op cultureel en maatschappelijk gebied alle kansen op ontplooiing te bieden. Goed taalonderwijs betekent in dit opzicht eveneens een concrete realisatie van ons pedagogisch project.

Door de keuze van teksten en gespreksthema's kunnen burgerzin, milieueducatie en gezondheidsopvoeding aan bod komen en kunnen sociale vaardigheden ontwikkeld worden. Informatie uit multimedia en reclame bespreekbaar stellen is een middel om de kritische zin van de leerlingen te

bevorderen.

Daardoor krijgen leerlingen kansen om een volwaardige en constructieve rol te spelen in een multiculturele samenleving. Door hen te leren omgaan met nieuwe informatie- en communicatietechnologieën, helpt het de leerlingen om stand te houden in een steeds vlugger en complexer evoluerende samenleving.

Goed taalonderwijs heeft aandacht voor het feit dat Nederlands een taal is die in alle vakken gebruikt wordt en dat taal een belangrijk instrument is om te leren leren. De strategieën die de leerlingen in de Nederlandse les aanleren voor het lezen, schrijven, luisteren en spreken zijn toepasbaar in andere vakken: zich oriënteren op de taak; voorkennis oproepen; informatie verzamelen en selecteren; ze ordenen, presenteren en daarop reflecteren. Ook leren analyseren, verbanden leggen en synthetiseren zijn een ondersteuning voor het leren in de andere vakken.

4 TAALBELEID

Als gevolg van een gewijzigde maatschappelijke context hebben vele scholen te maken met een leerlingenpopulatie waarvan een deel anderstalig is. Daarnaast hanteert een groot deel van de Nederlandstalige leerlingen een dialectische vorm van het algemeen Nederlands of de standaardtaal. Het is belangrijk dat de school nadenkt over de manier waarop ze met taaldiversiteit wil omgegaan. De schooltaal die gebruikt wordt om kennis bij te brengen, vaardigheden en attitudes te ontwikkelen, is heel wat complexer dan de dagelijkse omgangstaal van de leerlingen. Sommige leerlingen hebben bijgevolg heel wat problemen met die schoolse taalvaardigheid. Dit is niet enkel het geval voor meertalige allochtone leerlingen, maar eveneens voor taalzwakke autochtone leerlingen. Een taalbeleid voeren waarbij alle leraren betrokken worden, is daarom noodzakelijk, want ook leraren van de niet-taalvakken dienen er rekening mee te houden dat alle leren verloopt via taal. Zelfs een wiskundevraagstuk begrijpen is voor leerlingen in de eerste plaats een taalprobleem.

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

ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Om de doelstellingen van onderhavig leerplan te realiseren, willen we een vijftal klemtonen aangeven die noodzakelijk en typisch zijn voor een leerweg 'eigentijds communicatief taalonderwijs'. Daarbij verschuift de aandacht van louter leren over taal naar leren in taal.

1 LEERLINGGERICHTHEID

Deze visie en doelstellingen gaan ervan uit dat de leerlingen centraal staan. Leerlinggericht onderwijs is meer dan kiezen voor leerstof die aansluit bij de leefwereld van de leerlingen. Het betekent tevens dat in de les de zelfwerkzaamheid van de leerling bevorderd moet worden. Leerlingen leren niet alleen met het hoofd, ze leren door uit te voeren, door te doen, door zelfstandig talig te handelen. Wat ze zelf ervaren, onthouden en leren ze beter.

Kennis wordt pas zinvol als ze ook wordt toegepast. Kennis wordt het best verworven door er iets mee te doen. Aangezien ze snel veroudert, moeten de leerlingen leren nieuwe kennis en vaardigheden op te doen en hiermee zinvol om te gaan op alle niveaus (verwerven, selecteren, analyseren, structureren, beoordelen, integreren, toepassen).

In feite verschuift in deze leerlinggerichte visie het accent van onderwijzen naar zelfstandig leren. De consequenties zijn:

- de gewijzigde rol van de leraar: van overdrager van kennis, via instructeur naar begeleider van het leerproces;
- de keuze voor een aangepaste didactiek met ruimte voor inductieve en interactieve werkvormen.

In de evolutie naar grotere zelfstandigheid, waarbij de leerling zelf zijn leerproces stuurt en evalueert, onderscheiden we 3 fasen. In elk ervan neemt de graad van zelfstandigheid in het leerproces toe.

1.1 ZELFSTANDIG WERKEN: DE HANDELENDE LEERLING

Bij zelfstandig werken bepaalt de leraar nog in grote mate de opdrachten en de wijze waarop ze worden uitgevoerd. De leerlingen voeren, gestuurd door de leraar of door de instructie, zelfstandig de taken uit. De leraar organiseert nog alle leeractiviteiten, zo efficiënt en effectief mogelijk. Hij geeft aan welke stappen de leerlingen in het leerproces dienen te zetten: van Oriënteren over Voorbereiden naar Uitvoeren en Reflecteren (OVUR). Hij is nog in hoofdzaak verantwoordelijk voor het leerproces van de leerling die optreedt als uitvoerder van de taak. Zelfstandig werken is een *voorwaarde* tot zelfstandig leren, maar een overdaad eraan kan het zelfstandig leren belemmeren! De leraar blijft in deze situatie immers nog steeds sturen.

1.2 ZELFSTANDIG LEREN: DE LERBEKWAME LEERLING (AANZET IN DE 2DE GRAAD)

In deze fase staan we een stap verder. De leerling leert zelf een batterij leerhandelingen op te bouwen om ten slotte zelfstandig een (taal)taak uit te voeren en een vooropgesteld doel te bereiken. Hij beheerst niet enkel het cognitief, maar ook het metacognitief handelen (bijv. reflecteren en op grond hiervan een andere strategie kiezen). Eigenlijk gaat het hier om het bereiken van *leercompetenties* die nodig zijn voor de aanpak en de planning bij het creatief uitvoeren van complexere leertaken. Zelfstandig leren bevindt zich dus op een hoger niveau dan zelfstandig werken.

1.3 ZELFVERANTWOORDELIJK LEREN: DE AUTONOME LEERLING (AANZET IN DE 3DE GRAAD/HOGER ONDERWIJS)

De leraar geeft nu slechts globaal aan wat het einddoel is en laat het aan de leerlingen over hoe ze dit doel willen bereiken. Op dit hoogste niveau geval bepalen de leerlingen zelf wat en hoe ze leren.

2 TAAKGERICHTHEID

De leerlingen ontwikkelen hun taalvaardigheid door het uitvoeren van concrete, realistische taken binnen een ruim taalaanbod, in de domeinen luisteren, kijken, lezen, spreken en schrijven. Belangrijk daarbij is dat er altijd een afstand is tussen de (taal)vaardigheid die de leerlingen reeds bezitten en de (taal)vaardigheid die de taak vereist. Deze moet groot genoeg zijn om voor de leerlingen een uitdaging te

bevatten. Ze kunnen pas iets leren als er iets te leren valt.

Anderzijds mag de afstand niet zo groot zijn dat de haalbaarheid van de taak in het gedrang komt.

Daarom vertoont taakgericht onderwijs de volgende kenmerken:

- een zo motiverend mogelijk karakter;
- een veilig klimaat;
- een procesgerichte aanpak.

De uitvoering van taaltaken kan individueel gebeuren, maar het leereffect verhoogt aanzienlijk met interactieve werkvormen, doordat de taak in overleg met anderen wordt uitgevoerd (*coöperatief leren*).

Daarna structureert en systematiseert de leraar, samen met de leerlingen, de leerinhoud.

3 AANDACHT VOOR LEERSTRATEGIEËN

Dit impliceert dat men niet alleen aandacht heeft voor het eindproduct (de taalkaak zelf). Onder strategie verstaan we een handeling of een reeks mentale handelingen die planmatig en doelbewust worden uitgevoerd om een (taal)taak efficiënt (met meer rendement, in minder tijd, met minder energie) en effectief (met het beoogd resultaat) uit te voeren. Complexe taaltaken worden daartoe opgesplitst in verscheidene kleinere stappen.

4 AANDACHT VOOR REFLECTIE

Hiermee bedoelen we het nadenken over het bereikte resultaat, het product van de taalkaak én over de aangewende procedures. Reflecteren wordt gezien als een basisattitude, een op handelingen gerichte houding (leerplan eerste graad) die bovendien niet exclusief is voor het vak Nederlands, maar in elk leerproces centraal staat (leren leren).

5 GEÏNTEGREERD TAALONDERWIJS

Van volwaardig geïntegreerd taalonderwijs is slechts sprake als aan minstens twee voorwaarden voldaan is.

- Taaltaken worden geplaatst in zo compleet mogelijke communicatieve situaties waarbij de vier componenten luisteren, lezen, spreken, schrijven én het reflecteren hierop geïntegreerd geoefend en verfijnd worden, en waarbij de leerlingen verschillende rollen in de communicatie vervullen. Hierbij is de kans op *transfer* van het leereffect van de ene naar de andere component groter dan bij het gefragmenteerd in hokjes opdelen van de taalcomponenten.
- Vaardigheden of kennis verworven in de les Nederlands kunnen toegepast worden in nieuwe leer/werksituaties in de andere schoolvakken, de vervolgstudie, het (beroeps)leven (*vakoverschrijdend, schooloverstijgend, leren-voor-het-leven*).

6 WERKEN AAN EEN TAALBELEID

De visie, doelstellingen en pedagogisch-didactische wenken in dit leerplan Nederlands kunnen op school slechts concreet en in al hun facetten gerealiseerd worden als tussen de leraren Nederlands enerzijds en tussen de leraren Nederlands en het hele schoolteam anderzijds een cultuur heerst van samenwerking en overleg. Daarnaast heeft de ontwikkeling van een coherent taalbeleid op school ongetwijfeld een positief effect op de kwaliteit van het onderwijs in het Nederlands en de leerresultaten van de leerlingen. Met taalbeleid bedoelen we de weloverwogen en planmatige wijze waarop de school omgaat met het gebruiken en het onderwijzen van het Nederlands (en andere talen) en de mate waarin de school ernaar streeft om de vaktaal en het taalonderwijs te laten aansluiten bij de taalachtergrond van alle leerlingen.

LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN

1 VOORAF

1.1 TIJDSGEBRUIK

In elk lesuur Nederlands komen alle vaardigheden aan bod. Daarnaast ligt het voor de hand dat men tijdens een leerproces focust op één specifieke vaardigheid of component die meer systematisch wordt ingeoeft. Dit geldt voor de 4 vaardigheden en voor taalbeschouwing. De leraar Nederlands heeft de vrijheid om de voorgeschreven leerplandoelstellingen volgens eigen inbreng en creativiteit op een persoonlijke manier uit te werken. Een goede planning is evenwel nodig om de verschillende componenten evenwichtig te behandelen.

1.2 JAARVORDERINGSPLAN

1.2.1 Algemeen

Het jaar(vorderings)plan is een hulpmiddel om de leerstof op een pedagogisch-didactische wijze te verdelen over het beschikbare aantal lestijden.

Bij het opstellen van het jaarvorderingsplan steunt de leraar op het leerplan, los van elk leerboek. Ook houdt hij rekening met alle elementen die een invloed kunnen hebben op de jaarkalender: toetsen, examens, vakantieperiodes, didactische uitstappen... .

Het jaarvorderingsplan is een werkdocument (per vakcomponent) dat geregeld bijgewerkt en aangepast dient te worden aan de reële toestand voor het vak, maar dat tevens de basis vormt voor overleg in de vakgroep m.b.t. de spreiding van leerinhouden. Geactualiseerde kopieën worden op school bewaard. Het kan nuttig zijn na elke lessenreeks commentaar bij het jaarvorderingsplan te voegen, om daar het volgend schooljaar rekening mee te houden.

1.2.2 Model van het jaarvorderingsplan

Zie bijlage 1.

1 LUISTEREN, KIJKEN EN SPREKEN

Decr. Nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
1	<p>De leerlingen kunnen luisteren (en kijken) naar teksten bestemd voor:</p> <p>1.1 bekende volwassenen;</p> <p>1.2 een onbekend publiek.</p>	<p>1 Tekstsoorten zoals:</p> <p>1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> • verslagen van feiten en gebeurtenissen; • presentaties van informatie; • verslagen van persoonlijke ervaringen en interesses; • instructies.
2	<p>De leerlingen kunnen een luisterstrategie kiezen (oriënterend, voorspellend, zoekend, globaal en intensief luisteren) afhankelijk van luisterdoel(en) en tekstsoort. Ze kunnen deze toepassen en erop reflecteren.</p> <p>De leerlingen zijn bereid:</p> <ul style="list-style-type: none"> • een aan de situatie aangepaste luister-, spreek- en kijkhouding aan te nemen; • te reflecteren op de aangewende strategieën en ze zo nodig bij te stellen; • te reflecteren op de luister-, spreek- en kijkhouding en ze zo nodig bij te stellen of te wijzigen; • het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten. 	<p>2 Strategische vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • luisterdoel bepalen; • tekstdoel(en) vaststellen; • voorkennis inzetten; • bijkomende informatie vragen; • onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren; • gericht informatie selecteren en ordenen; • inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen; • de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen; • het taalgebruik van de spreker inschatten; • aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker. <p>Bereidheid houdt in:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zich openstellen, onbevooroordeeld luisteren (en kijken); • een genuanceerde houding aannemen ten overstaan van regionaal, sociaal en situationeel taalgebruik; • de andere(n) laten uitspreken.

Decr. Nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
	<p>3 De leerlingen kunnen bij de oriëntering, de voorbereiding en de uitvoering van hun spreektaak een spreekstrategie kiezen, ze toepassen en erop reflecteren.</p> <p>De leerlingen zijn bereid:</p> <ul style="list-style-type: none"> • te spreken en te luisteren; • een aan de situatie aangepaste spreek- en luisterhouding aan te nemen met betrekking tot verbale en non-verbale aspecten van communicatie; • het gesprek niet te monopoliseren; • de standaardtaal en het juiste taalregister te gebruiken; • te reflecteren op de aangewende strategieën en ze zo nodig bij te stellen of te wijzigen; • te reflecteren op de spreek- en luisterhouding en ze zo nodig bij te stellen of te wijzigen; • bij het spreken / luisteren taalbeschouwelijke kennis in te zetten. 	<p>3 Strategische vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hun spreek- en gespreksdoel(en) bepalen; • hun publiek beschrijven; • hun voorkennis inzetten; • afhankelijk van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek: <ul style="list-style-type: none"> – gerichte informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden; – bijkomende informatie vragen; – hun taalgebruik aanpassen; – logische opbouw, met aandacht voor de inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen, vaststellen en verwoorden; – visuele informatie gebruiken; – non-verbaal gedrag observeren en verwoorden; • gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten; • argumenten herkennen en aanbrengen; • adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s); • reflecteren op de spreektaak. <p>Dit houdt in:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sociaal verband in taalgebruik; • relatie dialect – standaardtaal; • taalregisters; • formeel / informeel taalgebruik.

Decr. Nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
	4 De leerlingen kunnen op <i>beoordelend</i> niveau luisteren en kijken naar teksten.	4 Tekstsoorten zoals: <ul style="list-style-type: none"> • korte uiteenzettingen; • standpunten en meningen; • activerende boodschappen.
	5 De leerlingen kunnen op <i>beoordelend</i> niveau spreken voor: 5.1 bekende leeftijdgenoten; 5.2 onbekende volwassenen.	5 Tekstsoorten: 5.1 standpunten/meningen of hun oplossingswijzen voor problemen in een gedachtewisseling uiteenzetten en motiveren; 5.2 <ul style="list-style-type: none"> • inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren in het kader van het functioneren op de werkvloer; • activerende boodschappen formuleren; • beknopt verslag van een werkvergadering.
	6 De leerlingen kunnen een functioneel tweegesprek voeren	6 Dit houdt in: <ul style="list-style-type: none"> • telefoongesprek; • baliegesprek; • sollicitatiegesprek; • klachtenafhandeling; • toelichting bij documenten.

2 LEZEN, SCHRIJVEN EN TAALBESCHOUWING

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
1	De leerlingen kunnen informerende, overtuigende, activerende en diverterende teksten lezen, die aansluiten bij hun belangstelling en relevant zijn voor hun dagelijks leven en studieloopbaan. Ze zijn bestemd voor:	1 Tekstsoorten in verschillende aanbiedingsvormen zoals:
1.1	onbekende leeftijdgenoten;	1.1 <ul style="list-style-type: none"> • studietekst • instructietekst; • medisch tijdschriftartikel.
1.2	onbekende volwassenen.	1.2 <ul style="list-style-type: none"> • reglement; • tabel en schema; • gebruiksaanwijzing; • verslag; • hypertext¹; • brochure, • bijsluiter.
2	De leerlingen kunnen op <i>beoordelend</i> niveau informerende, overtuigende, activerende en diverterende teksten lezen bestemd voor:	2 Tekstsoorten in verschillende aanbiedingsvormen zoals:
2.1	onbekende leeftijdgenoten;	2.1 <ul style="list-style-type: none"> • advertentie • reclametekst; • zakelijke brief; • lezersbrief; • reglement.
2.2	een onbekend publiek.	2.2 <ul style="list-style-type: none"> • informatieve teksten en informatiebronnen, zowel in gedrukte als in elektronische vorm (medische encyclopedie);

¹ Hypertext: geheel van voorzieningen voor koppeling van tekstgedeeltes, geluid, beeld en grafische voorstellingen.

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> • verslag; • reportage (U).
3	De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen (oriënterend, voorspellend, zoekend, globaal en intensief lezen), rekening houdend met het leesdoel en de tekstsoort. Ze kunnen deze toepassen en erop reflecteren.	3 Strategische vaardigheden hanteren houdt in dat ze: <ul style="list-style-type: none"> • hun leesdoel(en) bepalen; • het tekstdoel(en) vaststellen en de tekstsoort herkennen; • hun voorkennis inzetten; • de functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen; • het onderwerp en de hoofdgedachte aanduiden; • de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden; • de inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen.
4	Ze kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen.	4 Dit houdt in dat ze: <ul style="list-style-type: none"> • hun voorkennis van taal en wereld gebruiken (kennis van vreemde woorden); • de context analyseren; • de woordvorm analyseren (afleiding, samenstelling); • woordenboek gebruiken.
5	De leerlingen kunnen bij het lezen / schrijven taalbeschouwelijke kennis inzetten.	5 Zie spreken
6	De leerlingen kunnen met toenemende zelfstandigheid, behalve van de conventionele naslagwerken, gebruikmaken van informatie- en communicatietechnologieën.	6 Dit houdt in: <ul style="list-style-type: none"> • naslagwerken en informatie- en communicatie-technologieën; • conventionele naslagwerken; • allerlei toepassingen van ICT: <ul style="list-style-type: none"> – geautomatiseerde zoeksystemen; – raadplegen van (hyper)teksten, gegevens, beeld en geluid in (multimediale) bestanden, gegevensbanken en informatiesystemen met behulp van computertechnologieën.

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
	<p>7 De leerlingen zijn bereid:</p> <ul style="list-style-type: none"> • te lezen; • te reflecteren op de aangewende strategieën en ze zo nodig bij te stellen of te wijzigen; • de gelezen tekst qua inhoud en vorm kritisch te beoordelen; • diverse minder vertrouwde en/of toegankelijke tekstsoorten te lezen; • hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren. 	<p>7 Bereidheid houdt in:</p> <ul style="list-style-type: none"> • onbevooroordeeld zijn; • een genuanceerde houding aannemen tegenover de tekst (bereid zijn een onderscheid te maken tussen een objectieve beoordeling op grond van criteria en een subjectieve waardering).
	<p>8 De leerlingen kunnen teksten schrijven, die aansluiten bij hun belangstelling en relevant zijn voor hun dagelijks leven en studieloopbaan, en bestemd zijn voor:</p> <p>8.1 bekende volwassenen;</p> <p>8.2 onbekende volwassenen.</p>	<p>8 Tekstsoorten in verschillende aanbiedingsvormen en gebruiksomgevingen, zoals:</p> <p>8.1</p> <ul style="list-style-type: none"> • samenvattingen en schema's van een vergadering; • agenda en planning; • notities tijdens de vergadering; • (beknopte) verslagen; • patiëntendossiers. <p>8.2</p> <ul style="list-style-type: none"> • zakelijke brieven; • formuleren.
	<p>9 De leerlingen kunnen een schrijfstrategie kiezen en toepassen rekening houdend met het schrijfdoel, de tekstsoort en het publiek.</p>	<p>9 Strategische vaardigheden inzetten houdt in:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zich oriënteren op de schrijftaak en op de communicatieve situatie: <ul style="list-style-type: none"> – het schrijfdoel en de tekstsoort bepalen; – het publiek beschrijven; – hun voorkennis inzetten; • zich voorbereiden op de schrijftaak: <ul style="list-style-type: none"> – relevante inhoudselementen verzamelen, ordenen en selecteren; – de hoofdlijnen van de te schrijven tekst uitzetten en de passende tekststructuur kiezen; • de schrijftaak uitvoeren: <ul style="list-style-type: none"> – aantrekkelijk, duidelijk en aanvaardbaar formuleren qua opbouw, stijl, register, informatiewaarde en lay-out;

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> – correct formuleren qua woordkeuze, zinsbouw, spelling en interpunctie; • reflecteren op: <ul style="list-style-type: none"> – de aangewende strategieën, het bijstellen of wijzigen ervan; – de eigen tekst en die van anderen; • de eigen tekst reviseren; • spellingsbewustzijn; • spellingsonderwijs als probleemoplossend handelen; • spellingsonderwijs als remediëring.
10	De leerlingen kunnen bij het schrijven taalbeschouwelijke kennis inzetten.	10 Dit houdt in: <ul style="list-style-type: none"> • tekstsoorten en hun conventies; • relaties binnen de tekst en tussen tekstgedeelten: verwijzwoorden, verbindingswoorden en signaalwoorden.
11	De leerlingen zijn bereid: <ul style="list-style-type: none"> • te schrijven; • inhoud, opbouw, taal, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen; • te reflecteren op het schrijfproces (aangewende strategieën) en op de inhoud en vorm van hun schrijfproduct; • de eigen tekst te herschrijven op basis van eigen reflectie en volgens suggesties van anderen; • de computer te gebruiken. 	11 Bereidheid houdt in: <ul style="list-style-type: none"> • zelfevaluatie; • zich openstellen voor de opmerkingen van anderen.

INHOUDELIJKE EN PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

We verwijzen hier vooraf naar de algemene pedagogisch-didactische wenken en geven nogmaals de vijf belangrijkste pijlers waarop het didactisch handelen van de leraar Nederlands dient te steunen.

GERICHTHEID OP ZELFSTANDIGHEIDSONTWIKKELING

Aandachtspunten:

- gericht op zelfwerkzaamheid van de leerlingen;
- gericht op toenemende zelfstandigheid van de leerlingen;
- gericht op het verwerven van een globale leerbekwaamheid: de bekwaamheid tot leren leren;
- inductieve leerweg: de leerlingen proberen zelf de systematiek achter bepaalde taalverschijnselen te ontdekken;
- de leraar is flexibel: hij stimuleert, begeleidt, stuurt en maakt gebruik van een aangepaste didactiek (bijv. interactieve werkvormen met heterogene samenstelling van de groepjes). Hierbij houdt hij ook rekening met de verschillende leerstijlen van de leerlingen.

GERICHTHEID OP ZINVOLLE, FUNCTIONELE OPDRACHTEN

Aandachtspunten:

- ontwikkeling van de taalvaardigheid door middel van realistische taken met gevarieerd taalmateriaal;
- aansluitend bij de leefwereld van de leerlingen: realistisch, ervaringsgericht, zinvol, nuttig, interessant;
- leermeerwaarde: afstand tussen de taalvaardigheid die de leerling al bezit en de taalvaardigheid die de taak vereist, dus de opdrachten moeten uitdagend zijn;
- probleemoplossend, confronterend, emanciperend, waardevormend.

GERICHTHEID OP PROCESMATIG EN STRATEGISCH DENKEN

Aandachtspunten:

- opsplitsing van complexe taken in deeltaken en van complexe vaardigheden in deelvaardigheden;
- belang van strategieën die bruikbaar zijn voor het efficiënter uitvoeren van taaltaken.

GERICHTHEID OP REFLECTIE

Aandachtspunten:

- reflectie op het product van de taaltak én op de aangewende strategieën: wat, hoe, waarom;
- afzonderlijke evaluatie van de verschillende deeltaken en strategieën.

GERICHTHEID OP INTEGRATIE, TRANSFER EN SAMENWERKING

Aandachtspunten:

- taaltaken in zo compleet mogelijke communicatieve situaties;
- integratie van de vier componenten (luisteren/kijken, lezen, spreken, schrijven) én de reflectie hierop;
- transfer van het leereffect van de ene naar de andere vakcomponent;
- transfer van verworven kennis en vaardigheden naar andere vakken en nieuwe leer- en werksituaties;
- nauwe samenwerking en overleg tussen de leraren Nederlands onderling;
- nauwe samenwerking en overleg tussen de leraren Nederlands en het hele schoolteam;
- een coherent en weloverwogen taalbeleid op school.

1 LUISTEREN (EN KIJKEN)

VOORAF

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

Hierna volgen enkele concretisering van de leerinhouden luisteren, waarbij een bepaalde tekstsoort gekoppeld wordt aan afstand en verwerkingsniveau.

Korte uiteenzetting beluisteren:

- verslag van een stage;
- verantwoording van een studiekeuze;
- klacht / probleem van een zorgvrager (telefonisch of aan de balie);
- bericht op antwoordapparaat (van zorgvrager of zorgverstreker);
- mondelinge instructies;
- de kwaliteit van een rollenspel beoordelen;
- een standpunt beoordelen.

1.1 DE LERAAR BEGELEIDT DE LEERLINGEN IN HUN ONTWIKKELING TOT ZELFSTANDIGE, VAARDIGE EN EFFICIËNTE LUISTERAARS

Een zelfstandige luisteraar (kijker) is een leerling die op het einde van de derde graad zonder sturing van de alwetende leerkracht-vragensteller in staat is zelfstandig de nodige leerstrategieën in het algemeen en luister- en kijkstrategieën in het bijzonder in te zetten (bijv. het oproepen en inzetten van voorkennis bij voorspellend luisteren). Hij is bovendien bereid en in staat op zijn leer- en luisterstrategieën te reflecteren en ze bij te stellen waar het nodig is.

Suggesties voor oefeningen en taken

De leerlingen kunnen doelgericht luisteren als de luisteropdrachten vooraf worden medegedeeld.

- Al luisterend notities leren nemen aan de hand van beperkte, niet al te complexe deeloefeningen:
 - selectief luisteren of kijken, afhankelijk van het doel van de taak;
 - ordelijk en overzichtelijk noteren van informatie: brainstorming of hersenhoos, waaierschema;
 - afkortingen en symbolen gebruiken (ook eigen afkortingen en symbolen wanneer nodig).

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

Zich oriënteren op de luister- en kijktak: zich afvragen waarom, waarnaar precies en hoe goed men moet luisteren en kijken.

Suggesties voor oefeningen en taken

Oefeningen en zelfstandige toepassingen, bij voorkeur aan de hand van een schema of een reeks hulpvragen over:

- de precieze taakomschrijving;
- het onderwerp en het inzetten van mogelijke voorkennis;
- de aanpak: hoe grondig, hoeveel tijd beschikbaar, hoeveel tijd nodig, opzoekwerk nodig ...;
- de keuze voor een geschikte strategie.

Voorspellend luisteren en kijken: voorkennis activeren om allerlei voorspellingen te doen over de beluisterde tekst.

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

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

De leerlingen gebruiken daarbij bijv.:

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

Ze proberen niet alleen vooraf te voorspellen tijdens het luisteren maar ook tijdens het kijken (anticiperen), bijv. bij het kijken naar een tv-programma:

- vooraf: inhoud voorspellen op basis van titel, zender;
- tijdens het luisteren en kijken: af en toe stoppen en laten voorspellen;
- tijdens het luisteren en kijken: de voorspellingen voortdurend bijsturen op basis van signalen in de tekst of het programma.

Uiteraard hebben deze oefeningen ook als doel de aandacht bij het luisteren en kijken te stimuleren en de concentratie te verhogen.

Oriënterend luisteren: de leerling vraagt zich af waarover de tekst gaat en wat er precies van hem verwacht wordt.

Dit is het snel en selectief beluisteren van een tekst met de bedoeling een eerste globale indruk te verwerven van:

- de zender;
- het doel van de tekst/het programma en van het luisteren/kijken;
- de ontvanger: doelpubliek en/of andere sprekers;
- de tekstsoort (o.a. typische structuur) en/of gespreksvorm;
- de taal, rekening houdend met het doel en de ontvanger;
- het medium of kanaal;
- de context of het referentiekader;
- de randvoorwaarden i.v.m. de luister/kijksituatie: waar, wanneer, duur, omstandigheden ...

Zoekend luisteren en kijken: gerichte, welbepaalde gegevens of informatie uit de tekst halen.

Oefeningen op het achterhalen van specifieke informatie:

- inhoudelijk:
 - een formulier invullen;
 - ingrediënten voor een recept noteren;
 - achterhalen wie schuldig is bij een verkeersongeval;
 - een onvolledige tekening aanvullen;
 - bepaalde toeristische gegevens noteren;
 - bepaalde nieuwsfeiten achterhalen;
 - doorvragen bij een interview;
 - vragen maken;
 - bepaalde stukken parafraseren of samenvatten;
 - een onderscheid maken tussen feiten en meningen;
- formeel:
 - voorbeelden van bepaalde vragen noteren bij een interview;
 - bepaalde voorbeelden van lichaamstaal interpreteren;
 - het stemgebruik analyseren;
 - enkele voorbeelden noteren van typische technieken in een soap.

Globaal luisteren en kijken: luisteren om hoofdzaken uit de tekst te halen.

Oefeningen op het achterhalen van o.m.:

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

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

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

- enkele tekstafhankelijke en tekstonafhankelijke vragen beantwoorden;
- diverse soorten vragen stellen bij leerstofonderdelen;
- de hoofdgedachten schematisch weergeven;
- nagaan welke taalhandelingen de zender stelt;
- de argumenten pro en/of contra schematisch weergeven;
- infereren: bijv. aangeven welke houding een zender blijkt te hebben ten opzichte van het onderwerp en waar dat uit blijkt;
- aanduiden welke uitspraken feiten zijn, welke meningen;
- weergeven welke gevoelens een gedicht oproept;
- enkele typische technieken van reclamespots herkennen.

Hierbij wordt steeds de nodige taalbeschouwelijke kennis ingezet van tekstsignalen en tekststructuren.

1.3 DE LERAAR BEGELEIDT DE LEERLINGEN OM TE REFLECTEREN OP HUN KIJK- EN LUISTERSTRATEGIEËN EN OP DE RESULTATEN

Het kijk- en luisteronderwijs moet voldoende aandacht schenken aan zowel de voorbereiding en de uitvoering als aan het resultaat van de taak door middel van gerichte observatieopdrachten.

Suggesties voor oefeningen en taken

De leerlingen doen nadenken over:

- het eindresultaat/rendement;
- de eigen prestatie en die van anderen (bijv. de eigen inbreng bij een discussie);
- de aanpak of strategieën:
 - Hoe valt het eindresultaat te verklaren?
 - Waar is het misgegaan?
 - Wat kan concreet verbeterd worden? Hoe?
- de eigen luister- en kijkvaardigheid:
 - Waar ben ik goed? Waarom (niet)?
 - Hoe zijn de ervaringen met dit soort taken?

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

1.4 DE LERAAR BEGELEIDT DE LEERLINGEN IN HUN ONTWIKKELING TOT FLEXIBELE KIJKERS EN LUISTERAARS

Een flexibele kijker/luisteraar heeft verschillende strategieën verworven die hij soepel kan inzetten bij het bekijken en beluisteren van om het even welke communicatieve situatie (tekstsoort) binnen de Nederlandse les, binnen andere lessen en buiten de school.

Suggesties voor oefeningen en taken

- De luister/kijkactiviteiten kunnen ingeschakeld worden als voorbereiding op het spreken, bijv.:
 - de uiteenzetting van een persoonlijk standpunt;
 - de spreektechniek van nieuwslezers beluisteren/bekijken en analyseren.
- Terwijl klasgenoten praten, voeren de anderen een of meer van de volgende taken uit:
 - observeren en evalueren aan de hand van een hulpschema met criteria;
 - een verslag of samenvatting maken.

- Inschakelen van taalbeschouwing door middel van gerichte oefeningen, waarbij tijdens het luisteren en kijken gelet wordt op:
 - verbindende woorden, structuurmarkeerders, signaalwoorden, signaalzinnen;
 - vaste tekststructuren.
- Lichaamshouding:
 - discussie over goede en slechte houdingen;
 - bij een discussie of debat letten op positieve, stimulerende houding:
 - o gesprekspartner aankijken;
 - o storende zaken vermijden.
- Concentratie:
 - storende geluiden negeren;
 - bepaalde geluiden herkennen.
- In- en/of meeleven:
 - respect voor de gesprekspartner(s): openstaan voor andere standpunten, gebruiken of culturen;
 - laten uitspreken;
 - zich niet laten meeslepen door emoties.

2 SPREKEN

VOORAF

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

Hierna volgen enkele concretisering van de leerinhouden spreken:

Gesprekstraining:

- telefoongesprek met zorgvrager;
- baliegesprek;
- werkoverleg (teamvergadering);
- sollicitatiegesprek;
- klacht (minidiscussie voeren);
- opnemen en afhandelen van een contact met een zorgvrager / administratieve dienst;
- mondeling verslag (van een stage) met gebruik van media;
- vraag om informatie (vb. bijsluiter bij een geneesmiddel) toelichten;
- in te vullen formulier (vb. ziekenfonds) toelichten;
- vraag om informatie toelichten;
- bericht achterlaten op een antwoordapparaat (van de zorgvrager of de zorgverstrekker).

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

Suggesties voor oefeningen en taken

Kennismaken met en inzicht verwerven in verschillende mondelinge communicatievormen en audiovisuele media:

- de regels van gespreksvormen;
- het effect van bepaalde groepsverschijnselen, bijv. zich aanpassen aan gesprekspartners;
- de invloed van lichaamstaal en bepaalde culturele of sociale verschillen;
- het belang van illustratiemateriaal of audiovisuele media (gepast inschakelen).

De efficiënte spreker bereikt zijn spreekdoel met meer rendement en hopelijk met meer plezier, en investeert daarvoor niet meer tijd dan nodig.

De leraar streeft ernaar om alle aspecten van het complexe interactieproces in de klaspraktijk evenredig aan bod te laten komen. Daarom is het wenselijk spreeklessen op te zetten in zo realistisch mogelijke communicatieve situaties. De voorkeur zou dan ook moeten uitgaan naar dialogische en polylogische gespreksvormen, werkvormen als groepswerk met rapportering, discussie, debat, interview, dramatische werkvormen.

Niet elke leerling hoeft elke spreek-/luisteractiviteit ook werkelijk uit te voeren. Op die manier is het mogelijk om een grotere verscheidenheid aan spreek- en luisteroefeningen aan te bieden. We kunnen hierbij gebruikmaken van de rolwisseling spreker/luisteraar-observant.

Hoe gaan we te werk?

- Iedereen bereidt elke spreektaak voor. In de loop van het jaar komt elke leerling voldoende keren sprekend aan bod.
- Wie niet deelneemt, observeert, luistert en evalueert. Eventueel worden gerichte vragen gesteld of beantwoord, of wordt een verslag of een samenvatting gemaakt. Intensief en kritisch luisteren blijken ook heel leerzaam.

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

▪ Zich oriënteren op de spreektaak

Oefeningen, waarbij de leerlingen een schema of een reeks hulpvragen krijgen m.b.t.:

- de precieze taakomschrijving;
- het onderwerp en het inzetten van mogelijke voorkennis;
- de zender (in geval van rollenspel);
- het doel;
- de ontvanger: doelpubliek en/of andere sprekers;
- de tekstsoort (o.a. typische structuur) en/of gespreksvorm;
- de taal, rekening houdend met het doel en de ontvanger;
- audiovisuele hulpmiddelen (rekening houdend met het doel en de communicatieve situatie);
- de context of het referentiekader;
- de randvoorwaarden:
 - de spreek situatie: waar, wanneer, duur, omstandigheden ...;
 - de aanpak: hoe grondig, hoeveel tijd beschikbaar, hoeveel tijd nodig, onderzoekwerk nodig ...

▪ Zich voorbereiden op de spreektaak

- een flexibel werkplan maken;
- zich voorbereiden;
- ideeën verzamelen:
 - voorkennis onderzoeken: brainstormen, systematisch analyseren, vrij associëren, topische vragen, vertrekken van een vaste structuur;
 - bronnen raadplegen: encyclopedieën, kranten en tijdschriften, audiovisuele media, internet, andere mensen ...;
- de gegevens ordenen en selecteren, rekening houdend met het doel en de communicatieve situatie:
 - hoofd- en bijzaken onderscheiden;
 - informatie doseren;
 - nagaan wat het publiek kan boeien of wat te moeilijk is;
 - de geschikte structuur kiezen: de gegevens zinvol groeperen;
 - samenhang aanbrengen: inhoudelijk en taalkundig;
 - de meest overtuigende volgorde kiezen;
 - herhaling vermijden;
 - een spreekschema opstellen;
- taalgebruik afstemmen op publiek en doel.

Essentieel hierbij is dat leerlingen de spelregels (procedures) van gespreksvormen leren respecteren, bijv. dat ze zich houden aan de timing per beurt, dat ze leren het woord vragen, rapporteren na groepswork, enz.

2.3 DE LERAAR BEGELEIDT DE LEERLINGEN BIJ HET ONTWIKKELEN VAN HUN VAARDIGHEID OM GEREGELD TE REFLECTEREN OP HUN SPREEKSTRATEGIEËN EN DE RESULTATEN

Het spreekonderwijs moet voldoende aandacht schenken aan de reflectie op het proces en resultaat van de spreektaak, en dit via gerichte observatieopdrachten.

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

Maar leerlingen leren ook veel over spreekstrategieën uit het reflecteren op het resultaat, uit het becommentariëren van eigen en andermans resultaten aan de hand van evaluatiecriteria en uit het bijwerken op grond van dit commentaar (productbewustzijn).

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

Suggesties voor oefeningen en taken

Reflecteren (met behulp van een controlelijst) op:

- spreekvaardigheid in het algemeen:
 - Ben je een goed of een slecht spreker? Waarom?
 - Hoe zijn je spreekervaringen? Welke opdrachten doe je (niet) graag? Waarom?
 - Wat kan er zoal mislopen? Hoe kun je dat vermijden?
 - Tips formuleren voor jezelf en anderen;
- het eindresultaat:
 - van de eigen prestatie en die van anderen;
 - met behulp van een controlelijst die, afhankelijk van de spreekactiviteit, de volgende aandachtspunten bevat:
 - o inhoud: conform de opgave, begrijpelijk, boeiend, overtuigend, terzake, samenhangend, kritisch ...;
 - o presentatie of interactie: vlotheid, articulatie, intonatie, volume, tempo, lichaamshouding, inlevingsvermogen, contact met publiek of andere sprekers, beheersing van zenuwen ...;
 - o taalgebruik: begrijpelijk, verstaanbaar, levendig, correct ...;
- de aanpak of strategieën:
 - Hoe valt het eindresultaat te verklaren?
 - Waar is het misgegaan?
 - Wat kan verbeterd worden. Hoe?

2.4 DE LERAAR BEGELEIDT DE LEERLINGEN IN HUN ONTWIKKELING TOT FLEXIBELE SPREKERS

Een flexibele spreker heeft dankzij het spreekonderwijs verschillende strategieën verworven die hij soepel kan inzetten bij mondelinge interventies en opdrachten binnen de Nederlandse les, binnen andere lessen en buiten de school.

Hij kan gebruikmaken van de eigen voorkennis in het algemeen en de kennis van verschillende spreesituaties in het bijzonder.

De leraar zorgt voor voldoende afwisseling in de soorten spreekopdrachten en zorgt ervoor dat de leerlingen diverse audiovisuele hulpmiddelen kunnen inschakelen.

Suggesties voor oefeningen en taken

- Omwille van het parallelisme tussen het spreek- en schrijfproces en de transfermogelijkheden tussen de vaardigheden kunnen we werken volgens het principe van **integratie**: bijv. het mondelinge verslag dat het schriftelijke voorafgaat, de verschillen tussen een debat en een betoog op papier ...
- De spreekactiviteiten kunnen gemakkelijk geïntegreerd worden met luisteren en kijken:
 - een beoordeling maken van een spreekoefening;
 - de spreektechniek bekijken en analyseren;
 - terwijl de klasgenoten praten:
 - o observeren/evalueren aan de hand van een hulpschema met criteria;
 - o een verslag of samenvatting maken.
- Oefeningen op:
 - het gebruik van de standaardtaal;
 - een geschikte lichaamshouding;
 - leren omgaan met zenuwen.

We moeten er rekening mee houden dat voor heel wat leerlingen het algemeen Nederlands niet de spreektaal is. Als we willen bereiken dat ze zich thuis voelen in het Nederlands als **standaardtaal**, dan moeten we vooral voor voldoende aanmoediging zorgen en hen geregeld aanwijzingen geven voor een correct taalgebruik.

3 LEZEN

VOORAF

Hierna volgen enkele concretisering van de leerinhouden lezen:

Lezen van allerlei teksten:

a. zakelijke teksten

- instructies en gebruiksaanwijzingen (vb. bijsluiter bij een geneesmiddel, toestellen voor thuishulp);
- doktersrecepten en voorschriften voor toepassing van bepaalde producten;
- verslag van een teamvergadering / stageverslag;
- veiligheidsvoorschriften (gebruik van bepaalde producten / toestellen);
- tabellen en statistische gegevens (CLB);
- lijsten (vb. inventaris van een RVT);
- catalogi;
- in te vullen formulieren (vb. van een ziekenfonds, CLB, RVT, ...)
- informatief krantenartikel (vaktaal oefenen);
- e-mail;

b. zakelijke brieven

- klacht van een zorgvrager of zorgverstrekker;
- verzoek van een zorgvrager of zorgverstrekker;
- vraag om informatie (vb. CLB, MPI, psychiatrische inrichting).

Leerlingen vinden baat bij een duidelijke structurering van een (taal)les. Een vaak gebruikt standaardmodel van een leesles bevat drie grote fasen. In de preactiviteit oriënteert de leerling zich op de taak en op de tekst. Hij activeert en systematiseert de relevante voorkennis bijv. in een woordveld waarin rond het onderwerp kernwoorden gegroepeerd worden die met het onderwerp te maken hebben. Hij spreekt zijn leesverwachting uit en bepaalt zijn leesdoel. Tijdens de hoofdactiviteit (het eigenlijke lezen) oefent de leerling bepaalde (deel)strategieën zoals het vaststellen van de kerngedachte van elke alinea met behulp van het 'Elza-lezen' (eerste en laatste zin van de alinea), maar ook het controleren van het eigen leesproces.

3.1 DE LERAAR BEGELEIDT DE LEERLINGEN IN HUN ONTWIKKELING TOT ZELFSTANDIGE, VAARDIGE EN EFFICIËNTE LEZERS

Zelfstandige lezers zijn in staat om op het einde van de 3de graad zonder sturing van de leraar informatie uit de tekst op te nemen en te verwerken (structureren en beoordelen), en daartoe de gepaste leer- en leesstrategie in te zetten. Zij zijn bovendien bereid en in staat te reflecteren over hun strategieën en deze bij te stellen van waar nodig.

Efficiënte lezers zijn leerlingen die hun leesdoel bereiken met meer rendement en hopelijk met meer plezier, en die daarvoor niet meer tijd investeren dan nodig is.

Suggesties voor oefeningen en taken

- In deze visie is het creëren van een zinvolle, functionele leeromgeving en het werken met **authentiek** tekstmateriaal noodzakelijk.
 - De leraar biedt de teksten aan in hun originele lay-out, d.w.z. met titel, illustraties, tussentekst, enz. De bladspiegel is immers bepalend voor het oriënterend, zoekend, globaal en intensief lezen.
 - Motiverend en plezierig voor de leerlingen is de teksten manipuleren (werken met witte vlekken/gatentekst, enz.). De leraar kan bijvoorbeeld een tekst in stapjes laten ontdekken

door eerst alleen de titel te tonen (op het bord of op transparant), dan de illustraties, dan de lead, vervolgens de tussenkopjes, de eerste en laatste zin van bepaalde alinea's, enz. tot de hele tekst zijn geheim heeft prijsgegeven. Zo'n aanpak heeft heel wat voordelen:

- o de lezer wordt ertoe gedwongen het leesproces in verschillende stappen op te splitsen;
 - o het leesproces verloopt doelbewust vertraagd en gestuurd;
 - o het tekstvolgend, lineair lezen wordt belet;
 - o de intensieve lectuur wordt uitgesteld;
 - o de lezer krijgt gemakkelijker zicht op eigen handelen en op de tekst;
 - o het leesproces verloopt holistisch, vanuit het algemene naar het specifieke.
- De leraar zorgt ook voor taakgericht en realistisch leesonderwijs: hij geeft de vragen en opdrachten liefst voor de leerlingen de tekst of het tekstgedeelte lezen. Op die manier hebben ze een zinvol leesdoel. Leerlingen leren ook voor het leven buiten de school. Nu en later, in vervolgstudie, beroep en dagelijks leven, zullen ze met allerlei meer of minder specialistische teksten in contact komen in een authentieke context. Voor leerlingen herkenbare teksten in de klas brengen als materiaal voor het ontwikkelen van hun leesvaardigheid ervaren zij als praktisch bruikbaar, interessant en zinvol.
- Het zelfvertrouwen en de leesmotivatie worden bevorderd door te vertrekken van het leesniveau en de belangstelling van de leerlingen, terwijl de leraar er tegelijkertijd voor zorgt dat de leestaak net een niveau **hoger ligt** dan wat de leerlingen al kunnen en kennen.

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

De lezer moet zijn leesstrategie op elk moment kunnen aanpassen aan zijn wisselende leesdoelen. Zo zal hij beslissen een bepaalde tekstpassage intensiever en langzamer te lezen om een antwoord te vinden op een specifieke vraag die bij een eerste algemene verkenning van de tekst bij hem opkwam. Of hij maakt aantekeningen en bedenkt op welke vragen de tekst een antwoord zal (kunnen) geven.

Voorspellend lezen: de leerling activeert zijn voorkennis om allerlei voorspellingen te doen over de tekst.

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

- Onder voorkennis verstaan we eigenlijk een combinatie van verschillende vormen van kennis: niet-talige kennis van de wereld, kennis over hoe de werkelijkheid in mekaar zit, maar ook talige kennis van de waarschijnlijkheid van het verloop van zinnen, van de waarschijnlijkheid van woordcombinaties, van logische structuren, van de betekenis van structuurmarkeerders, signaalwoorden, signaalzinnen, van tekstsoorten en hun conventies.
- Het doen van voorspellingen: op grond van de koppeling van zinvolle **tekstsignalen** aan de **voorkennis** formuleert de leerling zoveel mogelijk hypothesen over de tekst, krijgt hij bepaalde verwachtingen over wat de tekst te bieden heeft. Hulpvragen bij voorspellend lezen zijn bijv.: *Welk onderwerp of welke hoofdgedachte verwacht ik? Wat wil de zender bij mij bereiken? Hoe heeft de zender zijn verhaal opgebouwd? Op welke vragen zal de tekst een antwoord geven? Welke antwoorden verwacht ik in de tekst te vinden?...* Deze en andere vragen zou de leerling zich spontaan moeten stellen.
- Het toetsen van voorspellingen: bij deze handeling gaat de leerling na of zijn hypothesen kloppen. Daartoe zoekt hij doelgericht naar antwoorden op zijn vragen of bespreekt hij zijn hypothesen met anderen. Op die manier stelt de leerling zijn verwachtingen bij, worden er via de controle weer nieuwe verwachtingen opgeroepen en verloopt het lezen als een cyclisch proces (concentrisch lezen), waarbij het maken van betekenis (begrijpen en beoordelen) precies zit in het relateren van nieuwe informatie aan reeds aanwezige kennis.

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

Suggesties voor oefeningen en taken

De leerling verkent de tekst door de aandacht toe te spitsen op:

- signaaltekens (cursivering, onderstreping, vetjes, benummering, belettering, lay-out ...);

- signaalwoorden (woorden met een aanwijzing van relaties tussen twee delen zoals 'omdat', 'daarom' ...);
- signaalzinnen (zinnen met een aanwijzing van de functie zoals 'Hieruit kunnen we besluiten dat ...').

Hulpvragen bij oriënterend lezen zijn bijv.:

- Wat is het centrale thema?
- Welke vragen bij het thema worden behandeld?
- Wat is de algemene organisatie (structuur) van de tekst?
- Wat heeft de tekst mij persoonlijk te bieden?

Zoekend lezen: de leerling wil welbepaalde informatie uit de tekst halen (ook *scannen*).

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

Suggesties voor oefeningen en taken

- De tekst vluchtig met de ogen aftasten tot de gezochte informatie gelokaliseerd is (bijv. de spelling van een reeks woorden in een tekst).
- Daarna intensief de tekstgedeelten lezen die een antwoord op de zoekvraag lijken te bevatten. Tijdens het lezen controleert de leerling of de tekst aan zijn verwachtingen beantwoordt..

Globaal lezen: de leerling leest de tekst diagonaal om er de hoofdzaken uit te halen (ook *skimmen*).

Hier gaat hij nog een stapje verder dan oriënterend lezen: hij wil weten wat er over het centrale thema zoal gezegd wordt, wat de kernuitspraken zijn over het thema/de deelonderwerpen; hij wil een antwoord vinden op de vragen bij het thema. Het lezen concentreert zich op kernwoorden en kernzinnen. Die vindt hij meestal vooraan en achteraan de alinea's (Elza-lezen).

Intensief lezen: de leerling leest de hele tekst aandachtig om er allerlei belangrijke gegevens uit te halen. Hij let dus op hoofd- en bijzaken om de tekst helemaal te begrijpen.

Het leesdoel is het begrijpen van de tekst op het diepere niveau: niet alleen moet de leerling de informatie die expliciet gegeven wordt, ontleden en alle gegevens eruit halen, maar ook impliciete gegevens die niet uitdrukkelijk verwoord zijn (= inferenties/afleidingen en conclusies maken).

De nodige **taalbeschouwelijke kennis** van allerlei relaties kan ingezet worden op drie niveaus.

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

3.3 DE LERAAR BEGELEIDT DE LEERLINGEN BIJ HET ONTWIKKELEN VAN HUN VAARDIGHEID OM GEREGELD TE REFLECTEREN OP HUN LEESSTRATEGIEËN EN DE RESULTATEN

Het leesonderwijs moet voldoende aandacht schenken aan de reflectie op het wat en het hoe van het proces en op het resultaat van de leestaak, dit via gerichte observatieopdrachten.

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

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

Suggesties voor taken

Het gebruik van **interactieve werkvormen** zoals het **piramidegesprek** verhoogt het leerrendement van de reflectie. In deze werkvorm verwoorden leerlingen eerst individueel en schriftelijk hun leesverwachting, formuleren ze hypothesen en stellen vragen bij de tekst. Vervolgens motiveren ze hardop in tweetallen, nadien in viertallen, ... hun antwoorden, verwoorden ze hun strategie en stellen op die manier hun voorspellingen en hun aanpak bij. Deze werkvorm heeft het voordeel dat zwakkere lezers leren welke strategieën betere lezers gebruiken. Omgekeerd leren ook de betere lezers doordat ze hun strategie uitleggen, onder woorden brengen.

Suggesties voor oefeningen en taken

De leerlingen laten nadenken over:

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

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

3.4 DE LERAAR BEGELEIDT DE LEERLINGEN IN HUN ONTWIKKELING TOT FLEXIBELE LEZERS

Een flexibele lezer heeft dankzij het leesonderwijs verschillende leesstrategieën verworven die hij soepel kan inzetten bij het verwerken van om het even welke tekst binnen de Nederlandse les, bij het verwerken van studieteksten voor de zaakvakken en bij het omgaan met teksten buiten de school.

Hij kan gebruikmaken van de eigen voorkennis/kennis van de wereld in de ruime betekenis en de kennis van tekstsoorten en hun conventies (bijv. vaste tekststructuren) in het bijzonder.

Hij stelt spontaan tekstonafhankelijke vragen zoals: Wat weet ik al of denk ik te weten over het onderwerp? Waar heb ik die kennis vandaan? Wat wil (of moet ik) over het onderwerp te weten komen? Met welk soort tekst heb ik te maken en waaraan kan ik dat zien?

Tekstonafhankelijke vragen zoals de oriënteringsvragen, topische vragen, enz. hebben het grote voordeel gericht te zijn op strategieën die kunnen ingezet worden bij alle tekstsoorten, ook de literaire.

Tekstafhankelijke vragen bij een tekst laten beantwoorden vraagt enige omzichtigheid. Ze laten geen transfer toe naar niet-behandelde teksten. Tekstafhankelijke, gesloten vragen kunnen soms zinvol zijn, bijv. om opgedane kennis te toetsen of wanneer de lezer een beroep moet doen op verworven strategieën (bijv. zoekend/gericht lezen). Tekstafhankelijke open vragen waarbij de lezer gevraagd wordt bij de tekst iets nieuws te bedenken, hebben zin om te peilen naar de vaardigheid in het toepassen van methodes of het toetsen van het beoordelingsvermogen van de lezer (waarderend lezen). Tekstafhankelijke vragen worden bij voorkeur voor de lectuur aangeboden, zodat de leerlingen een leesdoel krijgen. In het andere geval (eerst de tekst, nadien de vragen) testen we meer het kortetermijngeheugen dan de eigenlijke leesvaardigheid.

Omwille van het parallellisme tussen het lees-, kijk- en luisterproces en de transfermogelijkheden tussen de vaardigheden, kunnen we de verschillende vaardigheden **integreren**: bijv. filmtaal inzetten van (speelfilm, tv-drama) bij het lezen van literaire teksten of de documentaire bij het lezen van een zakelijke tekst. In nauwe samenhang met leesvaardigheid en luistervaardigheid kunnen we dus aandacht schenken aan de kijkvaardigheid van de leerlingen.

Transfer: leerlingen kunnen zich bij het lezen leren oriënteren op de tekst met behulp van vragen zoals: *Wat is dit voor een tekst? Waar kom je zulke teksten tegen? Waar komt deze tekst uit? Waarom schrijft de zender deze tekst? Waarom zou iemand deze tekst lezen?* ... In een volgende fase leren ze de globale inhoud verkennen met vragen zoals: *Waar gaat de tekst over? Wat verwacht ik van de tekst?* Eenzelfde aanpak kunnen ze aanwenden bij schrijven en spreken. Omdat **transfer** bij leren niet vanzelfsprekend is, kan een parallelle aanpak van taallessen voor de verschillende vakcomponenten leerlingen de nodige zekerheid geven.

4 SCHRIJVEN

VOORAF

Hierna volgen enkele concretisering van de leerinhouden schrijven:

- instructies, gebruiksaanwijzingen en recepten;
- uitnodiging voor een gesprek met CLB, MPI, psychiatrische inrichting;
- mededeling / toelichting aan een zorgvrager (antwoord op klacht, vraag om info ...)
- verzoek aan een zorgvertrekker;
- faxbericht;
- notulen;
- stageverslag, verslag van een (team)vergadering;
- e-mail omzetten in een zakelijke brief die beantwoordt aan de Bin-normen;
- sollicitatiebrief + CV volgens de Bin-normen;
- dossier bijhouden (info ordenen, ...);
- kleine brochure samenstellen (vb. i.v.m. dienstverlening van een ziekenfonds, ...).

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

Enkele adviezen

- **Spellingbewustzijn** aankweken:
 - leerlingen publiekgericht leren denken als ze teksten schrijven; belangrijk is de communicatieve context waarin hun teksten functioneren (afstand tussen zender en ontvanger!) 'Wie leest mijn tekst?' is hier de hamvraag;
 - leerlingen een kritisch revisiegedrag bijbrengen via oefeningen op reviseren van eigen en andermans teksten (peer- monitoring);
 - leerlingen vertrouwd maken met het raadplegen van hulpmiddelen bij twijfel.
- Het spellingonderwijs als **probleemoplossend handelen**:
 - leerlingen gebruiken oplossingsstrategieën, waarop zij reflecteren;
 - leerlingen verantwoorden hun schrijfwijze van bepaalde woorden:
 - 'Hoe ben ik tot deze spelling gekomen?';
 - 'Waarop heb ik me gebaseerd?';
 - 'Welke redenering heb ik gevolgd?';
 - 'Hoe verklaar ik zelf bepaalde spelproblemen?'
- Spellingonderwijs als **remediëring**:
 - leerlingen hun eigen strategieën bij het spellen zelf laten verwoorden, zelf regels laten formuleren;
 - spellingonderwijs inductief en procesmatig benaderen;
- Spellingonderwijs als **remediëring**:
 - spellingonderwijs komt niet systematisch, wel occasioneel aan bod;
 - de leraar vertrekt vanuit de schrijfproducten van leerlingen;
 - klassikale en/of individuele remediëring worden gekoppeld aan veelvoorkomende fouten in schrijfproducten van leerlingen;
 - leerlingen worden geen vaardiger schrijvers door klassikale dictees.

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

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

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

In de mate dat het schrijven verband houdt met reële situaties in een concrete context, zullen de leerlingen gemotiveerd op zoek gaan naar oplossingen voor de problemen die zij daarbij tegenkomen. Bij het schrijven van zakelijke tekstsoorten is het dan ook van groot belang dat de leerlingen zich goed bewust zijn van hun schrijfdoel en dat ze weten voor wie hun tekst bestemd is.

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

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

Het is hoe dan ook nodig dat de leraar voor een uitdagende 'schrijfomgeving' zorgt en de schrijfopdrachten telkens in een zo realistisch mogelijke communicatieve context plaatst. Daarin moeten het beoogde doel en publiek voor de leerlingen duidelijk zijn. Wat het schrijven van brieven betreft, moet men aandacht hebben voor de mogelijkheden en de gevolgen van de tekstverwerker en e-mail. Bij die ontwikkelingen mag het schrijfonderwijs niet achterop blijven.

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

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

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

- zich oriënteren op de schrijftaak;
- de schrijftaak voorbereiden;
- de schrijftaak uitvoeren;
- reflecteren op het proces en het product.

De leerlingen stellen dus vragen als:

- Naar/voor wie schrijf ik?
- Welke bedoeling heb ik?
- Wat weet ik al om met het schrijven te kunnen beginnen en wat moet ik nog even opzoeken?
- Welk taalregister moet ik gebruiken? Wat is de gepaste toon?
- Welke lay-out geef ik de tekst mee?
- Welke moeilijkheden ondervind ik bij het schrijven van deze tekst? Zijn spelling en zinsbouw in orde? Ben ik tevreden met het resultaat? Wat kan ik nog bijschaven of corrigeren? ...

Bij het kiezen van taken verdient het aanbeveling de leerlingen te laten oefenen in het schrijven van verschillende tekstsoorten die ze na/buiten de school ook zouden moeten aankunnen.

Als leerlingen eveneens voor echte lezers schrijven (en niet uitsluitend voor de toevallige leraar-beoordelaar) voelen zij zich meer gemotiveerd om geconcentreerd en met een gezonde dosis zelfkritiek hun schrijftaak uit te voeren.

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

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

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

Goed leren schrijven betekent véél schrijven. Goed reflecteren op het schrijfproces en -product betekent veel herschrijven. Ook hier verdient het aanbeveling kansen te creëren waarin de leerlingen samen schrijftaken kunnen aanvangen en elkaar kunnen helpen. Op die manier wordt niet alleen een stimulerende, maar bovendien een veilige schrijfomgeving in de hand gewerkt.

Het spreekt vanzelf dat de leraar vooraf duidelijk met de leerlingen afsprekt aan welke criteria het product van de schrijfp opdracht moet voldoen. Het verband tussen die criteria en de uiteindelijke beoordeling moet voor de leerlingen dus transparant zijn en hen bij het uitvoeren van de (gerichte) herschrijfp opdracht op weg helpen naar een beter resultaat.

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

Suggesties voor oefeningen en taken

Reflecteren met behulp van controlelijsten i.v.m. de volgende zaken:

- het eindresultaat: het eigen schrijfproduct en dat van anderen m.b.t. de inhoud, de doel- en publiekgerichtheid, aspecten van taalgebruik, structuur en opmaak.
- het schrijfproces, de gevolgde strategie:
 - Beantwoordt het eindresultaat aan de verwachting of bedoeling?
 - Waar is het misgegaan?
 - Wat kan verbeterd worden? Hoe?
- schrijfvaardigheid in het algemeen:
 - Ben ik een goed of onhandig schrijver? Waarom?
 - Welke schrijfp opdrachten doe ik (niet) graag? Waarom (niet)?
 - Waar loopt het bij mij doorgaans mis? Hoe kan ik dat vermijden?
 - Met welke tips kan ik mijn klasgenoten helpen?

4.5 DE LERAAR BEGELEIDT DE LEERLINGEN BIJ HUN ONTWIKKELING TOT FLEXIBELE SCHRIJVERS

Een flexibele schrijver heeft dankzij het schrijfonderwijs verschillende strategieën verworven die hij soepel kan inzetten bij schrijfp opdrachten in de Nederlandse les, in andere lessen en buiten de school. Hij kan gebruikmaken van de eigen voorkennis in het algemeen en is vaardig in het afstemmen van zijn teksten op het beoogde doel en publiek.

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

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

5 TAALBESCHOUWING

VOORAF

In de inleidende visietekst werd beschreven hoe ruim het domein van de taalbeschouwing is.

In dit leerplan leggen we de klemtoon op functionele taalbeschouwing: ze sluit aan bij het concreet taalgebruik van de leerlingen en is erop gericht hun taalvaardigheid, m.n. hun luisteren, spreken, lezen en schrijven te ondersteunen en te verbeteren. Taalbeschouwelijke elementen zijn terug te vinden in alle componenten van het moedertaalonderwijs. Het is belangrijk dat leerlingen zich, zowel bij luisteren en lezen als bij spreken en schrijven, rekenschap geven van de talrijke gebruiksmogelijkheden. Elke les Nederlands komt zo in aanmerking voor occasionele vormen van taalbeschouwing.

5.1 (INTERACTIONELE) ASPECTEN VAN COMMUNICATIE: DE ZEBO-SCHAKEL

Voortdurend bezig zijn en reflecteren op de zender-boodschap-ontvanger-schakel (ZEBO) moet leiden tot een efficiënter gebruik van de standaardtaal, het correct structureren van zinnen, het bewust kiezen van het juiste woord op de juiste plaats, het gebruik van het correcte taalregister, het kiezen van de juiste taalhandeling, enz.

Leerlingen moeten zich bewust zijn van de variaties in het taalgebruik naargelang van de communicatieve situatie.

Suggesties voor oefeningen en taken

- Zebo-schakel
Leerlingen achterhalen in verschillende teksten wie de zender en de beoogde ontvanger zou kunnen zijn en in welke context of gebruikssituatie de boodschap wel of niet functioneert.
 - Modaliteit
Aangezien het gaat om de houding van de taalgebruiker tegenover de werkelijkheid, tegenover wat hij zegt en schrijft, lijkt het zinvol te vertrekken vanuit concrete teksten of concreet taalgebruik. Modaliteit hangt o.a. ook af van de volgende factoren.
 - De tekstsoort en het tekstdoel: een beursbericht is betrouwbaarder dan een weerbericht, de modaliteit van een informatieve tekst is anders dan die van een activerende of een expressieve.
 - De zender: bijv. is hij een autoriteit terzake of niet.
 - Het kanaal of medium: een krant is betrouwbaarder dan een roddelblaadje.
 - De verwoording: intonatie, het gebruik van modale werkwoorden, bijwoorden, woordvolgorde, adjectieven ...
- Op deze manier is er gemakkelijk een verband te leggen met intensief lezen of luisteren. Bovendien is de les over modaliteit geen theoretische les spraakkunst, maar een concrete aangelegenheid die de taalvaardigheid vergroot.
- Taalregister
 - De leerlingen schrijven een brief over een festival naar een vriend en een ingezonden stuk over hetzelfde festival naar een krant.
 - De leerlingen beschrijven een voorval vanuit een wisselend standpunt: een 'rapper' op de tram kan beschreven worden door een oude vrouw, een jongetje van 8, de trambestuurder.
 - De leerlingen vergelijken teksten met identieke inhoud, maar met andere verwoording en duiden het verschil aan in de verhouding zender-ontvanger: ze geven aan welke taalmiddelen daarvoor gebruikt worden.
 - De leerlingen passen een tekst aan in overeenstemming met een verandering in de relatie zender-ontvanger.
 - Taalhandeling
In een kort rollenspel aan de hand van een opgelegde situatie oefenen leerlingen in effectieve en efficiënte taalhandelingen, bijv.:
 - gepast protesteren tegen een bepaalde situatie;
 - zich uit een moeilijke situatie uitpraten;

- iemand iets beloven;
- iemand opdragen iets te doen.

Belangrijk daarbij is de aandacht voor het reflecteren op het wat en het hoe van de taalhandeling, m.n. heb ik de juiste woorden gebruikt, heb ik mijn doel bereikt, enz.?

5.2 GRAMMATICA (TEKSTOPBOUW, ZINSBOUW EN WOORDLEER)

Bij grammatica is het belangrijk dat we vertrekken van de boodschap in een zin en vanuit de functie van het onderwerp in die zin.

Ook hierbij willen we de principes van de inductieve aanpak vooropstellen en het zelfontdekkend, probleemoplossend leren: leerlingen denken zelf na over taalverschijnselen, gaan zelf op basis van een aantal voorbeelden op zoek naar de systematiek die achter de taal zit. Dit zoekproces is essentieel.

Ook de behandeling van *tekstopbouw en vaste tekststructuren* gebeurt het best niet geïsoleerd, maar in samenhang met de vier vaardigheden.

Ook de *woordvorming* wordt best niet geïsoleerd, maar in een context van taalverandering behandeld.

5.3 WOORDENSCHAT

Suggesties voor taken en oefeningen

- Woordenschat/taalvariatie: de leerlingen onderhandelen in duo's over de betekenis van nieuwe, onbekende of moeilijke woorden in een tekst. Ze zetten hierbij hun voorkennis in, onderzoeken de context, gebruiken de woordvorm en de betekenis van de samenstellende delen en raadplegen pas in laatste instantie het woordenboek.
- De leerlingen werken – ook voor taalzuivering – met A.N.-woordenboeken, eventueel in samenhang met schrijven, bijv. een tekst met dialectwoorden reviseren.
- De leerlingen maken voor het aanbieden van een tekst over een bepaald onderwerp/thema eerst een lijstje (of spinnenkop) van alle woorden en uitdrukkingen die ze in de tekst verwachten aan te treffen (voorspellen van een woordveld). Ze krijgen dan een gerichte leesopdracht om alle woorden en uitdrukkingen – specifieke en aanverwante (synoniemen, omschrijvingen) – te vergelijken met hun voorspelde woordveld en op grond hiervan te bepalen wat de te verwerven woordenschat is.
- De leerlingen gaan op onderzoek naar het hanteren van vakjargon en specifiek taalgebruik: technici, informatici, journalisten, enz. Op die manier krijgen ze aandacht voor betekenis, waarden en concepten in de samenleving en hun uitdrukking via taal.
- De leerlingen werken bij al hun taaltaken volgens het OVUR-principe. Als ze zich bij het oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren op een taaltaak bezinnen over het eigen proces en product (en dat van medeleerlingen), doen ze volop aan zinvolle taalbeschouwing. De reflectie kan als volgt gebeuren:
- Hoe waren mijn prestaties?
- Hoe komt dit?
- Hoe kan ik eventueel zorgen dat mijn prestaties verbeteren?

MINIMALE MATERIELE VEREISTEN

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

Dit houdt in:

- 1 een geschikt (vak)lokaal met gemakkelijk verplaatsbaar meubilair om interactieve werkvormen mogelijk te maken, met daarin
 - ruimte voor aankleding van het lokaal (posters, wandkaarten, foto's, knipsels...);
 - een degelijke geluidsinstallatie: cassette recorder, cd-speler;
 - geluids- en beeld dragers;
 - een aantal referentiewerken (zie bibliografie);
 - een bord, scherm en een overheadprojector;
 - een tv- en videotoestel (mobiel of vast);
- 2 multimediacomputers met internetaansluiting
 - ofwel 5 PC's geïntegreerd in het vaklokaal;
 - ofwel 10 PC's opgesteld in een speciaal uitgerust multimedialokaal.

Veiligheidsvoorschriften

- De uitrusting en inrichting van de lokalen dienen te voldoen aan de technische voorschriften inzake de vigerende wetgeving: Codex, ARAB, AREI en Vlarex.
- Bij het gebruik van toestellen, materiaal en materieel dient men reeds bij aankoop te letten op de specifieke normen. Duidelijke, Nederlandstalige handleidingen evenals een technisch dossier dienen aanwezig te zijn. Alle gebruikers dienen de werkinstructies en onderhoudsvoorschriften te kennen en correct te kunnen toepassen. De collectieve veiligheidsvoorzieningen mogen nooit gemanipuleerd worden. Daar waar de wetgeving het vereist, moeten de persoonlijke beschermingsmiddelen aanwezig zijn en gedragen worden.

EVALUATIE

Evalueren is:

WAT?

Het planmatig verzamelen en analyseren/interpreteren van de leerprestaties (kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes) van leerlingen.

WANNEER?

- voor het onderwijsleerproces (diagnostische evaluatie);
- tijdens het onderwijsleerproces (procesevaluatie of permanente evaluatie);
- na een afgeronde onderwijsperiode (productevaluatie).

WAAROM?

- met het oog op het vaststellen van de beginsituatie;
- met het oog op het bijsturen van het onderwijsleerproces;
- met het oog op het sanctioneren van de studies.

DOOR WIE?

- de leerkracht;
- de klassenraad;
- de leerling zelf (zelfevaluatie).

Een relevante evaluatie is een mix van gegevens over kennis, vaardigheden en attitudes. Bij de bepaling van de verhouding tussen deze elementen houdt de leraar rekening met de eisen van het leerplan, de samenstelling van de klas en met de onderwijsvorm.

CRITERIA

- **Validiteit**
De leerstof moet representatief gedekt zijn. De toetsing moet aansluiten bij het onderwijs dat voorafgegaan is; wat geëvalueerd wordt, moet ook voldoende ingeoefend zijn. De verschillende onderdelen van elk vak worden geëvalueerd.
- **Betrouwbaarheid**
Onafhankelijk van het persoonlijke of toevallige; met een aparte evaluatie van objectief meetbare leerprestaties (analytische beoordelingsschema's/modelantwoorden met puntenverdeling) en een subjectieve evaluatie van attitudes.
- **Transparantie en voorspelbaarheid**
De beoordelingscriteria zijn vooraf bij de leerling gekend.
- **Didactische relevantie** (bij diagnostische evaluatie)
De leerlingen moeten uit de beoordeling iets kunnen leren.
- **Planmatigheid**
Het is een goed idee de leerlingen in het begin van het schooljaar duidelijk te maken wat en hoe er geëvalueerd zal worden. De criteria voor specifieke toetsen kunnen ook vooraf worden toegelicht.

Deelproeven

- Afwisseling, combinatie van deeltaken en totaaltaken.
- Afwisseling, combinatie van mondelinge en schriftelijke toetsing.
- Afwisseling, combinatie van proces- en productevaluatie.
- Evaluatie van individueel én groepswork.

De onderwerpen van de toetsen zijn gebaseerd op de vakcomponenten van het leerplan en de verhouding daartussen.

De eindevaluatie van een rapportperiode is het resultaat van een redelijk aantal toetsen, waarbij de verschillende vakcomponenten afwisselend aan bod komen. De leraar laat de leerlingen de behaalde cijfers noteren in hun agenda. Toetsen worden door de leerling bewaard met het oog op het voorbereiden van de eindproeven. De cijfers op een rapport worden geduid met commentaar en remediëring. Deze toetsbeurten zijn immers ook een communicatiemiddel tussen leerkracht, leerling en ouders. Bovendien kan de leerling zo, in-

dien nodig zijn studiehouding en -methode aanpassen en/of kan de leraar zijn onderwijsmethode bijsturen.

Eindproeven

Met dit soort evaluatie wil de leraar nagaan of de leerlingen die vaardigheden en kennis hebben verworven om over te kunnen gaan naar een volgend leerjaar of om een bepaald getuigschrift te kunnen behalen.

Bij de puntenverdeling is het noodzakelijk dat alle vakcomponenten op een evenwichtige wijze aan bod komen. Het is belangrijk dat er ter zake overleg wordt gepleegd in de vakgroep, die een gemotiveerd voorstel moet formuleren per graad.

Het uitschrijven van een evaluatiebeleid is een van de vele bevoegdheden van de school.

De vakgroep ontwikkelt een visie m.b.t. evaluatie en kan zich o.m. over volgende items buigen:

- organisatie van de evaluatie;
- criteria;
- instrumentarium voor proces- en productevaluatie;
- rapportering aan leerlingen en ouders.

Het spreekt vanzelf dat alle vakcomponenten op geregelde tijdstippen geëvalueerd worden. Zowel voor taalbeschouwing als voor de vier vaardigheden geldt dat getoetst wordt wat in het gegeven onderwijs aan de orde is geweest.

Vaardigheden toetsen is niet eenvoudig: daarom besteden we er extra aandacht aan.

Hierna volgen *suggesties en adviezen* voor een betrouwbare evaluatiepraktijk.

1 LUISTEREN, SPREKEN EN (KIJKEN)

1.1 ALGEMENE PRINCIPES

Het toetsen van spreken, luisteren en (kijken) is complex. Het is immers moeilijk om tegelijk te volgen en te evalueren. Spreken wordt immers altijd gecombineerd met luisteren en kijken. Luisteren wordt altijd via een andere vaardigheid geëvalueerd. De klassen zijn bovendien dikwijls groot, waardoor het moeilijk is om van elke leerling een duidelijk beeld te krijgen.

Toch blijft zorgvuldig evalueren hier erg belangrijk. Spreken, luisteren en (kijken) verliezen immers hun status als schoolvak en kunnen qua lestijd en inzet makkelijk in de marge belanden als we er niet genoeg aandacht aan besteden.

SPREEKKAART

Luisteren naar informatie kan in principe net zo getoetst worden als lezen. Bij een tekst (leerstof, nieuwsuitzending, reclame, enz.) kunnen (zowel tekstafhankelijke als tekstonafhankelijke) vragen gesteld worden die betrekking hebben op het hele scala aan luistervaardigheden dat in het onderwijs aan de orde is geweest.

Belangrijk is dat er een antwoordmodel is opgesteld.

Spreekoefeningen worden geëvalueerd aan de hand van een spreekkaart. Het gebruik van een kaart voor de evaluatie is aan te raden, maar de vakgroep bepaalt de concrete invulling ervan. *De spreekkaart kan ook een nuttig hulpmiddel zijn om klasgenoten te beoordelen en ze kan dienen als richtlijn bij de voorbereiding van de spreektaak. Bij de dialogen kunnen er hulpvragen zijn over de dialoog als geheel en over de individuele deelnemers.* De spreekkaart kan doorgegeven worden naar het volgend schooljaar; zo heeft de volgende leraar al een idee van de beginsituatie van de leerling.

CRITERIA

De criteria kunnen verschillen naargelang van de soorten spreekoefeningen, bijvoorbeeld:

- bij een bepaalde oefening is de inhoud belangrijker dan de presentatie;
- bij een andere oefening ligt de nadruk op intonatie/expressiviteit;
- bij een bepaalde oefening gaat het om de correctheid van de gegevens.

Het is niet de bedoeling alle facetten elke keer even grondig te analyseren. Twee voorbeelden:

- bij een discussie wordt de ene keer de interactie beklemtoond, de andere keer vooral de kwaliteit van de argumenten;
- bij een voordracht/expressief lezen wordt de intonatie of de correcte uitspraak geëvalueerd.

Uiteraard moeten de verschillende spreekoefeningen in de loop van het jaar voldoende zijn ingeoefend.

Het is belangrijk dat de opdrachten duidelijk omschreven zijn en dat er duidelijkheid bestaat over de criteria gebruikt bij de evaluatie.

PROCES EN PRODUCT

Bij de beoordeling gaat de aandacht niet enkel naar het resultaat (het product), maar ook naar het proces. De kernvragen zijn altijd:

- Hoe was de prestatie?
- Hoe komt dit? Hoe kun je het resultaat precies verklaren? Welke factoren tijdens de uitvoering en de voorbereiding liggen aan de basis ervan? Wat moet eventueel verbeterd worden? Hoe?

Deze elementen vinden een neerslag in de notities van de leerling. Wanneer het gaat om opdrachten die in de klas in groep voorbereid kunnen worden, kunnen de verschillende voorbereidingsfasen eveneens in de beoordeling betrokken worden.

De evaluatie kan in verschillende fasen gebeuren. De sprekers reflecteren eerst op de prestatie en eventueel ook op de aanpak, dan volgt het oordeel van de klas en tot slot dat van de leraar. De sprekers noteren een en ander in hun schrift. Zowel de leerkracht als de leerlingen moeten bijhouden welke aspecten goed en minder goed verlopen, zodat niet alleen controle mogelijk is op de individuele vooruitgang, maar ook gerichte remediëringsoefeningen ingelast kunnen worden.

De beoordeling van een groepstaak (bijv. een discussie) kan problemen opleveren. Geven we een cijfer aan de groep, dan worden sommige leerlingen benadeeld want ze zijn afhankelijk van de medewerking van de anderen. Als we vooraf meedelen dat we de individuele bijdragen evalueren, dan werken de leerlingen misschien te weinig samen. Bovendien kunnen we vaak niet iedereen grondig genoeg volgen. Om deze redenen kan een gemengde beoordeling een oplossing bieden: een groeps cijfer, verhoogd of verlaagd, afhankelijk van de kwaliteit van de persoonlijke bijdrage.

We vestigen er nog eens de aandacht op dat we toetsen wat er getraind is:

- deelvvaardigheden of/en totaalvaardigheden;
- diverse luister- en kijkstrategieën;
- afwisseling en combinatie van tekstonafhankelijke (open)/tekstafhankelijke (gesloten) vragen;
- bij luisteren: luisterdoel bepalen, dus vragen vooraf geven;
- bij spreken: spreekdoel en publiek bepalen, dus opdracht laten voorbereiden.

1.2 CONCREET

Dagelijks werk

De vordering van de spreek- en luister/kijkvaardigheid van de leerling wordt per schooljaar getoetst op geregelde tijdstippen die niet noodzakelijk samenvallen met de rapportperiodes. Men laat de complexiteit geleidelijk toenemen en streeft ernaar binnen een redelijke termijn diverse tekstsoorten aan bod te laten komen. De spreekoefening op het einde van het schooljaar is zo mogelijk een combinatie van verschillende soorten spreekopdrachten.

- De opdracht kan vooraf door de leerlingen worden voorbereid.
- Voor de evaluatie wordt gebruikgemaakt van een spreekkaart.
- De cijfers van deze oefeningen worden aan de leerlingen meegedeeld en in hun agenda genoteerd
- Er komen minimum vijf spreek- en/of luisteroefeningen per schooljaar aan bod.

Examen

- 1ste examen: globaliserend cijfer op basis van dagelijks werk.
- 2de examen: luisteren en spreken worden getoetst in een totaaloefening, al dan niet in combinatie met andere componenten.
- Vrijblijvende suggesties:
 - Leerlingen schrijven een dialoog tussenpersoon – zorgvrager / zorgverstreker.
 - Vertrekkend vanuit een videofragment en op basis van een aantal krantenartikelen schrijven of presenteren de leerlingen een informatieve tekst over bv. een medisch probleem.

2 LEZEN

2.1 ALGEMENE PRINCIPES

De vakcomponent lezen zorgvuldig evalueren stelt een aantal problemen.

DIAGNOSTISCH EN SELECTIEF

- Een diagnostische evaluatie
We willen weten in hoever het onderwijsleerproces is gevorderd met het oog op een eventuele bijsturing of remediëring. De diagnostische evaluatie is dus gericht op de vraag: *Heeft het leesonderwijs de nodige vruchten afgeworpen of moet er nog verder geoefend worden?* De

diagnostische evaluatie wordt al te vaak gebruikt om een rapportcijfer te geven en beïnvloedt op die manier selectiebeslissingen. Er wordt eigenlijk een onafgewerkt product (een proces) geëvalueerd.

- Een selectieve evaluatie
De leerlingen moeten op gezette tijden tonen dat ze een aantal vaardigheden hebben verworven: Is deze leerling in zijn leesvaardigheid ver genoeg gevorderd om over te gaan naar een volgende klas/zijn secundair onderwijs af te ronden? De selectieve evaluatie meet (meestal aan de hand van tekstafhankelijke vragen) al te vaak in hoeverre leerlingen erin slagen informatie uit een tekst te halen, te structureren en (soms) te evalueren. Er wordt dus een eindproduct geëvalueerd.

In de praktijk van het (lees)onderwijs worden beide vaak verward.

Daarbij komt nog dat heel wat aspecten van de leesvaardigheid zich afspelen in het hoofd van de lezer zonder dat die direct objectief te meten/toetsen zijn.

Ook het eindproduct van de leesactiviteit, eigenlijk het antwoord op de vraag: *Heb ik uit de tekst gehaald wat ik er uit wou halen?* is niet voor alle leerlingen gelijk omdat elke leerling een eigen visie heeft op de leesopdracht of op de tekst. Een leestoets is in de klaspraktijk vaak niet erg normaal-functioneel: het is immers de leraar die de opdracht ontwerpt, het leesdoel bepaalt, de tekst kiest i.p.v. de lezer.

Om leestoetsen een stukje realistischer te maken, kunnen we de leerlingen bijv. verschillende nieuwe teksten aanbieden waaruit ze mogen kiezen, zodat verschillende belangstellingssferen aan bod kunnen komen. De nieuwe teksten moeten wel voldoende materiaal bevatten om de verworven strategieën te toetsen en in de loop van de leerlijn voldoende complex worden om de progressie in de leesvaardigheid te kunnen toetsen.

TRAINEN EN TOETSEN

Om een eerlijk antwoord te krijgen op de vraag: *In hoeverre heeft de leerling de getrainde vaardigheden verworven en kan hij ze toepassen?*, moeten we ervoor zorgen dat het toetsen en het trainen in elkaars verlengde liggen. Anders gezegd, we toetsen **wat** we getraind hebben en we toetsen dit **zoals** we het getraind hebben. Dit is in feite een gulden regel bij elke vorm van toetsing. Als leerlingen bijv. teksten hebben leren aanpakken met een methode van tekstafhankelijke vragen (bijv. topische vragen als *Waar? Wanneer? Wie? Wat? Waarom?*), zou het pedagogisch unfair zijn op de toets uitsluitend tekstafhankelijke vragen te stellen.

SOORTEN VRAGEN

Tekstafhankelijke vragen bij een tekst laten beantwoorden vraagt enige omzichtigheid. Zulke vragen laten geen transfer toe naar niet-behandelde teksten. Tekstafhankelijke gesloten vragen kunnen soms zinvol zijn, bijv. om opgedane kennis te toetsen of wanneer de lezer een beroep moet doen op verworven strategieën (bijv. zoekend/gericht lezen). Tekstafhankelijke open vragen waarbij de lezer gevraagd wordt bij de tekst iets nieuws te bedenken, hebben zin om te peilen naar de vaardigheid in het toepassen van methodes of het toetsen van het beoordelingsvermogen van de lezer (kritisch, waardierend lezen). Tekstafhankelijke vragen worden bij voorkeur voor de lectuur aangeboden, zodat de leerlingen een leesdoel krijgen. In het andere geval (eerst de tekst, nadien de vragen) testen we meer het kortetermijngeheugen dan de eigenlijke leesvaardigheid.

Tekstonafhankelijke vragen zoals de oriënteringsvragen hebben het grote voordeel gericht te zijn op vaardigheden en strategieën die inzetbaar zijn bij alle tekstsoorten, ook de literaire.

De **totaal oefening**, ook wel **concentrisch lezen** genoemd, die alle momenten van het leesproces omvat, van oriënterend, globaal tot intensief en kritisch lezen, is de meest complete leestoets, maar ook de meest complexe. De voorspellings- en reflectiefase kunnen wel geïntegreerd worden in de toets – omdat ze zo belangrijk zijn – maar er hoeft daarom geen cijfer voor gegeven te worden. Leerlingen moeten dit wel weten. Het is immers een gulden regel bij de evaluatie dat toetsen **transparant** zijn.

Het is fair dat leerlingen vooraf precies weten wat van hen verlangd wordt, hoe er zal getoetst worden en welke beoordelingscriteria hierbij gelden (bijv. een correctieformulier met puntenverdeling).

Enkele mogelijkheden voor een 'open' totaal oefening:

- De leerling beschrijft in de vorm van een leesverslag op een systematische manier hoe de aangeboden tekst door hem verwerkt werd. Hij systematiseert de opeenvolgende stappen in zijn leesproces en geeft hierbij telkens aan wat hij precies doet en waarom hij dit doet. Op die manier verduidelijkt hij zijn strategisch handelen voor de leraar.

- De leerling brengt zijn eigen, zelfgekozen tekst(en) mee naar het mondeling proefwerk en 'bewijst' aan de hand van een hardop-denkoefening dat hij de tekst begrijpt en hierbij strategisch kan handelen.

Het schrijven van een **samenvatting** van een gelezen tekst is geen zuivere toetsvorm voor de vaardigheid lezen alleen. In feite is het een complexe taalkaak waar heel wat deelvaardigheden van lezen en schrijven interfereren. Precies omwille hiervan is de samenvatting als leestoets minder geschikt. Toch zullen we binnen het geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs, zeker in het licht van doel- en publiekgericht schrijven, aandacht moeten schenken aan verschillende realistische vormen van samenvatten (annotaties, leesverslag, ...). Ze kunnen namelijk een belangrijk hulpinstrument kunnen zijn bij de studievaardigheid en in het beroepsleven.

Alternatieve vormen van samenvatten om zin voor analyse, structuur en synthese te toetsen zijn bijv.:

- de ontwikkelingsvragen formuleren die per alinea bij het onderwerp gesteld kunnen worden en dit in een (mini)schema;
- tekstinformatie omzetten in een of ander grafisch schema zoals een semantisch veld (spinnenkop), waaierschema, stroomdiagram dat gedeeltelijk ingevuld of volledig blanco wordt aangeboden.
- **Deelvaardigheden** kunnen expliciet – al dan niet geïsoleerd of gecombineerd – getoetst worden.

Concrete suggesties (naar Bonset)

- Stel de vragen naar keuze tekstafhankelijk dan wel tekstonafhankelijk, maar stel in beide gevallen een goed doordacht antwoordmodel op.
- Gebruik in de toets tekstsoort x als je wilt weten of de leerling tekstsoort x kan lezen. Gebruik meerdere tekstsoorten als je DE leesvaardigheid van de leerlingen wilt toetsen.
- Toets binnen de grenzen van het haalbare leesvaardigheid meerdere malen per jaar.

2.2 CONCREET

Dagelijks werk

De vordering van de leesvaardigheid van de leerling wordt per schooljaar getoetst op geregelde tijdstippen die niet noodzakelijk samenvallen met de rapportperiodes. Geleidelijk laat men de complexiteit toenemen en streeft men ernaar binnen een redelijke termijn diverse tekstsoorten aan bod te laten komen.

Examens

- Schriftelijke bespreking van een niet-behandelde tekst.
- De tekst(soort) en de (tekstonafhankelijke en tekstafhankelijke) vragen moeten aansluiten bij wat in het onderwijs aan de orde is geweest.
- Bij de examenvragen worden modelantwoorden ingediend die objectieve evaluatiecriteria bevatten.

3 SCHRIJVEN

3.1 ALGEMENE PRINCIPES

Als we schrijven evalueren, moeten we ervoor zorgen dat de leerlingen voldoende tijd gekregen hebben om de tekstsoort(en) die geëvalueerd worden, ook in te oefenen. De schrijfoopdracht moet aansluiten bij het onderwijs dat eraan voorafgegaan is.

"In principe is de toetsing van schrijven heel eenvoudig. Als de leerlingen er blijk van moeten geven dat ze een brief, verslag, formulier, advertentie, betoog of werkstuk kunnen schrijven (creatief schrijven leent zich niet voor toetsing), laat ze als toets dan zo'n tekst schrijven, kijk hem na (al dan niet mét de leerlingen) en geef er een cijfer op. Het enige nieuwe element is het cijfer: schrijfproces en -product blijven immers hetzelfde als in alle lessen waarin niet wordt getoetst" (Bonset).

DOEL EN PUBLIEK

De opdracht moet duidelijk en expliciet genoeg zijn voor de leerling: welke tekstsoort moet hij schrijven, wat is het doel en het publiek?

CRITERIA

De criteria die bij de beoordeling worden gehanteerd, moeten samenhangen met de kenmerken van de tekstsoort. Ze moeten vooraf bij de leerlingen bekend zijn (eventueel samen met hen inductief opgebouwd). Het zijn meteen ook de criteria die aan de orde zijn bij de tekstrevisie door de leerling. Het is belangrijk dat de leerlingen deze criteria per schrijfoopdracht duidelijk noteren in hun schriften.

De leraar laat de leerlingen elkaars teksten evalueren op basis van deze criteria (zie Rijlaarsdam). Hij laat ze die commentaar schriftelijk vastleggen, verwerkt deze commentaren en houdt er rekening mee bij het toekennen van een cijfer met bijhorende motivering. Bij de correctie houdt hij zich zorgvuldig aan de criteria en hij formuleert de commentaar over alles wat subjectief is in de ik-vorm. Hij geeft de leerling ook de kans om de gekregen evaluatie te toetsen aan die van anderen, bijvoorbeeld de medeleerlingen.

SCHRIJFKAART

Het gebruik van commentaarformulieren (schrijfkaart) bij correctie en evaluatie is een nuttig middel om de transparantie en de objectiviteit van de evaluatie te vergroten.

Het is belangrijk bij de evaluatie ook geschreven commentaren te formuleren die een waardering voor de opdracht en de inzet van de leerling uitdrukken.

Het verdient aanbeveling dat er overlegd wordt met alle leraren Nederlands inzake het gebruik van symbolen om aan te duiden wat niet correct is, vergeten werd, overbodig is, enz.

3.2 CONCREET

Dagelijks werk

- 4 totaaltaken (= eindproduct) met bijbehorende deeltaken per schooljaar.

Examens

- 1 totaaltaak per examen, al dan niet gecombineerd met andere componenten.
- Vrijblijvende suggestie: de leerlingen kunnen hierbij gebruikmaken van door hem vooraf verzamelde en verwerkte informatie.

4 TAALBESCHOUWING

Taalbeschouwing dient op basis van dit leerplan op geïntegreerde wijze getoetst te worden, gekoppeld aan de vaardigheden. Dit geldt zowel voor dagelijks werk als examens.

BIBLIOGRAFIE

ALGEMEEN

- BONSET, H., e.a., *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*, Dick Coutinho, Muiderberg, 1992.
- DAEMS, F., PEPERMANS, J. en ROGER, R., *Leren leven in taal. Een moedertaal didactiek*, De Sikkel, Malle, 1982.
- GRIFFIOEN, J. en DAMSMA, H., *Zeggenschap*, Wolters-Noordhoff, 1978.
- HAJER, M. en MEESTRINGA, T., *Schooltaal als struikelblok*, Coutinho, 1995.
- HOOGEVEEN, P. en WINKELS, J., *Het didactische werkvormenboek (Variatie en differentiatie in de praktijk)*, Van Gorcum B.V., Assen, 1996.
- HOOGEVEEN-BONSET, *Het Schoolvak Nederlands onderzocht*, Garant, Leuven/Apeldoorn, 1998.
- KLEIN, M. en VISSCHER, M., *Handboek Verzorgd Nederlands*, Martinus Nijhof, 1992.
- LEIDSE WERKGROEP MOEDERTAALDIDACTIEK, *Moedertaal didactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*, Coutinho, Muiderberg, 1986.
- STEEHOUDER, M., e.a., *Leren communiceren*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1992.

SPECIFIEK

LUISTEREN / SPREKEN

- BOGAERT, J. en BONSET, H., *Ikjes spelen, deel 1 en 2*, Plantyn - De Procure.
- BOLAND, J., en SLIJPEN, M., *Spreek- en luisteronderwijs: Literatuuronderzoek en methode-analyse*, SLO, Enschede, 1991.
- BOLAND, J., BONSET, H. en SLIJPEN, M., *Spreek- en luisteronderwijs: case-studies*, SLO, Enschede, 1991.
- BONSET, H. e.a., *Spreeken en luisteren in de basisvorming*, Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO), Enschede, 1993 (samenvatting van literatuur, leerplan, lesmateriaal, videoband).
- BONSET, H., Strategisch spreek- en luisteronderwijs?, In: *Vonk*, 25/1, sept. 1995.
- CORTHALS, P. e.a., *Luister met je ogen*, BRT-Instructieve Omroep, 1986.
- DAELMANS, R., *Spreekuur*, Wolters-Plantyn, Deurne, 1997.
- GELDEREN, A. van en OOSTDAM, R., *Mondelinge taalvaardigheid Nederlands. Referaat, debat en discussie in de bovenbouw van havo en vwo*, Coutinho, Bussum, 1994 (bevat een volledige uitwerking van onderwijs en toetsing in de genoemde drie luister- en gespreksvormen).
- JANSEN, C. en MAAT, K., *Leren communiceren: handboek voor mondelinge en schriftelijke communicatie*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1995.
- KORSWAGEN, C.J.J., *Drieluik mondelinge communicatie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1988 (doeltreffend spreken, presenteren en instrueren, leiding geven en deelnemen aan twee- en vraaggesprekken; leiding geven en deelnemen aan informatie-, discussie- en vergaderbijeenkomsten).
- MONT, A. du, De integratie van het medium video in de moedertaalles, In: *Vonk*, 19/6, 1990.
- PRAXIS, *Luisteren in meervoud*, Malmberg, Nederland.
- TACK, P., Leren luisteren naar zakelijke teksten, In: *Vonk*, 21/3, jan. 1992.

LEZEN

- DRIEL, H. van, *Voorspellend lezen in het moedertaalonderwijs*, In: *Levende Talen*, 382, 1983.
- HENDRIX, T. en Hulshof, H., *Leesonderwijs verder vorm geven. Van deelvaardigheden naar interactieve tekstanalyse*, In: *Levende Talen*, 480, mei 1993.

HENDRIX, T. en Hulshof, H., *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten in de klas*, Coutinho, Bussum, 1994.

HENNEMAN, K., CALCAR, W. van, *Problemen met tekstbegrip. Directe instructie in leesstrategieën een mogelijke oplossing*, in: Moer, 1993/2.

LUBBERS, G.J., *Tekst en oordeel. Over het beoordelen van functionele teksten*, In: Nederlands 4.

MONT, A. du, *Sjabloonlezen. Een techniek in voorspellend diagonaal lezen van zakelijke teksten*, In: Vonk, 17/1, 1987.

MONT, A. du, *Leesvaardigheidstraining*. Syllabus bij de Nascholingscursus *Leesvaardigheidstraining in relatie tot o.m. Leren Leren*, 3 delen, Uitgave ARGO- CBL/UIA, 1996 (werkmaterialen, lesmodellen, achtergrondliteratuur, toetsing, beoordelingscriteria voor leeslessen, pedagogisch-didactische wenken).

WESTHOFF, G.J.: *Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne vreemdetalenonderwijs*, Wolters-Noordhoff, 1981.

WESTHOFF, G.J., *Leesvaardigheidstraining. Doel, handelingsstructuur, leeractiviteiten*, In: Vonk, 17/1, 1987.

SCHRIJVEN

BAERT, M.A, DAELMANS, R., VERSTRAETEN, H., *Tekststuur. Wegwijzer in teksuele vaardigheden*, Plantyn, Antwerpen/Deurne, 1994.

BOLAND, J., *Schrijfblok. Een handleiding voor het schrijfonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*, SLO, Enschede, 1988.

BOLAND, J., en KERREMANS, V., *Schrijfdraad. Een naslagwerk voor schrijfonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*, SLO, Enschede, 1990.

BURGER, P. en JONG, J. de, *Handboek stijl. Adviezen voor aantrekkelijk schrijven*, Martinus Nijhof, 1997.

BRAET, A., *Schrijfvaardigheid Nederlands. Een praktische didactiek voor de bovenbouw van havo en vwo*, Coutinho, Bussum, 1995.

DIEKEMA, K., e.a., *Schrijfonderwijs*, SLO, Enschede, 1990.

HENNEMAN, K., *Problemen van gevorderde spellers*, Coutinho, 1994.

HUIZENGA, H., *Spelling en didactiek*, Wolters-Noordhoff, 1997.

MONT, A. du, *Schrijfvaardigheidsonderwijs*. Syllabus bij de nascholingscursus *Schrijfvaardigheidsonderwijs*, 3 delen, uitgave ARGO-CBL/UIA, 1997 (werkmaterialen, lesideeën, achtergrondliteratuur, evaluatiemodellen, beoordelingscriteria voor schrijflessen, pedagogisch-didactische wenken).

PEER, W. van, *Spelling in stelling. Een didactische visie*, In: Levende Talen, 417, jan. 1987.

PEER, W. van, *Vrijheid en verantwoordelijkheid in de praktijk van het spellingonderwijs*, In: Levende Talen, 418, febr. 1987.

RIJLAARSDAM, G., *Schrijfboek. Een cursus doel- en publiekgericht schrijven op basis van informatie*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1987.

VLASMAN, C., *De papieren wereld (deel 1 - deel 2)*, K.P.C., 's Hertogenbosch, 1983.

TAALBESCHOUWING

BOONEN, R., *Geweld en geweldloosheid*, Van In, 1996.

CALCAR, W. van, *Een nieuwe grammatica voor taalbeschouwing en taalbeheersing*, Acco, Leuven, 1985.

DORT-SLIJPER, M.K. van e.a., *Je weet niet wat je weet, deel 1/2: Moderne taalkunde voor het eerste/tweede leerjaar mavo-havo-vwo*, Educaboek, Culemborg, 1981.

GEERTS, G. e.a., *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, Wolters-Noordhoff, Groningen, Wolters, Leuven, 1986.

HAGEN, A. en J. STURM, *Dialect en school*, DCN-cahier 12, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982.

HULSHOF, H. en HENDRIX, T., *Kennis over taal en taalverschijnselen. Omgaan met taalkundige onderwerpen in de klas*, Coutinho, Bussum, 1996.

PASSEN, W. van e.a., *Taalbeschouwing voor gevorderden*, DCN-cahier 15, Malmberg, Den Bosch z.j.

SMETS, W. EN BELLE, W. van, *Taalboek Nederlands*, Pelckmans, 1996.

STEVENS, M., m.m.v. J. PEPERMANS, *Woordbetekenis en betekeniswijziging. Educatief ontwerpen van taalbeschouwingslessen*, In: Vonk, 21/3, 1992.

LITERATUUR

ASSCHE, A. VAN, *Leesstrategieën om moderne poëzie te verstaan*, In: Vonk, 17/5, 1987.

BAVEL, M. VAN en LANNOY, L., *Het belang van spannend. Werkbrochure voor de leraar 2de graad secundair onderwijs*. Vereniging ter bevordering van het Vlaamse boekwezen, 1996.

Bubi, *Wegwijs in de Vlaamse jeugdliteratuur*, Dedalus, Antwerpen.

BULKBOEK, *Handboek Literatuuronderwijs Nederlands 1993*, Bulkboek, Amsterdam, 1993.

DELLEN, J. Van, *Gedrukte letters*. Van Walraven, 1984.

DIRKSEN, J., *Dossier lezen*, Meulenhoff Educatief, Amsterdam, 1998.

DIRKSEN, J. en Prak, D., *Handleiding Leesdossier. Een complete gids voor docenten Nederlands en moderne vreemde talen*, Bulkboek, Amsterdam, 1998.

DIRKSEN, J. en Prak, D., *ABC van het leesdossier*, Bulkboek, Amsterdam, 1998.

GEEST, D. DE, *Dichtersbij*, Acco-Leuven, 1982.

GELJON, C., *Toneelteksten in de klas*, In: Vonk, 18/2, 1988.

GELJON, C., *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*, Coutinho, Bussum, 1994.

GERITS, J., *Gesneden brood? Ideeën en modellen voor poëzie-onderwijs*, Acco, Leuven, 1985.

GHEQUIERE, R., *Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar*, Averbode/Apeldoorn 1993.

HOEY, J. VAN, *Theatertaal*, In: Vonk, 19/6, 1990.

LUBBERS, G.J., *Semantische schalen ten dienste van poëzie-(literatuur)onderwijs*, In: Levende Talen nr. 292, 1972.

MONT, A. du, *Lezen: een productieve vaardigheid*, In: Vonk, 18/3, 1988.

MOOR, W. de, *De toekomst van het literatuuronderwijs*, In: Vonk, 27/4, 1998.

MULDER, J., *Literatuur in het studiehuis*, Thieme, Zutphen, 1997.

PENNAC, D., *In één adem uit ... Het geheim van het lezen*, De Brink, Amsterdam, 1993.

PEPERMANS, J., m.m.v. M. STEVENS, *Halewijn. Educatief ontwerpen*, In: Vonk 20/4, 1991.

STERCK, M. DE en VAN BAVEL, M., *Leeswijzer 16-18 jaar. Werkmodellen en keuzelijsten voor de derde graad (bovenbouw) van het secundair onderwijs*, Davidsfonds/Infodok, Leuven, 1993.

UYTTENDAELE, J., *Poëzie is amusement*, De Sikkel, 1986, tweede druk.

VLAAMS THEATER INSTITUUT vzw, Saintelettesquare 19, 1000 Brussel, tel: 02/201.09.06, fax: 02/203.02.05, website: [http:// www.vti.be](http://www.vti.be), e-mail: admin@vti.be (voor teksten, lespakketten met videocaptaties, werkmateriaal en publicaties rond alle podiumkunsten, met uitzondering van muziek)

VONK (Tijdschrift van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands), *Themanummer Literatuur-onderwijs*, 14/4, sept.- okt. 1984.

VONK (Tijdschrift van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands), *Dossier Beeldtaal*, 19/6, 1990 (praktische bijdragen en beschouwingen over beeldtaalopvoeding, theater, film en het gebruik van video in de taalles; met videoband).

VONK (Tijdschrift van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands), *Themanummer Dramatische werkvormen*, 26/, 1997. (lesmodellen en beschouwingen)

VONK (Tijdschrift van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands), *Themanummer Literatuur-
onderwijs: Grenscorrecties*, 27/4, maart- april 1998.

VOS, J., *Jeugdliteratuur. Didactiek en methodiek*, Leiden, Martinus Nijhoff, 1988.

VOS, J., en MEIJER, C., *Wegwijs in de jeugdliteratuur*, Nijhoff, 1985.

VOS, M. De, *Als er verteld wordt*, Wolters-Noordhoff, 1986.

VROOMEN, J. de, *Dramatische werkvormen bij oude literaire teksten*, In: *Levende Talen*, 422, 1987.

WELS, P., BECKERS, P. en LUYTEN, J. *Mooi is anders*, Van Walraven 1986, derde herziene druk.

WERKGROEP UFSAL-Docebo, *Poëzie in het onderwijs*, Acco, Leuven- Amersfoort, 1984.

TIJDSCHRIFTEN

LEVENDE TALEN

MOER

TSJIP LETTEREN

VONK (Tijdschrift van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands)

WERKBLAD VOOR NEDERLANDSE DIDACTIEK (UFSIA)

BIJLAGE 1: JAARVORDERINGSPLAN

JAARVORDERINGSPLAN					
LEERPLAN:		SCHOOLJAAR:		LERAAR:	
STUDIERICHTING:		LT/WEEK:		VAK:	
LEERJAAR-GRAAD:					
VAKCOMPONENT: SPREKEN-LUISTEREN/KIJKEN-SCHRIJVEN-LEZEN					
PERIODE	VERWIJZING LEERPLAN	DOELSTELLINGEN LEERINHOUDEN	TAALBESCHOUWING (occasioneel)	B. L.	OPMERKINGEN

JAARVORDERINGSPLAN

LEERPLAN:

STUDIERICHTING:

LEERJAAR-GRAAD:

SCHOOLJAAR:

LT/WEEK:

LERAAR:

VAK:

VAKCOMPONENT: TAALBESCHOUWING

PERIODE	VERWIJZING LEERPLAN	DOELSTELLINGEN LEERINHOUDEN	SPREKEN	SCHRIJVEN	LUISTEREN	LEZEN	B. L.	OPMERKINGEN

Evaluatiefiche voor de leerling			
De leerling kan zich	Taak 1	Taak 2	Taak 3
	Opdracht: Datum:	Opdracht: Datum:	Opdracht: Datum:
ORIËNTEREN <ul style="list-style-type: none"> Wat weet je al over het onderwerp? Heb je context en situatie afgebakend? Zijn doel en publiek duidelijk bepaald? Is er rekening gehouden met de randvoorwaarden? 			
VOORBEREIDEN <ul style="list-style-type: none"> Heb je de opdracht voldoende geanalyseerd? Zijn de nodige gegevens verzameld? Heb je de passende hulpbronnen geraadpleegd? Heb je de gegevens kritisch geselecteerd? Is er een stappenplan opgesteld? Moeten er praktische schikkingen getroffen worden? (infrastructuur, uitrusting, ontvangst ...) 			
UITVOEREN <p>Taal</p> <ul style="list-style-type: none"> Is het taalgebruik aangepast aan doel en publiek? Zijn de zinnen grammaticaal correct? Heb je aandacht besteed aan correcte spelling en uitspraak? Is er voldoende variatie in de zinsbouw? <p>Inhoud</p> <ul style="list-style-type: none"> Is de inhoud correct, duidelijk en volledig? Is de opbouw logisch en samenhangend? Wordt de inhoud ondersteund door degelijke argumenten? <p>Presentatie</p> <ul style="list-style-type: none"> Zijn de conventies gevolgd?(Bin, huisstijl, houding, gepast register ...) Heb je gezorgd voor een aantrekkelijke presentatie, vormgeving? Zijn je gebaren, mimiek functioneel? 			
REFLECTEREN OP <ul style="list-style-type: none"> Beantwoordt het eindresultaat aan de verwachtingen of de bedoeling? Heb je tijdens de uitvoering rekening gehouden met de vooropgestelde strategieën? 			
BIJSTURING <ul style="list-style-type: none"> Wat is misgegaan? Wat kan verbeterd worden? Hoe? 			

