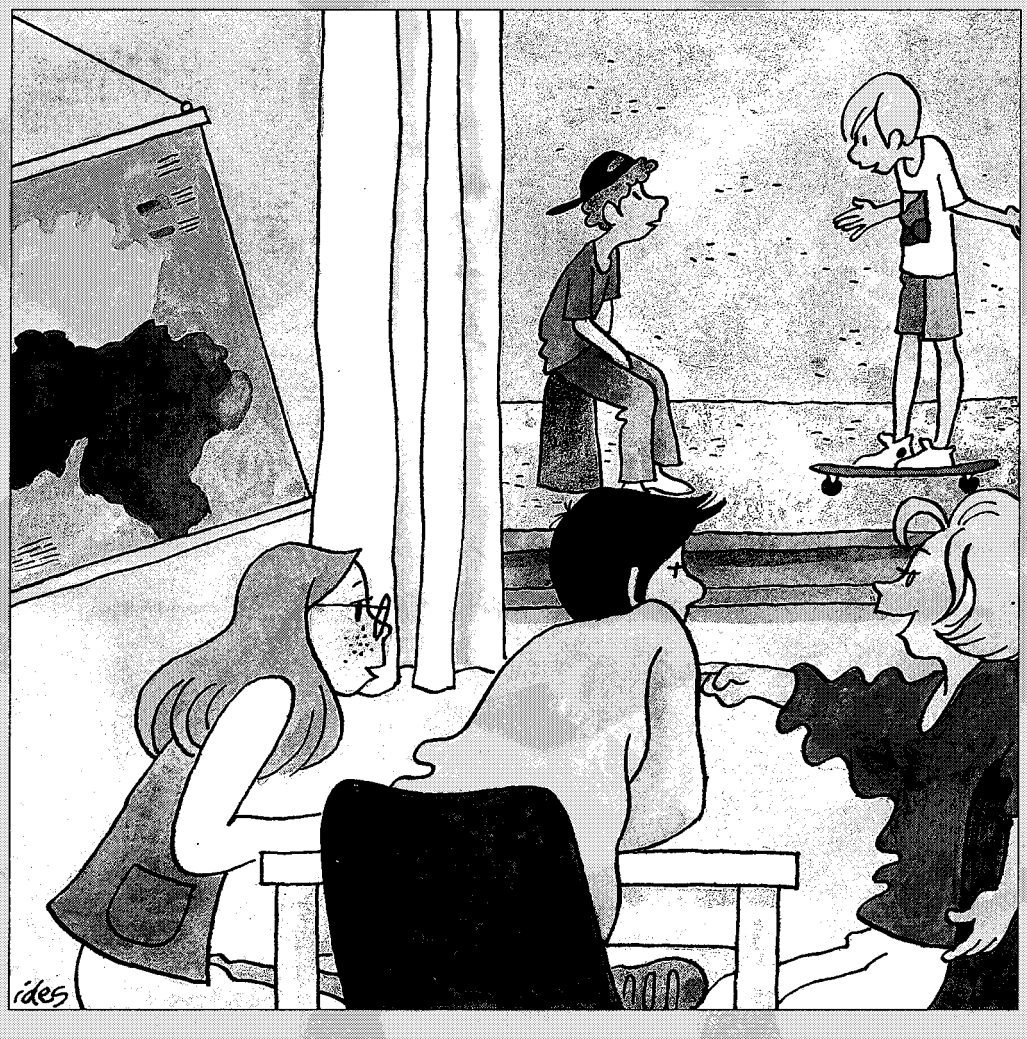


Nederlands

LUISTEREN & SPREKEN

Deelleerplan

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS 2000

Nederlands

LUISTEREN & SPREKEN

Deelleerplan

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS 2000

De Vlaamse minister van Onderwijs en Ambtenarenzaken heeft zijn goedkeuring gehecht aan het deelleerplan 'Luisteren en Spreken'.

Brief van de Vlaamse minister van Onderwijs en Ambtenarenzaken met als kenmerk ON/RB/990391/49276.

© CRKLKO 2000

Tweede druk: 2001

Alles uit deze uitgave mag voor correct gebruik binnen onderwijs en begeleiding worden gekopieerd. De bron dient dan evenwel te worden vermeld.
Voor handelsdoeleinden mag niets van deze uitgave, in gelijk welke vorm ook, openbaar worden gemaakt behalve met de uitdrukkelijke toestemming van de uitgever.

Illustraties: Ides Callebaut

INHOUD

Inhoud 3

Ten geleide 5

1 Inleiding: Luisteren en Spreken 7

2 Luisteren en spreken, basisvaardigheden voor communicatie 9

2.1 Wat gebeurt er bij mensen die mondeling communiceren? 9

2.2 Welke vaardigheden moet een kind ontwikkelen om adequaat te leren luisteren? 10
2.2.1 Boodschappen waarnemen 11
2.2.2 Boodschappen decoderen, begrijpen en interpreteren 12
2.2.3 Boodschappen verwerken: beoordelen en integreren 15

2.3 Welke vaardigheden moet een kind ontwikkelen om adequaat te leren spreken? 17
2.3.1 Communicatieve vaardigheden ontwikkelen 17
2.3.2 Spreektechnische vaardigheden ontwikkelen 18
2.3.3 Taalvaardigheden ontwikkelen 18
2.3.4 Taalbeschouwelijke vaardigheden ontwikkelen 18

2.4 Van luister- en spreekonderwijs naar luister- en spreekopvoeding 20

3 Aspecten van de beginsituatie 23

3.1 Het kind 23

3.2 De leerkracht 25

4 Streefdoel, algemene doelen, doelen 27

4.1 Bij wijze van inleiding 27

4.2 Streefdoel 28

4.3 Algemene doelen 28

4.4 Doelen 30
4.4.1 Hoe met de doelenlijst efficiënt werken? 30
4.4.2 Doelen voor luisteren 32
4.4.3 Doelen voor spreken 39

5 Luisteren en spreken didactisch organiseren 47

5.1 Op schoolniveau 47

5.2 Op klasniveau 48
5.2.1 Geïntegreerd werken aan luisteren en spreken 48
5.2.2 Gepland werken in het taalonderwijs 48

5.3 Werk- en organisatievormen voor luister- en spreekonderwijs 49
5.3.1 Gesprekken en dramatische werkvormen 49
5.3.2 Hoe ermee omgaan? 50
5.3.3 Overzicht van gesprekken en dramatische werkvormen 52

5.4 Hoeveel tijd besteed je eraan? 53

5.5 Minimale materiële vereisten voor luister- en spreekonderwijs 53

6 Luisteren en spreken evalueren 55

6.1 Luisteren en spreken evalueren: een complexe aangelegenheid 55

6.2 Van welke criteria kan worden uitgegaan? 56

6.3 Wat evalueren? 59

7 Bibliografie 61

8 Concordantielijst Ontwikkelingsdoelen en Eindtermen luisteren en spreken 69

TEN GELEIDE

Al vele jaren is men het erover eens dat in taalonderwijs vier vaardigheden centraal staan: luisteren en spreken, lezen en schrijven. Daarvan moeten, zeker in de basisschool, luisteren en spreken een doorslaggevend accent krijgen.

De laatste decennia hebben verschillende wetenschappen ons geleerd dat luisteren en spreken ingewikkelde aangelegenheden zijn, waarop we niet altijd duidelijk vat krijgen. Zoveel is echter zeker: dat mondelinge communicatie in elk geval meer is dan een louter technische aangelegenheid. Zo is luisteren veel meer dan louter reproductie van het gehoorde en spreken veel meer dan het vaardig toepassen van spreektechniek.

In onze visie zien we luisteren en spreken, mondelinge communicatie, in het perspectief van een fundamentele levenshouding. In die richting willen we werken. Daarom moeten we luister- en spreekonderwijs uitbouwen tot luister- en spreekopvoeding. We streven ernaar luister- en spreekvaardige kinderen tot luisterende mensen en tot mensontmoetende sprekers op te voeden.

Luisteren is immers een houding van overgave, van aannemen, van buiten zichzelf treden. Luisteren heeft te maken met ontmoeten, met openstaan en zich openstellen voor de andere mens, voor de schepping, voor Gods licht op ons leven en voor Zijn kijk op de wereld. Luisteren is bevestigen, aandacht schenken, ruimte scheppen, zich verwonderen, benieuwd zijn naar, ter harte nemen. De christelijke levensvisie moet het in wezen hebben van het beluisteren van het Woord. Daarom is de vorming van een luisterende mens in een christelijk opvoedingsproject erg belangrijk.

Spreken van zijn kant is gericht op dialoog, op ontmoeting. Dialoog en ontmoeting kunnen slechts als er openheid is voor de andere en voor de gans Andere. In haar diepste wezen is communicatie gericht op bemoediging, bevestiging, op recht doen, op eerbied voor de andere. Ware dialoog is gericht op verdieping en op innerlijkheid. Spreekopvoeding moet aandacht hebben voor de diepere dimensie: voor de taal van de onzegbare dingen, van het innerlijke leven van de mens, van de liefde, van de cultuur, van het mysterie, van religie en geloof. Spreekopvoeding heeft ook aandacht voor de metaforische taal van de symboliek en voor de taal van de stilte.

Luisteren en spreken zijn bovendien de grondvoorwaarden om taal te verwerven. Daarom is dit deelleerplan gebouwd op het luister- en spreekproces dat zich in elk kind voltrekt. Het luisterende en sprekende kind staat erin centraal.

We leven in het communicatietijdperk bij uitstek. Mondelinge en schriftelijke boodschappen overweldigen ons in groeiende mate. Er zijn talige en niet-talige boodschappen. Allerlei factoren belemmeren, bevorderen, manipuleren en beïnvloeden ons luisteren en spreken. Kinderen mogen niet ongewapend en kritiekloos in de multimediale wereld worden gestuurd. Vandaar dat in dit leerplan duidelijk gewerkt wordt aan een brede interactie met de mens en met de wereld.

Dit deelleerplan is een herwerking van de deelleerplannen Luisteren en Spreken van 1990 en 1991. Die drong zich op om **de samenhang, de herkenbaarheid** en **de bruikbaarheid** te vergroten.

In de eerste plaats is er **de samenhang** tussen luisteren en spreken. Ze zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Er is ook de samenhang met de Krachtlijnen en met het deelleerplan Taalbeschouwing. Op die manier wordt ernaar gestreefd de coherentie van de deelleerplannen Nederlands tot stand te brengen. De taalbeschouwelijke dimensies van mondelinge communicatie zijn merkbaar aanwezig. Die horizontale samenhang wordt ook zoveel mogelijk nagestreefd met de andere leerplannen die het VVKBaO voor de andere leerdomeinen heeft ontwikkeld.

Vervolgens is er **de herkenbaarheid** van de **ontwikkelingsdoelen** en de **eindtermen**. Die dienen in de leerplannen herkenbaar aanwezig te zijn. Ze zijn daarom onmiskenbaar in dit leerplan verwerkt.

Ten slotte is er ook aandacht voor de **bruikbaarheid**. Van dit deelleerplan worden namelijk twee documenten aangeboden: een deelleerplan en een basistekst.

Het **deelleerplan** Luisteren en Spreken richt zich tot alle leerkrachten van de basisschool. De **basistekst** Luisteren en Spreken beschrijft wat breedvoeriger al de behandelde aspecten, onderbouwt en illustreert de visie met talrijke praktijkvoorbeelden. Hij richt zich tot al wie zich wat grondiger in de materie wil verdiepen.

In het brede kader van de Krachtlijnen voor taalopvoeding in de basisschool wil het deelleerplan Luisteren en Spreken bijdragen tot de harmonische ontplooiing van de kinderlijke persoonlijkheid in de samenleving en dat in christelijk perspectief.

B. Pletinck
secretaris-generaal VVKBaO

1 INLEIDING: LUISTEREN EN SPREKEN

Taal komt vooral in haar gesproken en hoorbare vorm op ons af. We gebruiken taal voor 75 % mondeling. Lezen en schrijven doen we veel minder. Maar voor 25 %.

Iedereen krijgt met talloze gevarieerde communicatie-opdrachten te maken. Wie die niet aankan, zal maar moeilijk zijn man of vrouw kunnen staan. Mensen die zich in onze samenleving willen ontwikkelen en handhaven, moeten vooral "mondige" mensen zijn.

Kinderen hebben een aangeboren taalvermogen, dat ze in grote mate zelfstandig ontwikkelen. Wel hebben ze daarvoor een talige omgeving nodig. Als ze nooit taal zouden horen, zouden ze er geen leren spreken. Daarenboven leren ze die taal spreken die ze in hun omgeving horen. Zo komt het dat kinderen die naar school komen, al een flinke weg afgelegd hebben in spreken en luisteren. Zij het met soms grote individuele verschillen.

Toch heeft ook de basisschool in dat verwervingsproces een fundamentele en verreikende rol. Zij wil immers kinderen vormen die zich in de samenleving totaal kunnen ontplooien. Daarom dient ze meer dan ooit kansen te creëren om de mondelinge taalvaardigheden te helpen ontwikkelen.

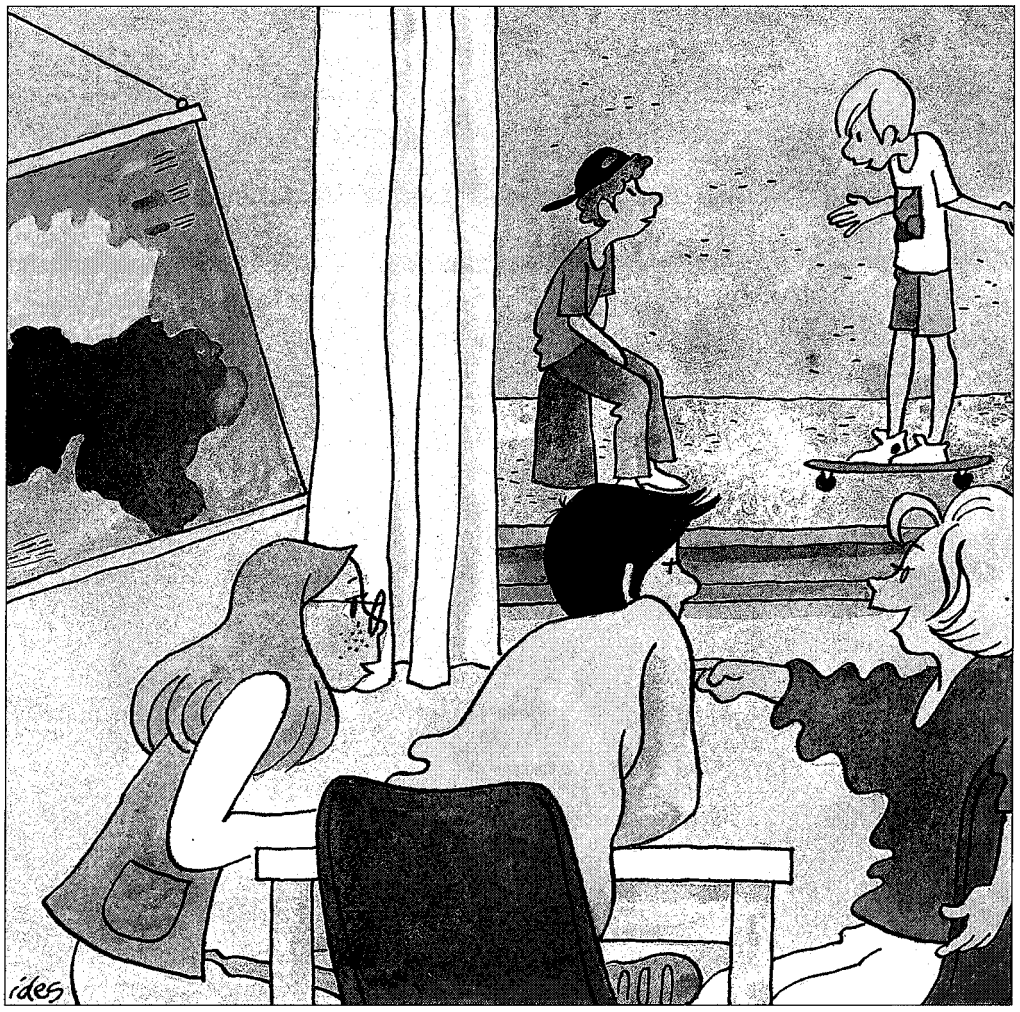
Dit deelleerplan kan daarbij een hulp zijn. We willen het erin hebben over de bijdrage die de basisschool kan leveren om kinderen te helpen hun mondelinge communicatieve vaardigheden, hun luisteren en hun spreken te ontwikkelen.

Luisteren en spreken zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Zonder sprekers zijn er geen luisteraars, en zonder luisteraars geen sprekers. Spreken en luisteren verlopen gelijktijdig en als het ware hand in hand. Ze beïnvloeden elkaar voortdurend. Ze zijn elkaars complement. Er bestaat geen echt spreken zonder luisteren, en geen echt luisteren zonder spreken.

Daarom heeft deze versie van het leerplan Nederlands luisteren en spreken samen behandeld.

Het leerplan gaat uit van het kind dat zijn taal verwerft: alle begin van taal leren ligt in het luisteren en in het spreken. Het leerplan probeert die taalverwerving te volgen en didactisch te ondersteunen.

Taalverwerving en communicatievaardigheid zijn continu groeiende processen. Kinderen en jonge mensen doen er jaren over om ze te ontwikkelen en te verwerven. Dit leerplan wil die processen in heel de basisschool, dus zowel in de kleuterschool als in de lagere school, ondersteunen, stimuleren en begeleiden. Het leerplan geldt daarom voor heel de basisschool.


ides

2 LUISTEREN EN SPREKEN, BASISVAARDIGHEDEN VOOR COMMUNICATIE

2.1 WAT GEBEURT ER BIJ MENSEN DIE MONDELING COMMUNICEREN?

Overal waar er gecommuniceerd wordt, is er iemand die een boodschap kwijt wil aan iemand anders. Er is met andere woorden altijd een zender, een boodschap en een ontvanger.

Zender → Boodschap → Ontvanger

De zender - spreker

Aan de ene kant is er de zender.
Wie een boodschap kwijt wil, heeft het over wat hij waarneemt, beleeft, ervaart, denkt en voelt. Die behoefte ligt aan elke communicatie ten grondslag.

Wie iets wil meedelen, probeert daarbij de hele situatie in te schatten: wie ben ik, wie is de luisteraar, waarover wil ik het hebben, wat zal ik zeggen en niet zeggen, wat is mijn bedoeling, hoe zal ik het zeggen, welke weg zal ik gebruiken, wat zijn de omstandigheden, welke reactie wil ik en kan ik verwachten? Dat doet elke spreker min of meer onbewust. Vooral bij het uitstippelen van de weg moet de spreker veel denkstappen zetten. Toch doet elke spreker dat bliksemsnel. Hij moet kiezen of hij het rechtstreeks zal zeggen of bv. via de telefoon, welke taal hij zal gebruiken (Algemeen Nederlands, dialect, kindertaal, schooltaal?), welke tekstsoort hij zal kiezen (een verhaaltje, een mededeling, een mop, een raadsel, ...), welke zinspatronen hij zal gebruiken (mededelende, vragende of bevelzinnen), welke woorden, welke niet-talige middelen (lichaamstaal, gelaatsuitdrukking, ...) enz. Tenslotte zet hij zijn boodschap om, codeert hij haar in gesproken taal met al wat daarbij hoort van niet-talige middelen.

Schematisch ziet dat proces er zo uit:

waarnemen beleven ervaren denken voelen handelen	→	kiezen coderen	→	veruiterlijken

De ontvanger - luisteraar

Aan de andere kant is er een ontvanger van de boodschap. Bij gesproken taal is dat een luisteraar.

Die neemt om te beginnen die boodschap waar.
Tegelijkertijd decodeert, begrijpt en interpreteert hij de boodschap. Hij houdt daarbij op zijn beurt rekening met de hele situatie, met de persoon van de zender, met de boodschap, enz.
Ten slotte verwerkt hij de boodschap. Dat wil zeggen hij beoordeelt en integreert ze, hij doet er iets mee.

Schematisch ziet dat proces er zo uit:

waarnemen	→	decoderen begrijpen interpreteren	→	verwerken: beoordelen integreren

Communicatie: een complex en dynamisch gebeuren

Zo'n communicatieproces is natuurlijk veel ingewikkelder dan uit die vereenvoudigde schema's blijkt. Op dit moment is nog niemand in staat dit communicatieproces precies te beschrijven.

Bovendien is zo'n communicatieproces altijd een dynamisch gebeuren. Een spreker en een luisteraar zijn met veel tegelijk bezig in een cyclisch proces. Dat wil zeggen dat als je communiceert, je handelingen niet precies en keurig op elkaar aansluiten, maar altijd in wisselende volgorde, als het ware gelijktijdig voorkomen. Je kunt ze wel onderscheiden, maar niet scheiden.

2.2 WELKE VAARDIGHEDEN MOET EEN KIND ONTWIKKELEN OM ADEQUAAT TE LEREN LUISTEREN?

Vaardigheden

Je kunt grofweg stellen dat een luisteraar boodschappen moet

waarnemen,
decoderen, begrijpen en **interpreteren,**
verwerken: beoordelen en integreren.

Dat zijn basisvaardigheden waarover elk kind dient te beschikken om een vlot luisteraar te worden. Het is zo dat daarin ook taalbeschouwelijke vaardigheden verweven zitten.

Verwerkingsniveau

In die vaardigheden zijn **verwerkingsniveaus** te herkennen. Dat zijn niveaus waarop taalgebruikers boodschappen verwerken.
Die gaan van een eerder reproduceren en vrij letterlijk weergeven (waarnemen, decoderen), via een verwerkingsniveau waarop de boodschap in grote trekken herkend en achterhaald wordt (begrijpen) naar een niveau waarop de taalgebruiker ze persoonlijk interpreteert, structureert en ordent (interpreteren). Op het hoogste niveau beoordeelt hij een boodschap en integreert hij ze in zijn handelen (beoordelen en integreren). Het is duidelijk dat kinderen van de basisschool maar geleidelijk naar dat hoogste niveau groeien.

Wat valt er te beluisteren?

Als luisteraar krijg je te maken met **niet-talige** en **talige boodschappen** en met allerlei **communicatieve elementen**.

Niet-talige boodschappen

Niet-talige boodschappen zijn bijvoorbeeld alarmsignalen, een ratelende wekker, het fluitje van een scheidsrechter, een piepend digitaal horloge, een kerkklok... Die signalen dragen alle een boodschap over. Ze drukken die uit met niet-talige middelen. Daardoor vallen ze buiten de strikte systematiek van de taal. In veel gevallen ondersteunen en begeleiden zulke niet-talige geluiden talige boodschappen. Denk maar aan geluiden of muziek die op de achtergrond klinken in een film.

Talige boodschappen

Onder talige boodschappen verstaan we boodschappen die worden overgedragen met taal in de strikte zin van dat woord.

Communicatieve elementen

Met communicatieve elementen bedoelen we het geheel van componenten die de communicatie bepalen. Denk daarbij maar aan de zender en de ontvanger, de boodschap, de werkelijkheid waarover de boodschap gaat, de bedoeling en de manier van communiceren, de omstandigheden, de weg waarlangs de communicatie verloopt en de middelen waarmee dat gebeurt, en uiteindelijk het effect van de communicatie.

We rekenen bij de weg en de middelen ook die elementen die de auditieve boodschappen begeleiden en ondersteunen. Bijvoorbeeld gebaren, mimiek, oogcontact, lipstanden, gelaatsuitdrukkingen en allerlei vormen van 'lichaamstaal', zoals knikken, neeschudden, enzovoort.

Samengevat komt het erop neer dat de basisschool volgende vaardigheden bij kinderen moet helpen ontwikkelen om van hen flinke luisteraars te maken.

waarnemen	decoderen begrijpen interpreteren	verwerken: beoordelen integreren
	van	
	niet-talige boodschappen talige boodschappen communicatieve elementen	

Laten we nu dat eens van naderbij bekijken.

2.2.1 BOODSCHAPPEN WAARNEMEN

Niet-talige boodschappen waarnemen

Je neemt een niet-talig geluid waar als je het 'fysisch', zeg maar zintuiglijk hoort. Auditieve waarneming is de eerste stap in elk luisterproces. Daarnaast zien we natuurlijk ook altijd iets.

Die waarneming verloopt selectief. Luisteraars nemen **selectief** waar. Mochten ze niet **kiezen** uit al het geluid dat zich aan hen opdringt, dan zouden ze van al die herrie wel doof worden.

Herkennen en onderscheiden

Als luisteraar ben je in staat allerlei soorten geluid te herkennen en te onderscheiden.

Situeren en lokaliseren

Een luisteraar kan ook bepaalde geluiden lokaliseren en situeren.

Associëren

Luisteraars brengen geluiden ook met elkaar in verband. Ze associëren, rangschikken en verdelen ze.

Het is begrijpelijk dat bij kinderen die zintuiglijke, dus ook de auditieve waarneming nog niet optimaal is. Zo nemen ze bijvoorbeeld globaal waar.

Het auditief waarnemen van kinderen moet bijgevolg verfijnd en versterkt worden. Ook om taal te verwerven. Want een normaal begaafd kind leert enkel taal, als het kan horen. Bij kinderen die minder goed horen, verloopt de taalontwikkeling langzamer en minder vlot dan bij normaal horende kinderen. Om dat auditief waarnemen te verfijnen en te versterken kan onder meer de ontwikkeling van bovengenoemde vaardigheden bijdragen.

Talige boodschappen waarnemen

Van die vaardigheden maken mensen ook gebruik als ze talige boodschappen auditief waarnemen. Ze zijn in staat taal als het ware af te zonderen uit de massa's geluiden. Met andere woorden ze selecteren, herkennen en onderscheiden taal van de andere geluiden.

Kinderen hebben dat al vlug onder de knie. Ze herkennen al vroeg klanken, woorden, klank- en stemnuances. Eigenlijk is dat een wonder.

Het is maar goed ook dat kinderen al vroeg klanken en woorden onderscheiden. Daardoor wordt hun nog wat wazige, globale taalbeeld gestructureerd en gedifferentieerd. Want dat speelt later een belangrijke rol onder meer als kinderen leren lezen en schrijven.

Communicatieve elementen waarnemen

Wie luistert, neemt veel meer waar dan woorden en zinnen. Want in de interactie tussen mensen spelen allerlei communicatieve elementen mee. Het gaat hier om 'totalige' zintuiglijke, zeker om sterk visuele waarneming. Die visuele waarneming ondersteunt en begeleidt de auditieve. 'Auditief waarnemen' is dus veel meer dan louter horen.

2.2.2 BOODSCHAPPEN DECODEREN, BEGRIJPEN EN INTERPRETEREN

Dankzij hun taalkundige en communicatieve competentie zijn mensen in staat om auditief waargenomen boodschappen te decoderen, te begrijpen en te interpreteren.

Niet-talige boodschappen decoderen, begrijpen en interpreteren

Allerlei niet-talige geluiden kunnen een boodschap inhouden. Die geluiden zijn of worden dan signalen. Ze hebben immers, net als taal, een verwijzende functie, een symboolfunctie.

Talige boodschappen decoderen, begrijpen en interpreteren

Talige boodschappen decoderen, begrijpen en interpreteren is een complexe aangelegenheid. Het heeft te maken met nogal wat in elkaar verstrengelde, mentale processen die tegelijk functioneren. En dat veronderstelt een aantal deelvaardigheden.

Zo is er om te beginnen een dosis taalbeheersing nodig.

Elementen van de taalsystematiek decoderen en begrijpen

Om een talige boodschap te begrijpen moet je natuurlijk het systeem van die taal en de woordenschat ervan kunnen begrijpen, decoderen. Dat kleine kinderen in staat zijn hun moedertaal te ontcijferen is telkens weer een wonder.
Tenminste als je beseft hoe ongelooflijk ingewikkeld een taalsysteem is. Daarenboven is het niet evident dat een kind snapt dat er tussen al het lawaai dat het hoort, ook geluiden zijn die iets betekenen en nog een ingewikkeld systeem hebben ook. Zo ingewikkeld dat nog niemand erin geslaagd is dat helemaal te beschrijven.

Een probleem voor sommige kinderen is dat de schooltaal een andere taal is dan de moedertaal, de taal die ze thuis gebruiken.

De kennis van die schooltaal moet de basisschool verder helpen ontwikkelen. Enerzijds in het hele school- en klasleven, anderzijds in heel het taalonderwijs in het bijzonder.

Boodschappen begrijpen

Vervolgens gaat het bij het begrijpen van talige boodschappen om kennis van het onderwerp waarover gepraat wordt.
Dan gelden vragen als: "Wat betekent het wat ik hoor? Waarover gaat de boodschap? Waarnaar verwijst de boodschap? In welke mate komt de werkelijkheid overeen met datgene wat erover gezegd wordt?"

Met andere woorden dan krijg je te maken met begrippen, concepten, inhoudelijke denkschema's. Hoe mensen daarmee omgaan, hoe ze die vormen en zich inprenten, verloopt via ingewikkelde hersenprocessen. Luisteren is daarom een uiterst actief proces.

Die mentale processen zijn niet in een handomdraai uit te leggen. Toch is het raadzaam dat leerkrachten weet hebben van enkele belangrijke uitgangspunten.

Belang van voorkennis

Als luisteraar verbind je een boodschap met je eigen achtergrond, met je kennis en je ervaring. Kortom, met je voorkennis. Terwijl je luistert, vorm je je voortdurend een samenhangend en nieuw geheel van voorstellingen en concepten.

Die voorkennis en kennis van zaken - zeg maar je conceptuele kennis - is van enorm belang voor een doeltreffend luisterbegrip. Die kennis is bij kinderen nog beperkt. En dat maakt het voor hen niet makkelijk zomaar alle boodschappen te begrijpen.

Zo luisteren kinderen maar aandachtig en geboeid naar een boodschap, onthouden ze die maar echt, als ze die echt 'begrijpen'. Als ze die met andere woorden kunnen ophangen in hun voorkennis, in hun kennis van de wereld.

Ook voor luisteropvoeding in de basisschool is het daarom aangewezen te vorderen met kleine pasjes, in een langzaam groeiende gradatie en continuïteit.

De afstand

Daarin speelt de afstand een grote rol. Enerzijds de toenemende afstand tussen de luisteraar en de boodschap: gaande van de concrete waarneming en beleving, naar meer abstracte en complexe boodschappen. Anderzijds de afstand tussen luisteraar en spreker: van luisteren naar een vertrouwde en gekende spreker naar een onbekende.

Het verwerkingsniveau

Ook de mate waarin kinderen boodschappen verwerken, geeft een groeiproces te zien. Van een eerder reproducerend weergeven van wat kinderen gehoord hebben, via een verwerkingsniveau waarin ze al elementen van zichzelf toevoegen, naar een niveau waarbij ze zelf een originele structuur geven aan de beluisterde boodschap en die zelfs beoordelen.

Op dat meer abstracte domein liggen tal van opdrachten voor een voortgezet luisteronderwijs dat in de basisschool een aanvang kan nemen. Ook op dat gebied is de doorstroming in moedertaalopvoeding naar de middelbare school evident en vanzelfsprekend.

Boodschappen interpreteren

Goed luisteren betekent ook dat je als luisteraar allerlei gegevens afleidt uit een boodschap, die niet direct en woordelijk worden gezegd. Dat wil zeggen dat je een boodschap interpreteert. Kernwoord bij interpreteren is: afleiden. Zeg maar: horen wat niet wordt gezegd. Boodschappen begrijpen en interpreteren lopen trouwens dikwijls als het ware in elkaar over.

Interpreteren heeft te maken met vragen als: "Wat wil de spreker eigenlijk zeggen? Wat gaat er schuil achter zijn woorden? Waar heeft hij het eigenlijk over? Hoe moet ik dat als luisteraar begrijpen?"

Voor een kind is zo'n interpretatie niet zomaar evident. Het komt niet altijd direct op het spoor van wat achter een boodschap verborgen zit. Vragen als: "Wat wil je eigenlijk zeggen?" zijn bij kinderen niet van de lucht. Het ligt voor de hand dat je daarvoor als leerkracht permanent aandacht hebt.

Communicatieve elementen begrijpen en interpreteren

Tot hiertoe hebben we vooral 'oor' gehad voor de inhoud van de boodschap en voor haar 'talige' verpakking. Luisteren is evenwel complexer dan enkel dat. Om die boodschap ten volle te begrijpen dien je als luisteraar ook de communicatieve elementen juist in te schatten. Je

moet met andere woorden ook oog en oor hebben voor de totale context van de communicatie.

Daarbij kan worden gedacht aan **de persoon van de zender en de ontvanger**, aan de **werkelijkheid** waarover de **boodschap** gaat, aan de **bedoeling** van de communicatie, aan de **manier** waarop er wordt gecommuniceerd, aan de **omstandigheden**, aan de **weg** en de **middelen**, aan het **effect**. Kortom, al de elementen die je nodig hebt om communicatie vanuit een taalbeschouwelijke hoek te benaderen.

2.2.3 BOODSCHAPPEN VERWERKEN: BEOORDELEN EN INTEGREREN

Beluisterde boodschappen kun je ten slotte ook 'verwerken'.

Daarmee bedoelen we in de eerste plaats dat je je er een mening, een oordeel over vormt, dat je ze kritisch verwerkt. Je kunt namelijk een boodschap beoordelen uit verschillende oogpunten.

En je kunt in de tweede plaats met een boodschap ook iets doen: je integreert ze dan in je handelen, je denken enzovoort.

Boodschappen beoordelen

Niet-talige boodschappen beoordelen

Bij allerlei signalen, geluiden die betekenis of een boodschap overdragen, kunnen kritische vragen worden gesteld. Over hun doeltreffendheid, hun geschiktheid, hun kwaliteit bijvoorbeeld. Ook met kinderen is dat mogelijk.

Talige boodschappen beoordelen

Van talige boodschappen zijn verschillende aspecten te beoordelen. Denk maar aan de talige aspecten en aan de inhoudelijke.

Talige aspecten van boodschappen beoordelen

Om te beginnen kun je de manier beoordelen waarop een spreker zijn boodschap verwoordt. Dan ben je bezig met talige aspecten: de manier waarop gecommuniceerd wordt en met 'de weg en de middelen'. Het geheel van de talige aspecten bepaalt mee hoe er naar een spreker en zijn boodschap wordt geluisterd en hoe een gesprek verloopt.

Die talige aspecten kun je van verschillende kanten bekijken. Ook in een concrete klassituatie. Denk maar aan de spreektechniek, de taalsystematiek, taalvarianten, taalregisters enzovoort. Het ligt voor de hand dat je dan duidelijk de taalbeschouwelijke toer op gaat.

Inhoud van boodschappen beoordelen: wat en waarover?

Vervolgens kun je als luisteraar ook tegenover de inhoud van de boodschap een houding bepalen. Zo kun je je afvragen of de boodschap echt of verzonnen is, waar, volledig, juist, bruikbaar, aanvaardbaar, betrouwbaar. In hoeverre ze overeenkomt met je ethische, religieuze, esthetische en levensbeschouwelijke opvattingen.
Doorgaans heb je het dan over wat de boodschap inhoudt, wat er echt gezegd wordt en waarover ze in wezen gaat, wat er bedoeld wordt, wat er tussen de regels gezegd wordt en te beluisteren valt.

Ook van kinderen mag worden verwacht dat ze leren een uitspraak te doen over beluisterde boodschappen. Zo moeten ze over een discussie, een gesprek met hun leeftijdsgenoten hun mening kunnen vormen. Of over een oproep die hun vriendjes voor hen formuleerden. Het behoort

tot de opdrachten van luisteronderwijs in de basisschool kinderen in hun groei naar kritisch luisteren te helpen en te begeleiden.

Communicatieve elementen beoordelen

Een luisteraar kan ook het geheel van de communicatieve elementen en hun wederzijdse beïnvloeding beoordelen. Dan komen weer de taalbeschouwelijke componenten van de communicatie op het appèl: de zender, de ontvanger, de werkelijkheid waarnaar de boodschap verwijst, de bedoeling, de manier, de omstandigheden, de weg en de middelen en het effect.
Ook in de concrete klassituatie gelden die factoren. Daar kun je ze als leerkracht met de kinderen onder de loep leggen. Of ze verwerken in een evaluatie voor jezelf.

Boodschappen integreren

Je kunt tenslotte ook creatief met een boodschap omgaan: ze uitvoeren, toepassen, aanvullen, afwijzen, verwerpen, bevestigen enzovoort. Je kunt je opvatting bijsturen en herzien. Kortom, je kunt een boodschap in je denken, handelen en voelen integreren. Echte communicatie is immers maar geslaagd als een luisteraar een boodschap ook integreert. Dat geldt zowel voor de niet-talige en talige boodschappen als voor allerlei communicatieve elementen.

Schematisch ziet het luisterproces er zo uit:

BOODSCHAPPEN

WAARNEMEN →	**DECODEREN → BEGRIJPEN INTERPRETEREN**	**VERWERKEN: BEOORDELEN**	**INTEGREREN**
↓	↓	↓	↓
Niet-talige geluiden waarnemen	**Niet-talige boodschappen decoderen begrijpen interpreteren**	**Niet-talige boodschappen beoordelen**	**Niet-talige boodschappen integreren**
selecteren herkennen, onderscheiden situeren, lokaliseren associëren			
Talige geluiden waarnemen	**Talige boodschappen decoderen begrijpen interpreteren**	**Talige boodschappen beoordelen**	**Talige boodschappen integreren**
klanken onderscheiden	elementen taalsystematiek decoderen en begrijpen	talige aspecten beoordelen	
woorden onderscheiden	boodschappen begrijpen	inhoud beoordelen	
klank- en stemnuances	boodschappen interpreteren		
Communicatieve elementen waarnemen	**Communicatieve elementen begrijpen en interpreteren**	**Communicatieve elementen beoordelen**	**Communicatieve elementen integreren**

2.3 WELKE VAARDIGHEDEN MOET EEN KIND ONTWIKKELEN OM ADEQUAAT TE LEREN SPREKEN?

Wie vlot en adequaat wil leren spreken, moet een aantal vaardigheden ontwikkelen en gaandeweg leren beheersen.

Daarbij gaat het vooral om:

- communicatieve vaardigheden,
- spreektechnische vaardigheden,
- taalvaardigheden,
- taalbeschouwelijke vaardigheden.

2.3.1 COMMUNICATIEVE VAARDIGHEDEN ONTWIKKELEN

Met communicatieve vaardigheden worden die vaardigheden bedoeld waarover taalgebruikers moeten beschikken om als volwaardig lid van een taalgemeenschap te kunnen functioneren.

Taalgebruikers ontwikkelen die naarmate ze taal als communicatiemiddel leren gebruiken in diverse situaties. Daarin spelen niet alleen de beheersing van de taalsystematiek mee, maar ook allerlei sociale en affectieve factoren. Communicatieve vaardigheden hebben te maken met het vermogen om taalvormen te kiezen die passen in een bepaalde situatie. Zeg maar met de communicatieve competentie.

Kinderen hebben al een aantal communicatieve vaardigheden ontwikkeld voor ze naar school komen. Luister- en spreekonderwijs dient daarbij aan te knopen en daarop voort te bouwen.

Communicatieve vaardigheid betekent: rekening kunnen houden met de negen factoren die in elke communicatiesituatie meespelen.

Dit leerplan mikt vooral op die communicatieve vaardigheden die kinderen op school en ook daarbuiten nodig hebben en die ze doorgaans nog niet zo sterk onder de knie hebben. Denk maar aan het gebruiken van het **Standaardnederlands** en van verschillende **taalregisters**, aan specifieke, dikwijls schoolse **taalhandelingen**, aan **gesprekken voeren** en **communicatieve conventies** respecteren, aan vormen van **expressief-muzische taalgebruik**.

Om die communicatieve vaardigheden te ontwikkelen en te gebruiken, dienen taalgebruikers nog over andere, als het ware onderliggende, vaardigheden te beschikken.
Zo moeten ze bijvoorbeeld taalvaardigheden onder de knie hebben, zeg maar elementen van de taalsystematiek. Ze moeten kunnen spreken, dus spreektechnische vaardigheden kunnen aanwenden.
Het is ook meegenomen als taalgebruikers over dat alles ook kunnen reflecteren, dus taalbeschouwelijke vaardigheden in hun mars hebben. Die taalbeschouwelijke vaardigheden hebben zowel met het taalgebruik als met de taalsystematiek te maken.

Dit leerplan gaat ervan uit dat communicatieve vaardigheden het best ontwikkeld kunnen worden door kinderen taal zoveel mogelijk te laten

gebruiken in diverse communicatieve situaties. De ontwikkeling kan ondersteund worden door ook te werken aan spreektechnische, taal- en taalbeschouwelijke vaardigheden. Het weze duidelijk dat die vaardigheden ten dienste staan van de overkoepelende vaardigheid: communiceren.

Schematisch ziet er dat zo uit:

communicatieve vaardigheden		
↙	↓	↘
spreektechnische vaardigheden	taalvaardigheden	taalbeschouwelijke vaardigheden

2.3.2 SPREEKTECHNISCHE VAARDIGHEDEN ONTWIKKELEN

Tot de spreektechnische vaardigheden behoren onder meer **ademhalen**, **stem geven en verzorgen**, **articuleren**, **accentueren** en **intoneren**. Je hebt ze als spreker gewoon nodig om je mondeling te kunnen uiten. Ze ondersteunen de communicatieve vaardigheden.

Op school kunnen die diverse aspecten van spreektechniek aan de orde worden geplaatst.

Het beste pak je als leerkracht dat werken aan spreektechniek geïntegreerd, functioneel en vooral speels aan. Met andere woorden als de kansen zich aanbieden binnen een bepaalde context, niet als een strakke driloefening.

2.3.3 TAALVAARDIGHEDEN ONTWIKKELEN

Wie wil communiceren met taal, dient uiteraard over taalvaardigheden te beschikken. Daarbij gaat het onder meer om aspecten van de taalsystematiek. Denk daarbij maar aan de vier niveaus van de taalsystematiek: **klank-**, **woord-**, **zins-** en **tekst-** en **betekenisniveau**. Het spreekt vanzelf dat aspecten van spreektechniek, zoals articuleren, accentueren, intoneren, die niveaus soms kruisen.

Ook de beheersing van de taalsystematiek ondersteunt de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden.

Kinderen leren die taalsystematiek gaandeweg beheersen in een geïntegreerde aanpak. Dat wil zeggen in combinatie met de andere taalvaardigheden luisteren, lezen, schrijven en met taalbeschouwing. En zeker ook door er aandacht voor te hebben in de andere leerdomeinen buiten het strikte taalonderwijs.

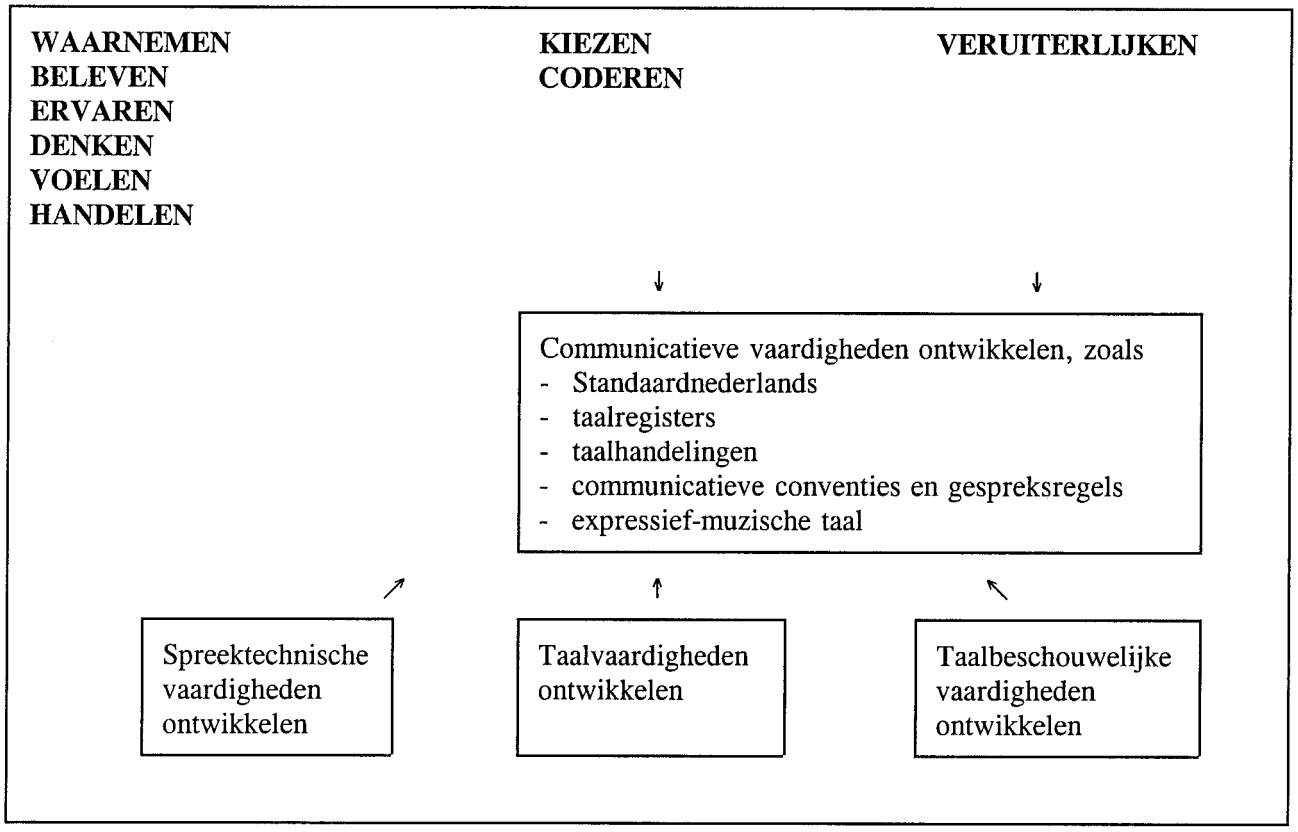
2.3.4 TAALBESCHOUWELIJKE VAARDIGHEDEN ONTWIKKELEN

Aan communicatief taalgebruik is ten slotte ook altijd een taalbeschouwelijke invalshoek. Dit leerplan gaat ervan uit dat taalbeschouwelijk inzicht in de aspecten van de communicatie en van de taal, het vlot communice-

ren kan bevorderen. Daarom krijgen die taalbeschouwelijke inzichten ook hier een plaats.

Kinderen moeten geleidelijk inzicht verwerven in en bewust leren nadenken over de verschillende aspecten van de communicatie en er rekening mee leren houden: de zender, het wat en het waarover, de ontvanger, de bedoeling, de manier, de omstandigheden, de weg en de middelen, het effect. Aspecten van de taalsystematiek dienen daarin een plaats te krijgen, want eigenlijk behoren zij tot 'de weg en de middelen'.

Schematisch kun je het zo voorstellen:



2.4 VAN LUISTER- EN SPREEKONDERWIJS NAAR LUISTER- EN SPREEKOPVOEDING

Een al te technische aanpak

Luister- en spreekonderwijs staat al geruime tijd sterk in de belangstelling. En toch heerst er nog altijd wat onzekerheid over de aanpak ervan.

van luisteren

Zo wordt in luisteronderwijs nog wel eens gemikt op reproductie van het gehoorde. Dus op het letterlijk begrijpen en weergeven van mondelinge taaluitingen: de kinderen krijgen een tekst te horen, ze beantwoorden een aantal vragen daarover of voeren een aantal opdrachten uit.

Bij zo'n luisteronderwijs gaat het eigenlijk om een éénrichtingsverkeer: van een leerkracht-spreker die alles te zeggen heeft, naar een kind-luisteraar die eigenlijk niets te zeggen heeft. Die aanpak van luisteronderwijs wordt daarom wel eens het éénrichtingsmodel genoemd. Van brede communicatie is er nauwelijks sprake.

Die aanpak heeft onderwijstechnisch natuurlijk wel enkele voordelen. Denk maar aan de doelenomschrijving en aan de evaluatie. Hij is sterk gericht op het product.

Daarom kan het éénrichtingsmodel diensten bewijzen om met kinderen bepaalde deelvaardigheden functioneel en zinvol te oefenen. Het kan informatie leveren om geconstateerde tekorten en onvolkomenheden bij te sturen en te verbeteren. De ervaring leert immers dat bepaalde luistervaardigheden via onderwijs kunnen worden geoefend en dat hun kwaliteit daardoor kan toenemen.

Maar dat éénrichtingsmodel heeft ook aanzienlijke nadelen. Denk maar aan de echte communicatie die er nauwelijks een kans in krijgt.

Hoe dan ook, zo'n luisteronderwijs beperkt zich eigenlijk tot technisch oefenen en trainen van deelvaardigheden. Het stelt zich dus vrij eng op. Luisteronderwijs mag zich niet beperken tot de training van deelvaardigheden. Het moet uitgebouwd worden tot luisteropvoeding.

Daarenboven moet je luisteractiviteiten zoveel mogelijk in zinvolle en realistische situaties aanbieden. Je kunt luisteren trouwens maar echt evalueren in situaties waarin luisteren belangrijk is om de situatie goed aan te pakken.

van spreken

Dat geldt in zekere zin ook voor spreekonderwijs.

Om van kinderen vlotte sprekers te maken, dien je als leerkracht werk te maken van de ontwikkeling van hun communicatieve, spreektechnische en taalvaardigheden. Dat is één van de opdrachten van de basisschool. Maar het is ondenkbaar dat spreekonderwijs zich zou beperken tot training van spreektechnische vaardigheden. Op lange termijn mag spreekonderwijs er zich niet toe beperken enkel die vaardigheden uit te bouwen. Wie alleen beoogt die te trainen, stelt zich te eng op.
Het streefdoel van luister- en spreekonderwijs ligt verder. Het moet worden uitgebouwd tot luister- en spreekopvoeding, tot opvoeding in echte communicatie. Dat betekent dat je er als leerkracht in heel je onderwijs naar streeft van kinderen niet enkel geroutineerde luisteraars

en sprekers te maken, maar ze ook opvoedt tot echt communicerende mensen die uitzijn op ware mensontmoeting.

Een brede aanpak: op weg naar luister- en spreekopvoeding

Dit leerplan kiest duidelijk voor een brede benadering van het luister- en spreekonderwijs.

Daarin streef je er als leerkracht naar kinderen op te voeden tot ware mensontmoeting. Met luister- en spreekopvoeding heb je het totale kind op het oog in een echte en diepe communicatie. Ze is gericht op waar humaan gedrag.
Zo kunnen luisteren en spreken ook een ethische, religieuze en gelovige dimensie krijgen.

Toegegeven, dat ideale model zal maar moeilijk in afgebakende luister- en spreekactiviteiten of -lesjes kunnen worden gerealiseerd. Het moet echter altijd aanwezig zijn: in alle taalactiviteiten en in alle activiteiten en lessen daarbuiten. Echte spreekopvoeding kan maar in zinvolle en realistische situaties. Het gaat namelijk om de ontwikkeling van een gezonde communicatie-attitude. En die bereik je niet door enkel technische luister- en spreekmomenten te organiseren. Maar wel door permanent aandacht te hebben voor het verre streefdoel van opvoeding in mondelinge communicatie.

Wat denk jij ervan, Suzanne?
Ush...
ikes

3 Aspecten van de beginsituatie

3.1 Het kind

Aanleg

Kinderen die naar de basisschool komen, kunnen al flink wat luisteren en spreken. De eerste levensjaren zijn de belangrijkste periode voor hun taalontwikkeling.

Bijna alle kinderen slagen er dan in uit de stroom geluiden die ze horen, boodschappen te ontcijferen. Dat is een wonder dat zich bij elk kind herhaalt.
Kinderen ontdekken zelf - niemand heeft het hen kunnen vertellen - dat sommige geluiden iets betekenen, dat sommige klanken samen woorden vormen die iets betekenen. Ze vinden zelfs wat die woorden betekenen. Ze snappen dat reeksen woorden samen een betekenis hebben die meer is dan de som van die woorden. Ze leggen verbanden tussen wat ze horen en de rest van de werkelijkheid.

Als kinderen luisteren, zijn ze dus niet passief bezig. Integendeel. Wat ze presteren is ongelooflijk moeilijk. Ze kunnen het omdat hun taalvermogen aangeboren is. Ze zijn geprogrammeerd om te leren luisteren en spreken. Daarom ook evolueren bijna alle kinderen in hetzelfde tempo, namelijk wanneer ze er rijp voor zijn.

Luisteren en spreken thuis

In de taalontwikkeling van kinderen spelen de thuissituatie en de leef- en belevingswereld een belangrijke rol.

Zo kunnen communicatie en interactie thuis verschillende relatie- en cultuurpatronen weerspiegelen. Die laten onmiskenbaar hun invloed gelden op de ontwikkeling van de communicatieve vaardigheden bij kinderen. Voor kinderen uit andere culturen kunnen zeer specifieke elementen meespelen.

Het is duidelijk dat de voorschoolse ontwikkeling en de buitenschoolse omstandigheden gevolgen hebben voor de ontwikkeling van luisteren en spreken op school.

Luisteren en spreken op school

Een kind dat school begint te lopen, kan nog maar in beperkte mate aan een gesprek deelnemen en volgehouden luisteren.

Het vermogen en de attitude van kinderen om te communiceren moeten nog flink wat ontwikkelen en zich gaandeweg aanpassen aan de communicatie op school. Want de communicatie op school verschilt nogal wat van die van thuis.

Zo heeft luisteren een specifieke en centrale functie in het leren op school. En de school confronteert kinderen met vormen van luisteren en spreken die grotendeels nieuw voor ze zijn.

Denk maar aan het verplicht en gestuurd karakter van luisteren op school. Of aan het in groep luisteren. Of aan het geconcentreerd leren luisteren en aan de afwisseling tussen intensief en minder intensief luisteren. Op school moeten kinderen leren naar elkaar te luisteren en van het ene concentratiemoment naar een ander over te stappen. En neem er ook maar de reflectie over het luisteren bij die voor veel kinderen wat ongewoon kan zijn.

Ook het spreken op school verschilt nogal wat van het spreken thuis. Dat maakt het voor tal van kinderen niet zo makkelijk.

Om te beginnen leunt de schooltaal sterk aan bij de Nederlandse standaardtaal. Daardoor komen veel kinderen voor nogal wat drempels te staan. Zeker die kinderen die opgroeien in een taalmilieu waar geen Algemeen Nederlands gesproken wordt.

Vervolgens heeft de school ook haar eigen communicatievormen en communicatieve situaties die voor kinderen ongewoon kunnen zijn.

Kortom, de school heeft haar eigen vormen van taalgedrag. Het taalgebruik is er meer gestuurd dan thuis. Het heeft bovendien iets normatiefs. Daardoor staan kinderen bij de schoolpoort soms voor hoge taaldrempels.

Gehoor- en spraakgestoorde kinderen

Bijzondere aandacht vragen de gehoor- en spraakgestoorde kinderen. Slecht luisteren is immers niet altijd te wijten aan onoplettendheid of ongeïnteresseerdheid. Soms kan een gehoorletsel een slordige luisterhouding veroorzaken.

Gehoorschade uit zich in een aantal symptomen, die elke leerkracht gemakkelijk zelf kan observeren.

Denk bijvoorbeeld aan het volgende: Klinkt de stem van het kind niet te luid of te zacht? Spreekt het kind eentonig? Spreekt het de woorden juist en duidelijk uit? Een slechte articulatie is vaak een aanwijzing dat het kind de klanken nooit nauwkeurig heeft gehoord. Reageert het kind aarzelend op klank- en articulatieoefeningen? Heeft het vaak moeite met bepaalde klanken? Leunt het naar voren als het wordt aangesproken? Keert het zijn betere oor naar de spreker? Of stulpt het zijn oor om de spreker beter te verstaan? Kan het kind gemakkelijk een bepaalde toon treffen en vasthouden? Moeten voor bepaalde kinderen de bandopnemer, de cassetterecorder, het radio- of tv-toestel luider staan of in een andere richting worden gekeerd?...

Niet alle kinderen beschikken over normaal functionerende spraakorganen. Zo kunnen bij het ademen, de articulatie, de stemgeving enzovoort fysieke of organische letsels of afwijkingen het leren spreken in de weg staan. Dan schort er iets aan het spreekmechanisme. Denk maar aan kinderen met open neusspraak ten gevolge van een hazenlip.

Kinderen kunnen ook een of meer organen van hun spreekmechanisme verkeerd hebben leren gebruiken. Soms nemen ze foute spraakgewoontes over vanuit hun milieu. Zo leren sommige kinderen lispelen zonder

dat daar fysiek aanleiding toe is. We spreken dan van functionele afwijkingen.

Spraakafwijkingen kunnen ook een psychische oorzaak hebben. Zo kunnen bijvoorbeeld stress, angst of hevige emotie vlot spreken in de weg staan. Dat is dan doorgaans tijdelijk. Maar spraakafwijkingen kunnen ook toe te schrijven zijn aan gebrekkige functie van het verstandelijk vermogen. Een geestelijke handicap gaat nogal eens gepaard met spraak- en taalafwijkingen.

Het is van belang dat je als leerkracht enige kennis hebt van wat zich kan voordoen bij kinderen met gehoor- en spraakstoornissen. Soms is een kind al met eenvoudige ingrepen geholpen. Doordat het bijvoorbeeld op een andere plaats in de klas mag gaan zitten. Maar veel meer dan discreet observeren en tactvol bespreken met collega's en met ouders kan een leerkracht niet doen. De effectieve remediëring is meestal specialistenwerk. Taakleerkracht en logopedist kunnen hier intens en zinvol samenwerken.

Vreemdtalige kinderen en kinderen met taalachterstand

Kinderen die het Nederlands niet als moedertaal hebben en kinderen met taalachterstand verkeren in een bijzondere situatie. Zowel wat taalvaardigheden betreft als wat communicatieve vaardigheden aangaat.

Voor die kinderen moet de school bijzondere zorg opbrengen om ze over die taal- en communicatiedrempels heen te helpen. Een ware zorgverbreding is hier op haar plaats. Daar ligt een opdracht voor alle leerkrachten, voor begeleiders van migranten en van leerbedreigde kinderen, voor leerkrachten in aanpassingsklassen enzovoort.

Welke weg je als leerkracht daarbij ook volgt, altijd zul je rekening moeten houden met enkele algemene principes.
Denk maar aan deze vuistregels:

- Geef ruime kansen aan receptief taalgebruik. Dat wil zeggen laat kinderen eerst luisteren, pas daarna spreken.
- Investeer eerst in mondeling taalgebruik, pas daarna in schriftelijk.
- Zorg voor een rijk taalaanbod in een intense interactie.
- Werk van concreet naar abstract, zeker als je met taalbeschouwing bezig bent.

3.2 DE LEERKRACHT

Om aan luister- en spreekopvoeding van kinderen te werken, is het goed dat je als leerkracht van de basisschool voor vier aspecten aandacht opbrengt en ze flexibel in elkaar verwerkt:

- luister- en spreekonderwijs organiseren,
- luister- en spreekonderwijs begeleiden,
- luisteren en spreken onderrichten,
- in luisteren en spreken en in onderwijs daarin mee ontwikkelen.

Organiseren

Om luister- en spreekopvoeding met succes op te bouwen is het belangrijk dat je als team werkt aan en kunt functioneren in een klas- en schoolklimaat dat communicatie stimuleert. Aan zo'n klimaat werken is van het allergrootste belang.

Begeleiden

Als leerkracht kun je de ontwikkeling van luister- en spreekattitudes ook begeleiden.
Dat veronderstelt onder meer

- observeren,
- inleven, meevoelen, meedoen,
- aanmoedigen,
- waarderen.

Onderrichten

De luister- en spreekvaardigheid van kinderen verbeteren heeft uiteraard ook te maken met onderrichten. Dat wil zeggen met oefenen, met uitleg geven, met bijsturen.

Mee ontwikkelen

Als je als leerkracht de luister- en spreekopvoeding van kinderen blijvend wilt verzorgen, veronderstelt dit dat je zelf mee ontwikkelt op het gebied van de taaldidactiek, het taalgebruik en de technologische ondersteuning van mondelinge communicatie.

4 STREEFDOEL, ALGEMENE DOELEN EN DOELEN

4.1 BIJ WIJZE VAN INLEIDING

Streefdoel

Wie aan luister- en spreekopvoeding werkt, heeft een streefdoel (Sd) voor ogen. Naar dat doel ben je als leerkracht met je kinderen altijd op weg.

Algemene doelen

In het perspectief van dat streefdoel dient een basisschool aan een brede waaier van algemene doelen (Ad.) te werken.

Algemene doelen zijn doelen waar je op lange termijn naartoe werkt. Ze zijn niet op stel en sprong te bereiken. Ze geven veeleer de richting aan waar je als leerkracht met je opvoeding naartoe wilt, namelijk naar het streefdoel.

Het is niet zo dat je als leerkracht algemene doelen bij elke les of activiteit kunt bereiken. Maar bij een geheel van lessen of activiteiten is dat wel het geval. Over een langere periode dus. Wat je wel kunt, is ervoor zorgen dat je er voortdurend aandacht voor blijft hebben in de vele wisselende situaties waarin je met kinderen omgaat. Je moet ze daarom als leerkracht jarenlang meenemen.

Doelen

Om de richting van algemene doelen uit te gaan, werk je als leerkracht in lessen en activiteiten met concrete doelen. Algemene doelen zijn de richtsnoeren om concrete doelen te kiezen. Je legt het dan in een leer- of opvoedingsproces zo aan boord dat je via de opeenvolgende stappen van de concrete doelen naar een algemeen doel toe werkt.

Zoiets kun je je prima voorstellen als het om een nauwkeurig te omschrijven kennis of vaardigheid gaat.

Hoe zit het echter met zulke concrete doelen voor een leergebied als luisteren en spreken? Daarvoor kun je immers niet zomaar een logische reeks nauwkeurig beschreven tussenstappen en duidelijke gradaties ontwerpen.

Precies als het bovendien om opvoeding en vorming gaat (en dus minder om onderwijs in de beperkte zin van het woord) komen zulke moeilijk te vatten doelen bij de vleet opduiken.

Basisvaardigheden ondersteunen en ontwikkelen

Wat je zeker kunt, is je richten op de essentiële vaardigheden die op hun beurt ondersteund worden door concrete doelen. Het komt er dan vooral op aan die vaardigheden zo ruim mogelijk te ontwikkelen.

voor luisteren

Voor luisteren denken we daarbij aan:
boodschappen waarnemen, (L.1)
boodschappen decoderen, begrijpen en interpreteren, (L.2)
boodschappen verwerken: beoordelen en integreren. (L.3)

Om die vaardigheden bij kinderen te ontwikkelen kun je een beroep doen op de vele doelen van de doelenlijst.
De doelen als L.1, L.2 en L.3 zijn als het ware brede koepels waaronder je als leerkracht tal van activiteiten en lessen een plaats kunt geven. Je kunt ze een specifieke inhoud geven en invullen volgens de bedoeling die

je met je activiteit of les hebt. Daarvoor biedt de doelenlijst aardig wat mogelijkheden. Waar het op aankomt, is dat je als leerkracht juist weet te kiezen wat in een bepaalde situatie relevant en van toepassing is.

voor spreken

Voor spreken komt het er vooral op aan de communicatieve vaardigheden zo ruim mogelijk te ontwikkelen. Aan de ontwikkeling daarvan kun je werken met behulp van de doelen van de doelenlijst.

Om vlot te communiceren is een flinke dosis taalbeheersing nodig. Die moet bij kinderen van de basisschool verruimd, verfijnd en verdiept worden. Bij sommigen zelfs bijgestuurd en geremedieerd. Daarvoor zijn er de ondersteunende vaardigheden: spreektechnische, taal- en taalbeschouwelijke vaardigheden. Die worden het best ingekleed in allerlei speelse activiteiten, dikwijls geïntegreerd in andere taalactiviteiten en -lessen.

4.2 STREEFDOEL

Dit leerplan stelt als streefdoel voor luister- en spreekopvoeding in de basisschool:

Een kind beheerst de taal zodanig dat het, op zijn niveau luisterend, de boodschap van de andere, als die zijn gedachten en gevoelens uit, kan en wil waarnemen, begrijpen en verwerken en dat het, op zijn niveau sprekend, de andere kan, wil en durft meedelen wat het ervaart, beleeft, voelt en denkt.

4.3 ALGEMENE DOELEN

De algemene doelen hebben te maken met het **kennen**, het **kunnen** en het **zijn**.

Kennen

Algemene doelen in verband met **kennen** omvatten:

- Een kind ziet in dat luisteren en spreken fundamentele vaardigheden zijn om met andere mensen te communiceren. (Ad. 1)
- Een kind beschikt over kennis van de taalsystematiek om op zijn niveau mondeling te kunnen communiceren. (Ad. 2)
- Een kind weet welke factoren bij communicatie van belang zijn en kan er rekening mee houden, zoals de persoon van de spreker en de luisteraar, het wat en het waarover van de boodschap, de bedoeling, de manier, de omstandigheden, de weg en de middelen, het effect van de communicatie. (Ad. 3)
- Een kind ziet in dat het zijn manier van luisteren en spreken moet aanpassen aan de totale communicatieve situatie. (Ad. 4)
- Een kind beseft dat luisteren en spreken in het leerproces op school basisvaardigheden zijn die zijn leerresultaat mee bepalen. (Ad. 5)

- Een kind ziet in dat luisteren en spreken basisvaardigheden zijn om zich als persoon in de samenleving te ontplooien en te handhaven. (Ad. 6)

- Een kind is er zich van bewust dat het zijn luister- en spreekgedrag kan sturen en verbeteren. (Ad. 7)

Kunnen

Algemene doelen in verband met **kunnen** omvatten:

- Een kind kan mondelinge boodschappen van anderen verwerken en eigen boodschappen mondeling aan anderen overdragen, onder meer in relevante situaties binnen en buiten de school, op een voor zijn niveau doeltreffende en verzorgde wijze. (Ad. 8)

- Een kind kan doeltreffend luister- en spreekvaardigheden/strategieën op zijn verwerkingsniveau aanwenden, rekening houdend met de totale luister- en spreeksituatie, de soort van het gesprek en met het verwerkingsniveau. (Ad. 9)

- Een kind kan kritisch nadenken over zijn eigen en andermans luister- en spreekgedrag en mondeling gebruik van de taal. (Ad. 10)

Zijn (attitudedoelen en aandachtspunten)

Algemene doelen in verband met het **zijn** dienen beschouwd als attitude-doelen. Ze moeten jarenlang meegedragen worden als aandachtspunten. Ze omvatten:

- Een kind is bereid om in diverse situaties mondelinge boodschappen door te geven en te beluisteren en zijn verworven luister- en spreek-vaardigheden te gebruiken. (Ad. 11)

- Een kind is bereid om over zijn luister- en spreekgedrag en dat van anderen na te denken. (Ad. 12)

- Een kind vindt het vanzelfsprekend een goede luister- en spreek-houding aan te nemen en de luister- en spreekconventies na te leven. (Ad. 13)

- Een kind beleeft plezier in de omgang met mondelinge taal en in talige expressie. (Ad. 14)

- Een kind wil en durft spreken en is bereid aan gesprekken deel te nemen. (Ad. 15)

- Een kind is bereid om geconcentreerd te luisteren en inhoudsgericht te spreken door zich in te leven in een boodschap. (Ad. 16)

- Een kind wil persoonsgericht luisteren en spreken. (Ad. 17)

- Een kind is bereid kritisch te luisteren en te spreken op grond van zijn eigen mening of op grond van informatie uit andere bronnen en neemt een onbevooroordeelde houding aan tegenover taalverschei-denheid en taalvariatie. (Ad. 18)

- Een kind is in staat doelgericht en selectief te luisteren. (Ad. 19)

- Een kind is bereid een beluisterde boodschap te verwerken in zijn denken, handelen en voelen. (Ad. 20)
- Een kind tracht situatiegericht te spreken. (Ad. 21)
- Een kind tracht expressief te spreken. (Ad. 22)
- Een kind is bereid verzorgd te leren spreken. (Ad. 23)
- Een kind wil geleidelijk de diepere dimensie van mondelinge communicatie ontdekken door waarderend, religieus en gelovig te luisteren en te spreken. (Ad. 24)

4.4 DOELEN

4.4.1 HOE MET DE DOELENLIJST EFFICIËNT WERKEN?

Oog voor continuïteit, gradatie en verticale samenhang

Efficiënt werken met de doelenlijst betekent dat je als leerkracht oog hebt voor de basisvaardigheden van het luisteren en van het spreken en voor accenten die het leerplan daarin legt inzake gradatie, continuïteit en verticale samenhang. Dat je met andere woorden volgens een leerlijn werkt.

Daarvoor moet je weten dat de ene vaardigheid makkelijker en vlugger bereikt wordt dan de andere. Dat er verschillen zijn in de **verwerkingsniveaus**. Je moet dus zicht hebben op de hiërarchische opbouw van de deelvaardigheden (verticale samenhang).
Daarom staan in de kleuterschool en de lagere klassen van de basisschool de minder complexe vaardigheden centraal.

Naast die verwerkingsniveaus dien je bovendien rekening te houden met **de afstand** in de communicatieve situatie. Die mag toenemen naarmate de kinderen ouder worden en meer spreekervaring hebben opgedaan.

Ten slotte is het ook zo dat de diverse **gespreksvormen** (werk- en organisatievormen) een gradatie inhouden: de ene werkvorm is moeilijker en complexer dan de andere.

Oog voor relevante en functionele doelen

Efficiënt werken met de doelenlijst betekent bovendien dat je als leerkracht die doelen weet te kiezen die voor een bepaalde situatie en voor de leerlingen relevant of functioneel zijn. Dat je met andere woorden een strakke en rigoureuze afhandeling van de doelenlijst te allen prijze mijdt.

Oog voor horizontale samenhang

Ook door te werken aan horizontale verbanden tussen de andere domeinen van taalopvoeding én tussen de andere leergebieden in de basisschool verhoog je de efficiënte omgang met de doelenlijst.

De gebruikte codes

Om het team te ondersteunen bij het plannen van een gestroomlijnd aanbod, geven we de verschillende doelen aan waaraan in de leerlingengroepen gewerkt kan worden. Dat kan op verschillende niveaus: van gewoon kennis maken met tot diepere verankering en integratie.

De aard van het leerproces en de daarbij passende begeleiding van de leerkracht worden weergegeven met volgende codes:

▪▪▪▪ Een streepjeslijn duidt aan dat de kinderen van die leeftijdsgroep kennismaken met activiteiten gericht op het doel.

De leerkracht moet aanzetten geven, dat wil zeggen dat ze daarvoor activiteiten organiseert.

═══ De dubbele lijn duidt aan dat kinderen de vaardigheden en attitudes van het doel geleidelijk opbouwen en verwerven. Ze dienen het doel verworven te hebben op het einde van het leerjaar waar de dubbele lijn eindigt.

De leerkracht werkt aan die doelen in allerlei luister-en spreeksituaties binnen en buiten het taalonderwijs en in geplande luister- en spreekactiviteiten. De leerkracht zorgt ook voor een vorm van verdieping.

De doelen krijgen een afkorting en een numerieke verwijzing. Voor luisteren L., voor spreken S; telkens gevolgd door een nummer.

In de regel wordt de code aangebracht naast een overkoepelend doel. Waar nodig, wordt een specifiek doel van een code voorzien.

De doelen die kleiner werden gedrukt, zijn subdoelen die het overkoepelend doel meer nuanceren en concretiseren.
De doelen met een asterisk (*) zijn taalbeschouwelijke doelen.

4.4.2 DOELEN VOOR LUISTEREN

	kl	1-2	3-4	5-6
BOODSCHAPPEN WAARNEMEN (L.1)				
Niet-talige geluiden waarnemen (L.1.1)				
Niet-talige geluiden herkennen en onderscheiden (L.1.1.1)	▬▬▬			
Dat kan onder meer bij: Geluiden en geluidsbronnen Verwante geluiden Soorten van geluid zoals van mensen, dieren, voorwerpen, situaties ... Geluiden van dieren, instrumenten, voorwerpen Reeksen geluiden Storende geluiden, ruis Hoogte, sterkte, duur en timbre van geluiden Eentonigheid en meertonigheid van geluiden Verschil tussen talige en niet-talige geluiden				
Niet-talige geluiden situeren en lokaliseren (L.1.1.2)	▬▬▬			
Dat kan onder meer bij: Geluidsbronnen: links, rechts, boven, onder, veraf, dichtbij Voorwerpen of personen die geluid maken Oriëntatie op geluiden				
Niet-talige geluiden associëren, onderverdelen, rangschikken (L.1.1.3)	▬▬▬			
Dat kan onder meer volgens: Personen, dieren, voorwerpen, situaties Gevoelswaarde: prettige, aangename, vervelende, angstaanjagende geluiden... Herkomst, instrument... Hoogte, sterkte, duur en timbre				
Talige geluiden waarnemen * (L.1.2)				
Klanken onderscheiden (foneemdiscriminatie) en erover nadenken * (L.1.2.1)	▬▬▬			
Dat kan onder meer bij: Klinkers, medeklinkers, tweeklanken Klanken: overeenkomsten, verschillen: p - b, m - n, s - z, ... De plaats van klanken in woorden: woorden analyseren in klanken, klanken synthetiseren tot woorden, klanken vervangen Klankverwante woorden: rijmwoorden, stafrijmen Klanknabootsingen				
Woorden onderscheiden (woorddiscriminatie) en erover nadenken * (L.1.2.2)	▬▬▬			
Dat kan onder meer bij: Auditief en visueel aangeboden woorden nazeggen, combineren Woordstructuur: moeilijk te articuleren woorden, tongbrekers, lettergrepen Herhaalde woorden Weggelaten woorden in een reeks				

	kl	1-2	3-4	5-6
Klank- en stemnuances onderscheiden en erover nadenken * (L.1.2.3)				
Dat kan onder meer bij: Hoogte, sterkte, duur en timbre Verklankte emoties: woede, verdriet, vrolijkheid... Intonaties: beveltoon, mededelende, vragende, aansporende, verzoekende, waarschuwende toon... Stemmen en soorten van stemmen: jongensstem, meisjesstem, mannenstem ... Stemkwaliteiten, stemtimbre: helder, dof, hees, hoog, diep, ... Verschillen tussen spreek- en zangstem				
Communicatieve elementen waarnemen * (L.1.3)				
Dat kan onder meer bij: Elementen van de articulatie herkennen, zoals lipstanden, kaakbewegingen, articulatieplaatsen (tanden, lippen, tong, huig...), articulatieplaatsen op het gehemelte (vooraan, midden, achteraan), tong- en lipbewegingen Oogcontact Mimiek Vormen van lichaamstaal: gebaren, knikken, met de vingers trommelen, wegkijken Niet-talige tekens die de communicatie begeleiden, zoals hand opsteken, handgeklap De factoren die bij de communicatie meespelen: de zender, de ontvanger, de omstandigheden, de weg en de middelen, de manier waarop.				
BOODSCHAPPEN DECODEREN, BEGRIJPEN EN INTERPRETEREN (L.2)				
Niet-talige boodschappen decoderen, begrijpen en interpreteren (L.2.1)				
Dat kan onder meer bij: Allerlei auditieve signalen en conventies Geluiden Stem- en klanknuances				
Talige boodschappen decoderen, begrijpen en interpreteren (L.2.2)				
Elementen van de taalsystematiek decoderen en begrijpen ** (L.2.2.1)				
Op klankniveau (fonetisch-fonologisch) * (L.2.2.1.1)				
Dat kan onder meer bij: Reeksen klanken en klankencombinaties Accent in woorden en zinnen Intonatie Nederlandse uitspraakvarianten: dialectklanken tegenover A.N.-klanken, Noord- tegenover Zuidnederlands, vreemde woorden Soorten uitroepen				
Op woordniveau (morfologisch) * (L.2.2.1.2)				
Dat kan onder meer bij: Woordstructuur: woorden analyseren, samenstellen Herkenning van lettergrepen: klappen, stappen ...				

	kl	1-2	3-4	5-6
Op zins- en tekstniveau (syntactisch) * (L.2.2.1.3)		▬▬▬		
Dat kan onder meer bij:				
Woorden en woordgroepen in zinnen: ontbrekende, niet-passende elementen, verschillen herkennen,				
Veranderingen van woordgroepen en zinnen: beluisterde zinnen uitbreiden, aanvullen, vervangen, afbouwen, veranderen, zoals bevestigend, bevelend, vragend maken				
Verwijswoorden				
Signaalwoorden				
Herkenning van tekstsoorten: verhaal, sprookje, informatieve tekst, reclametekst				
Stilistische aspecten van zinnen: afwisseling, lengte ...			▬▬▬	▬▬▬
Op betekenisniveau (lexicaal-semantisch) * (L.2.2.1.4)	▬▬▬	▬▬▬		
Dat kan onder meer bij:				
Ordening naar betekenis: synoniemen, tegengestelden, onderliggende (hyponiemen) en overkoepelende (hyperoniemen) begrippen, homoniemen				
Rubricering, groepering, classificering van woorden: begripsassociaties, abstractieladders, aanvulling van semantische reeksen ...				
Afleiding van woorden uit begripskenmerken en omschrijving van betekenissen				
Betekenisrelaties (deel-geheel, middel-doel, oorzaak-gevolg)				
Figuurlijk taalgebruik, letterlijke en overdrachtelijke betekenis, beeldspraak			▬▬▬	
Spreekwoorden, zegswijzen, uitdrukkingen			▬▬▬	▬▬▬
Stilistische aspecten: vergelijkingen, herhalingen, expressief taalgebruik, taalregisters			▬▬▬	▬▬▬
Boodschappen begrijpen (L.2.2.2)	▬▬▬			
Onder meer				
mondelinge boodschappen, eventueel ondersteund door gebaar, mimiek, met betrekking tot concrete situaties begrijpen				
voor de kleuters bestemde vragen in concrete situaties begrijpen				
mondelinge, voor kleuters bestemde boodschappen, ondersteund door beeld en/of geluid begrijpen				
opdrachten van de leerkracht met betrekking tot activiteiten in de klas of op school begrijpen				
beluisterde verhalen, bestemd voor hun leeftijdsgroep, begrijpen (L.2.2.2.1)				
In onder meer				
voor de leerlingen bestemde mededelingen over het school- en klasgebeuren, radio-uitzendingen, uiteenzettingen of instructies van medeleerlingen, bestemd voor de leerkracht, telefoongesprekken informatie herkennen en achterhalen over		▬▬▬		
namen, eigenschappen en kenmerken van personen, dieren, voorwerpen...				
gebeurtenissen en handelingen				
overeenkomsten en verschillen				
tijd- en plaatsaanduidingen				
volgorde van gebeurtenissen en handelingen				
veranderingen en veranderingsprocessen				
karaktertrekken				
gevoelens en stemmingen				
expliciete hoofdgedachten of details		▬▬▬	▬▬▬	
informatieve delen, instructieve delen, beschrijvingen, stellingen, bewijzen, meningen, redenen en motieven		▬▬▬	▬▬▬	
bedoelingen		▬▬▬	▬▬▬	
allerlei relaties zoals oorzaak - gevolg, doel - middel... (L.2.2.2.2)			▬▬▬	

	kl	1-2	3-4	5-6
Boodschappen interpreteren (L.2.2.3)		▬▬▬		
In onder meer uiteenzettingen of instructies van de leerkracht, voor de leerlingen bestemde instructies voor een buitenschoolse situatie, voor de leerlingen bestemde informatieve tv-uitzendingen informatie afleiden, interpreteren en op een persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen over				
voorkennis in verband met de boodschap * voorkennis over de beluisterde tekstsoort namen, eigenschappen en kenmerken van personen, dieren, voorwerpen ... hoofdpersonages, mede- en tegenstanders gebeurtenissen en handelingen overeenkomsten en verschillen tijd- en plaatsaanduidingen volgorde van gebeurtenissen en handelingen mogelijk verder verloop veranderingen en veranderingsprocessen karaktertrekken gevoelens en stemmingen				
hoofdgedachten en details		▬▬▬	▬▬▬	
informatieve delen, instructieve delen, beschrijvingen, stellingen, bewijzen, meningen,		▬▬▬	▬▬▬	
redenen en motieven		▬▬▬	▬▬▬	
bedoelingen		▬▬▬	▬▬▬	
allerlei relaties, zoals oorzaak - gevolg, doel - middel ...			▬▬▬	
De communicatieve elementen begrijpen en interpreteren * (L.2.3)				
Daarbij kan onder meer aan de orde komen:				
De rol van de zender begrijpen en interpreteren * (L.2.3.1)	▬▬▬			
Daarbij kan onder meer aan de orde komen: de 'plaats' van de spreker(s), rolgedrag en houding, belangen en verwachtingen, referentiekader en culturele achtergrond, informatiebronnen				
De boodschap begrijpen en interpreteren: "Wat is de boodschap?" (L.2.3.2)	▬▬▬			
Daarbij kunnen aspecten van L.2.2.2 en L.2.2.3 aan de orde komen.				
Het "waarover" van de boodschap begrijpen en interpreteren: "Waarover gaat de boodschap?" * (L.2.3.3)	▬▬▬			
Daarbij kan onder meer aan de orde komen: het in de boodschap behandelde aspect van de werkelijkheid, verschillen en overeenkomsten tussen boodschap en werkelijkheid, de betrouwbaarheid, volledigheid, objectiviteit, waarheid van de boodschap				

	kl	1-2	3-4	5-6
De rol van de ontvanger begrijpen en interpreteren * (L.2.3.4) Daarbij kan onder meer aan de orde komen: de 'plaats' van de luisteraar(s), rolgedrag en houding, belangen en verwachtingen, referentiekader en culturele achtergrond, informatiebronnen, doelgroep, waarvoor de zender de ontvanger aanziet				
De bedoeling begrijpen en interpreteren * *(L.2.3.5)* Daarbij kan onder meer aan de orde komen: bedoeling van spreker en luisteraar, van een gesprek, een communicatie, een radio-uitzending, ...				
Het hoe, de manier van communiceren begrijpen en interpreteren * (L.2.3.6) Daarbij kan onder meer aan de orde komen: verzorgd, betrokken, leuk, poëtisch, hoffelijk, ernstig, ...				
Omstandigheden, situatie begrijpen en interpreteren * (L.2.3.7) Daarbij kan onder meer aan de orde komen: factoren die de communicatie bevorderen of afremmen, plaats waar een boodschap te horen is, storingen in de communicatie, beïnvloeding van de situatie, waar en wanneer de communicatie heeft plaatsgehad, ...				
De weg en de middelen begrijpen en interpreteren * (L.2.3.8) Daarbij kan onder meer aan de orde komen: verloop van een communicatieproces, niet-verbale begeleidende uitingen, lichaamstaal, stemming van een gesprek, elementen van de taalsystematiek, ondersteunende middelen bij een communicatie, allerlei aspecten van mondeling taalgebruik, varianten van gesproken Nederlands, spreektechnische vaardigheden, gespreksregels, gespreksoorten, conventies bij diverse gesprekken, diverse soorten van vragen, taalregisters, taalconventies binnen een samenleving, elementen van taalexpressie, verschillen tussen verbale en non-verbale communicatie, audiovisuele middelen				
Het effect begrijpen en interpreteren * (L.2.3.9) Daarbij kan onder meer aan de orde komen: effect van een boodschap, reacties van zender en ontvanger, van een publiek				

	kl	1-2	3-4	5-6
BOODSCHAPPEN VERWERKEN: BEOORDELEN EN INTEGREREN (L.3)				
Boodschappen beoordelen (L.3.1)				
Niet-talige boodschappen beoordelen (L.3.1.1.)	▬	▬	═	═
Informatie in niet-talige boodschappen beoordelen, op basis van hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen				
Daarbij kan onder meer aan de orde komen: de waarheidswaarde, betrouwbaarheid, volledigheid, aanvaardbaarheid, bruikbaarheid, juistheid het emotioneel belang in termen van sympathie tot antipathie, belangstelling tot vrees, liefde tot haat, opwinding, amusement tot verveling				
Talige boodschappen beoordelen (L.3.1.2)	▬	▬	═	═
In onder meer discussies met bekende leeftijdgenoten, gesprekken met bekende leeftijdgenoten, door leeftijdgenoten geformuleerde oproepen, informatie beoordelen op basis van hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen				
Daarbij kan onder meer aan de orde komen:				
Inhoud van boodschappen zoals: de verhouding fantasie en werkelijkheid de relatie feiten of meningen de waarheidswaarde, betrouwbaarheid, volledigheid, aanvaardbaarheid, bruikbaarheid, juistheid de ethische waarde het emotioneel belang in termen van sympathie tot antipathie, belangstelling tot vrees, liefde tot haat, opwinding, amusement tot verveling				
Talige aspecten van boodschappen zoals * het klankniveau: uitspraak, toon, tempo, stemvolume... (zie L.2.2.1.1) het woordniveau (zie L.2.2.1.2) het zins- en tekstniveau: structuur van een gesprek, een uiteenzetting ... (zie L.2.2.1.3) het betekenisniveau (zie L.2.2.1.4)		▬	▬	═
de esthetische en expressieve waarde		▬	▬	▬
***Communicatieve elementen beoordelen** * (L.3.1.3)	▬	▬	═	═
Daarbij kan onder meer aan de orde komen: de zender (zie L.2.3.1) de boodschap (zie L.3.1.2) waarover de boodschap gaat (zie L.3.1.2) de ontvanger (zie voor de aspecten: L.2.3.4) de bedoeling (zie L.2.3.5) de manier, het hoe (zie L.2.3.6)				

	kl	1-2	3-4	5-6
de omstandigheden, de situatie, (zie L.2.3.7) zoals de relatie tussen situatie en taalregister in een gesprek, de groeperingsvormen van een gesprek de weg en de middelen, (zie L.2.3.8) zoals de beurtverdeling in een gesprek, de participatie van de groepsleden, de discussietechnieken en gespreksvormen, de soorten van vragen in een gesprek, interviews en hun interactionele waarde, verbale en non-verbale middelen in telefoongesprekken, de materiële organisatie van een gesprek, de gebruikte hulpmiddelen het effect (zie L.2.3.8)				
Boodschappen integreren (L.3.2)				
Niet-talige boodschappen integreren (L.3.2.1)				
Daarbij kan onder meer aan de orde komen: een opdracht uitvoeren na het beluisteren van een niet-talige boodschap op een niet-talige boodschap emotioneel reageren				
Talige boodschappen integreren (L.3.2.2)				
Daarbij kan onder meer aan de orde komen: een opdracht, een bevel, een taak uitvoeren op vragen antwoorden op tekorten of kwaliteiten van een boodschap wijzen vragen kunnen stellen over een boodschap een boodschap reproduceren en doorvertellen emotioneel reageren op een boodschap emoties ervaren en uiten bij een boodschap zijn genoegen, zijn vreugde enz. uiten na een boodschap zijn mening herzien, bijsturen, wijzigen zijn mening versterken, aanvullen met nieuwe elementen zijn mening overdragen op andere toepassingsgebieden een boodschap aanvaarden een boodschap verwerpen, afwijzen zwijgen, niet reageren op een boodschap zijn voorkeur wijzigen nieuwe ideeën krijgen nieuwe activiteiten, toepassingsgebieden herkennen nieuwe waarden herkennen nieuwe combinaties herkennen nieuwe plannen maken nieuwe gespreksvormen en discussietechnieken kiezen de gedachtegang van een spreker voortzetten het vervolg van een beluisterde gedachtegang voorspellen een beluisterd verhaal aanvullen meer argumenten en informatie zoeken een boodschap kunnen vergelijken met de eigen of met een andere mening notities nemen bij een boodschap				
Communicatieve elementen integreren (L.3.2.3)				
Daarbij kan onder meer aan de orde komen: nieuwe luisterstrategieën aanwenden nieuwe gespreksvormen en discussietechnieken gebruiken andere hulpmiddelen kiezen of hulpmiddelen anders gebruiken zijn niet-verbaal gedrag anders sturen andere organisatie- en groeperingsvormen kiezen rekening houden met alle factoren van een communicatiesituatie				

4.4.3 DOELEN VOOR SPREKEN

	kl	1-2	3-4	5-6
COMMUNICATIEVE VAARDIGHEDEN ONTWIKKELEN EN BEHEERSEN, DAT WIL ZEGGEN ALLERLEI SITUATIES AL SPREKEND ADEQUAAT AANPAKKEN EN BEHEERSEN (S.1)				
Standaardnederlands spreken, gepaste taalregisters hanteren				
Wanneer het past het Standaardnederlands hanteren, ondersteund door volwassenen (S. 1.1)	▬▬▬			
Zo zelfstandig mogelijk het Standaardnederlands hanteren (S.1.2)		▬▬▬		
Het gepaste taalregister hanteren volgens de situatie (S.1.3)		▬▬▬		
Taalhandelingen ontwikkelen				
Voor kleuters bestemde mededelingen en/of verhalen zo (her)formuleren, dat de inhoud ervan herkenbaar overkomt (S.1.4)	▬▬▬			
Voor leerlingen bestemde zakelijke mededelingen en opdrachten herformuleren (S.1.5)				
Voor leerlingen bestemde verhalen vertellen op begrijpelijke wijze (S.1.6)		▬▬▬		
Spreken over belevenissen, ervaringen, waarnemingen, gebeurtenissen uit de eigen omgeving of over boodschappen van anderen (S.1.7)	▬▬▬			
Spreken over belevenissen, ervaringen, waarnemingen, gebeurtenissen of over boodschappen van anderen uit de ruimere omgeving (S.1.8)		▬▬▬		
Spreken over voorstellingen en situaties uit de fantasie (S.1.9)	▬▬▬			
Spreken over wensen, ze kenbaar maken en rechtvaardigen (S.1.10)	▬▬▬			
Verslag uitbrengen aan leeftijdgenoten en aan de leerkracht over onder meer (S.1.11)		▬▬▬		
belevenissen, ervaringen, waarnemingen, gebeurtenissen boodschappen van anderen audio-visuele informatie van radio, televisie, video				
onderzoekjes, bezoeken, lectuur, zakelijke onderwerpen, een op school behandeld onderwerp verschillende gesprekken in de klas				
Over zichzelf informatie verschaffen aan leeftijdgenoten (S.1.12)	▬▬▬			
Een interpretatie brengen van een behandeld onderwerp of een beleefd voorval, die begrepen wordt door leeftijdgenoten (S.1.13)		▬▬▬		
Spreken over gevoelens zoals blijheid, angst, verdriet, verwondering, eigen gevoelens verwoorden (S.1.14)	▬▬▬			
Bereid zijn eigen gevoelens en verlangens op een persoonlijke manier uit te drukken (S.1.15)	▬▬▬			

	kl	1-2	3-4	5-6
Beschrijven hoe iemand of iets eruitziet volgens kleur, vorm, grootte of een specifieke eigenschap (S.1.16)	▬▬▬			
Gerichte vragen beantwoorden in verband met betekenis, inhoud, bedoeling, mening enzovoort in concrete situaties (S.1.17)	▬▬▬			
Vragen van de leerkracht beantwoorden in verband met een behandeld onderwerp (S.1.18)	▬▬▬			
Vragen van medeleerlingen beantwoorden (S.1.19)	▬▬▬			
Reageren in gesprekken met eenvoudige, maar relevante vragen of met commentaar (S.1.20)	▬▬▬			
Vragen stellen die de gewenste of ontbrekende informatie leveren (S.1.21)	▬▬▬			
De hulp of de medewerking van anderen inroepen (S.1.22)	▬▬▬			
Vragen kunnen en durven stellen aan de leerkracht (S.1.23)	▬▬▬			
Vragen stellen bij een behandeld onderwerp, die begrepen en beantwoord kunnen worden door leeftijdgenoten (S.1.24)	▬▬▬			
Uitleggen hoe in een activiteit gewerkt zal worden of gewerkt werd (S.1.25)	▬▬▬			
Eenvoudige problemen, gebruiksregels, spelregels, aanpakwijzen uitleggen en verklaren aan leeftijdgenoten en aan de leerkracht (S.1.26)		▬▬▬		
Opdrachten en problemen voor anderen formuleren en instructies geven, zodat iemand die vertrouwd is met de situatie, ze kan uitvoeren (S.1.27)		▬▬▬		
Communicatieve conventies hanteren, gesprekken voeren en gespreksregels respecteren				
Communicatieve conventies hanteren, zoals bij (S.1.28)	▬▬▬			
Iemand begroeten en verwelkomen, afscheid nemen van iemand Iemand complimenteren, feliciteren, bedanken, iemand of zichzelf verontschuldigen, voorstellen				
Deelnemen aan gesprekjes in de kring onder leiding van de leerkracht (S.1.29)	▬▬▬			
Deelnemen aan gesprekjes in groepjes van leeftijdgenoten (S.1.30)	▬▬▬			
In een gesprek, een discussie met leeftijdgenoten uitkomen voor zijn mening, zijn mening geven (S.1.31)		▬▬▬		
Deelnemen aan allerlei soorten van gesprekken en dramatische werkvormen (S.1.32)	▬▬▬			
Interviews (vraaggesprekken) met leeftijdgenoten en mensen uit de directe leefomgeving voorbereiden, afnemen en bespreken (S.1.33)	▬▬▬			

	kl	1-2	3-4	5-6
Interviews (vraaggesprekken) met mensen uit de ruimere leefomgeving voorbereiden, afnemen en bespreken (S.1.34)		▬▬▬	═══	═══
Met aandacht voor onder meer de passende vragen leren stellen, doorvragen bij onduidelijkheden, vraaggesprekken openen, afsluiten samenvatten				
In gespreksgroepjes waken over onder meer (S.1.35)		▬▬▬	═══	═══
doelen van het gesprek, tijdsindeling, beurtwisseling, betrokkenheid van de deelnemers bij het gesprek, betrokkenheid op het onderwerp, openingen afsluiting van het gesprek				
Samenvattingen van gesprekken verwoorden (S.1.36)			▬▬▬	═══
In gesprekken kritisch reageren op de vragen en de opmerkingen van bekende volwassenen (S.1.37)		▬▬▬	═══	═══
In een gesprek en discussie met bekende volwassenen over een behandeld onderwerp passende argumenten naar voren brengen (S.1.38)			▬▬▬	═══
Telefoonoproepen beantwoorden, zich aan de telefoon voorstellen (S.1.39)	▬▬▬	═══	═══	═══
Informeel telefoneren met bekenden uit de directe omgeving (S.1.40)	▬▬▬	═══	═══	═══
Telefoneren met bekenden uit de ruimere omgeving (S.1.41)		▬▬▬	═══	═══
Telefoneren voor verschillende doeleinden in allerlei situaties (S.1.42)		▬▬▬	═══	═══
Onder meer: Vragen om informatie, inlichtingen, mening Mededelingen doen, informatie uitwisselen Zich verontschuldigen voor het draaien van een verkeerd nummer Naar iemand vragen aan de telefoon Een boodschap inspreken op een antwoordapparaat				
Gespreksregels respecteren (S.1.43)				
Zoals Elkaar laten uitpraten, niet in de rede vallen Eén kind aan het woord laten	▬▬▬	═══	═══	═══
Aanwijzingen van de gespreksleider volgen Bij het onderwerp blijven Aansluiten bij de vorige spreker De inhoud kort samenvatten Niet te lang zelf aan het woord blijven De bijdrage van anderen respecteren en waarderen		▬▬▬	═══	═══
In gespreksgroepen de gespreksregels toepassen en bewaken			▬▬▬	═══
Expressief, muzisch spreken				
Zich inleven in duidelijk herkenbare rollen en situaties en vanuit de eigen verbeelding en beleving daarop inspelen (S.1.44)	▬▬▬	═══	═══	═══

	kl	1-2	3-4	5-6
Een boodschap overbrengen ondersteund met lichaamstaal (S.1.45)	▬▬▬			
Diverse tekstsoorten expressief naar voren brengen, alleen of in groep (S.1.46)	▬▬▬	▬▬▬		
Onder meer: grappen, raadsels, versjes, rijmpjes, gedichten, sprookjes, verhalen, poppenspel, dialogen, toneelstukjes enzovoort				
SPREEKTECHNISCHE VAARDIGHEDEN ONTWIKKELEN EN BEHEERSEN (S.2)				
Ademhaling leren beheersen (S.2.1)	▬▬▬			
Daarbij kan onder meer aan de orde komen: De eigen ademhaling ervaren, regelen en beheersen Verschillende manieren van inademen (diep, kort, langzaam...) en van uitademen (kort, lang, wegzuchten...) ervaren en toepassen Spreekademhaling ervaren en toepassen (kort en krachtig inademen, langzaam uitademen) Neus- en mondademhaling ervaren en toepassen Het verschil tussen leef- en spreekademhaling ervaren en bewustworden De soorten van ademhaling ervaren, herkennen en lokaliseren (middenrif-, borst-, schouderademhaling...)				
Stem geven, vormen en verzorgen (S.2.2)	▬▬▬			
Daarbij kan onder meer aan de orde komen: Stemgeluiden op verschillende manieren voortbrengen (bijvoorbeeld: lachstoten, op verschillende manieren lachen, schreeuwen, ...) Klankverbindingen laten resoneren (mmoemmoemmoemm, zing-zang-zong, bimm-bomm-bamm...) Verschillende timbres voortbrengen (heksen-, reuzen-, kinder-, ...stem) Allerlei klanken en geluiden nabootsen Allerlei klankverbindingen vormen en uitspreken Gevoelens evoceren met stemvariaties				
Articulatie verzorgen (S.2.3)	▬▬▬			
Daarbij kan onder meer aan de orde komen: De bewegingen van de onderkaak, tong, lippen, het zachte gehemelte en de wangspieren oefenen en versterken Het zo correct mogelijk uitspreken van onder meer: klinkers, tweeklanken (aai, ooi, oei, ui, ei...) en medeklinkers (zeker aandacht besteden aan h, g, ch, l, r, s, z, -ng...) lidwoorden 'een' en 'het' (meestal zonder 'h') moeilijke medeklinkerverbindingen zoals str-, sch-, schr-, st-, -sp, -ts, -stje, -dj, -tj, -rst-, -ps... achtervoegsels zoals -lijk, -lijks, -ig, -ing, -ik, -rijk slot-n (weglaten of enkel uitspreken waar gebruikelijk, bijvoorbeeld als overgangsklank voor een volgende klinker) verkleinwoorden op -sje, -stje, -tje persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden (me-mij, je-jij, hij-ie, ze-zij, we-wij enz...) volgens de context courante vreemde woorden correct uitspreken, zoals baby, caravan, computer, jam, jazz, race, nylon, pizza, computer enzovoort assimilaties zoals in woorden van het type kerstdag, handdoek, leesboek, lachbui, onmiddellijk, franje, kastje, huisje...				

	kl	1-2	3-4	5-6
Technisch correct hardop lezen zonder woorden of letters weg te laten, toe te voegen, te vervangen, te veranderen zonder woorden of lettergrepen te herhalen met juiste leesboog (zie ook deelleerplan 'Lezen')		▬▬▬		
Bijzondere aandacht besteden aan de correcte uitspraak van woorden als encyclopedie, examen, politie, oceaan, politiek, auteur, chauffeur, viaduct, tunnel, typen, agent, legende, pagina, passagier, regie, genie, veertig, vijftig, zestig, zeventig, jenever, juweel, giraf, archipel, vignet, signaal, bisschop, schema, mijnheer, koningin, cacao, caoutchouc, catalogus, woorden op -isme, woorden op -um, -us, -eur, -or, -ist, -isch		▬▬▬		
Accentuering en intonatie verzorgen (S.2.4)	▬▬▬			
Daarbij kan onder meer aan de orde komen: Zinnen voorlezen met wisselende leessterkte, intonatie en tempo				
Er dient bijzondere aandacht besteed aan het juiste accent in				
woorden zoals 'afdeling, 'bijna, boeren'zoon, boeren'dochter, burge'meester, doof'stom, hage'dis, haze'wind, komma'punt, ont'bijt, 'onderwijs, oude'jaar, ouderjaars'avond, Paas'maandag, 'misbruik, pape'gaai, platte'land, 'sinaasappel, stad'huis, vasten'avond, voor'al, voor'middag		▬▬▬		
courante vreemde woorden (bastaardwoorden) zoals aca'demie, 'alcohol, 'alfabet, 'archipel, 'asfalt, a'zalea, bil'jart, ca'cao, 'carnaval, ca'talogus, cata'loog, de'biet, dy'namo, 'horizon, in'sect, 'interview, 'jury, 'kepie, ko'lonie, kre'diet, 'majesteit, 'motor, 'pagina, pano'rama, pas'toor, py'jama, reli'kwie, 'rosbief, 'serie, ta'bak, trans'port, 'tunnel		▬▬▬		
courante eigen- en plaatsnamen zoals 'Albert, Amster'dam, 'Balkan, 'Bernard, Bre'da, Gi'braltar, In'gooigem, Ja'pan, 'Kaukasus, 'Leopold, 'Lotharingen, Maas'eik, Maas'tricht, Ma'drid, Ma'rokko, Rotter'dam, 'Sahara, Waas'munster, Zee'brugge		▬▬▬		
TAALVAARDIGHEDEN ONTWIKKELEN EN BEHEERSEN (S.3)				
Op klankniveau (S.3.1)	▬▬▬			
Om de ontwikkeling van taalvaardigheden op klankniveau te ondersteunen kan onder meer het volgende aan de orde komen:				
In heel de basisschool	▬▬▬			
Woorden vormen met opgegeven begin- en eindklank Woorden vormen met dezelfde begin-, midden-, of eindklank Klankverwante woorden (rijmwoorden, stafrijmen) vormen Klanknabootsingen vormen Woordkettingen vormen met dezelfde eind- en beginklank(en) Woordenrijen vormen door telkens één klank te veranderen Woorden verzamelen met een bepaalde klank, al dan niet met een betekenisbeperking (beroepsnamen met een b-) Woorden in lettergrepen zeggen * Klankposities binnen gegeven woorden herkennen en bepalen * Begin-, midden- en eindklank van woorden herkennen				

	kl	1-2	3-4	5-6
In de lagere school		▬▬▬		
Woorden vormen met een aantal opgegeven of afgesproken klanken, al dan niet met een betekenisbeperking die ook van achteren naar voren kunnen worden gelezen, zoals neger, rook... met dezelfde klanken, maar in andere volgorden zoals brandklok-klankbord... met de klanken van een opgegeven woord met klinker-, medeklinker- en lettergreepstapels zoals: zeeëgel, angstschreeuw, papaververbouw... door telkens een klank toe te voegen, weg te laten of te veranderen				
Keerwoorden (palindromen) vormen, zoals: lepel, otto, nemen... Woordgolven vormen (in zo weinig mogelijk beurten van het ene woord naar een ander meestal tegengesteld woord gaan door telkens één letter te veranderen) Woorden of uitdrukkingen herkennen waaruit klinkers of medeklinkers zijn weggelaten Opgegeven beginklanken aanvullen met eenzelfde reeks van klanken, zoals b-, br-, h-, m-, met -and Woorden en zinnen vormen waarin een bepaalde klank niet voorkomt (lipogrammen)				
Op woordniveau (S.3.2)	▬▬▬			
Om de ontwikkeling van taalvaardigheden op woordniveau te ondersteunen kan onder meer het volgende aan de orde komen:				
In heel de basisschool	▬▬▬			
Het juist gebruiken van lidwoorden (de- en het-woorden) voorzetsels (plaats, tijd) persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden negatiewoorden (niet, geen...) vraagwoorden (wie, wat, waar, wanneer, waarom...?) werkwoorden in tegenwoordige en verleden tijd				
In de lagere school		▬▬▬		
Het vervoegen van sterke werkwoorden, hulpwerkwoorden, deelwoorden Het verbuigen van zelfstandige naamwoorden: meervouden, de verkleinwoorden (met -pje, -kje, -tje, -etje), bijvoeglijke naamwoorden, trappen van vergelijking De aanspreekvormen, zoals u en jij Vormen van samenstellingen en afleidingen				
Op zinsniveau (S.3.3)	▬▬▬			
Om de ontwikkeling van taalvaardigheden op zinsniveau te ondersteunen kan onder meer het volgende aan de orde komen:				
In heel de basisschool	▬▬▬			
Zinnen vormen met allerlei hulpmiddelen: pictogrammen, prenten... Onderwerp en persoonsvorm bij elkaar laten passen (congruentie) Negatieve en vraagzinnen juist formuleren Verwijswoorden juist gebruiken (vader komt - hij komt) Ook al aandacht hebben voor: het vormen van passieve en samengestelde zinnen				
In de lagere school		▬▬▬		
Samengestelde (met onder meer nadat, voor...) en passieve zinnen juist formuleren Woordgroepen en zinnen verlengen Zinnen met 'om te' met infinitief juist formuleren				

	kl	1-2	3-4	5-6
Op betekenisniveau (S.3.4)	▬▬▬	═══	═══	═══
Om de ontwikkeling van taalvaardigheden op betekenisniveau te ondersteunen kan onder meer het volgende aan de orde komen:				
Begrippen in verband met tijd en ruimte (S.3.4.1)	▬▬▬	═══	═══	═══
Zoals Ruimtelijke begrippen actief gebruiken, zoals voor, achter, vooraan, achteraan, eerste, laatste, ervoor, erachter, erop, erboven, eronder, ernaast, tussen, hoog, laag, middenin, boven, op, onder, naast, waar, waarop, waaronder, waarnaast, ... Tijdsbegrippen actief gebruiken zoals eerste, daarna, morgen, middag, avond, gisteren, wanneer, toen, ...				
Synoniemen (S.3.4.2)	▬▬▬	═══	═══	═══
Zoals Synoniemen gebruiken voor concrete zaken Synoniemen ordenen volgens een bepaald criterium (graadverschil, gevoelsverschil, stijlverschil...)		▬▬▬	═══	═══
Tegengestelden (antoniemen) geven (S.3.4.3)	▬▬▬	═══	═══	═══
Onderliggende (hyponiemen) en overkoepelende (hyperoniemen) begrippen (S.3.4.4)	▬▬▬	▬▬▬	═══	═══
Zoals Van hyponiemen het hyperoniem geven (bank, tafel, stoel: meubel) Hyponiemen geven bij een hyperoniem (meubel: bank, stoel, tafel) Een reeks hyponiemen aanvullen (bij been: knie, teen, dijbeen, scheenbeen, knieschijf, voet, hiel, kuitbeen...) In een reeks niet-passende hyponiemen herkennen (Wat past niet? zetel, stoel, tafel, spaarbank, bed...) In een reeks hyponiemen aanduiden (schoen, sigaret, veter, deur, aansteker, sleutel...)				
Homoniemen (S.3.4.5)		▬▬▬	═══	═══
Woorden rubriceren, groeperen, classificeren volgens een bepaald criterium (S.3.4.6)	▬▬▬	▬▬▬	═══	═══
Denkoperaties - Begripsrelaties (S.3.4.7)	▬▬▬	▬▬▬	═══	═══
Zoals Begrippen herkennen op grond van een middel-doel-relatie deel-geheel-relatie oorzaak-gevolg-relatie				
Figuurlijk taalgebruik (S.3.4.8)		▬▬▬	▬▬▬	═══
Spreekwoorden, zegswijzen, uitdrukkingen uit de kinderlijke leefwereld (S.3.5.9)		▬▬▬	▬▬▬	▬▬▬
Stilistische aspecten (S.3.5.10)		▬▬▬	▬▬▬	▬▬▬
Zoals Vergelijkingen kennen, gebruiken en vormen Expressieve waarde van woorden herkennen, verwooorden, gebruiken				

kl	1-2	3-4	5-6
▬▬▬			

Taalbeschouwelijke vaardigheden ontwikkelen (S.4)

De meeste van de doelen onder S.1, S.2 en S.3 kunnen een taalbeschouwelijke dimensie krijgen.

Bij het reflecteren over spreken kunnen doelen van luisteren met een taalbeschouwelijke dimensie (L.1.2, L.2.2.1, L.2.3, L.3.1.2, L.3.1.3) worden geïntegreerd.

5 LUISTEREN EN SPREKEN DIDACTISCH ORGANISEREN

5.1 OP SCHOOLNIVEAU

Luister- en spreekopvoeding gestalte geven is geen zaak van de individuele leerkracht alleen. Kinderen leren communiceren raakt de hele schoolgemeenschap. Het hele team dient eraan te werken vanuit een samenhangende visie.

Vanuit de visie van dit deelleerplan worden luisteren en spreken breder gezien dan de enge luister- en spreeklesjes. Ze krijgen een plaats in het hele taalonderwijs. Ze doorkruisen bovendien alle leergebieden en overschrijden de grenzen van het 'vak' taal. En ten slotte raken luisteren en spreken het hele communicatieklimaat van een schoolgemeenschap.

Als team op zo'n brede manier aan luister- en spreekopvoeding werken is niet zo makkelijk. Je bent dan immers niet alleen bezig met vaardigheden, maar vooral met attitudes. Er is een minimum aan planning en overleg nodig om een samenhangend geheel voor luister- en spreekopvoeding in de steigers te zetten.

Om op schoolniveau luister- en spreekopvoeding uit te bouwen kunnen deze uitgangspunten een team op weg zetten:

- het communicatieklimaat op school aftasten,
- prioriteiten zoeken waaraan het team gaat werken,
- de prioriteiten binnen een bepaalde tijd realiseren,
- het resultaat evalueren.

Het communicatieklimaat op school aftasten

Om aan luister- en spreekopvoeding vorm te geven, dient een schoolteam in de eerste plaats het communicatieklimaat op school te onderzoeken.

Uit die observaties kan een team het een en ander besluiten in verband met het luister-, spreek- en communicatieklimaat op school.

Waaraan werken als team?

Als een team zijn beginsituatie, zijn sterkten en zwakten heeft onderzocht, zoekt het een antwoord op de vraag: "Waaraan willen we het dringendste wat doen? Waarop richten we het eerste onze aandacht? Wat vinden we prioritair, zonder de andere aspecten van luisteren en spreken uit het oog te verliezen?"

Op die manier komt een team ertoe een planning te ontwerpen. Daarin kan het zijn prioriteiten leggen, maar het dient daarnaast wel alle aspecten van luister- en spreekopvoeding aan bod te laten komen.

Een tijd concreet werken aan een overeengekomen aspect

Daarbij kan worden uitgegaan van deze vragen:

Hoe organiseren we ons luister- en spreekonderwijs?
Hoe begeleiden we het?
Hoe en wat onderrichten we?
Hoe ontwikkelen we mee als team en als leerkracht?

Vanuit al die vragen komt een team tot duidelijke en concrete afspraken: wie doet wat, wanneer en hoe?

Realiseren en geregeld evalueren

Gedurende enige tijd werkt het team aan een bepaalde prioriteit. Het is belangrijk de kinderen dan aandachtig te observeren. Daarna komt een evaluatie.

5.2 OP KLASNIVEAU

5.2.1 GEÏNTEGREERD WERKEN AAN LUISTEREN EN SPREKEN

In het klas- en schoolleven

Elke klas in de basisschool bruist van taal. Spreken en luisteren zijn er altijd aanwezig, ze zijn in alles verweven.

Het komt er vooral op aan dat je als leerkracht de gelegenheden die zich dag in, dag uit voordoen, aangrijpt om aan de luister- en spreekvaardigheid en -attitudes van kinderen te werken. Dan leg je het toevallig en onverwacht aan boord. Door heel je onderwijs.

Zo'n occasionele aanpak biedt je als leerkracht kansen om in die talloze luister- en spreeksituaties het communiceren van kinderen te observeren. Uit die vaststellingen zijn lesjes te puren waarin je luister- en spreekonderwijs systematischer aan kunt pakken.

In heel het taalonderwijs

Luisteren en spreken zijn natuurlijk ook in alle taallessen aanwezig. Kinderen communiceren voortdurend met elkaar en met de leerkracht. Communicatievaardigheden en -attitudes brengen ze aanhoudend in de praktijk.
Dat biedt je als leerkracht kansen om luister- en spreekonderwijs in heel je taalonderwijs te integreren. Ook al is de taalactiviteit of de taalles er niet specifiek op gericht, toch kan er altijd aan gewerkt worden. Subdoelen voor luisteren en spreken zijn dan op de achtergrond aanwezig.

Zeker in de taalles moet je als leerkracht aan luisteren en spreken ook een taalbeschouwelijke dimensie geven. Door kinderen te attenderen op hun eigen en andermans luisteren en spreken verhoog je allicht de kwaliteit van hun communicatievaardigheden en leer je ze die flexibel aan te wenden en toe te passen. Taalbeschouwelijk luisteren en spreken mogen nooit veraf zijn.

Die voortdurende aandacht voor luisteren en spreken geeft je als leerkracht danig veel kansen om het communicatiegedrag van kinderen te observeren, om de evolutie ervan vast te stellen. Het spreekt vanzelf dat je die observaties mee verrekent in je evaluatie.

5.2.2 GEPLAND WERKEN IN HET TAALONDERWIJS

Er kunnen ook aparte luister- en spreekactiviteiten en lessen worden opgezet. Daarmee kun je als leerkracht twee wegen uit.

Communicatieve situaties 'beluisteren'

Zo kunnen luister- en spreekactiviteiten worden opgezet die uitgaan van een brede communicatieve situatie. Die is altijd zo reëel mogelijk: een - opgenomen - gesprek in de klas, een radio-uitzending, een luisterspel, een dialoog tussen verschillende kinderen of andere personen, een interview, een telefoongesprek, een gesprek na forumlezen, een groepsgesprek, een dramatisering in de klas enzovoort. Het spreekt vanzelf dat video-opnames daarvan nuttig gebruikt kunnen worden.

Die communicatieve situatie wordt na de waarneming zo breed mogelijk besproken en belicht. Alle componenten van het communicatiemodel kunnen daarin ter sprake komen: de zender, de ontvanger, de boodschap, de werkelijkheid waarnaar de boodschap verwijst, de bedoeling, de manier, de omstandigheden, de weg en de middelen en het effect. Zo krijgt taalbeschouwing een nieuwe plaats.

Het ligt voor de hand dat ook zulke brede luister- en spreeklessen het best in een thema een plaats krijgen. Ze duren meestal ook iets langer, hoewel het concentratievermogen van kinderen om aandachtig te luisteren het best niet overschat wordt.

Deelvaardigheden oefenen

Die luister- en spreeklessen kunnen worden aangevuld met andere activiteiten waarin bepaalde deelvaardigheden worden aangescherpt, verfijnd of geremedieerd.
Doorgaans worden daarvoor luisteroefeningen gekozen die gericht zijn op een concreet luisterdoel. Daarvoor zijn oefeningen bij de vleet te bedenken. De ene al moeilijker dan de andere, zodat gradaties best aan te brengen zijn.

Momenten waarop spreektechnische en taalvaardigheden worden geoefend komen het best geïntegreerd voor. Bijvoorbeeld naar aanleiding van een tekst, een leestechnisch probleem, een moment expressief lezen, een dramatisering enzovoort. Zo kan ademhalen een plaats krijgen binnen het gebied van de bewegingsopvoeding.

Hoe dan ook, zulke lessen waarin op deelvaardigheden gefocust wordt, mogen evenwel niet zomaar uit de lucht komen vallen. Ze moeten relevant en functioneel zijn. Met andere woorden ze zijn erop gericht het luisteren en spreken van kinderen te verbeteren en eventueel vastgestelde tekorten of leemten te remediëren. Zomaar lukraak oefenen zet weinig zoden aan de dijk.
Bovendien moeten zulke doorgaans korte activiteiten en lesjes ook ingekleed worden in een context. Ze horen te passen in een thema of een project dat aan de orde is. Deelvaardigheden oefenen buiten een situatie heeft trouwens weinig zin.

5.3 WERK- EN ORGANISATIEVORMEN VOOR LUISTER- EN SPREEKONDERWIJS

5.3.1 GESPREKKEN EN DRAMATISCHE WERKVORMEN

In de didactiek van het luister- en spreekonderwijs komen aardig wat werk- en organisatievormen voor. Dat zijn werkvormen die je als leerkracht bewust op het getouw zet, om een bepaald doel na te streven of te bereiken.

De volgende opsomming streeft geen volledigheid na. Ze wil enkel inspireren en suggesties aanreiken. Zo worden allerlei occasionele vormen van spreken die vaak in de schoolpraktijk voorkomen, zoals een ongedwongen babbeltje, hier niet opgenomen. Dat neemt niet weg dat ook die vormen van communicatie belangrijk zijn in de taalontwikkeling van kinderen.

We onderscheiden hier twee categorieën: gesprekken en dramatische werkvormen.

Gesprekken

Gesprekken worden doorgaans verdeeld in **dialogen**, **polylogen** en **monologen**.

Tot de gesprekken behoren onder meer

Dialogen	Polylogen	Monologen
tweegesprek interview telefoonge- sprek	kringgesprek klassengesprek onderwijs- leergesprek leergesprek groepsgesprek	navertellen beschrijven voorlezen vertellen voordragen verslag spreekbeurt toespraakje

Dramatische werkvormen

Dramatische werkvormen zijn spelsituaties waarin mondelinge taalvaardigheid in interactie functioneert.

Als dramatische werkvormen onderscheidt dit deelleerplan:

Dramatische werkvormen
dramatisch bewegen tableau vivant charade woordmozaïek dramatiseren rollenspel toneelspel poppenspel

5.3.2 HOE ERMEE OMGAAN?

Werk- en organisatievormen kiezen

Je kunt als leerkracht éénzelfde doel met verschillende werkvormen nastreven. Een werkvorm moet je kiezen volgens de doelen die je vooropstelt. Hij is altijd een hulpmiddel. Vraag je daarom als leerkracht telkens af: Met welke werkvorm(en) kan ik het gestelde doel bij die kinderen het best bereiken? Welke werkvorm(en) is de efficiëntste?

Werk- en organisatievormen afwisselen

Belangrijk is ook dat je als leerkracht werkvormen afwisselt en varieert. Wie enkel groepsgesprekken organiseert, loopt evenveel gevaar eenzijdig te worden als iemand die uitsluitend zweert bij doceren. Organiseer dus niet enkel groepsgesprekken, leergesprekken of kringgesprekken, maar doe ook een beroep op de andere werk- en organisatievormen. Als je die geregeld inventariseert, merk je trouwens vlug of je je werkvormen voldoende afwisselt.

Verschillende aspecten van de werk- en organisatievormen lopen wel eens door elkaar. Er komen veel mengvormen van voor.

Werk- en organisatievormen integreren

De meeste werk- en organisatievormen functioneren vooral in allerlei activiteiten en lessen buiten 'taallessen'. Als leerkracht in de basisschool heb je daartoe altijd kansen. Kinderen passen dan hun verworven spreek- en luistervaardigheden toe. Ze 'beoefenen' ze als het ware. Spreken en luisteren zijn dan echt geïntegreerde vaardigheden.

Daarnaast kun je die vaardigheden in allerlei spreek- en luisteractiviteiten en -lessen meer gericht oefenen. Je leert ze dan aan, je verfijnt en remedieert ze. Dan krijgen die spreek- en luisteractiviteiten een duidelijke plaats binnen het taalonderwijs, in de spreek- en luisteractiviteiten en -lessen.

5.3.3 Overzicht van gesprekken en dramatische werkvormen

Hier volgt een geschematiseerd en bondig overzicht van mogelijke werk- en organisatievormen voor spreekonderwijs in de basisschool.
De volle lijnen geven de leerjaren aan waarin er zinvol mee gewerkt kan worden. De streepjeslijnen duiden aan dat er aanzetten gegeven kunnen worden.

	Kleuterschool				Lagere school					
	2 1/2	3 j	4 j	5 j	1	2	3	4	5	6
GESPREKKEN										
Dialogen										
Tweegesprekken										
Interviews										
Telefoongesprekken										
Polylogen										
Kringgesprek										
Klasgesprek										
Onderwijsleergesprek										
Leergesprek										
Groepsgesprek										
Monologen										
Navertellen										
Beschrijven										
Voorlezen leerkracht										
leerlingen										
Vertellen										
Voordragen										
Verslag										
Spreekbeurtje										
Toespraakje										
DRAMATISCHE WERKVORMEN										
Dramatisch bewegen										
'Tableau vivant'										
Charade										
Woordmozaïek										
Dramatiseren										
Rollenspel										
Toneelspel										
Poppenspel										

5.4 HOEVEEL TIJD BESTEED JE ERAAN?

Hierboven werd gesteld dat luisteren en spreken voortdurend in de klas aanwezig zijn, zowel in verschillende domeinen van taalonderwijs als in de andere leergebieden. De tijd die daar aan luisteren en spreken besteed wordt, is misschien wel enigszins te ramen, maar nauwelijks vast te leggen.
Het specifieke taalonderwijs - luisteren, spreken, lezen, schrijven en taalbeschouwing - dient in 20 à 25 procent van de onderwijstijd zijn beslag te krijgen.

In het algemeen stelt dit leerplan dat zeker de helft daarvan aan het mondeling taalgebruik dient te worden besteed. Bij de jongste leerlingen zal het aandeel van dat mondeling taalgebruik overigens groter zijn dan het aandeel van het schriftelijke. Maar ook in de hogere klassen blijft het een belangrijke plaats innemen. Denk maar aan gesprekken en dramatische werkvormen die daar in nagenoeg alle leergebieden voorkomen.

5.5 MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN VOOR LUISTER- EN SPREEKONDERWIJS

Met onderwijs- en leermiddelen worden hier die media bedoeld die leerkrachten kunnen gebruiken om de mondelinge taalbeheersing van kinderen te vergroten.

Welke media?

In principe kun je als leerkracht met alle waarnemingen, belevenissen en ervaringen van kinderen je voordeel doen bij luister- en spreekopvoeding. De totale wereld met alles wat erin reilt en zeilt, kan immers 'ter sprake' komen. Zo bekeken krijgen 'media' wel een erg ruime betekenis.

Daarnaast kun je aan 'media' ook een engere betekenis toekennen. Er worden dan die materiële middelen mee bedoeld die luisteren en spreken kunnen ondersteunen. Bijvoorbeeld om boodschappen vast te leggen. Een aantal van die middelen dienen ter beschikking te zijn van de klas of van de school.

Minimaal dient ter beschikking te zijn:
televisie, radio, video(film), band- of cassetterecorder, cd-speler, band- en cassetteopnamen, telefoontoestel, dia's en diaprojector.

Het ligt voor de hand dat ook een vertel- en praathoek, een winkel, een toneelhoek, een poppenkast, een verkleedkoffer, maskers en toneelrekwisieten, allerlei visueel materiaal luisteren en spreken kunnen ondersteunen.

Waarvoor gebruiken?

Sommige van die media kunnen voor alle kinderen nuttig zijn. Andere komen meer in aanmerking voor individueel gebruik, bijvoorbeeld bij remediëring.

Zo kunnen media worden gebruikt om
- belevings- en waarnemingskansen te scheppen,
- te herhalen, te verfijnen en te verdiepen,
- zelfstandig of begeleid te laten oefenen,
- te remediëren en te verbeteren,
- te toetsen.

Verantwoord ermee omgaan

Een leerkracht moet altijd verantwoord met de onderwijs- en leermiddelen omgaan. Bewust kiezen en evalueren zijn daarbij belangrijk.

6 LUISTEREN EN SPREKEN EVALUEREN

6.1 LUISTEREN EN SPREKEN EVALUEREN: EEN COMPLEXE AANGELEGENHEID

Evalueren, een complexe aangelegenheid

Communicatie is een complexe aangelegenheid. Ze als leerkracht evalueren al evenzeer. Zeker als je dat wilt doen in brede communicatieve situaties.

Neem nu luisteren. Luisteren is in de eerste plaats een innerlijk proces.

Je kunt niet zo gemakkelijk constateren of iemand slecht heeft geluisterd. Het innerlijke luisterproces zelf is niet rechtstreeks waar te nemen. Misschien heeft hij wel goed geluisterd, maar hoorde hij niet goed of wist hij te weinig van de zaak af of was hij te weinig gemotiveerd ...

Heus luisteren komt bovendien pas écht voor in **situaties** waarin taal wordt gebruikt. De situaties waarin je als leerkracht luisteronderwijs 'organiseert', verschillen aardig wat van de gewone communicatieve situaties in de klas en daarbuiten.

Ook spreken evalueren is complex.

Denk om te beginnen maar aan de verschillende vaardigheden die je als spreker moet leren beheersen: communicatieve, spreektechnische en taalvaardigheden. Al die verschillende aspecten moeten ergens in een evaluatie een verantwoorde plaats krijgen.

Spreken is bovendien, net als luisteren, vluchtig en voorbijgaand. En dat ondanks de moderne media waarmee je veel vormen van spreken vast kunt leggen.

Ook daardoor wordt het je als beoordelende leerkracht niet gemakkelijk gemaakt om spreken te evalueren.

Daar komt nog bij dat spreekvormen vaak verschillende vaardigheden vergen. Eenzelfde kind beheerst niet alle spreekvaardigheden in gelijke mate. Dat maakt de evaluatie van spreken niet eenvoudiger.

Het is ook niet gemakkelijk het passende middel te kiezen om spreken te evalueren. Eigenlijk zijn monologische situaties niet zo geschikt om spreekvaardigheid te beoordelen, zoals een gedichtje voordragen, een verhaaltje vertellen, en zelfs een spreekbeurtje houden. Die monologische situaties zijn ongewoon en minder gebruikelijk. Vlot kunnen deelnemen aan allerlei gesprekken is natuurlijk belangrijker. Maar veel moeilijker te evalueren. En nochtans gaat het vooral om die communicatieve vaardigheden.

Een en ander leidt ertoe dat er maar weinig harde maatstaven te geven zijn waarmee je als leerkracht het luisteren en spreken van kinderen kunt meten en beoordelen. Of die je er met zekerheid uitsluitsel over geven hoe het communicatiegedrag van kinderen groeit en evolueert. Tegen nagenoeg elke vorm van toetsing van luisteren zijn wel bezwaren te

bedenken. Soms lijkt evaluatie van mondeling taalgebruik wel een erg omstreden zaak.

Evalueren vanuit verschillende invalshoeken

Dat neemt niet weg dat luister- en spreekopvoeding een uitdaging en een opdracht blijft voor de school. Ze wil immers kinderen helpen opvoeden tot luisterende en mondige mensen.

Om in die richting te ontwikkelen, kun je als leerkracht mondeling taalgebruik het best evalueren vanuit verschillende invalshoeken in de talloze luister- en spreeksituaties van het dagdagelijkse schoolleven. Dat wil zeggen in spontane en in meer gecreëerde situaties in 'taal'. Maar evenzeer in alle activiteiten en lessen buiten 'taal' en in het hele schoolleven.

Evalueren vanuit een bepaalde houding

Wie als leerkracht het luisteren en spreken van kinderen evalueert, doet dat het best vanuit een bepaalde houding, zowel tegenover de kinderen als tegenover zichzelf.

Dat wil zeggen dat een evaluerende leerkracht weet dat:

- scherpe kritiek en veel onvoldoendes weinig motiveren,
- je met een positieve, geruststellende aanpak veel meer bereikt dan met kritiek die op alle slakken zout legt,
- spreekopvoeding moet groeien in een open en stimulerende sfeer, waarin aandacht voor elkaar centraal staat,
- de lange weg naar taalbeheersing loopt via geduld, discrete verbetering, tolerantie en begrip voor de taalontwikkeling van een kind.

6.2 VAN WELKE CRITERIA KAN WORDEN UITGEGAAN?

Wie wil evalueren hoe kinderen luister- en spreekvaardigheden en -attitudes ontwikkelen, kan het best een paar criteria in acht nemen.

We geven er hier een vijftal:

- Evalueer occasioneel en systematisch in een passende verhouding.
- Evalueer zoveel mogelijk de ontwikkeling van het individuele kind.
- Evalueer gevarieerd: door te observeren, te bespreken, te toetsen.
- Evalueer wat in de situatie past.
- Richt je evaluatie op remediëring, op bijsturing.
- Richt je evaluatie op zelfsturing, op zelfevaluatie.

Occasioneel en systematisch

Evalueer occasioneel en systematisch in een passende verhouding.

Niet bij elke luister- en spreekactiviteit is een systematische evaluatie nodig. Zoiets kun je als leerkracht gewoonweg niet. Zowel in taal als daarbuiten ontwikkelen kinderen immers onophoudelijk hun luister- en spreekvaardigheden en -attitudes.

Wat je wel kunt, is er voortdurend aandacht aan besteden door het luister- en spreekgedrag van kinderen aanhoudend in de gaten te houden en te observeren in allerlei situaties. Zo'n aanpak overschrijdt het 'vak' taal. Hij ligt her en der verspreid over al de activiteiten in de klas en in de school. Precies daarvoor kun je als leerkracht algemene doelen als aandachtspunten gebruiken. Die observatie gaat dan dikwijls hand in

hand met taalbeschouwing, namelijk met reflectie over luister- en spreekgedrag. Zowel voor de leerkracht als voor de leerling.

Uit die observatie kun je als leerkracht en als team gegevens verzamelen over de veranderingen en ontwikkelingen in het luister- en spreekgedrag van kinderen, in de klas en op school. Die evoluties evalueer je het best verbaal. Een cijfer is daar niet zo geschikt voor.

Die observaties brengen ook aan het licht waar bepaalde vaardigheden en attitudes geoefend, bijgestuurd en geremedieerd moeten worden. Dat gebeurt dan doorgaans in meer systematische lessen binnen het vak taal.

Die geven dan geregeld aanleiding tot bijvoorbeeld luistertoetsen waarin deelvaardigheden worden geoefend en geëvalueerd. Hetzij in éénrichtingssituaties of in geïntegreerde vormen van luisteren. Luistertoetsen worden zoveel mogelijk **in een situatie ingekleed** en zijn bij voorkeur thematisch verantwoord. Het spreekt vanzelf dat het nuttig is daarbij ook allerlei moderne media in te schakelen.

Je kunt als leerkracht ook het spreekgedrag van kinderen helpen ontwikkelen door geregeld deelvaardigheden te oefenen in het 'vak' taal. Denk maar aan de aspecten van spreektechniek als articulatie en intonatie. Of aan de verfijning van de taalsystematiek en de vlottere beheersing van de communicatieve vaardigheden. Wellicht worden die oefeningen in enige mate cursorisch gegeven, maar dan het best in afspraak met het hele schoolteam. Zorg er evenwel voor dat ze nooit louter technisch worden. Bied ze zoveel mogelijk geïntegreerd, ingekleed aan in het totale moedertaalonderwijs.

Voor zulke toetsing van luisteren en spreken kan eventueel een cijfer worden toegekend, althans in de lagere school.
Maar het is hoe dan ook zinvol dat op het einde van het schooljaar vooral een verbale beoordeling van het luister- en spreekgedrag bij het cijfer wordt gevoegd. Dat is nuttige informatie voor de collega van het volgende leerjaar, voor de ouders en voor de leerling zelf.

De ontwikkeling van het individuele kind

Evalueer zoveel mogelijk de ontwikkeling van het individuele kind.

Houd daarvoor als leerkracht rekening met de wisselende beginsituatie en met de vorige prestaties van een kind. Het komt er immers vooral op aan dat een kind met zichzelf vergeleken wordt en niet met de prestaties van andere kinderen.

Daarbij kunnen vragen als deze een leerkracht een eind op weg helpen:

Welke vaardigheden en attitudes heeft dit kind al verworven?
Waarmee blijft het het moeilijk hebben?
Wat vindt het eerder makkelijk?
Waar loopt een kind vast?
Wanneer vraagt een kind hulp aan de leerkracht?
Hoe evolueert het?

Op een gevarieerde manier evalueren

Evalueer gevarieerd door te observeren, te bespreken, te toetsen.

Door te toetsen kom je als een leerkracht iets aan de weet over de luisterontwikkeling van kinderen. Over hun spreekvaardigheid nauwelijks iets.
Als een aandachtig observerend communicatiepartner kom je evenwel veel meer op het spoor. En ook door met kinderen te spreken, te overleggen, hun problemen te laten verwoorden, door uit te leggen hoe je zelf problemen in verband met communiceren aanpakt en oplost, benader je veel beter de reële taalgebruikssituaties.

Evalueren wat in een situatie past

Luisteren naar een reclameboodschap evalueer je anders dan luisteren naar een verhaal of naar een recept.

Evaluatie gericht op remediëring en bijsturing

Richt je evaluatie op remediëring, op bijsturing.

Evaluatie is maar efficiënt als ze kinderen bijstuurt en remedieert. Daarom is het nodig dat kinderen zoveel mogelijk de informatie krijgen die ze nodig hebben om verder te kunnen.

Voor luisteren is dat niet altijd een eenvoudige zaak.
Door uit te leggen over welke luisterdoelen het in een bepaalde toets precies gaat, waarvoor een toets dient, kan al een eerste stap worden gezet. Ook door de resultaten te bespreken, te tonen en uit te leggen of te beluisteren waar en waarom het misliep, kan het een en ander worden bijgestuurd.

Het is mogelijk dat de kinderen één of meer factoren van de situatie verkeerd ingeschat hebben. De negen vragen (wie, wat, waarover, ...) kunnen ons helpen om de fout op te sporen die bijgestuurd moet worden.

Soms is luistergedrag remediëren een opdracht voor specialisten.
Ook voor spreken geldt dat. Denk maar aan stotteren en vormen van stamelen, zoals lispelen, een verkeerde l of r, verkeerd stemgebruik, hees praten, spreken met wilde lucht enzovoort. Voor die kinderen is gespecialiseerde hulp nodig. Doe daarvoor een beroep op een schoolarts, de logopedist enzovoort, als dat nodig blijkt. Discrete gesprekken met de ouders, moeten de therapie begeleiden.

Gericht op zelfsturing en zelfevaluatie

Richt je evaluatie op zelfsturing, op zelfevaluatie.

Het is de bedoeling dat het kind zelf gaandeweg ook zijn luister- en spreekgedrag leert evalueren. Maar zelfobservatie en zelfevaluatie zijn geen eenvoudige dingen. Je moet daarom als leerkracht kinderen ondersteunen en begeleiden en ze de tijd geven om zich daarin te bekwamen. De negen vragen kunnen hen helpen zichzelf te evalueren en bij te sturen.

In die richting kun je als leerkracht stappen zetten door het communicatiegedrag in allerlei evaluatie-, leer- en vormings- en andere gesprekken aan bod te laten komen. Door met andere woorden met kinderen vaak over de kwaliteit en de evolutie van hun luisteren en spreken en dat van anderen te praten.
Dat betekent dus dat ook de bespreking van luister- en spreekgedrag centraal dient te staan in luister- en spreekopvoeding.

6.3 WAT EVALUEREN?

Je kunt stellen dat er aan de evaluatie van luisteren en spreken op z'n minst drie aspecten zijn:
een procesgerichte evaluatie,
een productgerichte evaluatie,
een evaluatie van het onderwijs in mondelinge communicatie.

Een procesgerichte evaluatie in de klas

Bij een procesgerichte evaluatie komt het erop aan dat je je als leerkracht afvraagt hoe een kind zijn luister- en spreekvaardigheden en -attitudes ontwikkelt. Hoe het die uitbouwt en verfijnt. Hoe het het geleerde integreert in adequater communicatiegedrag. De aandacht daarbij is gericht op de leerling en op het leerproces dat hij doormaakt.

Zo'n proces is een dynamisch, ontwikkelend gegeven, waar je als leerkracht minder greep op hebt. Daardoor is het niet zo makkelijk te evalueren. Met een systematische toetsing en cijfermatige rapportering bereik je er niet zoveel bij. Verbale rapportering kan meer zoden aan de dijk zetten.

Toch is veel mogelijk
- door kinderen te observeren,
- door het leerproces van luisteren en spreken te bespreken,
- door zelf voorbeeld te zijn als goed luisteraar en spreker.

Over die aspecten hadden we het al in de alinea's hiervoor.

Een productgerichte evaluatie in de klas

Bij een productgerichte evaluatie vraagt een leerkracht zich af tot welk resultaat het onderwijs heeft geleid. Welke concrete luister- en spreekvaardigheden heeft een kind verworven en beheerst het? Heeft het kind rekening leren houden met de negen factoren die bij elke communicatiesituatie belangrijk zijn?

Leerkrachten dienen er zich van bewust te zijn dat zo'n evaluatie maar op een beperkt deel van de luistervaardigheden en -attitudes betrekking heeft. Ze mikt veelal op deelvaardigheden. Een productevaluatie is op haar plaats als je ze als leerkracht weet te relativeren, met mate hanteert en vooral als je ze aanvult met andere vormen van procesevaluatie en ze zoveel mogelijk plaatst binnen een reële communicatieve situatie.

Een evaluatie van het luister- en spreekonderwijs op school

Evaluatie levert niet alleen gegevens op over de kinderen, maar ze zegt ook wat over de aanpak van luister- en spreekonderwijs door de leerkracht en het schoolteam.

Om luister- en spreekonderwijs te evalueren kunnen verschillende aspecten van de onderwijs-leersituatie worden bekeken. Denk maar aan de algemene doelen, de doelen, de beginsituatie, de didactische aanpak, de leermiddelen, de evaluatie. Die verschillende aspecten worden uitvoerig behandeld in de respectieve hoofdstukken van dit leerplan, maar vooral in hoofdstuk 3.2.

We willen wel rekening houden met al uw werk, meneer, maar het is in onze situatie ook niet gemakkelijk om . . .

7 BIBLIOGRAFIE

In deze bibliografie worden alleen boeken vermeld. Veel informatie over luisteren verscheen in tijdschriftartikelen. Daarvoor verwijzen we naar de meestal uitvoerige bibliografie in de hier genoemde werken.

AARNOUTSE, C.K. et al.,
Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal.
Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1995.

APPEL, R. & VERMEER, A.,
Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs.
Muiderberg, Coutinho, 1994.

APPEL, R., KUIKEN, F. & VERMEER, A.,
Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs.
Bussum, Coutinho, 1994.

BESSEL,H. et al.,
Het kringgesprek. Emotionele en sociale opvoeding op school. 4 delen.
Rotterdam, Lemniscaat, 1977.

BIENFAIT, N. & SALVERDA, B.,
Wegwijzer. Taalonderwijs Nederlands aan meertalige leerlingen in het basisonderwijs.
Enschede, SLO., 1987.

BONSET, H. et al.,
Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek.
Muiderberg, Coutinho, 1995/2.

BONSET, H. et al.,
Taalgedrag in de klas. DCN-cahier 9.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1980.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER ONDERWIJS,
Krachtlijnen voor Moedertaalopvoeding in de basisschool.
Brussel, CRKLO, 1989.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER ONDERWIJS,
Opdrachten voor een eigentijdse katholieke basisschool.
Brussel, CRKLO, 1981.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER ONDERWIJS,
Vormingsplan voor activiteiten in de kleuterschool.
Brussel, CRKLO, 1978.

COENEN, M. & VERMEER, A.,
Nederlandse Woordenschat allochtone kinderen.
Tilburg, Zwijsen, 1989.

DAEMS, F. et al.,
Leren leven in taal. Een moedertaaldidactiek.
Antwerpen, De Sikkel, 1982.

DE GEUS, A. et al.,
Luisteren, DCN-Cahier 5.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1977.

DE BLOCK, A. & HEENE,J.,
Inleiding tot de algemene didactiek.
Antwerpen, Standaard Educatieve Uitgeverij, 1986.

DE BLOCK, A. & SAVEYN, J.,
Didactische werkvormen en leerstrategieën.
Antwerpen, Uitgeverij Plantijn, 1985.

DE BOIS, B.,
Muzisch spelen met versjes.
Van Ins Pedagogische Reeks De Helpende Hand,
Lier, Van In, 1982.

DE CORTE, E. et al.,
Groeien in onderwijzen. Handleiding voor leerkrachten basisonderwijs.
Deel 1 en 2.
Leuven, Wolters, 1988 en 1989.

DE CORTE, E. et al.,
Onderwijzen en leren op de basisschool.
Leuven, Wolters, 1984/2.

DE CONINCK, R.H.B.,
Groot Uitspraakwoordenboek van de Nederlandse taal.
Antwerpen, De Nederlandsche Boekhandel, 1970.

DEKKERS, P.,
Driehonderdmaal taal.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 46, 1986.

DEKKERS, P.,
Werkplan Taal 3, Taalbeschouwing.
Den Bosch, Malmberg, Amphi-reeks, 1981.

DEKKERS, P. & NIELEN, E.,
Werkplan taal 4, Luisteren en spreken.
Den Bosch, Malmberg, Amphi-reeks, s.d.

DE VILLIERS, P.A. & DE VILLIERS, J.G.,
De vroege taalontwikkeling.
Amsterdam, De Arbeiderspers Wetenschappelijke Uitgeverij, 1981.

DE WANDEL, O.,
Onvoltooid tegenwoordig. Een inventariserend onderzoek naar meta-cognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, lezen, spreken en schrijven.
Antwerpen, Universiteit Antwerpen, 1994.

DIETVORST, C. et al.
Handboek Intercultureel Onderwijs. Rubriek 2000, Taal en onderwijs.
Alphen aan den Rijn, Samson, 1986 e.v.

DIJKSTRA, T. et al.,
Taalpsychologie.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1993.

DROSTE, F.G.,
Denken en Spreken. De talige mens.
Leuven, Davidsfonds/Clauwaert, 1996.

DUMONT, J.J.,
Theorie, diagnostiek, behandeling.
Rotterdam, Lemniscaat, 1990

FENS, K.,
Goedemorgen, welterusten: gedichten voor kinderen en andere volwassenen.
Amsterdam, Querido, 1975.

FISCHER, B.,
Hulp aan gehoorgestoorde kinderen.
Nijkerk, Intro, 1980.

FRIJN, J. & DEN HAAN, G.,
Het taallerende kind.
Dordrecht, Foris Publications, 1990.

GEERTS, G. et al.,
Algemene Nederlandse Spraakkunst.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1984, 1997/2

GODDING, R.,
Tweede taal-vaardig. Tweede-taalverwerving in de basisschool.
Dordrecht, Foris Publications, 1983.

GOORHUIS-BROUWER, S.M. & SCHAERLAEKENS, A.M.,
Handboek Taalontwikkeling. Taalpathologie en taaltherapie bij Nederlands-talige kinderen.
Utrecht, De Tijdstroom, 1994.

GRIFFIOEN, J. en DAMSMA, H.,
Zeggingschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1977/ 2.

HANSMA, H.,
Kansrijke taal voor peuters en kleuters.
Baarn, Bekadidact, 1993.

HARTVELDT, D.
De gesproken samenleving.
Muiderberg, Coutinho, 1982.

HEKSTER, E.,
Spreken, leren en doceren.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1995.

HEKSTER, E.,
Spreken moet worden geleerd. Methode voor spreekonderwijs.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1986/2.

HOHMANN, M. et al.,
Kleuters in actie.
Antwerpen, Standaard Educatieve Uitgeverij, 1985.

HOOIJMAAIJERS, T.,
Gespreksvormen.
Muiderberg, Coutinho, 1990.

JACKENDOFF, R.,
Taal en de menselijke natuur.
Utrecht, Het Spectrum, 1996.

JANSSEN, J. et al.,
Praatspel. Taalactiviteiten voor kinderen van 4 tot 7.
Den Bosch, Malmberg, 1986.

JASPAERT, K. et al.,
Taal-Materiaal. Talig omgaan met materialen in de kleuterklas.
Antwerpen, Plantijn, 1994.

JASPAERT,K. et al.,
Taal-Verhaal. Prentenboeken, verhalen en drama in de kleuterklas.
Antwerpen, Plantijn, 1995.

KAPTEYN, T.S.,
Slechthorendheid. Stoornissen en hun gevolgen.
Wormer, Immerc B.V., 1994.

KONING, L.,
Praktijkboek orthodidactische technieken.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1988.

KOST, H.,
Prisma van de taal. 2000 taalkundige begrippen van A tot Z verklaard.
Utrecht, Het Spectrum, Prismaboeken 2655, 1990.

LITJENS, P.,
Plaatsbepaling en karakterisering van het taalonderwijs Nederlands in meertalige onderwijssituaties.
Enschede, SLO., 1990.

LITJENS, P. & JONGERIUS, J.,
Schoolse taalvaardigheden in de zaakvakken.
Enschede, SLO,1990.

LENTZ, L. & VAN TUIJL, H.,
Taalvaardigheid in de basisschool.
Enschede, SLO, 1989.

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP,
DEPARTEMENT ONDERWIJS,
Basisonderwijs: Ontwikkelingsdoelen en eindtermen.
Decretale tekst en uitgangspunten.
Brussel, Departement Onderwijs, Centrum voor Informatie en Documentatie, 1995.

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP,
DEPARTEMENT ONDERWIJS,
Basisonderwijs: Ontwikkelingsdoelen en eindtermen.
Besluit 27 mei 1997, Decreet 15 juli 1997.
Brussel, Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie, 1997.

MOORE, I. & STOLK, M.,
Dramatische vorming in de klas.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 20, 1980.

MOORE, I. & STOLK, M.,
Praktijkboek Dramatische Vorming.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 44, 1986.

NABER, I. (red.)
Gesprekken in de klas.
's-Hertogenbosch, K.P.C., 1988.

NIJMEEGSE WERKGROEP,
Taaldidactiek aan de basis.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978/2, 1985/3, 1992/4.

PINKER, S.,
Het taalinstinct. Het taalscheppende vermogen van de mens.
Amsterdam - Antwerpen, Contact, 1996.

REINEKE,W. & DAMM, F.,
Signalen in het gesprek. Een beknopte handleiding bij het communiceren.
Nijkerk, Intro, 1992.

REUMER, W. & VAN BATTUM, A.,
Taalexpressie.
Amsterdam, Brussel, Elsevier, 1978.

REYNDERS, B. (red.)
Te weinig handen om te wuiven.
Leuven, Davidsfonds/Infodok, 1996.

ROOYMAKERS, P.,
Honderd taalspelen.
Katwijk, Panta Rhei, 1994.

SCHAERLAEKENS, A.M., & GILLIS, S.,
De taalverwerving van het kind. Een hernieuwde oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1987.

SIJSTRA, J.M.,
Doel en inhoud van taalonderwijs. De ontwikkeling van een model voor domeinbeschrijvingen van taalonderwijs. (Dissertatie)
Arnhem, Cito, 1991.

SIJSTRA, J.M.,
Taal voor iedereen. Raamplan voor een geïntegreerde NT1/NT2-methode voor de basisschool.
's-Hertogenbosch, KPC, 1994.

SLADE, P.,
Een inleiding tot kindertoneelspel.
Purmerend, Muusses, 1965.

SLEECKS, J.,
Didactiek van het Nederlands op de basisschool. Levende didactiek.
Leuven, Malle, De Sikkel, 1988.

STANDAERT, R., & TROCH, F.,
Leren onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek.
Leuven, Amersfoort, Acco, 1987.

TERVOORT, B. & JANSEN, M.J.,
Van brabbelen naar babbelen. Het verrijken van de woordenschat van peuters en kleuters.
Amsterdam, Meulenhoff, 1981.

VAN BAAREN, C.,
Gesprekken in de klas.
Den Bosch, KPC, 1988.

VAN BESIEN, F.,
Kindertaal. De verwerving van het Nederlands als moedertaal.
Leuven, Acco, 1985.

VAN COILLIE, J.,
Deze haan heeft laarzen aan.
Leuven, Davidsfonds, 1987.

VAN COILLIE, J.,
Kom maar dichter. 200 gedichten voor kinderen.
Averbode, Apeldoorn, Altiora, 1990.

VAN COILLIE, J.,
Ma er zit een dichter in mijn boom, een bundel kindergedichten.
Leuven, Davidsfonds, 1983.

VAN COILLIE, J.,
Poëzie graag. Werken met gedichten in de basisschool.
Averbode - Apeldoorn, Altiora, 1990.

VAN DAM, H.,
Drama als werkvorm. Een inleiding op het gebruik van dramatische werkvormen bij het moedertaalonderwijs. DCN-cahier 4.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1977.

VAN DAM, H.,
Drama, een handboek voor dramatische vorming.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981.

VAN DER GEEST, A. & SWÜSTE, W.,
Luisteren in meervoud.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 4, s.d.

VAN DER GEEST, A. & SWÜSTE, W.,
Spelen met taal.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 11, 1979.

VAN DER GEEST, A. & SWÜSTE, W.,
Werken aan taal.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 10, 1977.

VAN DE WOUW, J. & COEHORST, E.,
Om 't gedicht. Een wegwijzer poëzielezen in de basisschool.
Tilburg, Zwijsen B.V., 1988.

VAN LINT, P.,
Dramatische expressie 1 en 2.
Purmerend, Muusses, 1964.

VAN LOO, R.,
Is het al speeltijd? Een bundel suggesties voor vorming van taalexpressie.
Leuven, Wolters, 1985.

VAN PEER, W. & TIELEMANS, J.,
Instrumentaal 1 en 2. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs.
Leuven, Acco, 1984.

VERHALLEN, M.,
Woordenschatuitbreiding bij anderstalige kinderen. Stand van zaken in het basisonderwijs. ATW Publikatie 57.
Amsterdam, Universiteit Amsterdam, 1991.

VERHALLEN, M. & VERHALLEN, S.,
Woorden leren, Woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis-en voortgezet onderwijs.
Hoevelaken, CPS, 1994.

VERHOEVEN, L. & VERMEER, A.,
Diagnose van kindertaal. Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en autochtone kinderen.
Tilbrug, Zwijsen, 1989.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Leerplan Bewegingsopvoeding.
Brussel, CRKLKO, 1998.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Leerplan Muzische Opvoeding.
Brussel, CRKLKO, 1999.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Leerplan Wereldoriëntatie.
Brussel, CRKLKO, 1998.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Krachtlijnen.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Lezen. Basistekst.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Lezen. Leerplan.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Schrijven. Basistekst.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Schrijven. Leerplan.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Taalbeschouwing. Basistekst.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Taalbeschouwing. Leerplan.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VROLIJK, A.,
Gesprekstechnieken.
Houten - Zaventem, Bohn Stafleu Van Loghum, 1991.

WIERTZEMA, K.,
Doelmatig communiceren. Basisprincipes.
Bussum, Coutinho, 1994.

WILLEMSEN, F.,
Doelgericht communiceren.
Utrecht, Het Spectrum, 1995.

WINNUBST, Th.,
Mondelinge taalontwikkeling.
's-Hertogenbosch, K.P.C., s.d.

8 Concordantielijst Ontwikkelingsdoelen en Eindtermen

Ontwikkelingsdoelen Nederlands - Luisteren

De kleuters kunnen

1.1	een mondelinge boodschap, eventueel ondersteund door gebaar, mimiek, met betrekking tot een concrete situatie begrijpen.	L.2.2.2, L.2.2.2.1
1.2	voor hen bestemde vragen in concrete situaties begrijpen.	L.2.2.2, L.2.2.2.1
1.3	een mondelinge, voor hen bestemde boodschap, ondersteund door beeld en/of geluid, begrijpen.	L.2.2.2, L.2.2.2.1
1.4	door de kleuteronderwijzer gegeven opdrachten, met betrekking tot activiteiten in de klas of op school, begrijpen.	L.2.2.1, L.2.2.2.1
1.5	een beluisterd verhaal, bestemd voor hun leeftijdsgroep, begrijpen.	L.2.2.2, L.2.2.2.1
1.6	de bereidheid vertonen om naar elkaar te luisteren en om zich in te leven in een boodschap.	Ad.11, Ad.16, Ad.17

Eindtermen Nederlands - Luisteren

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in:

1.1	een voor hen bestemde mededeling met betrekking tot het school- en klasgebeuren.	L.2.2.2, L.2.2.2.2
1.2	een voor hen bestemde informatieve radio-uitzending.	L.2.2.2, L.2.2.2.2
1.3	een uiteenzetting of instructie van een medeleerling, bestemd voor de leerkracht.	L.2.2.2, L.2.2.2.2
1.4	een telefoongesprek.	L.2.2.2, L.2.2.2.2

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie op een persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen bij:

1.5	een uiteenzetting of instructie van de leerkracht.	L.2.2.3
1.6	een voor hen bestemde instructie voor een buitenschoolse situatie.	L.2.2.3
1.7	een voor hen bestemde informatieve t.v.-uitzending.	L.2.2.3

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, de informatie beoordelen die voorkomt in:	
1.8 een discussie met bekende leeftijdsgenoten.	L.3.1.2
1.9 een gesprek met bekende leeftijdsgenoten.	L.3.1.2
1.10 een door leeftijdsgenoten geformuleerde oproep.	L.3.1.2
De leerlingen ontwikkelen bij het realiseren van de eindtermen voor luisteren (...) de volgende attitudes:	
- (...) luisterbereidheid	Ad.11
- plezier in luisteren (...)	Ad.14
- bereidheid tot nadenken over het eigen luistergedrag	Ad.12
- bereidheid tot het naleven van luisterconventies	Ad.13
- weerbaarheid	Ad.15, Ad.18

ONTWIKKELINGSDOELEN NEDERLANDS - SPREKEN

De kleuters

2.1	kunnen een voor hen bestemde mededeling en/of een verhaal zo (her)formuleren, dat de inhoud ervan herkenbaar overkomt.	S.1.4
2.2	kunnen spreken over ervaringen of gebeurtenissen uit de eigen omgeving of over wat ze van anderen vernamen.	S.1.7
2.3	kunnen spreken over gevoelens als blijheid, angst, verdriet, verwondering.	S.1.14
2.4	kunnen uitleggen hoe zij in een activiteit van plan zijn te werken of hoe zij werkten.	S.1.25
2.5	kunnen iemand of iets beschrijven volgens kleur, vorm, grootte of een specifieke eigenschap.	S.1.16
2.6	kunnen antwoorden op gerichte vragen in verband met betekenis, inhoud, bedoeling, mening ... in concrete situaties.	S.1.17
2.7	kunnen in een gesprek met een eenvoudige maar relevante vraag of met commentaar reageren.	S.1.20
2.8	kunnen zelf vragen stellen aan anderen die de door hen gewenste informatie leveren.	S.1.21
2.9	kunnen de hulp of medewerking van anderen inroepen.	S.1.22
2.10	kunnen zich inleven in duidelijk herkenbare rollen en situaties en vanuit eigen verbeelding/beleving hierop inspelen.	S.1.44
2.11	hanteren bij het realiseren van de hierboven genoemde ontwikkelingsdoelen zoveel mogelijk Standaardnederlands ondersteund door volwassenen.	S.1.1
2.12	zijn bereid om eigen gevoelens en verlangens op een persoonlijke manier uit te drukken.	S.1.15, Ad.15
2.13	beleven plezier in het gebruiken van taal en het spelen met taal in concrete situaties.	Ad.14

EINDTERMEN NEDERLANDS - SPREKEN

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) het gepaste taalregister hanteren als ze:	S.1.3
2.1 aan leeftijdsgenoten over zichzelf informatie verschaffen.	S.1.12
2.2 aan iemand om ontbrekende informatie vragen.	S.1.21
2.3 over een op school behandeld onderwerp aan de leerkracht verslag uitbrengen.	S.1.11
2.4 in een telefoongesprek informatie uitwisselen.	S.1.42
De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) het gepaste taalregister hanteren als ze:	S.1.3
2.5 vragen van de leerkracht in verband met een behandeld onderwerp beantwoorden.	S.1.18
2.6 van een behandeld onderwerp of een beleefd voorval een verbale/non-verbale interpretatie brengen, die begrepen wordt door leeftijdsgenoten.	S.1.13
2.7 bij een behandeld onderwerp vragen stellen die begrepen en beantwoord kunnen worden door leeftijdsgenoten.	S.1.24
2.8 een instructie geven zodat iemand die vertrouwd is met de situatie, ze kan uitvoeren.	S.1.27
De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) het gepaste taalregister hanteren als ze op basis van vergelijking, hetzij met hun eigen mening, hetzij met andere bronnen:	S.1.3
2.9 in een gesprek kritisch reageren op de vragen en opmerkingen van bekende volwassenen.	S.1.37
* 2.10 tijdens een discussie met bekende volwassenen over een behandeld onderwerp passende argumenten naar voren brengen.	S.1.38

NEDERLANDS VAARDIGHEDEN / STRATEGIEËN

De leerlingen kunnen vaardigheden/strategieën in verband met luisteren, spreken, lezen en schrijven aanwenden die nodig zijn om de respectievelijke eindtermen te realiseren. Zij houden daarbij onder meer rekening met: - de totale luister-, spreek-, lees- en schrijfsituatie; - de tekstsoort; - het verwerkingsniveau; zoals die aangegeven zijn in de desbetreffende eindterm.	Ad.9