

Nederlands
SCHRIJVEN
Deelleerplan

Nederlands
SCHRIJVEN
Deelleerplan



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

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: schrijven in de mediatijd	7
2 Schrijven, een terreinverkenning	9
2.1 Wat gebeurt er als iemand schrijft?	9
2.2 Welke stappen dien je te zetten als je schrijft aan anderen?	9
2.3 Welke vaardigheden heb je nodig als je schrijft aan anderen	10
2.3.1 Communicatieve vaardigheden	10
2.3.2 Schrijfstrategische vaardigheden	11
2.3.3 Schrijftechnische vaardigheden	14
2.3.4 Taal- en taalbeschouwelijke vaardigheden	14
2.3.5 Spellingvaardigheden	15
2.4 Van schrijfonderwijs naar schrijfopvoeding: van schrijfvaardige kinderen naar mensontmoetende schrijvers	15
3 Aspecten van de beginsituatie	17
3.1 Het kind	17
3.2 De leerkracht	20
4 Streefdoel, algemene doelen en doelen	23
4.1 Bij wijze van inleiding	23
4.2 Streefdoel	23
4.3 Algemene doelen	23
4.4 Doelen	25
4.4.1 Hoe met de doelenlijst efficiënt werken?	25
4.4.2 Doelen voor schrijven	29
5 Over teksten en schrijfstof	33
5.1 Teksten om met kinderen aan te werken	33
5.2 Uitgangspunten om met tekstsoorten om te gaan	34

6	Schrijven didactisch organiseren	37
6.1	Op schoolniveau	37
6.2	Op klasniveau	38
6.2.1	Een didactische strategie om te leren schrijven aan anderen	38
6.2.2	Werken aan deelvaardigheden	44
6.2.3	Werken aan leerlijnen op klasniveau	44
6.3	Hoeveel tijd besteed je eraan?	44
6.4	Minimale materiële vereisten voor schrijfonderwijs	45
7	Schrijven evalueren	47
7.1	Van welke criteria kan worden uitgegaan?	47
7.2	Wat evalueren?	48
7.3	Wat met de evaluatie van de vaardigheden?	49
8	Leren spellen: Spellingonderwijs	51
8.1	Wat is spelling?	51
8.2	Het woordbeeld als basis van spellingvaardigheid	52
8.3	Spellingstrategieën en hoe je ze aanleert	52
8.4	Aspecten van de beginsituatie	53
8.5	Streefdoel, algemene doelen en doelen voor spellingonderwijs	54
8.6	Leerinhouden voor spellingonderwijs	55
8.6.1	Toelichting bij de leerinhouden spelling	55
8.6.2	Leerinhouden	58
8.7	Spellen didactisch organiseren	67
8.7.1	Algemene uitgangspunten voor spellingonderwijs	67
8.7.2	Oefenvormen voor spellingonderwijs	67
8.7.3	Media voor spellingonderwijs	69
8.8	Spelling evalueren	69
8.8.1	Wat wordt bedoeld met evaluatie van spelling?	69
8.8.2	Hoe kun je spelling evalueren?	70
9	Bibliografie	71
10	Concordantielijst Ontwikkelingsdoelen en Eindtermen	79

TEN GELEIDE

Dit deelleerplan handelt over schrijven dat wil zeggen 'stellen' en 'spellen'.

Ook schrijven staat, net als lezen, in onze mediatijd bloot aan allerlei uitdagingen. Daarop geeft dit deelleerplan 'Schrijven' een eigentijds antwoord. Daartoe legt het een aantal eigen, nieuwe accenten. Die blijken uit de vragen waarvan het deelleerplan uitgaat.

Zo is er de vraag: "**Wat gebeurt er als een kind schrijft?**" Als antwoord beschrijft het deelleerplan het schrijfproces. Dat proces bestaat uit: teksten plannen, ze formuleren en ze reviseren.

Er dringt zich een tweede vraag op: "**Welke vaardigheden dient een kind te ontwikkelen om op zijn niveau tot een volwaardig schrijver uit te groeien?**" Om te leren schrijven dienen kinderen communicatieve, schrijfstrategische, schrijftechnische, taal- en spellingvaardigheden te ontwikkelen. Die vaardigheden staan in dit leerplan centraal, op de schrijftechnische vaardigheden na. Die worden in een apart leerplan behandeld.

Een derde vraag luidt: "**Hoe organiseer je als leerkracht schrijfonderwijs?**" Daarbij gaat het over schrijfdidactiek. De basis daarvan wordt gelegd in de kleuterschool, in het ontluikend schrijven. Van daaruit vertrekken lange leerlijnen naar het echte schrijven in de lagere school en hogerop. Schrijf- en spellingdidactiek komen in dit deelleerplan uitvoerig aan hun trekken.

Dit deelleerplan is geschreven met zorg voor **herkenbaarheid**.

In de eerste plaats in zijn gedachtegoed. De lezer zal merken dat de 'Krachtlijnen' verder concreet worden ingevuld.

In de tweede plaats zal hij de structuur van de vroegere deelleerplannen herkennen.

Ten slotte 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.

Er is ook aandacht voor de **bruikbaarheid**. Er worden twee documenten aangeboden.

Het **deelleerplan** 'Schrijven' richt zich tot alle leerkrachten van het katholiek basisonderwijs. De **basistekst** 'Schrijven' beschrijft wat breedvoeriger al de behandelde aspecten en onderbouwt en illustreert de visie van het leerplan.

Dit deelleerplan wil er op zijn beurt toe bijdragen **schrijfvaardige kinderen** op te voeden tot **mensontmoetende schrijvers**. En dat binnen het kader van de 'Krachlijnen', nauw aansluitend bij de deelleerplannen 'Luisteren en Spreken' en 'Lezen' en 'Taalbeschouwing'. En dat in het perspectief van een christelijke visie op de harmonische ontplooiing van de kinderlijke persoonlijkheid.

B. Pletinck
secretaris-generaal VVKBaO

1 INLEIDING: SCHRIJVEN IN DE MEDIATIJD

Spreken en luisteren doen mensen dag in dag uit. Ze communiceren voornamelijk mondeling. Schriftelijk doen ze dat veel minder. Naar de pen grijpen de meeste taalgebruikers niet zo gauw.

Schrijven, een complexe aangelegenheid

Van de vier taalvaardigheden is schrijven de taaiste vaardigheid. Het kost taalgebruikers veel tijd en moeite om ze zich toe te eigenen.

Schrijven is communicatie op afstand. Een schrijver heeft geen direct contact met zijn partner.

Wie schrijft, hanteert bovendien zijn gewone taal een tikje apart. Om te beginnen sluiten gesproken en geschreven taal niet altijd naadloos op elkaar aan.

Bovendien staat wat op papier komt, onherroepelijk vast. Wie schrijft weegt daarom zijn taal meer af. Hij tracht zich zo zorgvuldig, precies en genuanceerd mogelijk uit te drukken. Schrijven vereist dus veel aandacht van de taalgebruiker.

Dat maakt dat mensen die gaan schrijven, doorgaans erg voorzichtig, soms wat aarzelend aan de slag gaan. En niet zelden tegen heug en meug naar de pen grijpen ... of aan de tekstverwerker gaan zitten. Voor veel taalgebruikers gooit schrijven hoge drempels op. Zeker voor kinderen die het allemaal nog moeten leren.

Hoe complex schrijven voor kinderen wel is, wordt in het tweede hoofdstuk uit de doeken gedaan.

De kwaliteit van de schrijfvaardigheid

Klachten over de kwaliteit van de schrijfvaardigheid zijn van alle tijden. Volgens sommigen daalt ze ook in onze dagen. Dat kan verschillende oorzaken hebben, onder meer de veranderende lees-en schrijfcultuur, de gejaagde en oppervlakkige mentaliteit van onze tijd, de groeiende invloed van de beeldcultuur en de prioriteiten die scholen leggen en opgelegd krijgen.

Schrijven, een fundamentele opdracht van de basisschool

Kinderen leren lezen en schrijven blijft niettemin een fundamentele opdracht van de basisschool.

Want kinderen moeten in elk geval de schriftelijke taalvaardigheid onder de knie krijgen om in onze samenleving te kunnen functioneren.

Maar ook voor het schoolsucces van kinderen blijft de beheersing van de schrijfvaardigheid onmisbaar.

Schrijven: meer dan één betekenis

De term schrijfonderwijs dekt verschillende ladingen.

Zo kan met schrijven de fysieke handeling bedoeld worden. Dat aspect van schrijven wordt in een apart leerplan behandeld.

Schrijven kan ook een synoniem zijn van noteren. Zulk schrijven krijgt wel een plaats in dit deelleerplan. Die vaardigheid moet worden aangeleerd.

Je kunt met schrijven ook de vaardigheid bedoelen om voor jezelf eigen ervaringen en belevingen, gedachten en gevoelens gestalte te geven in een samenhangende geschreven tekst. Schrijven in die betekenis staat in dit deelleerplan centraal.

Daarnaast schrijven we meestal om iets aan iemand anders duidelijk te maken, om te communiceren. Pedagogisch-didactisch is het van groot belang het onderscheid te zien tussen schrijven voor jezelf en schrijven naar iemand anders: teksten die kinderen voor zichzelf schrijven benaderen leerkrachten heel anders dan communicatieve teksten.

Er wordt ook vaak met een esthetische bedoeling geschreven. Van zulk schrijven hoeft de basisschool maar summiere aanzetten te geven. Dat wil zeggen dat ze de kinderen vooral kansen geeft om met dat schrijven kennis te maken.

Ten slotte hoor je spellen ook wel eens correct schrijven noemen. Leren spellen is een onderdeel van leren schrijven. Het staat in dienst ervan. Spellingonderwijs heeft daarom in dit deelleerplan een plaats gekregen.

Schrijven: verbonden met de andere taalvaardigheden

Uit al het voorgaande kan worden opgemaakt dat schrijven een complexe vaardigheid is die kinderen zich systematisch in een lang proces moeten toeëigenen. Net zoals ze dat doen met lezen. Daardoor verschillen lezen en schrijven didactisch grondig van luisteren en spreken.

In dit deelleerplan staat het leerproces van het schrijven centraal: stellen en spellen. Dat betekent niet dat schrijven los gezien wordt van de andere taalvaardigheden en van taalbeschouwing.

Zo is schrijven nauw verbonden met mondeling taalgebruik. Luisteren en spreken zijn altijd primair in communicatie. Ze gaan bij kinderen altijd aan schrijven vooraf. Schrijfonderwijs groeit maar vanuit levendige mondelinge communicatie.

Ook met lezen heeft schrijven te maken. Lezen kan de ontwikkeling van schrijven ondersteunen.

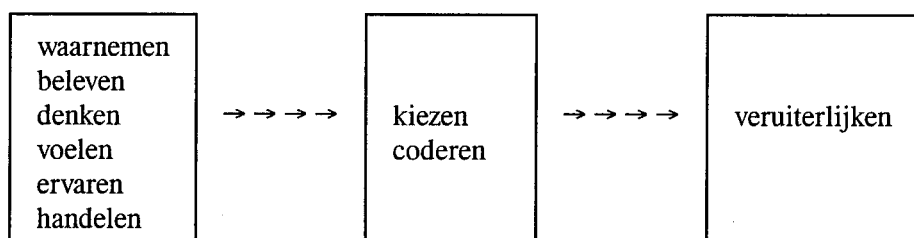
Wie schrijft, denkt ook na over zijn eigen teksten, over de manier waarop ze tot stand komen en over het effect dat ze hebben. Dan ben je als schrijver bezig met taalbeschouwing. Dat betekent dan ook dat die bij schrijven nooit veraf mag zijn.

2 SCHRIJVEN, EEN TERREINVERKENNING

2.1 WAT GEBEURT ER ALS IEMAND SCHRIJFT?

Je kunt stellen dat een schrijver, net zoals een spreker, iemand is die iets heeft **waargenomen, ervaren, beleefd, gedacht, gevoeld** of **gedaan** en daarover iets kwijt wil. Hij **kiest** daarvoor de schriftelijke **code** en **veruiterlijkt** daarin zijn boodschap.

Schematisch ziet dat proces er zo uit:



Als code gebruikten mensen oorspronkelijk beelden om hun boodschappen vast te leggen of over te dragen. Ze ontwierpen daarvoor een beelden tekenschrift. Ook in onze tijd worden veel boodschappen met beelden doorgegeven. Denk maar aan de talrijke pictogrammen en logo's. En aan de spetterende beeldtaal in de reclame.

Mensen gingen die beeldtekens almaar meer stileren. Zo kwamen ze tot schrifttekens. Met die geschreven code leggen ze hun boodschappen vast voor zichzelf of maken ze die over tijd en ruimte heen kenbaar aan anderen.

Die geschreven code leren kinderen in de basisschool gaandeweg gebruiken. Die brengt kinderen bij hoe ze ook als schrijvers met hun taal kunnen omgaan. Dat is één van de wezenlijke opdrachten van de basisschool.

Als je schrijft, is er echter meer aan de hand dan enkel coderen. Je draagt boodschappen over, met andere woorden je communiceert. Wie schrijft, neemt deel aan een communicatieproces. En daarin spelen een aantal factoren mee.

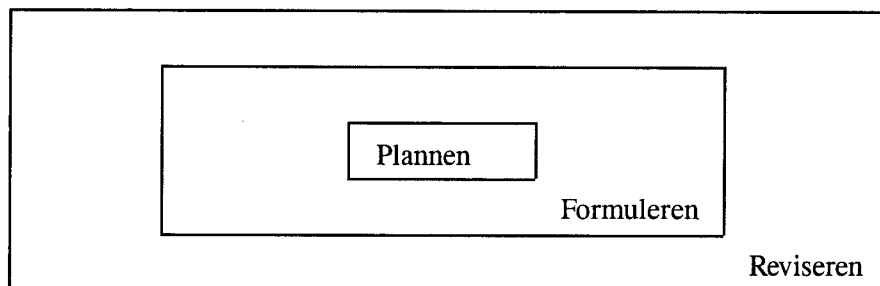
Waar geschreven wordt, is er altijd **iemand** die **iets** schrijft **over iets**. Hij doet dat **voor iemand**, met een **bedoeling**, op een **bepaalde manier**, langs een **zekere weg**, met **bepaalde middelen** en in **bepaalde omstandigheden**. Ten slotte mikt hij ook op een zeker **effect**.

2.2 WELKE STAPPEN DIEN JE TE ZETTEN ALS JE SCHRIJFT AAN ANDEREN?

Wie zich als schrijver tot iemand anders richt, moet leren een aantal systematische stappen te zetten. Als je gewoon voor jezelf schrijft, heb je meestal minder aandacht voor die stappen nodig.

In grote trekken komt het erop neer dat je als schrijver je boodschap **plant**, ze **formuleert** en ze **reviseert** (bewerkt, herwerkt, afwerkt).

Schematisch ziet er dat zo uit:



Let wel: die stappen zijn te onderscheiden, maar in de praktijk nauwelijks te scheiden. Ze onderbreken en doorkruisen elkaar. Elkaar opvolgen doen ze niet. Ze verlopen niet lineair, na elkaar.

Wie schrijft, dient die stappen niettemin allemaal in de gaten te houden. Hij moet ze permanent controleren en bewaken. Hij coacht zijn eigen schrijfproces. Er is met andere woorden een monitorfunctie mee gemeoid die het schrijfproces zonedig bijstuurt. Daartoe heeft een schrijver een flink functionerende taalbeschouwelijke attitude nodig.

2.3 WELKE VAARDIGHEDEN HEB JE NODIG ALS JE SCHRIJFT AAN ANDEREN?

Wie zijn boodschap via een tekst aan een ander overdraagt, moet terug kunnen vallen op verschillende vaardigheden. Die dienen kinderen op school te verwerven.

Tot die vaardigheden behoren:

- communicatieve vaardigheden,
- schrijfstrategische vaardigheden,
- schrijftechnische vaardigheden,
- taalvaardigheden,
- spellingvaardigheden.

Die verschillende vaardigheden spelen alle op elkaar in, wat schrijven erg complex en cognitief belastend maakt. Voor jonge en onervaren schrijvers geldt dat in nog sterkere mate dan voor andere.

Daarom is het belangrijk dat leerkrachten voortdurend bedacht zijn op die vaardigheden, als ze kinderen leren schrijven. Ze dienen kinderen die systematisch toe te spelen en ze met hen te bespreken. Dan leren kinderen inzien hoe die processen in hun werk gaan en welke stappen ze moeten zetten om tot geslaagde resultaten te komen.

2.3.1 COMMUNICATIEVE VAARDIGHEDEN

Wie schrijft aan anderen, moet met allerlei **communicatieve elementen** rekening houden. Als leerkracht dien je je leerlingen stap voor stap daarvan bewust te maken.

Die communicatieve elementen hebben in de visie van dit leerplan een taalbeschouwelijke dimensie.

Belang en functie van schrijven als communicatie

Allereerst dienen leerlingen het belang en de functie van geschreven communicatie te leren inzien.

Mondelinge tegenover schriftelijke communicatie

Voorts moet kinderen het verschil tussen mondelinge en schriftelijke communicatie duidelijk gemaakt worden.

De componenten van de schriftelijke communicatie

Ten derde dien je als leerkracht kinderen er geleidelijk aan bewust van te maken wat er zoal gebeurt als mensen schrijven. Die componenten werden hierboven (zie 2.1) al vermeld.

2.3.2 SCHRIJFSTRATEGISCHE VAARDIGHEDEN

Schrijfstrategische vaardigheden hebben te maken met:

- verzamelen
- selecteren
- ordenen
- uitschrijven
- verzorgen
- nalezen, herschrijven.

Die vaardigheden kunnen worden gekoppeld aan de stappen van het schrijfproces:

Plannen heeft te maken met: verzamelen, selecteren en ordenen.

Formuleren met: uitschrijven en verzorgen.

Reviseren met: nalezen, herschrijven.

Verzamelen

Eerst dien je als schrijver gegevens te verzamelen waar je het over zult hebben.

Materiaal verzamelen kun je door:

- jezelf te bevragen,
- in de wereld om je heen
 - ▶ de mensen te bevragen:
 - door na te gaan wat bekende en onbekende mensen over de wereld te zeggen hebben,
 - door op te sporen wat de mensen in de media over de wereld zeggen en schrijven,
 - ▶ de wereld zelf te bevragen.

Jezelf bevragen

Je kunt als leerkracht kinderen materiaal leren putten uit hun eigen denken, hun geheugen en hun fantasie.

Daartoe dien je hun voorstellingsvermogen te activeren. Dat kun je ofwel door de bekende klassieke vragen (wie, wat, welke, wanneer, waar, waarom, waartoe, hoe ...?) te stellen ofwel door de wegen van het creatief denken te bewandelen.

De mensen bevragen

Materiaal kun je verzamelen door het ook aan mensen te vragen, bekende en onbekende. Dan put je uit gesproken bronnen.

De media bevragen

Materiaal kun je ook opdiepen uit de media: documentatiewerken, encyclopedieën, kranten, tijdschriften, elektronische gegevensbanken.

De wereld zelf bevragen

Materiaal verzamel je ook door de wereld zelf te bevragen met je zintuigen: door te luisteren, te kijken, te tasten, te ruiken en te smaken. Totale waarneming is multisensorieel.

Selecteren

Nadat je materiaal verzameld hebt, dien je vervolgens te selecteren wat je nodig hebt. Wat bruikbaar is, dient uitgezift.

Daarbij kun je je laten leiden door onder meer de twee volgende vragen:

- Wat past bij mijn doelstelling? (Waarvoor schrijf ik?)
- Wat past bij mijn publiek? (Voor wie, voor welk publiek schrijf ik?)

Alles wat niet past daarbij, dien je als schrijver te (durven) schrappen.

Schrijfbedoeling

Wat is het doel van een schrijver als hij zich tot anderen richt? Hij kan met zijn tekst verschillende bedoelingen hebben: informeren, overtuigen, demonstreren, evoceren, ontspannen ...

Vanuit de schrijfbedoeling groeit een tekst die zijn eigen kenmerken heeft qua woordkeuze, structuur, lay-out enzovoort. Schrijfbedoelingen komen ook dikwijls gecombineerd met elkaar voor, zodat de teksten verschillende kenmerken vertonen.

Het is een hele toer om kinderen van de basisschool doelgericht te leren schrijven. Het duurt een lange tijd eer ze echt inzien dat teksten met een bedoeling worden geschreven. Te meer omdat dit niet alleen een kwestie is van selecteren van materiaal, maar ook van formuleren. Onderwijs dat het leesbegrip van kinderen vormt én breed opgevatte taalbeschouwing kunnen ze daarbij stevig helpen en ondersteunen. Schrijf- en leesonderwijs én taalbeschouwing raken hier elkaar zeer nauw.

Publieksbepaling

Tot welke publiek richt een schrijver zich? Hij schrijft voor zichzelf of voor iemand anders, voor mensen die hij kent of niet kent, voor enkelen of voor velen.

Kinderen leren gaandeweg begrijpen dat ze rekening moeten houden met hun lezer en dat daardoor aan hun tekst eisen gesteld worden.

Ordenen

Wie materiaal geselecteerd heeft, dient het bovendien te ordenen. Daar komen verschillende aspecten bij kijken.

Eenzijds heeft een schrijver te maken met zijn materiaal dat in een wat grillige structuur op hem afkomt, leemten vertoont, overbodigheden bevat. Dat materiaal zelf dient geordend te worden.

Anderzijds stelt het opbouwschema van een tekst die een schrijver zich voorneemt te maken, ook zijn eigen eisen.

Zo kunnen gegevens worden geordend volgens de tijd, de plaats, hun causale samenhang, hoofd- en bijzaken, hun overtuigingskracht enzovoort.

Voor kinderen is het een lange weg eer ze zulke gestructureerde indelingen kunnen opzetten. Ze zijn er zich niet klaar bewust van dat teksten gebouwd zijn volgens een bepaalde structuur. Meestal schrijven ze er maar op los, zoals de gegevens hun te binnen vallen of in hun hoofd komen. Zo maar op de inval. En dat is terecht zo. Want dat komt hun schrijfdurf ten goede. Structureren dienen ze te leren.

Hoe komt het dat kinderen, en dikwijls ook volwassenen, het zo lastig hebben met ordenen? Dat komt doordat het te maken heeft met inhoudelijke concepten én met tekststructuren.

Inhouden ordenen

Om te ordenen dien je in de eerste plaats inhouden te classificeren, dat wil zeggen concepten samenbrengen die op één of andere manier met elkaar in verband staan.

Tekststructuur

Daar komt bij dat naast die inhouden, een tekst ook zijn eigen structuur heeft. Een verhaal is anders dan een brief. Daarin worden gegevens in een geëigend verband geordend. Die structuur dien je als schrijver in de gaten te houden. Kinderen dienen daar geleidelijk aan inzicht in te verwerven.

Uitschrijven

Als schrijver moet je je tekst uiteraard ook uitschrijven. Dan krijg je te maken met de elementen van de taalsystematiek op verschillende niveaus: klank-, woord-, zins- en tekstniveau.

Over heel de problematiek van woordkeuze, zinsbouw, tekststructuur hebben we het straks (zie: Taalvaardigheden en taalbeschouwelijke vaardigheden ontwikkelen).

Verzorgen, nalezen, nakijken

Verzorgen

Voor je als schrijver je tekst definitief uit handen geeft, dien je hem na te lezen, te verzorgen. Je gaat dan na of je script vlot leesbaar is en aantrekkelijk oogt. Daarmee vergemakkelijk je de communicatie met geschreven boodschappen.

Niet alle teksten vragen dezelfde verzorging. Voor de ene tekstsoort gelden meer bindende normen dan voor de andere.

Als leerkracht moet je kinderen ook dat besef bijbrengen. Daarom evalueer je niet al hun teksten op dezelfde wijze.

In de tekstverzorging neemt de spelling een bijzondere plaats in. Zo moeten de kinderen in de lagere school hun geschreven boodschappen aan anderen correct leren spellen.

De verschillende aspecten van tekstverzorging kunnen in de lagere school maar met mate worden aangebracht. Toch kunnen kinderen al heel wat

en weten ze ook in veel gevallen om te springen met de mogelijkheden die moderne tekstverwerking biedt.

Nalezen en nakijken

Tekstverzorging heeft uiteraard met lezen te maken. Wie schrijft, leest voortdurend zijn eigen tekst om hem bij te sturen en te verbeteren. Lezen is een noodzakelijke fase in elk schrijfproces.

Als leerkracht kun je er kinderen geleidelijk toe brengen dat ze teksten kritisch gaan lezen.

Aan dat lezen is nog een ander aspect.

Mensen schrijven om gelezen te worden. Een schrijfproces roept een leesproces op. De lezer voltooit de geschreven boodschap.

Op dat vlak kampt de school met een handicap. Op school schrijven kinderen dikwijls alleen voor de beoordelende leerkracht. Dat staat veraf van de normale communicatieve situatie.

Om dat mankement zoveel mogelijk te verhelpen doe je er als leerkracht goed aan de teksten van kinderen te laten functioneren op een breder vlak en de leessituaties zo veel mogelijk te verruimen.

2.3.3 SCHRIJFTECHNISCHE VAARDIGHEDEN

Om met geschreven boodschappen te communiceren, moet een schrijver de schrijftechnische vaardigheden verwerven en leren beheersen. Die hebben te maken met psychomotoriek.

De leerprocessen om die schrijftechnische vaardigheden te verwerven, worden in een specifiek leerplan 'Schrift' behandeld. Daarom bespreken we ze niet in dit deelleerplan over schrijven.

2.3.4 TAAL- EN TAALBESCHOUWELIJKE VAARDIGHEDEN

Ten slotte moet iemand die schrijft, taalvaardigheden en taalbeschuwendigheden op een wat bijzondere wijze ontwikkelen en beheersen.

Toegegeven, alle taalgebruikers hanteren een zekere taalsystematiek, zowel sprekers als schrijvers. En het is zo dat bijvoorbeeld kinderen maar aan het schrijven slaan, nadat ze hebben leren spreken. Tussen spreken en schrijven zijn er aardig wat overeenkomsten aan te duiden.

Maar er vallen ook verschillen te constateren.

Algemeen Nederlands

Zo heeft een schrijver allereerst een meer algemene taal nodig. Hij hanteert gewoonlijk de standaardtaal.

Precies en nauwkeurig formuleren

Wie schrijft, drukt zich ten tweede het best heel precies en nauwkeurig uit. Voor de lezer dient de boodschap het liefst zo ondubbelzinnig mogelijk te zijn.

Elementen van de taalsystematiek

Wie schrijft, moet daarom de elementen van de taalsystematiek nauwkeurig in de gaten houden. Die aandacht geldt voor klanken, woorden, zinnen, teksten en de betekenis daarvan. Dat daarbij voortdurend taalbeschouwing komt kijken, is overduidelijk.

2.3.5 SPELLINGVAARDIGHEDEN

Deze vaardigheden worden beschreven in hoofdstuk 8 van dit deelleerplan.

2.4 VAN SCHRIJFONDERWIJS NAAR SCHRIJFOPVOEDING: VAN SCHRIJFVAARDIGE KINDEREN NAAR MENSONTMOETENDE SCHRIJVERS

Schrijven is voor taalgebruikers wellicht de moeilijkste van de vier taalvaardigheden. Een schrijver dient te beschikken over een stel complexe deelvaardigheden. Die werden geschetst in het vorige deel van dit hoofdstuk.

Om kinderen te leren schrijven, kun je er als leerkracht niet onderuit ze die vaardigheden bij te brengen. Dat is één van kernopdrachten van de basisschool. Dat vraagt van leerkrachten veel inzicht, geduld, energie ... en tijd.

Op lange termijn mag schrijfonderwijs er zich nochtans niet toe beperken kinderen alleen die schrijfvaardigheden bij te brengen. Zulk schrijfonderwijs zou zich te eng opstellen. Zeker als het al te zeer en systematisch wordt versnipperd in allerlei deel oefeningen. Schrijfonderwijs dient verbreed en verdiept te worden in het perspectief van schrijfopvoeding.

Bouwstenen voor schrijfopvoeding leggen leerkrachten niet alleen in afzonderlijke en systematische lessen over het een of ander facet van schrijfonderwijs. Ze moeten daarnaast voortdurend aandacht hebben voor schrijfopvoeding. Natuurlijk in de taallessen, maar zeker ook daarbuiten.

Het gaat namelijk om de vorming van een gezonde schrijffattitude. En die bereik je als leerkracht niet door alleen lessen in schrijven te organiseren. Maar wel door permanent aandacht te hebben voor schrijfopvoeding.



3 ASPECTEN VAN DE BEGINSITUATIE

3.1 HET KIND

Vroege ontwikkeling

Spreek- en luistervaardigheid verwerven kinderen spontaan in allerlei communicatieve situaties. Voor geschreven taal ligt dat enigszins anders.

Algemeen kun je stellen dat in de taalontwikkeling schrijven altijd volgt op luisteren en spreken. Zo komt het dat wat kinderen schrijven, nauw aansluit bij wat ze zeggen.

Dat leren schrijven van kinderen ontwikkelt zich volgens een min of meer vaste lijn, hoewel die aardig wat individuele verschillen kan vertonen.

Als kinderen ongeveer drie jaar zijn, krijgen ze aandacht voor mensen die ze zien lezen en schrijven. Op dat ogenblik doen ze hun eerste ervaringen op met schriftelijke communicatie. Ze hebben dan door dat mensen visuele tekens gebruiken om iets vast te leggen en om boodschappen aan elkaar door te geven. Dan leggen ze het fundament om zelf als 'schrijver' aan de slag te gaan.

Aanvankelijk maken kleuters weinig onderscheid tussen tekenen en schrijven.

Na een tijdje krijgen ze door dat in geschreven teksten alsmear dezelfde tekens opduiken. Dan slaan ze aan het experimenteren met lettervormen.

Dan groeien bij kleuters twee inzichten.

Ze beseffen dat schrijven voor iets dient, dat het een functie heeft: je kunt bijvoorbeeld iets opschrijven om het vast te leggen (*conceptualiseren*) of je kunt er een boodschap mee doorgeven (*communiceren*).

Ze zien bovendien in dat letters verwijzen naar klanken: dat wat opgeschreven wordt, verwijst naar wat gezegd wordt. Naarmate dat inzicht groeit, krijgen kinderen uiteraard te maken met enkele aspecten die verband houden met de omzetting van gesproken taal in geschreven taal.

Een complex groeiproces

Schrijfontwikkeling is niet los te denken van de totale ontwikkeling van een kind. Ze heeft te maken met het psychomotorische, het dynamisch-affectieve en het cognitieve. Het spreekt vanzelf dat ook de taalontwikkeling een grote rol speelt. Al die aspecten zijn als een complex kluwen met elkaar verbonden.

Die complexiteit leidt ertoe dat het een lange weg is eer jonge, onervaren schrijvertjes uitgroeien tot doorgewinterde schrijvers. Je kunt stellen dat de schrijfvaardigheid van kinderen van twaalf jaar eigenlijk nog maar net begonnen is. Die ontwikkeling loopt langs lijnen van geleidelijkheid, nog jaren door. Zelfs volwassenen evolueren blijvend als 'schrijvers'.

Schrijven thuis

Voor kinderen op school komen, hebben ze gewoonlijk thuis al kennis gemaakt met allerlei situaties waarin volwassenen in de pen klimmen. Dus op het niveau van volwassenen.

Maar ook op hun eigen niveau hebben kinderen doorgaans al schriftelijke communicatie leren kennen en ervaren. En dat in meer situaties dan je denkt.

Nochtans wordt niet in alle gezinnen even druk geschreven. In het ene gezin vrijwel nooit, in een ander meer. In niet zoveel gezinnen heerst een ware schrijfcultuur.

Niettemin kunnen ouders ook een handje helpen om de schrijfvaardigheid van hun kinderen te ontwikkelen door ze thuis schrijfervaringen te laten opdoen.

Ook door thuis een uitnodigend schrijfklimaat te scheppen kunnen ouders de schrijfopvoeding van kinderen ondersteunen.

Leerkrachtenteams dienen ouders dat geregeld duidelijk te maken.

Schrijven op school

Met welke aspecten van schrijven komen kinderen in aanraking als ze op school komen?

In de kleuterschool leunt 'ontluikend schrijven' nog dicht aan bij schrijven thuis. Het is vooral als kinderen in de lagere school leren schrijven, dat er een aantal andere, typisch schoolse aspecten opduiken.

Normaalfunctioneel schrijven

Zo is de communicatieve schrijfsituatie op school anders. Die is veelal wat kunstmatig. Van een natuurlijke aanleiding valt er gewoonlijk weinig te merken. Schrijfonderwijs geeft de kinderen niet altijd voldoende zicht op wat ze met geschreven taal allemaal kunnen doen.

Daardoor wordt het een stuk moeilijker om kinderen te motiveren om te leren schrijven. Leren schrijven op school gaat vaak gepaard met een motiveringsprobleem. Om dat te verhelpen dienen leerkrachten zoveel mogelijk natuurlijke aanleidingen te zoeken als ze kinderen aan het schrijven zetten. Zeg maar: schrijfonderwijs dient normaalfunctioneel te zijn.

Schrijfproces en schrijfproduct

De school dient haar aandacht bovendien zowel op het schrijfproces te richten als op het schrijfproduct. De traditionele schrijfdidactiek durft evenwel het schrijfproces wel eens links te laten liggen en overwegend te mikken op schrijfproducten.

Schrijven in andere leergebieden

Op school krijgen kinderen in bijna alle leergebieden te maken met schrijven. Zeker niet alleen in de taallessen. Schrijfvaardigheid bepaalt mee het schoolsucces van kinderen.

Daarbij loopt niet alles van een leien dakje. Om veel van de schrijf-

opdrachten in verschillende vakken uit te voeren, vragen leerkrachten heel wat van de leerlingen.

Denk maar aan allerlei cognitieve vaardigheden: verklaren, samenvatten, vergelijken, argumenteren ...

Maar daarbovenop wordt van kinderen een schrijfvaardigheid gevraagd op woord-, zins- en tekstniveau die niet zomaar naadloos aansluit bij wat ze al beheersen.

De kloof tussen wat kinderen in de taallessen van schrijven hebben geleerd en verworven, en wat van ze in de andere leerdomeinen wordt gevraagd, is vaak te groot. Als leerkracht in de basisschool kun je die kloof verkleinen en misschien zelfs dichten.

Als kinderen schrijfoopdrachten krijgen, mogen die niet meer van ze vragen dan wat ze in schrijfonderwijs al hebben verworven. Dat kan kinderen veel leed besparen.

Zoals leerkrachten hun leesonderwijs dienen te verbinden met hun schrijfonderwijs, dienen ze ook de relatie tussen schrijven en andere leerdomeinen scherp in de gaten te houden.

Anderstalige kinderen en kinderen met taalachterstand

Complexe beginsituatie

Anderstalige kinderen en kinderen met taalachterstand leren schrijven vraagt van leerkrachten bijzondere aandacht.

Zowel de taalbeheersing, de culturele achtergrond en de individuele aanleg en begaafdheid zijn hier van belang.

Dat alles maakt dat de beginsituatie er nogal gevarieerd en complex uit kan zien, als een leerkracht met die kinderen aan de slag moet.

Het wetenschappelijk onderzoek is fel begaan met de problematiek van anderstalige en sociaal-zwakke kinderen die leren schrijven. Het reikt voorzichtig een aantal denkwegen aan die naar een oplossing kunnen leiden. Met de uitgangspunten daarvan houdt je als leerkracht het beste rekening.

Didactische uitgangspunten

Die uitgangspunten zijn:

- eerst spreken, dan schrijven,
- investeren in woordenschat,
- formuleervaardigheid vergroten met juiste vragen en feedback,
- schrijfmotoriek integreren,
- schrijven in andere vakken aanwenden.

Schrijfstoornissen

Een kind wordt de vaardigheden om te leren schrijven meester volgens zijn eigen aanleg en in zijn eigen tempo. Bij het ene kind verloopt dat proces trager en minder rechtlijnig dan bij het andere. Bij het ene vlot en spontaan, bij een ander moeizaam en met veel haperingen. Kortom die ontwikkeling vertoont bij elk kind haar eigen kenmerken.

In veel gevallen komen er vertragingen in dat groeiproces. Stoornissen kun je dat niet altijd noemen. Misschien is het beter te spreken van

ontwikkelingskenmerken van het schrijfproces. Zeker als je de invloed bekijkt van de verschillende persoonlijkheidskenmerken op het leren: de psychomotorische, de dynamisch-affectieve, de cognitieve.

Ook als je het bekijkt vanuit de hoek van de taalontwikkeling blijkt schrijven erg complex.

Vergeet niet dat van de vier vaardigheden een kind schrijven het laatst verwerft. Schrijven veronderstelt de drie andere en bouwt erop voort. Zo komt het dat de kwaliteit van luisteren, spreken en lezen altijd doorwerkt in schrijven. Echte taalstoornissen bij die vaardigheden werken haast altijd ontwrichtend op de ontwikkeling van het schrijven. Zo maken dyslectische kinderen door de band meer schrijffouten dan andere.

Bovendien speelt ook de soms traag groeiende beheersing van de taalsystematiek op de verschillende niveaus veel jonge schrijvers parten. En dan hebben we het hier niet speciaal over de stoornissen die zich bij spelling voor kunnen doen.

Daar komt ten slotte ook nog bij dat de ontwikkeling van de taalbeschouwelijke attitude een grote invloed heeft.

3.2 DE LEERKRACHT

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

- schrijven organiseren,
- schrijven begeleiden,
- schrijven onderrichten,
- in schrijven mee ontwikkelen.

Organiseren

Organiseren heeft ermee te maken dat je als leerkracht in het team en in je klas werkt aan een stimulerend klimaat. Dat is een klimaat waarin kinderen belangstelling krijgen voor schrijven, er plezier aan beleven en het ervaren als een vaardigheid die ze nodig hebben om het er op school en in de wereld goed af te brengen. Dat heeft te maken met behoeften scheppen en met motiveren. Daarin speelt de natuurlijke aanleiding om te schrijven een hoofdrol. Een leerkracht zal dus extra werk moeten maken om zulke aanleidingen te zoeken en zo kinderen te motiveren voor schrijven.

Begeleiden

Het schrijven van kinderen begeleiden veronderstelt:

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

Onderrichten

Kinderen leren schrijven heeft duidelijk te maken met onderrichten, met uitleg geven, met informeren over de complexiteit van het schrijfproces. Het komt er vooral op aan dat je als leerkracht kinderen daarin inwijdt.

Mee ontwikkelen

Als je als leerkracht de schrijfoepvoeding van kinderen blijvend wilt verzorgen, veronderstelt dit dat je zelf mee ontwikkelt op het gebied van schrijfdidactiek, taalgebruik, technologische ondersteuning en zo meer.

DIE EGYPTENAAR
GEBRUIKT EEN
PICTOGRAFISCH
SCHRIFT.



4 STREEFDOEL, ALGEMENE DOELEN, DOELEN

4.1 BIJ WIJZE VAN INLEIDING

Streefdoel

Wie aan schrijfpvoeding werkt, heeft een streefdoel voor ogen. Naar dat streefdoel ben als leerkracht met je kinderen altijd op weg.

Algemene doelen

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

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 algemene doelen bij elke les kunt bereiken. Maar bij een geheel van lessen 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 jarenlang meenemen.

Doelen

Om in de richting van algemene doelen 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 één leer- of opvoedingsproces zo aan boord dat je via opeenvolgende stappen van de concrete doelen naar een algemeen doel toe werkt.

4.2 STREEFDOEL

De basisschool kan zich tot streefdoel voor schrijfpvoeding stellen:

Een kind beheerst de taal zodanig dat het wil, durft en op zijn niveau kan schrijven wat het waarneemt, beleeft, ervaart, voelt, denkt en doet.

4.3 ALGEMENE DOELEN

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

Kennen

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

Een kind ziet in dat schrijven een vaardigheid is waarmee het met andere mensen kan communiceren. (Ad. 1)

Een kind ziet in dat schrijven een vaardigheid is waarmee het greep en zicht krijgt op zijn innerlijke wereld en op de wereld om zich heen. (Ad. 2)

Een kind beschikt over een kennis van het schrijfproces die het kan aanwenden om met anderen schriftelijk te communiceren. (Ad. 3)

Een kind beseft welke rol communicatieve, schrijfstrategische, taalkundige en orthografische vaardigheden spelen bij het schrijven en kan die elementaire kennis bewust aanwenden om op zijn niveau schriftelijk te communiceren. (Ad. 4)

Een kind weet welke factoren bij de geschreven communicatie van belang zijn en kan er rekening mee houden. (Ad. 5)

Een kind ziet in dat het zijn manier van schrijven kan aanpassen aan de hele situatie. (Ad. 6)

Een kind beseft dat schrijven een basisvaardigheid is om zich als persoon in de samenleving te ontplooien en te handhaven. (Ad. 7)

Een kind beseft dat schrijven een basisvaardigheid is die zijn leerresultaat op school mee bepaalt. (Ad. 8)

Een kind is zich bewust dat het zijn schrijfgedrag kan sturen en verbeteren. (Ad. 9)

Kunnen

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

Een kind kan schriftelijk informatie overdragen in relevante situaties binnen en buiten de school. (Ad. 10)

Een kind kan voor zichzelf opschrijven wat het belangrijk acht. (Ad. 11)

Een kind kan schrijfvaardigheden en -strategieën aanwenden, rekening houdend met de totale schrijfsituatie, de tekstsoorten en het verwerkingsniveau. (Ad. 12)

Een kind kan bij zijn schrijven aan anderen communicatieve, schrijfstrategische, schrijftechnische, taalkundige en spellingvaardigheden op zijn niveau toepassen. (Ad. 13)

Een kind is in staat kritisch na te denken over zijn schrijven en over zijn gebruik van de geschreven taal. (Ad. 14)

Zijn

Algemene doelen in verband met het **zijn** dienen beschouwd te worden als attitudedoelen. Ze moeten jarenlang meegedragen worden als **aandachtspunten**.

Ze omvatten:

Een kind is bereid om in allerlei situaties schriftelijk informatie te geven en zijn verworven schrijfvaardigheden te gebruiken. (Ad. 15)

Een kind ervaart schrijven als zinvol en prettig. (Ad. 16)

Een kind beleeft plezier aan schrijven en aan schriftelijke talige expressie. (Ad. 17)

Een kind is bereid over zijn schrijfgedrag en zijn schrijfproducten na te denken. (Ad. 18)

Een kind wil en durft schrijven. (Ad. 19)

Een kind wil persoonsgericht schrijven. (Ad. 20)

Een kind is bereid inhoudsgericht te schrijven. (Ad. 21)

Een kind probeert situatiegericht te schrijven. (Ad. 22)

Een kind probeert expressief te schrijven. (Ad. 23)

Een kind is bereid verzorgd te schrijven. (Ad. 24)

Een kind is bereid kritisch te staan tegenover zijn schrijven. (Ad. 25)

Een kind is bereid waarderend, religieus en gelovig te schrijven. (Ad. 26)

4.4 DOELEN

4.4.1 HOE MET DE DOELENLIJST EFFICIËNT WERKEN?

Kleuterschool: ontluikend schrijven

Hoewel niet alle kinderen hun schrijfvaardigheden ontwikkelen op dezelfde manier en in gelijk tempo, is er toch wel een globale lijn aan te geven waarlangs die ontwikkeling verloopt.

Kinderen 'schrijven' aanvankelijk maar over wat dicht bij hen ligt. Pas later hebben ze het ook over onderwerpen die verder van hen afliggen. Dat is een ontwikkelingslijn die loopt van 'ik' naar 'de grotere wereld'.

Daardoor komt het dat de meeste jonge kinderen zich het eerst tot zichzelf richten, met zichzelf communiceren. Of ze zich nu grafisch uiten of schrijven. Ze stellen zich maar nauwelijks een partner, een lezer voor. Ze verplaatsen zich nog helemaal niet in een andere persoon.

Schrijven om te communiceren met anderen komt wat later. De zinoverdragende functie van visuele en geschreven boodschappen krijgen kleuters maar later door. Als ze wat meer afstand hebben leren nemen van zichzelf en als ze zich meer kunnen richten op anderen.

Kinderen schrijfvaardigheid bijbrengen kan het beste door uit te gaan van het schrijven voor zichzelf, van conceptualiserend schrijven, en door van daaruit te groeien naar schrijven aan een ander, naar communicatief schrijven. Daarop dienen we bedacht te zijn als we ontwikkelingslijnen uitzetten. Zeker als die gelden voor de hele basisschool.

De kleuterschool legt de brede basis voor schrijfvaardigheden en voor schrijfopvoeding door te werken aan ontluikend schrijven.

'Schrijven' moet er worden begrepen als omgaan met niet-talige visuele boodschappen: tekenen, iets met plaatjes vertellen, schilderen, collages maken, zelfs boetseren ... Het zwaartepunt zal daarbij aanvankelijk liggen op het conceptualiseren, op het omgaan met boodschappen voor zichzelf.

Gaandeweg krijgt in die ontwikkeling het communicatieve meer gewicht. Kleuters willen met wat ze op papier zetten, aan anderen iets meedelen, iets duidelijk maken. Dat heeft te maken met communicatieve vaardigheden. En de school moet ze helpen bij de ontwikkeling daarvan.

Tegelijk moet ook aan doelen worden gewerkt die de verwerving van 'schrijfstrategische vaardigheden' voorbereiden: materiaal verzamelen, selecteren, ordenen, zelfs verwerken en verzorgen. Maar let wel, het gaat dan telkens om niet-talige visuele boodschappen.

Daarnaast werkt de kleuterschool natuurlijk ook aan de ontwikkeling van de fijne motoriek. Zo helpt ze de schrijfmotorische vaardigheden op gang (zie leerplan 'Schrift').

Kinderen schrijfvaardigheid bijbrengen is zeker geen opdracht van de kleuterschool. Ze kan wel de brede basis leggen waarop de lagere school verder kan bouwen.

Samengevat ziet de opdracht van de kleuterschool er zo uit:

- **Werken met niet-talige visuele boodschappen om te conceptualiseren en te communiceren.**
- **Schrijfstrategische vaardigheden voorbereiden:** materiaal verzamelen, ordenen, selecteren, verwerken en verzorgen.
- **Fijne motoriek ontwikkelen.**

Lagere school: groeien in schrijfvaardigheid

*Schrijven voor zichzelf:
conceptualiserend
schrijven*

De lagere school blijft werken aan het schrijven voor zichzelf, het conceptualiserend schrijven. Dat schrijven verdient een plaats en een aanmoediging door heel de lagere school. In veel gevallen kan dat het schrijven aan anderen ondersteunen, is het een opstapje naar communicatief schrijven.

*Schrijven aan anderen:
communicatief schrijven*

Om kinderen te leren zich schriftelijk aan anderen te richten, moet de lagere school werk maken van doelen op diverse vlakken. Zo viseert ze de ontwikkeling en de beheersing van communicatieve, schrijfstrategische, schrijftechnische vaardigheden, taal- en spellingvaardigheden.

Die doelen zijn niet zomaar te ordenen in een strak sluitend gelid.

Misschien lukt dat voor spellingvaardigheden nog het best. Daarvoor is het mogelijk een cursorische lijn uit te zetten (zie hoofdstuk 8). En misschien, maar dan al in mindere mate, voor de schrijftechnische vaardigheden (zie leerplan 'Schrift').

De andere doelen zijn veeleer een aaneensluitend geheel, een continuüm waarin leerkrachten accenten kunnen leggen en progressief vorderen: les na les maken ze die doelen complexer. Veel hangt er daarbij van af hoever de kinderen een bepaalde vaardigheid in de vingers hebben.

Leerkrachten dienen zich niettemin te laten leiden door een paar criteria. Daarmee zijn leerlijnen uit te zetten.

Afstand

Ten eerste is er de groeiende afstand tussen een schrijver en zijn lezer enerzijds, en de groeiende afstand tussen een schrijver en zijn onderwerp anderzijds. Die afstand varieert van kortbij naar veraf. Kinderen maken op dat vlak een evolutie door.

Naarmate die afstand vergroot, neemt ook het belang van de formele eisen toe die aan teksten worden gesteld. Hoe groter de afstand, hoe dwingender die eisen. Dus hoe meer er moet worden geleerd in verband met de conventies van de geschreven communicatie.

Verwerkingsniveau

Ten tweede is er het verwerkingsniveau waarop een schrijver met zijn teksten omgaat: van een vrij letterlijke weergave, over het bewerken van teksten, naar een persoonlijke verwerking.

In die verwerkingsniveaus valt een gradatie op:

- van vrij letterlijke weergave van gegevens,
- over een verwerkingsniveau waarbij een schrijver al enkele elementen van zichzelf toevoegt, maar in nog aanzienlijker mate gegevens overneemt,
- naar een niveau waarbij een schrijver gegevens een eigen, originele structuur geeft, waarbij zijn eigen inbreng in de structurering veel groter is dan wat hij overneemt en waarbij hij de gegevens ook beoordeelt vanuit een nieuw perspectief.

Met het eerste niveau wordt een vrij letterlijke weergave van de gegevens bedoeld, zeg maar reproduceren.

Dat verwerkingsniveau kan worden omschreven met werkwoorden als: navertellen, optekenen, aantekenen, noteren, naschrijven, kopiëren, ...

Met het tweede verwerkingsniveau wordt 'bewerken' bedoeld.

Dat kan worden omschreven met werkwoorden als: aanvullen, uitbreiden, toevoegen, bijfantaseren, weglaten, vervangen, verwisselen, veranderen, de rollen omkeren, verbeteren, herstructureren, omvormen, transformeren, in een andere vorm gieten, een nieuwe structuur uitwerken, herindelen, bijwerken, afstemmen op, aanpassen aan, ...

Bij het derde niveau gaat het veeleer om 'ontwerpen'.

Daarbij komen werkwoorden te pas als: ontwerpen, creëren, scheppen, bedenken, tot stand brengen, opstellen, opbouwen, ontwikkelen, produceren, voortbrengen, fantaseren, verzinnen, zich voorstellen, zich inbeelden, ...

De twee criteria - de afstand tussen de schrijver en zijn lezer en tussen de schrijver en zijn onderwerp, én het verwerkingsniveau - zijn rode draden die door het schrijfproces lopen. Ze kunnen leerkrachten helpen als ze doelen kiezen en invullen.

Het is goed bovendien te overwegen dat de meeste doelen veelal een hiërarchie vertonen: het ene, eenvoudiger doel is voorwaarde voor het andere, meer complexe.

Samengevat ziet de opdracht voor de lagere school er zo uit:

Kinderen leren zich schriftelijk uiten

- over **onderwerpen** gaande van **hun wereld tot de andere wereld**,
- tegenover **lezers** gaande van **zichzelf**, over **leeftijdgenoten tot onbekende volwassenen**,
- door teksten **op en over te schrijven**, te bewerken en te ontwerpen.

Daarbij blijft de ontwikkeling van de fijne motoriek belangrijk.

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 kennismaken 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. Ze dienen het doel verworven te hebben op het einde van het leerjaar waar de dubbele lijn eindigt.

De leerkracht werkt aan die doelen meestal in geplande lesactiviteiten, bijvoorbeeld om schrijfstrategieën te ontwikkelen.

De doelen krijgen een afkorting (Schr.) en een numerieke verwijzing.

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

De doelen met een asterisk (*) zijn taalbeschouwelijke doelen.

De doelen die kleiner werden gedrukt, zijn subdoelen die het overkoepelende doel meer nuanceren en concretiseren.

4.4.2 DOELEN VOOR SCHRIJVEN

COMMUNICATIEVE VAARDIGHEDEN ONTWIKKELEN (Schr. 1)

Belang en functie van visuele en geschreven boodschappen ervaren en beseffen * (Schr. 1.1)

Dat kan onder meer bij het ervaren en beseffen van
de begripvormende functie: visuele en geschreven boodschappen als dragers van ervaringen, gevoelens en gedachten
de communicatieve functie: visuele en geschreven boodschappen als communicatiemiddelen
de expressieve functie: visuele en geschreven boodschappen als expressiemiddelen

Verschillen en overeenkomsten tussen schrijf-leessituaties en spreek-luistersituaties ervaren en beseffen * (Schr. 1.2)

Dat kan ondermeer bij de relatie tussen spreker en luisteraar
schrijver en lezer

De componenten van het schriftelijk communicatieproces ervaren en beseffen * (Schr. 1.3)

Daarbij kan onder meer aan de orde komen:
de zender (schrijver)
het wat en het waarover van de boodschap
de ontvanger (voor jezelf schrijven of voor anderen)
de bedoeling
de manier
de omstandigheden, de situatie
de weg en de middelen, onder andere lay-out en typografie
het effect

Voor kinderen relevante tekstsoorten leren kennen en gebruiken * (Schr. 1.4)

Daarbij kan onder meer aan de orde komen:
de tekstsoorten
conventies bij tekstsoorten en daarmee rekening houden

Ervaren en beseffen dat de kwaliteit van visuele boodschappen en van teksten verbeterd kan worden door er met anderen over te spreken * (Schr. 1.5)

Daarbij kan onder meer aan de orde komen:
openstaan voor hulp, hulp durven vragen, kritiek aanvaarden, eigen producten door anderen laten bekijken en lezen

	kl	1-2	3-4	5-6
Belang en functie van visuele en geschreven boodschappen ervaren en beseffen * (Schr. 1.1)	-----			
Verschillen en overeenkomsten tussen schrijf-leessituaties en spreek-luistersituaties ervaren en beseffen * (Schr. 1.2)	-----			
De componenten van het schriftelijk communicatieproces ervaren en beseffen * (Schr. 1.3)	-----			
Voor kinderen relevante tekstsoorten leren kennen en gebruiken * (Schr. 1.4)		-----		
Ervaren en beseffen dat de kwaliteit van visuele boodschappen en van teksten verbeterd kan worden door er met anderen over te spreken * (Schr. 1.5)	-----			

SCHRIJFSTRATEGISCHE VAARDIGHEDEN ONTWIKKELEN (Schr. 2)

Noodzaak en nut van schrijfstrategieën en van de aspecten daarvan ervaren en beseffen: verzamelen, selecteren, ordenen, uitschrijven, verzorgen * (Schr. 2.1)

Daarbij kan onder meer aan de orde komen:
Ervaren en beseffen dat

- schrijven volgens schrijfstrategieën verloopt
- schrijfstrategieën het schrijven vergemakkelijken
- teksten schrijven een lang proces vergt

Zijn eigen schrijfstrategie verwoorden
Eigen problemen met schriftelijke communicatie herkennen en verwoorden
Bijzonderheden bij het schrijven van anderen herkennen

Een schrijfstrategie bepalen en volgen om visuele en schriftelijke boodschappen vorm te geven (Schr. 2.2)

Materiaal verzamelen (Schr. 2.2.1)

Daarbij kan onder meer aan de orde komen:
Ervaren en beseffen hoe en waar materiaal verzameld kan worden
Materiaal verzamelen op verschillende manieren door

- jezelf te bevragen: putten uit gevoelsleven, ervaring en beleving, nadenken, voorkennis te mobiliseren, fantaseren, associëren
- de wereld om je heen te bevragen:
 - de wereld zelf bevragen: luisteren, kijken, voelen, ruiken, smaken, mensen bevragen
 - bevragen wat de mensen in de media zeggen en schrijven

Materiaal selecteren (Schr. 2.2.2)

Daarbij kan onder meer aan de orde komen:
Ervaren en beseffen op grond waarvan geselecteerd kan worden: schrijfbedoeling en publiek
Materiaal selecteren volgens diverse criteria:

- bruikbaarheid
- belangrijkheid (hoofd- en bijzaken)
- bewijskracht, argumentatiewaarde
- illustratieve waarde (voorbeelden)
- expressieve en creatieve waarde

Materiaal ordenen (Schr. 2.2.3)

Daarbij kan onder meer aan de orde komen:
Ervaren en beseffen op grond waarvan geordend kan worden:

- tijd, plaats, causale samenhang, belangrijkheid, overtuigingskracht, ...

 Materiaal ordenen volgens een gekozen criterium:

- tijd, plaats, causale samenhang, belangrijkheid (hoofd- en bijzaken), overtuigingskracht

Ervaren en beseffen dat een tekst een samenhangende structuur heeft:

- inleiding, midden, slot, aanhef, aanspreekvorm, afsluiting, alinea's

 Ordenings- en bouwschema's in elkaar zetten met het gekozen materiaal

kl	1-2	3-4	5-6
-----	-----		
	-----	-----	-----
		-----	-----
	-----	-----	-----
-----	-----		

		-----	-----
	-----	-----	-----
		-----	-----
	-----	-----	-----
		-----	-----
	-----	-----	-----
		-----	-----
		-----	-----
	-----	-----	-----
		-----	-----
		-----	-----
		-----	-----
		-----	-----
		-----	-----
		-----	-----
		-----	-----

kl	1-2	3-4	5-6
Teksten uitschrijven, rekening houdend met de afstand en met het verwerkingsniveau (Schr. 2.2.4)			
Daarbij komt onder meer aan de orde: Ervaringen, verhalen weergeven door middel van visueel materiaal Eigen boodschappen door middel van symbolen en met hulp van volwassenen vastleggen en kenbaar maken Onvolledige eenvoudige beelden aanvullen			
Overzichten, aantekeningen, mededelingen op- en overschrijven Oproepen, uitnodigingen, instructies richten aan leeftijdgenoten Brieven schrijven aan een bekende om een persoonlijke boodschap of belevenis over te brengen Voor een gekend persoon verslagen schrijven van verhalen, gebeurtenissen, informatieve teksten Formulieren invullen met informatie over zichzelf Schriftelijk antwoorden op vragen over verwerkte inhoud			
Teksten verzorgen, nalezen, herwerken (Schr. 2.2.5)			
Daarbij kan onder meer aan de orde komen: Ervaren en beseffen dat je visuele boodschappen en teksten verzorgt door ze te na te lezen, te controleren, te herwerken Visuele boodschappen en teksten verzorgen volgens de communicatieve situatie door:			
de inhoud na te gaan en eventueel aan te passen in verband met onder meer: volledigheid, samenhang, overlappingsen, bedoeling, publiekgerichtheid			
de formulering na te gaan en eventueel te verbeteren door onder meer *: de taalsystematiek op de verschillende niveaus toe te passen, te controleren en te verbeteren (zie ook Schr.4)			
de spellingafspraken en -regels en de interpunctie toe te passen, te controleren en te verbeteren (zie ook Schr. 5)			
stilistische aspecten te controleren en te verbeteren			
het woordenboek en andere bronnen te raadplegen voor spelling, woordbetekenis en woordgebruik			
de vormgeving na te gaan en eventueel te verbeteren door onder meer het handschrift te verzorgen, te controleren en te verbeteren			
de lay-out te verzorgen, te controleren en te verbeteren			
illustraties te verzorgen, tabellen, schema's bij teksten te beoordelen en te verbeteren			
Een tekst herschrijven voor een andere doelgroep, met een andere schrijfbedoeling			
SCHRIFTECHNISCHE VAARDIGHEDEN ONTWIKKELEN (Schr. 3)			
Voor deze doelen verwijzen we naar het leerplan 'Schrift'.			

**TAALVAARDIGHEDEN EN TAALBESCHOUWELIJKE VAARDIGHEDEN
ONTWIKKELEN** (Schr. 4)

Zo precies en nauwkeurig mogelijk formuleren (Schr. 4.1)

Het belang van Algemeen Nederlands als schrijftaal beseffen * (Schr. 4.2)

Elementen van de taalssystematiek die van belang zijn voor het leren spellen en/of schrijven correct aanwenden en erover reflecteren * (Schr. 4.3)

Daarbij kunnen onder meer aan de orde komen:

- klankniveau (zie doelen en leerinhouden voor spellen)
- woordniveau zoals verbuiging, vervoeging, woordvorming, onder meer samenstelling en afleiding
- zinsniveau zoals woordgroepen- en zinsbouw, afwisseling van zinsbouw, zinslengte
- tekstniveau zoals
 - . inhoudelijke samenhang van teksten (coherentie)
 - . samenhang van teksten qua formulering (cohesie)
 - . titels, alinea's, tussenkopjes, cursivering, vette drukletters, lettertypes
- betekenisniveau zoals passend woordgebruik, synoniemen, vergelijkingen, beeldspraak, gevoelswaarde van woorden

SPELLINGVAARDIGHEDEN ONTWIKKELEN (Schr. 5)

Zie doelen en leerinhouden voor spellingonderwijs (zie hoofdstuk 8.5 en 8.6)

kl	1-2	3-4	5-6

	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	
	-----	-----	

5 OVER TEKSTEN EN SCHRIJFSTOF

5.1 TEKSTEN OM MET KINDEREN AAN TE WERKEN

TEKSTEN DIE KINDEREN VOOR ZICHZELF SCHRIJVEN

- Notities van dingen die ze willen onthouden
- Verslagen van belevenissen, ervaringen enzovoort
- Gedichten
- Bedenkingen bij gebeurtenissen, teksten, films, foto's, video-opnamen, discussies, ...
- Dagboeknotities

TEKSTEN DIE KINDEREN AAN ANDEREN SCHRIJVEN

Ontspannende en vertellende teksten

- Verhaaltjes, anekdotes, grappen (als tekeningen, plaatjes, foto's, illustraties en als teksten)
- Beeldmateriaal en tekst (woorden, zinnen, dialogen)
- Beeldverhalen uitsluitend met beeldmateriaal
- Beeldverhalen en teksten
- Dialoogjes, poppenspel- en toneeldialoogjes
- Allerlei rijmen: baker-, aftel-, knie-, kriebel-, plaag- en vingerrijmpjes
- Raadsels
- Liedjes: huppel- en dansliedjes, zangspelletjes
- Vertellende versjes

Informatieve teksten

- Informatie door middel van beeldmateriaal en grafische symbolen, zoals tekeningen, pictogrammen, ...
- Informatie bij beeldmateriaal (prenten, foto's, illustraties, plaatjes, tekeningen, (zelf)portretten ...)
- Boodschappenlijstjes, niet-vergeetbriefjes met niet-talige en talige middelen
- Kattebelletjes met niet-talige en talige middelen
- Opgaven, aantekeningen, overzichten, leatuurlijsten en -fiches
- Meninge van klasgenoten
- Antwoorden bij gesprekken en interviews
- Schriftelijke antwoorden op vragen in allerlei vakken
- Informatieve uitnodigingen voor deelname aan feestjes, quizzen, acties
- Antwoorden op uitnodigingen: aannemen, bedanken, verontschuldigen
- Formulieren met persoonlijke informatie: deelname aan wedstrijden, een quiz, lidmaatschap van een club, een bestelbon, ...
- Informatieve artikels voor klas-, school- en muurkrant
- Informatieve artikels voor een krant, een jeugdtijdschrift over een persoon, een gebeurtenis, ...
- Informatieve brieven over gebeurtenissen, belevingen
- Informatieve berichtjes over ervaringen, belevingen en gebeurtenissen
- Verslag(je) over ervaringen, belevingen en gebeurtenissen:
 - . tochten, acties, projecten, hobby's, ...
 - . persoonlijke reacties op verhalende teksten

- . lectuur van informatieve teksten: jeugencyclopedie, krantenartikel, tv-uitzending, ...
- Samenvattingen
- Leeropstellen (neerschrijven hoe je geleerd hebt)
- Schema's, overzichten
- Zakelijke beschrijvingen
- Affiches, posters
- Advertenties op het niveau van kinderen

Overtuigende (persuasieve) teksten

- Overtuigende uitnodigingen met beeldmateriaal en tekst om deel te nemen aan een quiz, een actie, een schoolfeest, ...
- Overtuigende teksten, reclameteksten
- Overtuigende folders
- Overtuigende muurkrantteksten, affiches
- Overtuigende artikels voor klas- en schoolkrant
- Eigen meningen en standpunten in (lezers)briefjes

Verduidelijkende (demonstratieve) teksten

- Instructies met beeldmateriaal (pictogrammen, tekeningen, ...) voor het gebruik van materialen, voorwerpen, toestellen, spellen, ...
- Instructieve teksten over het gebruik van materialen, voorwerpen, toestellen, spellen
- Instructieve teksten voor uit te voeren handelingen (spelregels, recepten, reglementen, toetredingsvoorwaarden, routes, deelneming aan wedstrijden, ...)

Sfeeroproepende (evocatieve) teksten

- Prent-, briefkaarten en brieven met persoonlijke indrukken naar aanleiding van belevenissen en gebeurtenissen aan klasgenoten, familie, vrienden
- Sfeerbeschrijvende teksten
- Gedichten
- Religieuze (gebedjes) en bezinnende teksten

5.2 UITGANGSPUNTEN OM MET TEKSTSOORTEN OM TE GAAN

Als leerkracht dien je rekening te houden met het volgende:

Dit deelleerplan gaat enerzijds uit van een brede interpretatie van het begrip 'tekst'. Zowel niet-talige boodschappen zoals pictogrammen, tekeningen, mondelinge boodschappen van kleuters die de leerkracht opschrijft, als woorden en losse zinnen worden als aanlopen tot teksten beschouwd.

Het is daarom aangewezen uit te gaan van een breed en harmonisch spectrum van tekstsoorten opdat kinderen zoveel mogelijk tekstsoorten leren kennen.

Teksten zijn anderzijds middelen om schrijfvaardigheden van kinderen te ontwikkelen. Je gaat als leerkracht altijd uit van doelen. Maar je kunt werken vanuit twee invalshoeken: vanuit teksten én vanuit doelen. Je

kunt teksten die zich aandienen, gebruiken om bepaalde doelen na te streven. En omgekeerd kun je vanuit je doelen teksten kiezen waarmee je doelen nastreeft. Het beste werk je, geregeld afwisselend, vanuit beide invalshoeken.

... ik zie je al
blozen terwijl je dit
leest...



6 SCHRIJVEN DIDACTISCH ORGANISEREN

6.1 OP SCHOOLNIVEAU

Schrijfopvoeding uitbouwen is een opdracht van het hele schoolteam en niet alleen van de individuele leerkracht. Het hele team dient eraan te werken van uit een samenhangende visie.

In die visie gaat het er niet alleen om dat kinderen schrijfvaardigheden worden bijgebracht, maar ook schrijfattitudes. Die attitudes slaan op elk schrijven van kinderen. Daardoor overstijgt en verlegt schrijfopvoeding de grenzen van het leergebied taal. Schrijfvaardigheden en attitudes moeten ook functioneren waar schrijven toegepast wordt buiten de strikte lessen schrijven. Zowel in de andere domeinen van taal als in de leergebieden daarbuiten. Schrijfopvoeding raakt daardoor het hele schrijfklimaat van een school.

Om zo'n coherente schrijfopvoeding in de steigers te zetten is er een minimum aan planning en overleg nodig.

Om op schoolniveau schrijfopvoeding uit te bouwen kunnen de volgende uitgangspunten een schoolteam op weg zetten:

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

Het schrijfklimaat op school aftasten

Om aan schrijfopvoeding vorm te geven, dient een schoolteam in de eerste plaats het schrijfklimaat op school onder de loep te leggen.

Uit die observaties kan een team het een en ander besluiten in verband met het schrijfklimaat op school.

Aan welke prioriteit werken als team?

Als een team zo zijn beginsituatie heeft onderzocht, dringt de vraag zich op: "Waarom moeten we het dringendste wat doen? Waarop richten we het eerst onze aandacht, zonder de andere aspecten van schrijven uit het oog te verliezen?"

Een tijd concreet werken aan de overeengekomen prioriteit

Op die manier komt een team ertoe een planning te ontwerpen. Let wel, prioriteiten bepalen kan het wel, maar een team dient alle aspecten van schrijfopvoeding aan bod te laten te komen.

Bij het werken aan een prioriteit kan een team zich laten leiden door deze vragen:

- Hoe organiseren we ons schrijfonderwijs?
- Hoe begeleiden we?
- Hoe en wat onderrichten we?
- Hoe ontwikkelen we als team en als leerkracht?

Over die aspecten staat heel wat te lezen in hoofdstuk 3.2.

Van uit al die suggesties komt een team tot duidelijke en concrete afspraken: wie doet wat, wanneer, hoe, ...?

*Realiseren en
geregeld evalueren*

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

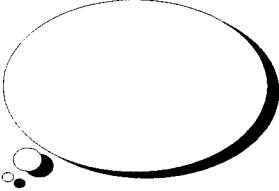
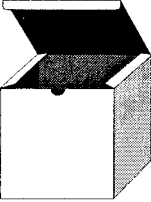

6.2 OP KLASNIVEAU

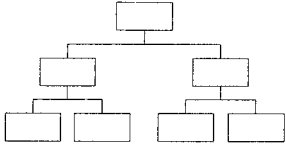

6.2.1 EEN DIDACTISCHE STRATEGIE OM TE LEREN SCHRIJVEN AAN ANDEREN


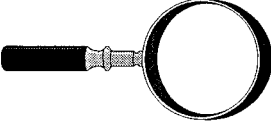
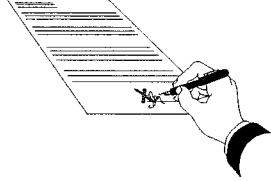
Hieronder wordt een didactische strategie beschreven die leerkrachten kunnen volgen als ze kinderen leren teksten te schrijven aan anderen. Wanneer kinderen voor zichzelf schrijven, volgen ze allicht andere wegen. Door die strategie uit te stippelen en die bij schrijfflessen systematisch te volgen, tonen leerkrachten hun leerlingen geleidelijk de weg die ze het best volgen als ze zich met geschreven taal tot anderen richten.

Die didactische strategie is uitgewerkt op een strategiekaart, zowel voor leerkrachten als voor leerlingen. Die voor de leerlingen is een verkorte en een vereenvoudigde versie van die voor de leerkracht. Die strategiekaart geeft aan hoe kinderen de stappen van het schrijfproces kunnen verwerven. Zij geeft geen lesverloop aan. Zo dient er in elke les eerst aandacht te gaan naar motivatie en sfeerschepping. Verder kan in elke les worden gedifferentieerd: leerlingen hoeven niet allen tegelijkertijd aan dezelfde tekstsoort op hetzelfde (verwerkings)-niveau te werken. De lesaanzet en hoe stellen pluriform kan worden aangepakt, zijn niet op deze kaart af te lezen.

► Strategiekaart voor leerkrachten:

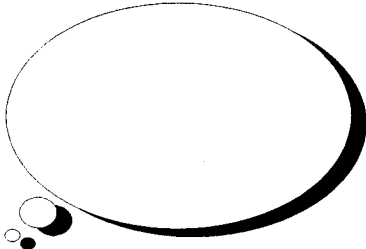
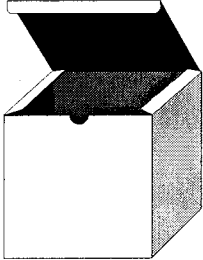

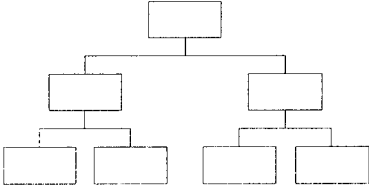
Wat zijn de stappen van het schrijfproces?	Wat doet de leerkracht?	Waartoe? Doel?	Wat leert de leerling?
<p>1 Nadenken, zich afvragen</p> 	<p>De kinderen vertrouwd maken met de componenten van het schriftelijk communicatieproces (zie hoofdstuk 2)</p>	<p>Doelen voor communicatieve vaardigheden (zie Schr. 1)</p>	<p>Voor ik ga schrijven zoek ik een antwoord op: Wie schrijft? Wat? Waarover? Voor wie? Met welk doel? Hoe? Via welke weg? In welke omstandigheden? Met welk effect?</p>
<p>2 Plannen</p>			
<p>Verzamelen</p> 	<p>Brainstormen Gesprek, interview laten afnemen Laten opzoeken Laten waarnemen en beleven met alle zintuigen W- en hoevragen stellen: Wie? Wat? Welke? Wanneer? Waarom? Waartoe? Hoe?</p>	<p>Doelen voor verzamelen (zie Schr. 2.2.1)</p>	<p>Ik be vraag mezelf, de wereld, de boeken. Ik kijk, luister, voel, proef, ruik, lees om gegevens te verzamelen. Als ik iets zie, hoor, voel, ruik, smaak, geef ik het een naam om erover te kunnen schrijven. Ik stel me altijd W- en hoe-vragen. Ik breng de gegevens van meerdere informatiebronnen samen.</p>
<p>Selecteren</p> 	<p>Materiaal leren selecteren volgens bepaalde criteria Tekstsoort laten bepalen</p>	<p>Doelen voor selecteren (zie Schr.2.2.2)</p>	<p>Ik zoek uit de gegevens die ik verzameld heb, deze die ik kan gebruiken. Daarvoor laat ik me leiden door vragen als: Wat past bij mijn doelstelling? Wat past bij mijn publiek? Ik kies een tekstsoort.</p>



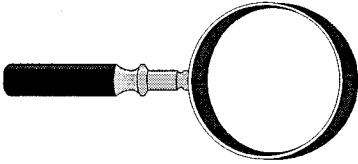
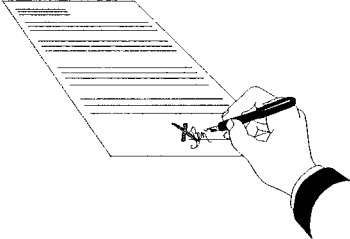
Wat zijn de stappen van het schrijfproces?	Wat doet de leerkracht?	Waartoe? Doel?	Wat leert de leerling?
<p>Ordenen</p> 	<p>Materiaal leren ordenen volgens een criterium, een tekstschema ontwerpen</p> <p>Bijvoorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> • voor een vertellende tekst: een chronologische ordening; • voor een zakelijke tekst: <ul style="list-style-type: none"> - inleiding: onderwerp voorstellen, vertellen waarom de tekst wordt geschreven - midden - slot: conclusies trekken; samenvatten 	<p>Doelen voor ordenen (zie 2.2.3)</p>	<p>Ik breng de gegevens samen en breng bij elkaar wat samenhoort.</p>
3 Formuleren			
<p>Uitschrijven</p> 	<p>Tijdens het schrijven de leerlingen observeren, begeleiden, aanmoedigen, met hen overleggen, hun voorbeelden geven, eigen schrijfgedrag toelichten ...</p>	<p>Doelen voor uitschrijven (zie 2.2.4)</p>	<p>Ik schrijf mijn tekst voor de eerste keer uit.</p> <p>Ik formuleer zo duidelijk en volledig mogelijk, zodat mijn lezers goed weten wat ik bedoel.</p> <p>Ik schrijf aandachtig: zo maak ik minder fouten en hoef ik niet opnieuw te beginnen.</p> <p>Ik zorg voor samenhang.</p> <p>Ik kan vragen wat ik niet goed geformuleerd krijg.</p> <p>Ik denk na over wat ik neerschrijf.</p>

Wat zijn de stappen van het schrijfproces?	Wat doet de leerkracht?	Waartoe? Doel?	Wat leert de leerling?
Verzorgen 	Tijdens het schrijven de leerlingen observeren, begeleiden, helpen, met hen overleggen, hun voorbeelden van de gekozen tekstsoorten geven ...	Doelen voor verzorgen (zie 2.2.5)	Ik ben precies en zorgzaam. Ik vraag me af of ik het de lezer gemakkelijk heb gemaakt, om mijn tekst te lezen. Ik verzorg mijn tekst volgens de tekstsoort die ik gekozen heb. Ik heb bijzondere aandacht voor de spelling.
4 Reviseren			
Nalezen 	Schrijfproducten nalezen, aan elkaar laten voorstellen, daarop positief kritisch reageren.	Doelen voor verzorgen (zie 2.2.5)	Ik controleer de inhoud, de samenhang, de titel, de opbouw, de leestekens, de spelling. Ik lees mijn tekst kritisch na of laat hem nalezen. Ik verbeter waar nodig. Ik vraag me af of ik de situatie met mijn tekst goed aangepakt heb.
Herschrijven 	Schrijfproducten herwerken	Doelen voor verzorgen (zie 2.2.5)	Ik zorg ervoor dat ik een mooi verzorgde tekst aan mijn lezer aflever.

► Schrijfkaart voor leerlingen:

Leerkrachten kunnen hun strategiekaart vereenvoudigen en aanpassen aan het niveau van de leerlingen.

Wat doe ik?	Wat leer ik?
<p>1 Nadenken, me afvragen</p> 	<p>Voor ik ga schrijven zoek ik een antwoord op: Wie schrijft? Wat? Waarover? Voor wie? Met welk doel? Hoe? Via welke weg? In welke omstandigheden? Met welk effect?</p>
<p>2 Plannen</p>	
<p>Verzamelen</p> 	<p>Ik bevroeg mezelf, de wereld, de boeken. Ik kijk, luister, voel, proef, ruik, lees om gegevens te verzamelen. Als ik iets zie, hoor, voel, ruik, smaak, geef ik het een naam om erover te kunnen schrijven. Ik stel me W- en hoe-vragen. Ik breng de gegevens van meerdere informatiebronnen samen.</p>
<p>Selecteren</p> 	<p>Ik zoek uit de gegevens die ik verzameld heb, deze die ik kan gebruiken. Daarvoor laat ik me leiden door vragen als: Wat past bij mijn bedoeling? Wat past bij mijn publiek? Ik kies een tekstsoort.</p>
<p>Ordenen</p> 	<p>Ik breng de gegevens samen en breng bij elkaar wat samenhoort.</p>

Wat doe ik?	Wat leer ik?
3 Formuleren	
<p>Uitschrijven</p> 	<p>Ik schrijf mijn tekst voor de eerste keer uit. Ik formuleer zo duidelijk en volledig mogelijk, zodat mijn lezers goed weten wat ik bedoel. Ik schrijf aandachtig: zo maak ik minder fouten en hoef ik niet opnieuw te beginnen. Ik zorg voor samenhang. Ik kan vragen wat ik niet goed geformuleerd krijg. Ik denk na over wat ik neerschrijf.</p>
<p>Verzorgen</p> 	<p>Ik ben precies en zorgzaam. Ik vraag me af of ik het de lezer gemakkelijk heb gemaakt om mijn tekst te lezen. Ik verzorg mijn tekst volgens de tekstsoort die ik gekozen heb. Ik heb bijzondere aandacht voor de spelling.</p>
4 Reviseren	
<p>Nalezen</p> 	<p>Ik lees mijn tekst kritisch na of laat hem nalezen. Ik controleer de inhoud, de samenhang, de titel, de opbouw, de leestekens, de spelling. Ik vraag me af of ik de situatie met mijn tekst goed aangepakt heb. Ik verbeter waar nodig.</p>
<p>Herschrijven</p> 	<p>Ik zorg ervoor dat ik een mooi verzorgde tekst aan mijn lezer aflever.</p>

6.2.2 WERKEN AAN DEELVAARDIGHEDEN

Je kunt als leerkracht in lessen en lesfragmenten uiteraard ook werken aan de ontwikkeling van specifieke deelvaardigheden. Bijvoorbeeld om leerlingen over een knelpunt heen te helpen of om ze een bepaalde basisvaardigheid bij te brengen die ze daarna gaandeweg in hun schrijfstrategie integreren. Dat kan bijvoorbeeld naar aanleiding van de bespreking van stelwerken waarbij een veel voorkomend tekort onder de loep wordt genomen. Dan werk je meestal aan zeer concrete doelen.

Dat werken aan deelvaardigheden pak je het best stap voor stap aan: na de instructie volgt een geleide oefening waarin leerlingen die vaardigheid direct aanwenden. Daarna laten ze de vaardigheid functioneren in gevarieerde toepassingen.

Leid daaruit niet af dat hier een pleidooi wordt gehouden voor een al te sterk doorgedreven en geïsoleerde training van die deelvaardigheden. Integendeel. Zulke lessen mogen niet zomaar uit de lucht komen vallen. Ze moeten relevant en functioneel zijn. Met andere woorden: ze moeten erop gericht zijn kinderen bepaalde aspecten van schrijfvaardigheden bij te brengen, ze te verbeteren en eventueel te remediëren. Die doorgaans korte activiteiten en lesjes dienen ingekleed te worden in een context.

Voorbeelden van zulke activiteiten staan te lezen in 6.5.2 van deze basistekst.

6.2.3 WERKEN AAN LEERLIJNEN OP KLASNIVEAU

Wie als leerkracht een planning voor schrijfonderwijs wenst op te maken of na enige tijd wil nagaan wat er in zijn klas inzake schrijven aan bod kwam, kan zich laten leiden door volgende vragen:

- Welk verwerkingsniveau wordt nagestreefd?
- Hoe evolueert de afstand qua inhoud?
- Hoe evolueert de afstand qua persoon tot wie de leerlingen zich richten?
- Welke tekstsoorten werden daarbij aangewend?

6.3 HOEVEEL TIJD BESTEED JE ERAAN?

Het specifieke taalonderwijs dient in 20 à 25 procent van de onderwijstijd zijn beslag te krijgen, te verdelen over alle taalvaardigheden.

In het algemeen kan inzake taalopvoeding worden gesteld dat zeker de helft van de tijd aan het mondeling taalgebruik dient te worden besteed. Bij de jongste kinderen zal het aandeel van het mondeling taalgebruik overigens groter zijn dan het aandeel van het schriftelijke.

Voor de schrijfvaardigheden zal evenwel een redelijk deel van de tijd moeten gaan naar de ontwikkeling van de schrijftechniek en van het spellen, zoveel mogelijk in samenhang met de ontwikkeling van de leesvaardigheden. Zeker in de lagere klassen zal dat het geval zijn.

In de hogere leerjaren blijft schrijven natuurlijk belangrijk. Maar daar kunnen de verworven en ontwikkelde vaardigheden meer geïntegreerd worden in de andere leergebieden. Wat niet wegneemt dat daar duidelijk aandacht zal moeten gaan naar de ontwikkeling van de schrijfstrategieën.

6.4 MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN VOOR SCHRIJFONDERWIJS

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

Welke media?

In principe kun je bij schrijfonderwijs met alle waarnemingen, belevenissen en ervaringen van kinderen je voordeel doen. De totale wereld met alles wat erin reilt en zeilt, kan immers 'beschreven' worden.

Daarnaast kunnen nog allerlei andere middelen het schrijfonderwijs ondersteunen:

- om te plannen, materiaal te verzamelen:
een boekenhoek, een klasbibliotheek, naslag- en illustratiemateriaal, allerlei soorten teksten, platen, foto's, documentatiecentrum,
- om te formuleren:
een schrijfhoek, schoolagenda, divers schrijf-, kleur-, en tekengerei, knipgerei en plakmateriaal, computer, typmachine,
- om te verwerken:
praat-, voorlees-, vertelhoek, een toneelhoek, een poppenkast, een muurkrant,
instrumenten om schrijfproducten te vermenigvuldigen en te verspreiden, zoals fotokopieerapparaat, drukpers.

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 gebruikt worden om

- belevings- en waarnemingskansen te scheppen,
- te herhalen, te verfijnen en te verdiepen,
- zelfstandig of begeleid te laten werken,
- te remediëren en te verbeteren.

Verantwoord ermee omgaan

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

HOE SLAGEN ZE ER TOCH IN
OM DAT ALLEMAAL JUIST TE
SCHRIJVEN?
DENKEN BOED GE
IK ZAL MAAR
DAT IK HET HEN
LEERD HEB....



7 SCHRIJVEN EVALUEREN

7.1 VAN WELKE CRITERIA KAN WORDEN UITGEGAAN?

Wie schrijfprocessen en -producten evalueert, dient een paar criteria in acht te nemen. Zo is er onder meer veel aan gelegen dat een evaluatie **passend, reëel en efficiënt** is.

Passend

Een evaluatie hoort in de eerste plaats passend te zijn. Daarmee wordt bedoeld dat niet bij elke tekst gelijk welke evaluatie past. Zo vragen teksten die kinderen voor zichzelf schrijven een andere evaluatie dan die teksten die ze aan anderen richten.

Reëel

Een evaluatie dient ten tweede reëel te zijn. Daarvoor houd je het best rekening met de componenten van elke communicatie, met andere woorden met de hele situatie. Als leerkracht kom je in dat verband wellicht een heel eind vooruit als je je afvraagt wat er allemaal gebeurt als iemand schrijft. Door met andere woorden uit te gaan van het communicatiemodel waarop ook dit deelleerplan zich baseert.

Een reële evaluatie houdt rekening met de zender-schrijver (wie?). In ons geval is dat een kind van de basisschool. Wat mag van dat kind worden verwacht? Hoe is het geëvolueerd? Bij een evaluatie worden dus zeker ook de vroegere schrijfprestaties betrokken. Het komt er vooral op neer dat een kind met zichzelf vergeleken wordt en niet met de prestaties van andere kinderen.

Je kijkt of de tekst volledig is en geen overbodige details bevat (wat?).

Uiteraard ga je ook na of de tekst betrouwbaar is (waarover)?

Vervolgens kun je een evaluatie ook maar reëel noemen als elke tekstsoort op zijn aard beoordeeld wordt (welke weg?). Daarom dienen kinderen er gaandeweg weet van te krijgen dat elke tekst zijn eigen kenmerken heeft en eisen stelt die bij de lezing en de beoordeling een rol spelen. Zo is een brief anders te beoordelen dan een recept. En een verhaal anders dan een oproep of een uitnodiging. Kinderen dienen goed te weten wat in een bepaalde tekst belangrijk is en waarop de lezer van hun tekst zoal let. Ze dienen dus op voorhand te weten waarop hun teksten zullen worden beoordeeld.

Je gaat dan na of die doelen (doel?) nagestreefd en bereikt werden (effect?). De doelen die aan de orde zijn, moeten voor de kinderen doorzichtig en duidelijk zijn.

Uiteraard moet je ook, net als de leerlingen, met de omstandigheden rekening houden (omstandigheden?).

Je kijkt of de tekst op een passende manier afgewerkt is (hoe?).

Tenslotte heeft een reële evaluatie ook met de lezer te maken (aan wie?). Je dient je als leerkracht op te stellen als de lezer tot wie een kind zijn boodschap richt. Je bent in de eerste plaats communicatiepartner, en niet

leerkracht-beoordelaar. Je leest en beoordeelt dus het best een tekst door de bril van diegene voor wie de tekst bedoeld is.

Met al deze aspecten hoef je natuurlijk geen rekening te houden als het kind iets voor zichzelf geschreven heeft, een gedicht, een impressie, eigen gevoelens. Dan beoordeel je niet, maar reageer je als meelevende, sympathiserende opvoeder die je ook bent.

Efficiënt

Een evaluatie dient ook efficiënt te zijn. Dat wil zeggen dat ze de kinderen die informatie geeft die ze nodig hebben om verder te kunnen. Die informatie moet concreet zijn en direct verwijzen naar de doelen die met een bepaalde schrijfoefening werden nagestreefd. Duidelijke afspraken in de klas en in de school over correctietekens kunnen hier een hulp zijn.

Evaluatie is ook efficiënt als ze er kinderen geleidelijk toe brengt hun eigen schrijven zelf te evalueren. Als een leerkracht kinderen leert hun teksten te vergelijken met de bedoelingen die ze ermee hadden, dan zetten ze kinderen al een heel eind op weg naar zo'n zelfevaluatie.

7.2 WAT EVALUEREN?

Bij de evaluatie van schrijven kun je als leerkracht aandacht besteden aan het **schrijfproces** van de leerling en aan het **product** ervan. Als leerkracht en als team kun je bovendien het **schrijfonderwijs** in een evaluatie betrekken.

Evaluatie van het schrijfproces: procesgerichte evaluatie

Wie een tekst schrijft, doorloopt telkens een proces. Dat werd in hoofdstuk 2 uitvoerig beschreven. Dat is het proces op korte termijn bekeken: het proces dat elk kind doorloopt telkens als het een tekst ontwerpt. Dat proces begeleiden en evalueren is een opdracht voor elke leerkracht in elke klas.

Omdat een schrijfproces een dynamisch, ontwikkelend gegeven is waar een leerkracht minder greep op heeft, is het niet zo makkelijk te evalueren.

Toch is veel mogelijk door kinderen te observeren, hun schrijfprocessen te bespreken en door zelf voorbeeld te zijn.

Observeren

Zo kun je als leerkracht kinderen of groepen van kinderen observeren terwijl ze aan het schrijven zijn. Dan ga je na of ze vooruitgang boeken en of ze metertijd vlotter gaan schrijven. Of ze een bepaalde vaardigheid nu beter beheersen dan bij een vorige keer. Of ze bereid zijn hun eigen tekst te reviseren.

Bespreken

Je kunt als leerkracht bovendien veel aan de weet komen door schrijfprocessen bespreekbaar te maken: door met kinderen te praten over hun manier van werken, door ze laten vertellen hoe ze een tekst aanpakken en uitschrijven. Zo leren kinderen reflecteren over hun schrijfstrategieën.

Voorbeeld zijn

Je kunt als leerkracht ook nagaan wat kinderen van jouw manier van schrijven opsteken. Dat is pas mogelijk als je ze dikwijls verteld en getoond hebt hoe je zelf tegen schrijven aankijkt en het aanpakt, met welke

problemen je zelf kampt, hoe je die probeert op te lossen. Door, met andere woorden, je eigen schrijfgedrag te demonstreren en te bespreken.

Bij zo'n procesgerichte evaluatie is de aandacht dus duidelijk gericht op de leerling en op de leerprocessen die hij doormaakt bij het schrijven.

Evaluatie van het schrijfproduct: productgerichte evaluatie

Schrijven leidt tot producten. Kinderen brengen al schrijvend teksten voort. Het ligt voor de hand dat je als leerkracht ook die teksten evalueert.

Op school gaat doorgaans veel aandacht naar de tekst, naar het resultaat van het schrijfproces. Evaluatie van schrijfonderwijs is doorgaans sterk productgericht.

Dat valt best te begrijpen. Productgerichte evaluatie is een stuk makkelijker grijpbaar. Ze is gericht op kenmerken van een tekst: zijn inhoud en de elementen van taalsystematiek, zoals woordvorming en -betekenis, zinsbouw, tekststructuur, spelling, interpunctie, ...

Onderzoek heeft echter aangetoond dat we productgerichte evaluatie om verschillende redenen beter maar met een korreltje zout nemen.

Evaluatie van het schrijfonderwijs

Kinderen verwerven schrijfvaardigheden in een lang proces, dat eigenlijk nooit helemaal af is. Schrijven leren ze langs leerlijnen over de jaren heen. Dat proces begeleiden en evalueren is een opdracht voor het hele team in de basisschool.

Om schrijfonderwijs te evalueren kunnen de verschillende aspecten van de onderwijsleersituatie worden bekeken. Denk maar aan de doelen, de beginsituatie, de didactische werkvormen, de leermiddelen, de evaluatie.

7.3 WAT MET DE EVALUATIE VAN DE VAARDIGHEDEN?

Wie het schrijven van kinderen wil evalueren, heeft aandacht voor de ontwikkeling van verschillende vaardigheden: communicatieve, schrijfstrategische, (schrijftechnische), taal- en spellingvaardigheden.

Een leerkracht van de basisschool kan onmogelijk alles in de gaten houden. Kinderen hebben doorgaans nog onvoldoende inzicht in communicatie en in schrijfstrategische vaardigheden. Bovendien is de taalsystematiek bij kinderen nog in volle ontwikkeling. En spelling en interpunctie verwerven ze de hele lagere school door. Leerkrachten zullen dus wel moeten kiezen welke items in een bepaalde situatie belangrijk zijn en welke ze kunnen gebruiken. Er zal eerst moeten worden gewerkt aan datgene wat een kind het dringendst nodig heeft.

Die aspecten van de evaluatie pakken leerkrachten het beste met geduld en discretie aan. Je kunt hier trouwens nauwelijks van fouten spreken, het zijn veeleer ontwikkelingskenmerken. Op alle slakken zout leggen ontmoedigt de kinderen. Beter dan van een opstel een rode zee te maken, kan een leerkracht de 'fouten' ofwel zelf verbeteren, ofwel geargumenteed commentariëren. Toegegeven, dat vraagt veel tijd en

het resultaat is niet altijd bemoedigend. Beperk je daarom als leerkracht tot een aantal welbepaalde en afgesproken items. Veel van die problemen kun je trouwens ook via taalbeschouwing een beurt geven en aanpakken. Het komt er immers op aan kinderen een taalbeschouwelijke attitude bij te brengen, die hun ook als ze schrijven, van pas komt.

8 LEREN SPELLEN: SPELLINGONDERWIJS

8.1 WAT IS SPELLING?

Spelling is een stelsel van afspraken waarmee je de klankvormen van een taal systematisch vastlegt met behulp van grafische symbolen, meer bepaald met letters.

Stelsel van afspraken

Spelling is een stelsel van afspraken dat door enkele mensen wordt gemaakt binnen een taalgemeenschap. Zonder die conventies zou het veel moeilijker zijn te lezen wat anderen hebben geschreven. Afspraken kunnen altijd worden gewijzigd, als voldoende mensen ze niet redelijk genoeg vinden. Over een spellingaanpassing kunnen enkele mensen beslissen.

Spellingafspraken raken de essentie van een taal niet. Een slechte spelling maakt een taal niet slechter, en een goede spelling maakt een taal ook niet beter. Door een spelling te veranderen, verander je een taal niet. Je verarmt ze er ook niet door. Veel taalgebruikers zien dat niet zo. Zij vinden ten onrechte dat een spellingverandering de taal verarmt.

Klankvormen

Wie spelt, geeft klankvormen weer met letters. Zeg maar fonemen met grafemen. Onze spelling noemen we daarom fonologisch. Het zou mooi zijn als we voor elke klank één teken hadden, voor elk foneem één grafeem. Maar het is niet zo.

Systematisch

Onze spelling is vrij systematisch. Ze steunt op basisbeginsels. In het Nederlands gelden er op z'n minst vijf: het beginsel van de beschaafde uitspraak, dat van de gelijkvormigheid, dat van de overeenkomst of de analogie, dat van de herkomst van de woorden of de etymologie en dat van het gebruik.

Grafische symbolen

Het vierde element in de definitie van spelling is dat we schrijven met behulp van grafische symbolen. Zo gebruiken wij letters. Daarom noemen we ons spellingsysteem alfabetisch.

8.2 HET WOORDBEELD ALS BASIS VAN SPELLINGVAARDIGHEID

Iemand die woorden spelt, put daarvoor doorgaans uit zijn geheugen. Daarin ligt onder meer allerlei kennis omtrent de woorden opgeslagen. Ook hun schrijfwijze.

Niet zo lang geleden werd ervan uitgegaan dat de schrijfwijze van woorden visueel in het geheugen is opgeslagen.

Nu wordt meestal aangenomen dat de schrijfwijze van woorden niet op een zuiver visuele manier in het geheugen gestockeerd is. Zo is uit allerlei onderzoeken duidelijk geworden dat het dikwijls zien van woorden niet zo maar leidt tot een juiste spelling. De zaken zijn, zoals dikwijls met taal, iets complexer. Woordbeelden in ons geheugen worden opgebouwd vanuit verschillende invalshoeken. En dat heeft gevolgen voor het leren spellen. Spellende heeft met meer te maken dan met een louter visuele input.

Zo zijn er onder meer volgende invalshoeken:

- Hoe worden woorden gehoord en uitgesproken? (fonologisch woordbeeld)
- Hoe worden ze begrepen? (semantisch woordbeeld)
- Hoe worden ze gevormd? (morfologisch woordbeeld)
- Hoe worden ze met elkaar gecombineerd? (syntactisch woordbeeld)
- Hoe worden ze geschreven? (schrijf- en schriftbeeld)

Normaal slaan kinderen de verschillende componenten van woordbeelden - fonologisch, morfologisch, syntactisch en semantisch - op in hun geheugen naarmate ze taal verwerven. Het schrijf- en schriftbeeld dienen ze zich eigen te maken als ze leren lezen en schrijven. Ze moeten het als het ware toevoegen aan de woordbeelden die al in hun geheugen liggen opgeslagen.

Kinderen die vanuit dat schrijf- en schriftpatroon kunnen schrijven, zijn eigenlijk bij het einde van het leerproces gekomen. Ze bewandelen die weg, als ze bepaalde woorden al veel hebben geschreven. Denk maar aan de klankzuivere woorden met een vast woordbeeld. Voor woorden die ze minder frequent ontmoeten en gebruiken, dienen ze andere strategieën te hanteren.

Leerkrachten dienen met die complexe structuur van de woordbeelden rekening te houden als ze kinderen efficiënt willen leren spellen. In hun spellingdidactiek doen ze er goed aan zich te baseren op de complexe samenstelling van het woordbeeld. In verantwoord spellingonderwijs moeten woorden veelzijdig worden benaderd om kinderen tot de juiste schrijfwijze te brengen, volgens de aard van het woord.

8.3 SPELLINGSTRATEGIEËN EN HOE JE ZE AANLEERT

Ervaren spellers gaan in de regel uit van de schrijf- en schriftbeelden die ze in hun geheugen hebben opgeslagen. Ze hebben met andere woorden schrijfmotorische patronen opgebouwd.

Bij sommige woorden twijfelen ook ervaren spellers nochtans aan de spelwijze. Bijvoorbeeld als ze dienen te kiezen tussen concurrerende schrijfwijzen: gebeurt en gebeurd. Hun geheugen laat ze daarbij wel eens in de steek. Om dat te verhelpen, doen ze een beroep op hun kennis van de spellingregels, die ze zo goed als automatisch gebruiken of die ze soms expliciet aanwenden. Soms redeneren ze analogisch. En als ze helemaal het spoor bijster zijn, zoeken ze de spelling van een woord op. Ook ervaren spellers hebben dikwijls een woordenboek nodig. Ze volgen dan een zoekstrategie.

Hoe dan ook, ervaren spellers gebruiken verschillende strategieën om woorden juist te schrijven, nu eens deze, dan die. Zelfs in één woord doen ze dat soms. Als ze spellen, volgen ze geen eenduidige reeks van mentale handelingen. Daarom wordt wel eens gezegd dat ervaren spellers 'gemengde spellers' zijn.

Gemengde spellers wenden verschillende strategieën aan. Zo spellen ze vanuit:

- een geheugenstrategie,
- een regelstrategie,
- een analogiestrategie,
- een zoekstrategie.

Dat is precies wat kinderen dienen te worden: 'gemengde spellers' die juist leren spellen door uit de verschillende strategieën de meest doeltreffende flexibel te kiezen.

8.4 ASPECTEN VAN DE BEGINSITUATIE

Doorgaans leren kinderen spellen als ze leren lezen. Dat gaat gewoonlijk hand in hand met aanvankelijk technisch lezen. Het ene ondersteunt trouwens het andere.

Zo komt het dat heel wat van de vaardigheden die tot ontwikkeling worden gebracht als kinderen leren lezen, ook meetellen als ze leren spellen. Leesvoorwaarden en spellingvoorwaarden hebben dus aardig wat met elkaar te maken. Over de ontwikkeling van die leesvoorwaarden staat heel wat te lezen in het derde hoofdstuk van het leerplan 'Lezen', waar 'Aspecten van de beginsituatie' beschreven worden. Over de ontwikkeling van schrijfvoorwaarden reikt het derde hoofdstuk van dit deelleerplan informatie aan.

Ook bij leren spellen speelt de ontwikkeling van de totale persoonlijkheid een rol. Bovendien kun je maar moeilijk voorbij gaan aan een zekere taalbeheersing en aan enig taalbeschouwend bewustzijn.

Het is meegenomen als kinderen die leren spellen, verschillende persoonlijkheidskenmerken, zeg maar allerlei psychomotorische, dynamisch-affectieve en cognitieve eigenschappen tot ontwikkeling brengen die hen helpen om spellingvaardig te worden.

Daarnaast dienen kinderen die leren spellen, te steunen op nogal wat mondelinge taalbeheersing. Het is duidelijk dat allochtonen en kinderen met taalachterstand op dat vlak bijzondere aandacht en zorg nodig hebben.

Tenslotte is ook een dosis taalbeschouwend bewustzijn onontbeerlijk. Denk bijvoorbeeld maar aan het foneembewustzijn.

Om efficiënt spellingonderwijs te organiseren dient de leerkracht de beginsituatie van de kinderen te kennen. Daarom wordt ze zeker bij het begin van elk schooljaar afgetast.

Efficiënt spellingonderwijs veronderstelt ook goede afspraken over de klassen heen.

Om de beginsituatie van de leerlingen te bepalen is veel materiaal voorhanden, inzonderheid inzake spellingstoornissen en spellingvertraging.

8.5 STREEFDOEL, ALGEMENE DOELEN EN DOELEN VOOR SPELLINGONDERWIJS

<i>Streefdoel</i>	<p>Als streefdoel voor spellingopvoeding kan de basisschool zich stellen:</p> <p>"Aan het eind van de basisschool kan en wil een kind zijn gedachten, gevoelens en verlangens vlot en correct neerschrijven in overeenstemming met het spellingsysteem. Het beheerst de spellingcode voor zover het die nodig heeft om op zijn niveau schriftelijk te communiceren."</p>
<i>Algemene doelen</i>	<p>Van dat streefdoel kunnen algemene doelen (Sp.) worden afgeleid. Die houden verband met het kennen, het kunnen en het zijn.</p>
<i>Kennen</i>	<p>Een kind kent de juiste schrijfwijze van de frequentste woorden met een vast woordbeeld, waaronder:</p> <ul style="list-style-type: none">- klankzuivere woorden (Sp. 1),- hoogfrequente niet-klankzuivere woorden (Sp. 2),- de symbolen van het tekensysteem en hun vaste combinaties (ng, ei, ij, ou, au, ...) (Sp. 3),- grondwoorden van spellingcategorieën (Sp. 4),- de schrijfwijze van de frequente woorden geschreven volgens de regel van de etymologie (Sp. 5),- de schrijfwijze van frequente bastaardwoorden (Sp. 6). <p>Een kind heeft inzicht in de regels voor de schrijfwijze van veranderlijke woorden, waaronder:</p> <ul style="list-style-type: none">- de regels van de verdubbeling van klinkers en medeklinkers en de uitzonderingen daarop (Sp. 7),- de regels van de verenkeling van klinkers in open lettergrepen (Sp. 8),- de regels en de begrippen die van belang zijn voor het schrijven van de werkwoordsvormen (Sp. 9),- de regels voor de woorden met niet-klankzuivere eindletter (Sp. 10),- de regels voor de elementaire interpunctie (Sp. 11),- de regels voor het schrijven van hoofdletters (Sp. 12),- de regels voor het schrijven van woordtekens (Sp. 13).
<i>Kunnen</i>	<p>Een kind kan:</p> <ul style="list-style-type: none">- de hierboven beschreven kennis en inzichten toepassen en laten functioneren als het frequente woorden schrijft (Sp. 14),- verschillende spellingstrategieën flexibel toepassen (Sp. 15),- de schrijfwijze van woorden opzoeken (Sp. 16).
<i>Zijn</i>	<p>Een kind is bereid om:</p> <ul style="list-style-type: none">- schriftelijk te communiceren volgens de conventies van de Nederlandse spelling (Sp. 17),- zijn schriftelijk werk te controleren op de juiste spelling (Sp. 18),- bij twijfel de juiste spelling op te zoeken (Sp. 19),- na te denken over zijn eigen spellinggedrag (Sp. 20).

8.6 LEERINHOUDEN VOOR SPELLINGONDERWIJS

8.6.1 TOELICHTINGEN BIJ LEERINHOUDEN SPELLING

Woorden met een vast woordbeeld

Verreweg de meeste Nederlandse woorden hebben een vast woordbeeld. Dat wil zeggen dat met een klankbeeld maar één schrijfwijze correspondeert. Bijvoorbeeld 'straat'. Ook negentig procent van de werkwoorden hebben zo'n vast woordbeeld. Ze zijn maar op één manier correct te schrijven, mits je de gebruikelijke spellingregels toepast. Bijvoorbeeld 'speelt'.

De kinderen dienen de woorden met een vast woordbeeld te leren schrijven in de lagere klassen van de lagere school. Het gaat daarbij om werkwoorden én andere woorden. Daarom worden in de lijst van de leerinhouden voor spelling bij de meeste items ook werkwoorden als voorbeeld gegeven.

De hardnekkige moeilijkheden die kinderen bij de spelling van die woorden ondervinden, zijn vooral de verdubbeling (pannen, dikke, zitten, zeggen) en de verenkeling (muur - muren, neem - nemen) van medeklinkers en klinkers. Daarom dient die leerstof intensief behandeld in het tweede, het derde en het vierde leerjaar. Om die woorden te leren spellen, hebben kinderen geen kennis nodig van de woord- en zinsleer. De kennis van spellingterminologie kan wel nuttige diensten bewijzen.

Woorden met een wisselend woordbeeld

Anderen woorden hebben een wisselend woordbeeld. Dat wil zeggen dat met één klankbeeld meer schrijfwijzen overeenkomen. Daarin kun je twee soorten onderscheiden.

Enerzijds zijn er de woorden met bijvoorbeeld ei -ij (eis - ijs), ou - au (rouw - rauw), woorden als u - uw, jou - jouw, woorden met d of t op het eind (kruid - kruit, wand - want). Ze klinken allemaal gelijk, maar ze kunnen op verschillende manieren worden gespeld. Ook die woorden kunnen kinderen leren spellen zonder expliciete grammaticale kennis. Ze leren zich daarvan een woordbeeld vormen. Ook de context kan ze uitsluitend geven over de spelling.

Anderzijds zijn er werkwoordsvormen met een wisselend woordbeeld: vindt - vind, gebeurt - gebeurd, verbrandde - verbrande enzovoort. Het klankbeeld is gelijk, de schrijfwijze verschilt.

Voor de deelwoorden kun je één van de gebruikelijke spellingregels aanwenden. Bijvoorbeeld 'verbrande' schrijf je zoals je het hoort. Op het deelwoord 'verbrand' pas je de verlengingsregel toe. Om 'verbrandde' echter correct te schrijven, heb je de regels voor het correct schrijven van de persoonsvormen nodig.

Dat kan evenwel tot gevolg hebben dat kinderen problemen hebben met 'verbrand' en 'verbrande' van zodra ze de regels hebben geleerd om 'verbrandde' correct te schrijven. Om dergelijke fouten te vermijden, moeten kinderen kunnen uitmaken of ze al dan niet met een persoons-

vorm te maken hebben. Ze moeten dus leren alert te zijn wanneer ze met een persoonsvorm te maken hebben.

Van de persoonsvormen zijn enkel die een probleem waarvan het klankbeeld je geen informatie geeft over de manier waarop je ze in een bepaalde context moet schrijven.

Het gaat om persoonsvormen met hoorbare -t, -te, -de, -ten, en -den en die niet volgens de gebruikelijke spellingregels geschreven kunnen worden.

Bijvoorbeeld:

-t: vindt

-te en -de: verwachtte, antwoordde, praatte

-ten en -den: praatten, antwoordden.

Het ligt voor de hand dat het nog moeilijker wordt als die persoonsvormen een concurrent hebben.

Bijvoorbeeld:

-t: vindt - vind, gebeurd - gebeurt,

-te en -de: verwachtte - verwachtte, beantwoordde - beantwoorde,

-ten en -den: praatten - praten, antwoordden - antwoorden.

Let wel, die werkwoordsvormen zijn een minderheid in het bestand van frequente werkwoorden. Ze maken er hooguit tien procent van uit.

Om die persoonsvormen correct te leren schrijven dienen kinderen terug te kunnen vallen op een zekere expliciete grammaticale kennis van de woord- en zinsleer en op hun kennis van de spelling van de persoonsvormen.

Over welke grammaticale kennis gaat het?

Een persoonsvorm van een werkwoord wordt bepaald door het onderwerp (persoon en getal) en door de tijd. Dat betekent dat de kinderen een aantal grammaticale begrippen en termen moeten leren die ze kunnen gebruiken om de persoonsvorm te herkennen.

Welke begrippen en termen zijn dat?

Werkwoord, noemvorm, persoonsvorm, onderwerp, enkelvoud, meervoud, stam, uitgang, tegenwoordige en verleden tijd, werkwoorden met en zonder klankverandering.

Waar wordt die grammaticale kennis aangeleerd?

De kinderen maken in een langdurig proces kennis met die begrippen. Dat dient gespreid over de verschillende leerjaren, voornamelijk het derde en het vierde leerjaar. Ze verwerven die begrippen in allerlei taalbeschouwelijke activiteiten met de werkwoorden met een vast woordbeeld. Daarbij kan gebruik gemaakt worden van hulptermen. Uiteindelijk leidt die geleidelijke begripsvorming tot de eigenlijke term.

Het ware probleemgebied bij werkwoordspelling

Door de zaken zo voor te stellen, herleidt dit deelleerplan de werkwoordspelling tot haar waar probleemgebied: de spelling van de persoonsvormen. De totaliteit van het werkwoordelijk systeem hoeft niet integraal te worden geleerd om werkwoorden foutloos te kunnen schrijven. De stamtijden van de werkwoorden (komen, kwam, gekomen, ...) en de vervoeging van de hulp- en onregelmatige werkwoorden krijgen een beurt in de luister- en spreek situaties waarin ze voorkomen. Die vormen juist leren gebruiken valt eigenlijk buiten de opdracht van spellingonderwijs.

Afspraken

Bij de lijst met leerinhouden gelden een aantal afspraken.

De gebruikte tekens

Een ○ wijst erop dat gedurende een zekere tijd aan het spellingverschijnsel gewerkt wordt.

Als dat teken voorkomt bij de termen (zie 12) wil dat zeggen dat aan dat begrip gaandeweg vulling wordt gegeven. Daarbij kunnen leerkrachten verschillende middelen gebruiken: een hulptermin (bijvoorbeeld doewoord voor werkwoord), een analogische omschrijving (dat is net als ...) enzovoort.

Een • wijst erop dat kinderen het spellingverschijnsel moeten verworven hebben en beheersen vanaf het einde van dat leerjaar. Als dat teken bij de termen (zie 12) voorkomt, wil dat zeggen dat ze de term moeten kennen en kunnen gebruiken vanaf het einde van het aangeduide leerjaar.

De termen

Het leerplan streeft uniformiteit na voor het gebruik van de grammaticale termen. Het geeft daarbij de voorkeur aan Nederlandse benamingen. De termen zijn bindend voor iedereen, wat niet uitsluit dat daarnaast nog andere gebruikt kunnen worden. Bij het einde van de lagere school dienen de kinderen ze in elk geval te kennen en te hanteren.

Het secundair onderwijs hanteert dezelfde termen, maar breidt dat arsenaal soms uit. Zo voegt ze er in veel gevallen de vreemde synoniemen aan toe. Zo wordt een onderwerp er soms subject genoemd en een noemvorm infinitief. Dat kan handig zijn als kinderen vreemde talen leren. Het secundair onderwijs dient rekening te houden met de opties die dit leerplan heeft genomen.

De voorbeelden

De voorbeelden in de lijst met leerinhouden zijn gekozen volgens de behandelde moeilijkheid. Dat betekent dat een woord soms meer dan één keer opduikt in de lijst. Zo vind je het woord Belgisch zowel bij de vrije klinker ie die als i wordt geschreven, als bij de woorden op -sch. En het woord computer zowel bij de woorden die met k worden uitgesproken maar met c worden geschreven, als bij woorden uit het Engels.

8.6.2 LEERINHOUDEN (L.)

1 KLINKERS (L. 1)

- ▶ Gedekte klinker: (L. 1.1)
 - in gesloten lettergreep: tak, mes, vis, zon, mus, lag, kin, zit, kam, vul (L. 1.1.1)
 - i als y geschreven: Egypte, symbool (L. 1.1.2)
- ▶ Vrije klinker: (L. 1.2)
 - in gesloten lettergreep: laan, been, boot, muur, riet, boer, leuk, laat, eet, hoor, liep, huur, eet, zoek, leun (L. 1.2.1)
 - ie, oe en eu in open lettergreep: riemen, roepen, deuren (L. 1.2.2)
 - in open lettergreep: lanen, nemen, boten, muren (L. 1.2.3)
 - a en o en u op het einde van een woord: ja, nu, zo, ga (L. 1.2.4)
 - ee aan het einde van een woord: zee, twee (L. 1.2.5)
 - ee aan het einde van een lettergreep: zee-man, tweetal, meegaan (L. 1.2.6)
 - o voor -ch: goochelaar, loochenen (L. 1.2.7)
- ▶ Vrije klinker ee als: (L. 1.3)
 - é: café, comités (L. 1.3.1)
 - er: diner (L. 1.3.2)
 - ai: trainen (L. 1.3.3)
- ▶ Vrije klinker o als: (L. 1.4)
 - au: chauffeur, restaurant (L. 1.4.1)
 - eau: bureau, cadeau, niveaus (L. 1.4.2)
- ▶ Vrije klinker u: (L. 1.5)
 - in woorden met -uw: ruw, uw, duw (L. 1.5.1)
 - in woorden met -ueel: eventueel, individueel (L. 1.5.2)
- ▶ Vrije klinker ie als i geschreven in woorden zoals: (L. 1.6)
 - fabrikant, januari, taxi, benzine, kilo, politici, souvenir (L. 1.6.1)
 - serieus, ingenieur, officieel (L. 1.6.2)
 - radio, station, functioneren (L. 1.6.3)
 - materiaal, liniaal, ideaal (L. 1.6.4)
 - Belgisch, historisch (L. 1.6.5)
- ▶ Vrije klinker i als y geschreven: baby, hobby, typisch (L. 1.7)

	1e lj	2e lj	3e lj	4e lj	5e lj	6e lj
•	•					
•						•
•						
		•				
		○	○	•		
		•				
•						
		•				
				•		
					•	
						•
						•
						•
			•			
						•
					•	
					•	
					•	
						•

	1e lj	2e lj	3e lj	4e lj	5e lj	6e lj
▶ Vrije klinker i als ij in: bijzonder, bijvoorbeeld (L.1.8)					•	
▶ Vrije klinker oe als ou in journalist, journaal, enthousiast (L. 1.9)						•
▶ Vrije klinker in woorden met ai: militair, populair, parlementair (L. 1.10)						•
▶ De doffe klinker: (L. 1.11)						
- open lettergreep: de, me, ze (L. 1.11.1)	•					
- onbeklemtoonde lettergreep: moeten, winkel, deuren, vader, moeder (L. 1.11.2)		•				
- -eren, -elen, -enen: kinderen, bewonderen, meubelen, tekenen (L. 1.11.3)			•			
- voorvoegsels: be-, ge-, ver-: beginnen, gevaar, verlies, verstaan (L. 1.11.4)		•				
- in achtervoegsels: (L. 1.11.5)						
• -ig, -ige: voorzichtig, eeuwige, bezichtigen, verkondigen				•		
• -erig, -erige: houterig				•		
• -(e)lijk, -(e)lijke: innerlijk, koninklijk, moeilijke, hartelijke				•		
- in frequente woorden op -em, op -ik, op -is, op -ond, op -or: adem, monnik, vonnis, avond, professor (L. 1.11.6)				•		
▶ Bijzondere gevallen: (L. 1.12)						
- a in open lettergreep van oorspronkelijk vreemde woorden: adres, banaan, opa (L.1.12.1)			•			
- voor -ch: kachel, lachen, kuchen (L. 1.12.2)			•			
- woorden op -eum en -ium zoals museum, laboratorium (L. 1.12.3)					•	
2 TWEEKLANKEN (L. 2)						
▶ Tweeklanken (L. 2.1)						
- ei, ij, ui: wei, lijn, lui, kijk (L. 2.1.1)		•				
- aai, oei, ooi: fraai, groei, kooi, draai (L. 2.1.2)		•				
- eeuw, ieuw: leeuw, nieuw, geeuw (L.2.1.3)		•				
- ou, au: koude, mouw, paus, pauw, bouw, jouw (L. 2.1.4)		•				
▶ Tweeklanken gevolgd door een doffe lettergreep: fraaie, boeien, kooien, uien, bijen, groeien, draaien, gooien (L. 2.2)		•				
▶ Tweeklanken in vreemde woorden: clown, cacao (L. 2.3)						•

	1e lj	2e lj	3e lj	4e lj	5e lj	6e lj
▶ Dubbele medeklinker in samenstellingen: achttien, handdoek, voorruit (L. 3.9)				•		
▶ In moeilijke woorden: onmiddellijk, parallelogram, misschien, noch (L. 3.10)					•	
▶ De achtervoegsels -heid en -teit: waarheid, kwaliteit (L. 3.11)					•	
▶ Woorden uitgesproken met s als t geschreven: (L. 3.12)						
- -ti: station, nationaal (L. 3.12.1)					•	
- -tie: actie, functie, politie, advertentie, relatie (L. 3.12.2)					•	
▶ Woorden uitgesproken met s geschreven als c: centiem, circus, officier, principe, concert, publiceren, forceren, produceren (L. 3.13)					•	
▶ Woorden uitgesproken met ks, geschreven als cc: succes (L. 3.14)						•
▶ Woorden uitgesproken met k, geschreven als c: speculaas, dictee, concert, computer, controleren, concentreert, insect, product (L. 3.15)					•	
▶ Woorden uitgesproken met k, geschreven als cc: accordeon, accu (L. 3.16)						•
▶ Woorden uitgesproken met k(w), geschreven als qu: aquarium, quotiënt (L. 3.17)						•
▶ Woorden uitgesproken met ks, geschreven als x: examen, extra (L. 3.18)						•
▶ Woorden met (\int), geschreven als ch: chef, machine, chauffeur, chocolade (L. 3.19)						•
▶ Woorden met (\int), geschreven als g: bagage, horloge, energie, regime (L. 3.20)						•
▶ Woorden met (\int), geschreven als j: journaal, journalist, jury (L. 3.21)						•
▶ Woorden uit het Engels: computer, interview, keeper, nylon, show, team, weekend (L. 3.22)						•
▶ Woorden uit het Frans: diner, pension, portefeuille, premier, toilet (L. 3.23)						•

	1e lj	2e lj	3e lj	4e lj	5e lj	6e lj
▶ Woorden met medeklinkers die niet worden uitgesproken, maar wel geschreven: (L. 3.24)						
- Woorden met -n aan het einde van een doffe lettergreep: (L. 3.24.1)		•				
. manden, kaarten, hebben (L. 3.24.1.1)				•		
. gouden, marmeren, zilveren (L. 3.24.1.2)						•
. gezamenlijk, openlijk (L. 3.24.1.3)						
- Woorden met th: thee, theater, katholiek, thuis, althans (L. 3.24.2)					•	
- Woorden met bijzondere uitspraak: (L. 3.24.3)						
. jasje, zusje (L. 3.24.3.1)			•			
. erwten, markt (L. 3.24.3.2)			•			
. kerstdag, herfstvruchten, zakdoek, ontdekken (L. 3.24.3.3)					•	
. zachtjes, lichtjes (L. 3.24.3.4)					•	
. dichtste, beroemdste (L. 3.24.3.5)						•
- Woorden met sz: enigszins, geenszins (L. 3.24.4)						•
4 WERKWOORDSVORMEN (L. 4)						
▶ werkwoordsvormen waarbij de gebruikelijke spellingregels worden toegepast (zie hierboven) (L. 4.1)	○	○	○	•		
▶ persoonsvormen met hoorbare -t, -te, -de, -ten, -den en met stam op -t of -d in: (L. 4.2)						
- de tegenwoordige tijd (L. 4.2.1)				○	•	
- de verleden tijd (L. 4.2.2)					•	
▶ Bijzondere aandacht voor werkwoordsvormen met hoorbare -t die geen persoonsvorm zijn (gebeurd, betekend, het neergestorte vliegtuig, ...) (L. 4.3)					•	
5 TUSSENKLANKEN: E, EN, S						
▶ worden niet systematisch aangeleerd in de lagere school.						

	1e lj	2e lj	3e lj	4e lj	5e lj	6e lj
6 WOORDTEKENS (L. 5)						
▶ Weglatingsteken (apostrof): (L. 5.1)						
- Begin van een woord: 's ochtends, 's zomers (L. 5.1.1)					•	
- Begin van een zin: 't Is laat. (L. 5.1.2)					•	
- Woorden op vrije klinker -a, -i, -o, -u, -y waaraan 's wordt toegevoegd: Anna's, opa's, taxi's, piano's, menu's, baby's, ... (L. 5.1.3)					•	
▶ Liggend streepje: (L. 5.2)						
- Samenstellingen van aardrijkskundige namen en hun afleidingen: West-Vlaanderen, West-Vlaams (L. 5.2.1)					•	
- Samenstellingen met Sint: Sint-Niklaas (L. 5.2.2)					•	
- O.-L.-Vrouwekerk (L. 5.2.3)					•	
- De overige gevallen voor het schrijven van liggende streepjes worden niet systematisch aangeleerd in de lagere school.						
▶ Trema (deelteken): (L. 5.3)						
- Volgende typen komen in aanmerking: ge- eindigd, geërfd, knieën, feeën, zeeën, België, Azië (L. 5.3.1)					•	
- De overige gevallen voor het schrijven van het deelteken worden niet systematisch aangeleerd in de lagere school.						
▶ Afkortingsteken: (L. 5.4)						
- Enkel in frequent gebruikte afkortingen, zoals: ww., o.a., d.w.z.					•	
7 LEESTEKENS (L. 6)						
▶ De punt (L. 6.1)	•					
▶ Het vraagteken (L. 6.2)	•					
▶ Het uitroepteken (L. 6.3)	•					
▶ De komma (L. 6.4)						
- tussen de termen van een opsomming zonder 'en': boter, kaas en melk (L. 6.4.1)		•				
- voor en na een aanspreking (L. 6.4.2)				•		
- De overige gevallen voor het schrijven van komma's worden niet systematisch in de lagere school aangeleerd.						

	1e lj	2e lj	3e lj	4 e lj	5e lj	6e lj
<ul style="list-style-type: none"> ▶ De dubbelpunt voor (L. 6.5) <ul style="list-style-type: none"> - verklarende opsommingen (L. 6.5.1) - aanhalingen (L. 6.5.2) ▶ Het aanhalingsteken bij begin- en eindaanhaling: "...", zei hij. Hij zei: "..." (L. 6.6) ▶ De overige interpunctietekens worden niet systematisch aangeleerd in de lagere school. Als ze in teksten voorkomen, kunnen ze worden verklaard. De kinderen hoeven ze niet actief aan te wenden in hun eigen teksten. 		•			•	
<p>8 AFBREKING VAN WOORDEN OP HET EINDE VAN DE REGEL</p> <p>Er dient een onderscheid gemaakt te worden tussen het afbreken van woorden bij het schrijven en het onderscheiden van lettergrepen bij het leren decoderen van geschreven taal. Lettergrepen herkennen en onderscheiden is een belangrijk hulpmiddel dat kinderen ondersteunt als ze leren lezen en schrijven. De regels voor het afbreken van woorden bij het schrijven is een doel dat de lagere school niet dient na te streven. Ze worden er niet systematisch aangeleerd.</p> <p>Voor het afbreken van woorden dienen de kinderen volgende vuistregels meegegeven te worden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Breek zo weinig mogelijk af. ▶ Breek altijd zinvol af. 						
<p>9 HOOFDLETTERS (L. 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Het eerste woord van een zin (L. 7.1) ▶ Namen schrijven (L. 7.2) <ul style="list-style-type: none"> - De eigen naam en het eigen adres schrijven (L. 7.2.1) - Personen en zaken die als heilig worden beschouwd (L. 7.2.2) - Persoonsnamen (L. 7.2.3) - Namen van (kerkelijke) feestdagen (L. 7.2.4) - Aardrijkskundige namen (straten, steden, landen, ...) (L. 7.2.5) - Afleidingen van aardrijkskundige namen (L. 7.2.6) 		•			•	•

	1e lj	2e lj	3e lj	4e lj	5e lj	6e lj
10 HET AANEENSCHRIJVEN VAN WOORDEN ZOALS GETALLEN						
De regels voor het aaneenschrijven van woorden worden niet systematisch aangeleerd in de lagere school.						
11 ALFABET (L. 8)						
Om de zoekstrategie te kunnen toepassen, dienen de kinderen het alfabet te kennen en te kunnen hanteren.						
▶ Alfabet kennen en letters correct uitspreken (L. 8.1)			•			
▶ Alfabetiseren op de eerste letter (L. 8.2)			•			
▶ Alfabetiseren op de eerste en de tweede letter (L. 8.3)				•		
▶ Volledig alfabetiseren (L. 8.4)						•
12 TERMEN DIE KINDEREN MOETEN KENNEN EN KUNNEN GEBRUIKEN (L. 9)						
▶ Klinkers (L. 9.1)						
- klinker (L. 9.1.1)		•				
- gedekte klinker (L. 9.1.2)		○	○	○	○	•
- vrije klinker (L. 9.1.3)		○	○	○	○	•
- open/gesloten lettergreep (L. 9.1.4)		○	○	•		
▶ Tweeklanken (L. 9.2)						
- tweeklank		○	○	○	○	•
▶ Medeklinkers (L. 9.3)						
- medeklinker		•				
▶ Werkwoordsvormen (L. 9.4)						
- werkwoord (ww.) (L. 9.4.1)		○	○	•		
- noemvorm (nv.) (L. 9.4.2)			○	•		
- persoonsvorm (pv.) (L. 9.4.3)			○	•		
- onderwerp (ond.) (L. 9.4.4)			○	•		
- enkelvoud/meervoud (enk./mv.) (L. 9.4.5)			○	•		
- tegenwoordige/verleden tijd (t.t./v.t.) (L. 9.4.6)			○	•		
- stam (L. 9.4.7)			○	○	○	•
- uitgang (L. 9.4.8)			○	○	○	•
- werkwoorden met/zonder klankverandering (L. 9.4.9)					•	
▶ Tussenklanken						

	1e lj	2e lj	3e lj	4e lj	5e lj	6e lj
▶ Woordtekens (L. 9.5)						
- weglatingsteken (L. 9.5.1)					•	
- liggend streepje (L. 9.5.2)					•	
- trema (deelteken) (L. 9.5.3)					•	
▶ Leestekens (L. 9.6)						
- leesteken (L. 9.6.1)			○	•		
- de punt (L. 9.6.2)	•					
- het vraagteken (L. 9.6.3)	•					
- het uitroepteken (L. 9.6.4)	•					
- de komma (L. 9.6.5)		•				
- de dubbelpunt (L. 9.6.6)		•				
- het aanhalingsteken (L. 9.6.7)					•	
▶ Hoofdletters (L. 9.7)						
- hoofdletter		•				
▶ Woorden aaneenschrijven						
▶ Alfabet (L. 9.8)						
- alfabet			•			

8.7 SPELLEN DIDACTISCH ORGANISEREN

8.7.1 ALGEMENE UITGANGSPUNTEN VOOR SPELLINGONDERWIJS

Als leerkrachten kinderen leren spellen, nemen ze het best een aantal algemene uitgangspunten in acht.

Zo zijn er onder meer:

- Leren spellen verloopt over veel jaren: spellingonderwijs in de lengte.
- Leren spellen doe je telkens als je aandachtig schrijft: spellingonderwijs in de breedte.
- Leren spellen dient tot iets: spellingonderwijs hoort functioneel te zijn.
- Leren spellen met frequente woorden: spellingonderwijs gaat uit van woordfrequentie.
- Leren spellen wordt makkelijker als je gemotiveerd bent: spellingonderwijs en motivatie.
- Leren spellen wordt het best systematisch aangepakt: een systematische leergang.

8.7.2 OEFENVORMEN VOOR SPELLINGONDERWIJS

Er bestaat een grote verscheidenheid van spellingoefeningen. Ze verschillen in moeilijkheidsgraad. Ze vragen van de leerlingen uiteenlopende vaardigheden en beheersingsniveaus. Sommige oefeningen tref je vaak aan, andere niet zo vaak.

Spellingoefeningen kunnen als volgt worden gerangschikt:

- observeren en herkennen,
- kopiëren,
- rubriceren,
- grammaticale oefeningen met een spellingimplicatie,
- dictees als spellingoefening.

Observeren en herkennen

- Observatie- en herkenningsoefeningen zijn doorgaans geen zelfstandige spellingoefeningen, maar wel activiteiten die aan het eigenlijke schrijven voorafgaan.
- Ze zijn erop gericht kinderen letters te leren herkennen van uit verschillende invalshoeken: visueel, auditief, spraak- en schrijfmotorisch.
- De geviseerde woorden worden het best geïsoleerd aangeboden: onderstrepen, omcirkelen, met kleur bewerken.
- Deze oefeningen moeten intensief en geconcentreerd gebeuren.
- Ze blijven belangrijk bij etymologisch gespelde, vreemde en bastaardwoorden die meer in de hogere leerjaren aan bod komen.

Kopiëren

- Kopieeroefeningen ondersteunen doorgaans het inoefenen van nieuwe woorden.
- Ze beogen niet enkel het visuele aspect van het woordbeeld, maar ook het auditieve, spraak- en schrijfmotorische aspect.

- Ze zijn gericht op de concrete moeilijkheden van woorden.
- Het best worden altijd hele woorden gekopieerd; zo wordt het woordbeeld het minst verstoord.
- Kopieeroefeningen dienen geconcentreerd, niet gedachteloos-mechanisch en gedurende korte tijdspannes te verlopen.
- Op elke kopieeroefening volgt een onmiddellijke verbetering.

Rubriceren

- Rubriceeroefeningen brengen het analogisch denken op gang: een woord wordt vergeleken met een referentiewoord en op analoge wijze gespeld. Ze horen doorgaans bij een analogiemethode, soms ook bij een regelmethode.
- De analogische redenering kan in haar grondvorm gegeven worden: woorden worden geassocieerd met een referentiewoord.
- Laat leerlingen vooral frequente woorden opzoeken in betrouwbare bronnen die in de klas voorhanden zijn.

Grammaticale oefeningen met een spellingimplicatie

- Deze oefeningen zijn gebaseerd op inzicht in de taalsystematiek, maar ze zijn in de eerste plaats gericht op de spelvaardigheid. Ze dienen dus een spellingimplicatie te hebben. Ze kunnen bovendien de taalbeheersing van kinderen uitbreiden, verstevigen en remediëren.
- Er zijn verschillende oefeningen mogelijk: invullen, aanvullen, opbouwen, ombouwen en substitueren.
- De oefeningen worden ingedeeld volgens de niveaus van de taalsystematiek.

Dictees als spellingoefening

- Dictees worden gegeven met verschillende bedoelingen: inoefenen, herhalen, peilen.
- Oefen- en herhalingsdictees zijn erop gericht woordbeelden te fixeren of de toepassing van een regel te bevorderen. Ze vragen grondige voorbereiding, opdat er zo weinig mogelijk fouten zouden voorkomen. Ze worden onmiddellijk gecorrigeerd.
- Een peil- of controledictee wordt gegeven zonder voorbereiding. Het gaat enkel over behandelde spellingstof. De leerkracht wil er de vorderingen van de individuele leerling mee nagaan en corrigeert en verwerkt de gegevens doorgaans in een foutenanalyse.
- Een dictee kan worden gegeven door de leerkracht (klassikaal dictee) of door de leerlingen. Ze kunnen dat aan elkaar geven (groeps- en partnerdictee) of aan zichzelf (zelfdictee).
- Een dictee kan auditief, visueel of auditief-visueel verlopen.
- Bij een auditief dictee schrijft de leerling op wat hij gehoord heeft; bij een visueel dictee wat hij gezien heeft; bij een auditief-visueel dictee wat hij gehoord en gezien heeft.
- De dicteerstof kan verschillen:
 - doorlopende tekst,
 - losse zinnen,
 - woorden uit een zinvol geheel: kern dictee,
 - losse woorden.

Losse woorden en een kerndictee worden bij de werkwoordsvormen, beter niet gehanteerd want de context bepaalt de schrijfwijze van de woorden.

8.7.3 MEDIA VOOR SPELLINGONDERWIJS

Er bestaan talrijke media voor spellingonderwijs. Leerkrachten zijn vindingrijk op dat gebied en ontwerpen veel materiaal zelf: wandplaten, woordkaarten, afbeeldingen in allerlei vormen ... Daarnaast bestaan er heel wat leermiddelen in de handel. Ook op het gebied van de educatieve software wordt veel materiaal ontworpen waarmee kinderen kunnen leren spellen. Dat materiaal mag kinderen zeker niet afschrikken. Het moet aan hun niveau aangepast zijn en doorzichtig en eenvoudig blijven.

Gelukkig zijn tegenwoordig de meeste van die leermiddelen ludiek en creatief opgevat. Spelend leren spellen kan kinderen trouwens sterk motiveren. En die creativiteit kan ook de taalontwikkeling ondersteunen. Veel van de oefenvormen die hierboven werden vermeld, kunnen hier een plaats krijgen.

Toch is het aangewezen dat leerkrachten goed in de gaten houden waarvoor een bepaald leermiddel precies dient. Een leermiddel hoort te passen bij een bepaalde bedoeling en aan te sluiten bij een leergang. Een verantwoorde verhouding tussen speel- en leertijd mag nooit op de achtergrond geraken. Bovendien is het een pluspunt als speelmateriaal kinderen ook leert reflecteren en bijdraagt tot hun cognitieve ontwikkeling.

8.8 SPELLING EVALUEREN

8.8.1 WAT WORDT BEDOELD MET DE EVALUATIE VAN SPELLING?

Bij de evaluatie van spelling kun je als leerkracht aandacht besteden aan het leerproces van de leerling en aan het product ervan. Als leerkracht en als team kun je bovendien het spellingonderwijs van de school in een evaluatie betrekken.

- Evaluatie van het leerproces: procesgerichte evaluatie

Wie als leerkracht wil evalueren hoe een leerling naar spellingdoelen toe ontwikkelt, kan verschillende aspecten van dat proces nagaan.

- ▶ Zo kan een leerkracht nagaan hoe een leerling het woordbeeld als basis van spellingvaardigheid (zie 8.2) verwerft. Daarbij duiken vragen op als:
 - Hoe horen kinderen de woorden en hoe spreken ze die uit?
 - Hoe begrijpen ze die?
 - Hoe vormen ze woorden?
 - Hoe combineren ze woorden tot zinnen?
 - Hoe schrijven ze woorden?

► Vervolgens kan een leerkracht erop letten welke spellingstrategieën (zie 8.3: geheugenstrategie, regelstrategie, analogiestrategie, zoekstrategie) een leerling aanwendt en wanneer en met welke flexibiliteit hij dat doet.

- Evaluatie van het leerproduct: productgerichte evaluatie

Wie een product evalueert, gaat na of een leerling de gestelde doelen (zie 8.5) heeft bereikt. Bij die doelen gaat het zowel over kennis en vaardigheden als over attitudes. Die doelen worden gerealiseerd via de leerinhouden (zie 8.6).

- Evaluatie van het spellingonderwijs

Daarbij wordt het spellingonderwijs in het algemeen onder de loep gelegd: de leerinhouden, de spellingdidactiek, de leerlingbenadering.

8.8.2 HOE KUN JE SPELLING EVALUEREN?

Om het efficiënt aan te pakken moet je als leerkracht geregeld gegevens

- verzamelen via spellingoefeningen, schriftelijke taaluitingen en gesprekken,
- analyseren,
- interpreteren,
- waarderen,
- en beslissingen nemen voor de verdere organisatie van je spellingonderwijs.

9 BIBLIOGRAFIE

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

ANDRIES, C. (red.)
Spellingsmoeilijkheden.
Leuven, Acco, 1988.

ANDRIES, C.,
Een nieuwe kijk op schrijfonderwijs.
Leuven - Amersfoort, Acco, 1992.

ASSINK, E.M.H.,
Leerprocessen bij het spellen. Aanzet voor de verbetering van de werkwoordendidactiek.
Utrecht, Elinkwijk, 1983.

ASSINK, E. & VERHOEVEN, G., (red.)
Visies op spelling.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1985.

BEERNINK, R.,
Functioneel stellen. Een modelleergang voor het stelonderwijs in de groepen 6,7 en 8 van de basisschool.
Enschede, Instituut voor Leerplanontwikkeling, SLO., 1989.

BEERNINK, R. et al.,
Wegwijzer in taalonderwijs. Schrijfonderwijs.
Enschede, Instituut voor Leerplanontwikkeling, SLO., 1990.

BEERNINK, R. & VAN THUIJL, H.,
Schrijfvaardigheid. Cursistenboek; Nascholingscursus Taalvaardigheden.
Den Bosch, KPC, 1988.

BONSET, H. et al.,
Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek.
Muiderberg, Coutinho, 1992.

BOURLEZ, J. & KIMPE, J.,
Woordwijs, woordfrequentielijst.
Lier, Uitgeverij Van In.

BROUWER, R.H.M.,
Op weg naar effectief spellingonderwijs.
Hoevelaken, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, 1993.

BUS, A.G.,
Geletterde peuters en kleuters.
Meppel, Boom b.v., 1995.

BUS, A.G. et al.,
Lezen en schrijven in de onderbouw. Praktische implicaties van onderzoek naar 'emergent literacy'.
Hoevelaken, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, 1991.

CALLEBAUT, I.,
Kinderen schrijven. Een handboek voor begeleiders.
Leuven - Amersfoort, Acco, 1988.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER EN KLEUTER-
ONDERWIJS,
Leerproblemen op school: Niet inpakken, maar aanpakken.
Brussel, CRKLKO, 1991.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER ONDERWIJS,
Leerplan Moedertaal.
Brussel, CRKLO, 1969.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER ONDERWIJS,
Muzische opvoeding in de basisschool.
Brussel, CRKLO, 1980.

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 katholieke kleuterschool.
Brussel, CRKLO, 1978.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER ONDERWIJS,
Vormingsplan voor activiteiten in de katholieke kleuterschool. Wereld-
oriëntatie: opvoeden tot milieubeleving, opbouw van het wereldbeeld.
Brussel, CRKLO, 1985.

COOREMAN, A. & VAN DEN BOSCH, H.,
Als spelling een kwelling is ...
Antwerpen, Standaard Educatieve Uitgeverij, 1995.

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

DAEMS, F. et al.,
Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar lees- en schrijfvaardigheid
bij het einde van het secundair onderwijs.
Antwerpen, 1991.

DE BAAR, K.,
Woordbouw, een spellingleergang voor individualiserend onderwijs.
Amsterdam, 1987.

DE BAAR, K.,
Individualiserend spellingonderwijs.
Den Bosch, LPC, s.d.

- DE BOER, H. & VERNOOY, K.,
Schrijven volgens plan. Suggesties voor de verbetering van de onderwijspraktijk.
Hoevelaken, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, 1992.
- DE CORTE, E. et al.,
Groeien in onderwijzen, Handleiding voor leerkrachten basisonderwijs, 1 en 2.
Leuven, Wolters, 1988, 1990.
- DE CORTE, E. et al.
Strategieën voor onderwijzen.
Apeldoorn, Van Walraven B.V., 1984.
- DEKKERS, P. et al.,
Driehonderdmaal taal.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 46, 1986.
- DEKKERS, P. et al.,
Gedichten maken op school.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 5, 1979.
- DEKKERS, P.,
Werkplan Taal. Stellen.
's Hertogenbosch, Malmberg, Amphi-reeks, 1980.
- DE WANDEL, O.
Onvoltooid tegenwoordig.
Een inventariserend onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, lezen, spreken en schrijven.
Antwerpen, UIA, 1994.
- DE WANDEL, O.,
Strategieën in het onderwijs Nederlands.
Antwerpen, UIA, 1995.
- DIEKEMA, K. et al.,
Schrijfonderwijs. Wegwijzer in taalonderwijs.
Enschede, Instituut voor Leerplanontwikkeling, SLO, 1990.
- DUMONT, J.J.,
Leerstoornissen. Theorie, diagnostiek, behandeling.
Rotterdam, Lemniscaat, 1990.
- DUMONT, J.J.,
Lees- en spellingproblemen. Dyslexie, dysorthografie en woordblindheid.
Rotterdam, Lemniscaat, 1984.
- GEEL, R.,
Niemand is meester geboren. Geschiedenis van het Nederlandse schrijfvvaardigheidsonderwijs in de 19de en 20ste eeuw.
Muiderberg, Couthino, 1989.

GEELHOED, J.W.,
Spellingsproblemen.
In A. Van der Leij (red.), Zorgverbreding, bijdragen uit het speciaal onderwijs aan het basisonderwijs.
Nijkerk, Intro, 1985.

HEYERICK, L.,
Spellingdidactiek: de werkwoorden.
In Gids voor het basisonderwijs,
Diegem, Kluwer Editorial.

HEYERICK, L.,
Spellingdidactiek: hoe leer je de spelling van het Nederlands?
In Gids voor het basisonderwijs,
Diegem, Kluwer Editorial.

HEYERICK, L.,
Spellingdidactiek voor onveranderlijke woorden.
In Gids voor het basisonderwijs,
Diegem, Kluwer Editorial.

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

HOOGEVEEN, M.,
Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool.
Enschede, Instituut voor Leerplanontwikkeling, SLO, 1993.

HUIZENGA, H.,
Spellingdidactiek voor de basisschool.
Leiden - Antwerpen, Martinus Nijhoff, 1991.

JANSSEN - VOS, F. et al.,
Naar lezen, schrijven en rekenen.
Assen - Maastricht, Van Gorcum, 1991.

KAASHOEK, P. & MOLS, A.,
Spelling aan de basis.
Tilburg, Zwijssen, 1986.

KLEIN, M. & VISSCHER, M.,
Handboek Verzorgd Nederlands. Spellingsregels - Stijladviezen.
Groningen, Martinus Nijhoff Uitgevers, 1996.

KONINGS, L.,
Orthotheek. Zorgbreedte in de praktijk.
Den Bosch, Malmberg, 1982.

KOST, HELEEN,
Prisma van de taal.
Utrecht, Het Spectrum, Prisma-boek 2655, 1990.

- LENTZ, L. et al.,
Schrijfonderwijs onder het mes.
Enschede, SLO, 1986.
- LENTZ, L. & VAN TUIJL, H.,
Taalvaardigheid in de basisschool.
Enschede, SLO, 1989.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTE-
MENT ONDERWIJS,
Basisonderwijs: Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Decretale tekst en
uitgangspunten.
Brussel, Departement Onderwijs, Centrum voor Informatie en Documen-
tatie, 1995.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTE-
MENT ONDERWIJS,
Basisonderwijs: Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Besluit 27 mei
1997. Decreet 15 juli 1997.
Brussel, Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie,
1997.
- NIJMEEGSE WERKGROEP TAALDIDACTIEK,
Taaldidactiek aan de basis.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978/2, 1985/3, 1992/4.
- NOUWS, L.,
Van kleuterkrabbel tot schrijftaal. Methodisch schrijven, vormgeven,
spellen, creatief, grafisch en zakelijk schrijven in de basisschool.
Tilburg, Zwijsen, OBR-reeks 307, 1985.
- OOSTERHOFF, T. et al.,
Wegwijzer in taalonderwijs. Spellingonderwijs.
Enschede, Instituut voor Leerplanontwikkeling, SLO., 1989.
- PEPERMANS, J. & VAN HERCK, P.,
Eigenwijzer. Nieuwe methode voor werkwoordspelling.
Leuven, Acco, 1985.
- PERMENTJER, L. & VAN DEN EYNDEN, L.,
Stijlboek.
Groot-Bijgaarden, Scoop, 1997.
- REIJNDERS, B.M.,
Dagelijks taal.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1970.
- RENKEMA, J.,
Schrijfwijzer. Handboek voor duidelijk taalgebruik.
's Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1992.
- RIJLAARSDAM, G. & HULSHOF, H.,
Schrijven: theorie en praktijk van het schrijfvaardigheidsonderwijs.
Den Bosch, Malmberg, DCN-cahier 16, 1984.

- SCHAERLAEKENS, A.M. & GILLIS, S.,
De taalverwerving van het kind. Een hernieuwde oriëntatie in het
Nederlandstalig onderzoek.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1987.
- SPOELDERS, M. & YDE, P.,
Over schrijven geschreven.
Gent, Communication and cognition, 1992.
- STANDAERT, R. & TROCH, F.,
Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek.
Leuven - Amersfoort, Acco, 1995.
- STRUIKSMA, A.J.C. et al.
Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen.
Amsterdam, VU Uitgeverij, 1992.
- TROCH, G.,
Handleiding bij het spraakkunstonderricht in de basisschool.
Lier, Van In, 1972.
- VAN DEN TOORN, Dr. M.C.
Nederlandse taalkunde.
Utrecht - Antwerpen, Uitgeverij het Spectrum, Aulaboek 499, 1977/5
- VAN DEN HEUVEL, F.,
Spellingtoetsen voor het basisonderwijs.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 35, s.d.
- VAN DER GEEST, A. et al.
Spellen met spellingzwakke kinderen.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 15, 1978.
- VAN DER GEEST, A. & SWUSTE, W.,
Plezier in boeken. Activiteiten rond boeken.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 8, 1976.
- VAN DER GEEST, A. & SWUSTE, W.,
Spelen met taal. Kreatieve taalspelletjes op school en thuis.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 11, 1980.
- VAN DER GEEST, A. & SWUSTE, W.,
Werken met taal. Een brug naar flexibel taalonderwijs.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 10, 1977.
- VAN DER GEEST, A. & SWUSTE, W.,
Spellingwijzer
Den Bosch, Malmberg, Praxis 14, 1978.
- VAN DER GEEST, A. & SWUSTE, W.,
Spellingwijzer. Woordfrequentielijsten 1,2,3,4.
Den Bosch, Malmberg, Praxis 14, 1978.

VAN DER HORST, P.J.,
Stijlwijzer. Praktische handleiding voor leesbaar schrijven.
Den Haag, SDV, 1996.

VAN DER LEIJ, A. & HAMERS, J. (Eds.),
Dyslexie 88.
Amsterdam - Lisse, Swets en Zeitlinger, 1988.

VAN DER MEULEN, M. et al.,
Tussen taal en teken. Lessen in functionele geletterdheid.
Tilburg, Zwijsen, 1990.

VAN EIJK, I.,
De Schrijfhulp.
Amsterdam, Uitgeverij Contact, 1989.

VAN GELDEREN, A. & BLOK, H.,
Het stelonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs.
Amsterdam, SCO, 1989.

VAN PEER, W.,
Spel(l)onderwijs. Een methode voor de spelling van de werkwoorden.
Leuven, Acco, 1984.

VAN PEER, W. & TIELEMANS, J.,
Instrumentaal 1.
Leuven, Acco, 1984.

VERHOEVEN, G.,
De strategieën van de speller. Een analyse van het spellingvraagstuk.
Groningen, 1985.

VERHOEVEN, L., (Ed.)
Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs.
Lisse, Swets en Zeitlinger, 1992.

VERHOEVEN, L.,
Ontluikende geletterdheid. Een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven.
Lisse, Swets en Zeitlinger, 1994.

VERLAECKT, W. (red.)
Over creativiteit in schrijven.
Leuven, Acco, s.d.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Schrift.
Brussel, CRKLKO, 1999.

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. Luisteren en Spreken. Basistekst.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Luisteren en Spreken. 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.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Ontwikkelingsplan voor de katholieke kleuterschool.
Brussel, CRKLKO, 2000.

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

WESDORP, H.,
De didactiek van het stellen. Een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructievariabelen op de stelvaardigheid.
Amsterdam, SCO-rapport, 1985.

WESDORP, H. et al.,
De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek. Een voorstudie op het gebied van het taalonderwijs in de lagere school.
Lisse, Swets & Zeitlinger, SVO-reeks 85, 1986.

WOORDENLIJST, ...
Woordenlijst Nederlandse taal, samengesteld door het Instituut voor Nederlandse Lexicologie in opdracht van de Nederlandse Taalunie.
Den Haag, Sdu, Antwerpen, Standaard Uitgeverij, 1995.

ZUIDEMA, J.,
Efficiënt spellingonderwijs. Een leer- en expertmodel voor het spellen.
Acco, Leuven, 1988.

ZWARTS, M., (red.)
Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisschool. (PPON-reeks 2)
Arnhem, CITO, 1990.

10 CONCORDANTIELIJST ONTWIKKELINGSDOELEN EN EINDTERMEN SCHRIJVEN

ONTWIKKELINGSDOELEN NEDERLANDS SCHRIJVEN

De kleuters kunnen:

- | | | |
|-----|--|-------------|
| 4.1 | een ervaring, een verhaal weergeven door middel van visueel materiaal. | Schr. 2.2.4 |
| 4.2 | met hulp van volwassenen, eigen boodschappen door middel van symbolen vastleggen en kenbaar maken. | Schr. 2.2.4 |
| 4.3 | onvolledige eenvoudige beelden aanvullen. | Schr. 2.2.4 |

EINDTERMEN NEDERLANDS SCHRIJVEN

De leerlingen kunnen (*verwerkingsniveau = kopiëren*):

- | | | |
|-----|--|-------------|
| 4.1 | overzichten, aantekeningen, mededelingen op- en overschrijven. | Schr. 2.2.4 |
|-----|--|-------------|

De leerlingen kunnen (*verwerkingsniveau = beschrijven*):

- | | | |
|-----|--|-------------|
| 4.2 | een oproep, een uitnodiging, een instructie richten aan leeftijdgenoten. | Schr. 2.2.4 |
|-----|--|-------------|

De leerlingen kunnen (*verwerkingsniveau = structureren*):

- | | | |
|-----|---|-------------|
| 4.3 | een brief schrijven aan een bekende om een persoonlijke boodschap of belevens over te brengen. | Schr. 2.2.4 |
| 4.4 | voor een gekend persoon een verslag schrijven van een verhaal, een gebeurtenis, een informatieve tekst. | Schr. 2.2.4 |
| 4.5 | een formulier invullen met informatie over henzelf. | Schr. 2.2.4 |
| 4.6 | schriftelijk antwoorden op vragen over verwerkte inhoud. | Schr. 2.2.4 |

4.7 de leerlingen kunnen voor het realiseren van bovenstaande eindterm bovendien:

- hun teksten verzorgen rekening houdende met handschrift en lay-out;
- spellingsafspraken en -regels toepassen in verband met het schrijven van:

woorden met vast woordbeeld:

- klankzuivere woorden;
- hoogfrequente niet-klankzuivere woorden;

woorden met veranderlijk woordbeeld (regelwoorden):

- werkwoorden;
- klinker in open/gesloten lettergreep;
- verdubbeling medeklinker;
- niet-klankzuivere eindletter;
- hoofdletters;
- interpunctietekens . , ? ! :

Schr. 2.2.5

Schr. 2.2.5, Schr. 5, Sp. 14

Sp. 1

Sp. 2

Sp. 9

Sp. 8

Sp. 7

Sp. 10

Sp. 12

Sp. 11

* 4.8 de leerlingen ontwikkelen bij het realiseren van de eindtermen voor schrijven de volgende attitudes:

- schrijfbereidheid;
- plezier in schrijven;
- bereidheid tot nadenken over het eigen ... schrijfgedrag;
- bereidheid tot het naleven van schrijfconventies;
- weerbaarheid.

Ad.15, Ad.19

Ad.17

Ad.18, Sp. 20

Ad.24, Sp. 17

Ad.19, Ad.25

NEDERLANDS - VAARDIGHEDEN/STRATEGIEËN

De leerlingen kunnen vaardigheden/strategieën in verband met schrijven aanwenden die nodig zijn om de respectievelijke eindtermen te realiseren. Ze houden daarbij onder meer rekening met

- de totale luister-, spreek-, lees- en schrijfsituaties,
- de tekstsoort,
- het verwerkingsniveau,

zoals aangegeven in de desbetreffende eindterm.

Ad.12