

# Kennisbasis

Nederlandse taal

Lerarenopleiding basisonderwijs



# Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs

Dr. Bart van der Leeuw

Drs. Tamar Israel

Dr. Ietje Pauw

Dr. Anneli Schaufeli

# Voorwoord

De kwaliteit van ons bachelor onderwijs moet goed zijn, dit is niet alleen belangrijk voor onze studenten en het afnemende werkveld maar ook voor de Nederlandse kenniseconomie in het algemeen. Goede docenten zijn hierbij cruciaal en van de lerarenopleidingen wordt dus ook veel verwacht. Het niveau van de lerarenopleiding moet omhoog en het leerklimaat uitdagender. Om deze ambitie te kunnen realiseren moet je bij de basis beginnen, het gewenste eindniveau moet worden vastgesteld. De lerarenopleidingen voor het primair en voortgezet onderwijs hebben deze boodschap goed begrepen en zijn vorig jaar gestart met het ambitieuze project 'Werken aan Kwaliteit'. Hierin werken zij aan de kwaliteit van de lerarenopleidingen door de vakinhoudelijke en vakdidactische kwaliteit van de lerarenopleidingen in kaart te brengen. Deze set van kennisbases garandeert de basiskwaliteit van de lerarenopleidingen.

Het afgelopen jaar is door alle lerarenopleidingen met veel enthousiasme hard gewerkt aan het beschrijven van de eerste set van kennisbases. Inhoudelijke experts, deskundigen op hun vakgebied, hebben de kennisbases die door de opleidingen aan hen zijn voorgelegd bestudeerd en daar waar zij dat nodig achtten nadere aanwijzingen gegeven. Het resultaat van deze arbeid ligt nu voor u. Dit is nog maar het begin van een traject waarin de kwaliteit van de opleidingen verder versterkt wordt door de implementatie van de kennisbases in de curricula van de opleidingen. Ook worden er kennistoetsen ingevoerd waarmee wordt gemeten of studenten de kennisbasis beheersen.

Zoals gezegd is 'Werken aan Kwaliteit' een groot en ambitieus project dat een bijzondere inspanning vergt van de sector. Velen uit de sector zijn op enigerlei wijze betrokken bij de uitvoering van het project. Door het harde werk en de grote betrokkenheid van al deze mensen zijn de eerste beschrijvingen van de kennisbases een groot succes te noemen en dit sterkt mij in het vertrouwen dat de lerarenopleidingen de overige kennisbases met dezelfde voortvarendheid en in nauwe samenwerking met externe deskundigen zullen beschrijven.

Ik dank allen die hieraan hebben bijgedragen.



Doekle Terpstra  
Voorzitter HBO-raad

# Inhoud



1. Toelichting en verantwoording	6
2. Domeinen van taalonderwijs	8
3. Kenniselementen per domein	10
3.1 Wat is de leerinhoud?	10
3.2 Hoe wordt de leerinhoud onderwezen?	11
3.3 Wat is het fundament onder de leerinhoud?	12
3.4 Wat zijn de algemeen taaldidactische principes: taalbeleid?	12
3.5 Het klaverblad als inhoudsopgave van een domein	13
4. Wat moeten aanstaande leraren kennen?	14
5. De kennisbasis en professionele taalvaardigheid	15
6. Uitwerkingen van de domeinen	16
6.1 Mondelinge taalvaardigheid	16
6.2 Woordenschat	22
6.3 Beginnende geletterheid	28
6.4 Voortgezet technisch lezen	34
6.5 Begrijpend lezen	40
6.6 Stellen	46
6.7 Jeugdliteratuur	52
6.8 Taalbeschouwing	57
6.9 Spelling	63
7. Nawoord	68

# 1. Toelichting en verantwoording

## Opdracht

Het Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (LEONED) heeft in opdracht van de HBO-raad tussen november 2008 en maart 2009 het concept voor een kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo ontwikkeld. LEONED heeft daartoe een ontwikkelgroep samengesteld. Die kreeg tot taak om 'een beschrijving te maken van de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis die ten grondslag ligt aan de vakinhoudelijke en didactische competentie die de SBL heeft beschreven (competentie 3)'. De ontwikkelgroep heeft vervolgens een samenhangend geheel van concepten, basisbegrippen en principes, verdeeld over een aantal domeinen geproduceerd.

## Ontwikkelgroep

De ontwikkelgroep die de opdracht heeft uitgevoerd bestond uit:

- Dr. Bart van der Leeuw, docent Nederlands Fontys Pabo Den Bosch, projectleider LEONED, voorzitter ontwikkelgroep;
- Drs. Tamar Israel, docent Nederlands, sectieleider Pabo Hogeschool Rotterdam;
- Dr. Ietje Pauw, docent Nederlands, lector Reflectie en Retorica, Katholieke Pabo Zwolle;
- Dr. Anneli Schaufeli, docent Nederlands HAN pabo Nijmegen, medewerker Expertisecentrum Nederlands voor LEONED.

## Gebruiksmogelijkheden

De ontwikkelgroep ziet in elk geval twee mogelijkheden om de kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo te gebruiken. In de eerste plaats dient de kennisbasis als basis (of bron) voor het ontwikkelen of bijstellen van het deelcurriculum Nederlandse taal op elke afzonderlijke pabo. De kennisbasis kan dan dienen als referentiepunt. Dit wil overigens niet zeggen dat de inhoud van het deelcurriculum Nederlands op elke pabo precies hetzelfde moet zijn.

In de tweede plaats vormt de kennisbasis de grondslag voor gemeenschappelijke toetsing. De ontwikkelgroep doet met dit document geen uitspraak over hoe die toetsing eruit gaat zien of hoe er vanuit de kennisbasis toetsdoelen en toetsprocedures kunnen worden vastgesteld. De samenhang van domeinen (paragraaf 2) en de opbouw in kwadranten van een klaverblad (paragraaf 3) in de kennisbasis zijn gekozen vanwege de overzichtelijkheid en toegankelijkheid. Dit zegt dus niets over de volgorde waarin en de samenhang waarmee de pabo's de curriculumonderdelen Nederlandse taal aan hun studenten moeten aanbieden.

## Gebruikers

De ontwikkelgroep heeft de kennisbasis Nederlands voor de pabo in de eerste plaats geschreven voor de opleidingen en de opleiders Nederlands. Zij zijn immers verantwoordelijk voor zowel het ontwikkelen en vaststellen van de gemeenschappelijke toetsing als voor de kwaliteitsborging van het curriculum. Dit document is voor hen een naslagwerk.

Verder is de kennisbasis bedoeld voor de omgeving van de opleiding, zoals het primair onderwijs, de politiek en de samenleving in het algemeen. De ontwikkelgroep wil laten zien dat de opleiding tot leraar primair onderwijs inhoudelijk wel degelijk iets voorstelt; dat het geven van taalonderwijs aan leerlingen van 4 tot 12 jaar een complexe activiteit is waar veel (diepgaande) kennis voor nodig is.

Tijdens het werk aan de kennisbasis Nederlandse taal is nog een belangrijke derde lezersgroep gedefinieerd: de studenten van de opleidingen. Het is gewenst dat ook zij dit naslagwerk als kennisbron kunnen raadplegen bij het ontwikkelen van hun vakinhoudelijke en vakdidactische competentie voor taalonderwijs.

### Vervolg

Zoals gezegd kan deze kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo als basis worden gebruikt bij de ontwikkeling van gemeenschappelijke toetsing. Dit doel heeft tijdens het maken ervan steeds op de achtergrond meegespeeld. Wij vinden het heel belangrijk dat de 'eigenaren' van deze kennisbasis (de opleiders Nederlands van de pabo's) intensief betrokken blijven bij de vervolgvactiteiten op het gebied van toetsing. Dit kan enerzijds via het bestaande netwerk LOPON2 en anderzijds via het expertisecentrum LEONED.

Ook voor de implementatie van de kennisbasis in de curricula van de opleidingen zijn nog vervolgvactiteiten nodig. Het is aan de opleiders zelf om het eigen opleidingsprogramma te spiegelen aan en af te stemmen op deze kennisbasis. LOPON2 en LEONED kunnen hierbij een coördinerende en ondersteunende rol vervullen.

De ontwikkelgroep heeft weliswaar een actueel overzicht gegeven van de vakinhoud en vakdidactiek Nederlandse taal in het primair onderwijs, maar taalonderwijs is voortdurend in ontwikkeling. Over enige tijd zijn de huidige inzichten weer verouderd. We onderschrijven dan ook het voornemen van de HBO-raad om deze kennisbasis periodiek bij te stellen en aan te vullen.

## 2. Domeinen van taalonderwijs

Om de domeinen binnen het taalonderwijs vast te stellen, heeft de ontwikkelgroep de indelingen bij diverse bronnen geraadpleegd:

- de vakwetenschappelijke indeling;
- de kerndoelen Nederlandse taal voor het primair onderwijs;
- het rapport Over de drempels met taal en rekenen (DLL) van de commissie Meijerink;
- diverse handboeken taaldidactiek;
- publicaties van het Expertisecentrum Nederlands.

Die indelingen hebben we in schema gezet en nauwkeurig met elkaar vergeleken (zie bijlage 2 op de bijgevoegde cd-rom). Uit die vergelijking blijkt hoe verschillend er wordt gedacht over de indeling van het vak Nederlands in domeinen.

De Kerndoelen Nederlandse Taal voor het basisonderwijs zijn ingedeeld in drie domeinen: mondeling, schriftelijk en taalbeschouwing. Het rapport over doorlopende leerlijnen (Expertgroep 2008) onderscheidt vier domeinen: mondelinge vaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalverzorging. Competentiegericht Taalonderwijs (Huizenga & Robbe 2005) telt net als het Vlaamse handboek voor taaldidactiek (Daems e.a. 2004) tien aandachtsgebieden, maar deze komen niet precies met elkaar overeen. Taaldidactiek (Beernink e.a. 2006) onderscheidt vijf gebieden. Daarbij wordt zwaar geleund op de indeling van het Expertisecentrum Nederlands: mondelinge taalvaardigheid, beginnende geletterdheid en gevorderde geletterdheid. Taaldidactiek (Beernink e.a. 2006) vult die driedeling van het Expertisecentrum nog aan met de gebieden vertellen & voorlezen en taalbeschouwing. Kortom, van één algemeen geaccepteerde gezaghebbende domeinindeling is geen sprake.

De ontwikkelgroep heeft bij de indeling in domeinen zoveel mogelijk de kerndoelen Nederlandse taal voor het primair onderwijs als basis genomen. Dit document zet immers de lijnen uit bij de inrichting van het taalonderwijs in de basisschool. Deze kerndoelen hebben we verder ingevuld met indelingen uit de handboeken en uit de praktijken van zowel het basisonderwijs als de pabo. Daarbij is (mede met het oog op studeerbaarheid) gestreefd naar overzichtelijke en eenduidige domeinen die niet verder kunnen worden opgesplitst. Voor het toekennen van de status 'domein' aan een vakonderdeel hebben we het criterium gehanteerd dat er sprake moet zijn van een welomschreven specifieke didactiek. De gedachtegang om tot onze indeling in negen domeinen te komen, is weergegeven in onderstaand schema:

Van kerndoelen		naar kennisbasis
Mondeling onderwijs	Mondelinge taalvaardigheid	1. Mondelinge taalvaardigheid
	Woordenschat	2. Woordenschat
Schriftelijk onderwijs	Beginnende geletterdheid	3. Beginnende geletterdheid
	Gevorderde geletterdheid	4. Voortgezet technisch lezen
		5. Begrijpend lezen
		6. Stellen
Leesbevordering/jeugdliteratuur	7. Jeugdliteratuur	
Taalbeschouwing	Taalbeschouwing	8. Taalbeschouwing
		9. Spelling

We wijken op één punt met onze domeinindeling af van de kerndoelen Nederlandse taal voor het primair onderwijs. Daarin zijn woordenschat en spelling namelijk ondergebracht bij taalbeschouwing. Wat de spelling betreft ondersteunen wij die keuze. Maar voor woordenschat geven wij de voorkeur een koppeling met mondeling onderwijs. In onze visie is taalverwerving of de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid nauw verbonden met woordenschatverwerving. We onderkennen het taalbeschouwelijk karakter van het woordenschatonderwijs, maar vinden dit toch van secundair belang als het gaat om het ordenen en clusteren van domeinen.

Het domein beginnende geletterdheid heeft in onze indeling een aparte status. Strikt genomen gaat het hier niet om een domein van taalonderwijs, maar om een bepaalde fase in het taalonderwijs (groep 1 tot en met 3). Daarin komt een aantal domeinen (technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en stellen) op een geïntegreerde wijze aan de orde. We behandelen beginnende geletterdheid als één domein. Dit om recht te doen aan de specifieke werkwijze in de opbouw van het basisonderwijs. Bovendien is het begrip beginnende geletterdheid, mede dankzij de inspanningen van het Expertisecentrum Nederlands, inmiddels gemeengoed geworden in zowel de taalonderwijspraktijk van veel basisscholen als de opleidingsprogramma's van veel pabo's.

Tot slot willen we nog wijzen op de ontwikkeling van de schrijfmotoriek, een aspect van taalonderwijs dat niet in deze kennisbasis is opgenomen. De automatisering van de schrijfhandeling hangt nauw samen met de ontwikkeling van stel- en leesvaardigheid. In de kerndoelen heeft handschrift echter een aparte positie, los van de kerndoelen voor Nederlandse taal. Daarom valt dit onderwerp buiten deze kennisbasis.

## 3. Kenniselementen per domein

Voor elk afzonderlijk domein zijn kenniselementen geselecteerd. Een kenniselement is niet altijd een vakbegrip. Het is een wat algemenere term of kapstok waaraan een min of meer afgerond geheel van vakinhoudelijke en/of vakdidactische kennis kan worden opgehangen. Soms valt een kenniselement samen met een vakbegrip, bijvoorbeeld de term 'reviseren' in het domein stellen. Maar in veel andere gevallen is het kenniselement meer een verwijzing (kapstok, kopje, toegangspoort, zoekterm) naar relevante kennis, bijvoorbeeld 'vragen bij de tekst' in het domein begrijpend lezen.

Bij de presentatie van die kenniselementen hebben we gezocht naar een eenvoudige en toegankelijke ordening. Van belang is dat die ordening bij elk domein hetzelfde is, zodat de gebruiker makkelijk bepaalde ordeningsprincipes herkent. We presenteren de kenniselementen van een domein in de vorm van een klaverblad met vier kwadranten. De opbouw van dit klaverblad beschrijven we hieronder.

### 3.1 Wat is de leerinhoud?

De kenniselementen die samen de leerinhoud van een bepaald domein vormen, zijn bij elkaar gezet. Daarbij is gebruik gemaakt van de omschrijvingen in de kerndoelen en Tussendoelen en Leerlijnen van de SLO ([www.tule.slo.nl](http://www.tule.slo.nl)) die daarvan zijn afgeleid. Omdat het bij taalonderwijs veelal om vaardigheden gaat, kunnen we de leerinhoud vanuit twee invalshoeken beschrijven: die van de leerling als taalgebruiker en die van de kenmerken van het taalproduct.

#### Een voorbeeld uit het domein stellen ter toelichting:

De leerinhoud van het stelonderwijs is, grofweg, dat leerlingen teksten leren schrijven. De leerling als taalgebruiker leert bijvoorbeeld goede zinnen formuleren. Het resultaat is een tekst met bepaalde taalkenmerken, bijvoorbeeld een brief. Bij de leerinhoud van het domein stellen hebben we het dus over wat de leerling als taalgebruiker kan (bijvoorbeeld formuleren van zinnen) en wat die vaardigheid uiteindelijk voor een taalproduct oplevert, zoals een tekst met de taalkenmerken van een brief.

[domeinnaam]	
1. Wat: leerinhoud	2.
De leerling als taalgebruiker Taalkenmerken	
3.	4.

### 3.2 Hoe wordt de leerinhoud onderwezen?

Naast de leerinhoud van het domein is er ook sprake van een domeinspecifieke didactiek. Hierin zijn kenniselementen samengebracht die beschrijven hoe een domein wordt onderwezen. Daarbij is gebruik gemaakt van verschillende taaldidactische handboeken en van publicaties van het Expertisecentrum Nederlands. De domeinspecifieke didactiek kent vier invalshoeken: leerkrachtvaardigheden, onderwijsmiddelen, evaluatie en toetsing en leerstofordening.

#### Een voorbeeld uit het domein woordenschat ter toelichting:

Om nieuwe woorden aan te leren moet de leraar de betekenis daarvan effectief kunnen uitleggen of 'semantiseren' (leerkrachtvaardigheid). Het woordenschatonderwijs kent allerlei beproefde didactische modellen (onderwijsmiddelen) en daarbij behorende woordenschattoetsen (evaluatie en toetsing). Om het woordenschatonderwijs door de schooljaren heen te plannen, kan de leraar gebruikmaken van verschillende woordenlijsten (leerstofordening).

[domeinnaam]	
1. Wat: leerinhoud	2. Hoe: domeindidactiek
De leerling als taalgebruiker Taalkenmerken	Leerkrachtvaardigheden Onderwijsmiddelen Evaluatie en toetsing Leerstofordening
3.	4.

### 3.3 Wat is het fundament onder de leerinhoud?

In kwadrant één hebben we de leerinhoud beschreven met behulp van kenniselementen die dicht bij de praktijk staan, zoals 'formuleren' en 'taalkenmerken van een brief'. De leerinhoud van elk domein is echter ook verankerd in theoretische kennis. We onderscheiden daarbij zowel een wetenschappelijke achtergrond als een maatschappelijke achtergrond. De aanstaande leraar moet over deze theoretische kennis beschikken om de leerinhouden uit kwadrant 1 te begrijpen en effectief te kunnen onderwijzen.

#### Een voorbeeld uit het domein mondelinge taalvaardigheid ter toelichting:

Als leerlingen op vierjarige leeftijd op school komen, zijn zij al taalgebruikers. Zij hebben dan al een flink deel van hun moedertaal verworven. Het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid sluit aan bij de wetenschappelijke kennis die er is over (vroeg) taalverwerving. Bovendien heeft onderwijs in mondelinge taalvaardigheid te maken met het feit dat de leerlingen in één klas verschillende taalachtergronden kunnen hebben. Taalvariatie heeft als maatschappelijk verschijnsel gevolgen voor de taallessen op school.

[domeinnaam]	
1. Wat: leerinhoud	2. Hoe: domeindidactiek
De leerling als taalgebruiker Taalkenmerken	Leerkrachtvaardigheden Onderwijsmiddelen Evaluatie en toetsing Leerstofordening
3. Wat/waarom: fundament	4.
Wetenschappelijke achtergrond Maatschappelijke achtergrond	

### 3.4 Wat zijn de algemeen taaldidactische principes: taalbeleid?

In het vierde en laatste kwadrant van het klaverblad nemen we de kenniselementen op die de didactiek van een bepaald domein (zie kwadrant 2) in algemeen taaldidactisch perspectief zetten. Het gaat hier om keuzes die een leraar of de school kunnen maken ten aanzien van het taalonderwijs. In het laatste geval spreken we van 'taalbeleid'. De kennisbasis Nederlandse taal is per domein beschreven. Dit impliceert dat de algemeen taaldidactische principes dan wel het taalbeleid voor elk afzonderlijk domein aan de orde komen. Overigens wil dit niet zeggen dat het vierde kwadrant voor elk domein hetzelfde is. De algemene taaldidactiek en het taalbeleid krijgen bij elk domein namelijk een eigen specifieke inkleuring.

We bespreken de taaldidactiek vanuit vier invalshoeken. Eerst gaan we in op de manier waarop het betreffende domein aansluit bij verschillende opvattingen over taalonderwijs, zoals bijvoorbeeld 'thematisch-cursorisch taalonderwijs', 'strategisch taalonderwijs' of 'interactief taalonderwijs'. Vervolgens beschrijven we hoe de didactiek van het domein zich verhoudt tot taalonderwijs in taalheterogene groepen: hoe wordt er rekening gehouden met meertalige of taalzwakke leerlingen? Daarna bespreken we de samenhang tussen domeinen: heeft onderwijs in het ene domein relaties met andere domeinen van taalonderwijs, en zo ja, hoe kan die samenhang dan optimaal worden benut? En ten slotte bespreken we de samenhang met andere vakken: hoe speelt het domein een rol in het onderwijs geschiedenis, biologie, wiskunde enzovoort?

Elke leraar maakt, bewust of onbewust, altijd keuzes binnen de vier genoemde invalshoeken. Hij kiest voor een bepaalde opvatting over taalonderwijs, voor een bepaalde aanpak van anderstalige leerlingen in zijn groep en voor een bepaalde mate van samenhang in zijn onderwijsaanbod. Wanneer die keuzes in samenspraak met collega's worden genomen, dus op het niveau van het team en de school, dan vormen de algemeen taaldidactische principes onderdelen van het taalbeleid van die school.

<b>[domeinnaam]</b>	
<b>1. Wat: leerinhoud</b>	<b>2. Hoe: domeindidactiek</b>
De leerling als taalgebruiker Taalkenmerken	Leerkrachtvaardigheden Onderwijsmiddelen Evaluatie en toetsing Leerstofordening
<b>3. Wat/waarom: fundament</b>	<b>4. Hoe/waarom: taaldidactiek en taalbeleid</b>
Wetenschappelijke achtergrond Maatschappelijke achtergrond	Opvattingen over taalonderwijs Taalonderwijs in taalheterogene groepen Samenhang tussen domeinen Samenhang met andere vakken

### 3.5 Het klaverblad als inhoudsopgave van een domein

Elke beschrijving van een domein start met een klaverblad, waarvan we de opbouw al hebben besproken. De kenniselementen van een domein zijn geordend in de vier kwadranten van het klaverblad. Die stellen achtereenvolgens de inhoud, de domeinspecifieke didactiek, het fundament en de taaldidactiek aan de orde. Wat er precies wordt bedoeld met kenniselementen (formuleren, tekstsoort, semantiseren, taalvariatie enzovoort), omschrijven we en lichten we toe in het vervolg van de domeinbeschrijving. Dit vervolg start bij ieder domein met een algemene omschrijving van het voorliggende domein.

Tot slot willen we benadrukken dat de beschrijving van de kenniselementen de gebruiker slechts een eerste indruk geeft van de kennis die er over een bepaald onderwerp te vinden is. De gebruiker (dus ook de student) die zich echt in dat onderwerp wil verdiepen, verwijzen wij naar de bijgevoegde cd-rom.

## 4. Wat moeten aanstaande leraren kennen?

Bij een eerste blik op alle kenniselementen per domein (alle klaverbladen achter elkaar) wordt onmiddellijk duidelijk dat de kennisbasis Nederlandse taal erg omvangrijk is. Elk domein bevat 30 à 40 kenniselementen. Verdeeld over negen domeinen zijn het er exact 327. Bruto wel te verstaan, een aantal kenniselementen komt namelijk in meer dan een domein voor. Rekening houdend met deze overlap gaat het om 287 afzonderlijke kenniselementen. Moeten aanstaande leraren al deze kenniselementen kennen? En zo ja, hoe moeten zij die kennen: productief of receptief?

De ontwikkelgroep stelt voor dat alle kenniselementen uit de kennisbasis uiteindelijk gaan behoren tot de parate receptieve kennis van de studenten. Dit houdt kort gezegd in dat de startbekwame student elk willekeurig kenniselement kan verbinden met een gegeven omschrijving en/of toelichting. Hij hoeft die omschrijving en/of toelichting dus niet zelf te kunnen reproduceren. Dit type kennis zou met een digitale kennistoets kunnen worden bevestigd.

Daarnaast laat de startbekwame docent wat ons betreft in zijn werk (en in de reflectie daarop) zien dat hij de daarvoor relevante kenniselementen actief beheerst. Een voorbeeld ter toelichting: een student die in groep 3 les geeft, kan over zijn werk een zinvol gesprek voeren en een duidelijke tekst schrijven, gebruikmakend van de kenniselementen uit de domeinen mondelinge taalvaardigheid, woordenschat, beginnende geletterdheid en jeugdliteratuur.

Onder 'gebruik kunnen maken van de kenniselementen', verstaan we in elk geval dat de student samenhang kan aanbrengen tussen de voor zijn werk relevante kenniselementen en deze kan koppelen aan zijn eigen praktisch handelen. Een student weet (actieve beheersing) bijvoorbeeld wat 'cognitieve taalfuncties' zijn, als hij de relatie kan leggen tussen dat type taalfuncties en zijn eigen leerkrachtvaardigheid om die taalfuncties bij leerlingen te ontlocken. Bovendien kan hij onder woorden brengen hoe die cognitieve taalfuncties zijn te relateren aan de taalverwerving van de leerling.

Dit type kennis zou met behulp van een assessment kunnen worden getoetst. Een actieve beheersing van kenniselementen, met nadruk op het begrijpen en gebruiken van samenhangen, vergt veel van studenten. Zij dienen daarvoor behoorlijk te studeren en te reflecteren op hun eigen handelen in de onderwijspraktijk. De kennisbasis Nederlandse taal is zodanig opgebouwd en vormgegeven dat studenten optimaal worden ondersteund bij het leggen van dergelijke relaties.

## 5. De kennisbasis en professionele taalvaardigheid

Met name buitenstaanders hebben tijdens de ontwikkeling van de kennisbasis Nederlandse taal geregeld de vraag gesteld of pabostudenten er ook beter door leren spellen. De kennisbasis doet echter alleen uitspraken over de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis die ten grondslag ligt aan de vakinhoudelijke en didactische competentie (SBL competentie 3) van de aanstaande leraar. Over diens eigen taalvaardigheid worden geen (rechtstreekse) uitspraken gedaan. Overigens behelst dat meer dan alleen de spelling.

De taalvaardigheid van de aanstaande leraar staat de laatste jaren volop in de belangstelling. In de landelijke media is er een niet aflatende stroom van berichten over het verontrustend lage taalvaardigheidniveau van aanstaande leraren. In de opleidingen wordt extra tijd geïnvesteerd in het verbeteren van de taalvaardigheid; vooral van studenten die vanuit het mbo instromen.

Aandacht voor de taalvaardigheid van studenten is volgens de ontwikkelgroep van groot belang, maar mag niet worden verward met de kennisbasis Nederlandse taal. Die taalvaardigheid moet worden ingevuld vanuit de eisen van het beroep van leraar. We spreken dan van professionele taalvaardigheid. Heeft deze betrekking op geschreven taal (zoals het kunnen schrijven van een ouderbrief of het kunnen lezen en genieten van literatuur), dan spreken we ook wel van professionele geletterdheid.

Het ontwikkelen van deze professionele taalvaardigheid (inclusief professionele geletterdheid) moet een eigen plaats in het pabocurriculum krijgen. We constateren dat professionele taalvaardigheid niet samenvalt met de kennisbasis Nederlandse taal, maar er wel erg nauw mee samenhangt. Die samenhang is in twee richtingen te beschrijven.

Ten eerste zien we dat de eigen professionele taalvaardigheid een belangrijke voorwaarde is voor het realiseren van elementen uit de kennisbasis Nederlandse taal. In het kwadrant 'domeindidactiek' staat een aantal leerkrachtvaardigheden met een sterk talig karakter. Zonder een goed ontwikkelde eigen taalvaardigheid is de leraar niet in staat tot vragen stellen, semantiseren, modeleren, gerichte aanwijzingen geven, interactief voorlezen, tekst bespreken, correct spellen enzovoort.

Ten tweede kunnen onderdelen van de kennisbasis Nederlandse taal ondersteunend zijn bij de ontwikkeling van professionele taalvaardigheid. Een voorbeeld ter toelichting. Tijdens de pabo-opleiding wordt systematisch gewerkt aan het ontwikkelen en verbeteren van de schrijfvaardigheid van studenten. Zij moeten immers in het kader van hun opleiding teksten op hbo-niveau schrijven (werkstukken, portfolio's enzovoort). Ook in hun werk moeten zij teksten schrijven, (ouderbrieven, vergaderverslagen enzovoort). Kennis van en inzicht in bijvoorbeeld soorten teksten, het schrijfproces en tekstbesprekingen ondersteunen de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid. Daarvoor kan de student een beroep doen op de kennisbasis Nederlandse taal, met name bij het domein stellen.

De bovenstaande gedachtegang - de ondersteuning vanuit de kennisbasis bij de ontwikkeling van professionele taalvaardigheid - is in het algemene deel van deze kennisbasis op de cd-rom systematisch uitgewerkt. Vanuit de referentieniveaus van Over de drempels met taal en rekenen (Expertgroep 2008) worden daar ook per taaldomein doorkijkjes gegeven naar de relevante kenniselementen uit de kennisbasis.

# 6. Uitwerkingen van de domeinen

## 6.1 Mondelinge taalvaardigheid

1. Wat: leerinhoud	2. Hoe: domeindidactiek
<p><b>Leerling als taalgebruiker</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. luisterdoelen</li> <li>2. luistervaardigheid</li> <li>3. spreekdoelen</li> <li>4. spreektechniek</li> <li>5. sociale taalfuncties</li> <li>6. cognitieve taalfuncties</li> <li>7. mondeling presenteren</li> <li>8. taalgebruiksbewustzijn</li> </ol> <p><b>Taalkenmerken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. gesprekssoorten</li> <li>10. gesprekssituaties</li> <li>11. gesprekspatronen</li> <li>12. relaties in teksten</li> </ol>	<p><b>Leerkrachtvaardigheden</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. taalontwikkende interactievaardigheden</li> <li>2. modeling bij mondelinge taalvaardigheid</li> <li>3. vragen stellen</li> </ol> <p><b>Onderwijsmiddelen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. mondelinge taalactiviteiten</li> <li>5. groeperingsvormen mondelinge taalvaardigheid</li> </ol> <p><b>Evaluatie en toetsing</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. toetsen mondelinge taalvaardigheid</li> <li>7. observatie mondelinge taalvaardigheid</li> </ol> <p><b>Leerstofordening</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. leerlijnen mondelinge taalvaardigheid</li> </ol>
3. Wat/waarom: fundament	4. Hoe/waarom: taaldidactiek en taalbeleid
<p><b>Wetenschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. taalverwerving</li> <li>2. taalontwikkelingsfasen</li> <li>3. tweedetaalverwerving</li> <li>4. functies van taal</li> <li>5. communicatieve competentie</li> <li>6. cognitief academisch taalgebruik</li> </ol> <p><b>Maatschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. taalvariatie</li> <li>8. taalachterstand</li> <li>9. voor- en vroegschoolse educatie (VVE)</li> </ol>	<p><b>Opvattingen over taalonderwijs</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. opvattingen taalonderwijs algemeen</li> <li>2. mondelinge taalvaardigheid in interactief taalonderwijs</li> </ol> <p><b>Taalonderwijs in taalheterogene groepen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. taalheterogene groepen algemeen</li> <li>4. taalstimulering</li> </ol> <p><b>Samenhang tussen domeinen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. mondelinge taalvaardigheid en woordenschat</li> <li>6. mondelinge taalvaardigheid en stellen</li> <li>7. mondelinge taalvaardigheid en taalbeschouwing</li> <li>8. mondelinge taalvaardigheid en jeugdliteratuur</li> <li>9. mondelinge taalvaardigheid in geïntegreerd taalonderwijs</li> </ol> <p><b>Samenhang met andere vakken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. mondelinge taalvaardigheid in taalontwikkend vakonderwijs</li> </ol>

<b>1.1 Mondelinge taalvaardigheid</b>	
Omschrijving	Taaldomein waarin spreken, luisteren en het voeren van gesprekken centraal staan.
Toelichting	<p>Het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid heeft tot doel de natuurlijke taalontwikkeling te stimuleren, zodat de taalvaardigheid van de leerlingen toeneemt.</p> <p>Voor het onderwijs Nederlands zijn 12 kerndoelen vastgesteld, verdeeld over de domeinen Mondeling onderwijs (kerndoelen 1 tot en met 3), Schriftelijk onderwijs (kerndoelen 4 tot en met 9) en Taalbeschouwing, waaronder strategieën (kerndoelen 10 tot en met 12).</p> <p><b>Kerndoelen voor mondelinge taalvaardigheid</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De leerlingen leren informatie te halen uit gesproken taal en die mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.</li> <li>2. De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken; bij informatie geven en vragen, verslag uitbrengen, uitleg geven, instrueren en discussiëren.</li> <li>3. De leerlingen leren om informatie te beoordelen; in discussies en in informatieve of opiniërende gesprekken. Plus: hen leren om daar met argumenten te reageren.</li> <li>10. De leerlingen leren om bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.</li> </ol>

<b>1.1.1 Luisterdoelen</b>	
Omschrijving	De luisteraar koppelt betekenissen aan klanken.

<b>1.1.2 Luistervaardigheid</b>	
Omschrijving	De luisteraar koppelt betekenissen aan klanken.

<b>1.1.3 Spreekdoelen</b>	
Omschrijving	De spreker kan tijdens het spreken verschillende doelen voor ogen hebben.

<b>1.1.4 Spreektechniek</b>	
Omschrijving	De spreker heeft controle over zijn tong-, lip- en gehemeltepieten zodat hij klanken op een juiste manier kan produceren.

<b>1.1.5 Sociale taalfuncties</b>	
Omschrijving	De spreker hanteert sociale taalfuncties die betrekking hebben op de interactie tussen mensen.

<b>1.1.6 Cognitieve taalfuncties</b>	
Omschrijving	De spreker hanteert cognitieve functies van taal om te verwijzen naar betekenissen en concepten. Via taal benoemt en ordent hij de werkelijkheid.

<b>1.1.7 Mondeling presenteren</b>	
Omschrijving	De spreker houdt een voordracht in de vorm van een monoloog.

<b>1.1.8 Taalgebruiksbewustzijn</b>	
Omschrijving	De taalgebruiker bezit het vermogen om zijn eigen mondelinge taalgedrag tot 'object van denken' te maken.

<b>1.1.9 Gespreksoorten</b>	
Omschrijving	Versillende soorten mondelinge teksten.

<b>1.1.10 Gesprekssituaties</b>	
Omschrijving	Situaties waarin een gesprek plaatsvindt. Wordt ook wel communicatieve situatie genoemd.

<b>1.1.11 Gesprekspatronen</b>	
Omschrijving	De manieren waarop de bijdragen aan een gesprek gestructureerd zijn.

<b>1.1.12 Relaties in teksten</b>	
Omschrijving	De denkrelaties die in een tekst tussen woorden, woordgroepen en zinnen worden uitgedrukt.

<b>1.2.1 Taalontwikkende interactievaardigheden</b>	
Omschrijving	De leraar zet vaardigheden in om taalontwikkeling in de klas te stimuleren door interactie.

**Voorbeeld:**

Niet alle gesprekken zijn stimulerend voor de taalontwikkeling van kinderen. Een leraar moet drie vaardigheden inzetten, wil hij op dit gebied komen tot een interactie:

- taalaanbod realiseren: de leraar zorgt met zijn eigen taalaanbod voor betrokkenheid van de leerlingen. Zijn taalgebruik is begrijpelijk, maar ook net iets boven het niveau van de kinderen;
- taalproductie stimuleren of taalruimte scheppen: de leraar zorgt ervoor dat de leerlingen voldoende gelegenheid tot spreken krijgen bij zowel de beurt-ruimte als de inbreng van onderwerpen;
- feedback geven: de leraar schenkt in zijn reactie op leerlingen aandacht aan verbeteren, bijvoorbeeld door modeling of positief bevestigen.

Deze vaardigheden kunnen in alle mondelinge onderwijsactiviteiten worden ingezet bij allerlei verschillende vakken.

<b>1.2.2 Modeling bij mondelinge taalvaardigheid</b>	
Omschrijving	De leraar doet bepaalde denkprocessen hardop voor aan de leerlingen.

<b>1.2.3 (8.2.2) Vragen stellen</b>	
Omschrijving	De leraar stelt vragen en nodigt de leerlingen daarmee uit tot taalproductie. Hij hanteert deze didactische werkvorm ook om: <ul style="list-style-type: none"> <li>• leerlingen zelfstandig en kritisch te laten nadenken;</li> <li>• na te gaan of leerlingen het tempo en niveau van de les kunnen volgen;</li> <li>• na te gaan of leerlingen in staat zijn begrippen en feiten te reproduceren;</li> <li>• een foutieve gedachtegang op te sporen;</li> <li>• leerlingen bewust te maken van gevoelens en houdingen ten aanzien van bepaalde verschijnselen.</li> </ul>

<b>1.2.4 Mondelinge taalactiviteiten</b>	
Omschrijving	Onderwijsactiviteiten die tot doel hebben de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen te vergroten.

<b>1.2.5 Groeperingsvormen mondelinge taalvaardigheid</b>	
Omschrijving	Verschillende manieren om een groep samen te stellen.

<b>1.2.6 Toetsen mondelinge taalvaardigheid</b>	
Omschrijving	Het toetsen van mondelinge taalvaardigheid gebeurt door middel van onafhankelijke toetsen.

<b>1.2.7 Observatie mondelinge taalvaardigheid</b>	
Omschrijving	Het observeren van mondeling taalgedrag van de leerling.

<b>1.2.8 Leerlijnen mondelinge taalvaardigheid</b>	
Omschrijving	De lijn waarin door de leerjaren heen de verschillende leerstofonderdelen van mondelinge taalvaardigheid aan bod komen.

<b>1.3.1 Taalvererving</b>	
Omschrijving	Het verwerven van spraak en inzicht in het hanteren van grammaticale en communicatieve regels. Bij taalvererving onderscheiden we de spraakontwikkeling en de taalontwikkeling.

<b>1.3.2 Taalontwikkelingsfasen</b>	
Omschrijving	De fasen die een kind achtereenvolgens doorloopt in zijn moedertaalontwikkeling.

<b>1.3.3 Tweedetaalontwikkeling</b>	
Omschrijving	Het verwerven van inzicht in het hanteren van grammaticale en communicatieve regels in een tweede taal.

<b>1.3.4 Functies van taal</b>	
Omschrijving	De verschillende gebruiksmogelijkheden van taal.

<b>1.3.5 Communicatieve competentie</b>	
Omschrijving	Het vermogen tot communiceren.
<b>1.3.6 (2.3.4) Cognitieve academische vaardigheid (CAT)</b>	
Omschrijving	De vaardigheid om taal op een abstract niveau te kunnen gebruiken om zo in een schoolse context nieuwe informatie te kunnen verwerven en verwerken.
<b>1.3.7 (2.3.5, 8.1.5) Taalvariatie</b>	
Omschrijving	De verscheidenheid in taalgebruik tussen mensen en groepen mensen. De concrete verschijningsvormen van taalvariatie worden taalvariëteiten genoemd.
<b>1.3.8 Taalachterstand</b>	
Omschrijving	Een relatief laag taalvaardigheidniveau in vergelijking met moedertaal-sprekers van ongeveer dezelfde leeftijd.
<b>1.3.9 (2.3.7, 3.3.5) Programma's voor voor- en vroegschoolse educatie (VVE)</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de overkoepelende opvattingen over het onderwijs Nederlandse taal in de basisschool.
<b>1.4.1 (9x) Opvattingen taalonderwijs algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de overkoepelende opvattingen over het onderwijs Nederlandse taal in de basisschool.
<b>1.4.2 Mondelinge taalvaardigheid in interactief taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De plaats en uitwerking van mondelinge taalvaardigheid binnen de opvatting van interactief taalonderwijs.
<b>1.4.3 (9x) Taalheterogene groepen algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de variatie in taalachtergronden en taalvaardigheid van leerlingen in een school en een groep. Wat is de invloed van die variatie op de organisatie en inhoud van het taalonderwijs Nederlands?
<b>1.4.4 Taalstimulering</b>	
Omschrijving	Veelal mondelinge taalactiviteiten om kinderen met een relatief laag taalvaardigheidniveau extra gelegenheid tot luisteren en spreken te geven.

**1.4.5 (2.4.7) Mondelinge taalvaardigheid en woordenschat**

Omschrijving	De samenhang tussen de domeinen mondelinge taalvaardigheid en woordenschat; het benutten van de onderlinge verbanden om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
--------------	---

**1.4.6 (6.4.7) Mondelinge taalvaardigheid en stellen**

Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Mondelinge taalvaardigheid en Beginnende geletterdheid om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
--------------	---

**1.4.7 (8.4.6) Mondelinge taalvaardigheid en taalbeschouwing**

Omschrijving	Het benutten van de samenhang tussen de domeinen Mondelinge taalvaardigheid en Taalbeschouwing om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
--------------	---

**1.4.8 (7.4.7) Mondelinge taalvaardigheid en jeugdliteratuur**

Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Mondelinge taalvaardigheid en Jeugdliteratuur om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
--------------	--

**1.4.9 Mondelinge taalvaardigheid in geïntegreerd taalonderwijs**

Omschrijving	De rol van mondelinge taalvaardigheid in taalonderwijs waarin meer taaldomeinen in samenhang aan bod komen.
--------------	---

**1.4.10 Mondelinge taalvaardigheid in taalontwikkeland vakonderwijs**

Omschrijving	De rol van mondelinge taalactiviteiten in taalontwikkeland vakonderwijs.
--------------	--

## 6.2 Woordenschat

1. Wat: leerinhoud	2. Hoe: domeindidactiek
<p><b>Leerling als taalgebruiker</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>woordenschatuitbreiding</li> <li>receptieve woordenschat</li> <li>productieve woordenschat</li> <li>woordleerstrategieën</li> </ol> <p><b>Taalkenmerken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>woordbetekenis</li> <li>woordenschatopbouw</li> <li>vaktaalwoorden</li> <li>schooltaalwoorden</li> <li>signaalwoorden</li> </ol>	<p><b>Leerkrachtvaardigheden</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>selecteren van woorden</li> <li>semantiseren</li> </ol> <p><b>Onderwijsmiddelen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>incidenteel woordenschatonderwijs</li> <li>intentioneel woordenschatonderwijs</li> <li>didactisch model woordenschatuitbreiding</li> </ol> <p><b>Evaluatie en toetsing</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>woordenschattoetsen</li> <li>woordenschrift</li> </ol> <p><b>Leerstofordening</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>woordenlijsten</li> <li>woordfrequentie</li> </ol>
3. Wat/waarom: fundament	4. Hoe/waarom: taaldidactiek en taalbeleid
<p><b>Wetenschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>mentaal lexicon</li> <li>woordenschatverwerving</li> <li>cognitieve ontwikkeling en taal</li> <li>cognitief academisch taalgebruik</li> </ol> <p><b>Maatschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>taalvariatie</li> <li>woordenschat en schoolsucces</li> <li>voor- en vroegschoolse educatie (VVE)</li> </ol>	<p><b>Opvattingen over taalonderwijs</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>opvattingen taalonderwijs algemeen</li> <li>woordenschat in interactief taalonderwijs</li> <li>woordenschat in thematisch taalonderwijs</li> </ol> <p><b>Taalonderwijs in taalheterogene groepen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>taalheterogene groepen algemeen</li> <li>woordenschatontwikkeling in een tweede taal</li> <li>woordenschatontwikkeling bij taalzwakke leerlingen</li> </ol> <p><b>Samenhang tussen domeinen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>woordenschat en mondelinge taalvaardigheid</li> <li>woordenschat en begrijpend lezen</li> <li>woordenschat en taalbeschouwing</li> <li>woordenschat en voortgezet technisch lezen</li> </ol> <p><b>Samenhang met andere vakken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>woordenschat in taalontwikkelen vakonderwijs</li> <li>vakbegrippen</li> </ol>

## 2.1 Woordenschat

Omschrijving	Taaldomein waarin het verwerven van woordvormen en woordbetekenissen centraal staat.
--------------	--

Toelichting	<p>Het onderwijs in woordenschat heeft tot doel de leerlingen receptief en productief over zo veel mogelijk woorden te laten beschikken.</p> <p>Voor het onderwijs Nederlands zijn 12 kerndoelen vastgesteld, verdeeld over de domeinen Mondeling onderwijs (kerndoelen 1 tot en met 3), Schriftelijk onderwijs (kerndoelen 4 tot en met 9) en Taalbeschouwing, waaronder strategieën (kerndoelen 10 tot en met 12).</p> <p><b>Kerndoel voor woordenschat</b></p> <p>Kerndoel 12: de leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.</p> <p>Het kerndoel voor woordenschat is opgenomen bij het domein Taalbeschouwing en strategieën. Er is veel voor te zeggen om dit doel onder te brengen bij mondeling taalonderwijs. De ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid is immers nauw verbonden met woordenschatverwerving. Uiteraard is het voor nagenoeg alle kerndoelen een voorwaarde om over een adequate woordenschat te beschikken.</p>
-------------	---

### 2.1.1. Woordenschatuitbreiding

Omschrijving	De taalgebruiker beschikt in de loop van zijn leven receptief en/of productief over steeds meer woordkennis. Zolang een taalgebruiker zijn taal actief gebruikt, breidt zijn woordenschat zich uit.
--------------	---

### 2.1.2 Receptieve woordenschat

Omschrijving	De taalgebruiker herkent de betekenis van woorden wanneer hij ze hoort of leest.
--------------	--

### 2.1.3 Productieve woordenschat

Omschrijving	De taalgebruiker kent de woorden zodanig dat hij ze niet alleen begrijpt, maar ook zelf kan gebruiken als hij spreekt of schrijft.
--------------	--

### 2.1.4 Woordleerstrategieën

Omschrijving	Leerlingen ontwikkelen vaardigheden of strategieën om de betekenis van woorden te achterhalen.
--------------	--

### 2.1.5 Woordbetekenis

Omschrijving	De betekenis die wordt toegekend aan een woordvorm of label. Iedere woordvorm verwijst naar een concept, een woordbetekenis.
--------------	--

<b>2.1.6 Woordenschatopbouw</b>	
Omschrijving	De opbouw van het netwerk van woorden waarover een taalgebruiker receptief en/of productief beschikt.
<b>2.1.7 Vaktaalwoorden</b>	
Omschrijving	Vakterminologie die in vaklessen als aardrijkskunde, rekenen, biologie wordt gebruikt.
<b>2.1.8 Schooltaalwoorden</b>	
Omschrijving	Woorden die specifiek in onderwijsleersituaties worden gebruikt.
<b>2.1.9 Signaalwoorden</b>	
Omschrijving	Woorden die de lezer informatie verschaffen over de taal- en denkrelaties in een tekst.
<b>2.2.1 Selecteren van woorden</b>	
Omschrijving	De leraar kiest woorden ten behoeve van het woordenschatonderwijs.
<b>2.2.2 Semantiseren</b>	
Omschrijving	De leraar legt in deze fase van de woordenschatdidactiek woordbetekenissen uit en licht ze toe.
<b>2.2.3 Incidenteel woordenschatonderwijs</b>	
Omschrijving	Een vorm van woordenschatonderwijs waarbij woordbetekenissen min of meer toevallig aan de orde komen, bijvoorbeeld bij het lezen van teksten.
<b>2.2.4 Intentioneel woordenschatonderwijs</b>	
Omschrijving	Een vorm van woordenschatonderwijs waarbij doelbewust en gestructureerd (planmatig) wordt gewerkt aan het uitbreiden van de woordenschat.
<b>2.2.5 Didactisch model woordenschatuitbreiding</b>	
Omschrijving	Een manier om planmatig te werken aan woordenschatuitbreiding.

**Voorbeeld:**

Bij het (aan)leren van nieuwe woorden is het belangrijk om:

- de leeromgeving daarvoor geschikt te maken;
- de juiste werkvormen te kiezen;
- kinderen strategieën aan te leren en de juiste instructie te geven.

Bij woordenschatonderwijs is het van belang dat het woordnetwerk (mentaal lexicon) systematisch wordt uitgebreid. Dit betekent dat woorden thematisch moeten worden aangeboden en er veel aandacht moet zijn voor selectie. Bovendien moet van oppervlakkige naar diepe woordkennis en van receptief naar productief worden gewerkt. Voor hogere groepen is het van belang dat er veel wordt gelezen.

In het woordenschatonderwijs heeft de viertakt (Van den Nulft & Verhallen 2001) veel weerklank gevonden. Dit model hanteert de volgende fasen:

- Voorbewerken: activeren van voorkennis, vooral met het oog op het activeren van al aanwezige gerelateerde begrippen
- Semantiseren: uitleggen van de woordbetekenis
- Consolideren: inoefenen van woord en betekenis. Hiervoor kunnen werkvormen als de woordkast, de woordparaplu enzovoorts worden gebruikt. In het algemeen geldt dat woorden pas worden verankerd in het woordnetwerk als ze minstens zeven keer zijn aangeboden of gebruikt;
- Controleren: nagaan of de woorden zijn onthouden. Het is belangrijk om dit enkele weken na het woordenschataanbod te doen.

Een andere veelbeproeft methodiek, vooral bij beginnende tweedetaalverwerwers, is de zogeheten Total Physical Respons (TPR). Hierbij geeft de leraar de leerlingen opdrachten die fysiek moeten worden uitgevoerd. De hoge mate van herhaling en het oplopende tempo blijken effectief voor het vergroten van de receptieve kennis van vooral inhoudswoorden zoals zelfstandige naamwoorden en werkwoorden.

#### 2.2.6 Woordenschattoetsen

Omschrijving	Toetsinstrumenten waarmee de woordkennis van leerlingen getoetst kan worden.
--------------	--

#### 2.2.7 Woordenschrift

Omschrijving	Schrift waarin de leraar bijhoudt welke woorden de leerlingen kennen.
--------------	---

#### 2.2.8 Woordenlijsten

Omschrijving	Gepubliceerde lijst met woorden die geselecteerd zijn ten behoeve van de leerstofordening in het woordenschatonderwijs.
--------------	---

#### 2.2.9 Woordfrequentie

Omschrijving	Aantal keren dat woorden in onderzochte geschreven of gesproken taal voorkomen.
--------------	---

#### 2.3.1 Mentaal lexicon

Omschrijving	De systematische representatie van woordkennis in het geheugen.
--------------	---

#### 2.3.2 Woordenschatverwerving

Omschrijving	Het natuurlijke proces van het aanleren van woordvormen en woordbetekenissen.
--------------	---

#### 2.3.3 Cognitieve ontwikkeling en taal

Omschrijving	De relatie tussen de cognitieve ontwikkeling van kinderen en hun taalontwikkeling.
--------------	--

**2.3.4 (1.3.6) Cognitief academisch taalgebruik (CAT)**

Omschrijving	De vaardigheid om taal op een abstract niveau te kunnen gebruiken om zo in een schoolse context nieuwe informatie te kunnen verwerven en verwerken.
--------------	---

**2.3.5 (1.3.7, 8.1.5) Taalvariatie**

Omschrijving	De verscheidenheid in taalgebruik tussen mensen en groepen mensen. De concrete verschijningsvormen van taalvariatie worden taalvariëteiten genoemd.
--------------	---

**2.3.6 Woordenschat en schoolsucces**

Omschrijving	Een voldoende uitgebreide woordenschat is voorwaardelijk voor schoolsucces.
--------------	---

**2.3.7 (1.3.9, 3.3.5) Voor- en vroegschoolse educatie (VVE)**

Omschrijving	Programma's voor voor- en vroegschoolse educatie (VVE) met als doel kinderen in achterstandssituaties extra te stimuleren in hun (taal)ontwikkeling om zo de start in het basisonderwijs te vergemakkelijken.
--------------	---

**2.4.1 (9x) Opvattingen taalonderwijs algemeen**

Omschrijving	Beschrijving van de overkoepelende opvattingen over het onderwijs Nederlandse taal in de basisschool.
--------------	---

**2.4.2 Woordenschat in interactief taalonderwijs**

Omschrijving	De plaats en uitwerking van woordenschat binnen de opvatting van interactief taalonderwijs.
--------------	---

**2.4.3 Woordenschat in thematisch taalonderwijs**

Omschrijving	De plaats en uitwerking van woordenschat binnen de opvatting van thematisch taalonderwijs.
--------------	--

**2.4.3 (9x) Taalheterogene groepen algemeen**

Omschrijving	Beschrijving van de variatie in taalachtergronden en taalvaardigheid van leerlingen in een school en een groep. De vraag is welke invloed die variatie heeft op de organisatie en inhoud van het taalonderwijs Nederlands.
--------------	--

**2.4.5 Woordenschatontwikkeling in een tweede taal**

Omschrijving	Het leren van woorden in een tweede taal.
--------------	---

**2.4.6 Woordenschatontwikkeling bij taalzwakke leerlingen**

Omschrijving	De achterblijvende woordenschatontwikkeling van taalzwakke kinderen.
--------------	--

**2.4.7 (1.4.5.) Woordenschat en mondelinge taalvaardigheid**

Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Woordenschat en Mondelinge taalvaardigheid om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
--------------	---

**2.4.8 (5.4.8) Woordenschat en begrijpend lezen**

Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Woordenschat en Begrijpend lezen om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
--------------	---

**2.4.9 (8.4.7) Woordenschat en taalbeschouwing**

Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Woordenschat en Taalbeschouwing om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
--------------	--

**2.4.10 (4.4.8) Woordenschat en voortgezet technisch lezen**

Omschrijving	De samenhang tussen de domeinen woordenschat en voortgezet technisch lezen; het benutten van de onderlinge verbanden om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
--------------	---

**2.4.11 Woordenschat in taalontwikkelend vakonderwijs**

Omschrijving	Onderwijs op een bepaald vakgebied, biedt mogelijkheden tot het werken aan woordenschatuitbreiding.
--------------	---

**2.4.12 Vakbegrippen**

Omschrijving	De begrippen zoals die door leraren van andere vakken worden gehanteerd.
--------------	--

## 6.3 Beginnende geletterdheid

1. Wat: leerinhoud	2. Hoe: domeindidactiek
<p><b>Leerling als taalgebruiker</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ontluikende geletterdheid</li> <li>2. boekoriëntatie en verhaalbegrip</li> <li>3. functies van geschreven taal</li> <li>4. taalbewustzijn en alfabetisch principe</li> <li>5. auditieve vaardigheden</li> <li>6. visuele vaardigheden</li> <li>7. elementaire leeshandeling</li> <li>8. elementaire spellinghandeling</li> </ol> <p><b>Taalkenmerken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. voorgelezen teksten</li> <li>10. zelfgelezen teksten</li> <li>11. zelfgeschreven teksten</li> <li>12. klankzuivere woorden</li> </ol>	<p><b>Leerkrachtvaardigheden</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. modeling bij beginnende geletterdheid</li> <li>2. visuele ondersteuning</li> <li>3. gerichte aanwijzingen bij beginnende geletterdheid</li> <li>4. interactief voorlezen</li> <li>5. herkennen leesproblemen beginnende geletterdheid</li> </ol> <p><b>Onderwijsmiddelen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. leeromgeving beginnende geletterdheid</li> <li>7. activiteiten beginnende geletterdheid</li> <li>8. groeperingsvormen beginnende geletterdheid</li> <li>9. methodieken beginnende geletterdheid</li> <li>10. ouderparticipatie</li> </ol> <p><b>Evaluatie en toetsing</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. toetsen beginnende geletterdheid</li> <li>12. observatie beginnende geletterdheid</li> </ol> <p><b>Leerstofordening</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. criteria leerstofordening beginnende geletterdheid</li> <li>14. leerlijnen beginnende geletterdheid</li> </ol>
3. Wat/waarom: fundament	4. Hoe/waarom: taaldidactiek en taalbeleid
<p><b>Wetenschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. schriftsystemen</li> <li>2. ontwikkeling geletterdheid</li> </ol> <p><b>Maatschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. functionele geletterdheid</li> <li>4. thuissituatie en geletterdheid</li> <li>5. voor- en vroegschoolse educatie (VVE)</li> </ol>	<p><b>Opvattingen over taalonderwijs</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. opvattingen taalonderwijs algemeen</li> <li>2. beginnende geletterdheid in interactief taalonderwijs</li> <li>3. beginnende geletterdheid in traditioneel taalonderwijs</li> </ol> <p><b>Taalonderwijs in taalheterogene groepen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. taalheterogene groepen algemeen</li> <li>5. beginnende geletterdheid en taalachterstand</li> </ol> <p><b>Samenhang tussen domeinen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. beginnende geletterdheid in geïntegreerd taalonderwijs</li> <li>7. beginnende geletterdheid en andere domeinen</li> </ol> <p><b>Samenhang met andere vakken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. beginnende geletterdheid in geïntegreerd onderwijs</li> </ol>

<b>3.1 Beginnende geletterdheid</b>	
Omschrijving	Taaldomein waarin de oriëntatie op en verwerving van de beginselen van de geschreven taal centraal staan (groepen 1 tot en met 3).
Toelichting	<p>Voor het onderwijs Nederlands zijn 12 kerndoelen vastgesteld, verdeeld over de domeinen Mondeling onderwijs (kerndoelen 1 tot en met 3), Schriftelijk onderwijs (kerndoelen 4 tot en met 9) en Taalbeschouwing, waaronder strategieën (kerndoelen 10 tot en met 12). Beginnende geletterdheid start in groep 1 en is een voorwaarde voor het bereiken van het kerndoel van het Schriftelijk onderwijs: met verschillende doelen teksten kunnen lezen en schrijven.</p> <p>In de fase van beginnende geletterdheid - in de groepen 1 tot en met 3 - oriënteren leerlingen zich op geschreven taal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leerlingen herkennen de functies van geschreven taal;</li> <li>• leerlingen krijgen zicht op het verband tussen gesproken en geschreven taal;</li> <li>• leerlingen ontdekken het principe van het alfabetisch schrift en leren</li> <li>• leerlingen leren de elementaire leeshandeling uit te voeren.</li> </ul> <p>Ze leren niet alleen de beginselen van het lezen, maar ook van het schrijven. Ze leren met andere woorden hun gedachten aan papier toe te vertrouwen en schriftelijk met anderen te communiceren.</p> <p>De term 'aanvankelijk lezen' verwijst naar de fase waarin leerlingen het alfabetisch principe ontdekken en de elementaire lees- en spellinghandeling leren uitvoeren. Het taal- en leesonderwijs in groep 3 is veelal sterk op deze fase gericht.</p>

<b>3.1.1 Ontluikende geletterdheid</b>	
Omschrijving	Leerlingen maken kennis met geschreven taal in de voorschoolse periode (0 - 4 jaar).

<b>3.1.2 Boekoriëntatie en verhaalbegrip</b>	
Omschrijving	Leerlingen oriënteren zich veelal door voorleessituaties op het fenomeen boek en op de structuur van verhalen.

<b>3.1.3 Functies van geschreven taal</b>	
Omschrijving	Leerlingen ontdekken dat je met geschreven taal kunt communiceren en dat er een relatie is tussen geschreven en gesproken taal.

<b>3.1.4 Taalbewustzijn en alfabetisch principe</b>	
Omschrijving	Leerlingen maken taal tot object van denken waardoor ze de correspondentie tussen de klanken van een woord en lettertekens leren inzien.

<b>3.1.5 Auditieve vaardigheden</b>	
Omschrijving	De lezer beschikt over deelvaardigheden die hem in staat stellen door middel van zijn gehoor klanken te onderscheiden.

<b>3.1.6 Visuele vaardigheden</b>	
Omschrijving	De lezer beschikt over deelvaardigheden die hem in staat stellen visueel aangeboden informatie te herkennen.

**3.1.7 Elementaire leeshandeling**

Omschrijving	De eerste leesstrategie die de leerling zich eigen maakt: een geschreven woord opsplitsen in grafemen en daar de bijbehorende fonemen aan koppelen.
--------------	---

**Voorbeeld:**

De elementaire leeshandeling is de grondslag van de leesvaardigheid. Deze is gebaseerd op het fonologisch principe van ons schriftsysteem: een foneem wordt weergegeven door een grafeem.

Deze leesstrategie bestaat uit de volgende stappen:

- het geschreven woord visueel analyseren in afzonderlijke grafemen, bijvoorbeeld in het woord tuin de grafemen t, ui en n;
- de juiste fonemen koppelen aan de grafemen, bijvoorbeeld /t/ aan t;
- de volgorde van de fonemen onthouden;
- auditief synthetiseren van de afzonderlijke fonemen, bijvoorbeeld /t/+/ui/+/n/ -> /tuin/;
- betekenis geven aan het gesproken woord /tuin/.

De elementaire leeshandeling is te beschouwen als het spiegelbeeld van de elementaire spellinghandeling. Daarin wordt het gesproken woord /tuin/ omgezet in het geschreven woord tuin.

**3.1.8 (9.1.1) Elementaire spellinghandeling**

Omschrijving	De eerste spellingstrategie die de leerling zich eigen maakt: een woord opsplitsen in klanken en daar de bijbehorende letters voor schrijven.
--------------	---

**3.1.9 Voorgelezen teksten**

Omschrijving	Door de leraar voorgelezen teksten die geschikt zijn om de beginnende geletterdheid te stimuleren.
--------------	--

**3.1.10 Zelfgelezen teksten**

Omschrijving	Teksten die leerlingen in de fase van de beginnende geletterdheid zelf lezen.
--------------	---

**3.1.11 Zelfgeschreven teksten**

Omschrijving	Teksten die leerlingen zelf schrijven in de fase van beginnende geletterdheid.
--------------	--

**3.1.12 (9.1.5) Klankzuivere woorden**

Omschrijving	Een woord dat precies volgens het fonologisch principe wordt geschreven: elk foneem wordt door een apart grafeem weergegeven.
--------------	---

**3.2.1 Modeling bij beginnende geletterdheid**

Omschrijving	De leraar doet bepaalde denkprocessen hardop voor aan de leerlingen.
--------------	--

**3.2.2 Visuele ondersteuning**

Omschrijving	De leraar maakt gebruik van concrete, zichtbare materialen of gebaren om de te leren vaardigheden te verduidelijken.
--------------	--

<b>3.2.3 Gerichte aanwijzingen bij beginnende geletterdheid</b>	
Omschrijving	De leraar geeft gerichte aanwijzingen voor het uitvoeren van de opdracht.

<b>3.2.4 Interactief voorlezen</b>	
Omschrijving	Bij het voorlezen is er sprake van interactie tussen leraar en leerlingen.

<b>3.2.5 Herkennen leesproblemen beginnende geletterdheid</b>	
Omschrijving	De leraar signaleert tijdens de ontwikkeling van beginnende geletterdheid leesproblemen en kan deze vervolgens analyseren en benoemen.

<b>3.2.6 Leeromgeving beginnende geletterdheid</b>	
Omschrijving	Inrichting van de klas en materialen in de klas ter bevordering van de beginnende geletterdheid.

<b>3.2.7 Activiteiten beginnende geletterdheid</b>	
Omschrijving	Verschillende activiteiten die de beginnende geletterdheid bevorderen.

<b>3.2.8 Groeperingsvormen beginnende geletterdheid</b>	
Omschrijving	Activiteiten voor beginnende geletterdheid vinden plaats in verschillende groepssamenstellingen.

<b>3.2.9 Methodieken beginnende geletterdheid</b>	
Omschrijving	Specifieke werkwijzen voor (onderdelen van) beginnende geletterdheid.

<b>3.2.10 Ouderparticipatie</b>	
Omschrijving	Het betrekken van ouders bij de geletterdheid van de leerlingen.

<b>3.2.11 Toetsen beginnende geletterdheid</b>	
Omschrijving	Toetsen die aspecten van beginnende geletterdheid meten.

<b>3.2.12 Observatie beginnende geletterdheid</b>	
Omschrijving	Systematische observatiemogelijkheden voor alle aspecten van de beginnende geletterdheid van de leerling.

<b>3.2.13 Criteria leerstofordening beginnende geletterdheid</b>	
Omschrijving	Manieren om de leerstof van de beginnende geletterdheid te ordenen en in tijd (door de eerste drie schooljaren heen) aan bod te laten komen.

<b>3.2.14 Leerlijnen beginnende geletterdheid</b>	
Omschrijving	De lijn waarin, door de eerste drie leerjaren heen, de verschillende leerstofonderdelen van beginnende geletterdheid aan bod komen.

<b>3.3.1 (9.3.1) Schriftsystemen</b>	
Omschrijving	Een systeem om gesproken taal (schriftelijk) vast te leggen.
<b>3.3.2 Ontwikkeling geletterdheid</b>	
Omschrijving	De vroege, meestal spontane, ontwikkeling die kinderen doormaken op het gebied van schriftelijk taalgebruik en schriftelijke taalvaardigheid.
<b>3.3.3 (5.3.4, 6.3.4) Functionele geletterdheid</b>	
Omschrijving	Het vermogen om in de maatschappelijke context te lezen en te schrijven.
<b>3.3.4 (7.3.5) Thuisituatie en geletterdheid</b>	
Omschrijving	De rol die lezen en schrijven in de thuisituatie spelen, is van invloed op de ontwikkeling van geletterdheid van leerlingen.
<b>3.3.5 (1.3.9, 2.3.7) Voor- en vroegschoolse educatie (VVE)</b>	
Omschrijving	Programma's voor voor- en vroegschoolse educatie (VVE) met als doel kinderen in achterstandssituaties extra te stimuleren in hun (taal)ontwikkeling om zo de start in het basisonderwijs te vergemakkelijken.
<b>3.4.1 (9x) Opvattingen taalonderwijs algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de overkoepelende opvattingen over het onderwijs Nederlandse taal in de basisschool.
<b>3.4.2 Beginnende geletterdheid in interactief taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De plaats en uitwerking van beginnende geletterdheid binnen de opvatting van interactief taalonderwijs.
<b>3.4.3 Beginnende geletterdheid in traditioneel taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De plaats en uitwerking van beginnende geletterdheid binnen de opvatting van traditioneel taalonderwijs.
<b>3.4.3 (9x) Taalheterogene groepen algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de variatie in taalachtergronden en taalvaardigheid van leerlingen in een school en een groep. Wat is de invloed van die variatie op de organisatie en inhoud van het taalonderwijs Nederlands?
<b>3.4.5 Beginnende geletterdheid en taalachterstand</b>	
Omschrijving	Het achterblijven van de ontwikkeling van geletterdheid bij leerlingen uit achterstandssituaties.
<b>3.4.6 Beginnende geletterdheid in geïntegreerd taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De rol van beginnende geletterdheid in taalonderwijs waarin meer taaldomeinen in samenhang aan bod komen.

<b>3.4.7 Beginnende geletterdheid en andere domeinen</b>	
Omschrijving	De relatie tussen beginnende geletterdheid en andere domeinen.

<b>3.4.8 Beginnende geletterdheid in geïntegreerd onderwijs</b>	
Omschrijving	De manier waarop het stimuleren van geletterdheid een onderdeel is van het stimuleren van de ontwikkeling van jonge kinderen in zijn geheel.

## 6.4 Voortgezet technisch lezen

1. Wat: leerinhoud	2. Hoe: domeindidactiek
<p><b>Leerling als taalgebruiker</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. strategieën technisch lezen</li> <li>2. leessnelheid</li> <li>3. voordrachtsaspecten</li> <li>4. leesmotivatie</li> </ol> <p><b>Taalkenmerken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. leesteksten</li> <li>6. niveaubepaling van teksten</li> </ol>	<p><b>Leerkrachtvaardigheden</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. modeling bij voortgezet technisch lezen</li> <li>2. gerichte aanwijzingen bij voortgezet technisch lezen</li> <li>3. signaleren en analyseren leesproblemen</li> <li>4. kiezen van teksten</li> </ol> <p><b>Onderwijsmiddelen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. teksten lezen</li> <li>6. groeperingsvormen voortgezet technisch lezen</li> <li>7. strategieoefeningen</li> <li>8. voordrachtsoefeningen</li> <li>9. methodieken voortgezet technisch lezen</li> </ol> <p><b>Evaluatie en toetsing</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. toetsen voortgezet technisch lezen</li> <li>11. observatie leesgedrag</li> </ol> <p><b>Leerstofordening</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. criteria leerstofordening voortgezet technisch lezen</li> <li>13. leerlijnen voortgezet technisch lezen</li> </ol>
3. Wat/waarom: fundament	4. Hoe/waarom: taaldidactiek en taalbeleid
<p><b>Wetenschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. automatisering</li> <li>2. leesproces</li> <li>3. dyslexie</li> </ol> <p><b>Maatschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. functioneel analfabetisme</li> <li>5. dyslexie in de samenleving</li> </ol>	<p><b>Opvattingen over taalonderwijs</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. opvattingen taalonderwijs algemeen</li> <li>2. voortgezet technisch lezen in traditioneel taalonderwijs</li> </ol> <p><b>Taalonderwijs in taalheterogene groepen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. taalheterogene groepen algemeen</li> <li>4. Mattheuseffect</li> <li>5. voordrachtsaspecten en NT2</li> <li>6. pre- en reteaching</li> </ol> <p><b>Samenhang tussen domeinen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen</li> <li>8. voortgezet technisch lezen en woordenschat</li> <li>9. voortgezet technisch lezen en jeugdliteratuur</li> </ol> <p><b>Samenhang met andere vakken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. voortgezet technisch lezen en drama</li> </ol>

<b>4.1 Voortgezet technisch lezen</b>	
<b>Omschrijving</b>	Taaldomein waarin de leestechniek centraal staat en dat volgt op de fase van beginnende geletterdheid.
<b>Toelichting</b>	<p>Een goede lezer wordt gekenmerkt door:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• het nauwkeurig en vlot lezen;</li> <li>• het begrijpen van wat hij leest;</li> <li>• het kunnen leren van teksten;</li> <li>• motivatie om te lezen en het waarderen van wat hij leest.</li> </ul> <p>Bij voortgezet technisch lezen staan het vlot decoderen én het voordrachtslezen (verklanken van woorden en zinnen) centraal.</p> <p>Voor het onderwijs Nederlands zijn 12 kerndoelen vastgesteld, verdeeld over de domeinen Mondeling onderwijs (kerndoelen 1 tot en met 3), Schriftelijk onderwijs (kerndoelen 4 tot en met 9) en Taalbeschouwing, waaronder strategieën (kerndoelen 10 tot en met 12). Het voortgezet technisch lezen is geen doel op zich, maar een voorwaarde om doelen te bereiken op het gebied van schriftelijk onderwijs. In de kerndoelen worden dan ook geen kerndoelen voor technisch lezen onderscheiden.</p> <p>Een lezer die goed teksten kan voorlezen, houdt rekening met het gebruik van leestekens. Hij leest woordgroepen als een geheel, met een juiste zinsmelodie in een goed tempo. Daarbij houdt hij rekening met het leesdoel en het publiek. Hiervoor moet de leerling eerst nauwkeurig en vlot kunnen lezen. Het maken van 'leeskilometers' is een voorwaarde voor het vlot lezen en daarbij speelt stillezen een belangrijke rol.</p> <p>Vaak wordt het voortgezet technisch lezen los gezien van tekstbegrip. Maar binnen de zin, of zelfs binnen alinea's, is tekstbegrip wel degelijk bevorderlijk voor de leestechniek.</p>

<b>4.1.1 Strategieën technisch lezen</b>	
<b>Omschrijving</b>	De lezer hanteert strategieën om een visueel weergegeven tekst te decoderen of te verklanken.

### **Voorbeeld:**

We onderscheiden de volgende strategieën voor technisch lezen:

#### **De elementaire leeshandeling**

De lezer leest een tekst door grafeem voor grafeem te verklanken. De elementaire leeshandeling wordt in de fase van voortgezet technisch lezen alleen nog gebruikt voor het lezen van nieuwe woorden.

#### **Lezen met behulp van klankclusters en spellingpatronen**

De lezer herkent direct klankclusters, vaak voorkomende medeklinkercombinaties (zoals str of sch) en spellingpatronen en vaak voorkomende klinker- en medeklinkercombinaties (zoals aan of ok). De lezer hoeft hier dus niet grafeem voor grafeem te verklanken.

#### **Lezen met behulp van de visuele woordvorm of directe woordherkenning**

De lezer herkent het woord direct aan de vorm, als een plaatje, en hoeft dit woord dus niet te decoderen. Geschikt voor veelvoorkomende woorden.

### Lezen met behulp van morfologische analyse

De lezer herkent direct morfemen of woorddelen in een woord. Bijvoorbeeld: in caviahok herkent de lezer direct de delen cavia en hok.

### Lezen met behulp van de context

De lezer leest het woord door naar de context in de zin te kijken. De lezer weet bijvoorbeeld al wat er komt in de zin: "De kip legt een ...", zonder het laatste woord in deze zin gelezen te hebben. Deze strategie sluit aan bij de top-down benadering van het leesproces en is pas goed mogelijk zodra de elementaire leeshandeling geautomatiseerd is. De lezer maakt gebruik van zijn tekstbegrip en kennis van de wereld.

#### 4.1.2 Leessnelheid

Omschrijving	De lezer leest een tekst in een zodanig tempo dat tekstbegrip mogelijk is. Het kan gaan om het hardop verklanken en om het stillezen van de tekst.
--------------	--

#### 4.1.3 Voordrachtsaspecten

Omschrijving	De lezer beschikt over technieken om een tekst voor te lezen.
--------------	---

#### 4.1.4 (5.1.4) Leesmotivatie

Omschrijving	De mate waarin een leerling gemotiveerd is om te (leren) lezen.
--------------	---

#### 4.1.5 (5.1.6) Leesteksten

Omschrijving	Teksten die worden gelezen.
--------------	-----------------------------

#### 4.1.6 (7.1.5) Niveaubepaling teksten

Omschrijving	Teksten worden gelabeld en ingedeeld in verschillende niveaus, meestal naar het leestechische niveau, maar ook vaak naar thema, leeservaring en complexiteit van het verhaal.
--------------	---

#### 4.2.1 Modeling bij voortgezet technisch lezen

Omschrijving	De leraar doet bepaalde denkprocessen hardop voor aan de leerlingen.
--------------	--

#### 4.2.2 Gerichte aanwijzingen bij voortgezet technisch lezen

Omschrijving	De leraar geeft gerichte aanwijzingen voor het uitvoeren van de opdracht.
--------------	---

#### 4.2.3 Signaleren en analyseren van leesproblemen

Omschrijving	De leraar signaleert leesproblemen en kan deze vervolgens analyseren en benoemen.
--------------	---

#### **4.2.4 (5.2.3) Kiezen van teksten**

Omschrijving	De leraar houdt bij zijn keuze van teksten rekening met het leesniveau, de leesvaardigheid en het leesplezier van zijn leerlingen en biedt verschillende tekstsoorten aan.
--------------	--

#### **4.2.5 Teksten lezen**

Omschrijving	Het lezen van teksten is de manier om vlot te leren lezen.
--------------	--

#### **4.2.6 Groeperingsvormen voortgezet technisch lezen**

Omschrijving	Voortgezet technisch lezen vindt plaats in verschillende groepssamensellingen.
--------------	--

#### **4.2.7 Strategieoefeningen**

Omschrijving	Oefeningen die strategieën voor technisch lezen geïsoleerd trainen.
--------------	---

#### **4.2.8 Voordrachtsoefeningen**

Omschrijving	Oefeningen die het hardop voorlezen trainen.
--------------	--

#### **4.2.9 Methodieken voortgezet technisch lezen**

Omschrijving	Naast specifieke methodes zijn ook enkele aparte werkwijzen voor het voortgezet technisch lezen ontwikkeld.
--------------	---

#### **4.2.10 Toetsen voortgezet technisch lezen**

Omschrijving	Toetsen om het technisch lezen te meten.
--------------	--

#### **4.2.11 (5.2.8) Observatie leesgedrag**

Omschrijving	Het observeren van leesgedrag van de leerling.
--------------	--

#### **4.2.12 Criteria leerstofordening voortgezet technisch lezen**

Omschrijving	Manieren om de leerstof van het voortgezet technisch lezen te ordenen en in tijd (door de schooljaren heen) aan bod te laten komen.
--------------	---

#### **4.2.13 Leerlijnen voortgezet technisch lezen**

Omschrijving	De lijn waarin door de leerjaren heen de verschillende leerstofonderdelen van voortgezet technisch lezen aan bod komen.
--------------	---

#### **4.3.1 Automatisering**

Omschrijving	Algemeen: snel informatie uit het geheugen ophalen. Bij lezen: snel decoderen.
--------------	---

#### **4.3.2 Leesproces**

Omschrijving	Het verwerken van visuele informatie bij het decoderen van tekst.
--------------	---

<b>4.3.3 Dyslexie</b>	
Omschrijving	Ernstige leesstoornis.
<b>4.3.4 Functioneel analfabetisme</b>	
Omschrijving	Iemand is functioneel analfabeet wanneer zijn leesniveau zo laag is dat hij zich niet kan redden in een geletterde maatschappij.
<b>4.3.5 Dyslexie in de samenleving</b>	
Omschrijving	De leesstoornis dyslexie heeft gevolgen voor de taalgebruiker in zijn schoolloopbaan en voor scholen die met dit probleem om moeten gaan.
<b>4.4.1 (9x) Opvattingen taalonderwijs algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de overkoepelende opvattingen over het onderwijs Nederlandse taal in de basisschool.
<b>4.4.2 Voortgezet technisch lezen in traditioneel taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De plaats en uitwerking van voortgezet technisch lezen binnen de opvatting van traditioneel taalonderwijs.
<b>4.4.3 (9x) Taalheterogene groepen algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de variatie in taalachtergronden en taalvaardigheid van leerlingen in een school en een groep. Wat is de invloed van die variatie op de organisatie en inhoud van het taalonderwijs Nederlands?
<b>4.4.4 Mattheuseffect</b>	
Omschrijving	Bij het lezen: de goede lezers worden naar verhouding beter, terwijl de zwakke naar verhouding steeds zwakker worden.
<b>4.4.5 Voordrachtsaspecten en NT2</b>	
Omschrijving	De specifieke problemen van tweedetaalleerders bij het hardop verklanken van teksten.
<b>4.4.6 (5.4.6) Pre- en reteaching</b>	
Omschrijving	De leraar bereidt de leerstof voor met één of meer zwakke leerlingen en herhaalt achteraf het klassikale aanbod.

**4.4.7 (5.4.7) Voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen**

Omschrijving	De samenhang tussen de domeinen voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen; het benutten van de onderlinge verbanden om het onderwijs in deze domeinen te versterken.
--------------	---

**4.4.8 (2.4.10) Voortgezet technisch lezen en woordenschat**

Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Voort-gezet technisch lezen en Woordenschat om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
--------------	--

**4.4.9 (7.4.6) Voortgezet technisch lezen en jeugdliteratuur**

Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Voort-gezet technisch lezen en Jeugdliteratuur om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
--------------	---

**4.4.10 Voortgezet technisch lezen en drama**

Omschrijving	Mogelijkheden om voortgezet technisch lezen te combineren met het vormingsgebied drama.
--------------	---

## 6.5 Begrijpend lezen

1. Wat: leerinhoud	2. Hoe: domeindidactiek
<p><b>Leerling als taalgebruiker</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>leesdoel bepalen</li> <li>leesstrategieën</li> <li>technieken voor informatieverwerking</li> <li>leesmotivatie</li> <li>reflecteren op leesgedrag</li> </ol> <p><b>Taalkenmerken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>leesteksten</li> <li>tekstsoorten</li> <li>tekstkenmerken</li> <li>relaties in teksten</li> <li>tekstdoelen</li> </ol>	<p><b>Leerkrachtvaardigheden</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>gerichte aanwijzingen bij begrijpend lezen</li> <li>modeling bij begrijpend lezen</li> <li>kieszen van teksten</li> </ol> <p><b>Onderwijsmiddelen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>vragen bij de tekst</li> <li>stappenplan begrijpend lezen</li> <li>didactische modellen begrijpend lezen</li> </ol> <p><b>Evaluatie en toetsing</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>toetsen begrijpend lezen</li> <li>observatie leesgedrag</li> </ol> <p><b>Leerstofordening</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>criteria leerstofordening begrijpend lezen</li> <li>leerlijnen begrijpend lezen</li> </ol>
3. Wat/waarom: fundament	4. Hoe/waarom: taal didactiek en taalbeleid
<p><b>Wetenschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>informatieverwerking</li> <li>functies van taal</li> <li>tekstbegrip</li> </ol> <p><b>Maatschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>functionele geletterdheid</li> </ol>	<p><b>Opvattingen over taalonderwijs</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>opvattingen taalonderwijs algemeen</li> <li>begrijpend lezen in strategisch taalonderwijs</li> <li>begrijpend lezen in interactief taalonderwijs</li> </ol> <p><b>Taalonderwijs in taalheterogene groepen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>taalheterogene groepen algemeen</li> <li>begrijpend lezen in een tweede taal</li> <li>pre- en reteaching</li> </ol> <p><b>Samenhang tussen domeinen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>begrijpend lezen en voortgezet technisch lezen</li> <li>begrijpend lezen en woordenschat</li> <li>begrijpend lezen en stellen</li> <li>begrijpend lezen in geïntegreerd taalonderwijs</li> </ol> <p><b>Samenhang met andere vakken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>begrijpend lezen in wereldoriëntatie</li> <li>begrijpend lezen in rekenonderwijs</li> </ol>

<b>5.1 Begrijpend lezen</b>	
Omschrijving	Taaldomein waarin het toekennen van betekenis aan geschreven teksten centraal staat.
Toelichting	<p>Een goede lezer wordt gekenmerkt door:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• het nauwkeurig en vlot lezen;</li> <li>• het begrijpen van wat hij leest;</li> <li>• het kunnen leren van teksten;</li> <li>• motivatie om te lezen en het waarderen van wat hij leest.</li> </ul> <p>Het doel van onderwijs in begrijpend lezen is leerlingen te leren hoe zij effectief betekenis kunnen toekennen aan geschreven teksten (=begrijpen).</p> <p>Voor het onderwijs Nederlands zijn 12 kerndoelen vastgesteld, verdeeld over de domeinen Mondeling onderwijs (kerndoelen 1 tot en met 3), Schriftelijk onderwijs (kerndoelen 4 tot en met 9) en Taalbeschouwing, waaronder strategieën (kerndoelen 10 tot en met 12).</p> <p><b>Kerndoelen voor begrijpend lezen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.</li> <li>6. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale.</li> <li>7. De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.</li> <li>9. De leerlingen plezier laten krijgen in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.</li> <li>10. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.</li> </ol>

<b>5.1.1 Leesdoel bepalen</b>	
Omschrijving	De verschillende doelen die de lezer kan hanteren.

<b>5.1.2 Leesstrategieën</b>	
Omschrijving	Een leesstrategie is een hulpmiddel dat de lezer kan inzetten om de tekst te begrijpen.

<b>5.1.3 Technieken voor informatieverwerking</b>	
Omschrijving	Methoden waarmee de lezer op verschillende manieren nieuwe informatie in verband kan brengen met reeds aanwezige kennis.

<b>5.1.4 (4.1.4) Leesmotivatie</b>	
Omschrijving	De mate waarin een leerling gemotiveerd is om te (leren) lezen.

<b>5.1.5 Reflecteren op leesgedrag</b>	
Omschrijving	De lezer denkt na over zijn manier van lezen en verbindt hier conclusies aan.

<b>5.1.6 (4.1.5) Leesteksten</b>	
Omschrijving	Teksten die gelezen worden.
<b>5.1.7 (6.1.9) Tekstsoorten</b>	
Omschrijving	Teksten die dezelfde bedoeling hebben, behoren tot dezelfde tekstsoort.
<b>5.1.8 (6.1.10) Tekstkenmerken</b>	
Omschrijving	Kenmerken van een tekst zijn de inhoud (thema), de vorm (taalgebruik en structuur) en de bedoeling (doel).
<b>5.1.9 (1.1.12, 6.1.12) Relaties in teksten</b>	
Omschrijving	De denkrelaties die in een tekst tussen woorden, woordgroepen en zinnen worden uitgedrukt.
<b>5.1.10 (6.1.11) Tekstdoelen</b>	
Omschrijving	Elke tekst heeft een bepaald doel.
<b>5.2.1 Gerichte aanwijzingen geven bij begrijpend lezen</b>	
Omschrijving	De leraar geeft gerichte aanwijzingen voor het uitvoeren van de opdracht.
<b>5.2.2 Modeling bij begrijpend lezen</b>	
Omschrijving	De leraar doet bepaalde denkprocessen hardop voor aan de leerlingen.
<b>5.2.3 (4.2.4) Kiezen van teksten</b>	
Omschrijving	De leraar houdt bij zijn keuze van teksten rekening met het leesniveau, de leesvaardigheid en het leesplezier van zijn leerlingen en biedt verschillende tekstsoorten aan.
<b>5.2.4 Vragen bij de tekst</b>	
Omschrijving	Een didactische werkvorm die tot doel heeft de leesvaardigheden te oefenen.
<b>5.2.5 Stappenplan begrijpend lezen</b>	
Omschrijving	Een hulpmiddel voor de leerling om zelfstandig keuzes te maken in de wijze waarop hij een tekst aanpakt.
<b>5.2.6 Didactische modellen begrijpend lezen</b>	
Omschrijving	Een model waarmee de leraar zijn lessen begrijpend lezen kan ontwerpen en geven, rekening houdend met alle relevante aspecten van het begrijpen van teksten.

### Voorbeeld:

Er zijn verschillende vormen van onderwijs in begrijpend lezen. Eén ervan is leerlinggestuurd onderwijs, waarvan zelfontdekkend lezen een voorbeeld is. Een ander is leraargestuurd onderwijs. Een goed voorbeeld daarvan is dialogisch leren.

Het Expertisecentrum biedt drie benaderingen van strategisch leesonderwijs, die het midden houden tussen beide vormen. Deze zijn in de praktijk op hun effect onderzocht: het directe instructiemodel, elkaar onderwijzen en probleemgestuurd lezen.

Het bekendste model is het directe instructiemodel, dat ten grondslag ligt aan de meeste methodes. Dit model bestaat uit drie fasen: uitleggen en voordoen, oefening en begeleiding en verwerking of toepassing:

- In de eerste fase legt de leraar een strategie uit, doet die hardop denkend voor, stelt vragen of laat zien hoe een probleem kan worden aangepakt.
- In de tweede fase voeren de leerlingen de onderwezen strategie in groepjes van twee of vier leerlingen uit. De leraar helpt hen en geeft directe feedback.
- In de derde fase maken de leerlingen zich de nieuwe strategie eigen door in kleine groepen te werken aan opdrachten, die rechtstreeks met het doel van de les te maken hebben. Het geleerde wordt ook verdiept en verbreed door opdrachten die verder reiken dan de behandelde leerstof, die moeilijker zijn of die meer kennisuitwisseling vereisen. De leraar helpt in deze fase vooral de leerlingen die moeite hebben met de opdrachten.

#### 5.2.7 Toetsen begrijpend lezen

Omschrijving	Toetsen om het begrijpend lezen te meten.
--------------	---

#### 5.2.8 (4.2.11) Observatie leesgedrag

Omschrijving	Het observeren van leesgedrag van de leerling.
--------------	--

#### 5.2.9 Criteria leerstofordening begrijpend lezen

Omschrijving	Manieren om de leerstof begrijpend lezen te ordenen en in tijd (door de schooljaren heen) aan bod te laten komen.
--------------	---

#### 5.2.10 Leerlijnen begrijpend lezen

Omschrijving	De lijn waarin door de leerjaren heen de verschillende leerstofonderdelen voor begrijpend lezen aan bod komen.
--------------	--

#### 5.3.1 Informatieverwerking

Omschrijving	Het waarnemen en verwerken van nieuwe informatie.
--------------	---

<b>5.3.2 (1.3.4) Functies van taal</b>	
Omschrijving	De verschillende gebruiksmogelijkheden van taal.
<b>5.3.3 Tekstbegrip</b>	
Omschrijving	De mate waarin de lezer betekenis kan verlenen aan een tekst.
<b>5.3.4 (3.3.3; 6.3.4) Functionele geletterdheid</b>	
Omschrijving	Het vermogen tot lezen en schrijven in de maatschappelijke context.
<b>5.4.1 (9x) Opvattingen taalonderwijs algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de overkoepelende opvattingen over het onderwijs Nederlandse taal in de basisschool.
<b>5.4.2 Begrijpend lezen in strategisch taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De plaats en uitwerking van begrijpend lezen binnen de opvatting van strategisch taalonderwijs.
<b>5.4.3 Begrijpend lezen in interactief taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De plaats en uitwerking van begrijpend lezen binnen de opvatting van interactief taalonderwijs.
<b>5.4.4 (9x) Taalheterogene groepen algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de variatie in taalachtergronden en taalvaardigheid van leerlingen in een school en een groep. De vraag is welke invloed die variatie heeft op de organisatie en inhoud van het taalonderwijs Nederlands.
<b>5.4.5 Begrijpend lezen in een tweede taal</b>	
Omschrijving	De specifieke problemen van tweedetaalleerders bij het begrijpend lezen.
<b>5.4.6 (4.4.6) Pre- en reteaching</b>	
Omschrijving	De leraar bereidt de leerstof voor met één of meer zwakke leerlingen en herhaalt achteraf het klassikale aanbod.
<b>5.4.7 (4.4.7) Begrijpend lezen en voortgezet technisch lezen</b>	
Omschrijving	De samenhang tussen de domeinen begrijpend lezen en voortgezet technisch lezen; het benutten van de onderlinge verbanden om het onderwijs in deze domeinen te versterken.
<b>5.4.8 (2.4.8) Begrijpend lezen en woordenschat</b>	
Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Begrijpend lezen en Woordenschat om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.

**5.4.9 (6.4.8) Begrijpend lezen en stellen**

Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Begrijpend lezen en Stellen om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
--------------	--

**5.4.10 Begrijpend lezen in geïntegreerd taalonderwijs**

Omschrijving	De rol van begrijpend lezen in taalonderwijs waarin meer taaldomeinen in samenhang aan bod komen.
--------------	---

**5.4.11 Begrijpend lezen in wereldoriëntatie**

Omschrijving	De rol van begrijpend lezen in wereldoriëntatie.
--------------	--

**5.4.12 Begrijpend lezen in rekenonderwijs**

Omschrijving	De rol van begrijpend lezen in het rekenonderwijs.
--------------	--

## 6.6 Stellen

1. Wat: leerinhoud	2. Hoe: domeindidactiek
<p><b>Leerling als taalgebruiker</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. bepalen doel, publiek en tekstsoort</li> <li>2. verzamelen, selecteren en ordenen inhoud</li> <li>3. structureren</li> <li>4. formuleren</li> <li>5. reviseren</li> <li>6. verzorgen</li> <li>7. reflecteren op schrijfgedrag</li> </ol> <p><b>Taalkenmerken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. geschreven tekst</li> <li>9. tekstsoorten</li> <li>10. tekstkenmerken</li> <li>11. tekstdoelen</li> <li>12. relaties in teksten</li> </ol>	<p><b>Leerkrachtvaardigheden</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. schrijfp opdrachten formuleren</li> <li>2. gerichte aanwijzingen bij stellen</li> <li>3. modeling bij stellen</li> <li>4. tekstbespreking</li> </ol> <p><b>Onderwijsmiddelen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. stappenplan stellen</li> <li>6. voorbeeldteksten</li> <li>7. didactisch model stelles</li> <li>8. tekstverwerker en ICT</li> </ol> <p><b>Evaluatie en toetsing</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. beoordelen van teksten</li> <li>10. portfolio</li> </ol> <p><b>Leerstofordening</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. criteria leerstofordening stellen</li> <li>12. leerlijnen stellen</li> </ol>
3. Wat/waarom: fundament	4. Hoe/waarom: taaldidactiek en taalbeleid
<p><b>Wetenschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. functies van schrijven</li> <li>2. schrijfproces</li> <li>3. schrijfstrategieën</li> </ol> <p><b>Maatschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. functionele geletterdheid</li> <li>5. schrijven en de computer</li> </ol>	<p><b>Opvattingen over taalonderwijs</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. opvattingen taalonderwijs algemeen</li> <li>2. stellen in communicatief taalonderwijs</li> <li>3. stellen in strategisch taalonderwijs</li> <li>4. stellen in interactief taalonderwijs</li> </ol> <p><b>Taalonderwijs in taalheterogene groepen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. taalheterogene groepen algemeen</li> <li>6. stelonderwijs aan taalzwakke leerlingen</li> </ol> <p><b>Samenhang tussen domeinen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. stellen en mondelinge taalvaardigheid</li> <li>8. stellen en begrijpend lezen</li> <li>9. stellen en spelling</li> <li>10. stellen in geïntegreerd taalonderwijs</li> </ol> <p><b>Samenhang met andere vakken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. schrijftaken in het onderwijs</li> <li>12. leren door schrijven</li> </ol>

<b>6.1 Stellen</b>	
Omschrijving	Taaldomein waarin het schrijven van teksten centraal staat.
Toelichting	<p>Het doel van onderwijs in stellen is dat leerlingen (foutloos) verschillende soorten teksten kunnen schrijven die passen binnen een bepaalde communicatieve situatie.</p> <p>Voor het onderwijs Nederlands zijn 12 kerndoelen vastgesteld, verdeeld over de domeinen Mondeling onderwijs (kerndoelen 1 tot en met 3), Schriftelijk onderwijs (kerndoelen 4 tot en met 9) en Taalbeschouwing, waaronder strategieën (kerndoelen 10 tot en met 12).</p> <p><b>Kerndoelen voor stellen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.</li> <li>8. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.</li> <li>9. De leerlingen leren plezier te krijgen in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.</li> <li>10. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.</li> </ol> <p>De ontwikkeling en automatisering van de schrijfmotoriek (het handschrift) hangt nauw samen met de ontwikkeling van stel- en leesvaardigheid. In de kerndoelen heeft handschrift echter een aparte positie, los van de kerndoelen voor Nederlandse taal. Vandaar dat dit onderwerp buiten deze kennisbasis valt.</p>

<b>6.1.1 Bepalen doel, publiek en tekstsoort</b>	
Omschrijving	De schrijver stelt vast wat hij met zijn tekst wil bereiken (doel) en aan wie hij de tekst schrijft (publiek). Afhankelijk van doel en publiek kiest hij een bepaald soort tekst.

<b>6.1.2 Verzamelen, selecteren en ordenen van inhoud</b>	
Omschrijving	De schrijver bepaalt de inhoud van zijn tekst. Daarbij put hij uit zijn eigen kennis over het onderwerp en eventueel uit andere bronnen.

<b>6.1.3 Structureren</b>	
Omschrijving	De schrijver geeft zijn tekst een bepaalde opbouw of structuur.

<b>6.1.4 Formuleren</b>	
Omschrijving	De schrijver zet zijn gedachten om in geschreven taal.

<b>6.1.5 Reviseren</b>	
Omschrijving	De schrijver herleest en herziet zijn tekst (het product).

<b>6.1.6 Verzorgen</b>	
Omschrijving	De schrijver maakt de vormgeving en lay-out van zijn tekst in orde.
<b>6.1.7 Reflecteren op schrijfgedrag</b>	
Omschrijving	De schrijver denkt bewust na over zijn schrijfactiviteit (het proces) en over de tekst (het product).
<b>6.1.8 Geschreven tekst</b>	
Omschrijving	De tekst die door een leerling/schrijver is geschreven.
<b>6.1.9 (5.1.7) Tekstsoorten</b>	
Omschrijving	Teksten die dezelfde bedoeling hebben, horen tot dezelfde tekstsoort.
<b>6.1.10 (5.1.8) Tekstkenmerken</b>	
Omschrijving	Een tekst heeft bepaalde kenmerken: een tekst heeft een inhoud (thema), een vorm (taalgebruik en structuur) en een bedoeling (doel).
<b>6.1.11 (5.1.10) Tekstdoelen</b>	
Omschrijving	Elke tekst heeft een bepaald doel.
<b>6.1.12 (1.1.12; 5.1.9) Relaties in teksten</b>	
Omschrijving	De denkrelaties die in een tekst tussen woorden, woordgroepen en zinnen worden uitgedrukt.
<b>6.2.1 Schrijfopdrachten formuleren</b>	
Omschrijving	De leraar legt aan de leerlingen uit wat voor tekst zij moeten schrijven (product) en hoe zij het schrijven moeten aanpakken (proces).
<b>6.2.2 Gerichte aanwijzingen geven bij stellen</b>	
Omschrijving	De leraar geeft gerichte aanwijzingen voor het uitvoeren van de opdracht.
<b>6.2.3 Modeling bij stellen</b>	
Omschrijving	De leraar doet bepaalde denkprocessen hardop voor aan de leerlingen.
<b>6.2.4 Tekstbespreking</b>	
Omschrijving	Een bespreking van de tekst van de leerling, gericht op het vergroten van de stelvaardigheid van de leerling.
<b>6.2.5 Stappenplan stellen</b>	
Omschrijving	Ondersteuning bij planmatig stellen waardoor alle aspecten het schrijfproces stapsgewijs worden doorlopen.

<b>6.2.6 Voorbeeldteksten</b>	
Omschrijving	Tekstkenmerken illustreren met behulp van voorbeelden.

<b>6.2.7 Didactisch model stelles</b>	
Omschrijving	Een model waarmee de leraar zijn stelles kan ontwerpen en geven, rekening houdend met alle relevante aspecten van het schrijfproces.

### **Voorbeeld:**

Voor het ontwerpen en uitvoeren van een stelles kan de leraar stellessen uit de taalmethodes gebruiken. Zo'n les moet wel vaak nog wat worden aangepast, om deze geschikt te maken voor de eigen groep, zoals in het onderwerp van de tekst en de schrijfinstructie. Een andere mogelijkheid is gebruik te maken van een didactisch model voor een stelles. Zo'n model geeft de leraar een kader dat hij zelf invult, bijvoorbeeld het Fasemodel Schrijfonderwijs van de SLO (Hoogeveen 1993):

#### **1. Oriëntatie op de schrijfpdracht of schrijfactiviteit**

Met behulp van een voorbeeldtekst, een verhaal, een voorwerp of iets dergelijks worden kinderen geprikkeld tot het schrijven van een eigen tekst. Bovendien krijgen ze steun bij het vinden van stof voor hun eigen tekst. Heel belangrijk is het dat kinderen al pratend in interactie met elkaar het schrijven voorbereiden.

#### **2. Formulering van de schrijfpdracht**

De leerlingen krijgen informatie over de schrijftaak (doel, publiek, tekstsoort). Ze krijgen steun bij de structuur van de tekst doordat er mogelijke inhoudselementen genoemd worden. Ook is er aandacht voor de manier waarop het schrijven aangepakt kan worden.

#### **3. Hulp tijdens het schrijven**

Het praten over het schrijven zelf en over de te schrijven tekst is een belangrijke activiteit. Door vragen aan de schrijver te stellen, help je hem op weg. De dialoog met de schrijver is zo belangrijk omdat een mondelinge verwoording vaak al de oplossing voor schrijfproblemen biedt.

#### **4. Bespreken en herschrijven van de tekst**

Dit is wellicht de belangrijkste fase in het proces van leren schrijven. Na het doen volgt nu de reflectie op het doen. De teksten worden besproken. Zo ervaren kinderen dat een tekst in interactie met anderen tot stand komt, dat een tekst nooit per definitie goed of fout is, maar dat er altijd aan gesleuteld kan worden.

#### **5. Verzorgen en publiceren van de tekst**

Er is pas aandacht voor verzorging (waaronder een correcte spelling) als alle andere communicatieve aspecten van de tekst in orde zijn. Het is wezenlijk dat een tekst gepubliceerd wordt, dat er wat mee gedaan wordt, dat er een echt publiek voor is.

NB: het eigenlijke schrijven door de leerlingen gebeurt in fase 3. Daar doorloopt de leerling individueel het hele proces: oriënteren, schrijven en reflecteren. Desgewenst helpt de leraar hem hierbij.

**6.2.8 Tekstverwerker en ICT**

Omschrijving	ICT-hulpmiddelen voor het schrijven van teksten.
--------------	--

**6.2.9 Beoordelen van teksten**

Omschrijving	Kwaliteit van een tekst van een leerling bepalen.
--------------	---

**6.2.10 Portfolio**

Omschrijving	Map waarin de schrijfproducten van de leerling worden bewaard.
--------------	--

**6.2.11 Criteria leerstofordening stellen**

Omschrijving	Manieren om de leerstof van het stelonderwijs te ordenen en in tijd (door schooljaren heen) aan bod te laten komen.
--------------	---

**6.2.12 Leerlijnen stellen**

Omschrijving	De lijn waarin door de leerjaren heen de verschillende leerstofonderdelen van stellen aan bod komen.
--------------	--

**6.3.1 Functies van schrijven**

Omschrijving	De functies van het schrijven van teksten in onze alledaagse communicatie.
--------------	--

**6.3.2 Schrijfproces**

Omschrijving	De menselijke activiteit van het schrijven van een tekst.
--------------	---

**6.3.3 Schrijfstrategieën**

Omschrijving	Aanpakken binnen het schrijfproces en aanpakken van het schrijfproces als geheel.
--------------	---

**6.3.4 (3.3.3; 5.3.4) Functionele geletterdheid**

Omschrijving	Het vermogen tot lezen en schrijven in de maatschappelijke context.
--------------	---

**6.3.5 Schrijven en de computer**

Omschrijving	De invloed van computergebruik op het schrijven en de schrijfvaardigheid.
--------------	---

**6.4.1 (9x) Opvattingen taalonderwijs algemeen**

Omschrijving	Beschrijving van de overkoepelende opvattingen over het onderwijs Nederlandse taal in de basisschool.
--------------	---

**6.4.2 Stellen in communicatief taalonderwijs**

Omschrijving	De plaats en uitwerking van stellen binnen de opvatting van communicatief taalonderwijs.
--------------	--

**6.4.3 Stellen in strategisch taalonderwijs**

Omschrijving	De plaats en uitwerking van stellen binnen de opvatting van strategisch taalonderwijs.
--------------	--

<b>6.4.4 Stellen in interactief taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De plaats en uitwerking van stellen binnen de opvatting van interactief taalonderwijs.

<b>6.4.5 (9x) Taalheterogene groepen algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de variatie in taalachtergronden en taalvaardigheid van leerlingen in een school en een groep. Vraag is welke invloed die variatie heeft op de organisatie en inhoud van het taalonderwijs Nederlands.

<b>6.4.6 Stelonderwijs aan taalzwakke leerlingen</b>	
Omschrijving	Bijzondere aandacht voor taalzwakke leerlingen in stelonderwijs.

<b>6.4.7 (1.4.6) Stellen en mondelinge taalvaardigheid</b>	
Omschrijving	De samenhang tussen de domeinen stellen en mondelinge taalvaardigheid; het benutten van de onderlinge verbanden om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.

<b>6.4.8 (5.4.9) Stellen en begrijpend lezen</b>	
Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Stellen en Begrijpend lezen om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.

<b>6.4.9 (9.4.8) Stellen en spelling</b>	
Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Stellen en Spelling om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.

<b>6.4.10 Stellen in geïntegreerd taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De rol van stellen in taalonderwijs waarin meer taaldomeinen in samenhang aan bod komen.

<b>6.4.11 Schrijftaken in het onderwijs</b>	
Omschrijving	De rol van stellen in het hele basisonderwijs.

<b>6.4.12 Leren door schrijven</b>	
Omschrijving	Schrijven inzetten als instrument om te leren.

## 6.7 Jeugdliteratuur

1. Wat: leerinhoud	2. Hoe: domeindidactiek
<p><b>Leerling als taalgebruiker</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. literaire smaak</li> <li>2. leesplezier</li> <li>3. leesdoel bepalen</li> </ol> <p><b>Taalkenmerken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. literaire genres</li> <li>5. niveaubepaling teksten</li> </ol>	<p><b>Leerkrachtvaardigheden</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. modeling bij jeugdliteratuur</li> <li>2. begeleiden tekstkeuze</li> <li>3. voorlees- en verteltechnieken</li> <li>5. literaire competentie</li> </ol> <p><b>Onderwijsmiddelen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. leesomgeving</li> <li>7. vrij lezen</li> <li>8. boekpromotie</li> <li>9. digitale boeken en sites</li> </ol> <p><b>Evaluatie en toetsing</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. leeslogboek</li> <li>11. observatie leesplezier</li> </ol> <p><b>Leerstofordening</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. criteria leerstofordening jeugdliteratuur</li> <li>13. leerlijnen jeugdliteratuur</li> </ol>
3. Wat/waarom: fundament	4. Hoe/waarom: taaldidactiek en taalbeleid
<p><b>Wetenschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. functies van jeugdliteratuur</li> <li>2. narratologie</li> <li>3. literaire canon</li> <li>4. beoordelingscriteria jeugdliteratuur</li> </ol> <p><b>Maatschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. thuissituatie en geletterdheid</li> <li>6. literaire prijzen</li> </ol>	<p><b>Opvattingen over taalonderwijs</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. opvattingen taalonderwijs algemeen</li> <li>2. jeugdliteratuur in thematisch onderwijs</li> </ol> <p><b>Taalonderwijs in taalheterogene groepen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. taalheterogene groepen algemeen</li> <li>4. jeugdliteratuur en tweedetaalleerders</li> <li>5. interculturele jeugdliteratuur</li> </ol> <p><b>Samenhang tussen domeinen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. jeugdliteratuur en voortgezet technisch lezen</li> <li>7. jeugdliteratuur en mondelinge taalvaardigheid</li> </ol> <p><b>Samenhang met andere vakken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. jeugdliteratuur bij andere vakken</li> <li>9. jeugdliteratuur bij sociaal emotionele ontwikkeling</li> </ol>

<b>7.1 Jeugdliteratuur</b>	
<b>Omschrijving</b>	Taaldomein waarin het stimuleren van het lezen van literaire teksten centraal staat.
<b>Toelichting</b>	<p>Een goede lezer wordt gekenmerkt door:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• het nauwkeurig en vlot lezen;</li> <li>• het begrijpen van wat hij leest;</li> <li>• het kunnen leren van teksten;</li> <li>• motivatie om te lezen en het waarderen van wat hij leest.</li> </ul> <p>Het doel van onderwijs in jeugdliteratuur is leerlingen in aanraking te brengen met verschillende literaire genres, hun literaire smaak te ontwikkelen, ze te motiveren om te lezen en leesplezier te laten beleven. De term 'literair' moet ruim worden opgevat en omvat alle teksten die geschikt zijn voor leerlingen in het basisonderwijs.</p> <p>Voor het onderwijs Nederlands zijn 12 kerndoelen vastgesteld, verdeeld over de domeinen Mondeling onderwijs (kerndoelen 1 tot en met 3), Schriftelijk onderwijs (kerndoelen 4 tot en met 9) en Taalbeschouwing, waaronder strategieën (kerndoelen 10 tot en met 12).</p> <p><b>Kerndoel voor jeugdliteratuur</b> 9. De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.</p>

<b>7.1.1 Literaire smaak</b>	
<b>Omschrijving</b>	Het ontwikkelen van een voorkeur voor bepaalde boeken.

<b>7.1.2 Leesplezier</b>	
<b>Omschrijving</b>	De mate waarin een leerling plezier beleeft aan het lezen van boeken.

<b>7.1.3 (5.1.1) Leesdoel bepalen</b>	
<b>Omschrijving</b>	De verschillende doelen die de lezer kan hanteren.

<b>7.1.4 Literaire genres</b>	
<b>Omschrijving</b>	Teksten die tot eenzelfde groep kunnen worden gerekend, omdat ze bijvoorbeeld hetzelfde thema, hetzelfde doel of dezelfde vorm hebben.

### **Voorbeeld:**

Er bestaan verschillende genre-indelingen.

- Van Coillie (2007) onderscheidt op basis van thema's de genres: hier-en-nu-verhalen, historische verhalen, oorlogsverhalen, andere culturen, detectiveverhalen, sprookjes, fantasieverhalen, griezelverhalen, sciencefiction en dierenverhalen.
- een indeling op grond van woord en beeld levert als genres op: prentenboeken, stripverhalen, informatieve teksten en poëzie;

- een indeling op grond van doelstelling geeft bijvoorbeeld: verhalende teksten en informatieve teksten;
- een indeling op basis van de vorm geeft de genres: proza, drama en poëzie. Proza kan op grond van het waarheidsgehalte ingedeeld worden in fictie en non-fictie.

Als er één genre typisch is voor jeugdliteratuur, dan is het wel het prentenboek. De uiterlijke vorm is hier het doorslaggevende criterium. Kenmerkend voor het prentenboek is dat het beeld even bepalend of zelfs bepalender is dan het woord. Het prentenboek kan zelf ook weer onderverdeeld worden in genres, zoals het dierenprentenboek, het informatieve prentenboek of het prentenboek in dichtvorm. Veel prentenboeken nodigen ook oudere kinderen en volwassenen uit tot kijken en lezen.

Het begrip 'literaire' in 'literaire genres' moet ruim opgevat worden. Het gaat hier om alle teksten die geschikt zijn voor de basisschool.

<b>7.1.5 (4.1.6) Niveaubepaling teksten</b>	
Omschrijving	Teksten worden gelabeld en ingedeeld in verschillende niveaus. Meestal is dit het leestechische niveau, maar ook vaak naar thema, leeservaring en complexiteit van het verhaal.
<b>7.2.1 Modeling bij jeugdliteratuur</b>	
Omschrijving	De leraar doet bepaalde denkprocessen hardop voor aan de leerlingen.
<b>7.2.2 Begeleiden tekstkeuze</b>	
Omschrijving	De leraar is op de hoogte van de aspecten die van belang zijn bij de advisering van boeken voor zijn leerlingen: leesniveau, leesvaardigheid, literaire smaak en belangstelling van de leerlingen.
<b>7.2.3 Voorlees- en verteltechnieken</b>	
Omschrijving	De leraar weet hoe hij boeiend kan voorlezen en vertellen.
<b>7.2.5 Literaire competentie</b>	
Omschrijving	De leraar stimuleert de leerlingen zich een voorstelling te maken van de wereld die in het boek wordt opgeroepen en tot een afgewogen oordeel te komen over het boek.
<b>7.2.6 Leesomgeving</b>	
Omschrijving	De leerkracht zorgt voor een stimulerende, rijke geletterde omgeving voor zijn leerlingen.
<b>7.2.7 Vrij lezen</b>	
Omschrijving	Zelfstandig, individueel lezen door leerlingen van zelfgekozen boeken op een in het lesrooster opgenomen tijdstip.

<b>7.2.8 Boekpromotie</b>	
Omschrijving	Verzamelnaam voor allerlei activiteiten om leerlingen kennis te laten maken met jeugdliteratuur en hen leesplezier te laten beleven.

<b>7.2.9 Digitale boeken en sites</b>	
Omschrijving	Het gebruik van media als film, televisie, cd en internet kan worden ingezet bij informatie over jeugdliteratuur.

<b>7.2.10 Leeslogboek</b>	
Omschrijving	Een boek waarin de lezer bijhoudt wat hij gelezen heeft en wat hij ervan vond.

<b>7.2.11 Observatie leesplezier</b>	
Omschrijving	De leraar observeert of de leerling plezier heeft in het lezen.

<b>7.2.12 Criteria leerstofordening jeugdliteratuur</b>	
Omschrijving	Manieren om de leerstof van het onderwijs in jeugdliteratuur te ordenen en in tijd (door de schooljaren heen) aan bod te laten komen.

<b>7.2.13 Leerlijnen jeugdliteratuur</b>	
Omschrijving	De lijn waarin door de leerjaren heen de verschillende genres binnen jeugdliteratuur aan bod komen.

<b>7.3.1 Functies van jeugdliteratuur</b>	
Omschrijving	Het belang van boeken voor leerlingen.

<b>7.3.2 Narratologie</b>	
Omschrijving	De narratologie bestudeert het vertellen van verhalen.

<b>7.3.3 Literaire canon</b>	
Omschrijving	De boeken die iedere basisschoolleerling moet hebben gelezen.

<b>7.3.4 Beoordelingscriteria jeugdliteratuur</b>	
Omschrijving	Criteria op grond waarvan leesboeken voor de jeugd worden beoordeeld.

<b>7.3.5 (3.3.4) Thuisituatie en geletterdheid</b>	
Omschrijving	De rol die lezen en schrijven in de thuisituatie spelen, is van invloed op de ontwikkeling van geletterdheid van leerlingen.

<b>7.3.6 Literaire prijzen</b>	
Omschrijving	In Nederland worden verschillende prijzen voor kinderboeken uitgedeeld.

<b>7.4.1 (9x) Opvattingen taalonderwijs algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de overkoepelende opvattingen over het onderwijs Nederlandse taal in de basisschool.

**7.4.2 Jeugdliteratuur en thematisch onderwijs**

Omschrijving	De plaats en uitwerking van jeugdliteratuur binnen de opvatting van thematisch taalonderwijs.
--------------	---

**7.4.3 (9x) Taalheterogene groepen algemeen**

Omschrijving	Beschrijving van de variatie in taalachtergronden en taalvaardigheid van leerlingen in een school en een groep. Vraag is welke invloed die variatie heeft op de organisatie en inhoud van het taalonderwijs Nederlands.
--------------	---

**7.4.4 Jeugdliteratuur en tweedetaalleerders**

Omschrijving	De specifieke problemen van tweedetaalleerders en het aanbod van jeugdliteratuur.
--------------	---

**7.4.5 Interculturele jeugdliteratuur**

Omschrijving	Verhalen die zich afspelen in andere culturen.
--------------	--

**7.4.6 (4.4.9) Jeugdliteratuur en voortgezet technisch lezen**

Omschrijving	De samenhang tussen de domeinen jeugdliteratuur en voortgezet technisch lezen; het benutten van de onderlinge verbanden om het onderwijs in deze domeinen te versterken.
--------------	--

**7.4.7 (1.4.8) Jeugdliteratuur en mondelinge taalvaardigheid**

Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Jeugdliteratuur en Mondelinge taalvaardigheid om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
--------------	--

**7.4.8 Jeugdliteratuur bij andere vakken**

Omschrijving	De versterkingsmogelijkheden van jeugdliteratuur bij andere vakken.
--------------	---

**7.4.9 Jeugdliteratuur bij sociaal emotionele ontwikkeling**

Omschrijving	De versterkingsmogelijkheden van jeugdliteratuur bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.
--------------	---

## 6.8 Taalbeschouwing

1. Wat: leerinhoud	2. Hoe: domeindidactiek
<p><b>Leerling als taalgebruiker</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. taalbeschouwingsstrategieën</li> <li>2. zinsontleden</li> <li>3. woordbenoemen</li> </ol> <p><b>Taalkenmerken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. taalgebruik</li> <li>5. taalvariatie</li> <li>6. taalstructuur</li> </ol>	<p><b>Leerkrachtvaardigheden</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. grammatica van het Nederlands</li> <li>2. vragen stellen</li> <li>3. gerichte aanwijzingen bij taalbeschouwing</li> <li>4. modeling bij taalbeschouwing</li> <li>5. didactiseren van taalverschijnselen</li> </ol> <p><b>Onderwijsmiddelen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. incidenteel taalbeschouwingsonderwijs</li> <li>7. intentioneel taalbeschouwingsonderwijs</li> <li>8. gesprekken over taalverschijnselen</li> <li>9. didactisch model taalbeschouwing</li> </ol> <p><b>Evaluatie en toetsing</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. toetsen taalbeschouwing</li> </ol> <p><b>Leerstofordening</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. criteria leerstofordening taalbeschouwing</li> <li>12. leerlijnen taalbeschouwing</li> </ol>
3. Wat/waarom: fundament	4. Hoe/waarom: taaldidactiek en taalbeleid
<p><b>Wetenschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. taal</li> <li>2. fonologie</li> <li>3. morfologie</li> <li>4. syntaxis</li> <li>5. semantiek</li> <li>6. pragmatiek</li> <li>7. orthografie</li> <li>8. metalinguïstisch bewustzijn</li> <li>9. schoolgrammatica</li> </ol> <p><b>Maatschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. nut van grammaticaonderwijs</li> <li>11. taalverandering</li> </ol>	<p><b>Opvattingen over taalonderwijs</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. opvattingen taalonderwijs algemeen</li> <li>2. taalbeschouwing in strategisch taalonderwijs</li> <li>3. taalbeschouwing in traditioneel taalonderwijs</li> </ol> <p><b>Taalonderwijs in taalheterogene groepen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. taalheterogene groepen algemeen</li> <li>5. interculturele taalbeschouwing</li> </ol> <p><b>Samenhang tussen domeinen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. taalbeschouwing en mondelinge taalvaardigheid</li> <li>7. taalbeschouwing en woordenschat</li> <li>8. taalbeschouwing in geïntegreerd taalonderwijs</li> </ol> <p><b>Samenhang met andere vakken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. taalbeschouwing en vreemdetalenonderwijs</li> </ol>

8.1 Taalbeschouwing	
Omschrijving	Taaldomein waarin het reflecteren op taal als systeem, op het gebruik van taal en op de functie van taal centraal staat.
Toelichting	<p><b>Traditioneel grammaticaonderwijs</b> Het traditionele grammaticaonderwijs waarin zinsontleding en woordbenoeming centraal staan, is de oudste vorm van taalbeschouwingonderwijs. Dit spitst zich toe op het analyseren van de structuur van zinnen aan de hand van een vaststaand begrippenapparaat.</p> <p><b>Reflectie op eigen taalvaardigheid</b> In de jaren '70 werd een andere vorm van taalbeschouwingonderwijs onder de aandacht gebracht. Daarin was het leren onderzoeken van taalverschijnselen het doel. De eigen taalvaardigheid en taalbeheersing vormt daarbij het uitgangspunt. Leerlingen zijn immers heel vaardige gebruikers van een taal en hebben daarover veel (onbewuste) kennis en intuïties. Het bewustmaken van deze kennis, niet alleen over de structuur maar ook over het gebruik van de taal, vormt het doel van dit type taalbeschouwingonderwijs.</p> <p><b>Strategieën</b> In interactief taalonderwijs vormt strategisch leren een van de drie pijlers. Bij deze manier van leren worden strategieën aangeleerd en ingezet. Dit vraagt om een bepaalde vorm van taalbewustzijn. Het werken daaraan is een derde vorm van taalbeschouwing die tot doel heeft de taalvaardigheid te vergroten. Deze vorm is terug te vinden in de afzonderlijke domeinen.</p> <p>Voor het onderwijs Nederlands zijn 12 kerndoelen vastgesteld, verdeeld over de domeinen Mondeling onderwijs (kerndoelen 1 tot en met 3), Schriftelijk onderwijs (kerndoelen 4 tot en met 9) en Taalbeschouwing, waaronder strategieën (kerndoelen 10 tot en met 12). In de kerndoelen wordt gebruik gemaakt van de hierboven genoemde vormen van taalbeschouwing.</p> <p><b>Kerndoelen voor taalbeschouwing</b> In kerndoel 10 vinden we taalbewustzijn en het gebruik van strategieën terug. 10. De leerlingen leren bij de doelen onder mondeling taalonderwijs en schriftelijk taalonderwijs strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen. Kerndoel 11 heeft betrekking op traditioneel grammaticaonderwijs gekoppeld aan spelling. 11. De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.</p> <p><b>De leerlingen kennen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• regels voor het spellen van werkwoorden;</li> <li>• regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;</li> <li>• regels voor het gebruik van leestekens.</li> </ul> <p>In kerndoel 12 gaat het onder andere om het aanleren van de terminologie om over taal te denken en te spreken: reflectie op eigen taalvaardigheid. 12. De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder woordenschat vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken om over taal te denken en te spreken.</p>

<b>8.1.1 Taalbeschouwingstrategieën</b>	
Omschrijving	De taalbeschouwer beschikt over strategieën om op taal, taalgebruik en andere taalverschijnselen te reflecteren.

<b>8.1.2 Zinsontleding</b>	
Omschrijving	De taalbeschouwer benoemt de functie van zinsdelen in eenvoudige zinnen.

<b>8.1.3 Woordbenoeming</b>	
Omschrijving	De taalbeschouwer benoemt de grammaticale soort van afzonderlijke woorden in zinnen.

<b>8.1.4 Taalgebruik</b>	
Omschrijving	De verscheidenheid in de wijze waarop en de vorm waarin taal wordt gebruikt in verschillende situaties.

<b>8.1.5 (1.3.7, 2.3.5) Taalvariatie</b>	
Omschrijving	De verscheidenheid in taalgebruik tussen mensen en groepen mensen. De concrete verschijningsvormen van taalvariatie worden taalvariëteiten genoemd.

<b>8.1.6 Taalstructuur</b>	
Omschrijving	De ordening en systematiek in taal op alle niveaus.

<b>8.2.1 Grammatica van het Nederlands</b>	
Omschrijving	De leraar kent, als voorbeeld voor zijn leerlingen, de zinsdelen en woordsoorten in complexe zinnen.

<b>8.2.2 (1.2.3) Vragen stellen</b>	
Omschrijving	De leraar stelt vragen en nodigt de leerlingen daarmee uit tot taalproductie. Hij hanteert deze didactische werkvorm ook om: <ul style="list-style-type: none"> <li>• leerlingen zelfstandig en kritisch te laten nadenken;</li> <li>• na te gaan of leerlingen het tempo en niveau van de les kunnen volgen;</li> <li>• na te gaan of leerlingen in staat zijn begrippen en feiten te reproduceren;</li> <li>• een foutieve gedachtegang op te sporen</li> <li>• leerlingen bewust te maken van gevoelens en houdingen ten aanzien van bepaalde verschijnselen</li> </ul>

<b>8.2.3 Gerichte aanwijzingen geven bij taalbeschouwing</b>	
Omschrijving	De leraar geeft gerichte aanwijzingen voor het uitvoeren van de opdracht.

<b>8.2.4 Modeling bij taalbeschouwing</b>	
Omschrijving	De leraar doet bepaalde denkprocessen hardop voor aan de leerlingen.

**8.2.5 Didactiseren van taalverschijnselen**

Omschrijving	De leraar grijpt een verschijnsel in taalgebruik of in het taalsysteem aan om een les te ontwerpen die taalbeschouwing bevordert.
--------------	---

**Voorbeeld:**

Om het metalinguïstische bewustzijn van leerlingen te stimuleren, gebruikt de leraar alledaagse taalverschijnselen die zich in of buiten de klas voordoen. Hij probeert leerlingen actief te laten reflecteren op taal om regelmatigigheden of onregelmatigheden te ontdekken. De leraar werkt dan bij voorkeur inductief, zodat kinderen onderzoekend leren en zelf ontdekken. Dit kan door leerlingen te laten kijken naar het eigen schriftelijk of mondeling taalgedrag, maar ook door andere activiteiten waarin een taalverschijnsel centraal staat. Hij kan daarbij gebruik maken van verschillende didactische modellen.

Je kunt taalbeschouwing zowel geïsoleerd in een activiteit als geïntegreerd in een andere (taal)activiteit aanbieden. Een leraar kan bijvoorbeeld een leesbevorderende boekaanbieding behandelen rondom Roald Dahls *De GVR*, door in te gaan op het opmerkelijke taalgebruik van deze Grote Vriendelijke Reus. Bij onderwijs in taal(beschouwing) kan verwondering over taal en de bijzondere verschijningsvormen ervan het uitgangspunt zijn.

**8.2.6 Incidenteel taalbeschouwingonderwijs**

Omschrijving	Toevallige, ongeplande reflectie op taalgebruik, taalvariatie of taalstructuur in een onderwijssituatie.
--------------	--

**8.2.7 Intentioneel taalbeschouwingonderwijs**

Omschrijving	Gepland en doelgericht onderwijs in reflectie op taalgebruik, taalvariatie of taalstructuur.
--------------	--

**8.2.8 Gesprekken over taalverschijnselen**

Omschrijving	Taalbeschouwing in onderwijsleergesprekken.
--------------	---

**8.2.9 Didactisch model taalbeschouwing**

Omschrijving	Een model waarmee de leraar zijn taalbeschouwingles kan ontwerpen en uitvoeren, rekening houdend met alle relevante aspecten van het taalbeschouwingproces.
--------------	---

**8.2.10 Toetsen taalbeschouwing**

Omschrijving	Het toetsen van taalbeschouwing gebeurt meestal door middel van methodeafhankelijke toetsen.
--------------	--

**8.2.11 Criteria leerstofordening taalbeschouwing**

Omschrijving	Manieren om de leerstof van taalbeschouwing te ordenen en in tijd (door de leerjaren heen) aan bod te laten komen.
--------------	--

<b>8.2.12 Leerlijnen taalbeschouwing</b>	
Omschrijving	De lijnen waarin door de leerjaren heen de verschillende leerstofonderdelen van taalbeschouwing aan bod komen.

<b>8.3.1 Taal</b>	
Omschrijving	Taal is een systeem dat deel uitmaakt van ons kennissysteem en dat een middel vormt tot communicatie.

<b>8.3.2 Fonologie</b>	
Omschrijving	Leer van het klanksysteem in een taal.

<b>8.3.3 Morfologie</b>	
Omschrijving	Leer van de wijze waarop in een taal woordvorming, woordverbuiging en woordvervoeging tot stand komen.

<b>8.3.4 Syntaxis</b>	
Omschrijving	Bij taal: de leer van de zinsbouw.

<b>8.3.5 Semantiek</b>	
Omschrijving	Studie naar betekenissen en betekenisrelaties in talen.

<b>8.3.6 Pragmatiek</b>	
Omschrijving	De studie naar het gebruik van taal in communicatieve situaties.

<b>8.3.7 Orthografie</b>	
Omschrijving	De wijze van de schriftelijke weergave van een taal, de spelling.

<b>8.3.8 Metalinguïstisch bewustzijn</b>	
Omschrijving	Het vermogen om over eigenschappen en gebruik van taal te denken.

<b>8.3.9 Schoolgrammatica</b>	
Omschrijving	Het analyseren van taalstructuur zoals dat op scholen plaatsvindt, namelijk via traditioneel grammaticaonderwijs.

<b>8.3.10 Nut van grammaticaonderwijs</b>	
Omschrijving	Het belang van onderwijs in woordbenoeming en zinsontleding.

<b>8.3.11 Taalverandering</b>	
Omschrijving	Talen veranderen op alle taalkundige niveaus onder invloed van interne en externe factoren.

<b>8.4.1 (9x) Opvattingen taalonderwijs algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de overkoepelende opvattingen over het onderwijs Nederlandse taal in de basisschool.
<b>8.4.2 Taalbeschouwing in strategisch taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De plaats en uitwerking van taalbeschouwing binnen de opvatting van strategisch taalonderwijs.
<b>8.4.3 Taalbeschouwing in traditioneel taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De plaats en uitwerking van taalbeschouwing binnen de opvatting van traditioneel taalonderwijs.
<b>8.4.4 (9x) Taalheterogene groepen algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de variatie in taalachtergronden en taalvaardigheid van leerlingen in een school en een groep. Vraag is welke invloed die variatie heeft op de organisatie en inhoud van het taalonderwijs Nederlands.
<b>8.4.5 Interculturele taalbeschouwing</b>	
Omschrijving	Het beschouwen, waarderen en leren van andere talen en taalvariëteiten.
<b>8.4.6 (1.4.7) Taalbeschouwing en mondelinge taalvaardigheid</b>	
Omschrijving	De samenhang tussen de domeinen taalbeschouwing en mondelinge taalvaardigheid; het benutten van de onderlinge verbanden om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
<b>8.4.7 (2.4.9) Taalbeschouwing en woordenschat</b>	
Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Taalbeschouwing en Woordenschat om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.
<b>8.4.8 Taalbeschouwing in geïntegreerd taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De rol van taalbeschouwing in taalonderwijs waarin meer taaldomeinen in samenhang aan bod komen.
<b>8.4.9 Taalbeschouwing en vreemdetalenonderwijs</b>	
Omschrijving	De relatie tussen taalbeschouwing en het leren van een andere taal.

## 6.9 Spelling

1. Wat: leerinhoud	2. Hoe: domeindidactiek
<p><b>Leerling als taalgebruiker</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. elementaire spellinghandeling</li> <li>2. spellingstrategieën</li> <li>3. hulpmiddelen correcte spelling</li> <li>4. spellingattitude</li> </ol> <p><b>Taalkenmerken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. klankzuivere woorden</li> <li>6. spellingcategorieën</li> <li>7. werkwoordspelling</li> <li>8. interpunctie</li> </ol>	<p><b>Leerkrachtvaardigheden</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. correct spellen</li> <li>2. instructieprincipes onveranderlijke woorden</li> <li>3. instructieprincipes werkwoordspelling</li> <li>4. analyseren spelfouten</li> </ol> <p><b>Onderwijsmiddelen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. dictee</li> <li>6. categoriegerichte oefeningen</li> <li>7. strategiegerichte oefeningen</li> </ol> <p><b>Evaluatie en toetsing</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. spellingtoetsen</li> <li>9. foutencategorieën</li> </ol> <p><b>Leerstofordening</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. criteria leerstofordening spelling</li> <li>11. leerlijnen spelling</li> </ol>
3. Wat/waarom: fundament	4. Hoe/waarom: taaldidactiek en taalbeleid
<p><b>Wetenschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. schriftsystemen</li> <li>2. principes Nederlandse spelling</li> </ol> <p><b>Maatschappelijke achtergrond</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. correcte spelling en maatschappelijke status</li> <li>4. spellinghervorming</li> </ol>	<p><b>Opvattingen over taalonderwijs</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. opvattingen taalonderwijs algemeen</li> <li>2. spelling in traditioneel taalonderwijs</li> <li>3. spelling in strategisch taalonderwijs</li> </ol> <p><b>Taalonderwijs in taalheterogene groepen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. taalheterogene groepen algemeen</li> <li>5. spellingonderwijs aan taalzwakke leerlingen</li> <li>6. spellingonderwijs aan meertalige leerlingen</li> </ol> <p><b>Samenhang tussen domeinen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. spelling en beginnende geletterdheid</li> <li>8. spelling en stellen</li> </ol> <p><b>Samenhang met andere vakken</b></p> <p>-</p>

<b>9.1 Spelling</b>	
<b>Omschrijving</b>	Taaldomein waarin de schrijfwijze van het Nederlands centraal staat.
<b>Toelichting</b>	<p>Het doel van het onderwijs in spelling is dat leerlingen foutloos de woorden van het Nederlands kunnen schrijven en de leestekens weten te gebruiken.</p> <p>Voor het onderwijs Nederlands zijn 12 kerndoelen vastgesteld, verdeeld over de domeinen Mondeling onderwijs (kerndoelen 1 tot en met 3), Schriftelijk onderwijs (kerndoelen 4 tot en met 9) en Taalbeschouwing, waaronder strategieën (kerndoelen 10 tot en met 12). In de kerndoelen wordt spelling niet als apart domein genoemd. Spelling is als onderdeel opgenomen in de domeinen Taalbeschouwing, waaronder strategieën, en Schriftelijk onderwijs</p> <p><b>Kerndoelen voor spelling</b></p> <p>8. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.</p> <p>11. De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.</p> <p>De leerlingen kennen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• regels voor het spellen van werkwoorden;</li> <li>• regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;</li> <li>• regels voor het gebruik van leestekens.</li> </ul> <p>Kerndoel 11 noemt spelling als een algemeen kennisdoel: 'de leerlingen kennen'. Dat zegt op zich niets over de vaardigheid in het correct spellen. Een verwijzing naar die vaardigheid is wel terug te vinden in het domein Schriftelijk onderwijs, met name waar het gaat om het schrijven van teksten.</p> <p>De formulering 'aandacht besteden aan correcte spelling' laat veel ruimte. Aandacht besteden aan spelling wil immers niet altijd zeggen: foutloos schrijven.</p>

#### **9.1.1 (3.1.8) Elementaire spellinghandeling**

<b>Omschrijving</b>	De eerste spellingstrategie die de leerling zich eigen maakt is een woord opsplitsen in klanken en daar de bijbehorende letters voor schrijven.
---------------------	---

#### **9.1.2 Spellingstrategieën**

<b>Omschrijving</b>	De aanpak (strategie) die iemand gebruikt om tot de juiste schrijfwijze van een woord te komen.
---------------------	---

#### **9.1.3 Hulpmiddelen correcte spelling**

<b>Omschrijving</b>	Hulpmiddelen die iemand tijdens of na het schrijven gebruikt om tot de juiste schrijfwijze van woorden te komen.
---------------------	--

<b>9.1.4 Spellingattitude</b>	
Omschrijving	De door de taalgebruiker gevoelde noodzaak om in zijn schrijfwerk aandacht te besteden aan correcte spelling.

<b>9.1.5 (3.1.12) Klankzuivere woorden</b>	
Omschrijving	Een woord dat precies volgens het fonologisch principe wordt geschreven: elk foneem wordt door een apart grafeem weergegeven.

<b>9.1.6 Spellingcategorieën</b>	
Omschrijving	Een groep woorden met dezelfde spellingmoeilijkheid.

### **Voorbeeld:**

In de Nederlandse spelling maken we onderscheid tussen veranderlijke woorden en onveranderlijke woorden. Met veranderlijke woorden bedoelen we de werkwoorden en hun vervoegingen (zoals ik vind - hij vindt). De overige woorden zijn onveranderlijk en hebben een vast woordbeeld (zoals hyena). Bij de ordening van de onveranderlijke woorden maken we gebruik van spellingcategorieën. De woorden verschrikkelijk, onmiddellijk en heerlijk behoren tot dezelfde spellingcategorie vanwege het achtervoegsel -lijk. De moeilijkheid zit hem in het feit, dat je in het gesproken woord op die plek /luk/ hoort.

Er bestaan veel verschillende indelingen in spellingcategorieën. Elke spellingmethode hanteert zijn eigen set, variërend van ongeveer 30 tot meer dan 100. In zo'n uitgebreide lijst wordt elk spellingfenomeen als aparte categorie gerekend. Dat is bijvoorbeeld het geval met woorden die eindigen op ng (slang), nk (bank) en tie (politie) en woorden met een au (pauw): allemaal aparte spellingcategorieën.

Het Expertisecentrum Nederlands (Aarnoutse & Verhoeven 2003) levert een indeling in een klein aantal veelomvattende spellingcategorieën:

- clusters van medeklinkers (schr-, -rnst);
- specifieke spellingpatronen (-uw, -eeuw, -oei, -nk);
- woorden met historisch afgeleide schrijfwijzen met ei/ij, au/ou, c/k;
- woorden met open en gesloten lettergrepen (bomen - bommen);
- samenstellingen (inclusief tussen-n en -s: pannenkoek, stationsstraat);
- meervouden en verkleinwoorden (schip-schepen, duim-duimpje)
- achtervoegsels (gevaarlijk-heerlijk, aardigheid-volledigheid);
- woorden met apostrof (komma's, thema's);
- woorden met deeltteken (trema) en koppelteken (ideeën, Noord-Brabant).

<b>9.1.7 Werkwoordspelling</b>	
Omschrijving	De schrijfwijze van de werkwoorden.

<b>9.1.8 Interpunctie</b>	
Omschrijving	Het plaatsen van leestekens in geschreven taal.

<b>9.2.1 Correct spellen</b>	
Omschrijving	De leraar geeft het goede voorbeeld door de woorden altijd correct te spellen.
<b>9.2.2 Instructieprincipes onveranderlijke woorden</b>	
Omschrijving	Verschillende manieren om de schrijfwijze van onveranderlijke woorden aan leerlingen aan te bieden en aan te leren.
<b>9.2.3 Instructieprincipes werkwoordspelling</b>	
Omschrijving	Verschillende manieren om de schrijfwijze van werkwoorden aan leerlingen aan te bieden en aan te leren.
<b>9.2.4 Analyseren van spelfouten</b>	
Omschrijving	Het indelen van spelfouten in categorieën om vervolgens de juiste didactische aanpak vast te stellen.
<b>9.2.5 Dictee</b>	
Omschrijving	Werkvorm waarbij een woord (of een zin) wordt aangeboden waarna de leerling hem correct opschrijft.
<b>9.2.6 Categoriegerichte oefeningen</b>	
Omschrijving	Spellingoefeningen die uitgaan van spellingcategorieën.
<b>9.2.7 Strategiegerichte oefeningen</b>	
Omschrijving	Oefeningen waarmee leerlingen bewust leren omgaan met een aanpak (strategie) voor bepaalde spellingcategorieën.
<b>9.2.8 Spellingtoetsen</b>	
Omschrijving	Een toets om de spellingvaardigheid van leerlingen vast te stellen.
<b>9.2.9 Foutencategorieën</b>	
Omschrijving	Het indelen van spelfouten in categorieën.
<b>9.2.10 Criteria leerstofordening spelling</b>	
Omschrijving	Manieren om de leerstof van het spellingonderwijs te ordenen en in tijd (door de schooljaren heen) aan bod te laten komen.
<b>9.2.11 Leerlijnen spelling</b>	
Omschrijving	De lijn waarin door de leerjaren heen de verschillende leerstofonderdelen van spelling aan de orde komen.

<b>9.3.1 (3.3.1) Schriftsystemen</b>	
Omschrijving	Een systeem om gesproken taal (schriftelijk) vast te leggen.

<b>9.3.2 Principes Nederlandse spelling</b>	
Omschrijving	De grondregels voor het spellingsysteem van het Nederlands.

<b>9.3.3 Correcte spelling en maatschappelijke status</b>	
Omschrijving	De correcte spelling als toetssteen voor iemands maatschappelijke status.

<b>9.3.4 Spellinghervorming</b>	
Omschrijving	De door overheid vastgestelde wijzigingen van de Nederlandse spelling.

<b>9.4.1 (9x) Opvattingen taalonderwijs algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de overkoepelende opvattingen over het onderwijs Nederlandse taal in de basisschool.

<b>9.4.2 Spelling in traditioneel taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De plaats en uitwerking van spelling binnen de opvatting van traditioneel taalonderwijs.

<b>9.4.3 Spelling in strategisch taalonderwijs</b>	
Omschrijving	De plaats en uitwerking van spelling binnen de opvatting van strategisch taalonderwijs.

<b>9.4.4 (9x) Taalheterogene groepen algemeen</b>	
Omschrijving	Beschrijving van de variatie in taalachtergronden en taalvaardigheid van leerlingen in een school en een groep. Vraag is welke invloed die variatie heeft op de organisatie en inhoud van het taalonderwijs Nederlands.

<b>9.4.5 Spellingonderwijs aan taalzwakke leerlingen</b>	
Omschrijving	Bijzondere maatregelen voor het onderwijs aan spellingzwakke leerlingen.

<b>9.4.6 Spellingonderwijs aan meertalige leerlingen</b>	
Omschrijving	Bijzondere maatregelen voor het spellingonderwijs aan meertalige leerlingen.

<b>9.4.7 Spelling en beginnende geletterdheid</b>	
Omschrijving	De samenhang tussen de domeinen spelling en beginnende geletterdheid; het benutten van de onderlinge verbanden om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.

<b>9.4.8 (6.4.9) Stellen en spelling</b>	
Omschrijving	Het benutten van de onderlinge verbanden tussen de domeinen Stellen en Spelling om het onderwijzen in deze domeinen te versterken.

## 7. Nawoord

De kennisbasis taal is opgesteld door goede vakleerkrachten die enerzijds actief zijn als opleider op de pabo en die daarnaast door middel van publicaties, congresbijdragen etc. de aandacht op zich gevestigd hebben. Dit is overeenkomstig de adviezen van de commissies Dijsselbloem over de onderwijsvernieuwingen en Meijerink over de doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen. Niettemin is het voor de legitimering van de kennisbasis van belang dat ook externe experts over de kennisbasis hebben kunnen meepraten.

In individuele gesprekken of in groeps-bijeenkomsten is met deskundigen van binnen en buiten de pabo-wereld diepgaand gesproken over onder meer:

- inhoudelijke keuzes
- structuur en diepgang
- wetenschappelijke verantwoording
- studeerbaarheid en toetsing
- betekenis voor het primair onderwijs
- maatschappelijke relevantie.

Uit deze gesprekken zijn nieuwe, ingrijpend verbeterde versies ontstaan en dit gegeven, gecombineerd met de positieve beoordeling van de gesprekspartners in kwestie verschafft de kennisbasis taal een brede legitimering in de wereld van onderwijs en wetenschap.

### Externe deskundigen (alfabetisch)

**Dhr. Hellmuth H. van Berlo**

Directeur Taaluniecentrum Nederlands als Vreemde Taal in Brussel

Expertise: Taalbeheersing van het Nederlands voor niet Nederlandstaligen

**Prof. Dr. Frans Daems (emeritus)**

Universiteit van Antwerpen

Expertise: Taaldidactiek en Nederlandse Taalkunde

**Prof. Dr. Kees de Glopper**

Rijksuniversiteit van Groningen

Expertise: Taalbeheersing van het Nederlands

**Dhr. Frank Jansma**

Onderzoeker en beleidsmedewerker bij de Stichting Beroepskwaliteit van Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL)

Expertise: competentiesystematiek, beroepskwaliteit leraren

**Prof. Dr. Jos Letschert**

Hoogleraar curriculumstudies Universiteit Twente, ambtelijk secretaris Expertgroep Doorlopende

Leerlijnen (Commissie Meijerink), lector innovatie, grondlegger Nederlands Centrum voor

Curriculum Studies (NECCS) en European Association for Educational Design (EED)

Expertise: kerndoelen en leerlijnen, onderwijsinnovatie, curriculumontwerp

**Drs. Edith van Montfort**

Directeur Stichting Beroepskwaliteit van Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL),

oud-pabodirecteur

Expertise: beroepskwaliteit leraren

**Prof. Dr. Gert Rijlaarsdam**

Universiteit van Amsterdam

Expertise: Taal didactiek en onderwijskunde

**Drs. Gea Spaans (vz.) van de expertgroep taal/leesverbetertrajecten in het primair onderwijs bij de PO-Raad**

Expertise: taal leren/onderwijzen in het primair onderwijs, nascholing zittende leerkrachten

**Dr. Kees Vreugdenhil**

Oud-directeur Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, oud-leider pabo-project, onderwijs-consultant, lid diverse accreditatiepanels bij de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie

Expertise: competentiegericht opleiden

### **Interne experts**

Voor de beoordeling en bespreking van de inhoud, proces en implementatie van de kennisbases voor de vakken Nederlandse taal en rekenen-wiskunde op de pabo zijn op verschillende momenten deskundigen uit de wereld van de opleidingen benaderd. Daarin zijn vier hoofdstromen te onderscheiden:

1. opleidersnetwerken (Elwier en Panama, Leoned en meer indirect Lopen2),
2. de Resonansgroep Kennisbasis Pabo, samengesteld uit experts van verschillende pabo's,
3. de vakgroepvoorzitters voor de vakken rekenen-wiskunde en Nederlandse taal van alle pabo's, aangevuld met een aantal onderwijskundigen en teamleiders eveneens uit de pabo's,
4. veldadviescommissies, de wettelijk voorgeschreven adviesorganen bestaande uit vertegenwoordigers van het "werkveld" van iedere pabo, de basisscholen in de regio.

## Colofon

### Kennisbasis Nederlandse taal

#### Oplage

1.000 exemplaren

#### Auteurs

Dr. Bart van der Leeuw

Drs. Tamar Israel

Dr. Ietje Pauw

Dr. Anneli Schaufeli

#### Eindredactie

Maria van der Aalsvoort

De Tekstgroep, Delft

#### Fotografie

Hester Blankestijn

#### Vormgeving

Elan Strategie & Creatie, Delft

#### Drukwerk

Quantes, Rijswijk

December 2009



