VLAAMS PARLEMENT

stuk **215** (2009-2010) – Nr. 1
ingediend op 27 oktober 2009 (2009-2010)

Ontwerp van decreet

tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009 tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

verzendcode: OND

INHOUD

Memorie van toelichting 3
Bijlage bij de memorie van toelichting 5
Voorontwerp van decreet 181
Ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering 185
Kind- en jongere-effectrapport 263
Advies van de Raad van State over het voorontwerp van decreet 279
Advies van de Raad van State over het ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering 283
Ontwerp van decreet 291
Bijlage: Besluit van de Vlaamse Regering 293
Bijlage bij de memorie van toelichting: Reguleringsimpactanalyse 373

MEMORIE VAN TOELICHTING

Conform het themadecreet van 18 januari 2002 zijn eindtermen en ontwikkelingsdoelen minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. Ze fungeren als kwaliteitsstandaarden in het onderwijs en als instrument om gelijke kansen tot talentontwikkeling te verzekeren. Vanuit die optiek zijn ze een wettelijke erkenningsvoorwaarde voor onderwijsverstrekkers.

Eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden vastgelegd door het Vlaams Parlement bij wijze van bekrachtiging van een besluit van de Vlaamse Regering, genomen op advies van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). De ontwikkeling ervan gebeurt in de schoot van de Entiteit Curriculum van het onderwijsdepartement, in samenspraak met de diverse betrokken onderwijsgeledingen (als afnemend veld) en deskundigen. Desbetreffende conceptuele en legistieke procedure moet borg staan voor een breed onderwijskundig en maatschappelijk draagvlak.

In het secundair onderwijs werden de voorbije jaren een hele set eindtermen en ontwikkelingsdoelen geïntroduceerd. In zover er een vakbinding is, gebeurt dat met de lijst van de vakken (met uitzondering van de levensbeschouwelijke cursus) van de basisvorming.

Op basis van een aantal evaluatie- en referentiegegevens werd evenwel tezelfdertijd vastgesteld dat zich enkele belangrijke hiaten manifesteren, met name:

a) in het algemeen, kunst- en technisch secundair onderwijs (tweede én derde graad) zijn de eindtermen Nederlands, meer bepaald het onderdeel 'taalbeschouwing', achterhaald zodat zich een actualisering opdringt;
b) in het onthaalonderwijs, dat gericht is op taalvaardigheid en inburgering, bestaat er geen algemeen geldend kader voor het vak 'Nederlands voor nieuwkomers' van de onthaalklas, waardoor de kansen op kwaliteitsvolle taalverwerving Nederlands, op inburgering en op doorstroming naar het reguliere onderwijs niet optimaal zijn gegarandeerd;
c) in het beroepssecundair onderwijs komt geen vreemde taal voor in de basisvorming. Dit is problematisch in het licht van de Europese aanbevelingen en van de vaststelling dat in de ons omringende landen de eerste vreemde taal (meestal) wel als een verplicht vak in de basisvorming is opgenomen. Daarenboven is het om sociale en economische redenen van belang dat leerlingen in deze onderwijsvorm zich bij het einde van hun secundair onderwijs op een persoonlijk en maatschappelijk redzaamheidsniveau kunnen uitdrukken in ten minste één vreemde taal. Momenteel is voor leerlingen in het beroepssecundair onderwijs niet het recht gegarandeerd om vreemde talen te leren beheersen.

Om aan de knelpunten sub b) en c) tegemoet te komen werd een eerste essentiële stap gezet in Onderwijsdecreet XIX van 8 mei 2009. Meer bepaald is voorzien dat de basisvorming in het beroepssecundair onderwijs vanaf 1 september 2010, progressief leerjaar na leerjaar te beginnen met het eerste leerjaar van de tweede graad en tot en met het derde leerjaar van de derde graad, wordt uitgebreid met het vak Frans of Engels (naar keuze van de inrichtende macht). Daarnaast wordt het principe van de basisvorming ook ingevoerd in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers, in die zin dat aan de momenteel reeds aangeboden vakken Nederlands voor nieuwkomers en levensbeschouwelijke cursus vanaf 1 september 2009 het statuut van basisvormend vak wordt verleend. Hetzelfde Onderwijsdecreet XIX trekt met ingang van 1 september 2010 de verplichting tot ontwikkelingsdoelen (i.c. voor het vak Nederlands voor nieuwkomers) door naar de onthaalklas.

De tweede noodzakelijke stap bestaat er in om de desbetreffende eindtermen en ontwikkelingsdoelen concreet op te lijsten, wat gebeurd is bij besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009.

Voor de voorgestelde eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn uitgangspunten gedefinieerd, die als duiding in de bijlage bij deze memorie worden weergegeven.

Eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden vertaald in leerplannen en leermiddelen. Ze zijn dus belangrijk voor leerplanmakers en uitgeverijen en, niet in het minst, voor de gebruikers ervan (scholen en lerarenteams). Om leerplannen en leermiddelen en de toepassing ervan voor te bereiden en om de implementatie optimaal te laten verlopen, wordt gekozen voor een haalbare en gespreide invoering ten vroegste vanaf 1 september 2010.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

BIJLAGE BIJ DE MEMORIE VAN TOELICHTING

Bijlage 1: onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (SO): uitgangspunten Nederlands voor nieuwkomers

Algemene voorstelling

1 Situering

1.1 De maatschappelijke problematiek

Begin jaren ’90 groeide het besef dat het aantal anderstalige leerlingen dat binnenstroomde in het basis- en secundair onderwijs omwille van vluchtelingenstromen en migraties steeds groter werd en niet zou stoppen. Daarom werden de onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (OKAN-klas) opgericht. Alle jongeren tussen 12 en 18 jaar die pas in Vlaanderen aankomen of in Brussel en daar kiezen voor Nederlandstalig onderwijs, kunnen gedurende één schooljaar in afzonderlijke klassen worden opgevangen om zo snel mogelijk Nederlands te leren. Het doel is hen te laten instappen in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij hun individuele capaciteiten.
Het publiek van de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers volgde en volgt de diverse migratiegolven: het voormalige Oostblok (Tsjetsjenië, Kazachstan, Oezbekistan …), ex-Joegoslavië (Kosovo), het Midden-Oosten (Irak, Iran, Afghanistan, Pakistan …), Afrika (Ghana, Rwanda, Uganda …), het verre Oosten (China …). Kosovo is een voorbeeld van een tijdelijke migratie: het was de bedoeling jongeren gedurende een tijdje weg te halen uit de oorlogssituatie, hen wat rust te gunnen, op adem te laten komen en hen dan te laten terugkeren naar hun land van herkomst zodra de explosieve situatie daar wat was afgekoeld. Allerlei opvanginitiatieven en opvangcentra voor vluchtelingen schoten als paddenstoelen uit de grond.
Daarbij komen de jongeren die in het kader van gezinshereniging naar België komen. Ook de niet-begeleide minderjarigen vormen een afzonderlijke en uiterst kwetsbare groep. Met het openstellen van de grenzen is ook de migratie vanuit de Europese Unie op gang gekomen. Werknemers zijn mobieler om in een ander land van de EU te gaan werken, vaak voor langere tijd. Ze nemen daarbij hun gezin mee waardoor de kinderen in het Belgische onderwijssysteem terechtkomen.

Dat de situatie van illegale jongeren precair is, zal niemand verbazen. Volgens de Belgische wetgeving is iedereen die legaal in het land verblijft onder welk statuut ook, tot 18 jaar leerplichtig. Illegale jongeren hebben in de Vlaamse Gemeenschap de facto leerrecht - leerplicht afdwingen kan immers niet. Deze regeling is meteen ook een kans om de jongeren tenminste overdag een zo normaal en stabiel mogelijk leven te bieden. Deze jonge mensen bevinden zich in een situatie waar ze niet zelf voor gekozen hebben. Ze bevinden zich ook in die periode van hun leven - de puberteit - waarin hun leeftijdgenoten in normale situaties vaak heel wat emotionele en identiteitsproblemen doormaken. Voeg daarbij de trauma’s van oorlog en geweld, van het achterlaten van familieleden en vrienden, het verbreken van familie- en vriendschapsbanden én totaal nieuwe leefomstandheden.
Ondertussen starten een aantal van de nieuwkomers een asielprocedure. Dat houdt in dat ze zich regelmatig moeten melden bij de politie, op gesprek moeten bij het Commissariaat-Generaal voor de Vluchtelingen en Staatlozen in Brussel en dat een asielaanvraag in 90% van de gevallen niet ontvankelijk wordt verklaard of zelfs geweigerd, waardoor ze ook hier in een zeer onzekere situatie terechtkomen.
Deze vluchtelingen hebben er geen idee van wat hun te wachten staat in België. Ze leven van dag tot dag. Het hoeft geen betoog dat dit niet strookt met de langetermijnvisie van onderwijs voor een leven lang leren in functie van persoonlijke ontplooiing, maatschappelijke participatie en beroep. Inzicht in hun toekomstmogelijkheden is zeer moeilijk voor deze jongeren omdat ze geen zicht hebben op de duur van hun verblijf in België en hun maatschappelijke status.

1.2 De jongeren

OKAN-jongeren zijn net als andere jongeren én ze zijn dat ook helemaal niet. Naargelang van hun statuut, hun land van herkomst, hun schoolse achtergrond, hun persoonlijke situatie is hun leven meer of minder gelijkend met dat van leeftijdsgenoten in Vlaanderen en Brussel. Hun beginsituatie kan variëren van hoofdzakelijk een taalprobleem voor een jongere uit Oost-Europa tot de problematiek van een niet-begeleide minderjarige uit Afrika. Over de jaren heen doen zich verschuivingen voor bij de instroom die niet te voorspellen zijn: er zijn zoveel verschillende omstandigheden mogelijk als er nieuwkomers zijn.
Op een leeftijd waarop jongeren vooral op zoek gaan naar hun identiteit zijn velen van hen ook met heel andere zaken bezig. Ze zitten gewrongen in een situatie waar ze niet zelf voor gekozen hebben, in een land dat ze niet kennen, waar een taal gesproken wordt die ze niet begrijpen. Terwijl hun leeftijdgenoten voetballen op straat, uitgaan, met vrienden afspreken, moeten velen van hen uitkijken om niet op te vallen. Meer dan van hun Belgische leeftijdgenoten wordt hun identiteit gecontroleerd. Ze zijn boos op wie hen in deze situatie bracht, hebben vaak alle hoop verloren, hebben nood aan rust. Ze willen mensen kunnen vertrouwen maar ze zijn in de war. Jongeren van wie het huis gebombardeerd werd, schrikken op van elk hard geluid of van een stem die wat harder klinkt dan gewoon.
Ze willen pubers zijn, maar voor een deel van hen is niets vanzelfsprekend. Drie euro meebrengen om te gaan zwemmen? De leerkracht vindt het verdacht dat ze zo luid hoesten maar een huisarts raadplegen is moeilijk zonder aansluiting bij een ziekenfonds.
OKAN-jongeren zijn vaak op zichzelf aangewezen. Ze zijn de enigen die de taal een beetje begrijpen en moeten dan ook voor alles mee instaan: vertalen voor hun ouders op het oudercontact, raad vragen bij allerlei officiële instanties, op gesprek bij het Commissariaat voor de Vluchtelingen, mee onderhandelen om een woning te vinden. Hun vader kan zijn beroep niet uitoefenen omdat zijn diploma in België niet wordt erkend of het beroep hier niet bestaat. Hun moeder staat voor de uitdaging het huishouden op een totaal andere manier te voeren. Alles is anders. Ze moeten aan zoveel dingen tegelijk wennen, met zoveel nieuwe situaties leren omgaan waar ze voorheen geen flauw benul van hadden. Dat alles legt een zware last op de schouders van deze jongeren en maakt het voor hen extra moeilijk om aansluiting te vinden bij leeftijdgenoten die deze ervaringen niet met hen delen.

2 Het onthaalonderwijs in het secundair onderwijs

2.1 De doelstellingen van het onthaalonderwijs

Het onthaalonderwijs is een onderwijsaanbod dat anderstalige nieuwkomers in staat moet stellen om in te stromen in het Nederlandstalige onderwijs. Het streefdoel is - net als voor alle jongeren - hen te integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij hun intrinsieke capaciteiten.
In het secundair onderwijs bestaat het uit twee luiken: een onthaaljaar enerzijds en de doorstroming naar en opvang in het reguliere onderwijs anderzijds.

In het decreet van 31 juli 1990 betreffende het onderwijs II, B.S. 18/08/1990, Art. 50 §5, 7 staat het zo: ‘onthaalonderwijs, zijnde een specifiek en tijdelijk onderwijsaanbod dat anderstalige nieuwkomers in staat stelt om in te stromen in het Nederlandstalig onderwijs. Dit onderwijsaanbod is gericht op taalvaardigheid en inburgering. De Vlaamse regering bepaalt de nadere regelen inzake de afbakening van de doelgroep, de organisatie en de financiering van dit onderwijsaanbod.’
In het Besluit van de Vlaamse regering van 24 mei 2002, Hoofdstuk I, Artikel 2, 2° (01/03/07) staat: ‘Het onthaalonderwijs bestaat uit twee periodes: a) onthaalonderwijs start met een onthaaljaar waarin deze leerlingen een taalbad Nederlands wordt aangeboden met als doel hen zo snel mogelijk Nederlands te leren en hen te integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluiten bij hun intrinsieke

capaciteiten; b) na de overstap naar het reguliere onderwijs wordt ondersteuning, begeleiding en opvolging van de gewezen anderstalige nieuwkomer aangeboden;'
De overheid legt in het onthaaljaar een pakket van 22 lesuren vast voor deze opdracht in het vak 'Nederlands voor nieuwkomers'. Dat moet het – samen met de geboden begeleiding - voor de leerlingen mogelijk maken over te stappen naar het reguliere secundair onderwijs. In dat reguliere onderwijs krijgen de leerlingen te maken met een veelheid aan vakken en inhouden die op hun beurt voorbereiden op succesvolle participatie aan de maatschappij.

De onlosmakelijke koppeling van taaldoelen, algemene doelen en attitudes biedt daartoe de nodige garanties. Een taal leer je niet zonder een taaltaak, een context, communicatiepartners, … en ook niet zonder een onderwerp of inhoud. De taal is het instrument, het doel is het uitvoeren van een handeling, het ontwikkelen van een gedachtegang, het opbouwen van een referentiekader.
Zeker voor nieuwkomers met weinig schoolse vooropleiding, maar bij uitbreiding voor alle nieuwkomers, is het belangrijk dat ze vanaf het onthaaljaar relevante inhouden krijgen aangereikt die in de taallessen worden geïntegreerd. Daarnaast zijn een aantal vaardigheden, inzichten en attitudes cruciaal die ook gelden voor alle reguliere leerlingen. In het onthaaljaar krijgen ze speciale aandacht of eigen accenten.

Het reguliere onderwijs zal de opdracht van ondersteuning, begeleiding en opvolging beter kunnen uitvoeren als de beginsituatie van de leerlingen bij instroom duidelijk is. Een algemeen geldend doelenkader voor het onthaaljaar maakt dat mogelijk.

2.2 De leerlingen in de onthaalklas volgens de regelgeving

Een anderstalige nieuwkomer kan als regelmatige leerling tot het onthaaljaar worden toegelaten wanneer hij voldoet aan een aantal voorwaarden die de Vlaamse regering bepaalt. Deze voorwaarden hebben te maken met leeftijd, gebrek aan beheersing van het Nederlands, beperkte verblijfsduur in België, beperkte deelname aan Nederlandstalig onderwijs.
Op vraag van de school kan voor individuele leerlingen in uitzonderlijke en bijzondere omstandigheden van een toelatingsvoorwaarde worden afgeweken.

3 De onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers

3.1 Het programma

Het onthaaljaar is zeer sterk gericht op het verwerven van het Nederlands. Om die reden worden, met uitsluiting van de uren-leraar voor godsdienst of niet-confessionele zedenleer, eigen cultuur en religie of cultuurbeschouwing, in principe alle uren-leraar gebruikt voor het aanleren van het Nederlands. Vanaf het schooljaar 2006-2007 werd in het kader van de professionalisering en de eigen aard van het vak Nederlands in het onthaalonderwijs een nieuw algemeen vak gecreëerd: 'Nederlands voor nieuwkomers'.

3.2 Ondersteuning

Voor 1991 waren er al initiatieven onder impuls van een Europese richtlijn in verband met onderwijs aan de kinderen van migrerende werknemers, maar het is in dat jaar dat de Vlaamse overheid met een beleid ter zake start. Toen werd ook de opvang van anderstalige nieuwkomers opgenomen in het onderwijsvoorrangsbeleid (OVB). Voor het basisonderwijs werd geopteerd voor een geïntegreerde aanpak, voor het secundair onderwijs niet: de eerste onthaalklassen werden opgericht in het schooljaar 1991-1992. Intussen is er een hele evolutie achter de rug van onderwijsvoorrangsbeleid naar het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK).

De constante aanwezigheid van anderstalige nieuwkomers (en andere kansengroepen) zorgde voor een groeiende nood aan ondersteunende maatregelen en aan professionalisering van de leerkrachten. De Vlaamse onderwijsoverheid bood die op verschillende wijzen. Zo kwam er in het kader van OVB en GOK extra begeleiding voor koepelorganisaties en voor de centra voor leerlingenbegeleiders. De overheid richtte ook twee steunpunten op: het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal (dat intussen 'Centrum voor Taal en Onderwijs' heet) en het Steunpunt Intercultureel Onderwijs (dat intussen 'Steunpunt Diversiteit en Leren' heet.
Het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal/Centrum voor Taal en Onderwijs dat verbonden is aan de Katholieke Universiteit Leuven ontwikkelde lesmaterialen, toetsmateriaal, organiseerde navorming en deed onderzoek naar verschillende aspecten van taalgebruik in een meertalige context. Het werkte in 2004 in opdracht van de onderwijsoverheid het *Referentiekader met Ontwikkelingsdoelen Taalvaardigheid Anderstalige Nieuwkomers secundair onderwijs (ROTAN)* uit. Het was bedoeld als ondersteuning voor onthaalleerkrachten én reguliere leerkrachten en het vormt de basis van de huidige talige ontwikkelingsdoelen.
Daarnaast had het Steunpunt Intercultureel Onderwijs (ICO), nu het Steunpunt Diversiteit & Leren van de Universiteit Gent een analoge opdracht die echter meer was toegespitst op intercultureel onderwijs.
Al deze en andere initiatieven zorgden ervoor dat de aanpak van anderstalige nieuwkomers niet aan het toeval werd overgelaten. Ze verhoogden samen met het enthousiasme en de professionalisering van lerarenteams uit eigen beweging, de kans op succes.
Intussen werd een hele weg afgelegd. Het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (GOK) versterkt de coherentie in de aanpak, onderbouwt de visie-ontwikkeling en steunt de scholen in hun beleid en concrete aanpak. De leermiddelenontwikkeling neemt nog toe en mede door de groeiende netwerking neemt de OKAN-leerkracht steeds duidelijker zijn eigen plaats in binnen het onderwijslandschap. De centrale boodschap die hij brengt is: het gaat over taal, over Nederlands - maar het is specifiek. De vroege verwerving van het Nederlands als tweede taal vereist een specifieke aanpak.

3.3 De OKAN-leerling

3.3.1 De analfabeet en de bijna 18-jarige

Elke onthaalleerling heeft sterktes en eerder verworven competenties, maar de schoolse bagage die deze jongeren vanuit hun land van herkomst meebrengen, is zeer verscheiden en uiteenlopend. Sommigen volgden een vorm van secundair onderwijs, anderen kregen amper de kans om school te lopen. Sommigen herkennen zich in het Vlaamse onderwijs. De wensen van anderen verschillen dan weer sterk van wat het Vlaamse onderwijs vraagt of te bieden heeft. Vertrekken van wat de jongere kan, zal zijn vertrouwen versterken en vormt de basis om toekomstige competenties op te bouwen. Voor twee groepen met een specifieke aansluitingsproblematiek wordt die hier kort toegelicht: de analfabeten en de bijna 18-jarigen.
Een nieuwe taal leren begrijpen en spreken is voor analfabeten net zo goed mogelijk als voor gealfabetiseerden. In dat opzicht is er geen verschil en mag er geen verschil in de doelstellingen zijn. Een groot probleem stelt zich bij de voorbereiding op een schoolloopbaan in België. Analfabete anderstalige nieuwkomers hebben nauwelijks toegang tot wat op school op hen afkomt: niet kunnen schrijven en lezen (in het Nederlands) vormt een absolute drempel. Ze vertonen meestal ook een achterstand voor andere vaardigheden zoals functionele rekenvaardigheden of leren leren. Het zal van de leerkrachten in vele opzichten een bijzondere aanpak en gerichte aandacht vragen om deze jongeren mee te nemen met de klasgroep.
Jongeren die in België toekomen maar de leeftijd van 18 jaar nog niet bereikt hebben, worden geconfronteerd met de Belgische wet op de leerplicht. Voor sommigen is dit vreemd. In hun land van herkomst waren ze al enkele jaren aan het werk en plots moeten ze terug op de schoolbanken plaatsnemen. Vanuit het oogpunt van maatschappelijk integratie is de beheersing van het Nederlands een minimumvereiste en is een jaar in de

OKAN-klas geen verloren jaar. Het is ook een prima voorbereiding op een leer- of loopbaantraject. Doorheen het jaar zal het lerarenteam samen met de jongere de verschillende keuzemogelijkheden zorgvuldig opbouwen en afwegen: instroming in het reguliere onderwijs met meestal nog een lange weg voor de boeg, een beroepsopleiding via de VDAB, het deeltijds onderwijs of de leertijd, of een onmiddellijke instap in het beroepsleven. Zijn statuut, de toegekende gelijkwaardigheid voor zijn vroegere schoolloopbaan en zijn persoonlijke situatie en talenten worden hierbij in rekening genomen.

Ontwikkelingsdoelen bieden de kans rekening te houden met de mogelijkheden en achtergronden van leerlingen. Voor de analfabete en andersalfabete leerlingen gelden de talige ontwikkelingsdoelen voor luisteren en spreken onverkort. Voor lezen en schrijven zijn een aantal tussenstappen nodig die heel wat tijd vragen en die tijd ook moeten krijgen. Voor de bijna 18-jarigen krijgt de maatschappelijke context een specifieke invulling: het onderwijs moet ook toeleiden naar beroepsopleiding en arbeidsmarkt.

3.3.2 Taalverwerving als cyclus

Elke nieuwe taalverwerving vertoont parallelle fasen. Er is de start met een stille periode waarin de taalleerder luistert en/of leest. Er is de ontdekking gaandeweg van de specifieke relatie tussen betekenis en vorm in de doeltaal. Er is de overgang van de receptieve naar de productieve fase met bij tijd en wijlen een ‘processie van Echternach’.
Bij aankomst in de onthaalklas kennen de meeste jongeren een ‘stille periode’. Deze herhaalt zich kort bij de overgang naar het reguliere onderwijs. Ze kennen hier doorgaans niemand, alles is nieuw: de situatie, de mensen, de omgeving en dat maakt hen onzeker. De nieuwe klanken, woorden, articulatie, de stem van de leerkracht, kortom de klankkleur van het Nederlands zorgen voor een bijkomende barrière in de klas. Het is belangrijk om de jongeren de tijd te gunnen om te wennen. In die periode (die voor sommigen tot drie weken kan duren) luisteren ze vooral, kijken naar de mimiek van de leerkracht. Ze nemen de nieuwe woorden en klanken op. Ze proberen te imiteren en geraken stilaan gemotiveerd om zelf Nederlandse woorden en eenvoudige zinnen na te zeggen.
Zodra de jongere zich meer op zijn gemak voelt, zodra hij door heeft dat hij sommige zaken begint te begrijpen, wordt zijn zelfvertrouwen om zelf ook iets te zeggen groter. De leerkracht stimuleert hem voortdurend om deel te nemen aan de klasactiviteiten en moedigt hem aan om aan te geven wanneer iets onduidelijk is door voortdurend om feedback te vragen en tot gesprek uit te nodigen.
In een tweede fase komen de productieve aspecten van taal - spreken en schrijven - aan bod. Een taal leren betekent communicatie: vragen kunnen stellen, weten welk antwoord verwacht wordt, je kunnen uitdrukken in die taal. Mondelinge interactie krijgt in de onthaalklas dan ook bijzondere aandacht. Zelfredzaamheid in de maatschappij begint bij communicatie.
Echter, zodra de jongeren merken dat ze begrepen worden, vermindert hun aandacht, hun motivatie om met dezelfde intensiteit te studeren. Bij de registratie van de individuele vooruitgang van elke leerling, zal het lerarenteam allicht op een bepaald moment de indruk hebben dat deze OKAN’er niets meer bijleert, geen talige vooruitgang meer boekt. Het taal leren kan soms stagneren, maar bovendien is de vooruitgang minder spectaculair, minder zichtbaar dan bij de start. Taalleerders kunnen ook niet meteen alles juist doen: wat we gemakkelijkheidshalve ‘fouten’ noemen zijn vaak eerder veralgemeningen van regels en vormen een deel van het verwervingsproces. Constant impulsen geven, hen confronteren met nieuwe situaties en telkens andere uitdagingen, bevestigen wat goed is zal - net als bij alle andere leerlingen - hun motivatie versterken om het Nederlands beter onder de knie te krijgen.

4 Ontwikkelingsdoelen

4.1 Ontwikkelingsdoelen, geen eindtermen

In het 'Decreet betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs' (18.01.2002) staat in artikel 5:
'Ontwikkelingsdoelen voor het gewoon voltijds secundair onderwijs zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie en die de school bij haar leerlingen moet nastreven.
Ontwikkelingsdoelen kunnen vakgebonden of vakoverschrijdend zijn.'

De diversiteit van het publiek in de onthaalklas kent geen grenzen. Jonge volwassenen van bijna 18 jaar en net 12-jarigen komen samen in dezelfde klas. Hoe verschillend hun schoolse vooropleiding ook is, allen hebben ze één ding gemeen: ze komen Nederlands leren.
De jongeren uit de onthaalklas stromen nadien door naar alle mogelijke studierichtingen, naar een beroepsopleiding of naar de arbeidsmarkt. Hen expliciet voorbereiden op een bepaalde studierichting is onmogelijk. Wat in een onthaalklas aan bod komt is gericht op een zo breed mogelijk publiek en biedt tegelijk de mogelijkheid om een gedifferentieerd aanbod te doen naargelang de beginsituatie en de noden van het publiek.
De ontwikkelingsdoelen beschrijven daarvoor het minimum waaraan met elke leerling wordt gewerkt. De doelen worden nagestreefd en bereikt voor zover dat haalbaar is. Ze worden overschreden voor wie dat aankan.

4.2 Opbouw

De ontwikkelingsdoelen zijn drieledig: taaldoelen, algemene doelen en attitudes.
Het is geenszins de bedoeling dat de drie onderscheiden delen los van elkaar behandeld worden. Ze worden afzonderlijk benoemd en opgesomd omdat ze duidelijk herkenbaar zouden zijn. De ontwikkelingsdoelen worden analytisch uitgeschreven, maar het is de bedoeling dat ze in de klaspraktijk geïntegreerd aan bod komen.
Ze zijn gebaseerd op de reële behoeften van de nieuwkomers. Daarbij wordt zowel rekening gehouden met hun onmiddellijke behoeften in het onthaaljaar als met uitgestelde behoeften in hun verdere schoolloopbaan en persoonlijk leven.

5 Individueel leertraject

Voor elke anderstalige nieuwkomer wordt een individueel leertraject uitgewerkt waarin het aspiratieniveau doorheen het jaar voor elke leerling wordt bijgesteld rekening houdend met zijn mogelijkheden en tussentijdse resultaten. De doelstellingen van het OKAN-jaar vormen daarvoor het kader.

Een eerste stap bij het opmaken van het individuele leertraject is de intake. Gegevens betreffende de voorgeschiedenis van de OKAN'er, de schoolse achtergrond, het wettelijke statuut, persoonlijke gegevens, eventuele relevante medische gegevens, en talenkennis worden erin opgenomen. Indien er CLB-gegevens zijn, kunnen die bevindingen worden toegevoegd aan het dossier.
Het individuele leertraject laat toe de ontwikkelingen van de leerling op te volgen en te sturen. Planning en vorderingen doorheen het jaar worden afgezet tegen de ontwikkelingsdoelen. De 15 taaldoelen vormen daarbij de leidraad, maar alle aspecten, alle ontwikkelingsdoelen spelen een rol.
In functie van de overstap naar het reguliere onderwijs en de opvolging van de leerling in zijn vervolgschool, wordt het advies van de klassenraad opgenomen en toegelicht. De

taaldoelen komen op de eerste plaats, maar er wordt ook sterk rekening gehouden met de motivatie, de interesse, de attitude, … van de leerling. Met alle ontwikkelingsdoelen voor ogen wordt aangegeven wat een leerling heeft bereikt en welke werkpunten er nog zijn. Zo wordt het individuele leertraject het startpunt voor de begeleiding en ondersteuning in de vervolgschool.

De ontwikkelingsdoelen

6 De ontwikkelingsdoelen taal

6.1 Visie

Bij het uitschrijven van de ontwikkelingsdoelen werd vertrokken van de vraag: wat moeten anderstalige nieuwkomers kunnen doen met taal? De ontwikkelingsdoelen zijn met andere woorden uitgeschreven in de vorm van *functionele taaltaken*. Het gaat er immers in de eerste plaats om dat anderstalige nieuwkomers het Nederlands zo snel mogelijk onder de knie krijgen om in een aantal functionele contexten Nederlandstalige boodschappen te kunnen begrijpen en produceren.
Een cruciale context is natuurlijk de schoolcontext. Anderstalige nieuwkomers moeten de Nederlandse taal leren begrijpen en produceren om in de school volwaardig tot leren te komen, om met hun medeleerlingen en met het schoolteam te kunnen communiceren, om hun schoolloopbaan uit te stippelen, etc. Maar anderstalige nieuwkomers zijn ook jongvolwassenen die buiten de school steeds meer doelen zelfstandig moeten kunnen bereiken en daarbij het Nederlands moeten kunnen gebruiken (bijvoorbeeld aankopen doen, omgaan met de media, werk zoeken, het openbaar vervoer nemen, etc). Daarom werden ook ontwikkelingsdoelen taal opgenomen die betrekking hebben op het gebruik van het Nederlands buiten de school.

In de beschrijving van de ontwikkelingsdoelen wordt niet alleen opgelijst *welke* taaltaken de anderstalige nieuwkomers moeten kunnen uitvoeren, maar ook met *welke moeilijkheidsgraad* dat moet gebeuren. Dezelfde taaltaak kan immers naargelang de moeilijkheidsgraad andere talige en/of niet-talige eisen stellen. Zo kan een anderstalige nieuwkomer bijvoorbeeld instructies krijgen die in heel eenvoudige taal zijn geformuleerd en die zich afspelen in zijn onmiddellijke omgeving (“Sta eens recht..”). Maar diezelfde anderstalige nieuwkomer kan ook instructies krijgen die heel complex zijn en abstract van aard (“Vergelijk de typische kenmerken van de twee biotopen met mekaar en formuleer de belangrijkste verschilpunten”). Algemeen wordt in de literatuur gesteld dat de moeilijkheidsgraad van taaltaken door verschillende kenmerken wordt beïnvloed, waaronder:

- de *wereld* waarin de taaltaak zich afspeelt, of het onderwerp waarover het gaat: bijvoorbeeld de onmiddellijke klasomgeving tegenover de abstracte wereld van moleculen;
- het *verwerkingsniveau*: het niveau waarop de informatie in de taaltaak moet verwerkt worden (kopiërend, beschrijvend, structurerend, beoordelend);
- de mate van *visuele ondersteuning* (bijvoorbeeld met foto’s, illustraties, en dergelijke …);
- *de tekstsoort en het teksttype*: bijvoorbeeld een informatieve tekst, zoals een wetenschappelijk artikel tegenover een eerder prescriptieve tekst zoals een uitnodiging;
- de *communicatiepartners*: praten met een onbekende wordt algemeen als complexer ervaren dan praten met iemand die je goed kent;
- de *taal* die gebruikt wordt: bijvoorbeeld woordenschat (frequent of niet?), grammatica (korte, eenvoudige zinnen tegenover lange, samengestelde zinnen).

Het is belangrijk hierbij voor ogen te houden dat de moeilijkheidsgraad van een taaltaak wordt bepaald door het samenspel van al deze factoren. Een taak met een hoog verwerkingsniveau kan bijvoorbeeld makkelijker of toegankelijker worden gemaakt door veel vi-

suele ondersteuning te bieden, of door een onderwerp (wereld) te kiezen waarmee de anderstalige nieuwkomer vertrouwd is.

In de beschrijving van de ontwikkelingsdoelen wordt een aantal van deze kenmerken opgenomen om duidelijk te maken tot welk niveau van complexiteit de anderstalige nieuwkomer zou moeten opklimmen. Om dat niveau te bereiken moeten anderstalige nieuwkomers in de onthaalklas voortdurend geconfronteerd worden met een rijk taalaanbod en met een gevarieerd aanbod aan uitdagende taaltaken. Taalverwerving is immers een proces dat sterk moet gevoed worden. Als anderstalige nieuwkomers doorheen het hele onthaaljaar motiverende taaltaken krijgen aangeboden die net boven hun huidige taalvaardigheidsniveau liggen, en goed worden ondersteund om die taaltaken uit te voeren, dan zullen zij geleidelijk de vaardigheid opbouwen om steeds complexere taaltaken uit te voeren. Onthaalleerkrachten kunnen door intelligent te spelen met de parameters van de moeilijkheidsgraad altijd weer nieuwe uitdagingen en taalleerkansen creëren voor alle leerlingen in de onthaalklas. Terwijl in het begin de aangeboden taaltaken zich vooral in de bekende wereld van de klas zullen afspelen, op een beschrijvend niveau zullen zitten, en om eenvoudig taalgebruik zullen vragen, kan gaandeweg een van de parameters (of meerdere) aan complexiteit toenemen, en kan de anderstalige nieuwkomer groeien naar het niveau dat de ontwikkelingsdoelen vragen.

Er zijn 17 ontwikkelingsdoelen waaronder 2 ondersteunende doelen. Ook hier geldt dat de ontwikkelingsdoelen analytisch worden uitgeschreven, de klaspraktijk is dat niet. Het is evident dat de doelen niet afzonderlijk aan bod zullen komen maar in een geïntegreerd geheel.

6.2 Ontwikkelingsdoelen op basis van het ROTAN

De 15 ontwikkelingsdoelen werden overgenomen uit het eerder ontwikkelde *Referentiekader met Ontwikkelingsdoelen Taalvaardigheid Anderstalige Nieuwkomers secundair onderwijs (ROTAN).* De structurering en omschrijving ervan werd enigszins aangepast.

Ze bevatten:

- tekstkenmerken;
- een taaltaak;
- een verwerkingsniveau: beschrijvend, structurerend of beoordelend;
- een concretisering van het verwerkingsniveau;
- tekstsoorten met voorbeelden van teksttypes;
- contexten;
- communicatiepartners;
- vaardigheden: luisteren, lezen, schrijven, spreken en mondelinge interactie.

6.2.1 Tekstkenmerken

De tekstkenmerken staan vooraan gespecificeerd want ze zijn algemeen geldig. Het gaat om de kenmerken van de aangeboden en te produceren teksten. Dat is duidelijk zichtbaar omdat ook wordt vermeld of het om receptieve of productieve vaardigheden gaat.

6.2.2 Verwerkingsniveaus en de concretisering ervan

De vraag die hier gesteld wordt, is: op welke manier verwacht men dat deze leerlingen al luisterend, sprekend, lezend en schrijvend met een welbepaalde tekst omgaan. M.a.w. welke mate van beheersing wordt van de taalgebruiker in zijn rol van zender of ontvanger verwacht? Om een verschillende graad van beheersing m.b.t. te ontvangen of te produceren teksten te kunnen beschrijven, wordt gebruik gemaakt van verwerkingsniveaus die aangeven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen.

Bij de eindtermen Nederlands en moderne vreemde talen worden vier verwerkingsniveaus onderscheiden. Voor de taaldoelen van het onthaalonderwijs werden er daarvan drie weerhouden. Het kopiërende niveau, teksten of woorden letterlijk weergeven waarbij geen wezenlijke verwerking van de aangeboden informatie plaats vindt, wordt niet als einddoel opgenomen. Het zit wel in de volgende drie niveaus vervat aangezien overgaan naar een hoger verwerkingsniveau de beheersing van het vorige verwerkingsniveau impliceert.

Bij moderne vreemde talen worden de verwerkingsniveaus niet rechtstreeks gekoppeld aan de 5de vaardigheid, mondelinge interactie. In navolging daarvan gebeurt dat in het onthaalonderwijs ook niet.

Een verwerkingsniveau wordt beschreven door middel van omschrijvingen met als kern een operationeel werkwoord. De specifieke NT2-invalshoek en de doelstellingen van het onthaalonderwijs werden in aanmerking genomen en leidden soms tot een lichtjes bijgestelde omschrijving t.o.v. de omschrijving bij de moderne vreemde talen.

Vanzelfsprekend zijn niet noodzakelijk alle handelingswerkwoorden van een bepaald verwerkingsniveau op elke taaltaak van toepassing. Zo zal ‘relevante informatie selecteren’ bij de meeste prescriptieve teksten niet erg zinvol zijn: alle informatie is in de meeste gevallen essentieel. En ‘een spontane reactie geven’ zal naar aanleiding van een formulier wellicht ook niet relevant zijn.

OMSCHRIJVING VERWERKINGSNIVEAUS		CONCRETISERING VERWERKINGSNIVEAUS MET HANDELINGS-WERKWOORDEN	
	LUISTEREN & LEZEN De leerlingen kunnen	**SPREKEN** De leerlingen kunnen	**SCHRIJVEN** De leerlingen kunnen
BESCHRIJVEND Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	▪ het globale onderwerp bepalen ▪ globaal begrijpen waarover het gaat ▪ de hoofdgedachte achterhalen ▪ de gedachtegang volgen ▪ relevante informatie selecteren	▪ informatie doorgeven ▪ informatie geven en vragen ▪ een spontane reactie geven	▪ gegevens invullen en aanvullen ▪ informatie weergeven en vragen ▪ een spontane reactie geven ▪ de inhoud globaal weergeven
STRUCTURERED Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.	▪ de hoofdgedachte achterhalen ▪ informatie doelgericht selecteren ▪ de tekststructuur en -samenhang achterhalen ▪ de informatie doelgericht en passend ordenen	▪ informatie verkort weergeven ▪ informatie samenhangend en gestructureerd geven en vragen	▪ informatie verkort weergeven ▪ informatie samenhangend en gestructureerd geven en vragen

BEOORDELEND Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	▪ informatie uit de tekst halen, ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen en/of eigen referentiekader	▪ informatie achterhalen, ordenen en op basis van andere bronnen en/of eigen referentiekader die informatie beoordelend bespreken	▪ informatie achterhalen, ordenen en op basis van andere bronnen en/of eigen referentiekader die informatie beoordelend bespreken

6.2.3 Tekstsoorten

Bij het formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen talen wordt aangegeven met welke "teksten" leerlingen worden geconfronteerd en welke ze moeten produceren. Voor de overzichtelijkheid worden, net als bij de eindtermen moderne vreemde talen, vijf soorten onderscheiden: informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten. Deze tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de erbij horende teksttypes ervaren wordt.

Tekstsoort	Omschrijving	Voorbeelden van teksttypes
Informatieve teksten	het overbrengen van informatie	(bord)schema, tabel, krantenartikel, nieuwsitem, documentaire, mededeling, uitnodiging, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, interview, (onderwijsleer)gesprek, uiteenzetting (door de leerkracht), zaakvaktekst, recensie
Prescriptieve teksten	het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger	instructie (m.b.t. klasgebeuren), (school)reglement, opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, handleiding, bewegwijzering, publieke aankondiging, reclameboodschap,
Argumentatieve teksten	het opbouwen van een redenering	pamflet, betoog, essay, discussie, debat
Narratieve teksten	het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen	reportage, scenario, relaas, interview, luisterboek, verhaal, film, reisverhaal
Artistiek-literaire teksten	expliciete aanwezigheid van een esthetische component	gedicht, kortverhaal, roman, toneelstuk, stripverhaal

In de OKAN-klas behoren enkel de informatieve en prescriptieve teksten tot de minimumdoelen waaraan verplicht wordt gewerkt omwille van het belang ervan voor doorstroming naar het reguliere onderwijs en de haalbaarheid binnen een periode van één schooljaar. Dat geldt zowel voor de productieve als voor de receptieve vaardigheden.

Deze classificatie mag niet absoluut worden geïnterpreteerd. Eenzelfde tekst kan immers onder verschillende tekstsoorten geklasseerd worden afhankelijk van de component die men voor een specifieke taaltaak centraal stelt. Wanneer men leerlingen bijvoorbeeld vraagt relevante informatie uit een reclameboodschap te halen, valt deze onder de informatieve teksten. Dezelfde tekst wordt prescriptief wanneer men leerlingen laat zoeken naar elementen die het gedrag van de ontvanger sturen. Een aantal reclameboodschappen leent zich ook tot een esthetische analyse waardoor de tekst ook onder de artistiek-literaire soort ressorteert. Ook een tijdschriftartikel kan - afhankelijk van de taaltaak - informatief, narratief of argumentatief zijn.

6.2.4 Contexten

De keuze van de contexten waarop leerders worden voorbereid heeft verstrekkende gevolgen voor de keuze van situaties, doelstellingen, taken, thema's en teksten. Het Nederlands wordt immers niet geïsoleerd aangeboden, maar in functie van de verschillende rollen die de nieuwkomer moet vervullen om succesvol aan school en maatschappij te kunnen participeren. Het gaat dus om een behoeftegerelateerd aanbod.

We onderscheiden drie contexten. De eerste, de educatieve context wordt uitgesplitst in 'participeren' en 'leren' omwille van het grote belang van beide facetten en de verschillen ertussen. De tweede context is de persoonlijke context. De derde context, de maatschappelijke context, kan worden uitgebreid met een specifiek behoeftegerelateerd aanbod voor de bijna 18-jarigen, nl. beroepsgebonden elementen of elementen die van belang zijn voor een beroepsopleiding.

CONTEXTEN		**OMSCHRIJVING**
Educatieve context	Participeren	Nederlands nodig om ▪ te participeren aan het klas- en schoolgebeuren ▪ inzicht te hebben en te functioneren in schoolse organisaties en structuren ▪ te communiceren over het eigen leerproces en het leertraject
	Leren	Nederlands nodig om ▪ lesinhouden en onderwijsactiviteiten te begrijpen en te verwerken in het onthaal- en regulier onderwijs, in theorie en praktijk ▪ te communiceren over lesinhouden en onderwijsactiviteiten in het onthaal- en regulier onderwijs, in theorie en praktijk
Persoonlijke context		Nederlands nodig om ▪ informele contacten te leggen en te onderhouden in en buiten de school
Maatschappelijke context		Nederlands nodig om ▪ te participeren aan het maatschappelijk gebeuren ▪ inzicht te hebben en te functioneren in maatschappelijke organisaties en structuren ▪ te communiceren met dienstverleners van relevante maatschappelijke diensten en organisaties (maatschappelijke oriëntatie en redzaamheid)
	Uitbreiding voor bijna 18-jarigen	Nederlands nodig om ▪ authentieke teksten met betrekking tot de verdere professionele loopbaan te begrijpen en te verwerken ▪ te communiceren op de werkvloer (professionele oriëntatie en redzaamheid) ▪ te participeren aan en opleidingsinhouden te begrijpen van beroepsopleidingen

6.2.5 Communicatiepartners

Voor de anderstalige nieuwkomer zijn alle personen die taal aanbrengen of aanbieden een communicatiepartner. In de schoolse context zullen dat uiteraard in de eerste plaats de leerkrachten en leerlingbegeleiders zijn, maar ook de CLB-medewerker, het ondersteunende personeel, het onderhoudspersoneel en de leerlingen van andere klassen zijn communicatiepartners. Voor de persoonlijke context is iedereen die tot het dagelijkse leven en de eigen leefwereld van de nieuwkomers behoort - zeker ook hun leeftijdgenoten, een communicatiepartner.
Voor de maatschappelijke context worden de communicatiepartners niet nader omschreven. Het zijn bekenden en onbekenden met wie de OKAN'er in contact komt.

Om te beschrijven wat leerlingen met taal precies moeten kunnen doen, wordt dus het criterium ‘communicatiepartner’ gebruikt. Elke tekst is voor een bepaald publiek bedoeld of wordt door een bepaalde communicatiepartner aangebracht. Teksten bestemd voor 14-16 jarigen zien er anders uit dan teksten voor volwassenen of voor jongere kinderen. Tekstschrijvers of sprekers kiezen hun onderwerp met het oog op de groep die ze willen bereiken. Bij de selectie van teksten houdt de schrijver/spreker rekening met het publiek, wat ook tot uiting komt in de formulering, structurering, de omvang en de visuele ondersteuning van de tekst.
Teksten van eenzelfde soort zijn in de regel afstandelijker en formeler naarmate het publiek waarvoor zij bedoeld zijn, verder van iemand af staat. De mate van bekendheid en het leeftijdsverschil bepalen de afstand. Dat geeft met een stijgende graad van formalisering en met de bijbehorende conventies de volgende ordening:

- teksten van en voor henzelf;
- teksten van en voor bekende leeftijdgenoten (bv. klasgenoten, sportclubgenoten, medeleden van de jeugdbeweging);
- teksten van en voor onbekende leeftijdgenoten;
- teksten van en voor bekende volwassenen (bv. een leraar, een monitor in een vrijetijdscontext, een leider in een jeugdbeweging);
- teksten van en voor een onbekend publiek (om het even wie).

Een tekst voor of van een onbekende communicatiepartner is volgens dit criterium afstandelijker en formeler dan een gelijksoortige tekst voor of van bekende leeftijdgenoten. Er is van uitgegaan dat leerlingen die in staat zijn om een bepaalde soort tekst voor of van een 'onbekende communicatiepartner' te verwerken of te produceren, dat ook voor 'bekende leeftijdgenoten' zullen kunnen. Leerlingen die bv. een bepaald soort brief aan een bekende volwassene kunnen schrijven, zullen zo'n brief ook aan een klasgenoot kunnen schrijven.

Taaldoel 1 neemt hier een aparte plaats in. Bij ‘De leerlingen kunnen gericht informatie opzoeken en informatiebronnen en -kanalen adequaat gebruiken’ zijn geen communicatiepartners vermeld. Het gaat hier niet om een communicatiepartner in de strikte zin van het woord. De techniek om gericht informatie op te zoeken, te vinden en te gebruiken is onontbeerlijk om toegang te krijgen tot informatie en om inzicht te krijgen in de manier waarop een tekst deze informatie biedt. Omwille van het belang van deze vaardigheid die voor vele OKAN’ers nieuw is, werd dit doel afzonderlijk opgenomen.

6.2.6 Vaardigheden

In navolging van de gangbare praktijk worden bij de ontwikkelingsdoelen de vaardigheden (luisteren, lezen, spreken en schrijven) geformuleerd. Uiteraard kunnen vele communicatiesituaties alleen op een vrij kunstmatige wijze aan één van deze vaardigheidsdomeinen worden toegewezen. Zo zijn in een gesprek 'luisteren' en 'spreken' niet van elkaar te scheiden; een mondelinge samenvatting van een gelezen tekst is zowel een lees- als een spreekactiviteit. Toch blijkt het nuttig om de vaardigheden afzonderlijk aan te geven; bepaalde vaardigheden kunnen immers ook op zichzelf staan. De receptieve vaardigheden luisteren en lezen krijgen in een schoolse context bijkomend belang omdat ze een hoge voorspellende waarde blijken te hebben voor succes in een leertraject. Bij de opvolging en evaluatie van een leerling moet dus ook voldoende aandacht gaan naar deze vaardigheden.
Op basis van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK) werd een vijfde “vaardigheid” toegevoegd: mondelinge interactie. Dit laatste is meer dan de som van luisteren en spreken. Het houdt in dat de luisteraar conclusies trekt, dat wat hij hoort vragen oproept en dat de gesprekspartner gepast kan reageren. Het gaat ook om het hanteren van gesprekconventies zoals een gesprek beginnen, aan de gang houden en voeren, en afsluiten.

6.3 Ondersteunende doelen

6.3.1 Strategieën

Onder strategieën verstaan we het geheel van technieken die de leerling toepast om de taaltaak zo compleet en zo efficiënt mogelijk uit te voeren. Ze staan niet op zichzelf, ze zijn faciliterend. De communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de communicatieve taaltaak. Ze stellen de leerling in staat om communicatie tot stand te brengen, te onderhouden, communicatiestoringen recht te zetten, of een taaldeficit te compenseren. Voorbeelden hiervan zijn het consulteren van woordenboeken of grammatica's, het gebruik van lichaamstaal, het verzoek om langzamer te spreken.

6.3.2 Ondersteunende kennis

De ondersteunende kennis wordt als laatste element van de talige ontwikkelingsdoelen beschreven. Het is een ontwikkelingsdoel dat niet op zichzelf staat: ondersteunende kennis is faciliterend. Het centrale doel is en blijft de communicatie.

Naar aanleiding van taaltaken bouwen de leerlingen niet alleen hun taalvaardigheid op, maar ook hun taalkennis.
De relatie tussen deze functionele kennis en taalvaardigheid is geen eenrichtingsverkeer, waarbij kennis louter ondersteunend zou zijn voor de vaardigheden. Immers, bij het uitvoeren van de taaltaak kunnen leerlingen hun kennis niet alleen inzetten; ze kunnen die onder begeleiding ook uitbreiden door reflectie op de ontvangen of geproduceerde tekst. Inzicht in allerlei taalverschijnselen en reflectie over eigen en andermans taalgebruik bevordert de taalvaardigheid. Gerichte reflectie over wat men wil meedelen en hoe men een taaltaak uitvoert, versterkt de taalvaardigheid en doet ze aan doeltreffendheid en accuraatheid winnen. Voorwaarde is wel dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn. Taalvaardigheidsonderwijs draagt op die manier ook bij tot het verhogen van het kennisniveau.

7 Algemene doelen

Naast de taaldoelen worden een aantal algemene doelen geformuleerd. Deze algemene doelen zijn zorgvuldig gekozen met het oog op redzaamheid, maatschappelijke integratie en doorstroming naar het reguliere onderwijs.
Het gaat bijvoorbeeld zowel om ict en sociale vaardigheden, als om gecijferdheid en gezondheid, …
Ze zijn uitgedrukt op een minimumniveau. Sommige leerlingen zijn misschien in dit land toegekomen met enkele van deze doelen op zak, voor andere is misschien zo goed als alles nieuw. Het individuele leertraject zal uitmaken waar de leerling staat en hoe best wordt gewerkt. Voor alle leerlingen is in elk geval de talige component nieuw.
De algemene doelen zijn net zo goed ontwikkelingsdoelen als de taaldoelen. Zinvolle taaltaken, aangepast aan de leerlingen van de onthaalklas veronderstellen zinvolle inhouden. Werken aan deze algemene doelen gebeurt in het kader van de taaldoelen en staat er in geen geval los van. Ze hebben als doel om de maatschappelijke redzaamheid van de OKAN'er te stimuleren. Ze dragen bij tot zijn integratie enerzijds en tot zijn aansluiting bij het reguliere onderwijs anderzijds. Naarmate deze jongeren meer en beter kunnen deelnemen aan de maatschappij, hebben ze meer slaagkansen op school en erbuiten.

8 Attitudes

De attitudes zijn overkoepelend opgevat omdat ze een geïntegreerd onderdeel uitmaken van het hele onderwijsaanbod. Centraal staat het werken aan een positieve ingesteldheid en een geloof in eigen kunnen.
Leerlingen in een onthaalklas hebben er, nog meer dan andere leerlingen, nood aan om zich doelgericht te kunnen ontwikkelen. Om een goed beeld te krijgen van zichzelf, van hun capaciteiten en hun mogelijkheden op het vlak van onderwijs en/of opleiding, is het

van belang dat zij zich bewust zijn van hun eigen competenties, dat ze kritisch over zichzelf kunnen reflecteren, zodat ze een betere, bewustere keuze kunnen maken, in het belang van hun eigen toekomstperspectief.

Bijlage 2: Uitgangspunten bij de eindtermen Nederlands van de tweede graad aso

1 Krachtlijnen

1.1 Inzichtelijke communicativiteit

Bij het ontwikkelen van de eindtermen Nederlands voor de tweede graad is rekening gehouden met de eindtermen van de eerste graad en het lager onderwijs die bijgedragen hebben tot een evolutie in de praktijk van het onderwijs Nederlands op de scholen in Vlaanderen. Deze eindtermen houden net als de bestaande rekening met een visie op taal en taalonderwijs die ontstaan is uit een toegenomen kennis over taal vanuit de wetenschappelijke en vakdidactische inzichten over psycholinguïstiek, pragmatiek en sociolinguïstiek, taalverwerving, taalontwikkeling, taal als handeling, taal en communicatie, taal in gezin en in sociale milieus, enz. Een aantal van deze inzichten hebben geleidelijk hun weg naar de klas gevonden.
Hoofddoel blijft wat leerlingen met taal kunnen doen, niet wat leerlingen over taal weten: leerlingen leren taal gebruiken met verschillende functies en in diverse communicatiesituaties. Ter verbetering van hun taalvaardigheid reflecteren ze daarbij op hun eigen en andermans taalgebruik. Daarbij komt meer dan in de eerste graad een accent op declaratieve kennis van de communicatieve situatie: vanuit de tekstleer moeten leerlingen bij receptieve vaardigheden inzicht hebben in tekstdoel, bij productieve vaardigheden moeten zij het tekstdoel bereiken. Bovendien moeten zij kunnen omgaan met tekstsoort, tekstkenmerken, beoogd publiek, verwerkingsniveau.
Daarom precies wordt gesproken over inzichtelijke communicativiteit als overgang van de eerste naar de tweede graad. Daarbij hoort declaratieve kennis van de communicatieve situatie, met name het formuleren van het inzicht in het tekstdoel en van de gebruikte strategie om een tekstdoel te bereiken. Tevens zullen leerlingen bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun taken kennis moeten hebben van bijhorende strategieën, informatiebronnen, inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen. Het reflecteren op eigen taalvaardigheid moet leiden tot metacognitieve kennis van eigen kennen en kunnen.
De accenten in het Vlaamse onderwijs m.b.t. Nederlands sluiten aan bij de veranderingen in het schoolvak Nederlands bij de herziening van de tweede fase van het voortgezet onderwijs in Nederland. In grote lijnen hebben de veranderingen in Nederland betrekking op:

- het actief gebruiken van de taal in allerlei situaties, zowel productief als receptief;
- aandacht voor algemene en studievaardigheden;
- samenhang met de moderne vreemde talen en het vak culturele en kunstzinnige vorming;
- samenhang met andere vakken;
- omgaan met verschillen tussen leerlingen door middel van een gevarieerd tekstaanbod;
- actiever en zelfstandiger deelname van de leerlingen.

1.2 Domeinen

Er is geopteerd voor een opdeling in drie domeinen: het taalvaardigheidsdomein, (luisteren, spreken/gesprekken voeren, lezen, schrijven), de taalbeschouwing en de literatuur. Literatuur is ook sterk met vaardigheden verbonden. Immers literair lezen is een vorm van lezen. Kijken kan als aspect bij elk van de voorgaande domeinen aangehecht worden. Het spreekt voor zich dat deze opdeling kunstmatig is.
Zo merkt men duidelijk dat vaardigheid en beschouwing in een innige samenhang leiden naar het communicatieve doel: men wil via taal een ander bereiken, men wil de andere overtuigen, men wil kunnen genieten van de literaire verpakking van de boodschap. Communicatiedoelen of tekstdoelen zijn talrijk. Onder elk van de tekstdoelen kunnen een

aantal tekstsoorten gerangschikt worden, maar een eenduidige ordening is niet mogelijk: een sollicitatiebrief kan zowel informerend als overtuigend zijn, een film kan zowel diverterend als esthetiserend zijn.
Ook weet iedereen dat in de meeste communicatiesituaties de vaardigheden tegelijkertijd aan bod komen. In het moedertaalonderwijs is het daarom belangrijk oog te hebben voor complete communicatieve situaties; het te bereiken doel staat daarin centraal, maar alles wat bijdraagt om dat doel te bereiken kan ingezet worden.
Hierbij dient benadrukt dat onderwijzen en leren toch in een laboratoriumsituatie gebeurt. Zomaar spreken, schrijven is geen doelgericht onderwijs: de leraar moet goed voor ogen houden aan welke eindterm/leerplandoel hij werkt en zijn onderwijs- en leeractiviteiten op de realisatie ervan afstemmen.
Doorheen alle domeinen en doelen gebeurt waarde- en attitudevorming. Door taal in een bepaalde situatie te gebruiken (taalvaardigheid) en door over taalgebruik en taalsysteem na te denken (taalbeschouwing), ontwikkelen leerlingen tevens attitudes tegenover hun eigen en andermans taal. Voorbeelden van attitudes zijn: bereidheid tot luisteren en lezen, je beurt afwachten bij het spreken, vertrouwen in eigen kunnen, schrijfdurf, zelfredzaamheid, bereidheid Algemeen Nederlands te spreken, een onbevooroordeelde houding tegenover taalverscheidenheid en taalvariatie (dialect, standaardtaal, de taal van anderstaligen) en tegenover de sprekers van andere talen of taalvariëteiten. Via de aandacht voor deze sociale aspecten van de communicatie worden leerlingen sociaal vaardiger.
Bovendien zijn het cognitief-communicatieve en het affectieve gedrag moeilijk van elkaar te scheiden. De ontwikkeling van het cognitieve wordt bevorderd door motivatie en door een aangepast affectief klimaat waarvoor de school moet zorgen. De praktijk heeft immers al lang uitgewezen dat via het verborgen leerplan, via de aandacht voor relationele vorming en via de invloed van de peergroep op school heel wat zaken geleerd worden die niet in de eindtermen of de leerplannen te vinden of te vatten zijn.
Waarden liggen aan de basis van attitudes. Attitudes worden zichtbaar in concrete situaties en gedragingen. Zo worden attitudes in gedragingen observeerbaar en communiceerbaar, wat niet wil zeggen dat ze meetbaar zijn.

1.2.1 Taalvaardigheid

Het begrip taalvaardigheid neemt in de eindtermen een centrale plaats in. Het einddoel van taalvaardigheidsonderwijs is dat leerlingen in staat zijn taal efficiënt en effectief te gebruiken in zoveel mogelijk taalsituaties, zowel receptief (luisteren, lezen) als productief (spreken/gesprekken voeren, schrijven)en dit zowel mondeling als schriftelijk. Luisteren behelst in de eindtermen uitsluitend eenrichtingsluisteren, in spreken/gesprekken voeren zit een component spreken en luisteren. In de taalvaardigheid wordt ook kijkvaardigheid steeds belangrijker. Wat het schrijven betreft, is het aan te bevelen de algemeen gangbare normen op gebied van lay-out te hanteren.
Bij dit alles is inzicht in situaties en publiek, in bijhorend taalregister en taalvariatie heel belangrijk. De aandacht gaat niet alleen naar vaardigheden die men op school nodig heeft, maar ook naar de buitenschoolse vaardigheden die men in de dagelijkse werkelijkheid buiten de school nodig heeft. Zo moet de leerling niet alleen voldoende taalvaardigheid bezitten om in de niet-taalvakken mee te kunnen, maar ook om efficiënt aan de communicatiesituaties buiten de school deel te kunnen nemen. Daarom houden wij vast aan gemeenschappelijke eindtermen voor taalvaardigheid voor de verschillende onderwijsvormen: elke taalgebruiker moet schools en maatschappelijk kunnen functioneren.
Voor elk van de vier taalvaardigheden zijn ook de componenten van een communicatief georiënteerd taalonderwijs terug te vinden: communicatieve en strategische vaardigheid en taalbeschouwing.
In communicatie-onderwijs is veel aandacht nodig voor de processen die taalgebruikers moeten doorlopen bij het plannen, uitvoeren en beoordelen van hun taaltaken. De situatie waarin de communicatie plaatsvindt speelt daarbij een belangrijke rol. Wie iemand wil uitnodigen moet ondermeer beslissen of hij dat per brief of per telefoon doet, hoe hij de

'ontvanger van de boodschap' zal aanspreken en welk register hij daarbij zal hanteren, bv. vertrouwelijk als het gaat om een bekend iemand.
Wie greep wil krijgen op de processen moet ook kennis bezitten over modaliteit, register, taalvariatie, over tekstdoelen en tekstsoorten, over conventies allerhande, over procedures en strategieën. Ook kennis over het eigen handelen bij een taaltaak. Reflectie en metacognitie spelen in de processen van taalvaardigheid een ondersteunende rol. Een voorwaarde is dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn.

1.2.2 Taalbeschouwing

In het schooljaar 2008-2009 werden de eindtermen taalbeschouwing geactualiseerd. Er was nood aan meer evenwicht tussen taalvaardigheid en taalbeschouwing met het oog op een betere taalbeheersing. De eindtermen werden herzien vanaf het lager onderwijs, over de eerste graad secundair onderwijs tot en met de derde graad aso-kso-tso.
Daarom werd dit deel van de tekst in de uitgangspunten herschreven en dat gebeurde parallel met de tekstherziening voor het lager onderwijs en de 1ste graad secundair onderwijs. Ook worden de doorgaande lijnen van 2de naar 3de graad getoond, evenals de overeenkomsten en verschillen tussen aso en kso-tso. Het gevolg daarvan is dat dit deel in omvang, opzet en opbouw afwijkt van de andere uitgangspunten.

Het specifieke van het onderwijs in taalbeschouwing is dat het jongeren ondersteunt om in natuurlijke situaties met meer diepgang over taal en taalgebruik na te denken, erop te **reflecteren.**

Doorlopende lijn van basisonderwijs tot einde secundair onderwijs
De leerlingen mogen wel pas met bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen te maken krijgen, op het moment dat ze er klaar voor zijn, dus rekening houdend met het niveau van hun cognitieve ontwikkeling en van hun abstractievermogen.
Het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs vormen een aaneensluitend geheel: pas na de eerste graad van het secundair onderwijs kiezen de leerlingen tussen de vier verschillende onderwijsvormen.
Hoewel bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen reeds in het lager onderwijs aan bod komen, worden ze in de eerste graad van het secundair opnieuw aangepakt, maar dan met verbreding en/of verdieping, om recht te doen aan het wat verder gevorderde ontwikkelingsniveau waarop de leerlingen van de 1ste graad staan. De leerlijn van het taalbeschouwingonderwijs in het basisonderwijs en in de 1ste graad secundair onderwijs heeft een **cyclisch karakter**.
Deze visie loopt door in de 2de en de 3de graad van het secundair onderwijs. Naast de cyclische elementen worden er op elk volgend onderwijsniveau nieuwe elementen toegevoegd die op hun beurt deel gaan uitmaken van wat in hogere jaren verbreed en verdiept wordt.
De parallelle opbouw (attitudes, taalgebruik, taalsysteem en strategieën), de toevoeging ‘op hun niveau’ aan een eindterm en de wisselende omschrijving van ‘de taalgebruikssituaties’ naargelang van het onderwijsniveau en/of de onderwijsvorm dragen bij aan de verticale samenhang van lager onderwijs tot en met het einde van het secundair onderwijs.

Dat is ook de reden waarom in het basisonderwijs en in de eerste graad het kernwerkwoord 'reflecteren' enkel bij de attitude de toevoeging ‘bewust' omvat: 'bewust reflecteren'. De algemene betekenis van het werkwoord ‘reflecteren (op)’ is volgens Van Dale ‘nadenken (over)’ of ‘het in aanmerking nemen, er acht op geven’. Ogenschijnlijk is ‘bewust’ reflecteren een pleonasme, maar dat is in deze taalbeschouwelijke context niet echt het geval.
Deze vorm van reflectie gebeurt systematisch en planmatig, en heeft betrekking op het mentale handelen. In het lager onderwijs en in de A-stroom van het secundair onderwijs wordt die tweede stap wel aangebracht, maar nog niet doorgedreven van de leerlingen

gevraagd. Ook vindt de reflectie hoofdzakelijk plaats met het oog op doeltreffende communicatie, sterk gecontextualiseerd en concreet.

Bij de overgang van de eerste graad secundair onderwijs naar de tweede graad zijn de meeste leerlingen op een meer gevorderd niveau toe aan talige reflectie in het algemeen en grammaticaal inzicht in het bijzonder. Verwerving van de betrokken begrippen en inzichten op het moment dat ze die aankunnen, werkt motiverend en maakt het mogelijk ze meer volwaardig aan te brengen. Een gunstig gevolg daarvan kan zijn dat studenten in het hoger onderwijs op een meer gesofistikeerde en effectieve taalbeschouwelijke basiskennis - met inbegrip van het grammaticale en talige reflectievermogen - kunnen terugvallen wanneer ze die als voorkennis nodig hebben in hun vervolgopleiding.

In de 2de en de 3de graad wordt het gebruik van 'bewust reflecteren' veralgemeend tot alle eindtermen. De leerlingen bouwen bewuste, expliciete kennis op over de systematiek van taal en taalgebruik. Deze kennis kan verschillende vormen aannemen, die beschreven kunnen worden in termen van verschillende kennisdimensies:

- meer of minder complex;
- meer of minder expliciet;
- meer of minder abstract of concreet;
- meer generaliserend versus meer gecontextualiseerd;
- declaratief (weten dat) versus procedureel (weten hoe).

Het reflecteren maakt deel uit van een actief en constructief proces van leren, d.w.z. dat dit proces in het hoofd en het handelen van de lerende te situeren is. De rol van de leerkracht is daarbij te leiden en begeleiden, te stimuleren e.d., niet louter het overhevelen van kennis van de wetende leerkracht naar de onwetende leerling. Uiteraard bepalen de onderwijsvorm, de graad en de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen mee het gewicht en de invulling die eraan worden gegeven. In het aso zal daarbij in de derde graad eerder sprake zijn van aansluiting bij wetenschappelijke inzichten, in kso en tso blijft de relatie tot doeltreffende communicatie meer op de voorgrond staan. Voor alle leerlingen gaat het om reflectie op taalgebruik en taalsysteem, niet om de ontwikkeling van een algemene onderzoekscompetentie.

Functies van taalbeschouwing
In de eindtermen Nederlands voor de tweede en de derde graad aso, kso en tso behoudt taalbeschouwing dezelfde twee grote functies als in de voorafgaande onderwijsniveaus: ze ondersteunt de taalverwerving bij Nederlands en bij vreemde talen, en ze draagt bij aan algemeen culturele en intellectuele vorming – dezelfde lijn wordt aangehouden.

Ondersteuning van taalverwerving
Voor deze leerlingengroepen wordt een doeltreffende combinatie van functionele taalstructurele kennis en taalvaardigheid Nederlands nagestreefd. Zo komen o.a. de meest centrale onderdelen van de grammatica (taalsysteem) en van tekstopbouw en argumentatie (taalgebruik) in de 2de en 3de graad aan bod. Functionaliteit en ondersteuning zijn rechtstreeks met elkaar verbonden: reflectie met het oog op tekstueel of grammaticaal inzicht heeft een betere taalbeheersing en taalverzorging tot doel. Bijgevolg is er een uitdrukkelijke band met de vaardigheidstermen. Het kan geenszins de bedoeling zijn terug te keren naar de levensvreemde klassieke grammaticalessen en het geïsoleerde kennisonderwijs van weleer. Taalbeschouwing en vaardigheden vormen een geheel.
Naargelang van de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen en de gekozen onderwijsvorm gaan de eindtermen daar meer of minder ver in.

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen schrijven een klachtenbrief over een aankoop van een mp3-speler. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal; ▪ [...] conventies [...] via taal; ▪ voor hen relevante taalhandelingen.	De leerlingen vergelijken klachtenbrieven aan reisagentschappen. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.1 in het tekstuele domein ▪ status van een uitspraak: feit-mening; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie; ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ voor hen relevante taalhandelingen; ▪ argumentatie: deugdelijke argumenten en drogredenen.
2de graad aso	**3de graad aso**
De leerlingen schrijven een klachtenbrief over een aankoop van een mp3-speler. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;	De leerlingen bestuderen en vergelijken klachtenbrieven. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 3.1 in het tekstuele domein ▪ een aantal vaste tekststructuren zoals evaluatie-, probleem-, maatregelen onderzoeksstructuur; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesi-

▪ taalhandelingen: [...] verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken, verontschuldigen [...]	tuatie; ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen; ▪ argumentatie: argumentatiestructuren, deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie.

Daarbij aansluitend heeft taalbeschouwing ook een ondersteunende functie bij het verwerven van de moderne vreemde talen. De horizontale samenhang tussen Nederlands en de moderne vreemde talen wordt duidelijk bij de lectuur van de onderstaande eindterm over kennis en attitudes bij moderne vreemde talen in de 2de en 3de graad aso-kso-tso:
De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken:

- *reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden;*
- *door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren;*
- *gelijkenissen en verschillen tussen talen te ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.*

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen onderzoeken in gesproken Nederlandse, Franse en Engelse taalfragmenten de uitspraak van bepaalde eindmedeklinkers. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 4.1 in het fonologische domein ▪ de klanken van het Nederlands: [...] medeklinker; 4.2 in het orthografische domein ▪ [...] spellingconventies [...]	De leerlingen onderzoeken verschillen in de woordvorming van bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden tussen het Nederlands enerzijds, en het Frans en Engels anderzijds. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.3 in het morfologische domein ▪ samenstelling en afleiding van woorden.
2de graad aso	**3de graad aso**
De leerlingen onderzoeken in het Nederlands woorden die zowel als bijvoeglijk naamwoord dan als bijwoord gebruikt kunnen worden en vergelijken de	De leerlingen onderzoeken de formulering van aanhangselvragen (suggestieve janeevragen) in het Nederlands, en in het Frans en Engels.

woordvorming met die in het Frans en het Engels. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 3.3 in het pragmatische domein ▪ taalhandelingen; én
taalsysteem Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.3 in het morfologische domein ▪ de woordsoorten, met inbegrip van verbuiging en vervoeging.	**taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 4.5 in het syntactische domein ▪ zinstypen in relatie tot taalhandelingen.

Algemeen culturele en intellectuele vorming

Taalbeschouwing dient ook een intellectueel-cognitief doel: de wereld, de taal en het taalgebruik van de mens als individu en als lid van allerlei groepen benaderen, in het licht van wat uit de taalwetenschappen en de sociale wetenschappen bekend is. In die zin draagt taalbeschouwing bij aan algemeen culturele kennis – in de ruime betekenis van het woord 'kennis'.

In de algemeen culturele functie krijgen ook (inter)culturele oriëntatie en inzicht een plaats. Ze zijn uitdrukkelijk aanwezig bij de attitudes en bij taalgebruik en dragen, net als alle andere algemeen-culturele aspecten op allerlei manieren bij aan doeltreffende communicatie. Voor de eindtermen literatuur gaat dezelfde redenering op: literatuur en taalbeschouwing erover draagt bij aan algemeen cultureel inzicht én tot een beter begrip ervan.

Uiteraard bepalen de onderwijsvorm, de graad en de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen ook bij deze functie mee het gewicht en de invulling die eraan worden gegeven.

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen onderzoeken in fragmenten uit Nederlandstalige tv-series taalgebruik en non-verbale communicatie waaruit normen, waarden en vooroordelen blijken.	De leerlingen onderzoeken in interviewflitsen waarin aan anderstalige inwoners wordt gevraagd wat hun opvalt in het taalgebruik van Nederlandstaligen (een

Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	slechtnieuwsgesprek, gezagsverhoudingen, afstand, dialectisch taalgebruik, humor enz.). Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:
attitudes *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.	**attitudes** *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.
én	én
taalgebruik Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 3.2 in het sociolinguïstische domein ▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; ▪ in onze samenleving voorkomende talen; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal ▪ voor hen relevante non-verbale communicatie;	**taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.3 in het pragmatische domein ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ non-verbale communicatie; ▪ de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf; ▪ cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving;
én	én
taalsysteem Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 4.1 in het semantische domein ▪ woordbetekenis: [...] gevoelswaarde.	**taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.5 in het semantische domein ▪ woordbetekenis: denotatie, connotatie; ▪ stijlfiguren: eufemisme en dysfemisme [...]

	▪ modaliteit.
2de graad aso De leerlingen onderzoeken communicatiestoornissen in fragmenten uit Nederlandstalige tv-series. Ze onderzoeken mogelijke oorzaken in het taalgebruik, de non-verbale communicatie, en interculturele verschillen of onderliggende normen, waarden en vooroordelen. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **attitudes** *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur. én **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.2 in het sociolinguïstische domein ▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; ▪ in onze samenleving voorkomende talen; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen: [...] verzoeken, dreigen, waarschuwen, [...] ▪ non-verbale communicatie; ▪ de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf; ▪ cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.	**3de graad aso** De leerlingen onderzoeken betekenisrelaties in zelfstandignaamwoordgroepen tussen lidwoord of bezittelijk voornaamwoord en zelfstandig naamwoord. Ze doen dat ook in zinnen tussen gezegde, onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 4.4 in het syntactische domein ▪ woordgroepen; ▪ zinsdelen; 4.5 in het semantische domein ▪ de semantiek van woordgroepen en zinsdelen.

Taalbeschouwing in het licht van de onderwijsvormen en de 2de en 3de graad
Voor de 2de en de 3de graad wordt gewerkt met beschrijvingen van aspecten van taalgebruik en taalsysteem, en niet met een exhaustieve lijst met termen en begrippen zoals in de eindtermen van het lager onderwijs en de 1ste graad secundair onderwijs.
In de 2de graad kso en tso blijft de klemtoon in het verlengde van de 1ste graad secundair onderwijs sterk liggen op doeltreffende communicatie.
De operationele werkwoorden ‘herkennen’ en ‘onderzoeken’ maken in alle eindtermen deel uit van de taalbeschouwing in de 2de en 3de graad as-kso-tso. Met 'onderzoeken' wordt bedoeld het aandachtig en nauwkeurig observeren en exploreren van een stukje taalgebruik en/of van een taalverschijnsel. Het operationele werkwoord ‘benoemen’ is in de 2de graad kso-tso niet van toepassing op de eindtermen over taalgebruik en taalsysteem omdat benoemen daar geen minimumeis is voor alle aspecten van die eindtermen, voor het aso is dat wel het geval. In de 3de graad kso-tso staat er wel ‘benoemen’, in het aso wordt het ‘duiden’. De keuze voor het werkwoord ‘duiden’ is ingegeven door zijn meer omvattende betekenis: uitdiepen, achtergrondinformatie verwerken, verklaren, uitleggen en toelichten.
De eindtermen evolueren van concrete opsommingen in de 2de graad naar meer algemene omschrijvingen in de 3de graad. In de 2de graad worden zo taalhandelingen, factoren van de communicatie of zinsdelen opgesomd, in de 3de graad is dat minder het geval. Daaruit blijkt een klemtoonverschuiving van een bespreking van aspecten in de 2de graad naar een overkoepelende bespreking van het geheel. Leraren kunnen dan naargelang de noodzaak zich voordoet, bepaalde aspecten zelf meer onder de aandacht brengen.

Het abstractieniveau en de mate van decontextualisering stijgen voor alle leerlingen van de 2de naar de 3de graad, maar in de 3de graad van het kso-tso is enkel sprake van ‘taalbeschouwelijke basiskennis’. In het aso wordt dat ‘verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling […] in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten’. Het perspectief van doorstroming naar het hoger onderwijs is hier niet bepalend, maar is wel op de achtergrond aanwezig. Voor alle duidelijkheid: het gaat voor het aso over kennismaking met algemeen gangbare wetenschappelijke inzichten, niet over enige vorm van deelname aan wetenschappelijk onderzoek.

1.2.3 Literatuur

Literatuur krijgt een aparte plaats in de eindtermen van de tweede graad omwille van de aparte tekstsoort en haar vormende en culturele waarde. Literatuur is een aparte vorm van lezen waarin de lezer betekenis toekent aan de tekst en langzaamaan ingewijd wordt in de tekstconventies die binnen een bepaalde cultuur leven. Het onderscheid tussen lezen en literatuur wordt vaak een valse dichotomie genoemd. Lezen is immers lezen. Maar het onderscheid tussen beide heeft een lange traditie in het onderwijs, net zoals het op een totaal andere manier in onze beleving van geletterdheid tot uiting komt.
Literatuuronderwijs impliceert dan ook niet alleen een kennismaking met een wat aparte niet-referentiële tekstsoort, maar ook met het specifieke literaire kennisgebied: inzicht in de manier waarop de literaire productie op gang komt (schrijvers, uitgeverijen,), in de bemiddelingskanalen (bibliotheken, boekhandels,) en in de manieren waarop op literatuur gereageerd wordt (in gesprekken, kritieken,).
In de literatuur in de tweede graad gaat het om tekstervarend en tekstbestuderend lezen: leerlingen maken na en op basis van hun eerste leeservaringen kennis met een begrippenapparaat dat deel uitmaakt van de conventies van een gemeenschap, die vaak vorm krijgen in een stroming. Op die manier verstevigen en expliciteren zij hun leeservaring.
In de tweede graad leren de leerlingen hun leeservaringen verdiepen en verwoorden. Een geleidelijke inwijding in het literaire begrippenapparaat vormt de brug tussen tekstervaring en tekstbestudering. Hierbij kunnen we rekening houden met de heterogeniteit van de studierichtingen in de tweede graad.

1.2.4 Kijken

Kijkvaardigheid is belangrijk. We leven in een multimediale wereld waarin tekst meer is dan louter beluisterde of geschreven of gedrukte tekst. Aandachtig teksten lezen stelt eisen aan de vaardigheid om woord en beeld te combineren; denk aan gebruiksaanwijzingen waar afbeeldingen en pictogrammen de geschreven instructie aanschouwelijk maken. In de informatie- en communicatietechnologie duiken steeds meer niet-lineaire tekstsoorten op, bv. de hypertekst.
Ook bij luisteren speelt kijken een belangrijke rol: het non-verbale gedrag van de gesprekspartner, het volgen van het journaal, stellen eisen aan luister- en kijkvaardigheid. Informatie wordt steeds meer een samenspel van lezen en kijken; van luisteren en kijken. Vandaar wordt kijken als een aspect binnen de domeinen opgenomen in deze eindtermen. Kijken wordt gekoppeld aan taalactiviteiten bij taalvaardigheden. Het blijft nog middel. Doel kan het worden als we aandacht besteden aan de tekentaal van bv. een toneelopvoering of een tv-drama.

2 Funderende doelstellingen

De visie op het vak in de tweede graad kadert in de algemene of overkoepelende doelstelling geformuleerd voor het onderwijs Nederlands op het einde van het secundair onderwijs: 'de leerlingen kunnen het Nederlands zowel productief als receptief in mondelinge en schriftelijke vorm op een efficiënte en effectieve manier gebruiken'. Deze algemene doelstelling staat ten dienste van het algemeen maatschappelijk functioneren in een multiculturele samenleving, de persoonlijke ontwikkeling, de voorbereiding op de verdere studieloopbaan en de latere beroepsuitoefening van de leerlingen. Uit deze doelstelling volgen dan funderende doelstellingen:

1 Mondeling en schriftelijk informatie overdragen en verschillende mondelinge en schriftelijke boodschappen van anderen verwerken in relevante situaties in en buiten de school.
2 Inzichten en strategieën toepassen die bij communicatie van belang zijn.
3 De leerlingen kunnen reflecteren op aspecten van taalgebruik en taalsysteem, en op taalstrategieën.
4 In taalgebruiksituaties die conventies hanteren met betrekking tot kenmerken van tekstsoorten, tekstopbouw, zinsbouw, idioom, spelling, interpunctie, uiterlijke verzorging, die aangepast zijn aan het doel.
5 Literaire teksten tekstervarend en tekstbestuderend lezen, gebruik makend van het bijhorende begrippenapparaat en met kennis van de cultuur-historische context van de tekst.
6 Bereid zijn en in staat zijn om:

- taal te gebruiken in diverse situaties om informatie te geven en te krijgen, om gedachten en gevoelens te verwoorden, om meningen te argumenteren;
- over eigen en andermans taal en taalgebruik na te denken;
- Algemeen Nederlands te gebruiken als de situatie het vereist.

3 Selectiecriteria en structurering van de eindtermen

3.1 Inleiding

Voor de vier vaardigheden zijn telkens afzonderlijke eindtermen geformuleerd. Daarbij is uitgegaan van de taaltaken die leerlingen in situaties uit het werkelijke leven in en buiten de school moeten kunnen uitvoeren. Om die taken te omschrijven hanteren we specifieke selectiecriteria: tekstsoort, publiek én verwerkingsniveau. Zo wordt verder gebouwd op de eindtermen van het lager onderwijs en van de eerste graad. Later kunnen de eindtermen van de derde graad daarop aansluiten.

3.2 Specifieke criteria voor de vaardigheden

Voor de vaardigheden gelden afzonderlijke selectiecriteria die niet voor kennisbestanddelen en literatuur gebruikt worden.

3.2.1 Tekstsoorten

Taalvaardigheid staat nooit los van communicatiesituaties: zij manifesteert zich daarin bij de receptie én bij de productie van teksten, dus bij luisteren en lezen, spreken en schrijven. De eindtermen zijn daarom altijd op teksten betrokken, of liever: op tekstsoorten. Teksten kunnen immers in categorieën ingedeeld worden. Dat maakt het formuleren van eindtermen een stuk gemakkelijker. Een groep tekstsoorten kan ook onder een tekstdoel gerangschikt worden.
Het criterium is de relevantie voor de leerlingen. Voor de tweede graad van het secundair onderwijs komen alle tekstsoorten in aanmerking die voor veertien- tot zestienjarigen in de de school en in de maatschappij relevant zijn.
De vraag rijst welke teksten dat zijn. Om daar achter te komen werd rekening gehouden met de resultaten van een taalbehoeftenonderzoek van jongeren tijdens het werk, de studie of in het dagelijkse leven waaraan werkgevers, jonge werknemers, docenten, studenten, jongeren, leraren secundair onderwijs en ouders deelnamen. Ook werd inspiratie gezocht in de Nederlandse examenprogramma's: overeenkomsten en verschillen met het vwo, havo, mavo en vbo. Sturing gebeurde eveneens vanuit de continuïteitsgedachte: aansluiting op eerste graad en formulering van de einddoelstellingen voor het vak Nederlands in het secundair onderwijs.

3.2.2 Publiek

Om te beschrijven wat leerlingen met taal precies moeten kunnen doen, wordt het criterium 'publiek' gebruikt. Elke tekst is voor een bepaald publiek bedoeld. Teksten bestemd voor 14-16 jarigen zien er anders uit dan teksten voor volwassenen of voor jongere kinderen. Tekstschrijvers of sprekers kiezen hun onderwerp met het oog op de groep die ze willen bereiken, m.a.w. niet zozeer voor een zeer abstract thema en/of voorstellingswijze. In de selectie van teksten houdt de betreffende schrijver/spreker rekening met het publiek, wat tot uiting komt in de formulering, structurering, de omvang en de visuele ondersteuning van de tekst.
De aanduiding 'publiek' verwijst naar de bedoelde gebruiker van een tekst en niet noodzakelijk naar de werkelijke gebruiker. Zo heeft een krantenartikel een onbekend publiek als bestemming, een jeugdtijdschrift een publiek van onbekende jongeren, ongeacht wie de teksten uiteindelijk leest. Het antwoord van een leerling op een vraag van de leraar heeft diezelfde leraar als publiek, een bekende volwassene dus.
Teksten van eenzelfde soort zijn voor leerlingen in de regel afstandelijker en formeler naarmate het publiek waarvoor zij bedoeld zijn, verder van hen af staat. De mate van bekendheid en het leeftijdsverschil bepalen de afstand. Dat geeft met een stijgende graad van formalisering en met de bijbehorende conventies de volgende ordening:

- teksten voor henzelf;
- teksten voor bekende leeftijdgenoten (bv. klasgenoten, sportclubgenoten, medeleden van de jeugdbeweging);
- teksten voor onbekende leeftijdgenoten (bv. in dit geval veertien tot zestienjarigen);
- teksten voor bekende volwassenen (bv. een leraar, een monitor in een vrijetijdscontext, een leider in een jeugdbeweging);
- teksten voor een onbekend publiek (om het even wie).

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

Leerlingen die bv. een bepaald soort brief aan een bekende volwassene kunnen schrijven, zullen zo'n brief ook aan een klasgenoot kunnen schrijven. In de eindtermen is alleen het hoogste niveau opgenomen dat de leerlingen moeten bereiken: de onderliggende niveaus worden als beheerst verondersteld.

3.2.3 Verwerkingsniveau

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen is het verwerkingsniveau als criterium gebruikt: het niveau waarop talige inhouden verwerkt moeten worden om de gestelde taaltaak goed uit te voeren. Het betreft de eisen die de verwerking van de tekst zelf stelt, m.a.w. wat de taalgebruiker in zijn rol van zender of ontvanger moet doen met de hem geleverde informatie (kopiëren, beschrijven, structureren, beoordelen). Een leerling kan bv. op elk moment in zijn schoolloopbaan een instructie krijgen of er een aan leeftijdgenoten geven. Van een veertienjarige mag men in dit opzicht iets anders verwachten dan van een twaalfjarige.
Er dient opgemerkt, dat een bepaald niveau het voorafgaande insluit. De vier verwerkingsniveaus zijn als volgt omschreven:

- kopiërend niveau

  Op dit niveau worden de minste eisen gesteld aan het actief verwerken van informatie: niet alleen de informatie zelf, maar ook de wijze waarop ze is geformuleerd mag je letterlijk weergeven. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer je opdracht zich beperkt tot het letterlijk overschrijven of het nazeggen van een tekst.

- beschrijvend niveau

  Je moet aangeleverde informatie in je opnemen zoals ze wordt aangeboden of informatie weergeven zoals ze zich aan jou heeft voorgedaan: in de informatie als zodanig breng je geen 'transformatie' aan. Dat is o.m. het geval als je een verhalende tekst beluistert of leest om kennis te nemen van de 'plot'. Een voorbeeld dat zich op productief niveau situeert is het verslag uitbrengen over een gebeurtenis zoals ze zich heeft voorgedaan, m.a.w. in chronologische volgorde van de feiten.

- structurerend niveau

  Op dit niveau heb je een actieve inbreng in de wijze waarop je de aangeboden informatie in je opneemt of zelf informatie presenteert: naargelang van het luister- of leesdoel dat je jezelf stelt of dat je werd opgelegd, selecteer je bepaalde elementen uit het geheel, breng je een nieuwe ordening aan in het geheel, geef je het geheel in een verkorte versie weer; naargelang van je spreek- of schrijfdoel en je publiek (eventueel van bestaande vormelijke conventies) geef je aan je tekst een welbepaalde structuur mee.

- beoordelend niveau

  Impliceert steeds het inbrengen van een tweede 'perspectief': je confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die je rond het onderwerp al had opgedaan, of je stemt je eigen tekst af op informatie die door anderen in de communicatie werd ingebracht.

Het is wel duidelijk dat termen als 'kopiërend' en 'beschrijvend' voor enige verwarring kunnen zorgen, omdat ze vanzelf betrekking hebben op productieve taalvaardigheid. Met het structurerende en het beoordelende niveau dreigt dat gevaar niet: men kan zich gemakkelijker voorstellen wat structurerend en beoordelend luisteren en lezen inhouden. Precies die twee laatste niveaus spelen in de eindtermen van de tweede graad een doorslaggevende rol.

Met betrekking tot de verwerkingsniveaus zijn verder nog twee belangrijke opmerkingen op hun plaats. In de verwerkingsniveaus staat de leerlingactiviteit - en meer bepaald de complexiteit ervan - centraal. Er is eerst en vooral een wezenlijk verschil tussen receptie en productie van teksten. Bij productieve vaardigheden moet de boodschap uit de tekst overkomen (het tekstdoel moet bereikt worden); bij receptieve vaardigheden haalt men de boodschap uit de tekst. Bij tekstproductie begeeft de leerling zich van meet af aan op een bepaald verwerkingsniveau en de tekst die hij produceert zit op dat niveau. Wie na het lezen van een boek zijn eigen mening geeft, bevindt zich wat spreken of schrijven betreft (een mondelinge of schriftelijke recensie) op het verwerkingsniveau van het 'beoordelen'. Bij de receptie van een tekst, bv. het lezen van een bespreking van een ongelezen boek, bevindt zich wat lezen betreft op het beschrijvende niveau: hij stelt zich immers alleen maar op de hoogte van de inhoud van de recensie. De lezer heeft immers niet de bedoeling de recensie te evalueren, maar wil zich op de hoogte stellen van de informatie die de recensent over het boek verschaft. In die zin moet dit lezen bij het 'beschrijvende' niveau ingedeeld worden: er wordt alleen kennis genomen van de inhoud van de recensie. Wie daarentegen een recensie leest om na te gaan of de criteria van de recensent kloppen met zijn eigen beoordelingscriteria, is wel 'beoordelend' bezig. Het verwerkingsniveau blijkt in dit laatste geval dus niet uit de tekst, maar uit wat de luisteraar of de lezer ermee doet.
Vervolgens impliceert elk van de voorgestelde verwerkingsniveaus telkens ook alle daaraan voorafgaande niveaus. Wie een recensie kan lezen met het oog op het vergelijken van het standpunt van de recensent met zijn eigen standpunt, kan dat ook 'beschrijvend' en 'structurerend': het 'beoordelende' niveau is immers het hoogste. In de lijst van eindtermen is alleen het hoogste verwerkingsniveau opgenomen dat leerlingen moeten bereiken.
De tekstsoort, het verwerkingsniveau en het publiek worden per vaardigheid op de volgende bladzijden in tabellen overzichtelijk weergegeven.

LUISTEREN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)			▪ uiteenzettingen, probleemstellingen	
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				▪ activerende boodschappen ▪ standpunten, meningen
bekende volwassene(n)			▪ feiten, evenementen ▪ presentaties van info ▪ persoonlijke ervaringen en interesses	
onbekend publiek			▪ instructies ▪ informatieve programma's, interviews, praatprogramma's, journaals	

SPREKEN/GESPREKKEN VOEREN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				▪ standpunten, meningen
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)			▪ instructies	
bekende volwassene(n)			▪ vragen stellen, antwoorden formuleren ▪ presenteren info ▪ gevoelens, ervaringen, interesses	
onbekend publiek			▪ routes, situaties, personen ▪ gebeurtenissen	▪ inlichtingen, aanvragen, klachten, bezwaren ▪ activerende boodschappen

LEZEN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)			▪ tijdschriftartikelen ▪ recensies ▪ gebruiksaanwijzingen ▪ instructie- en studieteksten	▪ notities ▪ informatieve teksten ▪ zakelijke brieven ▪ reclameteksten, advertenties ▪ fictionele teksten
bekende volwassene(n)				
onbekend publiek			▪ schema's en tabellen ▪ onderschriften ▪ verslagen ▪ hyperteksten	▪ informatieve teksten ▪ informatiebronnen

SCHRIJVEN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)			▪ instructies ▪ affiches ▪ uitnodigingen	▪ lezersbrieven ▪ recensies
bekende volwassene(n)			▪ agenda, planning ▪ verslagen ▪ notities ▪ samenvattingen en schema's van studieteksten	
onbekend publiek			▪ sollicitatiebrieven ▪ vragen om inlichtingen ▪ relevante formulieren ▪ zakelijke brieven	

4 Samenhang

Een laatste belangrijk punt in de formulering van de eindtermen van de tweede graad is zorg voor de samenhang.

4.1 Verticale samenhang

De verticale samenhang is gerealiseerd door visie, uitwerking en ordening gelijklopend te houden met het basisonderwijs en met de eerste en derde graad secundair onderwijs.

Voorbeeld

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) een oproep, een uitnodiging, een instructie richten aan leeftijdgenoten.

(Lager onderwijs: Nederlands, eindterm 4.2.)

De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau: structureren):

- *een oproep, een uitnodiging aan bekende leeftijdgenoten;*
- *een instructie aan bekende leeftijdgenoten;*
- *...*

(Eerste graad SO: Nederlands, eindterm 15.)

De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies; affiches; uitnodigingen.

(Tweede graad SO: Nederlands, eindterm 23.)

De leerlingen kunnen op een structurerend niveau voor een onbekend publiek volgende tekstsoorten schrijven:

- *...*
- *instructies;*
- *uitnodigingen.*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 19.)

4.2 Horizontale samenhang

Naast de verticale is ook de horizontale samenhang belangrijk. Voor de moderne vreemde talen blijkt die uit een gelijklopende visie en parallellie in de systematiek (zie bijvoorbeeld 1.2.2 Taalbeschouwing). De zorg voor de samenhang komt ook tot uiting in de band met andere vakken (zie bijvoorbeeld eindterm 1) en vakoverschrijdende eindtermen.

Bijlage 3: Uitgangspunten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen Moderne vreemde talen, lager en secundair onderwijs

Overzicht

De tekst is als volgt opgebouwd:

1 Situering
2 Accenten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen MVT
3 Funderende doelstellingen op basis van een leerlijn
4 Structurering eindtermen/ontwikkelingsdoelen
  4.1 Vijf vaardigheden
  4.2 Taaltaak en tekst
  4.3 Tekstsoorten
  4.4 Tekstkenmerken
  4.5 Verwerkingsniveaus
  4.6 Strategieën en attitudes
  4.7 Ondersteunende kennis
  4.8 Cultuur
5 Het Europees Referentiekader MVT (als toetsingskader) ERK

1 Situering

Het belang van meerdere talen te kennen neemt toe naarmate de samenleving meer multicultureel wordt en naarmate landen geconfronteerd worden met de nevenverschijnselen van de globalisering. Een land dat erin slaagt zijn bevolking op een minimaal niveau van meertaligheid te brengen voorkomt het gevaar dat eentaligheid een risicofactor wordt van maatschappelijke uitsluiting voor het individu en van isolement in de wereldgemeenschap. Vandaar de bezorgdheid van de overheid om meer aandacht te besteden aan een talenbeleid.
Op 8 februari 2007 stelde minister Vandenbroucke zijn talenbeleidsnota 'De Lat hoog voor Talen in iedere school'. Goed voor de Sterken en Sterk voor de Zwakken' voor aan de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie in het Vlaamse Parlement. De nota werd in het parlement in zijn geheel positief ontvangen, en het departement Onderwijs en Vorming stelde een actieplan op voor de uitvoering ervan.

Zowel voor Nederlands als voor de moderne vreemde talen bevat deze nota eindtermenwerk, onder meer de herziening van bestaande eindtermen.
De Talennota is niet los te zien van het beleid van de Europese Unie. Nu de EU 27 lidstaten telt en 23 officiële talen erkent, is meertaligheid een belangrijk agendapunt geworden. Een commissaris werd aangesteld om het gebruik van deze talen in de Unie op te volgen en er een beleid rond te voeren.

Het EU-meertalenbeleid gaat terug tot de Lissabonakkoorden van 2000, gespecifieerd op de top van Barcelona in 2002 en ligt vervat in de Lissabonstrategie. In maart 2002 hebben de staatshoofden en regeringsleiders van de Europese Unie op de Europese Raad van Barcelona[1] aangedrongen op het onderwijzen van ten minste twee vreemde talen en dat vanaf zeer jonge leeftijd. De langetermijndoelstelling van de Commissie bestaat erin de individuele meertaligheid te bevorderen opdat alle burgers beschikken over praktische vaardigheden in ten minste twee talen (de moedertaal niet meegerekend)[2].

[1] Europese Raad van Barcelona, 15 en 16 maart 2002, Conclusies van het voorzitterschap, deel I, 43.1.
[2] COM(2003) 449: Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen: actieplan 2004 - 2006; COM(1995) 590: Witboek Onderwijzen en leren.

In een eerste mededeling van de commissaris wordt de gevoerde kaderstrategie toegelicht en wordt een omschrijving gegeven van wat de Commissie onder meertaligheid verstaat. “Meertaligheid betekent zowel het vermogen om verschillende talen te gebruiken als het samenleven van verschillende taalgemeenschappen in hetzelfde geografische gebied.” M.a.w. de EU is voornamelijk bekommerd om de maatschappelijke meerwaarde van meertaligheid. Het is aan de onderwijsdeskundigen en beleidsverantwoordelijken om deze beleidsoptie inhoud en vorm te geven.
Het bevorderen van taalvaardigheid is, na een raadpleging van enkele jaren, in 2005 één van de twintig kernindicatoren geworden waarrond gewerkt wordt om de doelstelling van Lissabon te kunnen verwezenlijken dat Europa *“de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld dient te worden die in staat is tot duurzame economische groei met meer en betere banen en een hechtere sociale samenhang”.*
Ook de sleutelcompetenties die in december 2006 door het Europees Parlement werden goedgekeurd, hechten zeer veel belang aan de competenties voor talen[3].

2 Accenten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen MVT

Tien jaar geleden is na een maatschappelijk debat vastgelegd welke kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes wenselijk en haalbaar zijn voor onze leerlingen. Dat zijn de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Die nemen de inrichtende machten op herkenbare wijze in hun leerplannen op. En ook uitgeverijen gaan met eindtermen en leerplannen aan de slag om leermiddelen te ontwikkelen die het onderwijzen van leraren en het leren van leerlingen ondersteunen.
Het **huidig curriculum** voor de basisvorming moderne vreemde talen ziet er als volgt uit:

- In het **lager onderwijs** is Frans als verplicht leergebied aanwezig. Het decreet basisonderwijs maakt een onderscheid tussen ***talensensibilisering*** en ***taalinitiatie (Frans***). ***Talensensibilisering*** is al spelend, zingend zich gewennen aan de tonaliteit van een andere taal. ***Taalinitiatie*** is een aan formeel talenonderwijs voorafgaand aanbod van 'talige activiteiten'. Soms kan het qua woordenschat al wat verder gaan dan een occasionele aanpak.(tellen van dagen van de week, maanden, populaire aftelrijmpjes). Als men aan taalinitiatie doet, moet het verplicht in de eerste plaats om Frans gaan. In de volgende schematische balkvoorstelling is aangeduid dat er een duidelijk verschil bestaat tussen het formele systematische onderwijs in het Frans en de voorafgaande activiteiten.

Talensensibilisering	Taalinitiatie (Frans)	Formeel talenonderwijs

- In de **A-stroom van de eerste graad** van het secundair onderwijs zijn Frans en Engels in de basisvorming opgenomen; de te bereiken minimumdoelstellingen zijn in eindtermen vastgelegd. De vigerende eindtermen gaan echter nog uit van de situatie dat Frans geen verplicht leergebied was in het basisonderwijs. Hier is een aanpassing en een betere aansluiting nodig als gevolg van de nieuwe situatie die is ontstaan na de wijziging van het decreet basisonderwijs.
- In de **B-stroom van de eerste graad** is geen enkele vreemde taal opgenomen in de basisvorming. Er zijn wel ontwikkelingsdoelen voor Frans ontworpen ten dienste van scholen die het vak Frans willen aanbieden via het complementaire gedeelte van de lessentabel. De afwezigheid van een vreemde taal in de basisvorming van de B-stroom is problematisch in het licht van de Europese aanbevelingen en van de vaststelling dat

[3] Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren.

in de ons omringende landen de eerste vreemde taal (meestal) als een verplicht vak in de basisvorming is opgenomen voor alle leerlingen van het lager secundair onderwijs (zowel in comprehensieve als in categoriale onderwijsstructuren).

- In de **tweede en in de derde graad van het beroepssecundair onderwijs** is momenteel geen enkele vreemde taal in de basisvorming opgenomen; er zijn dus ook geen eindtermen voorhanden. Daardoor gelden dezelfde bedenkingen als voor de B-stroom van de eerste graad. Daarenboven is het om sociale en economische redenen van belang dat leerlingen in deze onderwijsvorm zich bij het einde van hun secundair onderwijs op een persoonlijk en maatschappelijk redzaamheidsniveau kunnen uitdrukken in ten minste één vreemde taal.
- In de **tweede en in de derde graad van het technisch en het kunstsecundair onderwijs** is één vreemde taal (Frans of Engels, naar keuze) opgenomen in de basisvorming. De beschikbare eindtermen zijn voor beide vakken dezelfde.
- In **ASO tweede en derde graad** zijn twee MVT verplicht.

Het **herziene curriculum** voor moderne vreemde talen (MVT):

- sluit aan bij de doelstellingen van het MVT-aanbod in het basisonderwijs (talensensibilisering, eindtermen Frans), zoals dit is vastgelegd in het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, gewijzigd op 7 mei 2004;
- geeft, overeenkomstig de Europese aanbevelingen, iedereen bij het einde van het leerplichtonderwijs - met uitzondering van bso - de mogelijkheid persoonlijke en professionele contacten te leggen in twee vreemde talen op een minimaal beheersingsniveau;
- is omwille van de transparantie voor de onderwijsverstrekkers en -gebruikers, voor de basisvorming van alle structuuronderdelen (onderwijsvormen en graden) vastgelegd in operationele ontwikkelingsdoelen/eindtermen, met een herkenbare aanduiding van het gewenste beheersingsniveau, getoetst aan het Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen (ERK).

De eindtermen Frans in het **basisonderwijs** zijn herzien.
Engels en Frans behoren decretaal tot de verplichte vakken in de **A-stroom van de eerste graad** secundair onderwijs. Dat is zo gebleven. De eindtermen Frans moeten verder bouwen op de eindtermen Frans van het basisonderwijs. Ze werden in die optiek aangepast.
Voor de **B-stroom van de eerste graad** werden de bestaande ontwikkelingsdoelen voor Frans herzien in het licht van het nieuwe statuut van verplicht vak. Zij zijn geherformuleerd als operationele doelstellingen, op een niveau dat niet hoger ligt dan de eindtermen Frans van het basisonderwijs, aangezien niet verwacht kan worden dat de meeste leerlingen bij de start in de B-stroom deze eindtermen hebben gehaald.
Voor de **tweede en de derde graad bso** zullen Frans of Engels deel uitmaken van de basisvorming voor alle leerlingen. Dit moet de leerlingen in staat stellen hun eigen wensen uit te drukken in functioneel, alledaags Engels of Frans en tegemoet komen aan wat de maatschappij als een strikt taalvaardigheidsminimum vereist. Door eindtermen te formuleren voor de B-stroom en bso komen we tegemoet aan de maatschappelijke uitdaging om de kloof te dichten tussen mensen die wel en andere die niet mee kunnen met de maatschappelijke meertaligheid.
Het moet de leerlingen in staat stellen hun eigen wensen uit te drukken in functioneel, alledaags Engels of Frans en tegemoet komen aan wat de maatschappij als een strikt taalvaardigheidsminimum – zelfredzaamheid – vereist. De leerlijn van lager onderwijs over 1ste graad naar 3de graad bso maakt een knik in 2de graad bso. Dit is bewust zo gekozen door de ontwikkelgroep omwille van de heterogeniteit van de leerlingpopulatie. Er kan immers van uitgegaan worden dat een deel van de leerlingengroep in 2de graad bso de eindtermen van 1ste graad A-stroom en zelfs lager onderwijs niet gehaald heeft. Verder stromen er ook leerlingen in vanuit 1ste graad B-stroom (ontwikkelingsdoelen) en buitengewoon onderwijs.

In de 2de graad is dus de optie genomen de grootst mogelijke kansen te bieden op het consolideren van bestaande taalvaardigheden en remediëring van wat ontbreekt door terug aan te sluiten zowel bij het taalvaardigheids niveau in de 1ste graad als het basisonderwijs. Na 2de graad loopt de leerlijn weer lineair stijgend verder tot en met het 3de jaar van de 3de graad.
Voor de **tweede en de derde graad aso** blijven Frans én Engels in de basisvorming opgenomen.
Voor de **tweede en de derde graad kso en tso** worden Frans én Engels in de basisvorming opgenomen. Als motivering geldt dat een leerling kso of tso zonder minimale kennis en vaardigheden in het Frans en in het Engels in de huidige tijd van internationalisering onvoldoende gekwalificeerd is. Er wordt op deze wijze aangesloten op de reeds eerder vermelde sleutelcompetenties (Key Competences), door de EU aanbevolen. Bovendien stromen deze leerlingen vaak door naar een professionele bachelor, of in de toekomst naar het hoger beroepsonderwijs, wat kennis en vaardigheden in het Frans en in het Engels noodzakelijk maakt.

3 Funderende doelstellingen op basis van een leerlijn

Er is een **systematische leerlijn** ontwikkeld vanaf de start van het lager onderwijs tot het einde van het secundair onderwijs. Het leren van een taal volgt immers een ononderbroken ontwikkelingslijn.
Deze leerlijn (basisonderwijs - 1ste graad - 2de graad - 3de graad) wordt trapsgewijs opgebouwd op basis van:

- handelingsgerichte taken
- tekstsoorten
- tekstkenmerken
- strategieën

De leerling start in het basisonderwijs met een taaltaak gekoppeld aan een verwerkingsniveau. Eens een taaltaak, inclusief verwerkingsniveau en tekstsoort afgebakend is, blijven deze drie elementen aanwezig, maar de complexiteitsgraad verhoogt. Strategieën helpen dan om een taaltaak gerichter en efficiënter uit te voeren.
'De lat hoog voor talen' houdt een **verticale leerlijn** in: zoveel mogelijk leerlingen voor talen het drempelniveau laten overstijgen. De ambitie is alle leerlingen uit het aso voor twee vreemde talen én voor alle vaardigheden naar een B1- niveau (cfr. punt 5: het Europees Referentiekader) brengen. Ook voor tso en kso mag de lat bepaald hoog liggen. Deze leerlingen worden best onafhankelijke taalgebruikers.
Ook de overgang van lager onderwijs naar secundair onderwijs is in deze leerlijn meegenomen. Afstemming tussen beide onderwijsniveaus is cruciaal voor een succesvolle start in het secundair onderwijs. Ook al was Frans tot 2004 niet verplicht in de basisschool, toch richtten de meeste basisscholen Frans in de 3e graad in. Sinds 2004 is Frans verplicht vanaf het vijfde leerjaar in alle lagere scholen in Vlaanderen. De ontwikkelcommissie heeft in één beweging de eindtermen Frans voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs herzien en gezorgd voor een geleidelijke opbouw. Zo zullen leerkrachten van de 1e graad naadloos kunnen aansluiten op wat de leerlingen in het basisonderwijs al leerden.
Niet enkel is er verticale samenhang maar ook op de **horizontale lijn** zijn de (herziene) ET op elkaar afgestemd. Er is de afstemming tussen leer- en communicatiestrategieën, MVT en Nederlands en hoewel de leraar talen niet de enige is die met vakoverschrijdende thema's te maken heeft, is hij zeer goed geplaatst om een aantal vakoverschrijdende eindtermen in zijn vak te integreren.
Bovendien zijn alle eindtermenpakketten van de verschillende onderwijsniveaus gelijktijdig en in samenhang ontwikkeld.

De **funderende doelstellingen** verduidelijken de bovenstaande visie op het onderwijs moderne vreemde talen en ze worden verder geconcretiseerd in de eindtermen:

- Moderne vreemde talen receptief en productief, mondeling en schriftelijk, effectief en interactief gebruiken als communicatiemiddel in relevante situaties.
- In staat zijn het taalgebruik aan te passen aan het doel van de taaltaak.
- De ondersteunende kennis beheersen die nodig is voor het uitvoeren van de taaltaak: vorm, betekenis, reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies, aspecten van de socioculturele verscheidenheid van de Franstalige en Engelstalige wereld.
- Via reflectie op de taaltaak de hierboven beschreven functionele kennis uitbreiden om de doeltreffendheid en de accuraatheid van de communicatie te verhogen.
- Talige strategieën verwerven om de specifieke taaltaken efficiënter te kunnen uitvoeren.
- Het belang inzien van en interesse hebben voor het leren van vreemde talen en gemotiveerd zijn om de taal ook buiten de klascontext te verwerven.
- De gebruiksmogelijkheden van vreemde talen waarderen door gevoel te ontwikkelen voor effectieve communicatie en door plezier te beleven aan mondelinge en schriftelijke communicatie.
- Bereid zijn tot intercultureel contact.

4 Structurering eindtermen/ontwikkelingsdoelen

Voor de selectie, de formulering en de structurering van de eindtermen wordt vertrokken van een aantal uitgangspunten. Het onderwijs moderne vreemde talen is in essentie gericht op het verwerven van taalvaardigheid. Het einddoel is leerlingen vlot te leren communiceren. **Het hoofddoel is dus niet wat leerlingen over taal weten, maar wat ze ermee kunnen doen.**

4.1 Vijf vaardigheden

In navolging van de talenbeleidsnota werden eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor vijf vaardigheden (luisteren, lezen, spreken, mondelinge interactie en schrijven) geformuleerd. In de lijn van het Europese Referentiekader voor Talen wordt de samenzetting ‘spreken/gesprekken voeren’ in de vigerende eindtermen opgesplitst in ‘spreken’ en ‘mondelinge interactie’ zodat er nu vijf vaardigheden zijn in plaats van vier. Meteen wordt hiermee de communicatieve vaardigheid meer beklemtoond. Uiteraard kunnen veel communicatiesituaties alleen op een vrij kunstmatige wijze aan één van deze vaardigheidsdomeinen worden toegewezen. Zo zijn in een gesprek 'luisteren' en 'spreken' niet van elkaar te scheiden; een mondelinge synthese van een gelezen tekst is zowel een lees- als een spreekactiviteit. Omdat interactieve communicatie het uiteindelijke doel is, moeten leerlingen voldoende het geïntegreerde karakter van de vijf vaardigheden ervaren. Toch blijkt het nuttig om de vijf vaardigheden van elkaar te onderscheiden en ze afzonderlijk in eindtermen te beschrijven; bepaalde vaardigheden kunnen immers ook op zichzelf staan en de eindtermen/ontwikkelingsdoelen kunnen via de vijf vaardigheden overzichtelijk worden ingedeeld.

4.2 Taaltaak en tekst

Omdat functioneren in taal centraal staat, is voor de formulering van de eindtermen/ontwikkelingsdoelen uitgegaan van de **taaltaken** die leerlingen in relevante situaties moeten kunnen uitvoeren. De taaltaak beschrijft wat iemand doet met taal.
Taalvaardigheid staat nooit los van communicatieve situaties en manifesteert zich doorheen de receptie en productie van **teksten**. Daarom wordt de 'tekst' gekozen als de eenheid van beschrijving. Zoals dat in de definitie van de Raad van Europa het geval is, verwijst 'tekst'

ook hier naar elke boodschap die door leerlingen geproduceerd of ontvangen wordt, zowel mondeling als schriftelijk. Iedere vorm van communicatie leidt immers tot tekst. Met 'tekst' wordt dus niet enkel verwezen naar geschreven teksten. Leerlingen moeten enerzijds boodschappen uit gesproken en geschreven teksten kunnen ophalen en anderzijds sprekend en schrijvend boodschappen in een geschikte vorm weten te formuleren.
Een essentiële vraag is welke teksten voor welke groep van leerlingen in aanmerking komen; welke teksten zijn nuttig en zinvol? Een belangrijk principe is dat de teksten in elk geval relevant moeten zijn. Men moet zich situaties kunnen voorstellen waarin leerlingen met die bepaalde tekst geconfronteerd worden en ermee kunnen omgaan. De te ontvangen en te produceren teksten moeten zo veel mogelijk aansluiten bij de interesse, de leefwereld en de aanleg van de leerlingen. De leerlingen moeten het aangeboden materiaal als zinvol ervaren, bijvoorbeeld omdat het aansluit bij hun specifieke belangstellingssfeer, iets wat onder meer verbonden kan zijn met de gekozen studierichting. Dit neemt niet weg dat het taalmateriaal er ook op gericht is het interesseveld van de leerlingen uit te breiden en te verdiepen.
Bij het bepalen van de moeilijkheidsgraad van eindtermen moet met een aantal factoren rekening worden gehouden. Eerst en vooral zullen niet alle groepen leerlingen met dezelfde teksten moeten kunnen omgaan. Bovendien hoeft de moeilijkheidsgraad van de teksten niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn en tenslotte zullen niet alle leerlingen de teksten in dezelfde mate moeten beheersen. Daarom wordt geopteerd voor differentiatie op basis van tekstsoorten, tekstkenmerken en verwerkingsniveaus. Hoewel geen van deze elementen als absoluut criterium voor de aanduiding van de moeilijkheidsgraad van de taaltaak kan gelden, zorgt het **samenspel van deze criteria** voor voldoende differentiatieruimte.

4.3 Tekstsoorten

Bij het formuleren van de eindtermen wordt aangegeven met welke 'teksten' leerlingen worden geconfronteerd. Vijf soorten worden onderscheiden: informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten. Deze tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de tekst ervaren wordt:

- bij informatieve teksten het overbrengen van informatie;
- bij prescriptieve teksten het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger;
- bij narratieve teksten het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen;
- bij argumentatieve teksten het opbouwen van een redenering;
- bij artistiek-literaire teksten het feit dat de esthetische component expliciet aanwezig is.

Tekstsoort	Omschrijving	Voorbeelden
Informatieve teksten	het overbrengen van informatie	schema, tabel, krantenartikel, nieuwsitem, mededeling, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, documentaire, interview, gesprek, uiteenzetting (door de leerkracht), recensie
Prescriptieve teksten	het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger	instructie (m.b.t. klasgebeuren), opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, handleiding, publieke aankondiging, reclameboodschap
Argumentatieve teksten	het opbouwen van een redenering	pamflet, betoog, essay, discussie, debat
Narratieve teksten	het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen	reportage, scenario, relaas, interview, hoorspel, verhaal, film, feuilleton, reisverhaal
Artistiek-literaire teksten	expliciete aanwezigheid van esthetische component	gedicht, kortverhaal, roman, toneel, stripverhaal, chanson/song

Deze classificatie mag niet absoluut worden geïnterpreteerd. Eenzelfde tekst kan immers onder verschillende tekstsoorten geklasseerd worden, afhankelijk van de component die men voor een specifieke taaltaak centraal stelt. Zonder de opdeling in tekstsoorten te willen hanteren als een absoluut criterium ter aanduiding van de moeilijkheidsgraad, kunnen we toch stellen dat bepaalde tekstsoorten meestal moeilijker zijn dan andere. Zo zijn informatieve en prescriptieve teksten doorgaans gemakkelijker dan narratieve, argumentatieve of artistiek-literaire teksten. De informatie ophalen uit een eenvoudig gedicht (artistiek-literair) bijvoorbeeld is in principe moeilijker dan de informatie ophalen uit een eenvoudig schema (informatief). En het schrijven van een eenvoudig betoog (argumentatief) is complexer dan het schrijven van een eenvoudige waarschuwing (prescriptief).
Dat neemt niet weg dat ook binnen eenzelfde tekstsoort de moeilijkheidsgraad van teksten sterk kan variëren. Zo is in principe een opschrift eenvoudiger dan een gebruiksaanwijzing (allebei prescriptief) en een mededeling eenvoudiger dan bijvoorbeeld een verslag (allebei informatief).

4.4 Tekstkenmerken

De moeilijkheidsgraad van een te ontvangen of een te produceren tekst wordt mede bepaald door intrinsieke kenmerken. Wanneer tekstkenmerken voor teksten bij een taaltaak van toepassing zijn, worden die geformuleerd onder volgende items:

- onderwerp (bijvoorbeeld: eigen leefwereld en dagelijks leven);
- taalgebruikssituatie (bijvoorbeeld: met aandacht voor digitale media);
- structuur, samenhang en lengte (bijvoorbeeld: af en toe iets langere teksten);
- uitspraak, articulatie en intonatie (bijvoorbeeld: zorgvuldige articulatie);
- tempo en vlotheid (bijvoorbeeld: normaal tempo);
- woordenschat en taalvariëteit (bijvoorbeeld: overwegend eenduidig in de context).

4.5 Verwerkingsniveaus

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, wordt het verwerkingsniveau als criterium gebruikt. Voor de eindtermen worden vier verwerkingsniveaus onderscheiden, waarbij het volgende telkens het voorafgaande insluit:

- kopiërend niveau: teksten of woorden letterlijk weergeven; er gebeurt hier geen wezenlijke verwerking van de aangeboden informatie;
- beschrijvend niveau: de aangeleverde informatie inhoudelijk opnemen zoals ze wordt aangeboden of de informatie weergeven zoals ze zich heeft voorgedaan: in de informatie als zodanig wordt geen "transformatie" aangebracht;
- structurerend niveau: de informatie achterhalen en op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen, of ook: ze op een dergelijke wijze te horen of te lezen geven;
- beoordelend niveau: de informatie achterhalen, op een persoonlijke wijze ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen.

Een verwerkingsniveau wordt beschreven door middel van omschrijvingen met als kern een **operationeel werkwoord.**

	receptieve vaardigheden luisteren - lezen	**productieve vaardigheid spreken**	**productieve vaardigheid schrijven**	**mondelinge interactie**
kopiërend verwerkingsniveau		▪ woorden en zinnen nazeggen ▪ teksten luidop voorlezen	▪ woorden en/of een tekst overschrijven ▪ standaarduitdrukkingen en vaste frasen overnemen	▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd
beschrijvend verwerkingsniveau	▪ globale onderwerp bepalen ▪ hoofdgedachte achterhalen ▪ spontane mening/appreciatie vormen ▪ gedachtegang volgen ▪ relevante informatie selecteren ▪ tekststructuur en -samenhang herkennen	▪ informatie geven en vragen ▪ navertellen ▪ spontane mening/appreciatie geven ▪ beschrijven	▪ invullen ▪ inhoud globaal weergeven ▪ spontane mening/appreciatie geven ▪ mededeling schrijven ▪ beschrijven	▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd
structurerend verwerkingsniveau	▪ informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen	▪ samenvatten ▪ verslag uitbrengen	▪ samenvatten ▪ verslag/brief schrijven	▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd
beoordelend verwerkingsniveau	▪ informatie beoordelen	▪ argumenten formuleren	▪ argumenten formuleren	▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd

Zoals reeds vermeld, komen de vijf vaardigheden vanzelfsprekend gecombineerd en geïntegreerd aan bod bij het uitvoeren van taaltaken. Daarin kan uiteraard ook een groeiende complexiteit zitten.
Bij het concreet formuleren van eindtermen door middel van operationele werkwoorden is van de volgende principes uitgegaan:

- De eindtermen/ontwikkelingsdoelen zijn geformuleerd op basis van operationele werkwoorden en niet op basis van de abstractere verwerkingsniveaus omdat de operationele werkwoorden het mogelijk maken ook binnen een zelfde verwerkingsniveau differentiatie aan te brengen. Zo kan men er bijvoorbeeld bij het beschrijvend omgaan met artistiek-literaire teksten van uitgaan dat het voor een bepaalde groep leerlingen (nog) niet aangewezen is 'relevante informatie te selecteren' of de 'tekststructuur en -samenhang te herkennen'.
- De operationele werkwoorden van een hoger verwerkingsniveau impliceren - gecombineerd met een inhoud - de operationele werkwoorden van het voorafgaande verwerkingsniveau. Wie bijvoorbeeld in staat is een persoonlijk, goed gedocumenteerd en geordend mondeling 'verslag uit te brengen' (structurerend spreken), zal ook bekwaam zijn 'iets na te vertellen' (beschrijvend spreken). Het bijna letterlijk nazeggen en het letterlijk overschrijven van taalmateriaal, wat zich op het kopiërend verwerkingsniveau bevindt, is in het beschrijvende verwerkingsniveau geïmpliceerd.
- Vanzelfsprekend zijn niet noodzakelijk alle operationele werkwoorden van een bepaald verwerkingsniveau op alle tekstsoorten van toepassing. Zo lijkt 'relevante informatie selecteren' bij een prescriptieve tekst niet erg zinvol. Alle informatie is hier essentieel. En het 'geven van een spontane mening/appreciatie' naar aanleiding van de concrete tekst 'formulier' is wellicht ook niet relevant.

Het is bij dit alles van wezenlijk belang dat de moeilijkheidsgraad van de eindtermen niet bepaald wordt door één van de hierboven vermelde criteria, maar dat precies het **samenspel van de verschillende parameters** - tekstsoort, tekstkenmerken en verwerkingsniveau - de moeilijkheidsgraad bepaalt.
Voor echt taalvaardigheidsonderwijs moeten leerlingen immers geconfronteerd worden met een gevarieerd taalaanbod én met uitdagende taaltaken. Zo kan het zeer waardevol zijn een moeilijker verwerkingsniveau te verbinden met een tekst die eenvoudiger is qua tekstsoort en tekstkenmerken. Enerzijds kunnen leerlingen op die manier bijvoorbeeld geleidelijk aan n.a.v. eenvoudig, vertrouwd materiaal een argumentatie leren opbouwen in de vreemde taal. Anderzijds kan men evengoed een eenvoudig verwerkingsniveau verbinden met een tekst die moeilijker is qua tekstsoort en/of tekstkenmerken.

4.6 Strategieën en attitudes

Voor het uitvoeren van de taaltaken die hierboven voor elk van de vijf vaardigheden beschreven zijn, is het essentieel dat de leerlingen een aantal doelen realiseren die te maken hebben met strategieën en attitudes.
Onder **strategieën** verstaan we het geheel van technieken die de leerling toepast om de taaltaak zo compleet en zo efficiënt mogelijk uit te voeren. Het zijn planmatige technieken, procedures, handelwijzen die elke taalgebruiker min of meer bewust hanteert en die door onderwijs ontwikkeld en versterkt worden.
Bij het ontvangen/produceren van tekst zijn bepaalde **attitudes** - bijvoorbeeld: bereid zijn tot communicatie, lees- en luisterbereidheid… - onmisbaar. Met het oog op de controle door de inspectie worden de attitudes met een asterisk (*) aangeduid. Het komt er dus op aan de leerlingen kansen te bieden om deze attitudes te ontwikkelen door het aanbieden en inoefenen van daarop gerichte activiteiten.

4.7 Ondersteunende kennis

Vaardigheden en kennis gaan samen en moeten dan ook samen worden ontwikkeld. Daarom werd in de nieuwe eindtermen niet alleen de pijler 'vaardigheden' versterkt, maar ook de pijler 'kennis'. Zonder een diepgaand inzicht in de fundamentele bouwstenen van wat een taal is, kan taalverwerving niet tot op een hoog niveau geraken. Je kunt een taal leren spreken en communicatief slechts tot op zekere hoogte hanteren door onderdompeling en nabootsing.
Taalstructurele aandacht moet dus worden geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs.
Taalstructuren zijn er in engere en in bredere zin. In engere zin worden er de structuren van het taalsysteem (de 'grammatica') mee bedoeld: woorden, woordvorming, woordsoorten, woordgroepen, zinsdelen, zinstypes, enkelvoudige en complexe zinnen; soms daarbij ook het klanksysteem, en als afgeleide het spellingsysteem.
In bredere zin omvat het begrip 'taalstructuren' óók de structuren en de systematiek achter het taalgebruik in allerhande communicatieve situaties: de contextueel-situationele, stilistische, pragmatische, sociale en psychologische aspecten van het taalgebruik. 'Kennis' is geen simpel, eenduidig begrip.
Naar aanleiding van taaltaken bouwen de leerlingen geleidelijk hun taalkennis op.
De relatie tussen deze operationele kennis en taalvaardigheid is geen eenrichtingsverkeer, waarbij kennis louter ondersteunend zou zijn voor de vaardigheden. Immers, bij het uitvoeren van de taaltaak kunnen leerlingen hun kennis niet alleen inzetten; ze kunnen die onder begeleiding ook uitbreiden via reflectie op de ontvangen of geproduceerde tekst. Inzicht in allerlei taalverschijnselen en reflectie over eigen en andermans taalgebruik bevorderen de taalvaardigheid. Gerichte reflectie over wat men wil meedelen en hoe men een taaltaak uitvoert, versterkt de taalvaardigheid en doet ze aan doeltreffendheid en accuraatheid winnen. Voorwaarde is wel dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn. Taalvaardigheidsonderwijs draagt op die manier ook bij tot het verhogen van het kennisniveau. In alle eindtermenpakketten wordt telkens de basistaalkennis aangegeven die een leerling nodig heeft om te communiceren.
Taalstructuren zijn belangrijk om een taal te leren, maar het moet gebeuren in aansluiting bij het niveau van cognitieve ontwikkeling en abstractievermogen waarop de leerlingen zich bevinden. Vanuit die optiek werden de eindtermen Nederlands taalbeschouwing voor lager onderwijs, de A-stroom van de 1ste graad secundair onderwijs en de ontwikkelingsdoelen van de B-stroom van de 1ste graad secundair onderwijs herzien en is een beperkte lijst van begrippen en termen ontwikkeld en in de eindtermen/ontwikkelingsdoelen Nederlands opgenomen. Dit houdt in: een nadere concretisering van wat voor leerlingen op het einde van het basisonderwijs voor taalbeschouwing echt nodig en haalbaar is en een verbetering van de aansluiting basisonderwijs - secundair onderwijs op dit vlak.
In de eindtermen MVT van de eerste graad gaat men ervan uit dat de doeltreffendheid van de communicatie belangrijker is dan de vormcorrectheid. Ook voor de tweede en de derde graad blijft dit principe gelden. Alleen kunnen de eisen op vlak van vormcorrectheid voor wat woordenschat, grammatica, uitspraak en spelling betreft, hoger worden gesteld.
Een laatste kenniscomponent betreft de socioculturele context van de aangeleerde vreemde taal die functioneel is voor de groei naar **interculturele communicatie**. Dit komt verder aan bod.

4.8 Cultuur

Van een heel andere orde zijn de culturele aspecten die met een taal samengaan. Deze zijn noodzakelijk voor iedereen die in het kader van de basisvorming een taal leert, om zo gevoelig te worden voor culturele overeenkomsten en verschillen.
Bij het uitvoeren van een taaltaak is het vaak noodzakelijk te beschikken over een zekere kennis van de socioculturele aspecten van de Franstalige respectievelijk Engelstalige wereld. Deze component mag zeker niet worden beperkt tot het belichten van een aantal ge-

ografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor deze cultuur ervaren worden. Het is belangrijker dat de leerlingen inzicht krijgen in de werking van andere culturen. Meer concreet gaat het om de geldende waarden en attituden zoals zij zich concretiseren in het dagelijks leven en om sociale en rituele conventies. Het betreft niet enkel kunsten en letteren maar ook levenswijzen, waardesystemen, tradities en overtuigingen. Als zodanig gaat het zowel om fenomenen uit het dagelijks leven en populaire culturele producten als om cultuur met de grote C.
Cultuur wordt in de volle breedte beschouwd: van details in de socioculturele sfeer tot interculturele communicatie tussen culturen. Kortom: cultuur omvat de hele waaier van onderscheiden spirituele, materiële, intellectuele en emotionele uitdrukkingen die een gemeenschap of een sociale groep karakteriseren. Op die manier zal in principe ook een grotere openheid ten opzichte van culturele diversiteit ontstaan. Deze component - openheid voor en gerichtheid op interculturele communicatie - is geïntegreerd in de eindtermen. Voor alle graden en onderwijsvormen zijn per taal ontwikkelingsdoelen of eindtermen met betrekking tot cultuuraspecten geformuleerd.

5 Het Europees Referentiekader MVT (als toetsingskader) ERK

Voor de eindtermen/ontwikkelingsdoelen van de basisvorming - minimumdoelen - moet de lat juist gelegd worden: niet lager dan nodig, maar ook niet hoger. In de Talenbeleidsnota is daarom gevraagd de herziene **eindtermen te koppelen aan het Europees Referentiekader**, het ERK.

Sinds 2001 kennen we het ‘Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen’ (ERK). Het ERK laat ons toe het niveau van de basistaalvaardigheid te benoemen of duidelijk te maken en het onderling verband tussen de niveaus of de evolutie binnen de niveaus te verduidelijken.
Het ERK verschaft een gemeenschappelijke basis voor de uitwerking van leerdoelen, lesprogramma’s, leerplanrichtlijnen, examens, leerboeken en dergelijke in heel Europa. Het beschrijft wat taalleerders moeten leren om een taal te kunnen gebruiken voor communicatie en welke kennis en vaardigheden zij moeten ontwikkelen om daarbij doeltreffend te kunnen handelen. Dit gebeurt op een eerste globale schaal van niveaubeschrijving over de vaardigheden heen. De beschrijving omvat ook de culturele context van taal. Verder definieert het Referentiekader vaardigheidsniveaus waarmee de voortgang van leerders levenslang kan worden gemeten in iedere fase van het leerproces. Dit gebeurt aan de hand van de beschrijving van beheersingsniveaus per vaardigheid en vervolgens wordt aan de hand van descriptoren concreet beschreven wat iemand per vaardigheid moet kunnen.

Het ERK onderscheidt zes beheersingsniveaus van een vreemde taal: A1, A2, B1, B2, C1 en C2. Elk van de zes niveaus wordt beschreven aan de hand van een reeks descriptoren of zinnen die uitdrukken wat iemand op elk niveau moet kunnen doen met een taal wanneer hij/zij die beluistert, leest, spreekt, schrijft of ermee in interactie gaat.
Een koppeling van de basisvorming moderne vreemde talen (MVT) aan die niveaus van het ERK maakt de taalbeheersingsniveaus voor iedereen transparanter en zorgt voor een meer eenduidige interpretatie ervan. Zowel in Vlaanderen als in internationaal verband vergemakkelijkt deze transparantie of eenduidigheid de aansluiting in het opleidingenaanbod en de inpassing in de arbeidswereld.

De zes niveaus vertegenwoordigen bij nadere beschouwing ieder een ‘hoge’ en een ‘lage’ interpretatie van de klassieke verdeling in basisniveau, middenniveau en gevorderd niveau.

A Basisgebruiker		B Onafhankelijke gebruiker		C Vaardige gebruiker	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Break-through (doorbraak/ absoluut minimum)	**Waystage** (tussenstap/ overlevings-niveau)	**Threshold** (drempel/be-perkt talige zelfstandig-heid)	**Vantage** (uitzicht/echte talige zelf-standigheid)	**Effective Operational Proficiency** (effectieve operationele vaardigheid/ uitgebreide ta-lige zelfstan-digheid)	**Mastery** (beheersing)

Gemeenschappelijke Referentieniveaus ERK: globale schaal

Vaardige gebruiker	C2	Kan vrijwel alles wat hij of zij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is uit verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.
	C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
Onafhankelijke gebruiker	B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.
	B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
Basis-gebruiker	A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.

	A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften, begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, wie hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

Bij de kadering van de eindtermen/ontwikkelingsdoelen in het ERK moeten een aantal belangrijke elementen vermeld worden. Vooreerst gaat het hier over de taalbeheersingsniveaus zoals die blijken uit de eindtermen. Dit zijn de minimumdoelstellingen voor de basisvorming van een leerlingenpopulatie, waaruit de minimum beheersingsniveaus afgeleid worden.
De doelstellingen van extra lestijden taal uit de specifieke en complementaire delen van het lessenrooster zorgen ervoor dat de niveaus van taalbeheersing soms hoger liggen dan de hier beschreven niveaus. In het ERK zijn er heel wat tussen- of subniveaus. Op die manier kan de voortgang in de taalbeheersing fijnmaziger worden weergegeven. De eindtermen zijn en blijven ook na hun aanpassing per graad uitgeschreven; de fijnmazigere taalbeheersingsniveaus vallen niet noodzakelijk samen met deze graadindeling. Het is daarom de taak van de leerplanmakers om de tussenniveaus uit te werken.

De herziene eindtermen moderne vreemde talen (MVT) werden gelinkt aan een niveau van het ERK.

	Luisteren	**Lezen**	**Spreken**	**Mondel. interactie**	**Schrijven**	**Globaal**
bao	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
1 A	A 1/A 2	A 1/ A 2	A 2	A 2	A 1/A 2	A 2
1 B	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
2 aso	A 2/B 1	A 2/B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
2 bso	A 1	A 1	Geen ET	A 1	A 1	A 1
2 kso/tso	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2
3 aso	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
3 bso (1+2)	A 1/A2	A 1/A2	A 1	A1/A 2	A 1	A 1
3 bso (3)	A 2	A1/A 2	A 1	A 2	A 1	A 2
3 kso/tso	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2	A 2/B 1

Deze linking werd wetenschappelijk gevalideerd. Daarmee is duidelijk dat het ERK als toetsingskader kan dienen bij de herschrijving of ontwikkeling van eindtermen. Bij die herschrijving zijn de attitudes en culturele elementen van de huidige eindtermen als waardevolle componenten voor de vorming van onze leerlingen ook opgenomen. Wel dient rekening gehouden te worden met het volgende:

- De eindtermen zijn op een hoger abstractieniveau geformuleerd dan de ERK descriptoren om de invulling door leerplannen mogelijk te maken. Dit heeft voor gevolg dat een strikte linking met de ERK niveaus niet mogelijk is.
- Aan de leerplanmakers wordt het signaal gegeven om de ET op het gekozen ERK-niveau te concretiseren. De keuze voor een bepaald ERK-niveau is gemaakt vanuit de visie op de eindtermen.
- Indien actoren (koepelorganisaties, leerplan- en handboekmakers, scholen, leerkrachten…) het wenselijk achten een hoger ERK-niveau te bereiken met bepaalde leerlingengroepen kan dat op voorwaarde dat het minimum (gekozen ERK-niveau) bereikt wordt voor de betrokken leerlingen.

Op deze wijze is het duidelijker welke beheersingsniveaus voor vreemde talen Vlaanderen ten minste wil bereiken.

Bijlage 4: Uitgangspunten bij de eindtermen Nederlands van de tweede graad kso

1 Krachtlijnen

1.1 Inzichtelijke communicativiteit

Bij het ontwikkelen van de eindtermen Nederlands voor de tweede graad is rekening gehouden met de eindtermen van de eerste graad en het lager onderwijs die bijgedragen hebben tot een evolutie in de praktijk van het onderwijs Nederlands op de scholen in Vlaanderen. Deze eindtermen houden net als de bestaande rekening met een visie op taal en taalonderwijs die ontstaan is uit een toegenomen kennis over taal vanuit de wetenschappelijke en vakdidactische inzichten over psycholinguïstiek, pragmatiek en sociolinguïstiek, taalverwerving, taalontwikkeling, taal als handeling, taal en communicatie, taal in gezin en in sociale milieus, enz. Een aantal van deze inzichten hebben geleidelijk hun weg naar de klas gevonden.
Hoofddoel blijft wat leerlingen met taal kunnen doen, niet wat leerlingen over taal weten: leerlingen leren taal gebruiken met verschillende functies en in diverse communicatiesituaties. Ter verbetering van hun taalvaardigheid reflecteren ze daarbij op hun eigen en andermans taalgebruik. Daarbij komt meer dan in de eerste graad een accent op declaratieve kennis van de communicatieve situatie: vanuit de tekstleer moeten leerlingen bij receptieve vaardigheden inzicht hebben in tekstdoel, bij productieve vaardigheden moeten zij het tekstdoel bereiken. Bovendien moeten zij kunnen omgaan met tekstsoort, tekstkenmerken, beoogd publiek, verwerkingsniveau.
Daarom precies wordt gesproken over inzichtelijke communicativiteit als overgang van de eerste naar de tweede graad. Daarbij hoort declaratieve kennis van de communicatieve situatie, met name het formuleren van het inzicht in het tekstdoel en van de gebruikte strategie om een tekstdoel te bereiken. Tevens zullen leerlingen bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun taken kennis moeten hebben van bijhorende strategieën, informatiebronnen, inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen. Het reflecteren op eigen taalvaardigheid moet leiden tot metacognitieve kennis van eigen kennen en kunnen.
De accenten in het Vlaamse onderwijs m.b.t. Nederlands sluiten aan bij de veranderingen in het schoolvak Nederlands bij de herziening van de tweede fase van het voortgezet onderwijs in Nederland. In grote lijnen hebben de veranderingen in Nederland betrekking op:

- het actief gebruiken van de taal in allerlei situaties, zowel productief als receptief;
- aandacht voor algemene en studievaardigheden;
- samenhang met de moderne vreemde talen en het vak culturele en kunstzinnige vorming;
- samenhang met andere vakken;
- omgaan met verschillen tussen leerlingen door middel van een gevarieerd tekstaanbod;
- actiever en zelfstandiger deelname van de leerlingen.

1.2 Domeinen

Er is geopteerd voor een opdeling in drie domeinen: het taalvaardigheidsdomein, (luisteren, spreken/gesprekken voeren, lezen, schrijven), de taalbeschouwing en de literatuur. Literatuur is ook sterk met vaardigheden verbonden. Immers literair lezen is een vorm van lezen. Kijken kan als aspect bij elk van de voorgaande domeinen aangehecht worden. Het spreekt voor zich dat deze opdeling kunstmatig is.
Zo merkt men duidelijk dat vaardigheid en beschouwing in een innige samenhang leiden naar het communicatieve doel: men wil via taal een ander bereiken, men wil de andere overtuigen, men wil kunnen genieten van de literaire verpakking van de boodschap.

Communicatiedoelen of tekstdoelen zijn talrijk. Onder elk van de tekstdoelen kunnen een aantal tekstsoorten gerangschikt worden, maar een eenduidige ordening is niet mogelijk: een sollicitatiebrief kan zowel informerend als overtuigend zijn, een film kan zowel diverterend als esthetiserend zijn.
Ook weet iedereen dat in de meeste communicatiesituaties de vaardigheden tegelijkertijd aan bod komen. In het moedertaalonderwijs is het daarom belangrijk oog te hebben voor complete communicatieve situaties; het te bereiken doel staat daarin centraal, maar alles wat bijdraagt om dat doel te bereiken kan ingezet worden.
Hierbij dient benadrukt dat onderwijzen en leren toch in een laboratoriumsituatie gebeurt. Zomaar spreken, schrijven is geen doelgericht onderwijs: de leraar moet goed voor ogen houden aan welke eindterm/leerplandoel hij werkt en zijn onderwijs- en leeractiviteiten op de realisatie ervan afstemmen.
Doorheen alle domeinen en doelen gebeurt waarde- en attitudevorming. Door taal in een bepaalde situatie te gebruiken (taalvaardigheid) en door over taalgebruik en taalsysteem na te denken (taalbeschouwing), ontwikkelen leerlingen tevens attitudes tegenover hun eigen en andermans taal. Voorbeelden van attitudes zijn: bereidheid tot luisteren en lezen, je beurt afwachten bij het spreken, vertrouwen in eigen kunnen, schrijfdurf, zelfredzaamheid, bereidheid Algemeen Nederlands te spreken, een onbevooroordeelde houding tegenover taalverscheidenheid en taalvariatie (dialect, standaardtaal, de taal van anderstaligen) en tegenover de sprekers van andere talen of taalvariëteiten. Via de aandacht voor deze sociale aspecten van de communicatie worden leerlingen sociaal vaardiger.
Bovendien zijn het cognitief-communicatieve en het affectieve gedrag moeilijk van elkaar te scheiden. De ontwikkeling van het cognitieve wordt bevorderd door motivatie en door een aangepast affectief klimaat waarvoor de school moet zorgen. De praktijk heeft immers al lang uitgewezen dat via het verborgen leerplan, via de aandacht voor relationele vorming en via de invloed van de peergroep op school heel wat zaken geleerd worden die niet in de eindtermen of de leerplannen te vinden of te vatten zijn.
Waarden liggen aan de basis van attitudes. Attitudes worden zichtbaar in concrete situaties en gedragingen. Zo worden attitudes in gedragingen observeerbaar en communiceerbaar, wat niet wil zeggen dat ze meetbaar zijn.

1.2.1 Taalvaardigheid

Het begrip taalvaardigheid neemt in de eindtermen een centrale plaats in. Het einddoel van taalvaardigheidsonderwijs is dat leerlingen in staat zijn taal efficiënt en effectief te gebruiken in zoveel mogelijk taalsituaties, zowel receptief (luisteren, lezen) als productief (spreken/gesprekken voeren, schrijven) en dit zowel mondeling als schriftelijk. Luisteren behelst in de eindtermen uitsluitend eenrichtingsluisteren, in spreken/gesprekken voeren zit een component spreken en luisteren. In de taalvaardigheid wordt ook kijkvaardigheid steeds belangrijker. Wat het schrijven betreft, is het aan te bevelen de algemeen gangbare normen op gebied van lay-out te hanteren.
Bij dit alles is inzicht in situaties en publiek, in bijhorend taalregister en taalvariatie heel belangrijk. De aandacht gaat niet alleen naar vaardigheden die men op school nodig heeft, maar ook naar de buitenschoolse vaardigheden die men in de dagelijkse werkelijkheid buiten de school nodig heeft. Zo moet de leerling niet alleen voldoende taalvaardigheid bezitten om in de niet-taalvakken mee te kunnen, maar ook om efficiënt aan de communicatiesituaties buiten de school deel te kunnen nemen. Daarom houden wij vast aan gemeenschappelijke eindtermen voor taalvaardigheid voor de verschillende onderwijsvormen: elke taalgebruiker moet schools en maatschappelijk kunnen functioneren.
Voor elk van de vier taalvaardigheden zijn ook de componenten van een communicatief georiënteerd taalonderwijs terug te vinden: communicatieve en strategische vaardigheid en taalbeschouwing.
In communicatie-onderwijs is veel aandacht nodig voor de processen die taalgebruikers moeten doorlopen bij het plannen, uitvoeren en beoordelen van hun taaltaken. De situatie waarin de communicatie plaatsvindt speelt daarbij een belangrijke rol. Wie iemand wil

uitnodigen moet ondermeer beslissen of hij dat per brief of per telefoon doet, hoe hij de 'ontvanger van de boodschap' zal aanspreken en welk register hij daarbij zal hanteren, bv. vertrouwelijk als het gaat om een bekend iemand.
Wie greep wil krijgen op de processen moet ook kennis bezitten over modaliteit, register, taalvariatie, over tekstdoelen en tekstsoorten, over conventies allerhande, over procedures en strategieën. Ook kennis over het eigen handelen bij een taaltaak. Reflectie en metacognitie spelen in de processen van taalvaardigheid een ondersteunende rol. Een voorwaarde is dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn.

1.2.2 Taalbeschouwing

In het schooljaar 2008-2009 werden de eindtermen taalbeschouwing geactualiseerd. Er was nood aan meer evenwicht tussen taalvaardigheid en taalbeschouwing met het oog op een betere taalbeheersing. De eindtermen werden herzien vanaf het lager onderwijs, over de eerste graad secundair onderwijs tot en met de derde graad aso-kso-tso.
Daarom werd dit deel van de tekst in de uitgangspunten herschreven en dat gebeurde parallel met de tekstherziening voor het lager onderwijs en de 1ste graad secundair onderwijs. Ook worden de doorgaande lijnen van 2de naar 3de graad getoond, evenals de overeenkomsten en verschillen tussen aso en kso-tso. Het gevolg daarvan is dat dit deel in omvang, opzet en opbouw afwijkt van de andere uitgangspunten.

Het specifieke van het onderwijs in taalbeschouwing is dat het jongeren ondersteunt om in natuurlijke situaties met meer diepgang over taal en taalgebruik na te denken, erop te **reflecteren.**

Doorlopende lijn van basisonderwijs tot einde secundair onderwijs
De leerlingen mogen wel pas met bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen te maken krijgen, op het moment dat ze er klaar voor zijn, dus rekening houdend met het niveau van hun cognitieve ontwikkeling en van hun abstractievermogen.
Het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs vormen een aaneensluitend geheel: pas na de eerste graad van het secundair onderwijs kiezen de leerlingen tussen de vier verschillende onderwijsvormen.
Hoewel bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen reeds in het lager onderwijs aan bod komen, worden ze in de eerste graad van het secundair opnieuw aangepakt, maar dan met verbreding en/of verdieping, om recht te doen aan het wat verder gevorderde ontwikkelingsniveau waarop de leerlingen van de 1ste graad staan. De leerlijn van het taalbeschouwingonderwijs in het basisonderwijs en in de 1ste graad secundair onderwijs heeft een **cyclisch karakter**.
Deze visie loopt door in de 2de en de 3de graad van het secundair onderwijs. Naast de cyclische elementen worden er op elk volgend onderwijsniveau nieuwe elementen toegevoegd die op hun beurt deel gaan uitmaken van wat in hogere jaren verbreed en verdiept wordt.
De parallelle opbouw (attitudes, taalgebruik, taalsysteem en strategieën), de toevoeging ‘op hun niveau’ aan een eindterm en de wisselende omschrijving van ‘de taalgebruikssituaties’ naargelang van het onderwijsniveau en/of de onderwijsvorm dragen bij aan de verticale samenhang van lager onderwijs tot en met het einde van het secundair onderwijs.

Dat is ook de reden waarom in het basisonderwijs en in de eerste graad het kernwerkwoord 'reflecteren' enkel bij de attitude de toevoeging ‘bewust' omvat: 'bewust reflecteren'. De algemene betekenis van het werkwoord ‘reflecteren (op)’ is volgens Van Dale ‘nadenken (over)’ of ‘het in aanmerking nemen, er acht op geven’. Ogenschijnlijk is ‘bewust’ reflecteren een pleonasme, maar dat is in deze taalbeschouwelijke context niet echt het geval.
Deze vorm van reflectie gebeurt systematisch en planmatig, en heeft betrekking op het mentale handelen. In het lager onderwijs en in de A-stroom van het secundair onderwijs wordt die tweede stap wel aangebracht, maar nog niet doorgedreven van de leerlingen

gevraagd. Ook vindt de reflectie hoofdzakelijk plaats met het oog op doeltreffende communicatie, sterk gecontextualiseerd en concreet.

Bij de overgang van de eerste graad secundair onderwijs naar de tweede graad zijn de meeste leerlingen op een meer gevorderd niveau toe aan talige reflectie in het algemeen en grammaticaal inzicht in het bijzonder. Verwerving van de betrokken begrippen en inzichten op het moment dat ze die aankunnen, werkt motiverend en maakt het mogelijk ze meer volwaardig aan te brengen. Een gunstig gevolg daarvan kan zijn dat studenten in het hoger onderwijs op een meer gesofistikeerde en effectieve taalbeschouwelijke basiskennis - met inbegrip van het grammaticale en talige reflectievermogen - kunnen terugvallen wanneer ze die als voorkennis nodig hebben in hun vervolgopleiding.

In de 2de en de 3de graad wordt het gebruik van 'bewust reflecteren' veralgemeend tot alle eindtermen. De leerlingen bouwen bewuste, expliciete kennis op over de systematiek van taal en taalgebruik. Deze kennis kan verschillende vormen aannemen, die beschreven kunnen worden in termen van verschillende kennisdimensies:

- meer of minder complex;
- meer of minder expliciet;
- meer of minder abstract of concreet;
- meer generaliserend versus meer gecontextualiseerd;
- declaratief (weten dat) versus procedureel (weten hoe).

Het reflecteren maakt deel uit van een actief en constructief proces van leren, d.w.z. dat dit proces in het hoofd en het handelen van de lerende te situeren is. De rol van de leerkracht is daarbij te leiden en begeleiden, te stimuleren e.d., niet louter het overhevelen van kennis van de wetende leerkracht naar de onwetende leerling. Uiteraard bepalen de onderwijsvorm, de graad en de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen mee het gewicht en de invulling die eraan worden gegeven. In het aso zal daarbij in de derde graad eerder sprake zijn van aansluiting bij wetenschappelijke inzichten, in kso en tso blijft de relatie tot doeltreffende communicatie meer op de voorgrond staan. Voor alle leerlingen gaat het om reflectie op taalgebruik en taalsysteem, niet om de ontwikkeling van een algemene onderzoekscompetentie.

Functies van taalbeschouwing
In de eindtermen Nederlands voor de tweede en de derde graad aso, kso en tso behoudt taalbeschouwing dezelfde twee grote functies als in de voorafgaande onderwijsniveaus: ze ondersteunt de taalverwerving bij Nederlands en bij vreemde talen, en ze draagt bij aan algemeen culturele en intellectuele vorming – dezelfde lijn wordt aangehouden.

Ondersteuning van taalverwerving
Voor deze leerlingengroepen wordt een doeltreffende combinatie van functionele taalstructurele kennis en taalvaardigheid Nederlands nagestreefd. Zo komen o.a. de meest centrale onderdelen van de grammatica (taalsysteem) en van tekstopbouw en argumentatie (taalgebruik) in de 2de en 3de graad aan bod. Functionaliteit en ondersteuning zijn rechtstreeks met elkaar verbonden: reflectie met het oog op tekstueel of grammaticaal inzicht heeft een betere taalbeheersing en taalverzorging tot doel. Bijgevolg is er een uitdrukkelijke band met de vaardigheidstermen. Het kan geenszins de bedoeling zijn terug te keren naar de levensvreemde klassieke grammaticalessen en het geïsoleerde kennisonderwijs van weleer. Taalbeschouwing en vaardigheden vormen een geheel.
Naargelang van de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen en de gekozen onderwijsvorm gaan de eindtermen daar meer of minder ver in.

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen schrijven een klachtenbrief over een aankoop van een mp3-speler. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal; ▪ [...] conventies [...] via taal; ▪ voor hen relevante taalhandelingen.	De leerlingen vergelijken klachtenbrieven aan reisagentschappen. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.1 in het tekstuele domein ▪ status van een uitspraak: feit-mening; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie; ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ voor hen relevante taalhandelingen ▪ argumentatie: deugdelijke argumenten en drogredenen.
2de graad aso	**3de graad aso**
De leerlingen schrijven een klachtenbrief over een aankoop van een mp3-speler. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis; ▪ normen, conventies, houdingen,	De leerlingen bestuderen en vergelijken klachtenbrieven. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 3.1 in het tekstuele domein ▪ een aantal vaste tekststructuren zoals evaluatie-, probleem-, maatregelen onderzoeksstructuur; 3.3 in het pragmatische domein

vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen: [...] verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken, verontschuldigen [...]	▪ de factoren van een communicatiesituatie; ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen; ▪ argumentatie: argumentatiestructuren, deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie.

Daarbij aansluitend heeft taalbeschouwing ook een ondersteunende functie bij het verwerven van de moderne vreemde talen. De horizontale samenhang tussen Nederlands en de moderne vreemde talen wordt duidelijk bij de lectuur van de onderstaande eindterm over kennis en attitudes bij moderne vreemde talen in de 2de en 3de graad aso-kso-tso:
De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken:

- *reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden;*
- *door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren;*
- *gelijkenissen en verschillen tussen talen te ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.*

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen onderzoeken in gesproken Nederlandse, Franse en Engelse taalfragmenten de uitspraak van bepaalde eindmedeklinkers. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 4.1 in het fonologische domein ▪ de klanken van het Nederlands: [...] medeklinker; 4.2 in het orthografische domein ▪ [...] spellingconventies [...]	De leerlingen onderzoeken verschillen in de woordvorming van bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden tussen het Nederlands enerzijds, en het Frans en Engels anderzijds. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.3 in het morfologische domein ▪ samenstelling en afleiding van woorden.
2de graad aso	**3de graad aso**
De leerlingen onderzoeken in het Nederlands woorden die zowel als bijvoeglijk naamwoord dan als bijwoord	De leerlingen onderzoeken de formulering van aanhangselvragen (suggestieve janeevragen) in het Nederlands, en in het

gebruikt kunnen worden en vergelijken de woordvorming met die in het Frans en het Engels. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	Frans en Engels. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 3.3 in het pragmatische domein ▪ taalhandelingen; én
taalsysteem Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.3 in het morfologische domein ▪ de woordsoorten, met inbegrip van verbuiging en vervoeging.	**taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 4.5 in het syntactische domein ▪ zinstypen in relatie tot taalhandelingen.

Algemeen culturele en intellectuele vorming

Taalbeschouwing dient ook een intellectueel-cognitief doel: de wereld, de taal en het taalgebruik van de mens als individu en als lid van allerlei groepen benaderen, in het licht van wat uit de taalwetenschappen en de sociale wetenschappen bekend is. In die zin draagt taalbeschouwing bij aan algemeen culturele kennis – in de ruime betekenis van het woord 'kennis'.

In de algemeen culturele functie krijgen ook (inter)culturele oriëntatie en inzicht een plaats. Ze zijn uitdrukkelijk aanwezig bij de attitudes en bij taalgebruik en dragen, net als alle andere algemeen-culturele aspecten op allerlei manieren bij aan doeltreffende communicatie. Voor de eindtermen literatuur gaat dezelfde redenering op: literatuur en taalbeschouwing erover draagt bij aan algemeen cultureel inzicht én tot een beter begrip ervan.

Uiteraard bepalen de onderwijsvorm, de graad en de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen ook bij deze functie mee het gewicht en de invulling die eraan worden gegeven.

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen onderzoeken in fragmenten uit Nederlandstalige tv-series taalgebruik en non-verbale communicatie waaruit	De leerlingen onderzoeken in interviewflitsen waarin aan anderstalige inwoners wordt gevraagd wat hun opvalt in het

normen, waarden en vooroordelen blijken. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	taalgebruik van Nederlandstaligen (een slechtnieuwsgesprek, gezagsverhoudingen, afstand, dialectisch taalgebruik, humor enz.). Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:
attitudes *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.	**attitudes** *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.
én	én
taalgebruik Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 3.2 in het sociolinguïstische domein ▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; ▪ in onze samenleving voorkomende talen; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal ▪ voor hen relevante non-verbale communicatie;	**taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.3 in het pragmatische domein ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ non-verbale communicatie; ▪ de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf; ▪ cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving;
én	én
taalsysteem Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 4.1 in het semantische domein ▪ woordbetekenis: [...] gevoelswaarde.	**taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.5 in het semantische domein ▪ woordbetekenis: denotatie, connotatie; ▪ stijlfiguren: eufemisme en dys-

	femisme [...] ▪ modaliteit.
2de graad aso De leerlingen onderzoeken communicatiestoornissen in fragmenten uit Nederlandstalige tv-series. Ze onderzoeken mogelijke oorzaken in het taalgebruik, de non-verbale communicatie, en interculturele verschillen of onderliggende normen, waarden en vooroordelen. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **attitudes** *****Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur. én **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.2 in het sociolinguïstische domein ▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; ▪ in onze samenleving voorkomende talen; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen: [...] verzoeken, dreigen, waarschuwen, [...] ▪ non-verbale communicatie; ▪ de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf; ▪ cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.	**3de graad aso** De leerlingen onderzoeken betekenisrelaties in zelfstandignaamwoordgroepen tussen lidwoord of bezittelijk voornaamwoord en zelfstandig naamwoord. Ze doen dat ook in zinnen tussen gezegde, onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 4.4 in het syntactische domein ▪ woordgroepen; ▪ zinsdelen; 4.5 in het semantische domein ▪ de semantiek van woordgroepen en zinsdelen.

Taalbeschouwing in het licht van de onderwijsvormen en de 2de en 3de graad
Voor de 2de en de 3de graad wordt gewerkt met beschrijvingen van aspecten van taalgebruik en taalsysteem, en niet met een exhaustieve lijst met termen en begrippen zoals in de eindtermen van het lager onderwijs en de 1ste graad secundair onderwijs.
In de 2de graad kso en tso blijft de klemtoon in het verlengde van de 1ste graad secundair onderwijs sterk liggen op doeltreffende communicatie.
De operationele werkwoorden 'herkennen' en 'onderzoeken' maken in alle eindtermen deel uit van de taalbeschouwing in de 2de en 3de graad as-kso-tso. Met 'onderzoeken' wordt bedoeld het aandachtig en nauwkeurig observeren en exploreren van een stukje taalgebruik en/of van een taalverschijnsel. Het operationele werkwoord 'benoemen' is in de 2de graad kso-tso niet van toepassing op de eindtermen over taalgebruik en taalsysteem omdat benoemen daar geen minimumeis is voor alle aspecten van die eindtermen, voor het aso is dat wel het geval. In de 3de graad kso-tso staat er wel 'benoemen', in het aso wordt het 'duiden'. De keuze voor het werkwoord 'duiden' is ingegeven door zijn meer omvattende betekenis: uitdiepen, achtergrondinformatie verwerken, verklaren, uitleggen en toelichten.
De eindtermen evolueren van concrete opsommingen in de 2de graad naar meer algemene omschrijvingen in de 3de graad. In de 2de graad worden zo taalhandelingen, factoren van de communicatie of zinsdelen opgesomd, in de 3de graad is dat minder het geval. Daaruit blijkt een klemtoonverschuiving van een bespreking van aspecten in de 2de graad naar een overkoepelende bespreking van het geheel. Leraren kunnen dan naargelang de noodzaak zich voordoet, bepaalde aspecten zelf meer onder de aandacht brengen.

Het abstractieniveau en de mate van decontextualisering stijgen voor alle leerlingen van de 2de naar de 3de graad, maar in de 3de graad van het kso-tso is enkel sprake van 'taalbeschouwelijke basiskennis'. In het aso wordt dat 'verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling […] in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten'. Het perspectief van doorstroming naar het hoger onderwijs is hier niet bepalend, maar is wel op de achtergrond aanwezig. Voor alle duidelijkheid: het gaat voor het aso over kennismaking met algemeen gangbare wetenschappelijke inzichten, niet over enige vorm van deelname aan wetenschappelijk onderzoek.

1.2.3 Literatuur

Literatuur krijgt een aparte plaats in de eindtermen van de tweede graad omwille van de aparte tekstsoort en haar vormende en culturele waarde. Literatuur is een aparte vorm van lezen waarin de lezer betekenis toekent aan de tekst en langzaamaan ingewijd wordt in de tekstconventies die binnen een bepaalde cultuur leven. Het onderscheid tussen lezen en literatuur wordt vaak een valse dichotomie genoemd. Lezen is immers lezen. Maar het onderscheid tussen beide heeft een lange traditie in het onderwijs, net zoals het op een totaal andere manier in onze beleving van geletterdheid tot uiting komt.
Literatuuronderwijs impliceert dan ook niet alleen een kennismaking met een wat aparte niet-referentiële tekstsoort, maar ook met het specifieke literaire kennisgebied: inzicht in de manier waarop de literaire productie op gang komt (schrijvers, uitgeverijen), in de bemiddelingskanalen (bibliotheken, boekhandels) en in de manieren waarop op literatuur gereageerd wordt (in gesprekken, kritieken).
In de literatuur in de tweede graad gaat het om tekstervarend en tekstbestuderend lezen: leerlingen maken na en op basis van hun eerste leeservaringen kennis met een begrippenapparaat dat deel uitmaakt van de conventies van een gemeenschap, die vaak vorm krijgen in een stroming. Op die manier verstevigen en expliciteren zij hun leeservaring.
In de tweede graad leren de leerlingen hun leeservaringen verdiepen en verwoorden. Een geleidelijke inwijding in het literaire begrippenapparaat vormt de brug tussen tekstervaring en tekstbestudering. Hierbij kunnen we rekening houden met de heterogeniteit van de studierichtingen in de tweede graad.

1.2.4 Kijken

Kijkvaardigheid is belangrijk. We leven in een multimediale wereld waarin tekst meer is dan louter beluisterde of geschreven of gedrukte tekst. Aandachtig teksten lezen stelt eisen aan de vaardigheid om woord en beeld te combineren; denk aan gebruiksaanwijzingen waar afbeeldingen en pictogrammen de geschreven instructie aanschouwelijk maken. In de informatie- en communicatietechnologie duiken steeds meer niet-lineaire tekstsoorten op, bv. de hypertekst.
Ook bij luisteren speelt kijken een belangrijke rol: het non-verbale gedrag van de gesprekspartner, het volgen van het journaal, stellen eisen aan luister- en kijkvaardigheid. Informatie wordt steeds meer een samenspel van lezen en kijken; van luisteren en kijken. Vandaar wordt kijken als een aspect binnen de domeinen opgenomen in deze eindtermen. Kijken wordt gekoppeld aan taalactiviteiten bij taalvaardigheden. Het blijft nog middel. Doel kan het worden als we aandacht besteden aan de tekentaal van bv. een toneelopvoering of een tv-drama.

2 Funderende doelstellingen

De visie op het vak in de tweede graad kadert in de algemene of overkoepelende doelstelling geformuleerd voor het onderwijs Nederlands op het einde van het secundair onderwijs: 'de leerlingen kunnen het Nederlands zowel productief als receptief in mondelinge en schriftelijke vorm op een efficiënte en effectieve manier gebruiken'. Deze algemene doelstelling staat ten dienste van het algemeen maatschappelijk functioneren in een multiculturele samenleving, de persoonlijke ontwikkeling, de voorbereiding op de verdere studieloopbaan en de latere beroepsuitoefening van de leerlingen. Uit deze doelstelling volgen dan funderende doelstellingen:

1 Mondeling en schriftelijk informatie overdragen en verschillende mondelinge en schriftelijke boodschappen van anderen verwerken in relevante situaties in en buiten de school.
2 Inzichten en strategieën toepassen die bij communicatie van belang zijn.
3 De leerlingen kunnen reflecteren op aspecten van taalgebruik en taalsysteem, en op taalstrategieën.
4 In taalgebruiksituaties die conventies hanteren met betrekking tot kenmerken van tekstsoorten, tekstopbouw, zinsbouw, idioom, spelling, interpunctie, uiterlijke verzorging, die aangepast zijn aan het doel.
5 Literaire teksten tekstervarend en tekstbestuderend lezen, gebruik makend van het bijhorende begrippenapparaat en met kennis van de cultuur-historische context van de tekst.
6 Bereid zijn en in staat zijn om:

- taal te gebruiken in diverse situaties om informatie te geven en te krijgen, om gedachten en gevoelens te verwoorden, om meningen te argumenteren;
- over eigen en andermans taal en taalgebruik na te denken;
- Algemeen Nederlands te gebruiken als de situatie het vereist.

3 Selectiecriteria en structurering van de eindtermen

3.1 Inleiding

Voor de vier vaardigheden zijn telkens afzonderlijke eindtermen geformuleerd. Daarbij is uitgegaan van de taaltaken die leerlingen in situaties uit het werkelijke leven in en buiten de school moeten kunnen uitvoeren. Om die taken te omschrijven hanteren we specifieke selectiecriteria: tekstsoort, publiek én verwerkingsniveau. Zo wordt verder gebouwd op de eindtermen van het lager onderwijs en van de eerste graad. Later kunnen de eindtermen van de derde graad daarop aansluiten.

3.2 Specifieke criteria voor de vaardigheden

Voor de vaardigheden gelden afzonderlijke selectiecriteria die niet voor kennisbestanddelen en literatuur gebruikt worden.

3.2.1 Tekstsoorten

Taalvaardigheid staat nooit los van communicatiesituaties: zij manifesteert zich daarin bij de receptie én bij de productie van teksten, dus bij luisteren en lezen, spreken en schrijven. De eindtermen zijn daarom altijd op teksten betrokken, of liever: op tekstsoorten. Teksten kunnen immers in categorieën ingedeeld worden. Dat maakt het formuleren van eindtermen een stuk gemakkelijker. Een groep tekstsoorten kan ook onder een tekstdoel gerangschikt worden.
Het criterium is de relevantie voor de leerlingen. Voor de tweede graad van het secundair onderwijs komen alle tekstsoorten in aanmerking die voor veertien- tot zestienjarigen in de school en in de maatschappij relevant zijn.
De vraag rijst welke teksten dat zijn. Om daar achter te komen werd rekening gehouden met de resultaten van een taalbehoeftenonderzoek van jongeren tijdens het werk, de studie of in het dagelijkse leven waaraan werkgevers, jonge werknemers, docenten, studenten, jongeren, leraren secundair onderwijs en ouders deelnamen. Ook werd inspiratie gezocht in de Nederlandse examenprogramma's: overeenkomsten en verschillen met het vwo, havo, mavo en vbo. Sturing gebeurde eveneens vanuit de continuïteitsgedachte: aansluiting op eerste graad en formulering van de einddoelstellingen voor het vak Nederlands in het secundair onderwijs.

3.2.2 Publiek

Om te beschrijven wat leerlingen met taal precies moeten kunnen doen, wordt het criterium 'publiek' gebruikt. Elke tekst is voor een bepaald publiek bedoeld. Teksten bestemd voor 14-16 jarigen zien er anders uit dan teksten voor volwassenen of voor jongere kinderen. Tekstschrijvers of sprekers kiezen hun onderwerp met het oog op de groep die ze willen bereiken, m.a.w. niet zozeer voor een zeer abstract thema en/of voorstellingswijze. In de selectie van teksten houdt de betreffende schrijver/spreker rekening met het publiek, wat tot uiting komt in de formulering, structurering, de omvang en de visuele ondersteuning van de tekst.
De aanduiding 'publiek' verwijst naar de bedoelde gebruiker van een tekst en niet noodzakelijk naar de werkelijke gebruiker. Zo heeft een krantenartikel een onbekend publiek als bestemming, een jeugdtijdschrift een publiek van onbekende jongeren, ongeacht wie de teksten uiteindelijk leest. Het antwoord van een leerling op een vraag van de leraar heeft diezelfde leraar als publiek, een bekende volwassene dus.
Teksten van eenzelfde soort zijn voor leerlingen in de regel afstandelijker en formeler naarmate het publiek waarvoor zij bedoeld zijn, verder van hen af staat. De mate van bekendheid en het leeftijdsverschil bepalen de afstand. Dat geeft met een stijgende graad van formalisering en met de bijbehorende conventies de volgende ordening:

- teksten voor henzelf;
- teksten voor bekende leeftijdgenoten (bv. klasgenoten, sportclubgenoten, medeleden van de jeugdbeweging);
- teksten voor onbekende leeftijdgenoten (bv. in dit geval veertien tot zestienjarigen);
- teksten voor bekende volwassenen (bv. een leraar, een monitor in een vrijetijdscontext, een leider in een jeugdbeweging,);
- teksten voor een onbekend publiek (om het even wie).

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

Leerlingen die bv. een bepaald soort brief aan een bekende volwassene kunnen schrijven, zullen zo'n brief ook aan een klasgenoot kunnen schrijven. In de eindtermen is alleen het hoogste niveau opgenomen dat de leerlingen moeten bereiken: de onderliggende niveaus worden als beheerst verondersteld.

3.2.3 Verwerkingsniveau

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen is het verwerkingsniveau als criterium gebruikt: het niveau waarop talige inhouden verwerkt moeten worden om de gestelde taaltaak goed uit te voeren. Het betreft de eisen die de verwerking van de tekst zelf stelt, m.a.w. wat de taalgebruiker in zijn rol van zender of ontvanger moet doen met de hem geleverde informatie (kopiëren, beschrijven, structureren, beoordelen). Een leerling kan bv. op elk moment in zijn schoolloopbaan een instructie krijgen of er een aan leeftijdgenoten geven. Van een veertienjarige mag men in dit opzicht iets anders verwachten dan van een twaalfjarige.
Er dient opgemerkt, dat een bepaald niveau het voorafgaande insluit. De vier verwerkingsniveaus zijn als volgt omschreven:

- kopiërend niveau

  Op dit niveau worden de minste eisen gesteld aan het actief verwerken van informatie: niet alleen de informatie zelf, maar ook de wijze waarop ze is geformuleerd mag je letterlijk weergeven. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer je opdracht zich beperkt tot het letterlijk overschrijven of het nazeggen van een tekst.

- beschrijvend niveau

  Je moet aangeleverde informatie in je opnemen zoals ze wordt aangeboden of informatie weergeven zoals ze zich aan jou heeft voorgedaan: in de informatie als zodanig breng je geen 'transformatie' aan. Dat is o.m. het geval als je een verhalende tekst beluistert of leest om kennis te nemen van de 'plot'. Een voorbeeld dat zich op productief niveau situeert is het verslag uitbrengen over een gebeurtenis zoals ze zich heeft voorgedaan, m.a.w. in chronologische volgorde van de feiten.

- structurerend niveau

  Op dit niveau heb je een actieve inbreng in de wijze waarop je de aangeboden informatie in je opneemt of zelf informatie presenteert: naargelang van het luister- of leesdoel dat je jezelf stelt of dat je werd opgelegd, selecteer je bepaalde elementen uit het geheel, breng je een nieuwe ordening aan in het geheel, geef je het geheel in een verkorte versie weer; naargelang van je spreek- of schrijfdoel en je publiek (eventueel van bestaande vormelijke conventies) geef je aan je tekst een welbepaalde structuur mee.

- beoordelend niveau

  Impliceert steeds het inbrengen van een tweede 'perspectief': je confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die je rond het onderwerp al had opgedaan, of je stemt je eigen tekst af op informatie die door anderen in de communicatie werd ingebracht.

Het is wel duidelijk dat termen als 'kopiërend' en 'beschrijvend' voor enige verwarring kunnen zorgen, omdat ze vanzelf betrekking hebben op productieve taalvaardigheid. Met het structurerende en het beoordelende niveau dreigt dat gevaar niet: men kan zich gemakkelijker voorstellen wat structurerend en beoordelend luisteren en lezen inhouden. Precies die twee laatste niveaus spelen in de eindtermen van de tweede graad een doorslaggevende rol.

Met betrekking tot de verwerkingsniveaus zijn verder nog twee belangrijke opmerkingen op hun plaats. In de verwerkingsniveaus staat de leerlingactiviteit - en meer bepaald de complexiteit ervan - centraal. Er is eerst en vooral een wezenlijk verschil tussen receptie en productie van teksten. Bij productieve vaardigheden moet de boodschap uit de tekst overkomen (het tekstdoel moet bereikt worden); bij receptieve vaardigheden haalt men de boodschap uit de tekst. Bij tekstproductie begeeft de leerling zich van meet af aan op een bepaald verwerkingsniveau en de tekst die hij produceert zit op dat niveau. Wie na het lezen van een boek zijn eigen mening geeft, bevindt zich wat spreken of schrijven betreft (een mondelinge of schriftelijke recensie) op het verwerkingsniveau van het 'beoordelen'. Bij de receptie van een tekst, bv. het lezen van een bespreking van een ongelezen boek, bevindt zich wat lezen betreft op het beschrijvende niveau: hij stelt zich immers alleen maar op de hoogte van de inhoud van de recensie. De lezer heeft immers niet de bedoeling de recensie te evalueren, maar wil zich op de hoogte stellen van de informatie die de recensent over het boek verschaft. In die zin moet dit lezen bij het 'beschrijvende' niveau ingedeeld worden: er wordt alleen kennis genomen van de inhoud van de recensie. Wie daarentegen een recensie leest om na te gaan of de criteria van de recensent kloppen met zijn eigen beoordelingscriteria, is wel 'beoordelend' bezig. Het verwerkingsniveau blijkt in dit laatste geval dus niet uit de tekst, maar uit wat de luisteraar of de lezer ermee doet.
Vervolgens impliceert elk van de voorgestelde verwerkingsniveaus telkens ook alle daaraan voorafgaande niveaus. Wie een recensie kan lezen met het oog op het vergelijken van het standpunt van de recensent met zijn eigen standpunt, kan dat ook 'beschrijvend' en 'structurerend': het 'beoordelende' niveau is immers het hoogste. In de lijst van eindtermen is alleen het hoogste verwerkingsniveau opgenomen dat leerlingen moeten bereiken.
De tekstsoort, het verwerkingsniveau en het publiek worden per vaardigheid op de volgende bladzijden in tabellen overzichtelijk weergegeven.

LUISTEREN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)			▪ uiteenzettingen, probleemstellingen	
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				▪ activerende boodschappen ▪ standpunten, meningen
bekende volwassene(n)			▪ feiten, evenementen ▪ presentaties van info ▪ persoonlijke ervaringen en interesses	
onbekend publiek			▪ instructies ▪ informatieve programma's, interviews, praatprogramma's, journaals	

SPREKEN/GESPREKKEN VOEREN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				▪ standpunten, meningen
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)			▪ instructies	
bekende volwassene(n)			▪ vragen stellen, antwoorden formuleren ▪ presenteren info ▪ gevoelens, ervaringen, interesses	
onbekend publiek			▪ routes, situaties, personen ▪ gebeurtenissen	▪ inlichtingen, aanvragen, klachten, bezwaren ▪ activerende boodschappen

LEZEN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)			▪ tijdschriftartikelen ▪ recensies ▪ gebruiksaanwijzingen ▪ instructie- en studieteksten	▪ notities ▪ informatieve teksten ▪ zakelijke brieven ▪ reclameteksten, advertenties ▪ fictionele teksten
bekende volwassene(n)				
onbekend publiek			▪ schema's en tabellen ▪ onderschriften ▪ verslagen ▪ hyperteksten	▪ informatieve teksten ▪ informatiebronnen

SCHRIJVEN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)			▪ instructies ▪ affiches ▪ uitnodigingen	▪ lezersbrieven ▪ recensies
bekende volwassene(n)			▪ agenda, planning ▪ verslagen ▪ notities ▪ samenvattingen en schema's van studieteksten	
onbekend publiek			▪ sollicitatiebrieven ▪ vragen om inlichtingen ▪ relevante formulieren ▪ zakelijke brieven	

4 Samenhang

Een laatste belangrijk punt in de formulering van de eindtermen van de tweede graad is zorg voor de samenhang.

4.1 Verticale samenhang

De verticale samenhang is gerealiseerd door visie, uitwerking en ordening gelijklopend te houden met het basisonderwijs en met de eerste en derde graad secundair onderwijs.

Voorbeeld

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) een oproep, een uitnodiging, een instructie richten aan leeftijdgenoten.

(Lager onderwijs: Nederlands, eindterm 4.2.)

De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau: structureren):

- *een oproep, een uitnodiging aan bekende leeftijdgenoten;*
- *een instructie aan bekende leeftijdgenoten;*
- *...*

(Eerste graad SO: Nederlands, eindterm 15.)

De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies; affiches; uitnodigingen.

(Tweede graad SO: Nederlands, eindterm 23.)

De leerlingen kunnen op een structurerend niveau voor een onbekend publiek volgende tekstsoorten schrijven:

- *...*
- *instructies;*
- *uitnodigingen.*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 19.)

4.2 Horizontale samenhang

Naast de verticale is ook de horizontale samenhang belangrijk. Voor de moderne vreemde talen blijkt die uit een gelijklopende visie en parallellie in de systematiek (zie bijvoorbeeld 1.2.2 Taalbeschouwing). De zorg voor de samenhang komt ook tot uiting in de band met andere vakken (zie bijvoorbeeld eindterm 1) en vakoverschrijdende eindtermen.

Bijlage 5: Uitgangspunten bij de eindtermen Nederlands van de tweede graad tso

1 Krachtlijnen

1.1 Inzichtelijke communicativiteit

Bij het ontwikkelen van de eindtermen Nederlands voor de tweede graad is rekening gehouden met de eindtermen van de eerste graad en het lager onderwijs die bijgedragen hebben tot een evolutie in de praktijk van het onderwijs Nederlands op de scholen in Vlaanderen. Deze eindtermen houden net als de bestaande rekening met een visie op taal en taalonderwijs die ontstaan is uit een toegenomen kennis over taal vanuit de wetenschappelijke en vakdidactische inzichten over psycholinguïstiek, pragmatiek en sociolinguïstiek, taalverwerving, taalontwikkeling, taal als handeling, taal en communicatie, taal in gezin en in sociale milieus, enz. Een aantal van deze inzichten hebben geleidelijk hun weg naar de klas gevonden.
Hoofddoel blijft wat leerlingen met taal kunnen doen, niet wat leerlingen over taal weten: leerlingen leren taal gebruiken met verschillende functies en in diverse communicatiesituaties. Ter verbetering van hun taalvaardigheid reflecteren ze daarbij op hun eigen en andermans taalgebruik. Daarbij komt meer dan in de eerste graad een accent op declaratieve kennis van de communicatieve situatie: vanuit de tekstleer moeten leerlingen bij receptieve vaardigheden inzicht hebben in tekstdoel, bij productieve vaardigheden moeten zij het tekstdoel bereiken. Bovendien moeten zij kunnen omgaan met tekstsoort, tekstkenmerken, beoogd publiek, verwerkingsniveau.
Daarom precies wordt gesproken over inzichtelijke communicativiteit als overgang van de eerste naar de tweede graad. Daarbij hoort declaratieve kennis van de communicatieve situatie, met name het formuleren van het inzicht in het tekstdoel en van de gebruikte strategie om een tekstdoel te bereiken. Tevens zullen leerlingen bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun taken kennis moeten hebben van bijhorende strategieën, informatiebronnen, inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen. Het reflecteren op eigen taalvaardigheid moet leiden tot metacognitieve kennis van eigen kennen en kunnen.
De accenten in het Vlaamse onderwijs m.b.t. Nederlands sluiten aan bij de veranderingen in het schoolvak Nederlands bij de herziening van de tweede fase van het voortgezet onderwijs in Nederland. In grote lijnen hebben de veranderingen in Nederland betrekking op:

- het actief gebruiken van de taal in allerlei situaties, zowel productief als receptief;
- aandacht voor algemene en studievaardigheden;
- samenhang met de moderne vreemde talen en het vak culturele en kunstzinnige vorming;
- samenhang met andere vakken;
- omgaan met verschillen tussen leerlingen door middel van een gevarieerd tekstaanbod;
- actiever en zelfstandiger deelname van de leerlingen.

1.2 Domeinen

Er is geopteerd voor een opdeling in drie domeinen: het taalvaardigheidsdomein, (luisteren, spreken/gesprekken voeren, lezen, schrijven), de taalbeschouwing en de literatuur. Literatuur is ook sterk met vaardigheden verbonden. Immers literair lezen is een vorm van lezen. Kijken kan als aspect bij elk van de voorgaande domeinen aangehecht worden. Het spreekt voor zich dat deze opdeling kunstmatig is.
Zo merkt men duidelijk dat vaardigheid en beschouwing in een innige samenhang leiden naar het communicatieve doel: men wil via taal een ander bereiken, men wil de andere overtuigen, men wil kunnen genieten van de literaire verpakking van de boodschap.

Communicatiedoelen of tekstdoelen zijn talrijk. Onder elk van de tekstdoelen kunnen een aantal tekstsoorten gerangschikt worden, maar een eenduidige ordening is niet mogelijk: een sollicitatiebrief kan zowel informerend als overtuigend zijn, een film kan zowel diverterend als esthetiserend zijn.
Ook weet iedereen dat in de meeste communicatiesituaties de vaardigheden tegelijkertijd aan bod komen. In het moedertaalonderwijs is het daarom belangrijk oog te hebben voor complete communicatieve situaties; het te bereiken doel staat daarin centraal, maar alles wat bijdraagt om dat doel te bereiken kan ingezet worden.
Hierbij dient benadrukt dat onderwijzen en leren toch in een laboratoriumsituatie gebeurt. Zomaar spreken, schrijven is geen doelgericht onderwijs: de leraar moet goed voor ogen houden aan welke eindterm/leerplandoel hij werkt en zijn onderwijs- en leeractiviteiten op de realisatie ervan afstemmen.
Doorheen alle domeinen en doelen gebeurt waarde- en attitudevorming. Door taal in een bepaalde situatie te gebruiken (taalvaardigheid) en door over taalgebruik en taalsysteem na te denken (taalbeschouwing), ontwikkelen leerlingen tevens attitudes tegenover hun eigen en andermans taal. Voorbeelden van attitudes zijn: bereidheid tot luisteren en lezen, je beurt afwachten bij het spreken, vertrouwen in eigen kunnen, schrijfdurf, zelfredzaamheid, bereidheid Algemeen Nederlands te spreken, een onbevooroordeelde houding tegenover taalverscheidenheid en taalvariatie (dialect, standaardtaal, de taal van anderstaligen) en tegenover de sprekers van andere talen of taalvariëteiten. Via de aandacht voor deze sociale aspecten van de communicatie worden leerlingen sociaal vaardiger.
Bovendien zijn het cognitief-communicatieve en het affectieve gedrag moeilijk van elkaar te scheiden. De ontwikkeling van het cognitieve wordt bevorderd door motivatie en door een aangepast affectief klimaat waarvoor de school moet zorgen. De praktijk heeft immers al lang uitgewezen dat via het verborgen leerplan, via de aandacht voor relationele vorming en via de invloed van de peergroep op school heel wat zaken geleerd worden die niet in de eindtermen of de leerplannen te vinden of te vatten zijn.
Waarden liggen aan de basis van attitudes. Attitudes worden zichtbaar in concrete situaties en gedragingen. Zo worden attitudes in gedragingen observeerbaar en communiceerbaar, wat niet wil zeggen dat ze meetbaar zijn.

1.2.1 Taalvaardigheid

Het begrip taalvaardigheid neemt in de eindtermen een centrale plaats in. Het einddoel van taalvaardigheidsonderwijs is dat leerlingen in staat zijn taal efficiënt en effectief te gebruiken in zoveel mogelijk taalsituaties, zowel receptief (luisteren, lezen) als productief (spreken/gesprekken voeren, schrijven) en dit zowel mondeling als schriftelijk. Luisteren behelst in de eindtermen uitsluitend eenrichtingsluisteren, in spreken/gesprekken voeren zit een component spreken en luisteren. In de taalvaardigheid wordt ook kijkvaardigheid steeds belangrijker. Wat het schrijven betreft, is het aan te bevelen de algemeen gangbare normen op gebied van lay-out te hanteren.
Bij dit alles is inzicht in situaties en publiek, in bijhorend taalregister en taalvariatie heel belangrijk. De aandacht gaat niet alleen naar vaardigheden die men op school nodig heeft, maar ook naar de buitenschoolse vaardigheden die men in de dagelijkse werkelijkheid buiten de school nodig heeft. Zo moet de leerling niet alleen voldoende taalvaardigheid bezitten om in de niet-taalvakken mee te kunnen, maar ook om efficiënt aan de communicatiesituaties buiten de school deel te kunnen nemen. Daarom houden wij vast aan gemeenschappelijke eindtermen voor taalvaardigheid voor de verschillende onderwijsvormen: elke taalgebruiker moet schools en maatschappelijk kunnen functioneren.
Voor elk van de vier taalvaardigheden zijn ook de componenten van een communicatief georiënteerd taalonderwijs terug te vinden: communicatieve en strategische vaardigheid en taalbeschouwing.
In communicatie-onderwijs is veel aandacht nodig voor de processen die taalgebruikers moeten doorlopen bij het plannen, uitvoeren en beoordelen van hun taaltaken. De situatie waarin de communicatie plaatsvindt speelt daarbij een belangrijke rol. Wie iemand wil

uitnodigen moet ondermeer beslissen of hij dat per brief of per telefoon doet, hoe hij de 'ontvanger van de boodschap' zal aanspreken en welk register hij daarbij zal hanteren, bv. vertrouwelijk als het gaat om een bekend iemand.
Wie greep wil krijgen op de processen moet ook kennis bezitten over modaliteit, register, taalvariatie, over tekstdoelen en tekstsoorten, over conventies allerhande, over procedures en strategieën. Ook kennis over het eigen handelen bij een taaltaak. Reflectie en metacognitie spelen in de processen van taalvaardigheid een ondersteunende rol. Een voorwaarde is dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn.

1.2.2 Taalbeschouwing

In het schooljaar 2008-2009 werden de eindtermen taalbeschouwing geactualiseerd. Er was nood aan meer evenwicht tussen taalvaardigheid en taalbeschouwing met het oog op een betere taalbeheersing. De eindtermen werden herzien vanaf het lager onderwijs, over de eerste graad secundair onderwijs tot en met de derde graad aso-kso-tso.
Daarom werd dit deel van de tekst in de uitgangspunten herschreven en dat gebeurde parallel met de tekstherziening voor het lager onderwijs en de 1ste graad secundair onderwijs. Ook worden de doorgaande lijnen van 2de naar 3de graad getoond, evenals de overeenkomsten en verschillen tussen aso en kso-tso. Het gevolg daarvan is dat dit deel in omvang, opzet en opbouw afwijkt van de andere uitgangspunten.

Het specifieke van het onderwijs in taalbeschouwing is dat het jongeren ondersteunt om in natuurlijke situaties met meer diepgang over taal en taalgebruik na te denken, erop te **reflecteren.**

Doorlopende lijn van basisonderwijs tot einde secundair onderwijs
De leerlingen mogen wel pas met bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen te maken krijgen, op het moment dat ze er klaar voor zijn, dus rekening houdend met het niveau van hun cognitieve ontwikkeling en van hun abstractievermogen.
Het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs vormen een aaneensluitend geheel: pas na de eerste graad van het secundair onderwijs kiezen de leerlingen tussen de vier verschillende onderwijsvormen.
Hoewel bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen reeds in het lager onderwijs aan bod komen, worden ze in de eerste graad van het secundair opnieuw aangepakt, maar dan met verbreding en/of verdieping, om recht te doen aan het wat verder gevorderde ontwikkelingsniveau waarop de leerlingen van de 1ste graad staan. De leerlijn van het taalbeschouwingonderwijs in het basisonderwijs en in de 1ste graad secundair onderwijs heeft een **cyclisch karakter**.
Deze visie loopt door in de 2de en de 3de graad van het secundair onderwijs. Naast de cyclische elementen worden er op elk volgend onderwijsniveau nieuwe elementen toegevoegd die op hun beurt deel gaan uitmaken van wat in hogere jaren verbreed en verdiept wordt.
De parallelle opbouw (attitudes, taalgebruik, taalsysteem en strategieën), de toevoeging ‘op hun niveau’ aan een eindterm en de wisselende omschrijving van ‘de taalgebruikssituaties’ naargelang van het onderwijsniveau en/of de onderwijsvorm dragen bij aan de verticale samenhang van lager onderwijs tot en met het einde van het secundair onderwijs.

Dat is ook de reden waarom in het basisonderwijs en in de eerste graad het kernwerkwoord 'reflecteren' enkel bij de attitude de toevoeging ‘bewust' omvat: 'bewust reflecteren'.
De algemene betekenis van het werkwoord ‘reflecteren (op)’ is volgens Van Dale ‘nadenken (over)’ of ‘het in aanmerking nemen, er acht op geven’. Ogenschijnlijk is ‘bewust’ reflecteren een pleonasme, maar dat is in deze taalbeschouwelijke context niet echt het geval.
Deze vorm van reflectie gebeurt systematisch en planmatig, en heeft betrekking op het mentale handelen. In het lager onderwijs en in de A-stroom van het secundair onderwijs wordt die tweede stap wel aangebracht, maar nog niet doorgedreven van de leerlingen

gevraagd. Ook vindt de reflectie hoofdzakelijk plaats met het oog op doeltreffende communicatie, sterk gecontextualiseerd en concreet.

Bij de overgang van de eerste graad secundair onderwijs naar de tweede graad zijn de meeste leerlingen op een meer gevorderd niveau toe aan talige reflectie in het algemeen en grammaticaal inzicht in het bijzonder. Verwerving van de betrokken begrippen en inzichten op het moment dat ze die aankunnen, werkt motiverend en maakt het mogelijk ze meer volwaardig aan te brengen. Een gunstig gevolg daarvan kan zijn dat studenten in het hoger onderwijs op een meer gesofistikeerde en effectieve taalbeschouwelijke basiskennis - met inbegrip van het grammaticale en talige reflectievermogen - kunnen terugvallen wanneer ze die als voorkennis nodig hebben in hun vervolgopleiding.

In de 2de en de 3de graad wordt het gebruik van 'bewust reflecteren' veralgemeend tot alle eindtermen. De leerlingen bouwen bewuste, expliciete kennis op over de systematiek van taal en taalgebruik. Deze kennis kan verschillende vormen aannemen, die beschreven kunnen worden in termen van verschillende kennisdimensies:

- meer of minder complex;
- meer of minder expliciet;
- meer of minder abstract of concreet;
- meer generaliserend versus meer gecontextualiseerd;
- declaratief (weten dat) versus procedureel (weten hoe).

Het reflecteren maakt deel uit van een actief en constructief proces van leren, d.w.z. dat dit proces in het hoofd en het handelen van de lerende te situeren is. De rol van de leerkracht is daarbij te leiden en begeleiden, te stimuleren e.d., niet louter het overhevelen van kennis van de wetende leerkracht naar de onwetende leerling. Uiteraard bepalen de onderwijsvorm, de graad en de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen mee het gewicht en de invulling die eraan worden gegeven. In het aso zal daarbij in de derde graad eerder sprake zijn van aansluiting bij wetenschappelijke inzichten, in kso en tso blijft de relatie tot doeltreffende communicatie meer op de voorgrond staan. Voor alle leerlingen gaat het om reflectie op taalgebruik en taalsysteem, niet om de ontwikkeling van een algemene onderzoekscompetentie.

Functies van taalbeschouwing
In de eindtermen Nederlands voor de tweede en de derde graad aso, kso en tso behoudt taalbeschouwing dezelfde twee grote functies als in de voorafgaande onderwijsniveaus: ze ondersteunt de taalverwerving bij Nederlands en bij vreemde talen, en ze draagt bij aan algemeen culturele en intellectuele vorming – dezelfde lijn wordt aangehouden.

Ondersteuning van taalverwerving
Voor deze leerlingengroepen wordt een doeltreffende combinatie van functionele taalstructurele kennis en taalvaardigheid Nederlands nagestreefd. Zo komen o.a. de meest centrale onderdelen van de grammatica (taalsysteem) en van tekstopbouw en argumentatie (taalgebruik) in de 2de en 3de graad aan bod. Functionaliteit en ondersteuning zijn rechtstreeks met elkaar verbonden: reflectie met het oog op tekstueel of grammaticaal inzicht heeft een betere taalbeheersing en taalverzorging tot doel. Bijgevolg is er een uitdrukkelijke band met de vaardigheidstermen. Het kan geenszins de bedoeling zijn terug te keren naar de levensvreemde klassieke grammaticalessen en het geïsoleerde kennisonderwijs van weleer. Taalbeschouwing en vaardigheden vormen een geheel.
Naargelang van de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen en de gekozen onderwijsvorm gaan de eindtermen daar meer of minder ver in.

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen schrijven een klachtenbrief over een aankoop van een mp3-speler. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal; ▪ [...] conventies [...] via taal; ▪ voor hen relevante taalhandelingen.	De leerlingen vergelijken klachtenbrieven aan reisagentschappen. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.1 in het tekstuele domein ▪ status van een uitspraak: feit-mening; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie; ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ voor hen relevante taalhandelingen ▪ argumentatie: deugdelijke argumenten en drogredenen.
2de graad aso	**3de graad aso**
De leerlingen schrijven een klachtenbrief over een aankoop van een mp3-speler. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis; ▪ normen, conventies, houdingen,	De leerlingen bestuderen en vergelijken klachtenbrieven. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 3.1 in het tekstuele domein ▪ een aantal vaste tekststructuren zoals evaluatie-, probleem-, maatregelen onderzoeksstructuur; 3.3 in het pragmatische domein

vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen: [...] verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken, verontschuldigen [...]	▪ de factoren van een communicatiesituatie; ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen; ▪ argumentatie: argumentatiestructuren, deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie.

Daarbij aansluitend heeft taalbeschouwing ook een ondersteunende functie bij het verwerven van de moderne vreemde talen. De horizontale samenhang tussen Nederlands en de moderne vreemde talen wordt duidelijk bij de lectuur van de onderstaande eindterm over kennis en attitudes bij moderne vreemde talen in de 2de en 3de graad aso-kso-tso:
De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken:

- *reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden;*
- *door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren;*
- *gelijkenissen en verschillen tussen talen te ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.*

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen onderzoeken in gesproken Nederlandse, Franse en Engelse taalfragmenten de uitspraak van bepaalde eindmedeklinkers. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 4.1 in het fonologische domein ▪ de klanken van het Nederlands: [...] medeklinker; 4.2 in het orthografische domein ▪ [...] spellingconventies [...]	De leerlingen onderzoeken verschillen in de woordvorming van bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden tussen het Nederlands enerzijds, en het Frans en Engels anderzijds. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.3 in het morfologische domein ▪ samenstelling en afleiding van woorden.
2de graad aso	**3de graad aso**
De leerlingen onderzoeken in het Nederlands woorden die zowel als bijvoeglijk naamwoord dan als bijwoord	De leerlingen onderzoeken de formulering van aanhangselvragen (suggestieve janeevragen) in het Nederlands, en in het

gebruikt kunnen worden en vergelijken de woordvorming met die in het Frans en het Engels. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	Frans en Engels. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 3.3 in het pragmatische domein ▪ taalhandelingen; én
taalsysteem Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.3 in het morfologische domein ▪ de woordsoorten, met inbegrip van verbuiging en vervoeging.	**taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 4.5 in het syntactische domein ▪ zinstypen in relatie tot taalhandelingen.

Algemeen culturele en intellectuele vorming
Taalbeschouwing dient ook een intellectueel-cognitief doel: de wereld, de taal en het taalgebruik van de mens als individu en als lid van allerlei groepen benaderen, in het licht van wat uit de taalwetenschappen en de sociale wetenschappen bekend is. In die zin draagt taalbeschouwing bij aan algemeen culturele kennis – in de ruime betekenis van het woord 'kennis'.
In de algemeen culturele functie krijgen ook (inter)culturele oriëntatie en inzicht een plaats. Ze zijn uitdrukkelijk aanwezig bij de attitudes en bij taalgebruik en dragen, net als alle andere algemeen-culturele aspecten op allerlei manieren bij aan doeltreffende communicatie. Voor de eindtermen literatuur gaat dezelfde redenering op: literatuur en taalbeschouwing erover draagt bij aan algemeen cultureel inzicht én tot een beter begrip ervan.
Uiteraard bepalen de onderwijsvorm, de graad en de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen ook bij deze functie mee het gewicht en de invulling die eraan worden gegeven.

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen onderzoeken in fragmenten uit Nederlandstalige tv-series taalgebruik en non-verbale communicatie waaruit	De leerlingen onderzoeken in interviewflitsen waarin aan anderstalige inwoners wordt gevraagd wat hun opvalt in het

normen, waarden en vooroordelen blijken. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	taalgebruik van Nederlandstaligen (een slechtnieuwsgesprek, gezagsverhoudingen, afstand, dialectisch taalgebruik, humor enz.). Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:
attitudes *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.	**attitudes** *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.
én	én
taalgebruik Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 3.2 in het sociolinguïstische domein ▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; ▪ in onze samenleving voorkomende talen; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal ▪ voor hen relevante non-verbale communicatie;	**taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.3 in het pragmatische domein ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ non-verbale communicatie; ▪ de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf; ▪ cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving;
én	én
taalsysteem Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 4.1 in het semantische domein ▪ woordbetekenis: [...] gevoelswaarde.	**taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.5 in het semantische domein ▪ woordbetekenis: denotatie, connotatie; ▪ stijlfiguren: eufemisme en dys-

	femisme [...] ▪ modaliteit.
2de graad aso De leerlingen onderzoeken communicatiestoornissen in fragmenten uit Nederlandstalige tv-series. Ze onderzoeken mogelijke oorzaken in het taalgebruik, de non-verbale communicatie, en interculturele verschillen of onderliggende normen, waarden en vooroordelen. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **attitudes** *****Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur. én **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.2 in het sociolinguïstische domein ▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; ▪ in onze samenleving voorkomende talen; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen: [...] verzoeken, dreigen, waarschuwen, [...] ▪ non-verbale communicatie; ▪ de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf; ▪ cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.	**3de graad aso** De leerlingen onderzoeken betekenisrelaties in zelfstandignaamwoordgroepen tussen lidwoord of bezittelijk voornaamwoord en zelfstandig naamwoord. Ze doen dat ook in zinnen tussen gezegde, onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 4.4 in het syntactische domein ▪ woordgroepen; ▪ zinsdelen; 4.5 in het semantische domein ▪ de semantiek van woordgroepen en zinsdelen.

Taalbeschouwing in het licht van de onderwijsvormen en de 2de en 3de graad
Voor de 2de en de 3de graad wordt gewerkt met beschrijvingen van aspecten van taalgebruik en taalsysteem, en niet met een exhaustieve lijst met termen en begrippen zoals in de eindtermen van het lager onderwijs en de 1ste graad secundair onderwijs.
In de 2de graad kso en tso blijft de klemtoon in het verlengde van de 1ste graad secundair onderwijs sterk liggen op doeltreffende communicatie.
De operationele werkwoorden 'herkennen' en 'onderzoeken' maken in alle eindtermen deel uit van de taalbeschouwing in de 2de en 3de graad as-kso-tso. Met 'onderzoeken' wordt bedoeld het aandachtig en nauwkeurig observeren en exploreren van een stukje taalgebruik en/of van een taalverschijnsel. Het operationele werkwoord 'benoemen' is in de 2de graad kso-tso niet van toepassing op de eindtermen over taalgebruik en taalsysteem omdat benoemen daar geen minimumeis is voor alle aspecten van die eindtermen, voor het aso is dat wel het geval. In de 3de graad kso-tso staat er wel 'benoemen', in het aso wordt het 'duiden'. De keuze voor het werkwoord 'duiden' is ingegeven door zijn meer omvattende betekenis: uitdiepen, achtergrondinformatie verwerken, verklaren, uitleggen en toelichten.
De eindtermen evolueren van concrete opsommingen in de 2de graad naar meer algemene omschrijvingen in de 3de graad. In de 2de graad worden zo taalhandelingen, factoren van de communicatie of zinsdelen opgesomd, in de 3de graad is dat minder het geval. Daaruit blijkt een klemtoonverschuiving van een bespreking van aspecten in de 2de graad naar een overkoepelende bespreking van het geheel. Leraren kunnen dan naargelang de noodzaak zich voordoet, bepaalde aspecten zelf meer onder de aandacht brengen.

Het abstractieniveau en de mate van decontextualisering stijgen voor alle leerlingen van de 2de naar de 3de graad, maar in de 3de graad van het kso-tso is enkel sprake van 'taalbeschouwelijke basiskennis'. In het aso wordt dat 'verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling […] in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten'. Het perspectief van doorstroming naar het hoger onderwijs is hier niet bepalend, maar is wel op de achtergrond aanwezig. Voor alle duidelijkheid: het gaat voor het aso over kennismaking met algemeen gangbare wetenschappelijke inzichten, niet over enige vorm van deelname aan wetenschappelijk onderzoek.

1.2.3 Literatuur

Literatuur krijgt een aparte plaats in de eindtermen van de tweede graad omwille van de aparte tekstsoort en haar vormende en culturele waarde. Literatuur is een aparte vorm van lezen waarin de lezer betekenis toekent aan de tekst en langzaamaan ingewijd wordt in de tekstconventies die binnen een bepaalde cultuur leven. Het onderscheid tussen lezen en literatuur wordt vaak een valse dichotomie genoemd. Lezen is immers lezen. Maar het onderscheid tussen beide heeft een lange traditie in het onderwijs, net zoals het op een totaal andere manier in onze beleving van geletterdheid tot uiting komt.
Literatuuronderwijs impliceert dan ook niet alleen een kennismaking met een wat aparte niet-referentiële tekstsoort, maar ook met het specifieke literaire kennisgebied: inzicht in de manier waarop de literaire productie op gang komt (schrijvers, uitgeverijen), in de bemiddelingskanalen (bibliotheken, boekhandels) en in de manieren waarop op literatuur gereageerd wordt (in gesprekken, kritieken).
In de literatuur in de tweede graad gaat het om tekstervarend en tekstbestuderend lezen: leerlingen maken na en op basis van hun eerste leeservaringen kennis met een begrippenapparaat dat deel uitmaakt van de conventies van een gemeenschap, die vaak vorm krijgen in een stroming. Op die manier verstevigen en expliciteren zij hun leeservaring.
In de tweede graad leren de leerlingen hun leeservaringen verdiepen en verwoorden. Een geleidelijke inwijding in het literaire begrippenapparaat vormt de brug tussen tekstervaring en tekstbestudering. Hierbij kunnen we rekening houden met de heterogeniteit van de studierichtingen in de tweede graad.

1.2.4 Kijken

Kijkvaardigheid is belangrijk. We leven in een multimediale wereld waarin tekst meer is dan louter beluisterde of geschreven of gedrukte tekst. Aandachtig teksten lezen stelt eisen aan de vaardigheid om woord en beeld te combineren; denk aan gebruiksaanwijzingen waar afbeeldingen en pictogrammen de geschreven instructie aanschouwelijk maken. In de informatie- en communicatietechnologie duiken steeds meer niet-lineaire tekstsoorten op, bv. de hypertekst.
Ook bij luisteren speelt kijken een belangrijke rol: het non-verbale gedrag van de gesprekspartner, het volgen van het journaal, stellen eisen aan luister- en kijkvaardigheid. Informatie wordt steeds meer een samenspel van lezen en kijken; van luisteren en kijken. Vandaar wordt kijken als een aspect binnen de domeinen opgenomen in deze eindtermen. Kijken wordt gekoppeld aan taalactiviteiten bij taalvaardigheden. Het blijft nog middel. Doel kan het worden als we aandacht besteden aan de tekentaal van bv. een toneelopvoering of een tv-drama.

2 Funderende doelstellingen

De visie op het vak in de tweede graad kadert in de algemene of overkoepelende doelstelling geformuleerd voor het onderwijs Nederlands op het einde van het secundair onderwijs: 'de leerlingen kunnen het Nederlands zowel productief als receptief in mondelinge en schriftelijke vorm op een efficiënte en effectieve manier gebruiken'. Deze algemene doelstelling staat ten dienste van het algemeen maatschappelijk functioneren in een multiculturele samenleving, de persoonlijke ontwikkeling, de voorbereiding op de verdere studieloopbaan en de latere beroepsuitoefening van de leerlingen. Uit deze doelstelling volgen dan funderende doelstellingen.

1 Mondeling en schriftelijk informatie overdragen en verschillende mondelinge en schriftelijke boodschappen van anderen verwerken in relevante situaties in en buiten de school.
2 Inzichten en strategieën toepassen die bij communicatie van belang zijn.
3 De leerlingen kunnen reflecteren op aspecten van taalgebruik en taalsysteem, en op taalstrategieën.
4 In taalgebruiksituaties die conventies hanteren met betrekking tot kenmerken van tekstsoorten, tekstopbouw, zinsbouw, idioom, spelling, interpunctie, uiterlijke verzorging, die aangepast zijn aan het doel.
5 Literaire teksten tekstervarend en tekstbestuderend lezen, gebruik makend van het bijhorende begrippenapparaat en met kennis van de cultuur-historische context van de tekst.
6 Bereid zijn en in staat zijn om:

- taal te gebruiken in diverse situaties om informatie te geven en te krijgen, om gedachten en gevoelens te verwoorden, om meningen te argumenteren;
- over eigen en andermans taal en taalgebruik na te denken;
- Algemeen Nederlands te gebruiken als de situatie het vereist.

3 Selectiecriteria en structurering van de eindtermen

3.1 Inleiding

Voor de vier vaardigheden zijn telkens afzonderlijke eindtermen geformuleerd. Daarbij is uitgegaan van de taaltaken die leerlingen in situaties uit het werkelijke leven in en buiten de school moeten kunnen uitvoeren. Om die taken te omschrijven hanteren we specifieke selectiecriteria: tekstsoort, publiek én verwerkingsniveau. Zo wordt verder gebouwd op de eindtermen van het lager onderwijs en van de eerste graad. Later kunnen de eindtermen van de derde graad daarop aansluiten.

3.2 Specifieke criteria voor de vaardigheden

Voor de vaardigheden gelden afzonderlijke selectiecriteria die niet voor kennisbestanddelen en literatuur gebruikt worden.

3.2.1 Tekstsoorten

Taalvaardigheid staat nooit los van communicatiesituaties: zij manifesteert zich daarin bij de receptie én bij de productie van teksten, dus bij luisteren en lezen, spreken en schrijven. De eindtermen zijn daarom altijd op teksten betrokken, of liever: op tekstsoorten. Teksten kunnen immers in categorieën ingedeeld worden. Dat maakt het formuleren van eindtermen een stuk gemakkelijker. Een groep tekstsoorten kan ook onder een tekstdoel gerangschikt worden.
Het criterium is de relevantie voor de leerlingen. Voor de tweede graad van het secundair onderwijs komen alle tekstsoorten in aanmerking die voor veertien- tot zestienjarigen in de school en in de maatschappij relevant zijn.
De vraag rijst welke teksten dat zijn. Om daar achter te komen werd rekening gehouden met de resultaten van een taalbehoeftenonderzoek van jongeren tijdens het werk, de studie of in het dagelijkse leven waaraan werkgevers, jonge werknemers, docenten, studenten, jongeren, leraren secundair onderwijs en ouders deelnamen. Ook werd inspiratie gezocht in de Nederlandse examenprogramma's: overeenkomsten en verschillen met het vwo, havo, mavo en vbo. Sturing gebeurde eveneens vanuit de continuïteitsgedachte: aansluiting op eerste graad en formulering van de einddoelstellingen voor het vak Nederlands in het secundair onderwijs.

3.2.2 Publiek

Om te beschrijven wat leerlingen met taal precies moeten kunnen doen, wordt het criterium 'publiek' gebruikt. Elke tekst is voor een bepaald publiek bedoeld. Teksten bestemd voor 14-16 jarigen zien er anders uit dan teksten voor volwassenen of voor jongere kinderen. Tekstschrijvers of sprekers kiezen hun onderwerp met het oog op de groep die ze willen bereiken, m.a.w. niet zozeer voor een zeer abstract thema en/of voorstellingswijze. In de selectie van teksten houdt de betreffende schrijver/spreker rekening met het publiek, wat tot uiting komt in de formulering, structurering, de omvang en de visuele ondersteuning van de tekst.
De aanduiding 'publiek' verwijst naar de bedoelde gebruiker van een tekst en niet noodzakelijk naar de werkelijke gebruiker. Zo heeft een krantenartikel een onbekend publiek als bestemming, een jeugdtijdschrift een publiek van onbekende jongeren, ongeacht wie de teksten uiteindelijk leest. Het antwoord van een leerling op een vraag van de leraar heeft diezelfde leraar als publiek, een bekende volwassene dus.
Teksten van eenzelfde soort zijn voor leerlingen in de regel afstandelijker en formeler naarmate het publiek waarvoor zij bedoeld zijn, verder van hen af staat. De mate van bekendheid en het leeftijdsverschil bepalen de afstand. Dat geeft met een stijgende graad van formalisering en met de bijbehorende conventies de volgende ordening:

- teksten voor henzelf;
- teksten voor bekende leeftijdgenoten (bv. klasgenoten, sportclubgenoten, medeleden van de jeugdbeweging);
- teksten voor onbekende leeftijdgenoten (bv. in dit geval veertien tot zestienjarigen);
- teksten voor bekende volwassenen (bv. een leraar, een monitor in een vrijetijdscontext, een leider in een jeugdbeweging,);
- teksten voor een onbekend publiek (om het even wie).

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

Leerlingen die bv. een bepaald soort brief aan een bekende volwassene kunnen schrijven, zullen zo'n brief ook aan een klasgenoot kunnen schrijven. In de eindtermen is alleen het hoogste niveau opgenomen dat de leerlingen moeten bereiken: de onderliggende niveaus worden als beheerst verondersteld.

3.2.3 Verwerkingsniveau

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen is het verwerkingsniveau als criterium gebruikt: het niveau waarop talige inhouden verwerkt moeten worden om de gestelde taaltaak goed uit te voeren. Het betreft de eisen die de verwerking van de tekst zelf stelt, m.a.w. wat de taalgebruiker in zijn rol van zender of ontvanger moet doen met de hem geleverde informatie (kopiëren, beschrijven, structureren, beoordelen). Een leerling kan bv. op elk moment in zijn schoolloopbaan een instructie krijgen of er een aan leeftijdgenoten geven. Van een veertienjarige mag men in dit opzicht iets anders verwachten dan van een twaalfjarige.
Er dient opgemerkt, dat een bepaald niveau het voorafgaande insluit. De vier verwerkingsniveaus zijn als volgt omschreven:

- kopiërend niveau

  Op dit niveau worden de minste eisen gesteld aan het actief verwerken van informatie: niet alleen de informatie zelf, maar ook de wijze waarop ze is geformuleerd mag je letterlijk weergeven. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer je opdracht zich beperkt tot het letterlijk overschrijven of het nazeggen van een tekst.

- beschrijvend niveau

  Je moet aangeleverde informatie in je opnemen zoals ze wordt aangeboden of informatie weergeven zoals ze zich aan jou heeft voorgedaan: in de informatie als zodanig breng je geen 'transformatie' aan. Dat is o.m. het geval als je een verhalende tekst beluistert of leest om kennis te nemen van de 'plot'. Een voorbeeld dat zich op productief niveau situeert is het verslag uitbrengen over een gebeurtenis zoals ze zich heeft voorgedaan, m.a.w. in chronologische volgorde van de feiten.

- structurerend niveau

  Op dit niveau heb je een actieve inbreng in de wijze waarop je de aangeboden informatie in je opneemt of zelf informatie presenteert: naargelang van het luister- of leesdoel dat je jezelf stelt of dat je werd opgelegd, selecteer je bepaalde elementen uit het geheel, breng je een nieuwe ordening aan in het geheel, geef je het geheel in een verkorte versie weer; naargelang van je spreek- of schrijfdoel en je publiek (eventueel van bestaande vormelijke conventies) geef je aan je tekst een welbepaalde structuur mee.

- beoordelend niveau

  Impliceert steeds het inbrengen van een tweede 'perspectief': je confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die je rond het onderwerp al had opgedaan, of je stemt je eigen tekst af op informatie die door anderen in de communicatie werd ingebracht.

Het is wel duidelijk dat termen als 'kopiërend' en 'beschrijvend' voor enige verwarring kunnen zorgen, omdat ze vanzelf betrekking hebben op productieve taalvaardigheid. Met het structurerende en het beoordelende niveau dreigt dat gevaar niet: men kan zich gemakkelijker voorstellen wat structurerend en beoordelend luisteren en lezen inhouden. Precies die twee laatste niveaus spelen in de eindtermen van de tweede graad een doorslaggevende rol.

Met betrekking tot de verwerkingsniveaus zijn verder nog twee belangrijke opmerkingen op hun plaats. In de verwerkingsniveaus staat de leerlingactiviteit - en meer bepaald de complexiteit ervan - centraal. Er is eerst en vooral een wezenlijk verschil tussen receptie en productie van teksten. Bij productieve vaardigheden moet de boodschap uit de tekst overkomen (het tekstdoel moet bereikt worden); bij receptieve vaardigheden haalt men de boodschap uit de tekst. Bij tekstproductie begeeft de leerling zich van meet af aan op een bepaald verwerkingsniveau en de tekst die hij produceert zit op dat niveau. Wie na het lezen van een boek zijn eigen mening geeft, bevindt zich wat spreken of schrijven betreft (een mondelinge of schriftelijke recensie) op het verwerkingsniveau van het 'beoordelen'. Bij de receptie van een tekst, bv. het lezen van een bespreking van een ongelezen boek, bevindt zich wat lezen betreft op het beschrijvende niveau: hij stelt zich immers alleen maar op de hoogte van de inhoud van de recensie. De lezer heeft immers niet de bedoeling de recensie te evalueren, maar wil zich op de hoogte stellen van de informatie die de recensent over het boek verschaft. In die zin moet dit lezen bij het 'beschrijvende' niveau ingedeeld worden: er wordt alleen kennis genomen van de inhoud van de recensie. Wie daarentegen een recensie leest om na te gaan of de criteria van de recensent kloppen met zijn eigen beoordelingscriteria, is wel 'beoordelend' bezig. Het verwerkingsniveau blijkt in dit laatste geval dus niet uit de tekst, maar uit wat de luisteraar of de lezer ermee doet.
Vervolgens impliceert elk van de voorgestelde verwerkingsniveaus telkens ook alle daaraan voorafgaande niveaus. Wie een recensie kan lezen met het oog op het vergelijken van het standpunt van de recensent met zijn eigen standpunt, kan dat ook 'beschrijvend' en 'structurerend': het 'beoordelende' niveau is immers het hoogste. In de lijst van eindtermen is alleen het hoogste verwerkingsniveau opgenomen dat leerlingen moeten bereiken.
De tekstsoort, het verwerkingsniveau en het publiek worden per vaardigheid op de volgende bladzijden in tabellen overzichtelijk weergegeven.

LUISTEREN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)			▪ uiteenzettingen, probleemstellingen	
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				▪ activerende boodschappen ▪ standpunten, meningen
bekende volwassene(n)			▪ feiten, evenementen ▪ presentaties van info ▪ persoonlijke ervaringen en interesses	
onbekend publiek			▪ instructies ▪ informatieve programma's, interviews, praatprogramma's, journaals	

SPREKEN/GESPREKKEN VOEREN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				▪ standpunten, meningen
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)			▪ instructies	
bekende volwassene(n)			▪ vragen stellen, antwoorden formuleren ▪ presenteren info ▪ gevoelens, ervaringen, interesses	
onbekend publiek			▪ routes, situaties, personen ▪ gebeurtenissen	▪ inlichtingen, aanvragen, klachten, bezwaren ▪ activerende boodschappen

LEZEN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)			▪ tijdschriftartikelen ▪ recensies ▪ gebruiksaanwijzingen ▪ instructie- en studieteksten	▪ notities ▪ informatieve teksten ▪ zakelijke brieven ▪ reclameteksten, advertenties ▪ fictionele teksten
bekende volwassene(n)				
onbekend publiek			▪ schema's en tabellen ▪ onderschriften ▪ verslagen ▪ hyperteksten	▪ informatieve teksten ▪ informatiebronnen

SCHRIJVEN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)			▪ instructies ▪ affiches ▪ uitnodigingen	▪ lezersbrieven ▪ recensies
bekende volwassene(n)			▪ agenda, planning ▪ verslagen ▪ notities ▪ samenvattingen en schema's van studieteksten	
onbekend publiek			▪ sollicitatiebrieven ▪ vragen om inlichtingen ▪ relevante formulieren ▪ zakelijke brieven	

4 Samenhang

Een laatste belangrijk punt in de formulering van de eindtermen van de tweede graad is zorg voor de samenhang.

4.1 Verticale samenhang

De verticale samenhang is gerealiseerd door visie, uitwerking en ordening gelijklopend te houden met het basisonderwijs en met de eerste en derde graad secundair onderwijs.

Voorbeeld

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) een oproep, een uitnodiging, een instructie richten aan leeftijdgenoten.

(Lager onderwijs: Nederlands, eindterm 4.2.)

De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau: structureren):

- *een oproep, een uitnodiging aan bekende leeftijdgenoten;*
- *een instructie aan bekende leeftijdgenoten;*
- *...*

(Eerste graad SO: Nederlands, eindterm 15.)

De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies; affiches; uitnodigingen.

(Tweede graad SO: Nederlands, eindterm 23.)

De leerlingen kunnen op een structurerend niveau voor een onbekend publiek volgende tekstsoorten schrijven:

- *...*
- *instructies;*
- *uitnodigingen.*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 19.)

4.2 Horizontale samenhang

Naast de verticale is ook de horizontale samenhang belangrijk. Voor de moderne vreemde talen blijkt die uit een gelijklopende visie en parallellie in de systematiek (zie bijvoorbeeld 1.2.2 Taalbeschouwing). De zorg voor de samenhang komt ook tot uiting in de band met andere vakken (zie bijvoorbeeld eindterm 1) en vakoverschrijdende eindtermen.

Bijlage 6: Uitgangspunten bij de eindtermen Nederlands van de derde graad aso

1 Krachtlijnen

1.1 Algemeen

Bij het ontwikkelen van de eindtermen Nederlands voor de derde graad is rekening gehouden met de eindtermen van het basisonderwijs en de eerste en de tweede graad secundair onderwijs. Deze eindtermen houden, net als de bestaande, rekening met een visie op taal en literatuur, die ontstaan is uit een toegenomen kennis over taal/literatuur vanuit de wetenschappelijke en vakdidactische inzichten over psycholinguïstiek, pragmatiek, sociolinguïstiek, literaire competentie, literatuur en context.
Een aantal van deze inzichten hebben geleidelijk hun weg naar de klas gevonden.
Hoewel ook in de derde graad hoofddoel blijft wat leerlingen met taal en literatuur kunnen doen - leerlingen leren taal en tekst gebruiken met verschillende functies, in diverse contexten en communicatiesituaties - toch is er in de derde graad ook een sterker accent op wat leerlingen over taal en literatuur weten. Die kennis reikt verder dan de reflectie op hun taalgebruik en het taalsysteem of op hun literaire interpretatie en het literaire bestel. Daarbij hoort immers ook declaratieve kennis (d.i. weten wat) van de communicatieve situatie (tekstdoel), kennis van het literaire begrippenapparaat en de context; kennis van bijbehorende procedures (d.i. weten hoe) van strategieën, van gebruik van informatiebronnen en van inhoudelijke en functionele relaties tussen teksten. Het reflecteren over de taalvaardigheid en de literaire competentie moet leiden tot metacognitieve kennis van eigen kennen en kunnen.
De accenten in het Vlaamse onderwijs m.b.t. Nederlands sluiten aan bij de veranderingen in het schoolvak Nederlands bij de herziening van de tweede fase van het voortgezet onderwijs in Nederland. In grote lijnen hebben de veranderingen in Nederland betrekking op:

- het actief gebruiken van de taal in allerlei situaties, zowel productief als receptief;
- aandacht voor algemene en studievaardigheden;
- samenhang met de moderne vreemde talen en het vak culturele en kunstzinnige vorming;
- samenhang met andere vakken;
- omgaan met verschillen tussen leerlingen door middel van een gevarieerd tekstaanbod;
- actiever en zelfstandiger deelname van de leerlingen.

1.2 Domeinen

Naast een opdeling voor drie onderwijsvormen heeft men geopteerd voor een opdeling in domeinen: taalvaardigheid (luisteren, spreken/gesprekken voeren, lezen, schrijven), taalbeschouwing en literatuur. Literatuur is ook sterk met vaardigheden verbonden. Immers literair lezen is een vorm van lezen. Kijken kan als aspect bij elk van de drie domeinen aangehecht worden. Het spreekt voor zich dat deze opdeling in domeinen kunstmatig is. Zo merkt men duidelijk dat vaardigheid en beschouwing in een innige samenhang leiden naar het communicatieve doel: men wil via taal een ander bereiken, men wil de ander overtuigen, men wil kunnen genieten van de literaire verpakking van de boodschap. Communicatiedoelen en tekstdoelen zijn talrijk. Onder elk van de tekstdoelen kunnen een aantal tekstsoorten gerangschikt worden, maar een eenduidige ordening is niet mogelijk: een sollicitatiebrief kan zowel informerend als overtuigend zijn, een roman kan zowel louter diverterend als esthetiserend zijn. Ook is het eigen aan de derde graad dat in de meeste communicatiesituaties de vaardigheden geïntegreerd aan bod komen. De integratie gebeurt trouwens ook bij de verwerking van literaire teksten of bij domeinen van taalbeschouwing: wie over spelling nadenkt komt automatisch bij taalwetgeving of de

geschiedenis van het Nederlands terecht. In het moedertaalonderwijs is het daarom belangrijk oog te hebben voor complete communicatieve situaties. Het te bereiken doel staat daarin centraal, maar alles wat bijdraagt om dat doel te bereiken kan ingezet worden.
Hierbij moeten we eveneens benadrukken dat onderwijzen en leren toch in een laboratoriumsituatie gebeurt. Zomaar spreken, schrijven, is geen doelgericht onderwijs: de leraar moet goed voor ogen houden aan welk(e) eindterm/leerplandoel hij werkt en zijn onderwijs- en leeractiviteiten op de realisatie daarvan afstemmen.
Doorheen alle domeinen en doelen gebeurt waarde- en attitudevorming. Door taal in een bepaalde situatie te gebruiken (taalvaardigheid), door over taalgebruik en taalsysteem na te denken (taalbeschouwing) en door literaire teksten te interpreteren en te plaatsen in het literaire bestel (literatuur), ontwikkelen leerlingen tevens attitudes tegenover hun eigen en andermans taal, en taalgebruik en vormen / ontwikkelen ze hun persoonlijkheid. Voorbeelden van attitudes zijn: bereidheid tot luisteren, leesbereidheid, respect voor andermans mening, vertrouwen in eigen kunnen, zelfredzaamheid, schrijfdurf, bereidheid Algemeen Nederlands te spreken, een onbevooroordeelde houding tegenover taalverscheidenheid, taalvariatie en stijl. Aandacht voor deze sociale aspecten van de communicatie maakt leerlingen sociaal vaardiger.
Bovendien zijn het cognitief-communicatieve en het affectieve gedrag moeilijk van elkaar te scheiden. De ontwikkeling van het cognitieve wordt bevorderd door motivatie en door een aangepast affectief klimaat waarvoor de school moet zorgen. De praktijk heeft immers al lang uitgewezen dat door het verborgen leerplan, de aandacht voor relationele vorming en de invloed van de peergroep op school heel wat zaken geleerd worden die niet in de eindtermen of de leerplannen te vinden of te vatten zijn. Aan de basis van attitudes liggen waarden, maar die zijn niet aan een situatie gebonden, hoewel ze in concrete situaties zichtbaar worden. Zo worden attitudes in gedragingen observeerbaar en communiceerbaar, wat niet wil zeggen dat ze meetbaar zijn.

1.2.1 Taalvaardigheid

Het begrip taalvaardigheid neemt in de eindtermen een centrale plaats in. Het einddoel van vaardigheidsonderwijs (luisteren, spreken, lezen en schrijven) is dat leerlingen in staat zijn taal efficiënt en effectief te gebruiken in zoveel mogelijk taalsituaties, zowel receptief (luisteren/lezen) als productief (spreken/gesprekken voeren, schrijven) en dit zowel mondeling als schriftelijk.
Bij dit alles is inzicht in situaties en publiek, in bijbehorend taalregister en taalvariatie heel belangrijk. De aandacht gaat niet alleen naar schoolse vaardigheden, maar ook naar vaardigheden die men buiten de school in de dagelijkse werkelijkheid nodig heeft. Daarom houden wij, op kleine afwijkingen na, voor de drie onderwijsvormen vast aan gemeenschappelijke eindtermen voor taalvaardigheid: elke taalgebruiker moet schools en maatschappelijk kunnen functioneren.
Wel kunnen we ons de vraag stellen of elke leerling voor elke tekstsoort in de eindtermen het hele didactische traject systematisch moet doorlopen: van deelvaardigheid tot totaalvaardigheid en geïntegreerde vaardigheid. Het is immers zo dat bij elke taaltaak gelijkaardige stappen gezet worden: plannen van de opdracht, ze uitvoeren en erover reflecteren. Bovendien is het zo dat de taalgebruiker zich voor opdrachten bij elk van de vier vaardigheden een gelijkaardig aantal vragen stelt naar de communicatieve situatie: tekstdoel, tekstsoort, bestemd publiek, betrokken vaardigheid, vereist verwerkingsniveau, vereiste bijbehorende kennis en strategie. Ook is het mogelijk om inzicht en kunde bij vaardigheden over te dragen van de ene vaardigheid op de andere: bv. wie een betoog kan schrijven, kan van het inzicht of de beheersing van de tekstsoort, de structuur en de formulering gebruik maken bij spreken. Daar komt bij dat nogal wat tekstsoorten die in de derde graad geoefend worden, ook al in de tweede graad voorkwamen. Hetzelfde geldt voor reflectie op en kennis van eigen handelen bij taaltaken. Een voorwaarde is evenwel dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie dat de leerlingen op dat moment aankunnen.

1.2.2 Taalbeschouwing

Taalbeschouwing heeft in de eerste plaats een ondersteunende functie bij de taalverwerving Nederlands. Daarbij aansluitend heeft taalbeschouwing ook een ondersteunende functie bij het verwerven van vreemde talen. Daarnaast dient taalbeschouwing echter ook een intellectueel-cognitief doel en in die zin draagt ze bij aan de algemeen culturele en intellectuele vorming. Ook (inter)culturele oriëntatie en inzicht krijgen in de algemeen culturele functie een plaats.
Voortbouwend op het basisonderwijs en op de 1ste en 2de graad secundair onderwijs wordt taalbeschouwing opgevat als een specifieke en bewuste vorm van reflectie. Deze reflectie gebeurt zowel op het vlak van het taalgebruik als op het vlak van het taalsysteem. Reflectie op strategieën is van een andere aard en wordt daarom afzonderlijk opgenomen. De overkoepelende attitudes maken de brug met de vaardigheden concreet: ze gaan over de bereidheid om van de verworven inzichten gebruik te maken en over respect voor mensen en culturen.

1.2.3 Literatuur

Literatuur krijgt in de eindtermen van de tweede en de derde graad een belangrijke plaats, omwille van de aparte tekstsoort en haar vormende en culturele waarde. In de derde graad maken leerlingen kennis met de tekstconventies die binnen een bepaalde cultuur en in een welbepaalde context o.m. in literaire genres leven. Om dat inzicht te kaderen, vullen we in de derde graad het begrippenapparaat aan dat in de tweede graad aangebracht is. Het streefdoel is via een tekstervarende en tekstbestuderende benadering literaire competentie te bereiken. Volgens deze definitie, hebben leerlingen na het verlaten van de school kennis van wat er op het gebied van literatuur gelezen kan worden en bezitten ze de vaardigheden om de verschillende genres op een adequate wijze te benaderen. Bovendien moeten ze in staat zijn over een tekst te reflecteren om hun eigen verhouding tot de tekst te bepalen. Zij moeten tevens een waardeoordeel over een tekst kunnen formuleren en onderbouwen en bereid en in staat zijn dat oordeel te toetsen aan dat van anderen. Het is van belang dat leerlingen van de derde graad veel kansen tot lezen krijgen, dat ze inzicht verwerven in de eigen leesvoorkeuren en dat ze kennis hebben van het literaire bedrijf en de kanalen om informatie over literaire teksten te verzamelen en te verwerken.

1.2.4 Kijken

Kijkvaardigheid wordt steeds belangrijker. We leven in een multimediale wereld die rijker is dan louter beluisterde of geschreven of gedrukte tekst. Onder kijkvaardigheid verstaan we de vaardigheid in het omgaan met de visuele tekens (vaak, maar niet altijd gekoppeld aan de akoestische) van allerlei vormen van beeldtaal: visuele poëzie; schilderkunst, fotografie, televisie, (muzikale) video(clip), beeldreclame, strip, film, soap, theater, multimediale podiumkunst Vandaar dat we kijken als een aspect binnen de vakcomponenten opnemen in de eindtermen.
Kijken wordt geïntegreerd met allerlei taalactiviteiten bij taalvaardigheden en literair lezen.
Informatieverwerking vraagt steeds meer om een samenspel van lezen én kijken, c.q. luisteren én kijken. Denken we aan het volgen van het journaal of een tv-documentaire, het interpreteren van het non-verbale gedrag van een spreker.
Kijkvaardigheid is een middel om leerlingen te vormen tot kritische consumenten van de actuele beeldcultuur en hen hiermee weerbaar te maken tegen de soms vervlakkende invloed van die beeldcultuur. Dit veronderstelt een minimale kennis van en inzicht in de beeldtaal.

2 Funderende doelstellingen

De visie op het vak in de derde graad kadert in een zeer algemene of overkoepelende doelstelling geformuleerd voor het onderwijs Nederlands in het secundair onderwijs. Deze algemene doelstelling staat ten dienste van het algemeen maatschappelijk functioneren van leerlingen in een multiculturele samenleving, hun persoonlijke ontwikkeling, hun voorbereiding op de verdere studieloopbaan en hun latere beroepsuitoefening. De algemene doelstelling en de verdere concretiseringen ervan liggen aan de basis van de concrete eindtermen in de drie graden.

Algemene doelstelling

In staat zijn:

- het Nederlands zowel productief als receptief in mondelinge en schriftelijke vorm op een efficiënte en effectieve manier te gebruiken;
- literaire teksten te lezen.

Verdere concretiseringen

1 De leerlingen kunnen mondeling en schriftelijk informatie overdragen en verschillende mondelinge en schriftelijke boodschappen van anderen verwerken in relevante situaties in en buiten de school.
2 De leerlingen kunnen inzichten en strategieën toepassen die bij communicatie van belang zijn.
3 De leerlingen kunnen in taalgebruiksituaties die conventies hanteren met betrekking tot kenmerken van tekstsoorten, tekstopbouw, zinsbouw, woordenschat, spelling en uiterlijke verzorging die aangepast zijn aan het doel.
4 De leerlingen kunnen reflecteren op aspecten van taalgebruik en taalsysteem, en op taalstrategieën.
5 De leerlingen kunnen reflecteren over en hebben inzicht in literaire teksten.
6 De leerlingen zijn bereid om:

    - taal te gebruiken in diverse situaties om informatie te geven en te krijgen, om gedachten en gevoelens te verwoorden, om meningen te argumenteren;
    - over eigen en andermans taal en taalgebruik na te denken;
    - Algemeen Nederlands te gebruiken als de situatie het vereist;
    - literaire teksten te lezen.

3 Selectiecriteria

3.1 Vaardigheden

Voor de operationalisering van de doelstellingen voor luisteren, spreken, lezen en schrijven zijn telkens afzonderlijke eindtermen geformuleerd. Daarbij is uitgegaan van de taaltaken die leerlingen in situaties uit het werkelijke leven in en buiten de school moeten kunnen uitvoeren. In die taken worden tekstsoorten genoemd, samen met het publiek waarvoor de bedoelde teksten bestemd zijn én een verwerkingsniveau. In de tekstkeuze en de opdrachten kan rekening gehouden worden met het veronderstelde ken- en kunniveau van de leerlingen. Zo wordt in de derde graad verder gebouwd op de eindtermen van het basisonderwijs, de eerste en de tweede graad.

3.1.1 Tekstsoorten

Taalvaardigheid staat nooit los van communicatiesituaties: zij manifesteert zich daarin bij de receptie én bij de productie van teksten, dus bij luisteren en lezen, spreken en schrijven. De eindtermen zijn daarom altijd op teksten betrokken, of liever: op

tekstsoorten. Teksten kunnen immers in categorieën ingedeeld worden. Dat maakt het formuleren van eindtermen een stuk gemakkelijker.
Het criterium voor opname in de eindtermen is relevantie voor de doelgroep in en buiten de school. De vraag rijst welke teksten dat zijn. Om daar achter te komen werd net als in de tweede graad rekening gehouden met de resultaten van een taalbehoefteonderzoek van jongeren tijdens het werk, de studie of in het dagelijkse leven waaraan werkgevers, jonge werknemers, docenten, studenten, jongeren en leraren secundair onderwijs en ouders deelnamen. Ook werd inspiratie gezocht in de Nederlandse examenprogramma's. Sturing gebeurde eveneens vanuit de aansluiting bij de eerste en tweede graad en de continuïteit die door de funderende doelstellingen geformuleerd werd.

3.1.2 Publiek

Om te beschrijven wat leerlingen met taal precies moeten kunnen doen, wordt het criterium publiek gebruikt. Elke tekst is voor een bepaald publiek bedoeld. Teksten bestemd voor 16-18-jarigen zien er anders uit dan teksten voor volwassenen of jongere kinderen. Tekstschrijvers of sprekers kiezen hun onderwerp met het oog op de groep die ze willen bereiken, m.a.w. niet zozeer voor een zeer abstract thema en/of voorstellingswijze. In de selectie van teksten houdt de betreffende schrijver/spreker rekening met het publiek, wat tot uiting komt in de formulering, structurering, de omvang en de visuele ondersteuning van de tekst.
De aanduiding "publiek" verwijst naar de bedoelde gebruiker van een tekst en niet noodzakelijk naar de werkelijke gebruiker. Zo heeft een krantenartikel een onbekend publiek als bestemming, een jeugdtijdschrift een publiek van onbekende jongeren, ongeacht wie de teksten uiteindelijk leest. Het antwoord van een leerling op een vraag van de leraar heeft diezelfde leraar als publiek, een bekende volwassene dus.
Teksten van eenzelfde soort zijn voor leerlingen in de regel moeilijker naarmate het publiek waarvoor zij bedoeld zijn, verder van hen af staat. De mate van bekendheid en het leeftijdsverschil bepalen de afstand. Dat geeft met een stijgende moeilijkheidsgraad de volgende ordening:

- teksten voor henzelf;
- teksten voor bekende leeftijdgenoten, bv. klasgenoten;
- teksten voor onbekende leeftijdgenoten, bv. in dit geval zestien- tot achttienjarigen;
- teksten voor bekende volwassenen, bv. een leraar;
- teksten voor een onbekend publiek: om het even wie.

Een tekst voor een onbekend publiek is volgens dit criterium moeilijker dan een gelijksoortige tekst voor bekende leeftijdgenoten. Er is van uitgegaan dat leerlingen die in staat zijn om een bepaald soort tekst voor een "onbekend publiek" te verwerken of te produceren, dat ook voor "bekende leeftijdgenoten" zullen kunnen. Leerlingen die bv. een bepaald soort brief aan een bekende volwassene kunnen schrijven, zullen zo'n brief ook aan een klasgenoot kunnen schrijven. In de eindtermen is alleen het hoogste niveau opgenomen dat de leerlingen moeten bereiken: de onderliggende niveaus worden als beheerst verondersteld.

3.1.3 Verwerkingsniveau

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, is het verwerkingsniveau als criterium gebruikt: het niveau waarop talige inhouden verwerkt moeten worden om de gestelde taaltaak goed uit te voeren. Het betreft de eisen die de verwerking van de tekst zelf stelt, m.a.w. wat de taalgebruiker in zijn rol van zender of ontvanger moet doen met de hem geleverde informatie: kopiëren, beschrijven, structureren of beoordelen. Een leerling kan bv. op elk moment in zijn schoolloopbaan een instructie krijgen of er een aan leeftijdgenoten geven. Van een achttienjarige mag in dit geval iets anders verwacht worden dan van een zestienjarige. Er dient opgemerkt te worden dat een bepaald niveau het voorafgaande insluit. De vier verwerkingsniveaus zijn als volgt omschreven:

- Kopiërend niveau

  Op dit niveau worden de minste eisen gesteld aan het actief verwerken van informatie: niet alleen de informatie zelf, maar ook de wijze waarop ze is geformuleerd, mag je letterlijk weergeven. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer je opdracht zich beperkt tot het letterlijk overschrijven of het nazeggen van een tekst.

- Beschrijvend niveau

  Je moet aangeleverde informatie in je opnemen zoals ze wordt aangeboden, of informatie weergeven zoals ze zich aan jou heeft voorgedaan: in de informatie als zodanig breng je geen "transformatie" aan. Dat is o.m. het geval als je een verhalende tekst beluistert of leest om kennis te nemen van de "plot". Een voorbeeld dat zich op productief niveau situeert is het verslag uitbrengen over een gebeurtenis zoals ze zich heeft voorgedaan, m.a.w. in chronologische volgorde van de feiten.

- Structurerend niveau

  Op dit niveau heb je een actieve inbreng in de wijze waarop je de aangeboden informatie in je opneemt of zelf informatie presenteert: naargelang van het luister- of leesdoel dat je jezelf stelt of dat je werd opgelegd, selecteer je bepaalde elementen uit het geheel, breng je een nieuwe ordening aan in het geheel of geef je het geheel in een verkorte vorm weer; naargelang van je spreek- of schrijfdoel en je publiek.

- Beoordelend niveau

  Dit niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede "perspectief": je confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die je rond het onderwerp al had opgedaan, of je stemt je eigen tekst af op informatie die door anderen in de communicatie werd ingebracht.

Het is wel duidelijk dat termen als "kopiërend" en "beschrijvend" voor enige verwarring kunnen zorgen, omdat ze vanzelf betrekking hebben op productieve taalvaardigheid. Met het structurerende en het beoordelende niveau dreigt dat gevaar niet: men kan zich gemakkelijker voorstellen wat structurerend en beoordelend luisteren en lezen inhouden. Precies die twee laatste niveaus spelen in de eindtermen van de derde graad een doorslaggevende rol.
Met betrekking tot de verwerkingsniveaus zijn verder nog twee belangrijke opmerkingen op hun plaats. In de verwerkingsniveaus staat de leerlingactiviteit en meer bepaald de complexiteit ervan centraal. Er is eerst en vooral een wezenlijk verschil tussen receptie en productie van teksten. Bij productieve vaardigheden moet de boodschap uit de tekst overkomen: het tekstdoel moet bereikt worden; bij receptieve vaardigheden haalt men de boodschap uit de tekst. Bij tekstproductie begeeft de leerling zich van meet af aan op een bepaald verwerkingsniveau en de tekst die hij produceert zit op dat niveau. Wie na het lezen van een boek zijn eigen mening geeft, bevindt zich wat spreken of schrijven betreft, bv. met een mondelinge of schriftelijke recensie, op het verwerkingsniveau van het "beoordelen". Bij de receptie van een tekst, bv. het lezen van een bespreking van een ongelezen boek, bevindt hij zich wat lezen betreft op het beschrijvende niveau: hij stelt zich alleen maar op de hoogte van de inhoud van de recensie. De lezer heeft dan niet de bedoeling de recensie te evalueren, maar wil zich op de hoogte stellen van de informatie die de recensent over het boek verschaft. In die zin moet dit lezen bij het "beschrijvende" niveau ingedeeld worden: er wordt alleen kennis genomen van de inhoud van de recensie. Wie daarentegen een recensie leest om na te gaan of de criteria van de recensent kloppen met zijn eigen beoordelingscriteria, is al "beoordelend" bezig. Het

verwerkingsniveau blijkt in dit laatste geval dus niet uit de tekst, maar uit wat de luisteraar of de lezer ermee doet.
Vervolgens impliceert elk van de voorgestelde verwerkingsniveaus telkens ook alle daaraan voorafgaande niveaus. Wie een recensie kan lezen met het oog op het vergelijken van het standpunt van de recensent met zijn eigen standpunt, kan dat ook "beschrijvend" en "structurerend": het "beoordelende" niveau is immers het hoogste. In de lijst van eindtermen is alleen het hoogste verwerkingsniveau opgenomen dat leerlingen moeten bereiken.
De tekstsoort, het verwerkingsniveau en het publiek worden per vaardigheid in de tabellen overzichtelijk weergegeven (zie verder).

3.2 Taalbeschouwing

In het schooljaar 2008-2009 werden de eindtermen taalbeschouwing geactualiseerd. Er was nood aan meer evenwicht tussen taalvaardigheid en taalbeschouwing met het oog op een betere taalbeheersing. De eindtermen werden herzien vanaf het lager onderwijs, over de eerste graad secundair onderwijs tot en met de derde graad aso-kso-tso.
Daarom werd dit deel van de tekst in de uitgangspunten herschreven en dat gebeurde parallel met de tekstherziening voor het lager onderwijs en de 1ste graad secundair onderwijs. Ook worden de doorgaande lijnen van 2de naar 3de graad getoond, evenals de overeenkomsten en verschillen tussen aso en kso-tso. Het gevolg daarvan is dat dit deel in omvang, opzet en opbouw afwijkt van de andere uitgangspunten.

Het specifieke van het onderwijs in taalbeschouwing is dat het jongeren ondersteunt om in natuurlijke situaties met meer diepgang over taal en taalgebruik na te denken, erop te **reflecteren.**

Doorlopende lijn van basisonderwijs tot einde secundair onderwijs
De leerlingen mogen wel pas met bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen te maken krijgen, op het moment dat ze er klaar voor zijn, dus rekening houdend met het niveau van hun cognitieve ontwikkeling en van hun abstractievermogen.
Het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs vormen een aaneensluitend geheel: pas na de eerste graad van het secundair onderwijs kiezen de leerlingen tussen de vier verschillende onderwijsvormen.
Hoewel bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen reeds in het lager onderwijs aan bod komen, worden ze in de eerste graad van het secundair opnieuw aangepakt, maar dan met verbreding en/of verdieping, om recht te doen aan het wat verder gevorderde ontwikkelingsniveau waarop de leerlingen van de 1ste graad staan. De leerlijn van het taalbeschouwingonderwijs in het basisonderwijs en in de 1ste graad secundair onderwijs heeft een **cyclisch karakter**.
Deze visie loopt door in de 2de en de 3de graad van het secundair onderwijs. Naast de cyclische elementen worden er op elk volgend onderwijsniveau nieuwe elementen toegevoegd die op hun beurt deel gaan uitmaken van wat in hogere jaren verbreed en verdiept wordt.
De parallelle opbouw (attitudes, taalgebruik, taalsysteem en strategieën), de toevoeging ‘op hun niveau’ aan een eindterm en de wisselende omschrijving van ‘de taalgebruikssituaties’ naargelang van het onderwijsniveau en/of de onderwijsvorm dragen bij aan de verticale samenhang van lager onderwijs tot en met het einde van het secundair onderwijs.

Dat is ook de reden waarom in het basisonderwijs en in de eerste graad het kernwerkwoord 'reflecteren' enkel bij de attitude de toevoeging ‘bewust' omvat: 'bewust reflecteren'.
De algemene betekenis van het werkwoord ‘reflecteren (op)’ is volgens Van Dale ‘nadenken (over)’ of ‘het in aanmerking nemen, er acht op geven’. Ogenschijnlijk is ‘bewust’ reflecteren een pleonasme, maar dat is in deze taalbeschouwelijke context niet echt het geval.
Deze vorm van reflectie gebeurt systematisch en planmatig, en heeft betrekking op het mentale handelen. In het lager onderwijs en in de A-stroom van het secundair onderwijs

wordt die tweede stap wel aangebracht, maar nog niet doorgedreven van de leerlingen gevraagd. Ook vindt de reflectie hoofdzakelijk plaats met het oog op doeltreffende communicatie, sterk gecontextualiseerd en concreet.

Bij de overgang van de eerste graad secundair onderwijs naar de tweede graad zijn de meeste leerlingen op een meer gevorderd niveau toe aan talige reflectie in het algemeen en grammaticaal inzicht in het bijzonder. Verwerving van de betrokken begrippen en inzichten op het moment dat ze die aankunnen, werkt motiverend en maakt het mogelijk ze meer volwaardig aan te brengen. Een gunstig gevolg daarvan kan zijn dat studenten in het hoger onderwijs op een meer gesofistikeerde en effectieve taalbeschouwelijke basiskennis - met inbegrip van het grammaticale en talige reflectievermogen - kunnen terugvallen wanneer ze die als voorkennis nodig hebben in hun vervolgopleiding.

In de 2de en de 3de graad wordt het gebruik van 'bewust reflecteren' veralgemeend tot alle eindtermen. De leerlingen bouwen bewuste, expliciete kennis op over de systematiek van taal en taalgebruik. Deze kennis kan verschillende vormen aannemen, die beschreven kunnen worden in termen van verschillende kennisdimensies:

- meer of minder complex;
- meer of minder expliciet;
- meer of minder abstract of concreet;
- meer generaliserend versus meer gecontextualiseerd;
- declaratief (weten dat) versus procedureel (weten hoe).

Het reflecteren maakt deel uit van een actief en constructief proces van leren, d.w.z. dat dit proces in het hoofd en het handelen van de lerende te situeren is. De rol van de leerkracht is daarbij te leiden en begeleiden, te stimuleren e.d., niet louter het overhevelen van kennis van de wetende leerkracht naar de onwetende leerling. Uiteraard bepalen de onderwijsvorm, de graad en de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen mee het gewicht en de invulling die eraan worden gegeven. In het aso zal daarbij in de derde graad eerder sprake zijn van aansluiting bij wetenschappelijke inzichten, in kso en tso blijft de relatie tot doeltreffende communicatie meer op de voorgrond staan. Voor alle leerlingen gaat het om reflectie op taalgebruik en taalsysteem, niet om de ontwikkeling van een algemene onderzoekscompetentie.

Functies van taalbeschouwing
In de eindtermen Nederlands voor de tweede en de derde graad aso, kso en tso behoudt taalbeschouwing dezelfde twee grote functies als in de voorafgaande onderwijsniveaus: ze ondersteunt de taalverwerving bij Nederlands en bij vreemde talen, en ze draagt bij aan algemeen culturele en intellectuele vorming – dezelfde lijn wordt aangehouden.

Ondersteuning van taalverwerving
Voor deze leerlingengroepen wordt een doeltreffende combinatie van functionele taalstructurele kennis en taalvaardigheid Nederlands nagestreefd. Zo komen o.a. de meest centrale onderdelen van de grammatica (taalsysteem) en van tekstopbouw en argumentatie (taalgebruik) in de 2de en 3de graad aan bod. Functionaliteit en ondersteuning zijn rechtstreeks met elkaar verbonden: reflectie met het oog op tekstueel of grammaticaal inzicht heeft een betere taalbeheersing en taalverzorging tot doel. Bijgevolg is er een uitdrukkelijke band met de vaardigheidstermen. Het kan geenszins de bedoeling zijn terug te keren naar de levensvreemde klassieke grammaticalessen en het geïsoleerde kennisonderwijs van weleer. Taalbeschouwing en vaardigheden vormen een geheel.
Naargelang van de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen en de gekozen onderwijsvorm gaan de eindtermen daar meer of minder ver in.

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen schrijven een klachtenbrief over een aankoop van een mp3-speler. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal; ▪ [...] conventies [...] via taal; ▪ voor hen relevante taalhandelingen.	De leerlingen vergelijken klachtenbrieven aan reisagentschappen. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.1 in het tekstuele domein ▪ status van een uitspraak: feit-mening; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie; ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ voor hen relevante taalhandelingen ▪ argumentatie: deugdelijke argumenten en drogredenen.
2de graad aso	**3de graad aso**
De leerlingen schrijven een klachtenbrief over een aankoop van een mp3-speler. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis; ▪ normen, conventies, houdingen,	De leerlingen bestuderen en vergelijken klachtenbrieven. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 3.1 in het tekstuele domein ▪ een aantal vaste tekststructuren zoals evaluatie-, probleem-, maatregelen onderzoeksstructuur; 3.3 in het pragmatische domein

vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen: [...] verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken, verontschuldigen [...]	▪ de factoren van een communicatiesituatie; ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen; ▪ argumentatie: argumentatiestructuren, deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie.

Daarbij aansluitend heeft taalbeschouwing ook een ondersteunende functie bij het verwerven van de moderne vreemde talen. De horizontale samenhang tussen Nederlands en de moderne vreemde talen wordt duidelijk bij de lectuur van de onderstaande eindterm over kennis en attitudes bij moderne vreemde talen in de 2de en 3de graad aso-kso-tso:
De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken:

- *reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden;*
- *door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren;*
- *gelijkenissen en verschillen tussen talen te ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.*

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen onderzoeken in gesproken Nederlandse, Franse en Engelse taalfragmenten de uitspraak van bepaalde eindmedeklinkers. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 4.1 in het fonologische domein ▪ de klanken van het Nederlands: [...] medeklinker; 4.2 in het orthografische domein ▪ [...] spellingconventies [...]	De leerlingen onderzoeken verschillen in de woordvorming van bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden tussen het Nederlands enerzijds, en het Frans en Engels anderzijds. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.3 in het morfologische domein ▪ samenstelling en afleiding van woorden.
2de graad aso De leerlingen onderzoeken in het Nederlands woorden die zowel als bijvoeglijk naamwoord dan als bijwoord	**3de graad aso** De leerlingen onderzoeken de formulering van aanhangselvragen (suggestieve janeevragen) in het Nederlands, en in het

gebruikt kunnen worden en vergelijken de woordvorming met die in het Frans en het Engels. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	Frans en Engels. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 3.3 in het pragmatische domein ▪ taalhandelingen; én
taalsysteem Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.3 in het morfologische domein ▪ de woordsoorten, met inbegrip van verbuiging en vervoeging.	**taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 4.5 in het syntactische domein ▪ zinstypen in relatie tot taalhandelingen.

Algemeen culturele en intellectuele vorming

Taalbeschouwing dient ook een intellectueel-cognitief doel: de wereld, de taal en het taalgebruik van de mens als individu en als lid van allerlei groepen benaderen, in het licht van wat uit de taalwetenschappen en de sociale wetenschappen bekend is. In die zin draagt taalbeschouwing bij aan algemeen culturele kennis – in de ruime betekenis van het woord 'kennis'.

In de algemeen culturele functie krijgen ook (inter)culturele oriëntatie en inzicht een plaats. Ze zijn uitdrukkelijk aanwezig bij de attitudes en bij taalgebruik en dragen, net als alle andere algemeen-culturele aspecten op allerlei manieren bij aan doeltreffende communicatie. Voor de eindtermen literatuur gaat dezelfde redenering op: literatuur en taalbeschouwing erover draagt bij aan algemeen cultureel inzicht én tot een beter begrip ervan.

Uiteraard bepalen de onderwijsvorm, de graad en de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen ook bij deze functie mee het gewicht en de invulling die eraan worden gegeven.

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen onderzoeken in fragmenten uit Nederlandstalige tv-series taalgebruik en non-verbale communicatie waaruit	De leerlingen onderzoeken in interviewflitsen waarin aan anderstalige inwoners wordt gevraagd wat hun opvalt in het

normen, waarden en vooroordelen blijken. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	taalgebruik van Nederlandstaligen (een slechtnieuwsgesprek, gezagsverhoudingen, afstand, dialectisch taalgebruik, humor enz.). Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:
attitudes *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.	**attitudes** *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.
én	én
taalgebruik Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 3.2 in het sociolinguïstische domein ▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; ▪ in onze samenleving voorkomende talen; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal ▪ voor hen relevante non-verbale communicatie;	**taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.3 in het pragmatische domein ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ non-verbale communicatie; ▪ de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf; ▪ cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving;
én	én
taalsysteem Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 4.1 in het semantische domein ▪ woordbetekenis: [...] gevoelswaarde.	**taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.5 in het semantische domein ▪ woordbetekenis: denotatie, connotatie; ▪ stijlfiguren: eufemisme en dys-

	femisme [...] ▪ modaliteit.
2de graad aso De leerlingen onderzoeken communicatiestoornissen in fragmenten uit Nederlandstalige tv-series. Ze onderzoeken mogelijke oorzaken in het taalgebruik, de non-verbale communicatie, en interculturele verschillen of onderliggende normen, waarden en vooroordelen. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **attitudes** *****Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur. én **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.2 in het sociolinguïstische domein ▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; ▪ in onze samenleving voorkomende talen; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen: [...] verzoeken, dreigen, waarschuwen, [...] ▪ non-verbale communicatie; ▪ de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf; ▪ cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.	**3de graad aso** De leerlingen onderzoeken betekenisrelaties in zelfstandignaamwoordgroepen tussen lidwoord of bezittelijk voornaamwoord en zelfstandig naamwoord. Ze doen dat ook in zinnen tussen gezegde, onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 4.4 in het syntactische domein ▪ woordgroepen; ▪ zinsdelen; 4.5 in het semantische domein ▪ de semantiek van woordgroepen en zinsdelen.

Taalbeschouwing in het licht van de onderwijsvormen en de 2de en 3de graad
Voor de 2de en de 3de graad wordt gewerkt met beschrijvingen van aspecten van taalgebruik en taalsysteem, en niet met een exhaustieve lijst met termen en begrippen zoals in de eindtermen van het lager onderwijs en de 1ste graad secundair onderwijs.
In de 2de graad kso en tso blijft de klemtoon in het verlengde van de 1ste graad secundair onderwijs sterk liggen op doeltreffende communicatie.
De operationele werkwoorden ‘herkennen’ en ‘onderzoeken’ maken in alle eindtermen deel uit van de taalbeschouwing in de 2de en 3de graad as-kso-tso. Met 'onderzoeken' wordt bedoeld het aandachtig en nauwkeurig observeren en exploreren van een stukje taalgebruik en/of van een taalverschijnsel. Het operationele werkwoord ‘benoemen’ is in de 2de graad kso-tso niet van toepassing op de eindtermen over taalgebruik en taalsysteem omdat benoemen daar geen minimumeis is voor alle aspecten van die eindtermen, voor het aso is dat wel het geval. In de 3de graad kso-tso staat er wel ‘benoemen’, in het aso wordt het ‘duiden’. De keuze voor het werkwoord ‘duiden’ is ingegeven door zijn meer omvattende betekenis: uitdiepen, achtergrondinformatie verwerken, verklaren, uitleggen en toelichten.
De eindtermen evolueren van concrete opsommingen in de 2de graad naar meer algemene omschrijvingen in de 3de graad. In de 2de graad worden zo taalhandelingen, factoren van de communicatie of zinsdelen opgesomd, in de 3de graad is dat minder het geval. Daaruit blijkt een klemtoonverschuiving van een bespreking van aspecten in de 2de graad naar een overkoepelende bespreking van het geheel. Leraren kunnen dan naargelang de noodzaak zich voordoet, bepaalde aspecten zelf meer onder de aandacht brengen.

Het abstractieniveau en de mate van decontextualisering stijgen voor alle leerlingen van de 2de naar de 3de graad, maar in de 3de graad van het kso-tso is enkel sprake van ‘taalbeschouwelijke basiskennis’. In het aso wordt dat ‘verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling […] in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten’. Het perspectief van doorstroming naar het hoger onderwijs is hier niet bepalend, maar is wel op de achtergrond aanwezig. Voor alle duidelijkheid: het gaat voor het aso over kennismaking met algemeen gangbare wetenschappelijke inzichten, niet over enige vorm van deelname aan wetenschappelijk onderzoek.

3.3 Literatuur

De tekstkeuze voor literaire teksten wordt bepaald door hun inhoudelijke en vormelijke kwaliteiten. In de derde graad kiest men daarvoor uit de Nederlandstalige literatuur en uit het immense aanbod van Europese en wereldliteratuur. Samenspraak met de collega's van andere talen is daarbij meer dan wenselijk. De benaderingswijzen voor literair lezen zijn tekstbestuderend en tekstervarend.

LUISTEREN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				
bekende volwassene(n)			▪ uiteenzettingen ▪ probleemstellingen ▪ leerstofonderdelen	
onbekend publiek				▪ diverterende teksten ▪ verslagen van feiten en ervaringen ▪ informatieve uiteenzettingen ▪ activerende boodschappen ▪ probleemoplossende discussies

SPREKEN/GESPREKKEN VOEREN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				
bekende volwassene(n)			▪ vragen ▪ antwoorden ▪ leerstofonderdelen	
onbekend publiek			▪ instructies ▪ gedocumenteerde informatie ▪ sollicitatiegesprek	▪ inlichtingen ▪ aanvragen ▪ klachten ▪ gedachtewisseling ▪ discussie ▪ (werk)vergadering ▪ ervaringen ▪ activerende boodschappen

LEZEN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				▪ teksten met studiedoeleinden
bekende volwassene(n)				
onbekend publiek			▪ formulieren ▪ administratieve teksten	▪ informatieve teksten ▪ instructies ▪ schema's en tabellen ▪ verslagen ▪ reclameteksten en advertenties ▪ informatiebronnen ▪ hyperteksten ▪ fictionele teksten

SCHRIJVEN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				
bekende volwassene(n)				
onbekend publiek			▪ schema's en samen-vattingen ▪ instructies ▪ uitnodigingen	▪ verslagen ▪ sollicitatiebrieven en CV's ▪ zakelijke brieven ▪ gedocumenteerde en beargu-menteerde teksten

4 Samenhang

Een laatste belangrijk punt in de formulering van de eindtermen van de derde graad is zorg voor de samenhang.

4.1 4.1 Verticale samenhang

De verticale samenhang is gerealiseerd door visie, uitwerking en ordening gelijklopend te houden met het basisonderwijs en met de eerste en tweede graad secundair onderwijs.

Voorbeelden

1 *De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, de informatie beoordelen die voorkomt in een discussie met bekende leeftijdgenoten. (Lager onderwijs: Nederlands, eindterm 1.8.)*

De leerlingen kunnen luisteren naar volgende tekstsoorten voor leeftijd- genoten (verwerkingsniveau: beoordelen):

- *uitspraken in een discussie;*
- *...*

(Eerste graad SO: Nederlands, eindterm 2.)

De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals ; meningen in probleemoplossende discussies. (Tweede graad SO: Nederlands, eindterm 4.)

De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:

- *...*
- *persuasieve teksten, zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies;*
- *...*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 2.)

2 *De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) een oproep, een uitnodiging, een instructie richten aan leeftijdgenoten. (Lager onderwijs: Nederlands, eindterm 4.2.)*

De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau: structureren):

- *een oproep, een uitnodiging aan bekende leeftijdgenoten;*
- *een instructie aan bekende leeftijdgenoten;*
- *...*

(Eerste graad SO: Nederlands, eindterm 15.)

De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies, affiches, uitnodigingen. (Tweede graad SO: Nederlands, eindterm 23.)

De leerlingen kunnen op een structurerend niveau voor een onbekend publiek volgende tekstsoorten schrijven:

- *...*
- *instructies;*
- *uitnodigingen.*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 19.)

4.2 Horizontale samenhang

Naast de verticale is ook de horizontale samenhang belangrijk. Voor de moderne vreemde talen blijkt die uit een gelijklopende visie en parallellie in de systematiek. De zorg voor de samenhang komt ook tot uiting in de band met andere vakken en vakoverschrijdende eindtermen.

Voorbeelden

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:

- *instructies geven;*
- *...*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 8.)

De leerlingen kunnen in bewegingssituaties leiding nemen over en leiding aanvaarden van medeleerlingen. (Derde graad SO: lichamelijke opvoeding, eindterm 23.)

2 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:

- *...*
- *gedocumenteerde informatie presenteren;*
- *...*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 8.)

De leerlingen kunnen omtrent een maatschappelijk relevante (actuele of historische) probleemstelling (...) een samenhangende rapportering brengen. (Derde graad SO: geschiedenis, eindterm 22.)

Bijlage 7: Uitgangspunten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen Moderne vreemde talen, lager en secundair onderwijs

Overzicht

De tekst is als volgt opgebouwd:

1 Situering
2 Accenten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen MVT
3 Funderende doelstellingen op basis van een leerlijn
4 Structurering eindtermen/ontwikkelingsdoelen
  4.1 Vijf vaardigheden
  4.2 Taaltaak en tekst
  4.3 Tekstsoorten
  4.4 Tekstkenmerken
  4.5 Verwerkingsniveaus
  4.6 Strategieën en attitudes
  4.7 Ondersteunende kennis
  4.8 Cultuur
5 Het Europees Referentiekader MVT (als toetsingskader) ERK

1 Situering

Het belang van meerdere talen te kennen neemt toe naarmate de samenleving meer multicultureel wordt en naarmate landen geconfronteerd worden met de nevenverschijnselen van de globalisering. Een land dat erin slaagt zijn bevolking op een minimaal niveau van meertaligheid te brengen voorkomt het gevaar dat eentaligheid een risicofactor wordt van maatschappelijke uitsluiting voor het individu en van isolement in de wereldgemeenschap. Vandaar de bezorgdheid van de overheid om meer aandacht te besteden aan een talenbeleid.
Op 8 februari 2007 stelde minister Vandenbroucke zijn talenbeleidsnota 'De Lat hoog voor Talen in iedere school'. Goed voor de Sterken en Sterk voor de Zwakken' voor aan de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie in het Vlaamse Parlement. De nota werd in het parlement in zijn geheel positief ontvangen, en het departement Onderwijs en Vorming stelde een actieplan op voor de uitvoering ervan.

Zowel voor Nederlands als voor de moderne vreemde talen bevat deze nota eindtermenwerk, onder meer de herziening van bestaande eindtermen.
De Talennota is niet los te zien van het beleid van de Europese Unie. Nu de EU 27 lidstaten telt en 23 officiële talen erkent, is meertaligheid een belangrijk agendapunt geworden. Een commissaris werd aangesteld om het gebruik van deze talen in de Unie op te volgen en er een beleid rond te voeren.

Het EU-meertalenbeleid gaat terug tot de Lissabonakkoorden van 2000, gespecifieerd op de top van Barcelona in 2002 en ligt vervat in de Lissabonstrategie. In maart 2002 hebben de staatshoofden en regeringsleiders van de Europese Unie op de Europese Raad van Barcelona[4] aangedrongen op het onderwijzen van ten minste twee vreemde talen en dat vanaf zeer jonge leeftijd. De langetermijndoelstelling van de Commissie bestaat erin de individuele meertaligheid te bevorderen opdat alle burgers beschikken over praktische vaardigheden in ten minste twee talen (de moedertaal niet meegerekend)[5].

[4] Europese Raad van Barcelona, 15 en 16 maart 2002, Conclusies van het voorzitterschap, deel I, 43.1.
[5] COM(2003) 449: Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen: actieplan 2004 - 2006; COM(1995) 590: Witboek Onderwijzen en leren.

In een eerste mededeling van de commissaris wordt de gevoerde kaderstrategie toegelicht en wordt een omschrijving gegeven van wat de Commissie onder meertaligheid verstaat. “Meertaligheid betekent zowel het vermogen om verschillende talen te gebruiken als het samenleven van verschillende taalgemeenschappen in hetzelfde geografische gebied.” M.a.w. de EU is voornamelijk bekommerd om de maatschappelijke meerwaarde van meertaligheid. Het is aan de onderwijsdeskundigen en beleidsverantwoordelijken om deze beleidsoptie inhoud en vorm te geven.
Het bevorderen van taalvaardigheid is, na een raadpleging van enkele jaren, in 2005 één van de twintig kernindicatoren geworden waarrond gewerkt wordt om de doelstelling van Lissabon te kunnen verwezenlijken dat Europa *“de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld dient te worden die in staat is tot duurzame economische groei met meer en betere banen en een hechtere sociale samenhang”.*
Ook de sleutelcompetenties die in december 2006 door het Europees Parlement werden goedgekeurd, hechten zeer veel belang aan de competenties voor talen[6].

2 Accenten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen MVT

Tien jaar geleden is na een maatschappelijk debat vastgelegd welke kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes wenselijk en haalbaar zijn voor onze leerlingen. Dat zijn de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Die nemen de inrichtende machten op herkenbare wijze in hun leerplannen op. En ook uitgeverijen gaan met eindtermen en leerplannen aan de slag om leermiddelen te ontwikkelen die het onderwijzen van leraren en het leren van leerlingen ondersteunen.
Het **huidig curriculum** voor de basisvorming moderne vreemde talen ziet er als volgt uit:

- In het **lager onderwijs** is Frans als verplicht leergebied aanwezig. Het decreet basisonderwijs maakt een onderscheid tussen ***talensensibilisering*** en ***taalinitiatie (Frans***). ***Talensensibilisering*** is al spelend, zingend zich gewennen aan de tonaliteit van een andere taal. ***Taalinitiatie*** is een aan formeel talenonderwijs voorafgaand aanbod van 'talige activiteiten'. Soms kan het qua woordenschat al wat verder gaan dan een occasionele aanpak.(tellen van dagen van de week, maanden, populaire aftelrijmpjes). Als men aan taalinitiatie doet, moet het verplicht in de eerste plaats om Frans gaan. In de volgende schematische balkvoorstelling is aangeduid dat er een duidelijk verschil bestaat tussen het formele systematische onderwijs in het Frans en de voorafgaande activiteiten.

Talensensibilisering	Taalinitiatie (Frans)	Formeel talenonderwijs

- In de **A-stroom van de eerste graad** van het secundair onderwijs zijn Frans en Engels in de basisvorming opgenomen; de te bereiken minimumdoelstellingen zijn in eindtermen vastgelegd. De vigerende eindtermen gaan echter nog uit van de situatie dat Frans geen verplicht leergebied was in het basisonderwijs. Hier is een aanpassing en een betere aansluiting nodig als gevolg van de nieuwe situatie die is ontstaan na de wijziging van het decreet basisonderwijs.
- In de **B-stroom van de eerste graad** is geen enkele vreemde taal opgenomen in de basisvorming. Er zijn wel ontwikkelingsdoelen voor Frans ontworpen ten dienste van scholen die het vak Frans willen aanbieden via het complementaire gedeelte van de lessentabel. De afwezigheid van een vreemde taal in de basisvorming van de B-stroom

[6] Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren.

is problematisch in het licht van de Europese aanbevelingen en van de vaststelling dat in de ons omringende landen de eerste vreemde taal (meestal) als een verplicht vak in de basisvorming is opgenomen voor alle leerlingen van het lager secundair onderwijs (zowel in comprehensieve als in categoriale onderwijsstructuren).

- In de **tweede en in de derde graad van het beroepssecundair onderwijs** is momenteel geen enkele vreemde taal in de basisvorming opgenomen; er zijn dus ook geen eindtermen voorhanden. Daardoor gelden dezelfde bedenkingen als voor de B-stroom van de eerste graad. Daarenboven is het om sociale en economische redenen van belang dat leerlingen in deze onderwijsvorm zich bij het einde van hun secundair onderwijs op een persoonlijk en maatschappelijk redzaamheidsniveau kunnen uitdrukken in ten minste één vreemde taal.
- In de **tweede en in de derde graad van het technisch en het kunstsecundair onderwijs** is één vreemde taal (Frans of Engels, naar keuze) opgenomen in de basisvorming. De beschikbare eindtermen zijn voor beide vakken dezelfde.
- In **ASO tweede en derde graad** zijn twee MVT verplicht.

Het **herziene curriculum** voor moderne vreemde talen (MVT):

- sluit aan bij de doelstellingen van het MVT-aanbod in het basisonderwijs (talensensibilisering, eindtermen Frans), zoals dit is vastgelegd in het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, gewijzigd op 7 mei 2004;
- geeft, overeenkomstig de Europese aanbevelingen, iedereen bij het einde van het leerplichtonderwijs - met uitzondering van bso - de mogelijkheid persoonlijke en professionele contacten te leggen in twee vreemde talen op een minimaal beheersingsniveau;
- is omwille van de transparantie voor de onderwijsverstrekkers en -gebruikers, voor de basisvorming van alle structuuronderdelen (onderwijsvormen en graden) vastgelegd in operationele ontwikkelingsdoelen/eindtermen, met een herkenbare aanduiding van het gewenste beheersingsniveau, getoetst aan het Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen (ERK).

De eindtermen Frans in het **basisonderwijs** zijn herzien.
Engels en Frans behoren decretaal tot de verplichte vakken in de **A-stroom van de eerste graad** secundair onderwijs. Dat is zo gebleven. De eindtermen Frans moeten verder bouwen op de eindtermen Frans van het basisonderwijs. Ze werden in die optiek aangepast.
Voor de **B-stroom van de eerste graad** werden de bestaande ontwikkelingsdoelen voor Frans herzien in het licht van het nieuwe statuut van verplicht vak. Zij zijn geherformuleerd als operationele doelstellingen, op een niveau dat niet hoger ligt dan de eindtermen Frans van het basisonderwijs, aangezien niet verwacht kan worden dat de meeste leerlingen bij de start in de B-stroom deze eindtermen hebben gehaald.
Voor de **tweede en de derde graad bso** zullen Frans of Engels deel uitmaken van de basisvorming voor alle leerlingen. Dit moet de leerlingen in staat stellen hun eigen wensen uit te drukken in functioneel, alledaags Engels of Frans en tegemoet komen aan wat de maatschappij als een strikt taalvaardigheidsminimum vereist. Door eindtermen te formuleren voor de B-stroom en bso komen we tegemoet aan de maatschappelijke uitdaging om de kloof te dichten tussen mensen die wel en andere die niet mee kunnen met de maatschappelijke meertaligheid.
Het moet de leerlingen in staat stellen hun eigen wensen uit te drukken in functioneel, alledaags Engels of Frans en tegemoet komen aan wat de maatschappij als een strikt taalvaardigheidsminimum – zelfredzaamheid – vereist. De leerlijn van lager onderwijs over 1ste graad naar 3de graad bso maakt een knik in 2de graad bso. Dit is bewust zo gekozen door de ontwikkelgroep omwille van de heterogeniteit van de leerlingpopulatie. Er kan immers van uitgegaan worden dat een deel van de leerlingengroep in 2de graad bso de eindtermen van 1ste graad A-stroom en zelfs lager onderwijs niet gehaald heeft. Verder

stromen er ook leerlingen in vanuit 1ste graad B-stroom (ontwikkelingsdoelen) en buitengewoon onderwijs.

In de 2de graad is dus de optie genomen de grootst mogelijke kansen te bieden op het consolideren van bestaande taalvaardigheden en remediëring van wat ontbreekt door terug aan te sluiten zowel bij het taalvaardigheids niveau in de 1ste graad als het basisonderwijs. Na 2de graad loopt de leerlijn weer lineair stijgend verder tot en met het 3de jaar van de 3de graad.
Voor de **tweede en de derde graad aso** blijven Frans én Engels in de basisvorming opgenomen.
Voor de **tweede en de derde graad kso en tso** worden Frans én Engels in de basisvorming opgenomen. Als motivering geldt dat een leerling kso of tso zonder minimale kennis en vaardigheden in het Frans en in het Engels in de huidige tijd van internationalisering onvoldoende gekwalificeerd is. Er wordt op deze wijze aangesloten op de reeds eerder vermelde sleutelcompetenties (Key Competences), door de EU aanbevolen. Bovendien stromen deze leerlingen vaak door naar een professionele bachelor, of in de toekomst naar het hoger beroepsonderwijs, wat kennis en vaardigheden in het Frans en in het Engels noodzakelijk maakt.

3 Funderende doelstellingen op basis van een leerlijn

Er is een **systematische leerlijn** ontwikkeld vanaf de start van het lager onderwijs tot het einde van het secundair onderwijs. Het leren van een taal volgt immers een ononderbroken ontwikkelingslijn.
Deze leerlijn (basisonderwijs - 1ste graad - 2de graad - 3de graad) wordt trapsgewijs opgebouwd op basis van:

- handelingsgerichte taken
- tekstsoorten
- tekstkenmerken
- strategieën

De leerling start in het basisonderwijs met een taaltaak gekoppeld aan een verwerkingsniveau. Eens een taaltaak, inclusief verwerkingsniveau en tekstsoort afgebakend is, blijven deze drie elementen aanwezig, maar de complexiteitsgraad verhoogt. Strategieën helpen dan om een taaltaak gerichter en efficiënter uit te voeren.
'De lat hoog voor talen' houdt een **verticale leerlijn** in: zoveel mogelijk leerlingen voor talen het drempelniveau laten overstijgen. De ambitie is alle leerlingen uit het aso voor twee vreemde talen én voor alle vaardigheden naar een B1- niveau (cfr. punt 5: het Europees Referentiekader) brengen. Ook voor tso en kso mag de lat bepaald hoog liggen. Deze leerlingen worden best onafhankelijke taalgebruikers.
Ook de overgang van lager onderwijs naar secundair onderwijs is in deze leerlijn meegenomen. Afstemming tussen beide onderwijsniveaus is cruciaal voor een succesvolle start in het secundair onderwijs. Ook al was Frans tot 2004 niet verplicht in de basisschool, toch richtten de meeste basisscholen Frans in de 3e graad in. Sinds 2004 is Frans verplicht vanaf het vijfde leerjaar in alle lagere scholen in Vlaanderen. De ontwikkelcommissie heeft in één beweging de eindtermen Frans voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs herzien en gezorgd voor een geleidelijke opbouw. Zo zullen leerkrachten van de 1e graad naadloos kunnen aansluiten op wat de leerlingen in het basisonderwijs al leerden.
Niet enkel is er verticale samenhang maar ook op de **horizontale lijn** zijn de (herziene) ET op elkaar afgestemd. Er is de afstemming tussen leer- en communicatiestrategieën, MVT en Nederlands en hoewel de leraar talen niet de enige is die met vakoverschrijdende thema's te maken heeft, is hij zeer goed geplaatst om een aantal vakoverschrijdende eindtermen in zijn vak te integreren.

Bovendien zijn alle eindtermenpakketten van de verschillende onderwijsniveaus gelijktijdig en in samenhang ontwikkeld.
De **funderende doelstellingen** verduidelijken de bovenstaande visie op het onderwijs moderne vreemde talen en ze worden verder geconcretiseerd in de eindtermen:

- Moderne vreemde talen receptief en productief, mondeling en schriftelijk, effectief en interactief gebruiken als communicatiemiddel in relevante situaties.
- In staat zijn het taalgebruik aan te passen aan het doel van de taaltaak.
- De ondersteunende kennis beheersen die nodig is voor het uitvoeren van de taaltaak: vorm, betekenis, reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies, aspecten van de socioculturele verscheidenheid van de Franstalige en Engelstalige wereld.
- Via reflectie op de taaltaak de hierboven beschreven functionele kennis uitbreiden om de doeltreffendheid en de accuraatheid van de communicatie te verhogen.
- Talige strategieën verwerven om de specifieke taaltaken efficiënter te kunnen uitvoeren.
- Het belang inzien van en interesse hebben voor het leren van vreemde talen en gemotiveerd zijn om de taal ook buiten de klascontext te verwerven.
- De gebruiksmogelijkheden van vreemde talen waarderen door gevoel te ontwikkelen voor effectieve communicatie en door plezier te beleven aan mondelinge en schriftelijke communicatie.
- Bereid zijn tot intercultureel contact.

4 Structurering eindtermen/ontwikkelingsdoelen

Voor de selectie, de formulering en de structurering van de eindtermen wordt vertrokken van een aantal uitgangspunten. Het onderwijs moderne vreemde talen is in essentie gericht op het verwerven van taalvaardigheid. Het einddoel is leerlingen vlot te leren communiceren. **Het hoofddoel is dus niet wat leerlingen over taal weten, maar wat ze ermee kunnen doen.**

4.1 Vijf vaardigheden

In navolging van de talenbeleidsnota werden eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor vijf vaardigheden (luisteren, lezen, spreken, mondelinge interactie en schrijven) geformuleerd. In de lijn van het Europese Referentiekader voor Talen wordt de samenzetting ‘spreken/gesprekken voeren’ in de vigerende eindtermen opgesplitst in ‘spreken’ en ‘mondelinge interactie’ zodat er nu vijf vaardigheden zijn in plaats van vier. Meteen wordt hiermee de communicatieve vaardigheid meer beklemtoond. Uiteraard kunnen veel communicatiesituaties alleen op een vrij kunstmatige wijze aan één van deze vaardigheidsdomeinen worden toegewezen. Zo zijn in een gesprek 'luisteren' en 'spreken' niet van elkaar te scheiden; een mondelinge synthese van een gelezen tekst is zowel een lees- als een spreekactiviteit. Omdat interactieve communicatie het uiteindelijke doel is, moeten leerlingen voldoende het geïntegreerde karakter van de vijf vaardigheden ervaren. Toch blijkt het nuttig om de vijf vaardigheden van elkaar te onderscheiden en ze afzonderlijk in eindtermen te beschrijven; bepaalde vaardigheden kunnen immers ook op zichzelf staan en de eindtermen/ontwikkelingsdoelen kunnen via de vijf vaardigheden overzichtelijk worden ingedeeld.

4.2 Taaltaak en tekst

Omdat functioneren in taal centraal staat, is voor de formulering van de eindtermen/ontwikkelingsdoelen uitgegaan van de **taaltaken** die leerlingen in relevante situaties moeten kunnen uitvoeren. De taaltaak beschrijft wat iemand doet met taal.

Taalvaardigheid staat nooit los van communicatieve situaties en manifesteert zich doorheen de receptie en productie van **teksten**. Daarom wordt de 'tekst' gekozen als de eenheid van beschrijving. Zoals dat in de definitie van de Raad van Europa het geval is, verwijst 'tekst' ook hier naar elke boodschap die door leerlingen geproduceerd of ontvangen wordt, zowel mondeling als schriftelijk. Iedere vorm van communicatie leidt immers tot tekst. Met 'tekst' wordt dus niet enkel verwezen naar geschreven teksten. Leerlingen moeten enerzijds boodschappen uit gesproken en geschreven teksten kunnen ophalen en anderzijds sprekend en schrijvend boodschappen in een geschikte vorm weten te formuleren.
Een essentiële vraag is welke teksten voor welke groep van leerlingen in aanmerking komen; welke teksten zijn nuttig en zinvol? Een belangrijk principe is dat de teksten in elk geval relevant moeten zijn. Men moet zich situaties kunnen voorstellen waarin leerlingen met die bepaalde tekst geconfronteerd worden en ermee kunnen omgaan. De te ontvangen en te produceren teksten moeten zo veel mogelijk aansluiten bij de interesse, de leefwereld en de aanleg van de leerlingen. De leerlingen moeten het aangeboden materiaal als zinvol ervaren, bijvoorbeeld omdat het aansluit bij hun specifieke belangstellingssfeer, iets wat onder meer verbonden kan zijn met de gekozen studierichting. Dit neemt niet weg dat het taalmateriaal er ook op gericht is het interesseveld van de leerlingen uit te breiden en te verdiepen.
Bij het bepalen van de moeilijkheidsgraad van eindtermen moet met een aantal factoren rekening worden gehouden. Eerst en vooral zullen niet alle groepen leerlingen met dezelfde teksten moeten kunnen omgaan. Bovendien hoeft de moeilijkheidsgraad van de teksten niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn en tenslotte zullen niet alle leerlingen de teksten in dezelfde mate moeten beheersen. Daarom wordt geopteerd voor differentiatie op basis van tekstsoorten, tekstkenmerken en verwerkingsniveaus. Hoewel geen van deze elementen als absoluut criterium voor de aanduiding van de moeilijkheidsgraad van de taaltaak kan gelden, zorgt het **samenspel van deze criteria** voor voldoende differentiatieruimte.

4.3 Tekstsoorten

Bij het formuleren van de eindtermen wordt aangegeven met welke 'teksten' leerlingen worden geconfronteerd. Vijf soorten worden onderscheiden: informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten. Deze tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de tekst ervaren wordt:

- bij informatieve teksten het overbrengen van informatie;
- bij prescriptieve teksten het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger;
- bij narratieve teksten het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen;
- bij argumentatieve teksten het opbouwen van een redenering;
- bij artistiek-literaire teksten het feit dat de esthetische component expliciet aanwezig is.

Tekstsoort	Omschrijving	Voorbeelden
Informatieve teksten	het overbrengen van informatie	schema, tabel, krantenartikel, nieuwsitem, mededeling, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, documentaire, interview, gesprek, uiteenzetting (door de leerkracht), recensie
Prescriptieve teksten	het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger	instructie (m.b.t. klasgebeuren), opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, handleiding, publieke aankondiging, reclameboodschap
Argumentatieve teksten	het opbouwen van een redenering	pamflet, betoog, essay, discussie, debat
Narratieve teksten	het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen	reportage, scenario, relaas, interview, hoorspel, verhaal, film, feuilleton, reisverhaal

Artistiek-literaire teksten	expliciete aanwezigheid van esthetische component	gedicht, kortverhaal, roman, toneel, stripverhaal, chanson/song

Deze classificatie mag niet absoluut worden geïnterpreteerd. Eenzelfde tekst kan immers onder verschillende tekstsoorten geklasseerd worden, afhankelijk van de component die men voor een specifieke taaltaak centraal stelt. Zonder de opdeling in tekstsoorten te willen hanteren als een absoluut criterium ter aanduiding van de moeilijkheidsgraad, kunnen we toch stellen dat bepaalde tekstsoorten meestal moeilijker zijn dan andere. Zo zijn informatieve en prescriptieve teksten doorgaans gemakkelijker dan narratieve, argumentatieve of artistiek-literaire teksten. De informatie ophalen uit een eenvoudig gedicht (artistiek-literair) bijvoorbeeld is in principe moeilijker dan de informatie ophalen uit een eenvoudig schema (informatief). En het schrijven van een eenvoudig betoog (argumentatief) is complexer dan het schrijven van een eenvoudige waarschuwing (prescriptief).
Dat neemt niet weg dat ook binnen eenzelfde tekstsoort de moeilijkheidsgraad van teksten sterk kan variëren. Zo is in principe een opschrift eenvoudiger dan een gebruiksaanwijzing (allebei prescriptief) en een mededeling eenvoudiger dan bijvoorbeeld een verslag (allebei informatief).

4.4 Tekstkenmerken

De moeilijkheidsgraad van een te ontvangen of een te produceren tekst wordt mede bepaald door intrinsieke kenmerken. Wanneer tekstkenmerken voor teksten bij een taaltaak van toepassing zijn, worden die geformuleerd onder volgende items:

- onderwerp (bijvoorbeeld: eigen leefwereld en dagelijks leven);
- taalgebruikssituatie (bijvoorbeeld: met aandacht voor digitale media);
- structuur, samenhang en lengte (bijvoorbeeld: af en toe iets langere teksten);
- uitspraak, articulatie en intonatie (bijvoorbeeld: zorgvuldige articulatie);
- tempo en vlotheid (bijvoorbeeld: normaal tempo);
- woordenschat en taalvariëteit (bijvoorbeeld: overwegend eenduidig in de context).

4.5 Verwerkingsniveaus

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, wordt het verwerkingsniveau als criterium gebruikt. Voor de eindtermen worden vier verwerkingsniveaus onderscheiden, waarbij het volgende telkens het voorafgaande insluit:

- kopiërend niveau: teksten of woorden letterlijk weergeven; er gebeurt hier geen wezenlijke verwerking van de aangeboden informatie;
- beschrijvend niveau: de aangeleverde informatie inhoudelijk opnemen zoals ze wordt aangeboden of de informatie weergeven zoals ze zich heeft voorgedaan: in de informatie als zodanig wordt geen "transformatie" aangebracht;
- structurerend niveau: de informatie achterhalen en op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen, of ook: ze op een dergelijke wijze te horen of te lezen geven;
- beoordelend niveau: de informatie achterhalen, op een persoonlijke wijze ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen.

Een verwerkingsniveau wordt beschreven door middel van omschrijvingen met als kern een **operationeel werkwoord.**

	receptieve vaardigheden luisteren - lezen	**productieve vaardigheid spreken**	**productieve vaardigheid schrijven**	**mondelinge interactie**
kopiërend verwerkingsniveau		▪ woorden en zinnen nazeggen ▪ teksten luidop voorlezen	▪ woorden en/of een tekst overschrijven ▪ standaarduitdrukkingen en vaste frasen overnemen	▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd
beschrijvend verwerkingsniveau	▪ globale onderwerp bepalen ▪ hoofdgedachte achterhalen ▪ spontane mening/appreciatie vormen ▪ gedachtegang volgen ▪ relevante informatie selecteren ▪ tekststructuur en -samenhang herkennen	▪ informatie geven en vragen ▪ navertellen ▪ spontane mening/appreciatie geven ▪ beschrijven	▪ invullen ▪ inhoud globaal weergeven ▪ spontane mening/appreciatie geven ▪ mededeling schrijven ▪ beschrijven	▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd
structurerend verwerkingsniveau	▪ informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen	▪ samenvatten ▪ verslag uitbrengen	▪ samenvatten ▪ verslag/brief schrijven	▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd
beoordelend verwerkingsniveau	▪ informatie beoordelen	▪ argumenten formuleren	▪ argumenten formuleren	▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd

Zoals reeds vermeld, komen de vijf vaardigheden vanzelfsprekend gecombineerd en geïntegreerd aan bod bij het uitvoeren van taaltaken. Daarin kan uiteraard ook een groeiende complexiteit zitten.
Bij het concreet formuleren van eindtermen door middel van operationele werkwoorden is van de volgende principes uitgegaan:

- De eindtermen/ontwikkelingsdoelen zijn geformuleerd op basis van operationele werkwoorden en niet op basis van de abstractere verwerkingsniveaus omdat de operationele werkwoorden het mogelijk maken ook binnen een zelfde verwerkingsniveau differentiatie aan te brengen. Zo kan men er bijvoorbeeld bij het beschrijvend omgaan met artistiek-literaire teksten van uitgaan dat het voor een bepaalde groep leerlingen (nog) niet aangewezen is 'relevante informatie te selecteren' of de 'tekststructuur en -samenhang te herkennen'.
- De operationele werkwoorden van een hoger verwerkingsniveau impliceren - gecombineerd met een inhoud - de operationele werkwoorden van het voorafgaande verwerkingsniveau. Wie bijvoorbeeld in staat is een persoonlijk, goed gedocumenteerd en geordend mondeling 'verslag uit te brengen' (structurerend spreken), zal ook bekwaam zijn 'iets na te vertellen' (beschrijvend spreken). Het bijna letterlijk nazeggen en het letterlijk overschrijven van taalmateriaal, wat zich op het kopiërend verwerkingsniveau bevindt, is in het beschrijvende verwerkingsniveau geïmpliceerd.
- Vanzelfsprekend zijn niet noodzakelijk alle operationele werkwoorden van een bepaald verwerkingsniveau op alle tekstsoorten van toepassing. Zo lijkt 'relevante informatie selecteren' bij een prescriptieve tekst niet erg zinvol. Alle informatie is hier essentieel. En het 'geven van een spontane mening/appreciatie' naar aanleiding van de concrete tekst 'formulier' is wellicht ook niet relevant.

Het is bij dit alles van wezenlijk belang dat de moeilijkheidsgraad van de eindtermen niet bepaald wordt door één van de hierboven vermelde criteria, maar dat precies het **samenspel van de verschillende parameters** - tekstsoort, tekstkenmerken en verwerkingsniveau - de moeilijkheidsgraad bepaalt.
Voor echt taalvaardigheidsonderwijs moeten leerlingen immers geconfronteerd worden met een gevarieerd taalaanbod én met uitdagende taaltaken. Zo kan het zeer waardevol zijn een moeilijker verwerkingsniveau te verbinden met een tekst die eenvoudiger is qua tekstsoort en tekstkenmerken. Enerzijds kunnen leerlingen op die manier bijvoorbeeld geleidelijk aan n.a.v. eenvoudig, vertrouwd materiaal een argumentatie leren opbouwen in de vreemde taal. Anderzijds kan men evengoed een eenvoudig verwerkingsniveau verbinden met een tekst die moeilijker is qua tekstsoort en/of tekstkenmerken.

4.6 Strategieën en attitudes

Voor het uitvoeren van de taaltaken die hierboven voor elk van de vijf vaardigheden beschreven zijn, is het essentieel dat de leerlingen een aantal doelen realiseren die te maken hebben met strategieën en attitudes.
Onder **strategieën** verstaan we het geheel van technieken die de leerling toepast om de taaltaak zo compleet en zo efficiënt mogelijk uit te voeren. Het zijn planmatige technieken, procedures, handelwijzen die elke taalgebruiker min of meer bewust hanteert en die door onderwijs ontwikkeld en versterkt worden.
Bij het ontvangen/produceren van tekst zijn bepaalde **attitudes** - bijvoorbeeld: bereid zijn tot communicatie, lees- en luisterbereidheid… - onmisbaar. Met het oog op de controle door de inspectie worden de attitudes met een asterisk (*) aangeduid. Het komt er dus op aan de leerlingen kansen te bieden om deze attitudes te ontwikkelen door het aanbieden en inoefenen van daarop gerichte activiteiten.

4.7 Ondersteunende kennis

Vaardigheden en kennis gaan samen en moeten dan ook samen worden ontwikkeld. Daarom werd in de nieuwe eindtermen niet alleen de pijler ‘vaardigheden’ versterkt,

maar ook de pijler 'kennis'. Zonder een diepgaand inzicht in de fundamentele bouwstenen van wat een taal is, kan taalverwerving niet tot op een hoog niveau geraken. Je kunt een taal leren spreken en communicatief slechts tot op zekere hoogte hanteren door onderdompeling en nabootsing.Taalstructurele aandacht moet dus worden geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs.

Taalstructuren zijn er in engere en in bredere zin. In engere zin worden er de structuren van het taalsysteem (de 'grammatica') mee bedoeld: woorden, woordvorming, woordsoorten, woordgroepen, zinsdelen, zinstypes, enkelvoudige en complexe zinnen; soms daarbij ook het klanksysteem, en als afgeleide het spellingsysteem.
In bredere zin omvat het begrip 'taalstructuren' óók de structuren en de systematiek achter het taalgebruik in allerhande communicatieve situaties: de contextueel-situationele, stilistische, pragmatische, sociale en psychologische aspecten van het taalgebruik. 'Kennis' is geen simpel, eenduidig begrip.
Naar aanleiding van taaltaken bouwen de leerlingen geleidelijk hun taalkennis op.
De relatie tussen deze operationele kennis en taalvaardigheid is geen eenrichtingsverkeer, waarbij kennis louter ondersteunend zou zijn voor de vaardigheden. Immers, bij het uitvoeren van de taaltaak kunnen leerlingen hun kennis niet alleen inzetten; ze kunnen die onder begeleiding ook uitbreiden via reflectie op de ontvangen of geproduceerde tekst. Inzicht in allerlei taalverschijnselen en reflectie over eigen en andermans taalgebruik bevorderen de taalvaardigheid. Gerichte reflectie over wat men wil meedelen en hoe men een taaltaak uitvoert, versterkt de taalvaardigheid en doet ze aan doeltreffendheid en accuraatheid winnen. Voorwaarde is wel dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn. Taalvaardigheidsonderwijs draagt op die manier ook bij tot het verhogen van het kennisniveau. In alle eindtermenpakketten wordt telkens de basistaalkennis aangegeven die een leerling nodig heeft om te communiceren.
Taalstructuren zijn belangrijk om een taal te leren, maar het moet gebeuren in aansluiting bij het niveau van cognitieve ontwikkeling en abstractievermogen waarop de leerlingen zich bevinden. Vanuit die optiek werden de eindtermen Nederlands taalbeschouwing voor lager onderwijs, de A-stroom van de 1ste graad secundair onderwijs en de ontwikkelingsdoelen van de B-stroom van de 1ste graad secundair onderwijs herzien en is een beperkte lijst van begrippen en termen ontwikkeld en in de eindtermen/ontwikkelingsdoelen Nederlands opgenomen. Dit houdt in: een nadere concretisering van wat voor leerlingen op het einde van het basisonderwijs voor taalbeschouwing echt nodig en haalbaar is en een verbetering van de aansluiting basisonderwijs - secundair onderwijs op dit vlak.
In de eindtermen MVT van de eerste graad gaat men ervan uit dat de doeltreffendheid van de communicatie belangrijker is dan de vormcorrectheid. Ook voor de tweede en de derde graad blijft dit principe gelden. Alleen kunnen de eisen op vlak van vormcorrectheid voor wat woordenschat, grammatica, uitspraak en spelling betreft, hoger worden gesteld.
Een laatste kenniscomponent betreft de socioculturele context van de aangeleerde vreemde taal die functioneel is voor de groei naar **interculturele communicatie**. Dit komt verder aan bod.

4.8 Cultuur

Van een heel andere orde zijn de culturele aspecten die met een taal samengaan. Deze zijn noodzakelijk voor iedereen die in het kader van de basisvorming een taal leert, om zo gevoelig te worden voor culturele overeenkomsten en verschillen.
Bij het uitvoeren van een taaltaak is het vaak noodzakelijk te beschikken over een zekere kennis van de socioculturele aspecten van de Franstalige respectievelijk Engelstalige wereld. Deze component mag zeker niet worden beperkt tot het belichten van een aantal geografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor deze cultuur ervaren worden. Het is belangrijker dat de leerlingen inzicht krijgen in de werking van andere culturen.
Meer concreet gaat het om de geldende waarden en attituden zoals zij zich concretiseren in het dagelijks leven en om sociale en rituele conventies. Het betreft niet enkel kunsten en letteren maar ook levenswijzen, waardesystemen, tradities en overtuigingen. Als zoda-

nig gaat het zowel om fenomenen uit het dagelijks leven en populaire culturele producten als om cultuur met de grote C.
Cultuur wordt in de volle breedte beschouwd: van details in de socioculturele sfeer tot interculturele communicatie tussen culturen. Kortom: cultuur omvat de hele waaier van onderscheiden spirituele, materiële, intellectuele en emotionele uitdrukkingen die een gemeenschap of een sociale groep karakteriseren. Op die manier zal in principe ook een grotere openheid ten opzichte van culturele diversiteit ontstaan. Deze component - openheid voor en gerichtheid op interculturele communicatie - is geïntegreerd in de eindtermen. Voor alle graden en onderwijsvormen zijn per taal ontwikkelingsdoelen of eindtermen met betrekking tot cultuuraspecten geformuleerd.

5 Het Europees Referentiekader MVT (als toetsingskader) ERK

Voor de eindtermen/ontwikkelingsdoelen van de basisvorming - minimumdoelen - moet de lat juist gelegd worden: niet lager dan nodig, maar ook niet hoger. In de Talenbeleidsnota is daarom gevraagd de herziene **eindtermen te koppelen aan het Europees Referentiekader**, het ERK.

Sinds 2001 kennen we het 'Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen' (ERK). Het ERK laat ons toe het niveau van de basistaalvaardigheid te benoemen of duidelijk te maken en het onderling verband tussen de niveaus of de evolutie binnen de niveaus te verduidelijken.
Het ERK verschaft een gemeenschappelijke basis voor de uitwerking van leerdoelen, lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens, leerboeken en dergelijke in heel Europa. Het beschrijft wat taalleerders moeten leren om een taal te kunnen gebruiken voor communicatie en welke kennis en vaardigheden zij moeten ontwikkelen om daarbij doeltreffend te kunnen handelen. Dit gebeurt op een eerste globale schaal van niveaubeschrijving over de vaardigheden heen. De beschrijving omvat ook de culturele context van taal. Verder definieert het Referentiekader vaardigheidsniveaus waarmee de voortgang van leerders levenslang kan worden gemeten in iedere fase van het leerproces. Dit gebeurt aan de hand van de beschrijving van beheersingsniveaus per vaardigheid en vervolgens wordt aan de hand van descriptoren concreet beschreven wat iemand per vaardigheid moet kunnen.

Het ERK onderscheidt zes beheersingsniveaus van een vreemde taal: A1, A2, B1, B2, C1 en C2. Elk van de zes niveaus wordt beschreven aan de hand van een reeks descriptoren of zinnen die uitdrukken wat iemand op elk niveau moet kunnen doen met een taal wanneer hij/zij die beluistert, leest, spreekt, schrijft of ermee in interactie gaat.
Een koppeling van de basisvorming moderne vreemde talen (MVT) aan die niveaus van het ERK maakt de taalbeheersingsniveaus voor iedereen transparanter en zorgt voor een meer eenduidige interpretatie ervan. Zowel in Vlaanderen als in internationaal verband vergemakkelijkt deze transparantie of eenduidigheid de aansluiting in het opleidingenaanbod en de inpassing in de arbeidswereld.

De zes niveaus vertegenwoordigen bij nadere beschouwing ieder een 'hoge' en een 'lage' interpretatie van de klassieke verdeling in basisniveau, middenniveau en gevorderd niveau.

A Basisgebruiker		B Onafhankelijke gebruiker		C Vaardige gebruiker	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Break-through (doorbraak/ absoluut minimum)	**Waystage** (tussenstap/ overlevings-niveau)	**Threshold** (drempel/be-perkt talige zelfstandig-heid)	**Vantage** (uitzicht/echte talige zelf-standigheid)	**Effective Operational Proficiency** (effectieve operationele	**Mastery** (beheersing)

				vaardigheid/ uitgebreide talige zelfstandigheid)	

Gemeenschappelijke Referentieniveaus ERK: globale schaal

Vaardige gebruiker	C2	Kan vrijwel alles wat hij of zij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is uit verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.
	C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
Onafhankelijke gebruiker	B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.
	B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
Basisgebruiker	A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.
	A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften, begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, wie hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

Bij de kadering van de eindtermen/ontwikkelingsdoelen in het ERK moeten een aantal belangrijke elementen vermeld worden. Vooreerst gaat het hier over de

taalbeheersingsniveaus zoals die blijken uit de eindtermen. Dit zijn de minimumdoelstellingen voor de basisvorming van een leerlingenpopulatie, waaruit de minimum beheersingsniveaus afgeleid worden.
De doelstellingen van extra lestijden taal uit de specifieke en complementaire delen van het lessenrooster zorgen ervoor dat de niveaus van taalbeheersing soms hoger liggen dan de hier beschreven niveaus. In het ERK zijn er heel wat tussen- of subniveaus. Op die manier kan de voortgang in de taalbeheersing fijnmaziger worden weergegeven. De eindtermen zijn en blijven ook na hun aanpassing per graad uitgeschreven; de fijnmazigere taalbeheersingsniveaus vallen niet noodzakelijk samen met deze graadindeling. Het is daarom de taak van de leerplanmakers om de tussenniveaus uit te werken.
De herziene eindtermen moderne vreemde talen (MVT) werden gelinkt aan een niveau van het ERK.

	Luisteren	**Lezen**	**Spreken**	**Mondel. interactie**	**Schrijven**	**Globaal**
bao	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
1 A	A 1/A 2	A 1/ A 2	A 2	A 2	A 1/A 2	A 2
1 B	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
2 aso	A 2/B 1	A 2/B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
2 bso	A 1	A 1	Geen ET	A 1	A 1	A 1
2 kso/tso	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2
3 aso	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
3 bso (1+2)	A 1/A2	A 1/A2	A 1	A1/A 2	A 1	A 1
3 bso (3)	A 2	A1/A 2	A 1	A 2	A 1	A 2
3 kso/tso	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2	A 2/B 1

Deze linking werd wetenschappelijk gevalideerd. Daarmee is duidelijk dat het ERK als toetsingskader kan dienen bij de herschrijving of ontwikkeling van eindtermen. Bij die herschrijving zijn de attitudes en culturele elementen van de huidige eindtermen als waardevolle componenten voor de vorming van onze leerlingen ook opgenomen. Wel dient rekening gehouden te worden met het volgende:

- De eindtermen zijn op een hoger abstractieniveau geformuleerd dan de ERK descriptoren om de invulling door leerplannen mogelijk te maken. Dit heeft voor gevolg dat een strikte linking met de ERK niveaus niet mogelijk is.
- Aan de leerplanmakers wordt het signaal gegeven om de ET op het gekozen ERK-niveau te concretiseren. De keuze voor een bepaald ERK-niveau is gemaakt vanuit de visie op de eindtermen.
- Indien actoren (koepelorganisaties, leerplan- en handboekmakers, scholen, leerkrachten…) het wenselijk achten een hoger ERK-niveau te bereiken met bepaalde leerlingengroepen kan dat op voorwaarde dat het minimum (gekozen ERK-niveau) bereikt wordt voor de betrokken leerlingen.

Op deze wijze is het duidelijker welke beheersingsniveaus voor vreemde talen Vlaanderen ten minste wil bereiken.

Bijlage 8: Uitgangspunten bij de eindtermen Nederlands van de derde graad kso

1 Krachtlijnen

1.1 Algemeen

Bij het ontwikkelen van de eindtermen Nederlands voor de derde graad is rekening gehouden met de eindtermen van het basisonderwijs en de eerste en de tweede graad secundair onderwijs. Deze eindtermen houden, net als de bestaande, rekening met een visie op taal en literatuur, die ontstaan is uit een toegenomen kennis over taal/literatuur vanuit de wetenschappelijke en vakdidactische inzichten over psycholinguïstiek, pragmatiek, sociolinguïstiek, literaire competentie, literatuur en context.
Een aantal van deze inzichten hebben geleidelijk hun weg naar de klas gevonden.
Hoewel ook in de derde graad hoofddoel blijft wat leerlingen met taal en literatuur kunnen doen - leerlingen leren taal en tekst gebruiken met verschillende functies, in diverse contexten en communicatiesituaties - toch is er in de derde graad ook een sterker accent op wat leerlingen over taal en literatuur weten. Die kennis reikt verder dan de reflectie over hun taalgebruik en het taalsysteem of op hun literaire interpretatie en het literaire bestel. Daarbij hoort immers ook declaratieve kennis (d.i. weten wat) van de communicatieve situatie (tekstdoel), kennis van het literaire begrippenapparaat en de context; kennis van bijbehorende procedures (d.i. weten hoe) van strategieën, van gebruik van informatiebronnen en van inhoudelijke en functionele relaties tussen teksten. Het reflecteren over de taalvaardigheid en de literaire competentie moet leiden tot metacognitieve kennis van eigen kennen en kunnen.
De accenten in het Vlaamse onderwijs m.b.t. Nederlands sluiten aan bij de veranderingen in het schoolvak Nederlands bij de herziening van de tweede fase van het voortgezet onderwijs in Nederland. In grote lijnen hebben de veranderingen in Nederland betrekking op:

- het actief gebruiken van de taal in allerlei situaties, zowel productief als receptief;
- aandacht voor algemene en studievaardigheden;
- samenhang met de moderne vreemde talen en het vak culturele en kunstzinnige vorming;
- samenhang met andere vakken;
- omgaan met verschillen tussen leerlingen door middel van een gevarieerd tekstaanbod;
- actiever en zelfstandiger deelname van de leerlingen.

1.2 Domeinen

Naast een opdeling voor drie onderwijsvormen heeft men geopteerd voor een opdeling in domeinen: taalvaardigheid (luisteren, spreken/gesprekken voeren, lezen, schrijven), taalbeschouwing en literatuur. Literatuur is ook sterk met vaardigheden verbonden. Immers literair lezen is een vorm van lezen. Kijken kan als aspect bij elk van de drie domeinen aangehecht worden. Het spreekt voor zich dat deze opdeling in domeinen kunstmatig is. Zo merkt men duidelijk dat vaardigheid en beschouwing in een innige samenhang leiden naar het communicatieve doel: men wil via taal een ander bereiken, men wil de ander overtuigen, men wil kunnen genieten van de literaire verpakking van de boodschap. Communicatiedoelen en tekstdoelen zijn talrijk. Onder elk van de tekstdoelen kunnen een aantal tekstsoorten gerangschikt worden, maar een eenduidige ordening is niet mogelijk: een sollicitatiebrief kan zowel informerend als overtuigend zijn, een roman kan zowel louter diverterend als esthetiserend zijn. Ook is het eigen aan de derde graad dat in de meeste communicatiesituaties de vaardigheden geïntegreerd aan bod komen. De integratie gebeurt trouwens ook bij de verwerking van literaire teksten of bij domeinen van taalbeschouwing: wie over spelling nadenkt komt automatisch bij taalwetgeving of de geschiedenis van het Nederlands terecht. In het moedertaalonderwijs is het daarom

belangrijk oog te hebben voor complete communicatieve situaties. Het te bereiken doel staat daarin centraal, maar alles wat bijdraagt om dat doel te bereiken kan ingezet worden.
Hierbij moeten we eveneens benadrukken dat onderwijzen en leren toch in een laboratoriumsituatie gebeurt. Zomaar spreken, schrijven, is geen doelgericht onderwijs: de leraar moet goed voor ogen houden aan welk(e) eindterm/leerplandoel hij werkt en zijn onderwijs- en leeractiviteiten op de realisatie daarvan afstemmen.
Doorheen alle domeinen en doelen gebeurt waarde- en attitudevorming. Door taal in een bepaalde situatie te gebruiken (taalvaardigheid), door over taalgebruik en taalsysteem na te denken (taalbeschouwing) en door literaire teksten te interpreteren en te plaatsen in het literaire bestel (literatuur), ontwikkelen leerlingen tevens attitudes tegenover hun eigen en andermans taal, en taalgebruik en vormen / ontwikkelen ze hun persoonlijkheid. Voorbeelden van attitudes zijn: bereidheid tot luisteren, leesbereidheid, respect voor andermans mening, vertrouwen in eigen kunnen, zelfredzaamheid, schrijfdurf, bereidheid Algemeen Nederlands te spreken, een onbevooroordeelde houding tegenover taalverscheidenheid, taalvariatie en stijl. Aandacht voor deze sociale aspecten van de communicatie maakt leerlingen sociaal vaardiger.
Bovendien zijn het cognitief-communicatieve en het affectieve gedrag moeilijk van elkaar te scheiden. De ontwikkeling van het cognitieve wordt bevorderd door motivatie en door een aangepast affectief klimaat waarvoor de school moet zorgen. De praktijk heeft immers al lang uitgewezen dat door het verborgen leerplan, de aandacht voor relationele vorming en de invloed van de peergroep op school heel wat zaken geleerd worden die niet in de eindtermen of de leerplannen te vinden of te vatten zijn. Aan de basis van attitudes liggen waarden, maar die zijn niet aan een situatie gebonden, hoewel ze in concrete situaties zichtbaar worden. Zo worden attitudes in gedragingen observeerbaar en communiceerbaar, wat niet wil zeggen dat ze meetbaar zijn.

1.2.1 Taalvaardigheid

Het begrip taalvaardigheid neemt in de eindtermen een centrale plaats in. Het einddoel van vaardigheidsonderwijs (luisteren, spreken, lezen en schrijven) is dat leerlingen in staat zijn taal efficiënt en effectief te gebruiken in zoveel mogelijk taalsituaties, zowel receptief (luisteren/lezen) als productief (spreken/gesprekken voeren, schrijven) en dit zowel mondeling als schriftelijk.
Bij dit alles is inzicht in situaties en publiek, in bijbehorend taalregister en taalvariatie heel belangrijk. De aandacht gaat niet alleen naar schoolse vaardigheden, maar ook naar vaardigheden die men buiten de school in de dagelijkse werkelijkheid nodig heeft. Daarom houden wij, op kleine afwijkingen na, voor de drie onderwijsvormen vast aan gemeenschappelijke eindtermen voor taalvaardigheid: elke taalgebruiker moet schools en maatschappelijk kunnen functioneren.
Wel kunnen we ons de vraag stellen of elke leerling voor elke tekstsoort in de eindtermen het hele didactische traject systematisch moet doorlopen: van deelvaardigheid tot totaalvaardigheid en geïntegreerde vaardigheid. Het is immers zo dat bij elke taaltaak gelijkaardige stappen gezet worden: plannen van de opdracht, ze uitvoeren en erover reflecteren. Bovendien is het zo dat de taalgebruiker zich voor opdrachten bij elk van de vier vaardigheden een gelijkaardig aantal vragen stelt naar de communicatieve situatie: tekstdoel, tekstsoort, bestemd publiek, betrokken vaardigheid, vereist verwerkingsniveau, vereiste bijbehorende kennis en strategie. Ook is het mogelijk om inzicht en kunde bij vaardigheden over te dragen van de ene vaardigheid op de andere: bv. wie een betoog kan schrijven, kan van het inzicht of de beheersing van de tekstsoort, de structuur en de formulering gebruik maken bij spreken. Daar komt bij dat nogal wat tekstsoorten die in de derde graad geoefend worden, ook al in de tweede graad voorkwamen. Hetzelfde geldt voor reflectie over en kennis van eigen handelen bij taaltaken. Een voorwaarde is evenwel dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie dat de leerlingen op dat moment aankunnen.

1.2.2 Taalbeschouwing

Taalbeschouwing heeft in de eerste plaats een ondersteunende functie bij de taalverwerving Nederlands. Daarbij aansluitend heeft taalbeschouwing ook een ondersteunende functie bij het verwerven van vreemde talen. Daarnaast dient taalbeschouwing echter ook een intellectueel-cognitief doel en in die zin draagt ze bij aan de algemeen culturele en intellectuele vorming. Ook (inter)culturele oriëntatie en inzicht krijgen in de algemeen culturele functie een plaats.
Voortbouwend op het basisonderwijs en op de 1ste en 2de graad secundair onderwijs wordt taalbeschouwing opgevat als een specifieke en bewuste vorm van reflectie. Deze reflectie gebeurt zowel op het vlak van het taalgebruik als op het vlak van het taalsysteem. Reflectie op strategieën is van een andere aard en wordt daarom afzonderlijk opgenomen. De overkoepelende attitudes maken de brug met de vaardigheden concreet: ze gaan over de bereidheid om van de verworven inzichten gebruik te maken en over respect voor mensen en culturen.

1.2.3 Literatuur

Literatuur krijgt in de eindtermen van de tweede en de derde graad een belangrijke plaats, omwille van de aparte tekstsoort en haar vormende en culturele waarde. In de derde graad maken leerlingen kennis met de tekstconventies die binnen een bepaalde cultuur en in een welbepaalde context o.m. in literaire genres leven. Om dat inzicht te kaderen, vullen we in de derde graad het begrippenapparaat aan dat in de tweede graad aangebracht is. Het streefdoel is dat leerlingen vanuit een tekstervarende benadering vormelijke en inhoudelijke elementen herkennen. Het is van belang dat leerlingen van de derde graad veel kansen tot lezen krijgen, dat ze inzicht verwerven in de eigen leesvoorkeuren en dat ze kennis hebben van het literaire bedrijf en de kanalen om informatie over literaire teksten te verzamelen en te verwerken.

1.2.4 Kijken

Kijkvaardigheid wordt steeds belangrijker. We leven in een multimediale wereld die rijker is dan louter beluisterde of geschreven of gedrukte tekst. Onder kijkvaardigheid verstaan we de vaardigheid in het omgaan met de visuele tekens (vaak, maar niet altijd gekoppeld aan de akoestische) van allerlei vormen van beeldtaal: visuele poëzie; schilderkunst, fotografie, televisie, (muzikale) video(clip), beeldreclame, strip, film, soap, theater, multimediale podiumkunst Vandaar dat we kijken als een aspect binnen de vakcomponenten opnemen in de eindtermen. Kijken wordt geïntegreerd met allerlei taalactiviteiten bij taalvaardigheden en literair lezen.
Informatieverwerking vraagt steeds meer om een samenspel van lezen én kijken, c.q. luisteren én kijken. Denken we aan het volgen van het journaal of een tv-documentaire, het interpreteren van het non-verbale gedrag van een spreker.
Kijkvaardigheid is een middel om leerlingen te vormen tot kritische consumenten van de actuele beeldcultuur en hen hiermee weerbaar te maken tegen de soms vervlakkende invloed van die beeldcultuur. Dit veronderstelt een minimale kennis van en inzicht in de beeldtaal.

2 Funderende doelstellingen

De visie op het vak in de derde graad kadert in een zeer algemene of overkoepelende doelstelling geformuleerd voor het onderwijs Nederlands in het secundair onderwijs. Deze algemene doelstelling staat ten dienste van het algemeen maatschappelijk functioneren van leerlingen in een multiculturele samenleving, hun persoonlijke ontwikkeling, hun voorbereiding op de verdere studieloopbaan en hun latere beroepsuitoefening. De algemene doelstelling en de verdere concretiseringen ervan liggen aan de basis van de concrete eindtermen in de drie graden.

Algemene doelstelling

In staat zijn :

- het Nederlands zowel productief als receptief in mondelinge en schriftelijke vorm op een efficiënte en effectieve manier te gebruiken;
- literaire teksten te lezen.

Verdere concretiseringen

1 De leerlingen kunnen mondeling en schriftelijk informatie overdragen en verschillende mondelinge en schriftelijke boodschappen van anderen verwerken in relevante situaties in en buiten de school.
2 De leerlingen kunnen inzichten en strategieën toepassen die bij communicatie van belang zijn.
3 De leerlingen kunnen in taalgebruiksituaties die conventies hanteren met betrekking tot kenmerken van tekstsoorten, tekstopbouw, zinsbouw, woordenschat, spelling en uiterlijke verzorging die aangepast zijn aan het doel.
4 De leerlingen kunnen reflecteren op aspecten van taalgebruik en taalsysteem, en op taalstrategieën.
5 De leerlingen kunnen reflecteren over en hebben inzicht in literaire teksten.
6 De leerlingen zijn bereid om:

   - taal te gebruiken in diverse situaties om informatie te geven en te krijgen, om gedachten en gevoelens te verwoorden, om meningen te argumenteren;
   - over eigen en andermans taal en taalgebruik na te denken;
   - Algemeen Nederlands te gebruiken als de situatie het vereist;
   - literaire teksten te lezen.

3 Selectiecriteria en structurering van de eindtermen

3.1 Vaardigheden

Voor de operationalisering van de doelstellingen voor luisteren, spreken, lezen en schrijven zijn telkens afzonderlijke eindtermen geformuleerd. Daarbij is uitgegaan van de taaltaken die leerlingen in situaties uit het werkelijke leven in en buiten de school moeten kunnen uitvoeren. In die taken worden tekstsoorten genoemd, samen met het publiek waarvoor de bedoelde teksten bestemd zijn én een verwerkingsniveau. In de tekstkeuze en de opdrachten kan rekening gehouden worden met het veronderstelde ken- en kunniveau van de leerlingen. Zo wordt in de derde graad verder gebouwd op de eindtermen van het basisonderwijs, de eerste en de tweede graad.

3.1.1 Tekstsoorten

Taalvaardigheid staat nooit los van communicatiesituaties: zij manifesteert zich daarin bij de receptie én bij de productie van teksten, dus bij luisteren en lezen, spreken en schrijven. De eindtermen zijn daarom altijd op teksten betrokken, of liever: op tekstsoorten. Teksten kunnen immers in categorieën ingedeeld worden. Dat maakt het formuleren van eindtermen een stuk gemakkelijker.
Het criterium voor opname in de eindtermen is relevantie voor de doelgroep in en buiten de school. De vraag rijst welke teksten dat zijn. Om daar achter te komen werd net als in de tweede graad rekening gehouden met de resultaten van een taalbehoefteonderzoek van jongeren tijdens het werk, de studie of in het dagelijkse leven waaraan werkgevers, jonge werknemers, docenten, studenten, jongeren en leraren secundair onderwijs en ouders deelnamen. Ook werd inspiratie gezocht in de Nederlandse examenprogramma's. Sturing gebeurde eveneens vanuit de aansluiting bij de eerste en tweede graad en de continuïteit die door de funderende doelstellingen geformuleerd werd.

3.1.2 Publiek

Om te beschrijven wat leerlingen met taal precies moeten kunnen doen, wordt het criterium publiek gebruikt. Elke tekst is voor een bepaald publiek bedoeld. Teksten bestemd voor 16-18-jarigen zien er anders uit dan teksten voor volwassenen of jongere kinderen. Tekstschrijvers of sprekers kiezen hun onderwerp met het oog op de groep die ze willen bereiken, m.a.w. niet zozeer voor een zeer abstract thema en/of voorstellingswijze. In de selectie van teksten houdt de betreffende schrijver/spreker rekening met het publiek, wat tot uiting komt in de formulering, structurering, de omvang en de visuele ondersteuning van de tekst.
De aanduiding "publiek" verwijst naar de bedoelde gebruiker van een tekst en niet noodzakelijk naar de werkelijke gebruiker. Zo heeft een krantenartikel een onbekend publiek als bestemming, een jeugdtijdschrift een publiek van onbekende jongeren, ongeacht wie de teksten uiteindelijk leest. Het antwoord van een leerling op een vraag van de leraar heeft diezelfde leraar als publiek, een bekende volwassene dus.
Teksten van eenzelfde soort zijn voor leerlingen in de regel moeilijker naarmate het publiek waarvoor zij bedoeld zijn, verder van hen af staat. De mate van bekendheid en het leeftijdsverschil bepalen de afstand. Dat geeft met een stijgende moeilijkheidsgraad de volgende ordening:

- teksten voor henzelf;
- teksten voor bekende leeftijdgenoten, bv. klasgenoten;
- teksten voor onbekende leeftijdgenoten, bv. in dit geval zestien- tot achttienjarigen;
- teksten voor bekende volwassenen, bv. een leraar;
- teksten voor een onbekend publiek: om het even wie.

Een tekst voor een onbekend publiek is volgens dit criterium moeilijker dan een gelijksoortige tekst voor bekende leeftijdgenoten. Er is van uitgegaan dat leerlingen die in staat zijn om een bepaald soort tekst voor een "onbekend publiek" te verwerken of te produceren, dat ook voor "bekende leeftijdgenoten" zullen kunnen. Leerlingen die bv. een bepaald soort brief aan een bekende volwassene kunnen schrijven, zullen zo'n brief ook aan een klasgenoot kunnen schrijven. In de eindtermen is alleen het hoogste niveau opgenomen dat de leerlingen moeten bereiken: de onderliggende niveaus worden als beheerst verondersteld.

3.1.3 Verwerkingsniveau

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, is het verwerkingsniveau als criterium gebruikt: het niveau waarop talige inhouden verwerkt moeten worden om de gestelde taaltaak goed uit te voeren. Het betreft de eisen die de verwerking van de tekst zelf stelt, m.a.w. wat de taalgebruiker in zijn rol van zender of ontvanger moet doen met de hem geleverde informatie: kopiëren, beschrijven, structureren of beoordelen. Een leerling kan bv. op elk moment in zijn schoolloopbaan een instructie krijgen of er een aan leeftijdgenoten geven. Van een achttienjarige mag in dit geval iets anders verwacht worden dan van een zestienjarige. Er dient opgemerkt te worden dat een bepaald niveau het voorafgaande insluit. De vier verwerkingsniveaus zijn als volgt omschreven:

- Kopiërend niveau

  Op dit niveau worden de minste eisen gesteld aan het actief verwerken van informatie: niet alleen de informatie zelf, maar ook de wijze waarop ze is geformuleerd, mag je letterlijk weergeven. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer je opdracht zich beperkt tot het letterlijk overschrijven of het nazeggen van een tekst.

- Beschrijvend niveau

  Je moet aangeleverde informatie in je opnemen zoals ze wordt aangeboden, of informatie weergeven zoals ze zich aan jou heeft voorgedaan: in de informatie als

zodanig breng je geen "transformatie" aan. Dat is o.m. het geval als je een verhalende tekst beluistert of leest om kennis te nemen van de "plot". Een voorbeeld dat zich op productief niveau situeert is het verslag uitbrengen over een gebeurtenis zoals ze zich heeft voorgedaan, m.a.w. in chronologische volgorde van de feiten.

- Structurerend niveau

  Op dit niveau heb je een actieve inbreng in de wijze waarop je de aangeboden informatie in je opneemt of zelf informatie presenteert: naargelang van het luister- of leesdoel dat je jezelf stelt of dat je werd opgelegd, selecteer je bepaalde elementen uit het geheel, breng je een nieuwe ordening aan in het geheel of geef je het geheel in een verkorte vorm weer; naargelang van je spreek- of schrijfdoel en je publiek.

- Beoordelend niveau

  Dit niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede "perspectief": je confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die je rond het onderwerp al had opgedaan, of je stemt je eigen tekst af op informatie die door anderen in de communicatie werd ingebracht.

Het is wel duidelijk dat termen als "kopiërend" en "beschrijvend" voor enige verwarring kunnen zorgen, omdat ze vanzelf betrekking hebben op productieve taalvaardigheid. Met het structurerende en het beoordelende niveau dreigt dat gevaar niet: men kan zich gemakkelijker voorstellen wat structurerend en beoordelend luisteren en lezen inhouden. Precies die twee laatste niveaus spelen in de eindtermen van de derde graad een doorslaggevende rol.
Met betrekking tot de verwerkingsniveaus zijn verder nog twee belangrijke opmerkingen op hun plaats. In de verwerkingsniveaus staat de leerlingactiviteit en meer bepaald de complexiteit ervan centraal. Er is eerst en vooral een wezenlijk verschil tussen receptie en productie van teksten. Bij productieve vaardigheden moet de boodschap uit de tekst overkomen: het tekstdoel moet bereikt worden; bij receptieve vaardigheden haalt men de boodschap uit de tekst. Bij tekstproductie begeeft de leerling zich van meet af aan op een bepaald verwerkingsniveau en de tekst die hij produceert zit op dat niveau. Wie na het lezen van een boek zijn eigen mening geeft, bevindt zich wat spreken of schrijven betreft, bv. met een mondelinge of schriftelijke recensie, op het verwerkingsniveau van het "beoordelen". Bij de receptie van een tekst, bv. het lezen van een bespreking van een ongelezen boek, bevindt hij zich wat lezen betreft op het beschrijvende niveau: hij stelt zich alleen maar op de hoogte van de inhoud van de recensie. De lezer heeft dan niet de bedoeling de recensie te evalueren, maar wil zich op de hoogte stellen van de informatie die de recensent over het boek verschaft. In die zin moet dit lezen bij het "beschrijvende" niveau ingedeeld worden: er wordt alleen kennis genomen van de inhoud van de recensie. Wie daarentegen een recensie leest om na te gaan of de criteria van de recensent kloppen met zijn eigen beoordelingscriteria, is al "beoordelend" bezig. Het verwerkingsniveau blijkt in dit laatste geval dus niet uit de tekst, maar uit wat de luisteraar of de lezer ermee doet.
Vervolgens impliceert elk van de voorgestelde verwerkingsniveaus telkens ook alle daaraan voorafgaande niveaus. Wie een recensie kan lezen met het oog op het vergelijken van het standpunt van de recensent met zijn eigen standpunt, kan dat ook "beschrijvend" en "structurerend": het "beoordelende" niveau is immers het hoogste. In de lijst van eindtermen is alleen het hoogste verwerkingsniveau opgenomen dat leerlingen moeten bereiken.
De tekstsoort, het verwerkingsniveau en het publiek worden per vaardigheid in de tabellen overzichtelijk weergegeven (zie verder).

3.2 Taalbeschouwing

In het schooljaar 2008-2009 werden de eindtermen taalbeschouwing geactualiseerd. Er was nood aan meer evenwicht tussen taalvaardigheid en taalbeschouwing met het oog op een betere taalbeheersing. De eindtermen werden herzien vanaf het lager onderwijs, over de eerste graad secundair onderwijs tot en met de derde graad aso-kso-tso.
Daarom werd dit deel van de tekst in de uitgangspunten herschreven en dat gebeurde parallel met de tekstherziening voor het lager onderwijs en de 1ste graad secundair onderwijs. Ook worden de doorgaande lijnen van 2de naar 3de graad getoond, evenals de overeenkomsten en verschillen tussen aso en kso-tso. Het gevolg daarvan is dat dit deel in omvang, opzet en opbouw afwijkt van de andere uitgangspunten.

Het specifieke van het onderwijs in taalbeschouwing is dat het jongeren ondersteunt om in natuurlijke situaties met meer diepgang over taal en taalgebruik na te denken, erop te **reflecteren.**

Doorlopende lijn van basisonderwijs tot einde secundair onderwijs
De leerlingen mogen wel pas met bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen te maken krijgen, op het moment dat ze er klaar voor zijn, dus rekening houdend met het niveau van hun cognitieve ontwikkeling en van hun abstractievermogen.
Het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs vormen een aaneensluitend geheel: pas na de eerste graad van het secundair onderwijs kiezen de leerlingen tussen de vier verschillende onderwijsvormen.
Hoewel bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen reeds in het lager onderwijs aan bod komen, worden ze in de eerste graad van het secundair opnieuw aangepakt, maar dan met verbreding en/of verdieping, om recht te doen aan het wat verder gevorderde ontwikkelingsniveau waarop de leerlingen van de 1ste graad staan. De leerlijn van het taalbeschouwingonderwijs in het basisonderwijs en in de 1ste graad secundair onderwijs heeft een **cyclisch karakter**.
Deze visie loopt door in de 2de en de 3de graad van het secundair onderwijs. Naast de cyclische elementen worden er op elk volgend onderwijsniveau nieuwe elementen toegevoegd die op hun beurt deel gaan uitmaken van wat in hogere jaren verbreed en verdiept wordt.
De parallelle opbouw (attitudes, taalgebruik, taalsysteem en strategieën), de toevoeging ‘op hun niveau’ aan een eindterm en de wisselende omschrijving van ‘de taalgebruikssituaties’ naargelang van het onderwijsniveau en/of de onderwijsvorm dragen bij aan de verticale samenhang van lager onderwijs tot en met het einde van het secundair onderwijs.

Dat is ook de reden waarom in het basisonderwijs en in de eerste graad het kernwerkwoord 'reflecteren' enkel bij de attitude de toevoeging ‘bewust' omvat: 'bewust reflecteren'.
De algemene betekenis van het werkwoord ‘reflecteren (op)’ is volgens Van Dale ‘nadenken (over)’ of ‘het in aanmerking nemen, er acht op geven’. Ogenschijnlijk is ‘bewust’ reflecteren een pleonasme, maar dat is in deze taalbeschouwelijke context niet echt het geval.
Deze vorm van reflectie gebeurt systematisch en planmatig, en heeft betrekking op het mentale handelen. In het lager onderwijs en in de A-stroom van het secundair onderwijs wordt die tweede stap wel aangebracht, maar nog niet doorgedreven van de leerlingen gevraagd. Ook vindt de reflectie hoofdzakelijk plaats met het oog op doeltreffende communicatie, sterk gecontextualiseerd en concreet.

Bij de overgang van de eerste graad secundair onderwijs naar de tweede graad zijn de meeste leerlingen op een meer gevorderd niveau toe aan talige reflectie in het algemeen en grammaticaal inzicht in het bijzonder. Verwerving van de betrokken begrippen en inzichten op het moment dat ze die aankunnen, werkt motiverend en maakt het mogelijk ze meer volwaardig aan te brengen. Een gunstig gevolg daarvan kan zijn dat studenten in het hoger onderwijs op een meer gesofistikeerde en effectieve taalbeschouwelijke basis-

kennis - met inbegrip van het grammaticale en talige reflectievermogen - kunnen terugvallen wanneer ze die als voorkennis nodig hebben in hun vervolgopleiding.

In de 2de en de 3de graad wordt het gebruik van 'bewust reflecteren' veralgemeend tot alle eindtermen. De leerlingen bouwen bewuste, expliciete kennis op over de systematiek van taal en taalgebruik. Deze kennis kan verschillende vormen aannemen, die beschreven kunnen worden in termen van verschillende kennisdimensies:

- meer of minder complex;
- meer of minder expliciet;
- meer of minder abstract of concreet;
- meer generaliserend versus meer gecontextualiseerd;
- declaratief (weten dat) versus procedureel (weten hoe).

Het reflecteren maakt deel uit van een actief en constructief proces van leren, d.w.z. dat dit proces in het hoofd en het handelen van de lerende te situeren is. De rol van de leerkracht is daarbij te leiden en begeleiden, te stimuleren e.d., niet louter het overhevelen van kennis van de wetende leerkracht naar de onwetende leerling. Uiteraard bepalen de onderwijsvorm, de graad en de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen mee het gewicht en de invulling die eraan worden gegeven. In het aso zal daarbij in de derde graad eerder sprake zijn van aansluiting bij wetenschappelijke inzichten, in kso en tso blijft de relatie tot doeltreffende communicatie meer op de voorgrond staan. Voor alle leerlingen gaat het om reflectie op taalgebruik en taalsysteem, niet om de ontwikkeling van een algemene onderzoekscompetentie.

Functies van taalbeschouwing
In de eindtermen Nederlands voor de tweede en de derde graad aso, kso en tso behoudt taalbeschouwing dezelfde twee grote functies als in de voorafgaande onderwijsniveaus: ze ondersteunt de taalverwerving bij Nederlands en bij vreemde talen, en ze draagt bij aan algemeen culturele en intellectuele vorming – dezelfde lijn wordt aangehouden.

Ondersteuning van taalverwerving
Voor deze leerlingengroepen wordt een doeltreffende combinatie van functionele taalstructurele kennis en taalvaardigheid Nederlands nagestreefd. Zo komen o.a. de meest centrale onderdelen van de grammatica (taalsysteem) en van tekstopbouw en argumentatie (taalgebruik) in de 2de en 3de graad aan bod. Functionaliteit en ondersteuning zijn rechtstreeks met elkaar verbonden: reflectie met het oog op tekstueel of grammaticaal inzicht heeft een betere taalbeheersing en taalverzorging tot doel. Bijgevolg is er een uitdrukkelijke band met de vaardigheidstermen. Het kan geenszins de bedoeling zijn terug te keren naar de levensvreemde klassieke grammaticalessen en het geïsoleerde kennisonderwijs van weleer. Taalbeschouwing en vaardigheden vormen een geheel.
Naargelang van de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen en de gekozen onderwijsvorm gaan de eindtermen daar meer of minder ver in.

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen schrijven een klachtenbrief over een aankoop van een mp3-speler. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	De leerlingen vergelijken klachtenbrieven aan reisagentschappen. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:
taalgebruik Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten	**taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecte-

van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal; ▪ [...] conventies [...] via taal; ▪ voor hen relevante taalhandelingen.	ren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.1 in het tekstuele domein ▪ status van een uitspraak: feit-mening; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie; ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ voor hen relevante taalhandelingen ▪ argumentatie: deugdelijke argumenten en drogredenen.
2de graad aso De leerlingen schrijven een klachtenbrief over een aankoop van een mp3-speler. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen: [...] verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken, verontschuldigen [...]	**3de graad aso** De leerlingen bestuderen en vergelijken klachtenbrieven. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 3.1 in het tekstuele domein ▪ een aantal vaste tekststructuren zoals evaluatie-, probleem-, maatregelen onderzoeksstructuur; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie; ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen; ▪ argumentatie: argumentatiestructuren, deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie.

Daarbij aansluitend heeft taalbeschouwing ook een ondersteunende functie bij het verwerven van de moderne vreemde talen. De horizontale samenhang tussen Nederlands en

de moderne vreemde talen wordt duidelijk bij de lectuur van de onderstaande eindterm over kennis en attitudes bij moderne vreemde talen in de 2de en 3de graad aso-kso-tso:

De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken:

- *reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden;*
- *door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren;*
- *gelijkenissen en verschillen tussen talen te ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.*

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen onderzoeken in gesproken Nederlandse, Franse en Engelse taalfragmenten de uitspraak van bepaalde eindmedeklinkers. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 4.1 in het fonologische domein ▪ de klanken van het Nederlands: [...] medeklinker; 4.2 in het orthografische domein ▪ [...] spellingconventies [...]	De leerlingen onderzoeken verschillen in de woordvorming van bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden tussen het Nederlands enerzijds, en het Frans en Engels anderzijds. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.3 in het morfologische domein ▪ samenstelling en afleiding van woorden.
2de graad aso De leerlingen onderzoeken in het Nederlands woorden die zowel als bijvoeglijk naamwoord dan als bijwoord gebruikt kunnen worden en vergelijken de woordvorming met die in het Frans en het Engels. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	**3de graad aso** De leerlingen onderzoeken de formulering van aanhangselvragen (suggestieve janeevragen) in het Nederlands, en in het Frans en Engels. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en

	duiden: 3.3 in het pragmatische domein ▪ taalhandelingen; én
taalsysteem Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.3 in het morfologische domein ▪ de woordsoorten, met inbegrip van verbuiging en vervoeging.	**taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 4.5 in het syntactische domein ▪ zinstypen in relatie tot taalhandelingen.

Algemeen culturele en intellectuele vorming
Taalbeschouwing dient ook een intellectueel-cognitief doel: de wereld, de taal en het taalgebruik van de mens als individu en als lid van allerlei groepen benaderen, in het licht van wat uit de taalwetenschappen en de sociale wetenschappen bekend is. In die zin draagt taalbeschouwing bij aan algemeen culturele kennis – in de ruime betekenis van het woord 'kennis'.
In de algemeen culturele functie krijgen ook (inter)culturele oriëntatie en inzicht een plaats. Ze zijn uitdrukkelijk aanwezig bij de attitudes en bij taalgebruik en dragen, net als alle andere algemeen-culturele aspecten op allerlei manieren bij aan doeltreffende communicatie. Voor de eindtermen literatuur gaat dezelfde redenering op: literatuur en taalbeschouwing erover draagt bij aan algemeen cultureel inzicht én tot een beter begrip ervan.
Uiteraard bepalen de onderwijsvorm, de graad en de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen ook bij deze functie mee het gewicht en de invulling die eraan worden gegeven.

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen onderzoeken in fragmenten uit Nederlandstalige tv-series taalgebruik en non-verbale communicatie waaruit normen, waarden en vooroordelen blijken. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	De leerlingen onderzoeken in interviewflitsen waarin aan anderstalige inwoners wordt gevraagd wat hun opvalt in het taalgebruik van Nederlandstaligen (een slechtnieuwsgesprek, gezagsverhoudingen, afstand, dialectisch taalgebruik, humor enz.). Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:
attitudes *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur. én	**attitudes** *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur. én

taalgebruik Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 3.2 in het sociolinguïstische domein ▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; ▪ in onze samenleving voorkomende talen; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal ▪ voor hen relevante non-verbale communicatie; én **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 4.1 in het semantische domein ▪ woordbetekenis: [...] gevoelswaarde.	**taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.3 in het pragmatische domein ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ non-verbale communicatie; ▪ de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf; ▪ cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving; én **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.5 in het semantische domein ▪ woordbetekenis: denotatie, connotatie; ▪ stijlfiguren: eufemisme en dysfemisme [...] ▪ modaliteit.
2de graad aso De leerlingen onderzoeken communicatiestoornissen in fragmenten uit Nederlandstalige tv-series. Ze onderzoeken mogelijke oorzaken in het taalgebruik, de non-verbale communicatie, en interculturele verschillen of onderliggende normen, waarden en vooroordelen. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	**3de graad aso** De leerlingen onderzoeken betekenisrelaties in zelfstandignaamwoordgroepen tussen lidwoord of bezittelijk voornaamwoord en zelfstandig naamwoord. Ze doen dat ook in zinnen tussen gezegde, onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:

attitudes *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur. én **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in ee gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.2 in het sociolinguïstische domein ▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; ▪ in onze samenleving voorkomende talen; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen: [...] verzoeken, dreigen, waarschuwen, [...] ▪ non-verbale communicatie; ▪ de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf; ▪ cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.	**taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 4.4 in het syntactische domein ▪ woordgroepen; ▪ zinsdelen; 4.5 in het semantische domein ▪ de semantiek van woordgroepen en zinsdelen.

Taalbeschouwing in het licht van de onderwijsvormen en de 2de en 3de graad

Voor de 2de en de 3de graad wordt gewerkt met beschrijvingen van aspecten van taalgebruik en taalsysteem, en niet met een exhaustieve lijst met termen en begrippen zoals in de eindtermen van het lager onderwijs en de 1ste graad secundair onderwijs.

In de 2de graad kso en tso blijft de klemtoon in het verlengde van de 1ste graad secundair onderwijs sterk liggen op doeltreffende communicatie.

De operationele werkwoorden ‘herkennen’ en ‘onderzoeken’ maken in alle eindtermen deel uit van de taalbeschouwing in de 2de en 3de graad as-kso-tso. Met 'onderzoeken' wordt bedoeld het aandachtig en nauwkeurig observeren en exploreren van een stukje taalgebruik en/of van een taalverschijnsel. Het operationele werkwoord ‘benoemen’ is in de 2de graad kso-tso niet van toepassing op de eindtermen over taalgebruik en taalsysteem omdat benoemen daar geen minimumeis is voor alle aspecten van die eindtermen, voor het aso is dat wel het geval. In de 3de graad kso-tso staat er wel ‘benoemen’, in het aso wordt het ‘duiden’. De keuze voor het werkwoord ‘duiden’ is ingegeven door zijn meer omvattende betekenis: uitdiepen, achtergrondinformatie verwerken, verklaren, uitleggen en toelichten.

De eindtermen evolueren van concrete opsommingen in de 2de graad naar meer algemene omschrijvingen in de 3de graad. In de 2de graad worden zo taalhandelingen, factoren van de communicatie of zinsdelen opgesomd, in de 3de graad is dat minder het geval. Daaruit blijkt een klemtoonverschuiving van een bespreking van aspecten in de 2de graad naar een overkoepelende bespreking van het geheel. Leraren kunnen dan naargelang de noodzaak zich voordoet, bepaalde aspecten zelf meer onder de aandacht brengen.

Het abstractieniveau en de mate van decontextualisering stijgen voor alle leerlingen van de 2de naar de 3de graad, maar in de 3de graad van het kso-tso is enkel sprake van 'taalbeschouwelijke basiskennis'. In het aso wordt dat 'verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling […] in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten'. Het perspectief van doorstroming naar het hoger onderwijs is hier niet bepalend, maar is wel op de achtergrond aanwezig. Voor alle duidelijkheid: het gaat voor het aso over kennismaking met algemeen gangbare wetenschappelijke inzichten, niet over enige vorm van deelname aan wetenschappelijk onderzoek.

3.3 Literatuur

De tekstkeuze voor literaire teksten wordt bepaald door hun inhoudelijke en vormelijke kwaliteiten. In de derde graad kiest men daarvoor uit de Nederlandstalige literatuur en uit het immense aanbod van Europese en wereldliteratuur. Samenspraak met de collega's van andere talen is daarbij meer dan wenselijk. De benaderingswijze voor literair lezen is tekstervarend.

LUISTEREN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)t(en)				
bekende volwassene(n)			▪ uiteenzettingen ▪ probleemstellingen ▪ leerstofonderdelen	
onbekend publiek				▪ diverterende teksten ▪ verslagen van feiten en ervaringen ▪ informatieve uiteenzettingen ▪ activerende boodschappen ▪ probleemoplossende discussies

SPREKEN/GESPREKKEN VOEREN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				
bekende volwassene(n)			▪ vragen ▪ antwoorden ▪ leerstofonderdelen	
onbekend publiek			▪ instructies ▪ gedocumenteerde informatie ▪ sollicitatiegesprek	▪ inlichtingen ▪ aanvragen ▪ klachten ▪ gedachtewisseling ▪ discussie ▪ (werk)vergadering ▪ ervaringen ▪ activerende boodschappen

LEZEN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				▪ teksten met studiedoeleinden
bekende volwassene(n)				
onbekend publiek			▪ formulieren ▪ administratieve teksten	▪ informatieve teksten ▪ instructies ▪ schema's en tabellen ▪ verslagen ▪ reclameteksten en advertenties ▪ informatiebronnen ▪ hyperteksten ▪ fictionele teksten

SCHRIJVEN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				▪ teksten met studiedoeleinden
bekende volwassene(n)				
onbekend publiek			▪ formulieren ▪ administratieve teksten	▪ informatieve teksten ▪ instructies ▪ schema's en tabellen ▪ verslagen ▪ reclameteksten en advertenties ▪ informatiebronnen ▪ hyperteksten ▪ fictionele teksten

4 Samenhang

Een laatste belangrijk punt in de formulering van de eindtermen van de derde graad is zorg voor de samenhang.

4.1 Verticale samenhang

De verticale samenhang is gerealiseerd door visie, uitwerking en ordening gelijklopend te houden met het basisonderwijs en met de eerste en tweede graad secundair onderwijs.

Voorbeelden

1 *De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, de informatie beoordelen die voorkomt in een discussie met bekende leeftijdgenoten. (Lager onderwijs: Nederlands, eindterm 1.8.)*

De leerlingen kunnen luisteren naar volgende tekstsoorten voor leeftijdgenoten (verwerkingsniveau: beoordelen):

- *uitspraken in een discussie;*
- *...*

(Eerste graad SO: Nederlands, eindterm 2.)

De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals ; meningen in probleemoplossende discussies. (Tweede graad SO: Nederlands, eindterm 4.)

De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:

- *...*
- *persuasieve teksten, zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies.*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 2.)

2 *De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) een oproep, een uitnodiging, een instructie richten aan leeftijdgenoten. (Lager onderwijs: Nederlands, eindterm 4.2.)*

De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau: structureren):

- *een oproep, een uitnodiging aan bekende leeftijdgenoten;*
- *een instructie aan bekende leeftijdgenoten;*
- *...*

(Eerste graad SO: Nederlands, eindterm 15.)

De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies; affiches; uitnodigingen. (Tweede graad SO: Nederlands, eindterm 23.)

De leerlingen kunnen op een structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals:

- *...*
- *instructies.*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 19.)

4.2 Horizontale samenhang

Naast de verticale is ook de horizontale samenhang belangrijk. Voor de moderne vreemde talen blijkt die uit een gelijklopende visie en parallellie in de systematiek. De zorg voor de samenhang komt ook tot uiting in de band met andere vakken en vakoverschrijdende eindtermen.

Voorbeelden

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:

- *instructies geven;*
- *...*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 8.)

De leerlingen kunnen in bewegingssituaties leiding nemen over en leiding aanvaarden van medeleerlingen. (Derde graad SO: lichamelijke opvoeding, eindterm 23.)

2 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:

- *...*
- *gedocumenteerde informatie presenteren;*
- *...*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 8.)

De leerlingen kunnen het resultaat van een eigen deelopdracht of van een groepswerk op een heldere manier weergeven in een mondelinge of schriftelijke uiteenzetting, of uitbeeldend of grafisch. (Derde graad SO: geschiedenis, eindterm 18.)

Bijlage 9: Uitgangspunten bij de eindtermen Nederlands van de derde graad tso

1 Krachtlijnen

1.1 Algemeen

Bij het ontwikkelen van de eindtermen Nederlands voor de derde graad is rekening gehouden met de eindtermen van het basisonderwijs en de eerste en de tweede graad secundair onderwijs. Deze eindtermen houden, net als de bestaande, rekening met een visie op taal en literatuur, die ontstaan is uit een toegenomen kennis over taal/literatuur vanuit de wetenschappelijke en vakdidactische inzichten over psycholinguïstiek, pragmatiek, sociolinguïstiek, literaire competentie, literatuur en context.
Een aantal van deze inzichten hebben geleidelijk hun weg naar de klas gevonden.
Hoewel ook in de derde graad hoofddoel blijft wat leerlingen met taal en literatuur kunnen doen - leerlingen leren taal en tekst gebruiken met verschillende functies, in diverse contexten en communicatiesituaties - toch is er in de derde graad ook een sterker accent op wat leerlingen over taal en literatuur weten. Die kennis reikt verder dan de reflectie over hun taalgebruik en het taalsysteem of op hun literaire interpretatie en het literaire bestel. Daarbij hoort immers ook declaratieve kennis (d.i. weten wat) van de communicatieve situatie (tekstdoel), kennis van het literaire begrippenapparaat en de context; kennis van bijbehorende procedures (d.i. weten hoe) van strategieën, van gebruik van informatiebronnen en van inhoudelijke en functionele relaties tussen teksten. Het reflecteren over de taalvaardigheid en de literaire competentie moet leiden tot metacognitieve kennis van eigen kennen en kunnen.
De accenten in het Vlaamse onderwijs m.b.t. Nederlands sluiten aan bij de veranderingen in het schoolvak Nederlands bij de herziening van de tweede fase van het voortgezet onderwijs in Nederland. In grote lijnen hebben de veranderingen in Nederland betrekking op:

- het actief gebruiken van de taal in allerlei situaties, zowel productief als receptief;
- aandacht voor algemene en studievaardigheden;
- samenhang met de moderne vreemde talen en het vak culturele en kunstzinnige vorming;
- samenhang met andere vakken;
- omgaan met verschillen tussen leerlingen door middel van een gevarieerd tekstaanbod;
- actiever en zelfstandiger deelname van de leerlingen.

1.2 Domeinen

Naast een opdeling voor drie onderwijsvormen heeft men geopteerd voor een opdeling in domeinen: taalvaardigheid (luisteren, spreken/gesprekken voeren, lezen, schrijven), taalbeschouwing en literatuur. Literatuur is ook sterk met vaardigheden verbonden. Immers literair lezen is een vorm van lezen. Kijken kan als aspect bij elk van de drie domeinen aangehecht worden. Het spreekt voor zich dat deze opdeling in domeinen kunstmatig is. Zo merkt men duidelijk dat vaardigheid en beschouwing in een innige samenhang leiden naar het communicatieve doel: men wil via taal een ander bereiken, men wil de ander overtuigen, men wil kunnen genieten van de literaire verpakking van de boodschap. Communicatiedoelen en tekstdoelen zijn talrijk. Onder elk van de tekstdoelen kunnen een aantal tekstsoorten gerangschikt worden, maar een eenduidige ordening is niet mogelijk: een sollicitatiebrief kan zowel informerend als overtuigend zijn, een roman kan zowel louter diverterend als esthetiserend zijn. Ook is het eigen aan de derde graad dat in de meeste communicatiesituaties de vaardigheden geïntegreerd aan bod komen. De integratie gebeurt trouwens ook bij de verwerking van literaire teksten of bij domeinen van taalbeschouwing: wie over spelling nadenkt komt automatisch bij taalwetgeving of de geschiedenis van het Nederlands terecht. In het moedertaalonderwijs is het daarom

belangrijk oog te hebben voor complete communicatieve situaties. Het te bereiken doel staat daarin centraal, maar alles wat bijdraagt om dat doel te bereiken kan ingezet worden.
Hierbij moeten we eveneens benadrukken dat onderwijzen en leren toch in een laboratoriumsituatie gebeurt. Zomaar spreken, schrijven, is geen doelgericht onderwijs: de leraar moet goed voor ogen houden aan welk(e) eindterm/leerplandoel hij werkt en zijn onderwijs- en leeractiviteiten op de realisatie daarvan afstemmen.
Doorheen alle domeinen en doelen gebeurt waarde- en attitudevorming. Door taal in een bepaalde situatie te gebruiken (taalvaardigheid), door over taalgebruik en taalsysteem na te denken (taalbeschouwing) en door literaire teksten te interpreteren en te plaatsen in het literaire bestel (literatuur), ontwikkelen leerlingen tevens attitudes tegenover hun eigen en andermans taal, en taalgebruik en vormen / ontwikkelen ze hun persoonlijkheid. Voorbeelden van attitudes zijn: bereidheid tot luisteren, leesbereidheid, respect voor andermans mening, vertrouwen in eigen kunnen, zelfredzaamheid, schrijfdurf, bereidheid Algemeen Nederlands te spreken, een onbevooroordeelde houding tegenover taalverscheidenheid, taalvariatie en stijl. Aandacht voor deze sociale aspecten van de communicatie maakt leerlingen sociaal vaardiger.
Bovendien zijn het cognitief-communicatieve en het affectieve gedrag moeilijk van elkaar te scheiden. De ontwikkeling van het cognitieve wordt bevorderd door motivatie en door een aangepast affectief klimaat waarvoor de school moet zorgen. De praktijk heeft immers al lang uitgewezen dat door het verborgen leerplan, de aandacht voor relationele vorming en de invloed van de peergroep op school heel wat zaken geleerd worden die niet in de eindtermen of de leerplannen te vinden of te vatten zijn. Aan de basis van attitudes liggen waarden, maar die zijn niet aan een situatie gebonden, hoewel ze in concrete situaties zichtbaar worden. Zo worden attitudes in gedragingen observeerbaar en communiceerbaar, wat niet wil zeggen dat ze meetbaar zijn.

1.2.1 Taalvaardigheid

Het begrip taalvaardigheid neemt in de eindtermen een centrale plaats in. Het einddoel van vaardigheidsonderwijs (luisteren, spreken, lezen en schrijven) is dat leerlingen in staat zijn taal efficiënt en effectief te gebruiken in zoveel mogelijk taalsituaties, zowel receptief (luisteren/lezen) als productief (spreken/gesprekken voeren, schrijven) en dit zowel mondeling als schriftelijk.
Bij dit alles is inzicht in situaties en publiek, in bijbehorend taalregister en taalvariatie heel belangrijk. De aandacht gaat niet alleen naar schoolse vaardigheden, maar ook naar vaardigheden die men buiten de school in de dagelijkse werkelijkheid nodig heeft. Daarom houden wij, op kleine afwijkingen na, voor de drie onderwijsvormen vast aan gemeenschappelijke eindtermen voor taalvaardigheid: elke taalgebruiker moet schools en maatschappelijk kunnen functioneren.
Wel kunnen we ons de vraag stellen of elke leerling voor elke tekstsoort in de eindtermen het hele didactische traject systematisch moet doorlopen: van deelvaardigheid tot totaalvaardigheid en geïntegreerde vaardigheid. Het is immers zo dat bij elke taaltaak gelijkaardige stappen gezet worden: plannen van de opdracht, ze uitvoeren en erover reflecteren. Bovendien is het zo dat de taalgebruiker zich voor opdrachten bij elk van de vier vaardigheden een gelijkaardig aantal vragen stelt naar de communicatieve situatie: tekstdoel, tekstsoort, bestemd publiek, betrokken vaardigheid, vereist verwerkingsniveau, vereiste bijbehorende kennis en strategie. Ook is het mogelijk om inzicht en kunde bij vaardigheden over te dragen van de ene vaardigheid op de andere: bv. wie een betoog kan schrijven, kan van het inzicht of de beheersing van de tekstsoort, de structuur en de formulering gebruik maken bij spreken. Daar komt bij dat nogal wat tekstsoorten die in de derde graad geoefend worden, ook al in de tweede graad voorkwamen. Hetzelfde geldt voor reflectie over en kennis van eigen handelen bij taaltaken. Een voorwaarde is evenwel dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie dat de leerlingen op dat moment aankunnen.

1.2.2 Taalbeschouwing

Taalbeschouwing heeft in de eerste plaats een ondersteunende functie bij de taalverwerving Nederlands. Daarbij aansluitend heeft taalbeschouwing ook een ondersteunende functie bij het verwerven van vreemde talen. Daarnaast dient taalbeschouwing echter ook een intellectueel-cognitief doel en in die zin draagt ze bij aan de algemeen culturele en intellectuele vorming. Ook (inter)culturele oriëntatie en inzicht krijgen in de algemeen culturele functie een plaats.
Voortbouwend op het basisonderwijs en op de 1ste en 2de graad secundair onderwijs wordt taalbeschouwing opgevat als een specifieke en bewuste vorm van reflectie. Deze reflectie gebeurt zowel op het vlak van het taalgebruik als op het vlak van het taalsysteem. Reflectie op strategieën is van een andere aard en wordt daarom afzonderlijk opgenomen. De overkoepelende attitudes maken de brug met de vaardigheden concreet: ze gaan over de bereidheid om van de verworven inzichten gebruik te maken en over respect voor mensen en culturen.

1.2.3 Literatuur

Literatuur krijgt in de eindtermen van de tweede en de derde graad een belangrijke plaats, omwille van de aparte tekstsoort en haar vormende en culturele waarde. In de derde graad maken leerlingen kennis met de tekstconventies die binnen een bepaalde cultuur en in een welbepaalde context o.m. in literaire genres leven. Om dat inzicht te kaderen, vullen we in de derde graad het begrippenapparaat aan dat in de tweede graad aangebracht is. Het streefdoel is dat leerlingen vanuit een tekstervarende benadering vormelijke en inhoudelijke elementen herkennen. Het is van belang dat leerlingen van de derde graad veel kansen tot lezen krijgen, dat ze inzicht verwerven in de eigen leesvoorkeuren en dat ze kennis hebben van het literaire bedrijf en de kanalen om informatie over literaire teksten te verzamelen en te verwerken.

1.2.4 Kijken

Kijkvaardigheid wordt steeds belangrijker. We leven in een multimediale wereld die rijker is dan louter beluisterde of geschreven of gedrukte tekst. Onder kijkvaardigheid verstaan we de vaardigheid in het omgaan met de visuele tekens (vaak, maar niet altijd gekoppeld aan de akoestische) van allerlei vormen van beeldtaal: visuele poëzie; schilderkunst, fotografie, televisie, (muzikale) video(clip), beeldreclame, strip, film, soap, theater, multimediale podiumkunst Vandaar dat we kijken als een aspect binnen de vakcomponenten opnemen in de eindtermen. Kijken wordt geïntegreerd met allerlei taalactiviteiten bij taalvaardigheden en literair lezen.
Informatieverwerking vraagt steeds meer om een samenspel van lezen én kijken, c.q. luisteren én kijken. Denken we aan het volgen van het journaal of een tv-documentaire, het interpreteren van het non-verbale gedrag van een spreker.
Kijkvaardigheid is een middel om leerlingen te vormen tot kritische consumenten van de actuele beeldcultuur en hen hiermee weerbaar te maken tegen de soms vervlakkende invloed van die beeldcultuur. Dit veronderstelt een minimale kennis van en inzicht in de beeldtaal.

2 Funderende doelstellingen

De visie op het vak in de derde graad kadert in een zeer algemene of overkoepelende doelstelling geformuleerd voor het onderwijs Nederlands in het secundair onderwijs. Deze algemene doelstelling staat ten dienste van het algemeen maatschappelijk functioneren van leerlingen in een multiculturele samenleving, hun persoonlijke ontwikkeling, hun voorbereiding op de verdere studieloopbaan en hun latere beroepsuitoefening. De algemene doelstelling en de verdere concretiseringen ervan liggen aan de basis van de concrete eindtermen in de drie graden.

Algemene doelstelling

In staat zijn :

- het Nederlands zowel productief als receptief in mondelinge en schriftelijke vorm op een efficiënte en effectieve manier te gebruiken;
- literaire teksten te lezen.

Verdere concretiseringen

1 De leerlingen kunnen mondeling en schriftelijk informatie overdragen en verschillende mondelinge en schriftelijke boodschappen van anderen verwerken in relevante situaties in en buiten de school.
2 De leerlingen kunnen inzichten en strategieën toepassen die bij communicatie van belang zijn.
3 De leerlingen kunnen in taalgebruiksituaties die conventies hanteren met betrekking tot kenmerken van tekstsoorten, tekstopbouw, zinsbouw, woordenschat, spelling en uiterlijke verzorging die aangepast zijn aan het doel.
4 De leerlingen kunnen reflecteren op aspecten van taalgebruik en taalsysteem, en op taalstrategieën.
5 De leerlingen kunnen reflecteren over en hebben inzicht in literaire teksten.
6 De leerlingen zijn bereid om:

   - taal te gebruiken in diverse situaties om informatie te geven en te krijgen, om gedachten en gevoelens te verwoorden, om meningen te argumenteren;
   - over eigen en andermans taal en taalgebruik na te denken;
   - Algemeen Nederlands te gebruiken als de situatie het vereist;
   - literaire teksten te lezen.

3 Selectiecriteria en structurering van de eindtermen

3.1 Vaardigheden

Voor de operationalisering van de doelstellingen voor luisteren, spreken, lezen en schrijven zijn telkens afzonderlijke eindtermen geformuleerd. Daarbij is uitgegaan van de taaltaken die leerlingen in situaties uit het werkelijke leven in en buiten de school moeten kunnen uitvoeren. In die taken worden tekstsoorten genoemd, samen met het publiek waarvoor de bedoelde teksten bestemd zijn én een verwerkingsniveau. In de tekstkeuze en de opdrachten kan rekening gehouden worden met het veronderstelde ken- en kunniveau van de leerlingen. Zo wordt in de derde graad verder gebouwd op de eindtermen van het basisonderwijs, de eerste en de tweede graad.

3.1.1 Tekstsoorten

Taalvaardigheid staat nooit los van communicatiesituaties: zij manifesteert zich daarin bij de receptie én bij de productie van teksten, dus bij luisteren en lezen, spreken en schrijven. De eindtermen zijn daarom altijd op teksten betrokken, of liever: op tekstsoorten. Teksten kunnen immers in categorieën ingedeeld worden. Dat maakt het formuleren van eindtermen een stuk gemakkelijker.
Het criterium voor opname in de eindtermen is relevantie voor de doelgroep in en buiten de school. De vraag rijst welke teksten dat zijn. Om daar achter te komen werd net als in de tweede graad rekening gehouden met de resultaten van een taalbehoefteonderzoek van jongeren tijdens het werk, de studie of in het dagelijkse leven waaraan werkgevers, jonge werknemers, docenten, studenten, jongeren en leraren secundair onderwijs en ouders deelnamen. Ook werd inspiratie gezocht in de Nederlandse examenprogramma's. Sturing gebeurde eveneens vanuit de aansluiting bij de eerste en tweede graad en de continuïteit die door de funderende doelstellingen geformuleerd werd.

3.1.2 Publiek

Om te beschrijven wat leerlingen met taal precies moeten kunnen doen, wordt het criterium publiek gebruikt. Elke tekst is voor een bepaald publiek bedoeld. Teksten bestemd voor 16-18-jarigen zien er anders uit dan teksten voor volwassenen of jongere kinderen. Tekstschrijvers of sprekers kiezen hun onderwerp met het oog op de groep die ze willen bereiken, m.a.w. niet zozeer voor een zeer abstract thema en/of voorstellingswijze. In de selectie van teksten houdt de betreffende schrijver/spreker rekening met het publiek, wat tot uiting komt in de formulering, structurering, de omvang en de visuele ondersteuning van de tekst.
De aanduiding "publiek" verwijst naar de bedoelde gebruiker van een tekst en niet noodzakelijk naar de werkelijke gebruiker. Zo heeft een krantenartikel een onbekend publiek als bestemming, een jeugdtijdschrift een publiek van onbekende jongeren, ongeacht wie de teksten uiteindelijk leest. Het antwoord van een leerling op een vraag van de leraar heeft diezelfde leraar als publiek, een bekende volwassene dus.
Teksten van eenzelfde soort zijn voor leerlingen in de regel moeilijker naarmate het publiek waarvoor zij bedoeld zijn, verder van hen af staat. De mate van bekendheid en het leeftijdsverschil bepalen de afstand. Dat geeft met een stijgende moeilijkheidsgraad de volgende ordening:

- teksten voor henzelf;
- teksten voor bekende leeftijdgenoten, bv. klasgenoten;
- teksten voor onbekende leeftijdgenoten, bv. in dit geval zestien- tot achttienjarigen;
- teksten voor bekende volwassenen, bv. een leraar;
- teksten voor een onbekend publiek: om het even wie.

Een tekst voor een onbekend publiek is volgens dit criterium moeilijker dan een gelijksoortige tekst voor bekende leeftijdgenoten. Er is van uitgegaan dat leerlingen die in staat zijn om een bepaald soort tekst voor een "onbekend publiek" te verwerken of te produceren, dat ook voor "bekende leeftijdgenoten" zullen kunnen. Leerlingen die bv. een bepaald soort brief aan een bekende volwassene kunnen schrijven, zullen zo'n brief ook aan een klasgenoot kunnen schrijven. In de eindtermen is alleen het hoogste niveau opgenomen dat de leerlingen moeten bereiken: de onderliggende niveaus worden als beheerst verondersteld.

3.1.3 Verwerkingsniveau

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, is het verwerkingsniveau als criterium gebruikt: het niveau waarop talige inhouden verwerkt moeten worden om de gestelde taaltaak goed uit te voeren. Het betreft de eisen die de verwerking van de tekst zelf stelt, m.a.w. wat de taalgebruiker in zijn rol van zender of ontvanger moet doen met de hem geleverde informatie: kopiëren, beschrijven, structureren of beoordelen. Een leerling kan bv. op elk moment in zijn schoolloopbaan een instructie krijgen of er een aan leeftijdgenoten geven. Van een achttienjarige mag in dit geval iets anders verwacht worden dan van een zestienjarige. Er dient opgemerkt te worden dat een bepaald niveau het voorafgaande insluit. De vier verwerkingsniveaus zijn als volgt omschreven:

- Kopiërend niveau

  Op dit niveau worden de minste eisen gesteld aan het actief verwerken van informatie: niet alleen de informatie zelf, maar ook de wijze waarop ze is geformuleerd, mag je letterlijk weergeven. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer je opdracht zich beperkt tot het letterlijk overschrijven of het nazeggen van een tekst.

- Beschrijvend niveau

  Je moet aangeleverde informatie in je opnemen zoals ze wordt aangeboden, of informatie weergeven zoals ze zich aan jou heeft voorgedaan: in de informatie als

zodanig breng je geen "transformatie" aan. Dat is o.m. het geval als je een verhalende tekst beluistert of leest om kennis te nemen van de "plot". Een voorbeeld dat zich op productief niveau situeert is het verslag uitbrengen over een gebeurtenis zoals ze zich heeft voorgedaan, m.a.w. in chronologische volgorde van de feiten.

- Structurerend niveau

  Op dit niveau heb je een actieve inbreng in de wijze waarop je de aangeboden informatie in je opneemt of zelf informatie presenteert: naargelang van het luister- of leesdoel dat je jezelf stelt of dat je werd opgelegd, selecteer je bepaalde elementen uit het geheel, breng je een nieuwe ordening aan in het geheel of geef je het geheel in een verkorte vorm weer; naargelang van je spreek- of schrijfdoel en je publiek.

- Beoordelend niveau

  Dit niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede "perspectief": je confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die je rond het onderwerp al had opgedaan, of je stemt je eigen tekst af op informatie die door anderen in de communicatie werd ingebracht.

Het is wel duidelijk dat termen als "kopiërend" en "beschrijvend" voor enige verwarring kunnen zorgen, omdat ze vanzelf betrekking hebben op productieve taalvaardigheid. Met het structurerende en het beoordelende niveau dreigt dat gevaar niet: men kan zich gemakkelijker voorstellen wat structurerend en beoordelend luisteren en lezen inhouden. Precies die twee laatste niveaus spelen in de eindtermen van de derde graad een doorslaggevende rol.
Met betrekking tot de verwerkingsniveaus zijn verder nog twee belangrijke opmerkingen op hun plaats. In de verwerkingsniveaus staat de leerlingactiviteit en meer bepaald de complexiteit ervan centraal. Er is eerst en vooral een wezenlijk verschil tussen receptie en productie van teksten. Bij productieve vaardigheden moet de boodschap uit de tekst overkomen: het tekstdoel moet bereikt worden; bij receptieve vaardigheden haalt men de boodschap uit de tekst. Bij tekstproductie begeeft de leerling zich van meet af aan op een bepaald verwerkingsniveau en de tekst die hij produceert zit op dat niveau. Wie na het lezen van een boek zijn eigen mening geeft, bevindt zich wat spreken of schrijven betreft, bv. met een mondelinge of schriftelijke recensie, op het verwerkingsniveau van het "beoordelen". Bij de receptie van een tekst, bv. het lezen van een bespreking van een ongelezen boek, bevindt hij zich wat lezen betreft op het beschrijvende niveau: hij stelt zich alleen maar op de hoogte van de inhoud van de recensie. De lezer heeft dan niet de bedoeling de recensie te evalueren, maar wil zich op de hoogte stellen van de informatie die de recensent over het boek verschaft. In die zin moet dit lezen bij het "beschrijvende" niveau ingedeeld worden: er wordt alleen kennis genomen van de inhoud van de recensie. Wie daarentegen een recensie leest om na te gaan of de criteria van de recensent kloppen met zijn eigen beoordelingscriteria, is al "beoordelend" bezig. Het verwerkingsniveau blijkt in dit laatste geval dus niet uit de tekst, maar uit wat de luisteraar of de lezer ermee doet.
Vervolgens impliceert elk van de voorgestelde verwerkingsniveaus telkens ook alle daaraan voorafgaande niveaus. Wie een recensie kan lezen met het oog op het vergelijken van het standpunt van de recensent met zijn eigen standpunt, kan dat ook "beschrijvend" en "structurerend": het "beoordelende" niveau is immers het hoogste. In de lijst van eindtermen is alleen het hoogste verwerkingsniveau opgenomen dat leerlingen moeten bereiken.
De tekstsoort, het verwerkingsniveau en het publiek worden per vaardigheid in de tabellen overzichtelijk weergegeven (zie verder).

3.2 Taalbeschouwing

In het schooljaar 2008-2009 werden de eindtermen taalbeschouwing geactualiseerd. Er was nood aan meer evenwicht tussen taalvaardigheid en taalbeschouwing met het oog op een betere taalbeheersing. De eindtermen werden herzien vanaf het lager onderwijs, over de eerste graad secundair onderwijs tot en met de derde graad aso-kso-tso.
Daarom werd dit deel van de tekst in de uitgangspunten herschreven en dat gebeurde parallel met de tekstherziening voor het lager onderwijs en de 1ste graad secundair onderwijs. Ook worden de doorgaande lijnen van 2de naar 3de graad getoond, evenals de overeenkomsten en verschillen tussen aso en kso-tso. Het gevolg daarvan is dat dit deel in omvang, opzet en opbouw afwijkt van de andere uitgangspunten.

Het specifieke van het onderwijs in taalbeschouwing is dat het jongeren ondersteunt om in natuurlijke situaties met meer diepgang over taal en taalgebruik na te denken, erop te **reflecteren.**

Doorlopende lijn van basisonderwijs tot einde secundair onderwijs
De leerlingen mogen wel pas met bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen te maken krijgen, op het moment dat ze er klaar voor zijn, dus rekening houdend met het niveau van hun cognitieve ontwikkeling en van hun abstractievermogen.
Het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs vormen een aaneensluitend geheel: pas na de eerste graad van het secundair onderwijs kiezen de leerlingen tussen de vier verschillende onderwijsvormen.
Hoewel bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen reeds in het lager onderwijs aan bod komen, worden ze in de eerste graad van het secundair opnieuw aangepakt, maar dan met verbreding en/of verdieping, om recht te doen aan het wat verder gevorderde ontwikkelingsniveau waarop de leerlingen van de 1ste graad staan. De leerlijn van het taalbeschouwingonderwijs in het basisonderwijs en in de 1ste graad secundair onderwijs heeft een **cyclisch karakter**.
Deze visie loopt door in de 2de en de 3de graad van het secundair onderwijs. Naast de cyclische elementen worden er op elk volgend onderwijsniveau nieuwe elementen toegevoegd die op hun beurt deel gaan uitmaken van wat in hogere jaren verbreed en verdiept wordt.
De parallelle opbouw (attitudes, taalgebruik, taalsysteem en strategieën), de toevoeging ‘op hun niveau’ aan een eindterm en de wisselende omschrijving van ‘de taalgebruikssituaties’ naargelang van het onderwijsniveau en/of de onderwijsvorm dragen bij aan de verticale samenhang van lager onderwijs tot en met het einde van het secundair onderwijs.

Dat is ook de reden waarom in het basisonderwijs en in de eerste graad het kernwerkwoord 'reflecteren' enkel bij de attitude de toevoeging ‘bewust' omvat: 'bewust reflecteren'.
De algemene betekenis van het werkwoord ‘reflecteren (op)’ is volgens Van Dale ‘nadenken (over)’ of ‘het in aanmerking nemen, er acht op geven’. Ogenschijnlijk is ‘bewust’ reflecteren een pleonasme, maar dat is in deze taalbeschouwelijke context niet echt het geval.
Deze vorm van reflectie gebeurt systematisch en planmatig, en heeft betrekking op het mentale handelen. In het lager onderwijs en in de A-stroom van het secundair onderwijs wordt die tweede stap wel aangebracht, maar nog niet doorgedreven van de leerlingen gevraagd. Ook vindt de reflectie hoofdzakelijk plaats met het oog op doeltreffende communicatie, sterk gecontextualiseerd en concreet.

Bij de overgang van de eerste graad secundair onderwijs naar de tweede graad zijn de meeste leerlingen op een meer gevorderd niveau toe aan talige reflectie in het algemeen en grammaticaal inzicht in het bijzonder. Verwerving van de betrokken begrippen en inzichten op het moment dat ze die aankunnen, werkt motiverend en maakt het mogelijk ze meer volwaardig aan te brengen. Een gunstig gevolg daarvan kan zijn dat studenten in het hoger onderwijs op een meer gesofistikeerde en effectieve taalbeschouwelijke basis-

kennis - met inbegrip van het grammaticale en talige reflectievermogen - kunnen terugvallen wanneer ze die als voorkennis nodig hebben in hun vervolgopleiding.

In de 2de en de 3de graad wordt het gebruik van 'bewust reflecteren' veralgemeend tot alle eindtermen. De leerlingen bouwen bewuste, expliciete kennis op over de systematiek van taal en taalgebruik. Deze kennis kan verschillende vormen aannemen, die beschreven kunnen worden in termen van verschillende kennisdimensies:

- meer of minder complex;
- meer of minder expliciet;
- meer of minder abstract of concreet;
- meer generaliserend versus meer gecontextualiseerd;
- declaratief (weten dat) versus procedureel (weten hoe).

Het reflecteren maakt deel uit van een actief en constructief proces van leren, d.w.z. dat dit proces in het hoofd en het handelen van de lerende te situeren is. De rol van de leerkracht is daarbij te leiden en begeleiden, te stimuleren e.d., niet louter het overhevelen van kennis van de wetende leerkracht naar de onwetende leerling. Uiteraard bepalen de onderwijsvorm, de graad en de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen mee het gewicht en de invulling die eraan worden gegeven. In het aso zal daarbij in de derde graad eerder sprake zijn van aansluiting bij wetenschappelijke inzichten, in kso en tso blijft de relatie tot doeltreffende communicatie meer op de voorgrond staan. Voor alle leerlingen gaat het om reflectie op taalgebruik en taalsysteem, niet om de ontwikkeling van een algemene onderzoekscompetentie.

Functies van taalbeschouwing
In de eindtermen Nederlands voor de tweede en de derde graad aso, kso en tso behoudt taalbeschouwing dezelfde twee grote functies als in de voorafgaande onderwijsniveaus: ze ondersteunt de taalverwerving bij Nederlands en bij vreemde talen, en ze draagt bij aan algemeen culturele en intellectuele vorming – dezelfde lijn wordt aangehouden.

Ondersteuning van taalverwerving
Voor deze leerlingengroepen wordt een doeltreffende combinatie van functionele taalstructurele kennis en taalvaardigheid Nederlands nagestreefd. Zo komen o.a. de meest centrale onderdelen van de grammatica (taalsysteem) en van tekstopbouw en argumentatie (taalgebruik) in de 2de en 3de graad aan bod. Functionaliteit en ondersteuning zijn rechtstreeks met elkaar verbonden: reflectie met het oog op tekstueel of grammaticaal inzicht heeft een betere taalbeheersing en taalverzorging tot doel. Bijgevolg is er een uitdrukkelijke band met de vaardigheidstermen. Het kan geenszins de bedoeling zijn terug te keren naar de levensvreemde klassieke grammaticalessen en het geïsoleerde kennisonderwijs van weleer. Taalbeschouwing en vaardigheden vormen een geheel.
Naargelang van de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen en de gekozen onderwijsvorm gaan de eindtermen daar meer of minder ver in.

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen schrijven een klachtenbrief over een aankoop van een mp3-speler. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	De leerlingen vergelijken klachtenbrieven aan reisagentschappen. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:
taalgebruik Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten	**taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecte-

van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal; ▪ [...] conventies [...] via taal; ▪ voor hen relevante taalhandelingen.	ren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.1 in het tekstuele domein ▪ status van een uitspraak: feit-mening; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie; ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ voor hen relevante taalhandelingen ▪ argumentatie: deugdelijke argumenten en drogredenen.
2de graad aso De leerlingen schrijven een klachtenbrief over een aankoop van een mp3-speler. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen: [...] verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken, verontschuldigen [...]	**3de graad aso** De leerlingen bestuderen en vergelijken klachtenbrieven. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 3.1 in het tekstuele domein ▪ een aantal vaste tekststructuren zoals evaluatie-, probleem-, maatregelen onderzoeksstructuur; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie; ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen; ▪ argumentatie: argumentatiestructuren, deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie.

Daarbij aansluitend heeft taalbeschouwing ook een ondersteunende functie bij het verwerven van de moderne vreemde talen. De horizontale samenhang tussen Nederlands en

de moderne vreemde talen wordt duidelijk bij de lectuur van de onderstaande eindterm over kennis en attitudes bij moderne vreemde talen in de 2de en 3de graad aso-kso-tso:
De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken:

- *reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden;*
- *door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren;*
- *gelijkenissen en verschillen tussen talen te ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.*

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen onderzoeken in gesproken Nederlandse, Franse en Engelse taalfragmenten de uitspraak van bepaalde eindmedeklinkers. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 4.1 in het fonologische domein ▪ de klanken van het Nederlands: [...] medeklinker; 4.2 in het orthografische domein ▪ [...] spellingconventies [...]	De leerlingen onderzoeken verschillen in de woordvorming van bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden tussen het Nederlands enerzijds, en het Frans en Engels anderzijds. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.3 in het morfologische domein ▪ samenstelling en afleiding van woorden.
2de graad aso De leerlingen onderzoeken in het Nederlands woorden die zowel als bijvoeglijk naamwoord dan als bijwoord gebruikt kunnen worden en vergelijken de woordvorming met die in het Frans en het Engels. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	**3de graad aso** De leerlingen onderzoeken de formulering van aanhangselvragen (suggestieve janeevragen) in het Nederlands, en in het Frans en Engels. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden:

	3.3 in het pragmatische domein ▪ taalhandelingen; én
taalsysteem Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.3 in het morfologische domein ▪ de woordsoorten, met inbegrip van verbuiging en vervoeging.	**taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 4.5 in het syntactische domein ▪ zinstypen in relatie tot taalhandelingen.

Algemeen culturele en intellectuele vorming
Taalbeschouwing dient ook een intellectueel-cognitief doel: de wereld, de taal en het taalgebruik van de mens als individu en als lid van allerlei groepen benaderen, in het licht van wat uit de taalwetenschappen en de sociale wetenschappen bekend is. In die zin draagt taalbeschouwing bij aan algemeen culturele kennis – in de ruime betekenis van het woord 'kennis'.
In de algemeen culturele functie krijgen ook (inter)culturele oriëntatie en inzicht een plaats. Ze zijn uitdrukkelijk aanwezig bij de attitudes en bij taalgebruik en dragen, net als alle andere algemeen-culturele aspecten op allerlei manieren bij aan doeltreffende communicatie. Voor de eindtermen literatuur gaat dezelfde redenering op: literatuur en taalbeschouwing erover draagt bij aan algemeen cultureel inzicht én tot een beter begrip ervan.
Uiteraard bepalen de onderwijsvorm, de graad en de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen ook bij deze functie mee het gewicht en de invulling die eraan worden gegeven.

Illustratie

2de graad kso-tso	**3de graad kso-tso**
De leerlingen onderzoeken in fragmenten uit Nederlandstalige tv-series taalgebruik en non-verbale communicatie waaruit normen, waarden en vooroordelen blijken. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:	De leerlingen onderzoeken in interviewflitsen waarin aan anderstalige inwoners wordt gevraagd wat hun opvalt in het taalgebruik van Nederlandstaligen (een slechtnieuwsgesprek, gezagsverhoudingen, afstand, dialectisch taalgebruik, humor enz.). Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen:
attitudes *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur. én	**attitudes** *Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur. én

taalgebruik Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 3.2 in het sociolinguïstische domein ▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; ▪ in onze samenleving voorkomende talen; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal ▪ voor hen relevante non-verbale communicatie; én **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken: 4.1 in het semantische domein ▪ woordbetekenis: [...] gevoelswaarde.	**taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.3 in het pragmatische domein ▪ normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ non-verbale communicatie; ▪ de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf; ▪ cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving; én **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 4.5 in het semantische domein ▪ woordbetekenis: denotatie, connotatie; ▪ stijlfiguren: eufemisme en dysfemisme [...] ▪ modaliteit.
2de graad aso De leerlingen onderzoeken communicatiestoornissen in fragmenten uit Nederlandstalige tv-series. Ze onderzoeken mogelijke oorzaken in het taalgebruik, de non-verbale communicatie, en interculturele verschillen of onderliggende normen, waarden en vooroordelen. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **attitudes** *Bij het reflecteren op verbale en non-ver-	**3de graad aso** De leerlingen onderzoeken betekenisrelaties in zelfstandignaamwoordgroepen tussen lidwoord of bezittelijk voornaamwoord en zelfstandig naamwoord. Ze doen dat ook in zinnen tussen gezegde, onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp. Daarbij werken ze aan de volgende eindtermen: **taalsysteem** Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke

bale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur. én **taalgebruik** Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen: 3.2 in het sociolinguïstische domein ▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten; ▪ in onze samenleving voorkomende talen; 3.3 in het pragmatische domein ▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal, ruis; ▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal; ▪ taalhandelingen: [...] verzoeken, dreigen, waarschuwen, [...] ▪ non-verbale communicatie; ▪ de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf; ▪ cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.	kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden: 4.4 in het syntactische domein ▪ woordgroepen; ▪ zinsdelen; 4.5 in het semantische domein ▪ de semantiek van woordgroepen en zinsdelen.

Taalbeschouwing in het licht van de onderwijsvormen en de 2de en 3de graad
Voor de 2de en de 3de graad wordt gewerkt met beschrijvingen van aspecten van taalgebruik en taalsysteem, en niet met een exhaustieve lijst met termen en begrippen zoals in de eindtermen van het lager onderwijs en de 1ste graad secundair onderwijs.
In de 2de graad kso en tso blijft de klemtoon in het verlengde van de 1ste graad secundair onderwijs sterk liggen op doeltreffende communicatie.
De operationele werkwoorden ‘herkennen’ en ‘onderzoeken’ maken in alle eindtermen deel uit van de taalbeschouwing in de 2de en 3de graad as-kso-tso. Met 'onderzoeken' wordt bedoeld het aandachtig en nauwkeurig observeren en exploreren van een stukje taalgebruik en/of van een taalverschijnsel. Het operationele werkwoord ‘benoemen’ is in de 2de graad kso-tso niet van toepassing op de eindtermen over taalgebruik en taalsysteem omdat benoemen daar geen minimumeis is voor alle aspecten van die eindtermen, voor het aso is dat wel het geval. In de 3de graad kso-tso staat er wel ‘benoemen’, in het aso wordt het ‘duiden’. De keuze voor het werkwoord ‘duiden’ is ingegeven door zijn meer omvattende betekenis: uitdiepen, achtergrondinformatie verwerken, verklaren, uitleggen en toelichten.

De eindtermen evolueren van concrete opsommingen in de 2de graad naar meer algemene omschrijvingen in de 3de graad. In de 2de graad worden zo taalhandelingen, factoren van de communicatie of zinsdelen opgesomd, in de 3de graad is dat minder het geval. Daaruit blijkt een klemtoonverschuiving van een bespreking van aspecten in de 2de graad naar een overkoepelende bespreking van het geheel. Leraren kunnen dan naargelang de noodzaak zich voordoet, bepaalde aspecten zelf meer onder de aandacht brengen.

Het abstractieniveau en de mate van decontextualisering stijgen voor alle leerlingen van de 2de naar de 3de graad, maar in de 3de graad van het kso-tso is enkel sprake van 'taalbeschouwelijke basiskennis'. In het aso wordt dat 'verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling […] in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten'. Het perspectief van doorstroming naar het hoger onderwijs is hier niet bepalend, maar is wel op de achtergrond aanwezig. Voor alle duidelijkheid: het gaat voor het aso over kennismaking met algemeen gangbare wetenschappelijke inzichten, niet over enige vorm van deelname aan wetenschappelijk onderzoek.

3.3 Literatuur

De tekstkeuze voor literaire teksten wordt bepaald door hun inhoudelijke en vormelijke kwaliteiten. In de derde graad kiest men daarvoor uit de Nederlandstalige literatuur en uit het immense aanbod van Europese en wereldliteratuur. Samenspraak met de collega's van andere talen is daarbij meer dan wenselijk. De benaderingswijze voor literair lezen is tekstervarend.

LUISTEREN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)t(en)				
bekende volwassene(n)			▪ uiteenzettingen ▪ probleemstellingen ▪ leerstofonderdelen	
onbekend publiek				▪ diverterende teksten ▪ verslagen van feiten en ervaringen ▪ informatieve uiteenzettingen ▪ activerende boodschappen ▪ probleemoplossende discussies

SPREKEN/GESPREKKEN VOEREN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				
bekende volwassene(n)			▪ vragen ▪ antwoorden ▪ leerstofonderdelen	
onbekend publiek			▪ instructies ▪ gedocumenteerde informatie ▪ sollicitatiegesprek	▪ inlichtingen ▪ aanvragen ▪ klachten ▪ gedachtewisseling ▪ discussie ▪ (werk)vergadering ▪ ervaringen ▪ activerende boodschappen

LEZEN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				▪ teksten met studiedoeleinden
bekende volwassene(n)				
onbekend publiek			▪ formulieren ▪ administratieve teksten	▪ informatieve teksten ▪ instructies ▪ schema's en tabellen ▪ verslagen ▪ reclameteksten en advertenties ▪ informatiebronnen ▪ hyperteksten ▪ fictionele teksten

SCHRIJVEN - Schema publiek/verwerkingsniveau

verwerkingsniveau **publiek**	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				▪ teksten met studiedoeleinden
bekende volwassene(n)				
onbekend publiek			▪ formulieren ▪ administratieve teksten	▪ informatieve teksten ▪ instructies ▪ schema's en tabellen ▪ verslagen ▪ reclameteksten en advertenties ▪ informatiebronnen ▪ hyperteksten ▪ fictionele teksten

4 Samenhang

Een laatste belangrijk punt in de formulering van de eindtermen van de derde graad is zorg voor de samenhang.

4.1 Verticale samenhang

De verticale samenhang is gerealiseerd door visie, uitwerking en ordening gelijklopend te houden met het basisonderwijs en met de eerste en tweede graad secundair onderwijs.

Voorbeelden

1 *De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, de informatie beoordelen die voorkomt in een discussie met bekende leeftijdgenoten. (Lager onderwijs: Nederlands, eindterm 1.8.)*

De leerlingen kunnen luisteren naar volgende tekstsoorten voor leeftijdgenoten (verwerkingsniveau: beoordelen):

- *uitspraken in een discussie;*
- *...*

(Eerste graad SO: Nederlands, eindterm 2.)

De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals ; meningen in probleemoplossende discussies. (Tweede graad SO: Nederlands, eindterm 4.)

De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:

- *...*
- *persuasieve teksten, zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies.*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 2.)

2 *De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) een oproep, een uitnodiging, een instructie richten aan leeftijdgenoten. (Lager onderwijs: Nederlands, eindterm 4.2.)*

De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten produceren (verwerkingsniveau: structureren):

- *een oproep, een uitnodiging aan bekende leeftijdgenoten;*
- *een instructie aan bekende leeftijdgenoten;*
- *...*

(Eerste graad SO: Nederlands, eindterm 15.)

De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies; affiches; uitnodigingen. (Tweede graad SO: Nederlands, eindterm 23.)

De leerlingen kunnen op een structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals:

- *...*
- *instructies.*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 19.)

4.2 Horizontale samenhang

Naast de verticale is ook de horizontale samenhang belangrijk. Voor de moderne vreemde talen blijkt die uit een gelijklopende visie en parallellie in de systematiek. De zorg voor de samenhang komt ook tot uiting in de band met andere vakken en vakoverschrijdende eindtermen.

Voorbeelden

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:

- *instructies geven;*
- *...*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 8.)

De leerlingen kunnen in bewegingssituaties leiding nemen over en leiding aanvaarden van medeleerlingen. (Derde graad SO: lichamelijke opvoeding, eindterm 23.)

2 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:

- *...*
- *gedocumenteerde informatie presenteren;*
- *...*

(Derde graad SO: Nederlands, eindterm 8.)

De leerlingen kunnen het resultaat van een eigen deelopdracht of van een groepswerk op een heldere manier weergeven in een mondelinge of schriftelijke uiteenzetting, of uitbeeldend of grafisch. (Derde graad SO: geschiedenis, eindterm 18.)

Bijlage 10: Uitgangspunten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen Moderne vreemde talen, lager en secundair onderwijs

Overzicht

De tekst is als volgt opgebouwd:

1 Situering
2 Accenten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen MVT
3 Funderende doelstellingen op basis van een leerlijn
4 Structurering eindtermen/ontwikkelingsdoelen
  4.1 Vijf vaardigheden
  4.2 Taaltaak en tekst
  4.3 Tekstsoorten
  4.4 Tekstkenmerken
  4.5 Verwerkingsniveaus
  4.6 Strategieën en attitudes
  4.7 Ondersteunende kennis
  4.8 Cultuur
5 Het Europees Referentiekader MVT (als toetsingskader) ERK

1 Situering

Het belang van meerdere talen te kennen neemt toe naarmate de samenleving meer multicultureel wordt en naarmate landen geconfronteerd worden met de nevenverschijnselen van de globalisering. Een land dat erin slaagt zijn bevolking op een minimaal niveau van meertaligheid te brengen voorkomt het gevaar dat eentaligheid een risicofactor wordt van maatschappelijke uitsluiting voor het individu en van isolement in de wereldgemeenschap. Vandaar de bezorgdheid van de overheid om meer aandacht te besteden aan een talenbeleid.
Op 8 februari 2007 stelde minister Vandenbroucke zijn talenbeleidsnota 'De Lat hoog voor Talen in iedere school'. Goed voor de Sterken en Sterk voor de Zwakken' voor aan de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie in het Vlaamse Parlement. De nota werd in het parlement in zijn geheel positief ontvangen, en het departement Onderwijs en Vorming stelde een actieplan op voor de uitvoering ervan.

Zowel voor Nederlands als voor de moderne vreemde talen bevat deze nota eindtermenwerk, onder meer de herziening van bestaande eindtermen.
De Talennota is niet los te zien van het beleid van de Europese Unie. Nu de EU 27 lidstaten telt en 23 officiële talen erkent, is meertaligheid een belangrijk agendapunt geworden. Een commissaris werd aangesteld om het gebruik van deze talen in de Unie op te volgen en er een beleid rond te voeren.

Het EU-meertalenbeleid gaat terug tot de Lissabonakkoorden van 2000, gespecifieerd op de top van Barcelona in 2002 en ligt vervat in de Lissabonstrategie. In maart 2002 hebben de staatshoofden en regeringsleiders van de Europese Unie op de Europese Raad van Barcelona[7] aangedrongen op het onderwijzen van ten minste twee vreemde talen en dat vanaf zeer jonge leeftijd. De langetermijndoelstelling van de Commissie bestaat erin de individuele meertaligheid te bevorderen opdat alle burgers beschikken over praktische vaardigheden in ten minste twee talen (de moedertaal niet meegerekend)[8].

[7] Europese Raad van Barcelona, 15 en 16 maart 2002, Conclusies van het voorzitterschap, deel I, 43.1.
[8] COM(2003) 449: Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen: actieplan 2004 - 2006; COM(1995) 590: Witboek Onderwijzen en leren.

In een eerste mededeling van de commissaris wordt de gevoerde kaderstrategie toegelicht en wordt een omschrijving gegeven van wat de Commissie onder meertaligheid verstaat. “Meertaligheid betekent zowel het vermogen om verschillende talen te gebruiken als het samenleven van verschillende taalgemeenschappen in hetzelfde geografische gebied.” M.a.w. de EU is voornamelijk bekommerd om de maatschappelijke meerwaarde van meertaligheid. Het is aan de onderwijsdeskundigen en beleidsverantwoordelijken om deze beleidsoptie inhoud en vorm te geven.
Het bevorderen van taalvaardigheid is, na een raadpleging van enkele jaren, in 2005 één van de twintig kernindicatoren geworden waarrond gewerkt wordt om de doelstelling van Lissabon te kunnen verwezenlijken dat Europa *“de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld dient te worden die in staat is tot duurzame economische groei met meer en betere banen en een hechtere sociale samenhang”.*
Ook de sleutelcompetenties die in december 2006 door het Europees Parlement werden goedgekeurd, hechten zeer veel belang aan de competenties voor talen[9].

2 Accenten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen MVT

Tien jaar geleden is na een maatschappelijk debat vastgelegd welke kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes wenselijk en haalbaar zijn voor onze leerlingen. Dat zijn de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Die nemen de inrichtende machten op herkenbare wijze in hun leerplannen op. En ook uitgeverijen gaan met eindtermen en leerplannen aan de slag om leermiddelen te ontwikkelen die het onderwijzen van leraren en het leren van leerlingen ondersteunen.
Het **huidig curriculum** voor de basisvorming moderne vreemde talen ziet er als volgt uit:

- In het **lager onderwijs** is Frans als verplicht leergebied aanwezig. Het decreet basisonderwijs maakt een onderscheid tussen ***talensensibilisering*** en ***taalinitiatie (Frans***). ***Talensensibilisering*** is al spelend, zingend zich gewennen aan de tonaliteit van een andere taal. ***Taalinitiatie*** is een aan formeel talenonderwijs voorafgaand aanbod van 'talige activiteiten'. Soms kan het qua woordenschat al wat verder gaan dan een occasionele aanpak.(tellen van dagen van de week, maanden, populaire aftelrijmpjes). Als men aan taalinitiatie doet, moet het verplicht in de eerste plaats om Frans gaan. In de volgende schematische balkvoorstelling is aangeduid dat er een duidelijk verschil bestaat tussen het formele systematische onderwijs in het Frans en de voorafgaande activiteiten.

Talensensibilisering	Taalinitiatie (Frans)	Formeel talenonderwijs

- In de **A-stroom van de eerste graad** van het secundair onderwijs zijn Frans en Engels in de basisvorming opgenomen; de te bereiken minimumdoelstellingen zijn in eindtermen vastgelegd. De vigerende eindtermen gaan echter nog uit van de situatie dat Frans geen verplicht leergebied was in het basisonderwijs. Hier is een aanpassing en een betere aansluiting nodig als gevolg van de nieuwe situatie die is ontstaan na de wijziging van het decreet basisonderwijs.
- In de **B-stroom van de eerste graad** is geen enkele vreemde taal opgenomen in de basisvorming. Er zijn wel ontwikkelingsdoelen voor Frans ontworpen ten dienste van scholen die het vak Frans willen aanbieden via het complementaire gedeelte van de lessentabel. De afwezigheid van een vreemde taal in de basisvorming van de B-stroom is problematisch in het licht van de Europese aanbevelingen en van de vaststelling dat

[9] Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren.

in de ons omringende landen de eerste vreemde taal (meestal) als een verplicht vak in de basisvorming is opgenomen voor alle leerlingen van het lager secundair onderwijs (zowel in comprehensieve als in categoriale onderwijsstructuren).

- In de **tweede en in de derde graad van het beroepssecundair onderwijs** is momenteel geen enkele vreemde taal in de basisvorming opgenomen; er zijn dus ook geen eindtermen voorhanden. Daardoor gelden dezelfde bedenkingen als voor de B-stroom van de eerste graad. Daarenboven is het om sociale en economische redenen van belang dat leerlingen in deze onderwijsvorm zich bij het einde van hun secundair onderwijs op een persoonlijk en maatschappelijk redzaamheidsniveau kunnen uitdrukken in ten minste één vreemde taal.
- In de **tweede en in de derde graad van het technisch en het kunstsecundair onderwijs** is één vreemde taal (Frans of Engels, naar keuze) opgenomen in de basisvorming. De beschikbare eindtermen zijn voor beide vakken dezelfde.
- In **ASO tweede en derde graad** zijn twee MVT verplicht.

Het **herziene curriculum** voor moderne vreemde talen (MVT):

- sluit aan bij de doelstellingen van het MVT-aanbod in het basisonderwijs (talensensibilisering, eindtermen Frans), zoals dit is vastgelegd in het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, gewijzigd op 7 mei 2004;
- geeft, overeenkomstig de Europese aanbevelingen, iedereen bij het einde van het leerplichtonderwijs - met uitzondering van bso - de mogelijkheid persoonlijke en professionele contacten te leggen in twee vreemde talen op een minimaal beheersingsniveau;
- is omwille van de transparantie voor de onderwijsverstrekkers en -gebruikers, voor de basisvorming van alle structuuronderdelen (onderwijsvormen en graden) vastgelegd in operationele ontwikkelingsdoelen/eindtermen, met een herkenbare aanduiding van het gewenste beheersingsniveau, getoetst aan het Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen (ERK).

De eindtermen Frans in het **basisonderwijs** zijn herzien.
Engels en Frans behoren decretaal tot de verplichte vakken in de **A-stroom van de eerste graad** secundair onderwijs. Dat is zo gebleven. De eindtermen Frans moeten verder bouwen op de eindtermen Frans van het basisonderwijs. Ze werden in die optiek aangepast.
Voor de **B-stroom van de eerste graad** werden de bestaande ontwikkelingsdoelen voor Frans herzien in het licht van het nieuwe statuut van verplicht vak. Zij zijn geherformuleerd als operationele doelstellingen, op een niveau dat niet hoger ligt dan de eindtermen Frans van het basisonderwijs, aangezien niet verwacht kan worden dat de meeste leerlingen bij de start in de B-stroom deze eindtermen hebben gehaald.
Voor de **tweede en de derde graad bso** zullen Frans of Engels deel uitmaken van de basisvorming voor alle leerlingen. Dit moet de leerlingen in staat stellen hun eigen wensen uit te drukken in functioneel, alledaags Engels of Frans en tegemoet komen aan wat de maatschappij als een strikt taalvaardigheidsminimum vereist. Door eindtermen te formuleren voor de B-stroom en bso komen we tegemoet aan de maatschappelijke uitdaging om de kloof te dichten tussen mensen die wel en andere die niet mee kunnen met de maatschappelijke meertaligheid.
Het moet de leerlingen in staat stellen hun eigen wensen uit te drukken in functioneel, alledaags Engels of Frans en tegemoet komen aan wat de maatschappij als een strikt taalvaardigheidsminimum – zelfredzaamheid – vereist. De leerlijn van lager onderwijs over 1ste graad naar 3de graad bso maakt een knik in 2de graad bso. Dit is bewust zo gekozen door de ontwikkelgroep omwille van de heterogeniteit van de leerlingpopulatie. Er kan immers van uitgegaan worden dat een deel van de leerlingengroep in 2de graad bso de eindtermen van 1ste graad A-stroom en zelfs lager onderwijs niet gehaald heeft. Verder stromen er ook leerlingen in vanuit 1ste graad B-stroom (ontwikkelingsdoelen) en buitengewoon onderwijs.

In de 2de graad is dus de optie genomen de grootst mogelijke kansen te bieden op het consolideren van bestaande taalvaardigheden en remediëring van wat ontbreekt door terug aan te sluiten zowel bij het taalvaardigheids niveau in de 1ste graad als het basisonderwijs. Na 2de graad loopt de leerlijn weer lineair stijgend verder tot en met het 3de jaar van de 3de graad.
Voor de **tweede en de derde graad aso** blijven Frans én Engels in de basisvorming opgenomen.
Voor de **tweede en de derde graad kso en tso** worden Frans én Engels in de basisvorming opgenomen. Als motivering geldt dat een leerling kso of tso zonder minimale kennis en vaardigheden in het Frans en in het Engels in de huidige tijd van internationalisering onvoldoende gekwalificeerd is. Er wordt op deze wijze aangesloten op de reeds eerder vermelde sleutelcompetenties (Key Competences), door de EU aanbevolen. Bovendien stromen deze leerlingen vaak door naar een professionele bachelor, of in de toekomst naar het hoger beroepsonderwijs, wat kennis en vaardigheden in het Frans en in het Engels noodzakelijk maakt.

3 Funderende doelstellingen op basis van een leerlijn

Er is een **systematische leerlijn** ontwikkeld vanaf de start van het lager onderwijs tot het einde van het secundair onderwijs. Het leren van een taal volgt immers een ononderbroken ontwikkelingslijn.
Deze leerlijn (basisonderwijs - 1ste graad - 2de graad - 3de graad) wordt trapsgewijs opgebouwd op basis van:

- handelingsgerichte taken
- tekstsoorten
- tekstkenmerken
- strategieën

De leerling start in het basisonderwijs met een taaltaak gekoppeld aan een verwerkingsniveau. Eens een taaltaak, inclusief verwerkingsniveau en tekstsoort afgebakend is, blijven deze drie elementen aanwezig, maar de complexiteitsgraad verhoogt. Strategieën helpen dan om een taaltaak gerichter en efficiënter uit te voeren.
'De lat hoog voor talen' houdt een **verticale leerlijn** in: zoveel mogelijk leerlingen voor talen het drempelniveau laten overstijgen. De ambitie is alle leerlingen uit het aso voor twee vreemde talen én voor alle vaardigheden naar een B1- niveau (cfr. punt 5: het Europees Referentiekader) brengen. Ook voor tso en kso mag de lat bepaald hoog liggen. Deze leerlingen worden best onafhankelijke taalgebruikers.
Ook de overgang van lager onderwijs naar secundair onderwijs is in deze leerlijn meegenomen. Afstemming tussen beide onderwijsniveaus is cruciaal voor een succesvolle start in het secundair onderwijs. Ook al was Frans tot 2004 niet verplicht in de basisschool, toch richtten de meeste basisscholen Frans in de 3e graad in. Sinds 2004 is Frans verplicht vanaf het vijfde leerjaar in alle lagere scholen in Vlaanderen. De ontwikkelcommissie heeft in één beweging de eindtermen Frans voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs herzien en gezorgd voor een geleidelijke opbouw. Zo zullen leerkrachten van de 1e graad naadloos kunnen aansluiten op wat de leerlingen in het basisonderwijs al leerden.
Niet enkel is er verticale samenhang maar ook op de **horizontale lijn** zijn de (herziene) ET op elkaar afgestemd. Er is de afstemming tussen leer- en communicatiestrategieën, MVT en Nederlands en hoewel de leraar talen niet de enige is die met vakoverschrijdende thema's te maken heeft, is hij zeer goed geplaatst om een aantal vakoverschrijdende eindtermen in zijn vak te integreren.
Bovendien zijn alle eindtermenpakketten van de verschillende onderwijsniveaus gelijktijdig en in samenhang ontwikkeld.

De **funderende doelstellingen** verduidelijken de bovenstaande visie op het onderwijs moderne vreemde talen en ze worden verder geconcretiseerd in de eindtermen:

- Moderne vreemde talen receptief en productief, mondeling en schriftelijk, effectief en interactief gebruiken als communicatiemiddel in relevante situaties.
- In staat zijn het taalgebruik aan te passen aan het doel van de taaltaak.
- De ondersteunende kennis beheersen die nodig is voor het uitvoeren van de taaltaak: vorm, betekenis, reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies, aspecten van de socioculturele verscheidenheid van de Franstalige en Engelstalige wereld.
- Via reflectie op de taaltaak de hierboven beschreven functionele kennis uitbreiden om de doeltreffendheid en de accuraatheid van de communicatie te verhogen.
- Talige strategieën verwerven om de specifieke taaltaken efficiënter te kunnen uitvoeren.
- Het belang inzien van en interesse hebben voor het leren van vreemde talen en gemotiveerd zijn om de taal ook buiten de klascontext te verwerven.
- De gebruiksmogelijkheden van vreemde talen waarderen door gevoel te ontwikkelen voor effectieve communicatie en door plezier te beleven aan mondelinge en schriftelijke communicatie.
- Bereid zijn tot intercultureel contact.

4 Structurering eindtermen/ontwikkelingsdoelen

Voor de selectie, de formulering en de structurering van de eindtermen wordt vertrokken van een aantal uitgangspunten. Het onderwijs moderne vreemde talen is in essentie gericht op het verwerven van taalvaardigheid. Het einddoel is leerlingen vlot te leren communiceren. **Het hoofddoel is dus niet wat leerlingen over taal weten, maar wat ze ermee kunnen doen.**

4.1 Vijf vaardigheden

In navolging van de talenbeleidsnota werden eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor vijf vaardigheden (luisteren, lezen, spreken, mondelinge interactie en schrijven) geformuleerd. In de lijn van het Europese Referentiekader voor Talen wordt de samenzetting ‘spreken/gesprekken voeren’ in de vigerende eindtermen opgesplitst in ‘spreken’ en ‘mondelinge interactie’ zodat er nu vijf vaardigheden zijn in plaats van vier. Meteen wordt hiermee de communicatieve vaardigheid meer beklemtoond. Uiteraard kunnen veel communicatiesituaties alleen op een vrij kunstmatige wijze aan één van deze vaardigheidsdomeinen worden toegewezen. Zo zijn in een gesprek 'luisteren' en 'spreken' niet van elkaar te scheiden; een mondelinge synthese van een gelezen tekst is zowel een lees- als een spreekactiviteit. Omdat interactieve communicatie het uiteindelijke doel is, moeten leerlingen voldoende het geïntegreerde karakter van de vijf vaardigheden ervaren. Toch blijkt het nuttig om de vijf vaardigheden van elkaar te onderscheiden en ze afzonderlijk in eindtermen te beschrijven; bepaalde vaardigheden kunnen immers ook op zichzelf staan en de eindtermen/ontwikkelingsdoelen kunnen via de vijf vaardigheden overzichtelijk worden ingedeeld.

4.2 Taaltaak en tekst

Omdat functioneren in taal centraal staat, is voor de formulering van de eindtermen/ontwikkelingsdoelen uitgegaan van de **taaltaken** die leerlingen in relevante situaties moeten kunnen uitvoeren. De taaltaak beschrijft wat iemand doet met taal.
Taalvaardigheid staat nooit los van communicatieve situaties en manifesteert zich doorheen de receptie en productie van **teksten**. Daarom wordt de 'tekst' gekozen als de eenheid van beschrijving. Zoals dat in de definitie van de Raad van Europa het geval is, verwijst 'tekst'

ook hier naar elke boodschap die door leerlingen geproduceerd of ontvangen wordt, zowel mondeling als schriftelijk. Iedere vorm van communicatie leidt immers tot tekst. Met 'tekst' wordt dus niet enkel verwezen naar geschreven teksten. Leerlingen moeten enerzijds boodschappen uit gesproken en geschreven teksten kunnen ophalen en anderzijds sprekend en schrijvend boodschappen in een geschikte vorm weten te formuleren.
Een essentiële vraag is welke teksten voor welke groep van leerlingen in aanmerking komen; welke teksten zijn nuttig en zinvol? Een belangrijk principe is dat de teksten in elk geval relevant moeten zijn. Men moet zich situaties kunnen voorstellen waarin leerlingen met die bepaalde tekst geconfronteerd worden en ermee kunnen omgaan. De te ontvangen en te produceren teksten moeten zo veel mogelijk aansluiten bij de interesse, de leefwereld en de aanleg van de leerlingen. De leerlingen moeten het aangeboden materiaal als zinvol ervaren, bijvoorbeeld omdat het aansluit bij hun specifieke belangstellingssfeer, iets wat onder meer verbonden kan zijn met de gekozen studierichting. Dit neemt niet weg dat het taalmateriaal er ook op gericht is het interesseveld van de leerlingen uit te breiden en te verdiepen.
Bij het bepalen van de moeilijkheidsgraad van eindtermen moet met een aantal factoren rekening worden gehouden. Eerst en vooral zullen niet alle groepen leerlingen met dezelfde teksten moeten kunnen omgaan. Bovendien hoeft de moeilijkheidsgraad van de teksten niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn en tenslotte zullen niet alle leerlingen de teksten in dezelfde mate moeten beheersen. Daarom wordt geopteerd voor differentiatie op basis van tekstsoorten, tekstkenmerken en verwerkingsniveaus. Hoewel geen van deze elementen als absoluut criterium voor de aanduiding van de moeilijkheidsgraad van de taaltaak kan gelden, zorgt het **samenspel van deze criteria** voor voldoende differentiatieruimte.

4.3 Tekstsoorten

Bij het formuleren van de eindtermen wordt aangegeven met welke 'teksten' leerlingen worden geconfronteerd. Vijf soorten worden onderscheiden: informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten. Deze tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de tekst ervaren wordt:

- bij informatieve teksten het overbrengen van informatie;
- bij prescriptieve teksten het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger;
- bij narratieve teksten het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen;
- bij argumentatieve teksten het opbouwen van een redenering;
- bij artistiek-literaire teksten het feit dat de esthetische component expliciet aanwezig is.

Tekstsoort	Omschrijving	Voorbeelden
Informatieve teksten	het overbrengen van informatie	schema, tabel, krantenartikel, nieuwsitem, mededeling, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, documentaire, interview, gesprek, uiteenzetting (door de leerkracht), recensie
Prescriptieve teksten	het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger	instructie (m.b.t. klasgebeuren), opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, handleiding, publieke aankondiging, reclameboodschap
Argumentatieve teksten	het opbouwen van een redenering	pamflet, betoog, essay, discussie, debat
Narratieve teksten	het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen	reportage, scenario, relaas, interview, hoorspel, verhaal, film, feuilleton, reisverhaal
Artistiek-literaire teksten	expliciete aanwezigheid van esthetische component	gedicht, kortverhaal, roman, toneel, stripverhaal, chanson/song

Deze classificatie mag niet absoluut worden geïnterpreteerd. Eenzelfde tekst kan immers onder verschillende tekstsoorten geklasseerd worden, afhankelijk van de component die men voor een specifieke taaltaak centraal stelt. Zonder de opdeling in tekstsoorten te willen hanteren als een absoluut criterium ter aanduiding van de moeilijkheidsgraad, kunnen we toch stellen dat bepaalde tekstsoorten meestal moeilijker zijn dan andere. Zo zijn informatieve en prescriptieve teksten doorgaans gemakkelijker dan narratieve, argumentatieve of artistiek-literaire teksten. De informatie ophalen uit een eenvoudig gedicht (artistiek-literair) bijvoorbeeld is in principe moeilijker dan de informatie ophalen uit een eenvoudig schema (informatief). En het schrijven van een eenvoudig betoog (argumentatief) is complexer dan het schrijven van een eenvoudige waarschuwing (prescriptief).
Dat neemt niet weg dat ook binnen eenzelfde tekstsoort de moeilijkheidsgraad van teksten sterk kan variëren. Zo is in principe een opschrift eenvoudiger dan een gebruiksaanwijzing (allebei prescriptief) en een mededeling eenvoudiger dan bijvoorbeeld een verslag (allebei informatief).

4.4 Tekstkenmerken

De moeilijkheidsgraad van een te ontvangen of een te produceren tekst wordt mede bepaald door intrinsieke kenmerken. Wanneer tekstkenmerken voor teksten bij een taaltaak van toepassing zijn, worden die geformuleerd onder volgende items:

- onderwerp (bijvoorbeeld: eigen leefwereld en dagelijks leven);
- taalgebruikssituatie (bijvoorbeeld: met aandacht voor digitale media);
- structuur, samenhang en lengte (bijvoorbeeld: af en toe iets langere teksten);
- uitspraak, articulatie en intonatie (bijvoorbeeld: zorgvuldige articulatie);
- tempo en vlotheid (bijvoorbeeld: normaal tempo);
- woordenschat en taalvariëteit (bijvoorbeeld: overwegend eenduidig in de context).

4.5 Verwerkingsniveaus

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, wordt het verwerkingsniveau als criterium gebruikt. Voor de eindtermen worden vier verwerkingsniveaus onderscheiden, waarbij het volgende telkens het voorafgaande insluit:

- kopiërend niveau: teksten of woorden letterlijk weergeven; er gebeurt hier geen wezenlijke verwerking van de aangeboden informatie;
- beschrijvend niveau: de aangeleverde informatie inhoudelijk opnemen zoals ze wordt aangeboden of de informatie weergeven zoals ze zich heeft voorgedaan: in de informatie als zodanig wordt geen "transformatie" aangebracht;
- structurerend niveau: de informatie achterhalen en op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen, of ook: ze op een dergelijke wijze te horen of te lezen geven;
- beoordelend niveau: de informatie achterhalen, op een persoonlijke wijze ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen.

Een verwerkingsniveau wordt beschreven door middel van omschrijvingen met als kern een **operationeel werkwoord.**

	receptieve vaardigheden luisteren - lezen	**productieve vaardigheid spreken**	**productieve vaardigheid schrijven**	**mondelinge interactie**
kopiërend verwerkingsniveau		▪ woorden en zinnen nazeggen ▪ teksten luidop voorlezen	▪ woorden en/of een tekst overschrijven ▪ standaarduitdrukkingen en vaste frasen overnemen	▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd
beschrijvend verwerkingsniveau	▪ globale onderwerp bepalen ▪ hoofdgedachte achterhalen ▪ spontane mening/appreciatie vormen ▪ gedachtegang volgen ▪ relevante informatie selecteren ▪ tekststructuur en -samenhang herkennen	▪ informatie geven en vragen ▪ navertellen ▪ spontane mening/appreciatie geven ▪ beschrijven	▪ invullen ▪ inhoud globaal weergeven ▪ spontane mening/appreciatie geven ▪ mededeling schrijven ▪ beschrijven	▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd
structurerend verwerkingsniveau	▪ informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen	▪ samenvatten ▪ verslag uitbrengen	▪ samenvatten ▪ verslag/brief schrijven	▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd
beoordelend verwerkingsniveau	▪ informatie beoordelen	▪ argumenten formuleren	▪ argumenten formuleren	▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd

Zoals reeds vermeld, komen de vijf vaardigheden vanzelfsprekend gecombineerd en geïntegreerd aan bod bij het uitvoeren van taaltaken. Daarin kan uiteraard ook een groeiende complexiteit zitten.
Bij het concreet formuleren van eindtermen door middel van operationele werkwoorden is van de volgende principes uitgegaan:

- De eindtermen/ontwikkelingsdoelen zijn geformuleerd op basis van operationele werkwoorden en niet op basis van de abstractere verwerkingsniveaus omdat de operationele werkwoorden het mogelijk maken ook binnen een zelfde verwerkingsniveau differentiatie aan te brengen. Zo kan men er bijvoorbeeld bij het beschrijvend omgaan met artistiek-literaire teksten van uitgaan dat het voor een bepaalde groep leerlingen (nog) niet aangewezen is 'relevante informatie te selecteren' of de 'tekststructuur en -samenhang te herkennen'.
- De operationele werkwoorden van een hoger verwerkingsniveau impliceren - gecombineerd met een inhoud - de operationele werkwoorden van het voorafgaande verwerkingsniveau. Wie bijvoorbeeld in staat is een persoonlijk, goed gedocumenteerd en geordend mondeling 'verslag uit te brengen' (structurerend spreken), zal ook bekwaam zijn 'iets na te vertellen' (beschrijvend spreken). Het bijna letterlijk nazeggen en het letterlijk overschrijven van taalmateriaal, wat zich op het kopiërend verwerkingsniveau bevindt, is in het beschrijvende verwerkingsniveau geïmpliceerd.
- Vanzelfsprekend zijn niet noodzakelijk alle operationele werkwoorden van een bepaald verwerkingsniveau op alle tekstsoorten van toepassing. Zo lijkt 'relevante informatie selecteren' bij een prescriptieve tekst niet erg zinvol. Alle informatie is hier essentieel. En het 'geven van een spontane mening/appreciatie' naar aanleiding van de concrete tekst 'formulier' is wellicht ook niet relevant.

Het is bij dit alles van wezenlijk belang dat de moeilijkheidsgraad van de eindtermen niet bepaald wordt door één van de hierboven vermelde criteria, maar dat precies het **samenspel van de verschillende parameters** - tekstsoort, tekstkenmerken en verwerkingsniveau - de moeilijkheidsgraad bepaalt.
Voor echt taalvaardigheidsonderwijs moeten leerlingen immers geconfronteerd worden met een gevarieerd taalaanbod én met uitdagende taaltaken. Zo kan het zeer waardevol zijn een moeilijker verwerkingsniveau te verbinden met een tekst die eenvoudiger is qua tekstsoort en tekstkenmerken. Enerzijds kunnen leerlingen op die manier bijvoorbeeld geleidelijk aan n.a.v. eenvoudig, vertrouwd materiaal een argumentatie leren opbouwen in de vreemde taal. Anderzijds kan men evengoed een eenvoudig verwerkingsniveau verbinden met een tekst die moeilijker is qua tekstsoort en/of tekstkenmerken.

4.6 Strategieën en attitudes

Voor het uitvoeren van de taaltaken die hierboven voor elk van de vijf vaardigheden beschreven zijn, is het essentieel dat de leerlingen een aantal doelen realiseren die te maken hebben met strategieën en attitudes.
Onder **strategieën** verstaan we het geheel van technieken die de leerling toepast om de taaltaak zo compleet en zo efficiënt mogelijk uit te voeren. Het zijn planmatige technieken, procedures, handelwijzen die elke taalgebruiker min of meer bewust hanteert en die door onderwijs ontwikkeld en versterkt worden.
Bij het ontvangen/produceren van tekst zijn bepaalde **attitudes** - bijvoorbeeld: bereid zijn tot communicatie, lees- en luisterbereidheid… - onmisbaar. Met het oog op de controle door de inspectie worden de attitudes met een asterisk (*) aangeduid. Het komt er dus op aan de leerlingen kansen te bieden om deze attitudes te ontwikkelen door het aanbieden en inoefenen van daarop gerichte activiteiten.

4.7 Ondersteunende kennis

Vaardigheden en kennis gaan samen en moeten dan ook samen worden ontwikkeld. Daarom werd in de nieuwe eindtermen niet alleen de pijler 'vaardigheden' versterkt, maar ook de pijler 'kennis'. Zonder een diepgaand inzicht in de fundamentele bouwstenen van wat een taal is, kan taalverwerving niet tot op een hoog niveau geraken. Je kunt een taal leren spreken en communicatief slechts tot op zekere hoogte hanteren door onderdompeling en nabootsing. Taalstructurele aandacht moet dus worden geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs.

Taalstructuren zijn er in engere en in bredere zin. In engere zin worden er de structuren van het taalsysteem (de 'grammatica') mee bedoeld: woorden, woordvorming, woordsoorten, woordgroepen, zinsdelen, zinstypes, enkelvoudige en complexe zinnen; soms daarbij ook het klanksysteem, en als afgeleide het spellingsysteem.
In bredere zin omvat het begrip 'taalstructuren' óók de structuren en de systematiek achter het taalgebruik in allerhande communicatieve situaties: de contextueel-situationele, stilistische, pragmatische, sociale en psychologische aspecten van het taalgebruik. 'Kennis' is geen simpel, eenduidig begrip.
Naar aanleiding van taaltaken bouwen de leerlingen geleidelijk hun taalkennis op.
De relatie tussen deze operationele kennis en taalvaardigheid is geen eenrichtingsverkeer, waarbij kennis louter ondersteunend zou zijn voor de vaardigheden. Immers, bij het uitvoeren van de taaltaak kunnen leerlingen hun kennis niet alleen inzetten; ze kunnen die onder begeleiding ook uitbreiden via reflectie op de ontvangen of geproduceerde tekst. Inzicht in allerlei taalverschijnselen en reflectie over eigen en andermans taalgebruik bevorderen de taalvaardigheid. Gerichte reflectie over wat men wil meedelen en hoe men een taaltaak uitvoert, versterkt de taalvaardigheid en doet ze aan doeltreffendheid en accuraatheid winnen. Voorwaarde is wel dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn. Taalvaardigheidsonderwijs draagt op die manier ook bij tot het verhogen van het kennisniveau. In alle eindtermenpakketten wordt telkens de basistaalkennis aangegeven die een leerling nodig heeft om te communiceren.
Taalstructuren zijn belangrijk om een taal te leren, maar het moet gebeuren in aansluiting bij het niveau van cognitieve ontwikkeling en abstractievermogen waarop de leerlingen zich bevinden. Vanuit die optiek werden de eindtermen Nederlands taalbeschouwing voor lager onderwijs, de A-stroom van de 1ste graad secundair onderwijs en de ontwikkelingsdoelen van de B-stroom van de 1ste graad secundair onderwijs herzien en is een beperkte lijst van begrippen en termen ontwikkeld en in de eindtermen/ontwikkelingsdoelen Nederlands opgenomen. Dit houdt in: een nadere concretisering van wat voor leerlingen op het einde van het basisonderwijs voor taalbeschouwing echt nodig en haalbaar is en een verbetering van de aansluiting basisonderwijs - secundair onderwijs op dit vlak.
In de eindtermen MVT van de eerste graad gaat men ervan uit dat de doeltreffendheid van de communicatie belangrijker is dan de vormcorrectheid. Ook voor de tweede en de derde graad blijft dit principe gelden. Alleen kunnen de eisen op vlak van vormcorrectheid voor wat woordenschat, grammatica, uitspraak en spelling betreft, hoger worden gesteld.
Een laatste kenniscomponent betreft de socioculturele context van de aangeleerde vreemde taal die functioneel is voor de groei naar **interculturele communicatie**. Dit komt verder aan bod.

4.8 Cultuur

Van een heel andere orde zijn de culturele aspecten die met een taal samengaan. Deze zijn noodzakelijk voor iedereen die in het kader van de basisvorming een taal leert, om zo gevoelig te worden voor culturele overeenkomsten en verschillen.
Bij het uitvoeren van een taaltaak is het vaak noodzakelijk te beschikken over een zekere kennis van de socioculturele aspecten van de Franstalige respectievelijk Engelstalige wereld. Deze component mag zeker niet worden beperkt tot het belichten van een aantal ge-

ografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor deze cultuur ervaren worden. Het is belangrijker dat de leerlingen inzicht krijgen in de werking van andere culturen.
Meer concreet gaat het om de geldende waarden en attituden zoals zij zich concretiseren in het dagelijks leven en om sociale en rituele conventies. Het betreft niet enkel kunsten en letteren maar ook levenswijzen, waardesystemen, tradities en overtuigingen. Als zodanig gaat het zowel om fenomenen uit het dagelijks leven en populaire culturele producten als om cultuur met de grote C.
Cultuur wordt in de volle breedte beschouwd: van details in de socioculturele sfeer tot interculturele communicatie tussen culturen. Kortom: cultuur omvat de hele waaier van onderscheiden spirituele, materiële, intellectuele en emotionele uitdrukkingen die een gemeenschap of een sociale groep karakteriseren. Op die manier zal in principe ook een grotere openheid ten opzichte van culturele diversiteit ontstaan. Deze component - openheid voor en gerichtheid op interculturele communicatie - is geïntegreerd in de eindtermen. Voor alle graden en onderwijsvormen zijn per taal ontwikkelingsdoelen of eindtermen met betrekking tot cultuuraspecten geformuleerd.

5 Het Europees Referentiekader MVT (als toetsingskader) ERK

Voor de eindtermen/ontwikkelingsdoelen van de basisvorming - minimumdoelen - moet de lat juist gelegd worden: niet lager dan nodig, maar ook niet hoger. In de Talenbeleidsnota is daarom gevraagd de herziene **eindtermen te koppelen aan het Europees Referentiekader**, het ERK.

Sinds 2001 kennen we het 'Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen' (ERK). Het ERK laat ons toe het niveau van de basistaalvaardigheid te benoemen of duidelijk te maken en het onderling verband tussen de niveaus of de evolutie binnen de niveaus te verduidelijken.
Het ERK verschaft een gemeenschappelijke basis voor de uitwerking van leerdoelen, lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens, leerboeken en dergelijke in heel Europa. Het beschrijft wat taalleerders moeten leren om een taal te kunnen gebruiken voor communicatie en welke kennis en vaardigheden zij moeten ontwikkelen om daarbij doeltreffend te kunnen handelen. Dit gebeurt op een eerste globale schaal van niveaubeschrijving over de vaardigheden heen. De beschrijving omvat ook de culturele context van taal. Verder definieert het Referentiekader vaardigheidsniveaus waarmee de voortgang van leerders levenslang kan worden gemeten in iedere fase van het leerproces. Dit gebeurt aan de hand van de beschrijving van beheersingsniveaus per vaardigheid en vervolgens wordt aan de hand van descriptoren concreet beschreven wat iemand per vaardigheid moet kunnen.

Het ERK onderscheidt zes beheersingsniveaus van een vreemde taal: A1, A2, B1, B2, C1 en C2. Elk van de zes niveaus wordt beschreven aan de hand van een reeks descriptoren of zinnen die uitdrukken wat iemand op elk niveau moet kunnen doen met een taal wanneer hij/zij die beluistert, leest, spreekt, schrijft of ermee in interactie gaat.
Een koppeling van de basisvorming moderne vreemde talen (MVT) aan die niveaus van het ERK maakt de taalbeheersingsniveaus voor iedereen transparanter en zorgt voor een meer eenduidige interpretatie ervan. Zowel in Vlaanderen als in internationaal verband vergemakkelijkt deze transparantie of eenduidigheid de aansluiting in het opleidingenaanbod en de inpassing in de arbeidswereld.

De zes niveaus vertegenwoordigen bij nadere beschouwing ieder een 'hoge' en een 'lage' interpretatie van de klassieke verdeling in basisniveau, middenniveau en gevorderd niveau.

A Basisgebruiker		B Onafhankelijke gebruiker		C Vaardige gebruiker	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Break-	**Waystage**	**Threshold**	**Vantage**	**Effective**	**Mastery**
through (doorbraak/ absoluut minimum)	(tussenstap/ overlevings-niveau)	(drempel/be-perkt talige zelfstandig-heid)	(uitzicht/echte talige zelf-standigheid)	**Operational Proficiency** (effectieve operationele vaardigheid/ uitgebreide ta-lige zelfstan-digheid)	(beheersing)

Gemeenschappelijke Referentieniveaus ERK: globale schaal

Vaardige gebruiker	C2	Kan vrijwel alles wat hij of zij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is uit verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.
	C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
Onafhankelijke gebruiker	B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.
	B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
Basis-gebruiker	A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.

	A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften, begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, wie hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

Bij de kadering van de eindtermen/ontwikkelingsdoelen in het ERK moeten een aantal belangrijke elementen vermeld worden. Vooreerst gaat het hier over de taalbeheersingsniveaus zoals die blijken uit de eindtermen. Dit zijn de minimumdoelstellingen voor de basisvorming van een leerlingenpopulatie, waaruit de minimum beheersingsniveaus afgeleid worden.

De doelstellingen van extra lestijden taal uit de specifieke en complementaire delen van het lessenrooster zorgen ervoor dat de niveaus van taalbeheersing soms hoger liggen dan de hier beschreven niveaus. In het ERK zijn er heel wat tussen- of subniveaus. Op die manier kan de voortgang in de taalbeheersing fijnmaziger worden weergegeven. De eindtermen zijn en blijven ook na hun aanpassing per graad uitgeschreven; de fijnmazigere taalbeheersingsniveaus vallen niet noodzakelijk samen met deze graadindeling. Het is daarom de taak van de leerplanmakers om de tussenniveaus uit te werken.
De herziene eindtermen moderne vreemde talen (MVT) werden gelinkt aan een niveau van het ERK.

	Luisteren	**Lezen**	**Spreken**	**Mondel. interactie**	**Schrijven**	**Globaal**
bao	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
1 A	A 1/A 2	A 1/ A 2	A 2	A 2	A 1/A 2	A 2
1 B	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
2 aso	A 2/B 1	A 2/B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
2 bso	A 1	A 1	Geen ET	A 1	A 1	A 1
2 kso/tso	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2
3 aso	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
3 bso (1+2)	A 1/A2	A 1/A2	A 1	A1/A 2	A 1	A 1
3 bso (3)	A 2	A1/A 2	A 1	A 2	A 1	A 2
3 kso/tso	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2	A 2/B 1

Deze linking werd wetenschappelijk gevalideerd. Daarmee is duidelijk dat het ERK als toetsingskader kan dienen bij de herschrijving of ontwikkeling van eindtermen. Bij die herschrijving zijn de attitudes en culturele elementen van de huidige eindtermen als waardevolle componenten voor de vorming van onze leerlingen ook opgenomen. Wel dient rekening gehouden te worden met het volgende:

- De eindtermen zijn op een hoger abstractieniveau geformuleerd dan de ERK descriptoren om de invulling door leerplannen mogelijk te maken. Dit heeft voor gevolg dat een strikte linking met de ERK niveaus niet mogelijk is.
- Aan de leerplanmakers wordt het signaal gegeven om de ET op het gekozen ERK-niveau te concretiseren. De keuze voor een bepaald ERK-niveau is gemaakt vanuit de visie op de eindtermen.
- Indien actoren (koepelorganisaties, leerplan- en handboekmakers, scholen, leerkrachten…) het wenselijk achten een hoger ERK-niveau te bereiken met bepaalde leerlingengroepen kan dat op voorwaarde dat het minimum (gekozen ERK-niveau) bereikt wordt voor de betrokken leerlingen.

Op deze wijze is het duidelijker welke beheersingsniveaus voor vreemde talen Vlaanderen ten minste wil bereiken.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

VOORONTWERP VAN DECREET

Vlaamse Regering

Voorontwerp van decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van …….. betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

DE VLAAMSE REGERING,

Op voorstel van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming is ermee belast, in naam van de Vlaamse Regering, bij het Vlaams Parlement het ontwerp van decreet in te dienen, waarvan de tekst volgt :

Artikel 1. Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Art. 2. Het besluit van de Vlaamse Regering van ……betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs wordt bekrachtigd.

Art. 3. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen, vermeld in artikel 2, treden in werking vanaf het schooljaar 2010-2011, met uitzondering van:
1° de eindtermen “Nederlands” van de tweede graad (eerste en tweede leerjaar) aso, kso en tso, die in werking treden vanaf het schooljaar 2012-2013;
2° de eindtermen “Nederlands” van de derde graad (eerste en tweede leerjaar) aso, kso en tso, die in werking treden vanaf het schooljaar 2014-2015;
3° de eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de derde graad (eerste en tweede leerjaar) bso, die in werking treden vanaf het schooljaar 2012-2013;
4° de eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de derde graad (derde leerjaar) bso, die in werking treden vanaf het schooljaar 2014-2015.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal Smet

ONTWERP VAN BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING

Vlaamse Regering

Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

DE VLAAMSE REGERING,

Gelet op het decreet van 18 januari 2002 betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs, artikel 3, vervangen bij het decreet van 30 april 2009;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 23 juni 2000 tot vaststelling van de vakgebonden eindtermen van de tweede en de derde graad van het gewoon secundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 18 januari 2002, gewijzigd bij de decreten van 18 januari 2002 en 10 juli 2008 en bij het besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009, bekrachtigd bij het decreet van 30 april 2009;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 20 september 2002 tot vaststelling van de eindtermen van het derde leerjaar van de derde graad van het gewoon beroepssecundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 20 december 2002 en gewijzigd bij het decreet van 10 juli 2008;

Gelet op de adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad, gegeven op 21 mei, 26 mei, 5 juni, 9 september, 23 september en 24 september 2008, en 14 mei 2009;

Gelet op het akkoord van de Vlaamse minister, bevoegd voor de begroting, gegeven op ……2009;

Gelet op advies ……van de Raad van State, gegeven op ……2009, met toepassing van artikel 84, §1, eerste lid, 1°, van de wetten op de Raad van State, gecoördineerd op 12 januari 1973;

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

Hoofdstuk I. Ontwikkelingsdoelen in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers

Artikel 1. De ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs zijn opgenomen in bijlage 1, die bij dit besluit is gevoegd.

Hoofdstuk II. Wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 23 juni 2000 tot vaststelling van de vakgebonden eindtermen van de tweede en de derde graad van het gewoon secundair onderwijs

Art. 2. In artikel 1, §2, van het besluit van de Vlaamse Regering van 23 juni 2000 tot vaststelling van de vakgebonden eindtermen van de tweede en de derde graad van het gewoon secundair onderwijs worden de volgende wijzigingen aangebracht:

1° in punt 2°, worden tussen het woord “Nederlands,” en het woord “wiskunde” de woorden “Frans of Engels,” ingevoegd;
2° in punt 6°, worden tussen het woord “Nederlands,” en de woorden “maatschappelijke vorming” de woorden “Frans of Engels,” ingevoegd.

Art. 3. Aan artikel 2 van hetzelfde besluit worden de volgende zinnen toegevoegd:

“Voor het vak Frans of Engels worden de eindtermen van de tweede graad van het beroepssecundair onderwijs evenwel pas in acht genomen, progressief leerjaar na leerjaar, vanaf het schooljaar 2010-2011, en worden de eindtermen van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs evenwel pas in acht genomen, progressief leerjaar na leerjaar, vanaf het schooljaar 2012-2013. Wijzigingen van eindtermen worden in acht genomen vanaf het schooljaar zoals bepaald bij decreet.”

Art. 4. In de bijlage bij hetzelfde besluit worden de volgende wijzigingen aangebracht:

1° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen tweede graad – aso” wordt punt F. Nederlands, vervangen door de tekst die is opgenomen in bijlage 2, die bij dit besluit is gevoegd;
2° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen tweede graad – bso” wordt een punt C. Moderne vreemde talen: Frans of Engels toegevoegd, waarvan de tekst is opgenomen in bijlage 3, die bij dit besluit is gevoegd;
3° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen tweede graad – kso” wordt punt F. Nederlands, vervangen door de tekst die is opgenomen in bijlage 4, die bij dit besluit is gevoegd;
4° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen tweede graad – tso” wordt punt F. Nederlands, vervangen door de tekst die is opgenomen in bijlage 5, die bij dit besluit is gevoegd;
5° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen derde graad – aso” wordt punt G. Nederlands, vervangen door de tekst die is opgenomen in bijlage 6, die bij dit besluit is gevoegd;
6° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen derde graad – bso” wordt een punt C. Moderne vreemde talen: Frans of Engels toegevoegd, waarvan de tekst is opgenomen in bijlage 7, die bij dit besluit is gevoegd;
7° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen derde graad – kso” wordt punt E. Nederlands, vervangen door de tekst die is opgenomen in bijlage 8, die bij dit besluit is gevoegd;

8° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen derde graad – tso” wordt punt E. Nederlands, vervangen door de tekst die is opgenomen in bijlage 9, die bij dit besluit is gevoegd.

Hoofdstuk III. Wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 20 september 2002 tot vaststelling van de eindtermen van het derde leerjaar van de derde graad van het gewoon beroepssecundair onderwijs

Art. 5. In het opschrift van het besluit van de Vlaamse Regering van 20 september 2002 tot vaststelling van de eindtermen van het derde leerjaar van de derde graad van het gewoon beroepssecundair onderwijs worden de woorden “de eindtermen” vervangen door de woorden “de vakgebonden eindtermen”.

Art. 6. Aan artikel 1, §2, van hetzelfde besluit wordt een punt 3° toegevoegd, dat luidt als volgt:

“3° Frans of Engels.”

Art. 7. Aan artikel 2 van hetzelfde besluit worden de volgende zinnen toegevoegd:

“Voor het vak Frans of Engels worden de eindtermen evenwel pas in acht genomen vanaf het schooljaar 2014-2015. Wijzigingen van eindtermen worden in acht genomen vanaf het schooljaar zoals bepaald bij decreet.”

Art. 8. In de bijlage bij hetzelfde besluit worden de eindtermen Moderne vreemde talen: Frans of Engels toegevoegd, die zijn opgenomen in bijlage 10, die bij dit besluit is gevoegd.

Hoofdstuk IV. Slotbepaling

Art. 9. De Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, is belast met de uitvoering van dit besluit.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel;

Pascal Smet

Bijlage 1. Ontwikkelingsdoelen “Nederlands voor nieuwkomers” in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs

Deel A: Taaldoelen

1 De leerlingen kunnen gericht informatie opzoeken en informatiebronnen en -kanalen adequaat gebruiken:								
VERWERKINGSNIVEAU Het gaat hier niet om een taaldoel als dusdanig, eerder om een ‘sleutelvaardigheid’. Het is een vaardigheid die algemeen is én onontbeerlijk om de volgende talige en andere doelen te kunnen bereiken. Het gaat erom toegang te krijgen tot de informatie waarmee gewerkt zal worden.	***BRONNEN EN KANALEN***	***CONTEXTEN***	***VAARDIGHEDEN***					
			receptief		**productief**		**interactief**	
			LU	LE	SP	SC	MI	
CONCRETISERING ▪ een keuze maken ▪ de structuur herkennen ▪ een inhoudstafel of register raadplegen ▪ een zoekrobot hanteren	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ schoolreglementen ▪ een zoekmachine op het internet ▪ schoolse referentiewerken ▪ tijdschriften en boeken ▪ telefoongidsen ▪ woordenboeken ▪ programmagidsen ▪ tabellen ▪ ...	▪ de klas- en schoolorganisatie ▪ hun leertraject		x				
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit		x				
		▪ hun maatschappelijke context		x				

De leerlingen kunnen de taaltaken in de onderstaande taaldoelen 2-15 uitvoeren in teksten met de volgende kenmerken:

Receptief: luisteren en lezen

Aanbod van semi-authentieke en authentieke teksten in oorspronkelijke opmaak

- Structuur/samenhang/lengte
  - enkelvoudige zinnen
  - eenvoudige samengestelde zinnen
  - in geringe mate complexere zinnen
  - beperkte informatiedichtheid
- Uitspraak/articulatie/intonatie
  - Standaardnederlands
  - helder en zorgvuldig
- Tempo en vlotheid
  - rustig
- Woordenschat en taalvariëteit
  - Standaardnederlands
  - overwegend frequente woorden, formuleringen en uitdrukkingen
  - basiswoordenschat
  - formeel en informeel
  - met en zonder ondersteuning

Productief: spreken en schrijven
Productie van teksten met nog systematisch basisfouten die de communicatie niet belemmeren ▪ Structuur/samenhang/lengte • overwegend enkelvoudige zinnen • eenvoudige samengestelde zinnen • grammatica en spelling: nog systematisch fouten mogelijk die het begrip niet wezenlijk in de weg staan ▪ Uitspraak/articulatie/intonatie • duidelijk, voldoende helder ▪ Tempo en vlotheid • korte pauzes, valse starts en aarzelingen • duidelijk • langzaam en rustig ▪ Woordenschat en taalvariëteit • Standaardnederlands • overwegend frequente woorden, formuleringen en uitdrukkingen • basiswoordenschat met wel nog lexicale leemtes • formeel en informeel • met en zonder ondersteuning

2 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante informatie uit mondelinge en schriftelijke teksten verwerken:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				recep-tief		**produc-tief**		**inter-actief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ het globale onderwerp bepalen ▪ globaal begrijpen waarover het gaat ▪ de hoofdgedachte achterhalen ▪ de gedachtegang volgen ▪ relevante informatie selecteren	uit informatieve en prescriptieve teksten zoals ▪ mondelinge mededelingen ▪ brieven met mededelingen ▪ opschriften en wegsignalisatie ▪ lessenroosters ▪ een bordschema ▪ een tijdslijn ▪ notities in de agenda ▪ telefonische berichten ▪ informele berichtjes ▪ radio- of tv-uitzendingen ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- en schoolorganisatie ▪ hun leertraject	van ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker	x	x			
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht	x	x			
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene	x	x			
		▪ hun maatschappelijke context		x	x			

3 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante informatie mondeling en schriftelijk formuleren en uitwisselen:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				recep-tief		**produc-tief**		**inter-actief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING Voor mondelinge teksten ▪ informatie doorgeven ▪ informatie geven en vragen ▪ een spontane reactie geven Voor schriftelijke teksten ▪ gegevens invullen en aanvullen ▪ informatie weergeven en vragen ▪ een spontane reactie geven ▪ de inhoud globaal weergeven	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ mondelinge uiteenzettingen ▪ onderwijsleergesprekken ▪ schriftelijke notities ▪ sociale formules ▪ informele berichtjes ▪ inschrijvingsformulieren ▪ betaaldocumenten ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- en schoolorganisatie	met ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ zichzelf			x	x	x
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

4 De leerlingen kunnen op structurerend niveau doelgericht relevante informatie selecteren uit mondelinge en schriftelijke teksten:								
VERWERKINGSNIVEAU Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven**.**	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ de hoofdgedachte achterhalen ▪ informatie doelgericht selecteren ▪ de tekststructuur en samenhang achterhalen ▪ de informatie doelgericht en passend ordenen	**uit informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ mondelinge uiteenzettingen ▪ informatiebrochures ▪ lessenroosters ▪ schema's ▪ fragmenten uit handboeken, tekstboeken, werkboeken ▪ toetsen en opdrachten ▪ artikels uit kranten en tijdschriften ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- en schoolorganisatie ▪ hun leertraject	van ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker ▪ zichzelf	x	x			
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ zichzelf	x	x			
		▪ hun maatschappelijke context		x	x			

5 De leerlingen kunnen op structurerend niveau relevante informatie mondeling en schriftelijk formuleren en uitwisselen:								
VERWERKINGSNIVEAU Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie verkort weergeven ▪ informatie samenhangend en gestructureerd geven en vragen	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ studieplanningen ▪ gesprekken tijdens groepsactiviteiten ▪ gesprekken in het kader van ondersteuning ▪ een antwoord op een open vraag ▪ schriftelijke notities ▪ telefoongesprekken ▪ brieven ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- en schoolorganisatie ▪ hun leertraject	met ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ zichzelf			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

6 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau relevante informatie uit mondelinge en schriftelijke teksten kritisch verwerken:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie uit de tekst halen, ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen en/of eigen referentiekader	**uit informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ fragmenten uit handboeken, educatieve tijdschriften, schoolse referentiewerken, … ▪ uiteenzettingen ▪ artikels uit kranten of tijdschriften ▪ radio- en tv-uitzendingen ▪ brochures ▪ productinformatie ▪ ...	met betrekking tot ▪ hun leertraject	van ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker	x	x			
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht	x	x			
		▪ hun maatschappelijke context		x	x			

7 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau mondeling en schriftelijk een persoonlijke analyse van relevante informatie formuleren en uitwisselen:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie achterhalen, ordenen en op basis van informatie uit andere bronnen en/of eigen referentiekader die informatie beoordelend bespreken	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ feedback op vragen van leerlingen ▪ gesprekken tijdens een groepsactiviteit ▪ een leerling-portfolio ▪ een antwoord op een open vraag ▪ een presentatie ▪ ...	met betrekking tot ▪ hun leertraject	met ▪ zichzelf ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ zichzelf ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

8 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een mondelinge en een schriftelijke vraag en instructie verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ het globale onderwerp bepalen ▪ globaal begrijpen waarover het gaat ▪ de hoofdgedachte achterhalen ▪ de gedachtegang volgen ▪ relevante informatie selecteren	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ vragenlijsten ▪ formulieren ▪ veiligheidsinstructies, ▪ handleidingen en gebruiksaanwijzingen ▪ recepten ▪ routebeschrijvingen ▪ toetsen en opdrachten ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- of schoolorganisatie ▪ hun leertraject	van ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker	x	x			
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht	x	x			
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene	x	x			
		▪ hun maatschappelijke context		x	x			

9 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau vragen en instructies mondeling en schriftelijk formuleren:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING Voor mondelinge teksten ▪ informatie doorgeven ▪ informatie geven en vragen ▪ een spontane reactie geven Voor schriftelijke teksten ▪ gegevens invullen en aanvullen ▪ informatie weergeven en vragen ▪ een spontane reactie geven ▪ de inhoud globaal weergeven	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ onderwijsleergesprekken ▪ informele vragen en instructies ▪ gesprekken tijdens groepsactiviteiten ▪ e-mailberichten om uitleg te vragen ▪ spel- en sportregels ▪ ...	met betrekking tot ▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	voor ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht			x	x	x
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

10 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau mondeling en schriftelijk om uitleg vragen, problemen signaleren of aangeven dat ze iets niet begrijpen:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				recep-tief		**produc-tief**		**inter-actief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie doorgeven ▪ informatie geven en vragen ▪ een spontane reactie geven	**in informatieve teksten** zoals ▪ gesprekken in het kader van ondersteuning ▪ informele vragen en berichtjes ▪ telefonische gesprekken met relevante diensten ▪ gesprekken tijdens groepsactiviteiten ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- of schoolorganisatie ▪ hun leertraject	aan ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht			x	x	x
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

11 De leerlingen kunnen op structurerend niveau mondelinge en schriftelijke uitnodigingen en voorstellen verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:								
VERWERKINGSNIVEAU Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				recep-tief		**produc-tief**		**inter-actief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ de hoofdgedachte achterhalen ▪ informatie doelgericht selecteren ▪ de tekststructuur en -samenhang achterhalen ▪ de informatie doelgericht en passend ordenen	**in informatieve teksten** zoals ▪ afspraken ▪ vragen, instructies, uitleg ▪ informele correspondentie ▪ formele correspondentie met relevante diensten ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- of schoolorganisatie ▪ hun leertraject	van ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker	x	x			
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht	x	x			
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een leeftijdgenoot ▪ een bekende volwassene	x	x			
		▪ hun maatschappelijke context		x	x			

12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau een voorstel en een uitnodiging mondeling en schriftelijk formuleren:								
VERWERKINGSNIVEAU Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie verkort weergeven ▪ informatie samenhangend en gestructureerd geven en vragen	**in informatieve teksten** zoals ▪ sociale formules in informele situaties ▪ gebruiksaanwijzingen ▪ mondelinge instructies ▪ …	met betrekking tot ▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	voor ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht			x	x	x
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

VLAAMS PARLEMENT

13 De leerlingen kunnen op structurerend niveau mondeling en schriftelijk afspraken maken:								
VERWERKINGSNIVEAU Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie verkort weergeven ▪ informatie samenhangend en gestructureerd geven en vragen	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ afspraken en gesprekken in het kader van ondersteuning ▪ informele uitleg, vragen, uitnodigingen of afspraken ▪ telefonische gesprekken met relevante diensten ▪ …	met betrekking tot ▪ de klas- of schoolorganisatie ▪ hun leertraject	met ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht			x	x	x
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een leeftijdgenoot ▪ een bekende volwassene			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

14 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau mondelinge en schriftelijke feedback verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:									
VERWERKINGSNIVEAU Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***					
				receptief		**productief**		**interactief**	
				LU	LE	SP	SC	MI	
CONCRETISERING ▪ informatie uit de tekst halen, ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen en/of eigen referentiekader	**in informatieve teksten** zoals ▪ evaluatieformulieren ▪ mondelinge evaluatiegesprekken ▪ feedback op hun houding en gedrag tijdens lessen of activiteiten ▪ …	met betrekking tot ▪ de klas- of schoolorganisatie ▪ hun leertraject	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker	x	x				
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht	x	x				
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene	x	x				
		▪ hun maatschappelijke context		x	x				

15 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau hun meningen en gevoelens mondeling en schriftelijk formuleren:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				recep-tief		**produc-tief**		**inter-actief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie achterhalen, ordenen en op basis van andere bronnen en/of eigen referentiekader die informatie beoordelend bespreken	**in informatieve teksten** zoals ▪ mondelinge evaluatiegesprekken ▪ feedback op vragen van medeleerlingen tijdens lessen of activiteiten ▪ …	met betrekking tot ▪ de klas- en schoolorganisatie ▪ hun leertraject	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht			x	x	x
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

16	**De leerlingen kunnen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties waar nodig en op hun niveau taalstrategieën inzetten waaronder:** ▪ het doel van de taaltaak bepalen en hun taalgedrag erop afstemmen; ▪ de betekenis afleiden uit de context; ▪ aantekeningen maken in de vorm van een lijst met belangrijke punten; ▪ relevante voorkennis i.v.m. de inhoud oproepen en gebruiken; ▪ van ondersteunende elementen gebruik maken, zoals beeldmateriaal, redundantie, non-verbaal gedrag, visuele tekstkenmerken, …; ▪ verzoeken om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen, iets in andere woorden te zeggen, iets te spellen of op te schrijven; ▪ controleren of ze de boodschap begrepen hebben door ze te parafraseren of iets aan te wijzen; ▪ communiceren door gebruik te maken van een breed scala aan eenvoudige taal, op een andere wijze opnieuw te formuleren, door de boodschap te beperken tot wat haalbaar is, door een qua betekenis verwant woord te gebruiken; ▪ eigen taalgebruik sturen door te vragen of het correct is en het indien nodig bijstellen.

17	**De leerlingen kunnen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties waar nodig en op hun niveau reflecteren over taalstructurele aspecten met betrekking tot:** ▪ klanken, woorden, zinnen, teksten ▪ spellingvormen ▪ betekenissen Daarbij kunnen ze gebruik maken van de volgende begrippen en termen in het: ▪ fonologische domein: klank, klinker, medeklinker, uitspraak; ▪ orthografische domein - spellingvormen: alfabet, letter, hoofdletter, kleine letter, punt, vraagteken; ▪ morfologische domein - woorden: woord, zelfstandig naamwoord, enkelvoud, meervoud, mannelijk, vrouwelijk, onzijdig, lidwoord, bijvoeglijk naamwoord, werkwoord, stam, persoonsvorm, infinitief, voltooid deelwoord, tijd, tegenwoordige tijd, verleden tijd; ▪ syntactische domein - zinnen: zin, onderwerp, persoonsvorm; ▪ semantische domein - betekenissen: synoniem, spreekwoord, uitdrukking; ▪ tekstuele domein - teksten: tekst, inleiding, midden, slot, hoofdstuk, alinea, lay-out, cursief, vetjes.

Deel B: Algemene doelen

18	**De leerlingen kunnen op het vlak van informatie- en communicatietechnologie:**
18.1	zelfstandig oefenen in een door ICT ondersteunde leeromgeving;
18.2	met behulp van ICT digitale informatie opzoeken;
18.3	ICT gebruiken om op een veilige, verantwoorde en doelmatige manier te communiceren.
19	**De leerlingen kunnen op het vlak van leren leren:**
19.1	op school en naargelang de situatie erbuiten hun schoolwerk plannen, organiseren, uitvoeren en sturen;
19.2	op school en naargelang de situatie erbuiten over hun eigen leerprocessen en werkwijzen reflecteren, ze controleren en bijstellen;
19.3	met behulp van leerstrategieën losse gegevens ordenen en memoriseren;
19.4	met behulp van leerstrategieën samenhangende informatie verwerken en memoriseren;
19.5	verworven kennis, inzichten en vaardigheden in nieuwe situaties toepassen;
19.6	gericht op zoek gaan naar kennis, inzichten en vaardigheden;
19.7	een studie- of opleidingskeuze maken en daarbij rekening houden met hun eigen leerpotentieel en situatie, en met de principes van een levenlang leren;
19.8	als lid van een groep functioneren door specifieke taken op te nemen.
20	**De leerlingen kunnen op het vlak van:**
20.1	**gezondheid:** het belang inzien voor zichzelf en voor anderen en de basisprincipes toepassen van: ▪ lichaamshygiëne; ▪ een gezonde voeding; ▪ lichaamsbeweging; ▪ een verantwoord gebruik van genots- en geneesmiddelen; ▪ veilig gedrag op het vlak van seksualiteit;
20.2	**techniek:** exemplarisch enkele materialen, toestellen en gereedschappen leren kennen en veilig gebruiken;
20.3	**gecijferdheid:** bewerkingen, strategieën en handelingen functioneel inzetten die relevant zijn voor hun dagelijkse leven zoals de geschikte hoofdbewerkingen uitvoeren, rekenen met geld, schatten en meten met de passende maateenheid, plattegronden en schematische voorstellingen lezen en interpreteren, tijd en duur uitdrukken in gangbare eenheden - en die aansluiten bij een mogelijke studiekeuze;
20.4	**tijd en ruimte:** ▪ zich in ruimte en tijd oriënteren;

	▪ voor hen relevante aspecten van hun ruimere omgeving exploreren zoals het historische, het geografische en het culturele;
20.5	**expressie**: de eigen uitdrukkingsvormen ontdekken en exploreren aan de hand van cultuuruitingen zoals muziek, beweging, beeld, woord en media.
21	**De leerlingen kunnen op het vlak van sociale vaardigheden, burgerzin en interculturaliteit:**
21.1	zich op een sociaal aanvaardbare wijze gedragen in de openbare ruimte;
21.2	op een verdraagzame manier omgaan met geschillen;
21.3	voor hen relevante elementen uit het verkeersreglement toepassen en veilig gebruik maken van eigen en openbaar vervoer;
21.4	op school meewerken aan het milieuzorgsysteem voor energie, middelen, grondstoffen en verbruiksgoederen;
21.5	elementaire democratische spelregels op schoolniveau toepassen;
21.6	de basiselementen van ons democratisch bestel op lokaal politiek niveau onderscheiden;
21.7	reflecteren over verschillende gezinsvormen en gezinsculturen;
21.8	zich bekwaam tonen in het omgaan met verscheidenheid tussen mensen zoals verschillen in sekse, huidskleur, etniciteit, geaardheid, overtuiging en levensbeschouwing en ook ziekte en handicap;
21.9	een beroep doen op voor hen maatschappelijk relevante instellingen en vormen van maatschappelijke dienstverlening, op de eerste plaats hulplijnen en lagedrempelvoorzieningen in hun leefomgeving.

Deel C: Attitudes

22*	De leerlingen ontwikkelen een positieve houding om zich het Nederlands eigen te maken zodat zij zich op school en buiten de school kunnen ontplooien en deelnemen aan het maatschappelijke leven.
23*	De leerlingen ontwikkelen een positieve houding om deel te nemen aan hun nieuwe maatschappelijke context in al zijn diversiteit.
24*	De leerlingen ontwikkelen een realistisch en positief zelfbeeld.
25*	De leerlingen ontwikkelen een positief toekomstperspectief en een geloof in eigen kunnen.

** De attitudes werden met een asterisk (*) aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van ……2009
betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal Smet

Bijlage 2. Eindtermen “Nederlands” van de tweede graad aso

1 Luisteren (koppeling Spreken/gesprekken voeren)

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten.

2 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor bekende volwassenen. Het betreft tekstsoorten zoals verslagen van feiten en evenementen, presentaties van informatie die m.b.t. een bepaalde opdracht werd verzameld, presentaties van persoonlijke ervaringen en interesses.

3 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals instructies, informatieve programma's, interviews, praatprogramma's, journaals, aangeboden via diverse media en multimediale informatiedragers.

4 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals activerende boodschappen; standpunten/meningen in probleemoplossende discussies.

5 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken:
- hun luisterdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren;
- gericht informatie selecteren en ordenen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen;
- het taalgebruik van de spreker inschatten;
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.

6 De leerlingen kunnen een luisterstrategie kiezen naargelang van luisterdoel(en) en tekstsoort en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

7* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- een ander te laten uitspreken;
- te reflecteren op hun eigen luisterhouding;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren (koppeling Luisteren)

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan onbekende leeftijdgenoten instructies geven voor een spel en het hanteren van apparatuur.

9 De leerlingen kunnen op structurerend niveau:
- aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in schoolvakken;
- ten aanzien van een bekende volwassene:
  - de informatie presenteren die ze in het kader van een bepaalde opdracht hebben verzameld;
  - gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren.

10 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek:
- routes, situaties, personen beschrijven;
- gebeurtenissen verslaan.

11 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau voor bekende leeftijdgenoten hun standpunten/meningen of hun oplossingswijzen voor problemen in een gedachtewisseling uiteenzetten en motiveren.

12 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks of telefonisch);
- activerende boodschappen formuleren.

13 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken:
- hun spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- hun publiek beschrijven;
- naargelang van hun spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
  - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
  - bijkomende info vragen;
  - hun taalgebruik aanpassen;
  - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
  - visuele informatie gebruiken, non-verbaal gedrag observeren en verwoorden;
- gesprekconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
- argumenten herkennen en aanbrengen;
- adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).

14* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
- Algemeen Nederlands te spreken;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

3 Lezen

15 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals tijdschriftartikelen, recensies, gebruiksaanwijzingen, instructie- en studieteksten.

16 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals schema's en tabellen, onderschriften bij informerende en diverterende programma's, verslagen, hyperteksten.

17 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals notities, informatieve teksten, inclusief informatiebronnen, zakelijke brieven, reclameteksten en advertenties, fictionele teksten (cf. literatuur).

18 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek: informatieve teksten en informatiebronnen, zowel in gedrukte als elektronische vorm:
- van praktische aard (zoals spoorboekje, vakantieregeling);
- van encyclopedische aard (zoals woordenboek, catalogus).

19 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de leestaken:
- hun leesdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden;
- de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen.

20 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van leesdoel en tekstsoort en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

21 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de voorkennis van taal en wereld;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

22* De leerlingen zijn bereid om:
- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren.

4 Schrijven

23 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies, affiches, uitnodigingen.

24 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een bekende volwassene. Het betreft tekstsoorten zoals agenda en planning, verslagen, notities tijdens een les, samenvattingen en schema's van studieteksten.

25 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals sollicitatiebrieven voor vakantiejobs, vragen om inlichtingen, relevante formulieren, zakelijke brieven.

26 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals lezersbrieven, recensies.

27 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de schrijftaken:
- hun schrijfdoel(en) bepalen;
- het publiek beschrijven;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- gebruik maken van informatie- en communicatietechnologie.

28 De leerlingen kunnen een schrijfstrategie kiezen naargelang van schrijfdoel en tekstsoort en ze toepassen.

29* De leerlingen zijn binnen de gepaste situaties bereid om:
- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

30 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen:
- verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:
  - fictionele en zakelijke teksten;

- verhaal, gedicht, toneeltekst;
- twee stromingen;

▪ de kenmerken herkennen van:
- column, kortverhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
- strip, jeugdtheater, tv-drama, soap;

▪ verhaalelementen herkennen en benoemen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hijverteller;
▪ de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personages, tijd, ruimte.

31 De leerlingen kunnen:
▪ hun tekstkeuze toelichten;
▪ hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven);
▪ hun tekstkeuze en leeservaring documenteren.

32 De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multimedia.

33 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 20).

34 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van het bijbehorende begrippenapparaat.

35* De leerlingen zijn bereid om:
▪ literaire teksten te lezen;
▪ over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

36* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
▪ bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
▪ van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

37* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

38 Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:

38.1 in het tekstuele domein
▪ verbanden tussen tekstdelen: alinea-zin, inleiding-midden-slot;
▪ structuuraanduiders;
▪ betekenisrelaties: middel-doel, oorzaak-gevolg, als-dan, voordelen-nadelen, voor-tegen;
▪ status van een uitspraak: feit-mening;

38.2 in het sociolinguïstische domein
▪ Standaardnederlands en andere standaardtalen;
▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
▪ in onze samenleving voorkomende talen;

38.3 in het pragmatische domein
▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect , situatie, kanaal, ruis;
▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;

- taalhandelingen: beweren, meedelen, beloven, om informatie vragen, verzoeken, dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken, verontschuldigen, afspreken, overtuigen, argumenteren;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving;
- cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.

Taalsysteem

39 Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:
39.1 in het fonologische domein
- de klanken van het Nederlands;

39.2. in het orthografische domein
- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

39.3. in het morfologische domein
- de woordsoorten, met inbegrip van verbuiging en vervoeging;
- herkomst van woorden: inheemse woorden en leenwoorden;

39.4. in het syntactische domein
woordgroepen
- woordgroepen: zelfstandignaamwoordgroep en werkwoordgroep;
- onderscheid tussen woordgroep en zinsdeel;

zinsdelen
- de belangrijkste zinsdelen waaronder;
  - gezegde: naamwoordelijk en werkwoordelijk;
  - onderwerp;
  - noodzakelijke aanvullingen: lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp;
  - bijwoordelijke bepalingen;

zin
- zinstypen waaronder mededelende zin, vragende zin en gebiedende zin;
- enkelvoudige en samengestelde zinnen;
- nevengeschikte en ondergeschikte zinnen;
- hoofdzinnen en bijzinnen;

39.5. in het semantische domein
woordsemantiek
- woordbetekenis: betekenis, gevoelswaarde;
- betekenisrelaties: homoniemen, synoniemen, antoniemen;
- letterlijke en figuurlijke betekenis, beeldspraak;

zinssemantiek
- modaliteit.

Strategieën

40 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

** Met het oog op controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van ……2009

betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE

Bijlage 3. Eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de tweede graad bso (eerste en tweede leerjaar)

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

LUISTEREN	
In teksten met de volgende kenmerken	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld • zeer vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met veel visuele ondersteuning ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • korte enkelvoudige zinnen • zeer elementaire tekststructuur • korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • heldere uitspraak • zeer zorgvuldige articulatie • duidelijke, natuurlijke intonatie • standaardtaal ▪ **Tempo en vlotheid** • langzaam tempo met pauzes ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • hoogfrequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
1	het onderwerp bepalen in informatieve en prescriptieve teksten;
2	informatie achterhalen in informatieve en prescriptieve teksten.
3	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent; ▪ gebruik maken van aangeboden beeldmateriaal en context; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden.	

LEZEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld • zeer vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met veel visuele ondersteuning ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • korte enkelvoudige zinnen • zeer elementaire tekststructuur • korte teksten ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • hoogfrequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
4	het onderwerp bepalen in informatieve en prescriptieve teksten;
5	informatie achterhalen in informatieve en prescriptieve teksten.
6	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ onduidelijke passages herlezen; ▪ het leesdoel bepalen; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst raadplegen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; ▪ de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context; ▪ gebruik maken van aangeboden ondersteunend visueel materiaal en van lay-out.	

MONDELINGE INTERACTIE	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld • zeer vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • korte enkelvoudige zinnen • zeer elementaire tekststructuur • korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • uitspraak die het begrip niet in de weg staat ▪ **Tempo en vlotheid** • met eventuele herhalingen en onderbrekingen ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • hoogfrequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken kopiërend uitvoeren:**	
7	standaarduitdrukkingen en beleefdheidsconventies gebruiken.
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
8	informatie vragen of geven in informatieve en prescriptieve teksten.
9	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ gebruik maken van non-verbaal gedrag; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen; ▪ iets aanwijzen om na te gaan of ze de gesprekspartner begrepen hebben; ▪ eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden of te beëindigen.	

SCHRIJVEN
In **teksten** met de volgende **kenmerken**
Voor taken op kopiërend niveau worden geen tekstkenmerken bepaald.
kunnen de leerlingen volgende **taken kopiërend uitvoeren:**
10 standaarduitdrukkingen en vaste frasen overnemen; 11 inlichtingen verstrekken op eenvoudige formulieren.
12 Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst; ▪ de eigen tekst nakijken; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst gebruiken.

Kennis en attitudes

Kennis	
Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen op hun niveau functionele beheersing van de volgende taalelementen inzetten:	
13	vorm, betekenis en reëel gebruik in context van frequente woorden en woordcombinaties uit de volgende domeinen: ▪ persoonlijke gegevens; ▪ dagelijks leven; ▪ relatie tot anderen;
14	belangrijke grammaticale constructies, eventueel met behulp van schema's en overzichten;
15	reeds in de klas gebruikte vormen en structuren herkennen en inzetten in nieuwe contexten;
16	de spreektaal: kennis van verschillende taalregisters (informeel, formeel);
17	het eigene van de tekstsoorten die aan bod komen.
De leerlingen werken aan de volgende **attitudes**:	
18*	tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in de doeltaal;
19*	tonen bereidheid tot taalverzorging;
20*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school;
21*	staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze, waarden en normen tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van ……2009 betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel

Pascal Smet

Bijlage 4. Eindtermen “Nederlands” van de tweede graad kso

1 Luisteren (koppeling Spreken/gesprekken voeren)

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten.

2 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor bekende volwassenen. Het betreft tekstsoorten zoals verslagen van feiten en evenementen, presentaties van informatie die m.b.t. een bepaalde opdracht werd verzameld, presentaties van persoonlijke ervaringen en interesses.

3 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals instructies, informatieve programma's, interviews, praatprogramma's, journaals, aangeboden via diverse media en multimediale informatiedragers.

4 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals activerende boodschappen, standpunten/meningen in probleemoplossende discussies.

5 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken:
- hun luisterdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren;
- gericht informatie selecteren en ordenen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen;
- het taalgebruik van de spreker inschatten;
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.

6 De leerlingen kunnen een luisterstrategie kiezen naargelang van luisterdoel(en) en tekstsoort en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

7* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- een ander te laten uitspreken;
- te reflecteren op hun eigen luisterhouding;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren (koppeling Luisteren)

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan onbekende leeftijdgenoten instructies geven voor een spel en het hanteren van apparatuur.

9 De leerlingen kunnen op structurerend niveau:
- aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in schoolvakken;
- ten aanzien van een bekende volwassene:
  - de informatie presenteren die ze in het kader van een bepaalde opdracht hebben verzameld;
  - gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren.

10 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek:
- routes, situaties, personen beschrijven;
- gebeurtenissen verslaan.

11 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau voor bekende leeftijdgenoten hun standpunten/meningen of hun oplossingswijzen voor problemen in een gedachtewisseling uiteenzetten en motiveren.

12 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks of telefonisch);
- activerende boodschappen formuleren.

13 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken:
- hun spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- hun publiek beschrijven;
- hun voorkennis inzetten;
- naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
  - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
  - bijkomende info vragen;
  - hun taalgebruik aanpassen;
  - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
  - visuele informatie gebruiken;
  - non-verbaal gedrag observeren en verwoorden;
- gesprekconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
- argumenten herkennen en aanbrengen;
- adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).

14* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
- Algemeen Nederlands te spreken;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

3 Lezen

15 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals tijdschriftartikelen, recensies, gebruiksaanwijzingen, instructie- en studieteksten.

16 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals schema's en tabellen, onderschriften bij informerende en diverterende programma's, verslagen, hyperteksten.

17 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals notities, informatieve teksten, inclusief informatiebronnen, zakelijke brieven, reclameteksten en advertenties, fictionele teksten (cf. literatuur).

18 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek: informatieve teksten en informatiebronnen, zowel in gedrukte als elektronische vorm:
- van praktische aard (zoals spoorboekje, vakantieregeling);
- van encyclopedische aard (zoals woordenboek, catalogus).

19 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de leestaken:
- hun leesdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden;
- de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden;

inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen.

20 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van leesdoel en tekstsoort en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

21 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de voorkennis van taal en wereld;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

22* De leerlingen zijn bereid om:
- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren.

4 Schrijven

23 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies, affiches, uitnodigingen.

24 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een bekende volwassene. Het betreft tekstsoorten zoals agenda en planning, verslagen, notities tijdens een les, samenvattingen en schema's van studieteksten.

25 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals sollicitatiebrieven voor vakantiejobs, vragen om inlichtingen, relevante formulieren, zakelijke brieven.

26 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals lezersbrieven, recensies.

27 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de schrijftaken:
- hun schrijfdoel(en) bepalen;
- het bedoeld publiek beschrijven;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- gebruik maken van informatie- en communicatietechnologie.

28 De leerlingen kunnen een schrijfstrategie kiezen naargelang van schrijfdoel en tekstsoort en ze toepassen.

29* De leerlingen zijn binnen de gepaste situaties bereid om:
- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

30 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen:
- verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:
  - fictie en non-fictie;

- verhaal, gedicht, toneeltekst;
- twee stromingen;

▪ enkele literaire vormen herkennen:
- column, verhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
- strip, tv-drama, soap, jeugdtheater;

▪ in de teksten die ze lezen enkele verhaalelementen herkennen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hijverteller;
▪ de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personages, tijd, ruimte.

31 De leerlingen kunnen:
▪ hun tekstkeuze toelichten;
▪ hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven);
▪ hun tekstkeuze en leeservaring documenteren.

32 De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multimedia.

33 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 20).

34* De leerlingen zijn bereid om:
▪ literaire teksten te lezen;
▪ over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

35* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
▪ bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
▪ van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

36* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

37 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken:
37.1 in het tekstuele domein
▪ verbanden tussen tekstdelen: alinea-zin, inleiding-midden-slot;
▪ structuuraanduiders: verbindingswoorden, signaalwoorden, verwijswoorden;
▪ betekenisrelaties: middel-doel, chronologische relatie, oorzaak-gevolg, voordelen-nadelen, voor-tegen;
▪ status van een uitspraak: feit-mening;

37.2 in het sociolinguïstische domein
▪ Standaardnederlands en andere standaardtalen;
▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
▪ in onze samenleving voorkomende talen;

37.3 in het pragmatische domein
▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal;
▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
▪ voor hen relevante taalhandelingen;
▪ voor hen relevante non-verbale communicatie;

- de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving.

Taalsysteem

38 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.
Ze kunnen de hierna volgende verschijnselen herkennen en onderzoeken:
38.1. in het fonologische domein
- de klanken van het Nederlands: klinker, tweeklank, medeklinker;

38.2. in het orthografische domein
- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

38.3. in het morfologische domein
- de woordsoorten;
- tegenwoordige- en verledentijdsvormen en voltooide deelwoorden van werkwoorden;

38.4. in het syntactische domein
zinsdelen
- de belangrijkste zinsdelen:
  - gezegde: naamwoordelijk en werkwoordelijk;
  - onderwerp;
  - lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp;
  - bijwoordelijke bepaling;

zin
- mededelende zin, vragende zin en gebiedende zin;

38.5. in het semantische domein
woordsemantiek
- woordbetekenis: betekenis, gevoelswaarde;
- betekenisrelaties: homoniemen, synoniemen, antoniemen;
- letterlijke en figuurlijke betekenis, beeldspraak.

Strategieën

39 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

** Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van ……2009 betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel

Pascal Smet

Bijlage 5. Eindtermen “Nederlands” van de tweede graad tso

1 Luisteren (koppeling Spreken/gesprekken voeren)

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten.

2 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor bekende volwassenen. Het betreft tekstsoorten zoals verslagen van feiten en evenementen, presentaties van informatie die m.b.t. een bepaalde opdracht werd verzameld, presentaties van persoonlijke ervaringen en interesses.

3 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals instructies, informatieve programma's, interviews, praatprogramma's, journaals, aangeboden via diverse media en multimediale informatiedragers.

4 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals activerende boodschappen, standpunten/meningen in probleemoplossende discussies.

5 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken:
- hun luisterdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren;
- gericht informatie selecteren en ordenen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen;
- het taalgebruik van de spreker inschatten;
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.

6 De leerlingen kunnen een luisterstrategie kiezen naargelang van luisterdoel(en) en tekstsoort en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

7* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- een ander te laten uitspreken;
- te reflecteren op hun eigen luisterhouding;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren (koppeling Luisteren)

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan onbekende leeftijdgenoten instructies geven voor een spel en het hanteren van apparatuur.

9 De leerlingen kunnen op structurerend niveau:
- aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in schoolvakken;
- ten aanzien van een bekende volwassene:
  - de informatie presenteren die ze in het kader van een bepaalde opdracht hebben verzameld;
  - gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren.

10 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek:
- routes, situaties, personen beschrijven;
- gebeurtenissen verslaan.

11 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau voor bekende leeftijdgenoten hun standpunten/meningen of hun oplossingswijzen voor problemen in een gedachtewisseling uiteenzetten en motiveren.

12 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks of telefonisch);
- activerende boodschappen formuleren.

13 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken:
- hun spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- hun publiek beschrijven;
- hun voorkennis inzetten;
- naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
  - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
  - bijkomende info vragen;
  - hun taalgebruik aanpassen;
  - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
  - visuele informatie gebruiken;
  - non-verbaal gedrag observeren en verwoorden;
- gesprekconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
- argumenten herkennen en aanbrengen;
- adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).

14* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
- Algemeen Nederlands te spreken;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

3 Lezen

15 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals tijdschriftartikelen, recensies, gebruiksaanwijzingen, instructie- en studieteksten.

16 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals schema's en tabellen, onderschriften bij informerende en diverterende programma's, verslagen, hyperteksten.

17 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals notities, informatieve teksten, inclusief informatiebronnen, zakelijke brieven, reclameteksten en advertenties, fictionele teksten (cf. literatuur).

18 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek: informatieve teksten en informatiebronnen, zowel in gedrukte als elektronische vorm:
- van praktische aard (zoals spoorboekje, vakantieregeling);
- van encyclopedische aard (zoals woordenboek, catalogus).

19 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de leestaken:
- hun leesdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden;
- de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden;

- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen.

20 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van leesdoel en tekstsoort en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

21 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de voorkennis van taal en wereld;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

22* De leerlingen zijn bereid om:
- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren.

4 Schrijven

23 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies, affiches, uitnodigingen.

24 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een bekende volwassene. Het betreft tekstsoorten zoals agenda en planning, verslagen, notities tijdens een les, samenvattingen en schema's van studieteksten.

25 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals sollicitatiebrieven voor vakantiejobs, vragen om inlichtingen, relevante formulieren, zakelijke brieven.

26 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals lezersbrieven, recensies.

27 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de schrijftaken:
- hun schrijfdoel(en) bepalen;
- het bedoeld publiek beschrijven;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- gebruik maken van informatie- en communicatietechnologie.

28 De leerlingen kunnen een schrijfstrategie kiezen naargelang van schrijfdoel en tekstsoort en ze toepassen.

29* De leerlingen zijn binnen de gepaste situaties bereid om:
- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

30 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen:
- verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:
  - fictie en non-fictie;

- verhaal, gedicht, toneeltekst;
- twee stromingen;

▪ enkele literaire vormen herkennen:
- column, verhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
- strip, tv-drama, soap, jeugdtheater;

▪ in de teksten die ze lezen enkele verhaalelementen herkennen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hijverteller;
▪ de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personages, tijd, ruimte.

31 De leerlingen kunnen:
▪ hun tekstkeuze toelichten;
▪ hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven);
▪ hun tekstkeuze en leeservaring documenteren.

32 De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multimedia.

33 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 20).

34* De leerlingen zijn bereid om:
▪ literaire teksten te lezen;
▪ over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

35* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
▪ bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
▪ van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

36* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

37 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken:
37.1 in het tekstuele domein
▪ verbanden tussen tekstdelen: alinea-zin, inleiding-midden-slot;
▪ structuuraanduiders: verbindingswoorden, signaalwoorden, verwijswoorden;
▪ betekenisrelaties: middel-doel, chronologische relatie, oorzaak-gevolg, voordelen-nadelen, voor-tegen;
▪ status van een uitspraak: feit-mening;

37.2 in het sociolinguïstische domein
▪ Standaardnederlands en andere standaardtalen;
▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
▪ in onze samenleving voorkomende talen;

37.3 in het pragmatische domein
▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal;
▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
▪ voor hen relevante taalhandelingen;
▪ voor hen relevante non-verbale communicatie;

- de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving.

Taalsysteem

38 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.
Ze kunnen de hierna volgende verschijnselen herkennen en onderzoeken:
38.1. in het fonologische domein
- de klanken van het Nederlands: klinker, tweeklank, medeklinker;

38.2. in het orthografische domein
- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

38.3. in het morfologische domein
- de woordsoorten;
- tegenwoordige- en verledentijdsvormen en voltooide deelwoorden van werkwoorden;

38.4. in het syntactische domein
zinsdelen
- de belangrijkste zinsdelen:
  - gezegde: naamwoordelijk en werkwoordelijk;
  - onderwerp;
  - lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp;
  - bijwoordelijke bepaling;

zin
- mededelende zin, vragende zin en gebiedende zin;

38.5. in het semantische domein
woordsemantiek
- woordbetekenis: betekenis, gevoelswaarde;
- betekenisrelaties: homoniemen, synoniemen, antoniemen;
- letterlijke en figuurlijke betekenis, beeldspraak.

Strategieën

39 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

** Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van ……2009 betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal Smet

Bijlage 6. Eindtermen “Nederlands” van de derde graad aso

1 Luisteren

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen en probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten en ze kunnen die schriftelijk weergeven (cf. schrijven).

2 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:
- diverterende teksten zoals praatprogramma's;
- informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen;
- persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies;
- activerende teksten zoals reclameboodschappen.

3 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

4 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken kunnen de leerlingen:
- hun luisterdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- onderwerp en hoofdgedachte identificeren;
- gericht informatie selecteren en ordenen;
- bijkomende informatie vragen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (koppeling kijken);
- het taalgebruik van de spreker inschatten;
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.

5 De leerlingen kunnen de geschikte luisterstrategieën toepassen naargelang van hun luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

6* De leerlingen zijn bereid om:
- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- een ander te laten uitspreken;
- te reflecteren over hun eigen luisterhouding;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren

7 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken.

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:
- instructies geven;
- gedocumenteerde informatie presenteren;
- een sollicitatiegesprek voeren.

9 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:

- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon);
- standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering;
- gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren;
- activerende boodschappen formuleren.

10 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken/gesprekstaken kunnen de leerlingen:

- hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- zich een beeld vormen van hun publiek;
- hun voorkennis inzetten;
- naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
  - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
  - bijkomende info vragen;
  - hun taalgebruik aanpassen;
  - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
  - visuele informatie gebruiken;
  - non-verbaal gedrag inschatten en inzetten;
- gesprekconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
- argumenten herkennen en aanbrengen;
- adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).

11 De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:

- te spreken;
- algemeen Nederlands te spreken;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

3 Lezen

12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau formulieren en administratieve teksten voor een onbekend publiek lezen.

13 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau teksten met studiedoeleinden voor onbekende leeftijdgenoten lezen.

14 De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek op beoordelend niveau lezen:

- niet-fictionele teksten:
  - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hyperteksten en uiteenzettingen;
  - persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog;
  - activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies;
- fictionele teksten (cf. literatuur).

15 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:

- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

16 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun taken kunnen de leerlingen:

- hun eigen leesdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- de tekstsoort bepalen;

hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de structuur van een tekst aanduiden;
- onderwerp en hoofdgedachten aanduiden en parafraseren om tekstbegrip te bevorderen;
- gelezen teksten kort samenvatten;
- feiten en meningen onderscheiden;
- argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen;
- info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen.

17 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van hun leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

18* De leerlingen zijn bereid om:
- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien.

4 Schrijven

19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals:
- schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten;
- instructies;
- uitnodigingen.

20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals:
- verslagen;
- sollicitatiebrieven en cv's;
- zakelijke brieven;
- gedocumenteerde en beargumenteerde teksten.

21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen;
- hun bedoeld publiek bepalen;
- hun tekstsoort bepalen;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- lay-out verzorgen;
- correct citeren (bronvermelding);
- gebruik maken van ICT.

22* De leerlingen zijn bereid om:
- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en –product;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

23 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen:
- literaire teksten uit heden en verleden interpreteren, analyseren en evalueren. Zij kunnen daarbij verbanden leggen:
  - binnen teksten;
  - tussen teksten;
  - tussen teksten en het brede socioculturele veld;
  - tussen tekst en auteur;
  - tussen teksten en hun multimediale vormgeving;
- verslag uitbrengen over de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden en kunnen deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties van en aan waardeoordelen over teksten.

In de hierbovenvermelde activiteiten komen aan bod:
- poëzie, proza;
- theatervoorstelling.

24 De leerlingen kunnen hun tekstkeuze en hun leeservaring beschrijven, evalueren en documenteren in een leesdossier.

25 De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken. Zij kunnen hierbij gebruik maken van informatiekanalen: bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.

26 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 17).

27 De leerlingen kunnen doelbewust gegevens, begrippen en werkwijzen hanteren om de bovengenoemde taken uit te voeren.

28* De leerlingen zijn bereid om:
- literaire teksten te lezen;
- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;
- hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen;
- hun persoonlijke leeservaring te toetsen aan die van anderen.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

29* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
- van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

30* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

31 Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden:

31.1 in het tekstuele domein
- een aantal vaste tekststructuren zoals evaluatie-, probleem-, maatregel- en onderzoeksstructuur;

31.2 in het sociolinguïstische domein
- Nederlands en andere talen;

- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- dimensies van taalverandering: maatschappelijke, politieke, historische;

31.3 in het pragmatische domein
- de factoren van een communicatiesituatie;
- normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- taalhandelingen;
- argumentatie: argumentatiestructuren, deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen;
- cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie;

31.4 in het psycholinguïstische domein
- taal en denken;
- taalverwerving, twee- en meertaligheid.

Taalsysteem

32 Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden:

32.1 in het fonologische domein
- het onderscheid tussen klank, foneem en letter;

32.2 in het orthografische domein
- principes van de Nederlandse spelling;

32.3 in het morfologische domein
- de systematiek van woordvorming;

32.4 in het syntactische domein

woordgroepen
- woordgroepen;

zinsdelen
- zinsdelen;

zin
- actieve en passieve zinnen;
- zinstypen in relatie tot taalhandelingen;

32.5. in het semantische domein

woordsemantiek
- woordbetekenis: denotatie, connotatie en polysemie;
- betekenisrelaties: hyponymie en hyperonymie;
- betekenisverandering;
- stijlfiguren: eufemisme, dysfemisme, pleonasme, tautologie;
- metaforiek en metonymie;

zinssemantiek
- de semantiek van woordgroepen en zinsdelen;
- modaliteit;
- ontkenning.

Strategieën

33 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

** Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van ……2009 betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal Smet

Bijlage 7. Eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de derde graad bso (eerste en tweede leerjaar)

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

LUISTEREN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven • vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met visuele ondersteuning ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • heldere uitspraak • zorgvuldige articulatie • duidelijke, natuurlijke intonatie • standaardtaal ▪ **Tempo en vlotheid** • langzaam tempo ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • overwegend frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
1	het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
2	de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
3	relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.
4	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
	▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent; ▪ gebruik maken van aangeboden beeldmateriaal en context; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden.

LEZEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven • vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met visuele ondersteuning ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • overwegend frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
5	het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
6	de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
7	relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.
8	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ onduidelijke passages herlezen; ▪ het leesdoel bepalen; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst raadplegen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; ▪ de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context; ▪ gebruik maken van aangeboden ondersteunend visueel materiaal en van lay-out.	

SPREKEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • uitspraak die het begrip niet in de weg staat ▪ **Tempo en vlotheid** • met eventuele herhalingen en onderbrekingen ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
9	informatie over zichzelf geven in een informatieve tekst.
10	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
	▪ een spreekplan opstellen.

MONDELINGE INTERACTIE	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven ▪ **Taalgebruiksituatie** • met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • uitspraak die het begrip niet in de weg staat ▪ **Tempo en vlotheid** • met eventuele herhalingen en onderbrekingen ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
11	standaarduitdrukkingen en beleefdheidsconventies gebruiken;
12	informatie vragen of geven in informatieve en prescriptieve teksten;
13	een spontane mening verwoorden in een informatieve tekst.
14	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ het doel van de interactie bepalen; ▪ gebruik maken van non-verbaal gedrag; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen; ▪ iets aanwijzen om na te gaan of ze de gesprekspartner begrepen hebben; ▪ eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden of te beëindigen.	

SCHRIJVEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven • zeer vertrouwd ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • korte, enkelvoudige zinnen • zeer elementaire tekststructuur • zeer korte teksten ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • frequent • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
15	standaarduitdrukkingen en vaste frasen gebruiken;
16	mededelingen schrijven;
17	informatie over zichzelf geven.
18	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
	▪ gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst; ▪ een passende lay-out gebruiken; ▪ de eigen tekst nakijken; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst gebruiken.

Kennis en attitudes

Kennis	
Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen op hun niveau functionele beheersing van de volgende taalelementen inzetten:	
19	vorm, betekenis en reëel gebruik in context van frequente woorden en woordcombinaties uit de volgende domeinen: ▪ persoonlijke gegevens; ▪ dagelijks leven; ▪ relatie tot anderen;
20	belangrijke grammaticale constructies, eventueel met behulp van schema's en overzichten;
21	reeds in de klas gebruikte vormen en structuren herkennen en inzetten in nieuwe contexten;
22	de spreektaal: kennis van verschillende taalregisters (informeel, formeel);
23	het eigene van de tekstsoorten die aan bod komen.
De leerlingen werken aan de volgende **attitudes**:	
24*	tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in de doeltaal;
25*	tonen bereidheid tot taalverzorging;
26*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school;
27*	staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze, waarden en normen tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van ……2009 betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal Smet

Bijlage 8. Eindtermen “Nederlands” van de derde graad kso

1 Luisteren

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, en probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten en ze kunnen die schriftelijk weergeven (cf. schrijven).

2 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:
- diverterende teksten zoals praatprogramma's;
- informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen;
- persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies;
- activerende boodschappen.

3 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

4 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken kunnen de leerlingen:
- hun luisterdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- onderwerp en hoofdgedachte identificeren;
- gericht informatie selecteren en ordenen;
- bijkomende informatie vragen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (koppeling kijken);
- het taalgebruik van de spreker inschatten;
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.

5 De leerlingen kunnen de geschikte luisterstrategieën toepassen naargelang van hun luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

6* De leerlingen zijn bereid om:
- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- een ander te laten uitspreken;
- te reflecteren over hun eigen luisterhouding;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren

7 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken.

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:
- instructies geven;
- gedocumenteerde informatie presenteren;
- een sollicitatiegesprek voeren.

9 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:

- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon);
- standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering;
- gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren;
- activerende boodschappen formuleren.

10 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- zich een beeld vormen van hun publiek;
- hun voorkennis inzetten;
- naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
  - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
  - bijkomende info vragen;
  - hun taalgebruik aanpassen;
  - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
  - visuele informatie gebruiken;
  - non-verbaal gedrag inschatten en inzetten;
- gesprekconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
- argumenten herkennen en aanbrengen;
- adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).

11* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
- algemeen Nederlands te spreken;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

3 Lezen

12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau formulieren en administratieve teksten voor een onbekend publiek lezen.

13 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau teksten met studiedoeleinden voor onbekende leeftijdgenoten lezen.

14 De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek op beoordelend niveau lezen:
- niet-fictionele teksten:
  - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hyperteksten en uiteenzettingen;
  - persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog;
  - activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies;
- fictionele teksten (cf. literatuur).

15 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

16 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun taken kunnen de leerlingen:
- hun eigen leesdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- de tekstsoort bepalen;

hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de structuur van een tekst aanduiden;
- onderwerp en hoofdgedachten aanduiden en parafraseren om tekstbegrip te bevorderen;
- gelezen teksten kort samenvatten;
- feiten en meningen onderscheiden;
- argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen;
- info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen.

17 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van hun leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

18* De leerlingen zijn bereid om:
- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien.

4 Schrijven

19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals:
- schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie;
- instructies.

20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals:
- verslagen;
- sollicitatiebrieven en cv's;
- zakelijke brieven;
- gedocumenteerde en beargumenteerde teksten.

21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen;
- hun bedoeld publiek bepalen;
- hun tekstsoort bepalen;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- lay-out verzorgen;
- correct citeren (bronvermelding);
- gebruik maken van ICT.

22* De leerlingen zijn bereid om:
- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en –product;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

23 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen vormelijke en inhoudelijke elementen van bijvoorbeeld proza, poëzie, theatervoorstelling, (tv)-drama, (ver)film(ing) herkennen.

24 De leerlingen kunnen hun tekstkeuze toelichten, over hun leeservaring spreken en ze documenteren in een leesdossier.

25 De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij gebruik van informatiekanalen zoals bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.

26 De leerlingen kunnen doelbewust gegevens en werkwijzen hanteren om de taken uit te voeren.

27* De leerlingen zijn bereid om:
- literaire teksten te lezen;
- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;
- hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

28* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
- van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

29* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

30. Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:

30.1 in het tekstuele domein
- vaste tekststructuren zoals evaluatiestructuur, handelingsstructuur;
- structuuraanduiders;
- betekenisrelaties;
- status van een uitspraak: feit-mening;

30.2 in het sociolinguïstische domein
- Nederlands en andere talen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- elementen van taalverandering;

30.3 in het pragmatische domein
- de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie;
- normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- voor hen relevante taalhandelingen;
- argumentatie: deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving;
- cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.

Taalsysteem

31 Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.
Ze kunnen de hierna volgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:
31.1 in het orthografische domein
- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

31.2 in het morfologisch domein
- herkomst van woorden: inheemse woorden en leenwoorden;
- samenstelling en afleiding van woorden;

31.3 in het syntactische domein
zinsdelen
- de belangrijkste zinsdelen;

zin
- enkelvoudige en samengestelde zinnen;
- nevengeschikte en ondergeschikte zinnen;

31.4 in het semantische domein
woordsemantiek
- woordbetekenis: denotatie, connotatie;
- betekenisverandering;
- stijlfiguren: eufemisme, dysfemisme, pleonasme, tautologie;

zinssemantiek
- modaliteit.

Strategieën

32 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

* *Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van ……2009 betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal Smet

Bijlage 9. Eindtermen “Nederlands” van de derde graad tso

1 Luisteren

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, en probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten en ze kunnen die schriftelijk weergeven (cf. schrijven).

2 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:
- diverterende teksten zoals praatprogramma's;
- informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen;
- persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies;
- activerende boodschappen.

3 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

4 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken kunnen de leerlingen:
- hun luisterdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- onderwerp en hoofdgedachte identificeren;
- gericht informatie selecteren en ordenen;
- bijkomende informatie vragen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (koppeling kijken);
- het taalgebruik van de spreker inschatten;
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.

5 De leerlingen kunnen de geschikte luisterstrategieën toepassen naargelang van hun luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

6* De leerlingen zijn bereid om:
- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- een ander te laten uitspreken;
- te reflecteren over hun eigen luisterhouding;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren

7 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken.

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:
- instructies geven;
- gedocumenteerde informatie presenteren;
- een sollicitatiegesprek voeren.

9 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:

- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon);
- standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering;
- gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren;
- activerende boodschappen formuleren.

10 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- zich een beeld vormen van hun publiek;
- hun voorkennis inzetten;
- naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
  - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
  - bijkomende info vragen;
  - hun taalgebruik aanpassen;
  - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
  - visuele informatie gebruiken;
  - non-verbaal gedrag inschatten en inzetten;
- gesprekconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
- argumenten herkennen en aanbrengen;
- adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).

11* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
- algemeen Nederlands te spreken;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

3 Lezen

12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau formulieren en administratieve teksten voor een onbekend publiek lezen.

13 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau teksten met studiedoeleinden voor onbekende leeftijdgenoten lezen.

14 De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek op beoordelend niveau lezen:
- niet-fictionele teksten:
  - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hyperteksten en uiteenzettingen;
  - persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog;
  - activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies;
- fictionele teksten (cf. literatuur).

15 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

16 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun taken kunnen de leerlingen:
- hun eigen leesdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- de tekstsoort bepalen;

hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de structuur van een tekst aanduiden;
- onderwerp en hoofdgedachten aanduiden en parafraseren om tekstbegrip te bevorderen;
- gelezen teksten kort samenvatten;
- feiten en meningen onderscheiden;
- argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen;
- info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen.

17 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van hun leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

18* De leerlingen zijn bereid om:
- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien.

4 Schrijven

19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals:
- schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie;
- instructies.

20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals:
- verslagen;
- sollicitatiebrieven en cv's;
- zakelijke brieven;
- gedocumenteerde en beargumenteerde teksten.

21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen;
- hun bedoeld publiek bepalen;
- hun tekstsoort bepalen;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- lay-out verzorgen;
- correct citeren (bronvermelding);
- gebruik maken van ICT.

22* De leerlingen zijn bereid om:
- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en –product;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

23 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen vormelijke en inhoudelijke elementen van bijvoorbeeld proza, poëzie, theatervoorstelling, (tv)-drama, (ver)film(ing) herkennen.

24 De leerlingen kunnen hun tekstkeuze toelichten, over hun leeservaring spreken en ze documenteren in een leesdossier.

25 De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij gebruik van informatiekanalen zoals bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.

26 De leerlingen kunnen doelbewust gegevens en werkwijzen hanteren om de taken uit te voeren.

27* De leerlingen zijn bereid om:
- literaire teksten te lezen;
- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;
- hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

28* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
- van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

29* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

30. Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:

30.1 in het tekstuele domein
- vaste tekststructuren zoals evaluatiestructuur, handelingsstructuur;
- structuuraanduiders;
- betekenisrelaties;
- status van een uitspraak: feit-mening;

30.2 in het sociolinguïstische domein
- Nederlands en andere talen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- elementen van taalverandering;

30.3 in het pragmatische domein
- de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie;
- normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- voor hen relevante taalhandelingen;
- argumentatie: deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving;
- cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.

Taalsysteem

31 Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.
Ze kunnen de hierna volgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:
31.1 in het orthografische domein
- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

31.2 in het morfologisch domein
- herkomst van woorden: inheemse woorden en leenwoorden;
- samenstelling en afleiding van woorden;

31.3 in het syntactische domein
zinsdelen
- de belangrijkste zinsdelen;

zin
- enkelvoudige en samengestelde zinnen;
- nevengeschikte en ondergeschikte zinnen;

31.4 in het semantische domein
woordsemantiek
- woordbetekenis: denotatie, connotatie;
- betekenisverandering;
- stijlfiguren: eufemisme, dysfemisme, pleonasme, tautologie;

zinssemantiek
- modaliteit.

Strategieën

32 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

* *Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van ……2009 betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal Smet

Bijlage 10. Eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de derde graad bso (derde leerjaar)

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

	LUISTEREN
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪	**Onderwerp** • vrij concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven • vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met visuele ondersteuning ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • heldere uitspraak • zorgvuldige articulatie • duidelijke, natuurlijke intonatie • standaardtaal ▪ **Tempo en vlotheid** • rustig tempo ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • overwegend frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal, ook met minimale afwijkingen • informeel en formeel
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
1	het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
2	de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
3	relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
4	de gedachtegang volgen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.
5	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
	▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent; ▪ gebruik maken van aangeboden beeldmateriaal en context; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden.

LEZEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • vrij concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven • ook onderwerpen van meer algemene aard • vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met visuele ondersteuning ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen • vrij korte teksten ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • overwegend frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
6	het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
7	relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
8	de gedachtegang volgen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.
9	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ onduidelijke passages herlezen; ▪ het leesdoel bepalen; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst raadplegen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; ▪ de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context; ▪ gebruik maken van aangeboden ondersteunend visueel materiaal en van lay-out.	

SPREKEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • vertrouwd • eigen leefwereld en dagelijks leven ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • uitspraak die het begrip niet in de weg staat ▪ **Tempo en vlotheid** • met eventuele herhalingen en onderbrekingen ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
10	vooraf gekende informatie meedelen in de vorm van een informatieve tekst;
11	een voorbereide uiteenzetting houden over een bekend onderwerp in de vorm van een informatieve tekst.
12	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
	▪ een spreekplan opstellen.

MONDELINGE INTERACTIE	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven ▪ **Taalgebruiksituatie** • met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • uitspraak die het begrip niet in de weg staat ▪ **Tempo en vlotheid** • met eventuele herhalingen en onderbrekingen ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
13	standaarduitdrukkingen en beleefdheidsconventies gebruiken;
14	informatie vragen of geven in informatieve en prescriptieve teksten;
15	een spontane mening verwoorden in een informatieve tekst.
16	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ het doel van de interactie bepalen; ▪ gebruik maken van non-verbaal gedrag; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen; ▪ iets aanwijzen om na te gaan of ze de gesprekspartner begrepen hebben; ▪ eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden of te beëindigen.	

SCHRIJVEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven • zeer vertrouwd ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • korte, enkelvoudige zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
17	standaarduitdrukkingen en vaste frasen gebruiken;
18	mededelingen schrijven;
19	informatie over zichzelf geven;
20	een spontane mening verwoorden in een informatieve of narratieve tekst.
21	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
	▪ gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst; ▪ een passende lay-out gebruiken; ▪ de eigen tekst nakijken; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst gebruiken.

Kennis en attitudes

Kennis	
Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen op hun niveau functionele beheersing van de volgende taalelementen inzetten:	
22	vorm, betekenis en reëel gebruik in context van frequente woorden en woordcombinaties uit de volgende domeinen: ▪ persoonlijke gegevens; ▪ dagelijks leven; ▪ relatie tot anderen; ▪ professionele domein;
23	belangrijke grammaticale constructies, eventueel met behulp van schema's en overzichten;
24	reeds in de klas gebruikte vormen en structuren herkennen en inzetten in nieuwe contexten;
25	de spreektaal: kennis van verschillende taalregisters (informeel, formeel);
26	het eigene van de tekstsoorten die aan bod komen.
De leerlingen werken aan de volgende **attitudes**:	
27*	tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in de doeltaal;
28*	tonen bereidheid tot taalverzorging;
29*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school;
30*	staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze, waarden en normen tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van ……2009 betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal Smet

KIND- EN JONGERE-EFFECTENRAPPORT

Kind-en Jongere-EffectRapport (JoKER)

(art. 6 decreet van 18 juli 2008 houdende het voeren van een Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleid/ besluit van de Vlaamse Regering van 12 december 2008 tot instelling van een kind- en jongere-effectrapport)
Te gebruiken vanaf 1 januari 2009
Zie: www.cjsm.vlaanderen.be/kinderrechten/

Het kind-en jongere-effectrapport/ JoKER, moet overgemaakt worden aan de afdeling Jeugd.

Afdeling Jeugd
Team Jeugdbeleid
t.a.v. Joost Van Haelst
Arenbergstraat 9 – 4de verdieping
1000 Brussel
tel.: 02 553 33 73 (of 02 553 41 30)
fax: 02 553 41 17
e-mail: joost.vanhaelst@cjsm.vlaanderen.be

http://www.cjsm.vlaanderen.be/kinderrechten/

Wanneer een reguleringsimpactanalyse (RIA) wordt opgemaakt, moet *eerst* het JoKER opgemaakt worden, zodat de resultaten ervan in de RIA kunnen verwerkt worden.

Wanneer geen RIA opgemaakt wordt, moet het JoKER bezorgd worden *voorafgaand* aan de agendering op de Vlaamse Regering met het oog op de eerste principiële goedkeuring van het voorontwerp.

Voor meer **informatie** kan u ook terecht bij de afdeling Jeugd of bij het aanspreekpunt jeugd- en kinderrechtenbeleid van uw departement of agentschap.

I Situering – wettelijke grondslag

De verplichting tot opmaak van een kind- en jongere-effectrapport of JoKER is gebaseerd op volgende bepalingen:

Artikel 6 van het decreet van 18 juli 2008 houdende het voeren van een Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleid, verder het decreet, stelt:

"Elk ontwerp van decreet wordt op het ogenblik van indiening bij het Vlaams Parlement vergezeld van een kind- en jongere-effectrapport, voor zover de voorgenomen beslissing het belang van personen jonger dan 25 jaar rechtstreeks raakt.

Het kind- en jongere-effectrapport is een openbaar document dat ten minste de volgende informatie verstrekt:

1° een beschrijving van het effect van de voorgenomen beslissing op de situatie van het kind of de jongere;

2° alternatieven voor de voorgestelde beslissing, inzonderheid een beschrijving van de beoogde maatregelen om belangrijke nadelige gevolgen van de beslissing te vermijden, te beperken en zo mogelijk te verhelpen;

3° een opgave van de moeilijkheden die werden ondervonden bij het verzamelen van de vereiste informatie.

De Vlaamse Regering bepaalt de nadere regels voor dit rapport."

Artikel 2, 2° van het decreet beschouwt het Internationale Verdrag inzake de Rechten van het Kind, verder IVRK, aangenomen te New York op 20 november 1989 en goedgekeurd bij decreet van 15 mei 1991, als ethisch en wettelijk kader.

Artikel 1 besluit van de Vlaamse Regering van 12 december 2008 tot instelling van een kind- en jongere-effectrapport stelt:

"Een voorontwerp van decreet waarvoor de verplichting geldt, bedoeld in artikel 6 van het decreet van 18 juli 2008 houdende het voeren van een Vlaams jeugd- en kinderrechtenbeleid, kan door de Vlaamse Regering enkel worden goedgekeurd als het vergezeld is van een kind- en jongere-effectrapport dat is opgesteld overeenkomstig de bepalingen van het decreet. De minister, bevoegd voor de coördinatie van de rechten van het kind, verstrekt daartoe een methodiek en ziet toe op de naleving van de kind- en jongere-effectrapportageverplichting. Wanneer een reguleringsimpactanalyse wordt gemaakt, wordt het kind- en jongere-effectrapport geïntegreerd in deze reguleringsimpactanalyse."

II Sjabloon kind- en jongere-effectrapport (JoKER)

Wanneer een reguleringsimpactanalyse (RIA) wordt opgemaakt bij een voorontwerp van decreet waarvan de voorgenomen beslissing het belang van de persoon jonger dan 25 jaar rechtstreeks raakt, worden de resultaten van deze rapportage in de RIA geïntegreerd, zoals aangegeven tussen haakjes na de titels. Daartoe moet dit sjabloon eerst ingevuld worden.

1) ***Voorwerp van het JoKER (RIA: zie 1. Titel)***

Geef het opschrift van het betrokken voorontwerp van decreet, of in voorkomend geval van het voorstel van decreet, voorontwerp van besluit, …

- Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs.
- Ontwerp van decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van … betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs.

2) ***Welke informatiebronnen hebt u geraadpleegd en/ of kunt u raadplegen?*** **(RIA: zie 6. Consultatie en 8. Samenvatting)**

In deze vraag wordt gepolst naar de informatiebronnen die u geraadpleegd hebt bij de voorbereiding van het voorontwerp en/ of bij de opmaak van dit JoKER.
De inschatting van de effecten van beleidsvoornemens op volwassenen en kinderen in het bijzonder is niet zo eenvoudig. Vandaar dat in deze vraag een aantal websites worden aangereikt waar interessante informatie kan geraadpleegd worden, zowel over de rechten van kinderen als over de feitelijke levenssituatie van kinderen.
Daarenboven heeft het opgeven van de informatiebronnen als grote voordeel dat ze de gegeven antwoorden kunnen onderbouwen.

Kruis uw antwoord aan en motiveer het.
Voeg zo mogelijk een kopie van de standpunten, artikels en uittreksels uit onderzoeken als bijlage toe en/ of vermeld heel duidelijk de gegevens van de geraadpleegde documentatie.

1. Algemene kennis (parate kennis, media, …)

   x☐ Ja ☐ Nee

   Motiveer uw antwoord.

   Het ontwikkelen van eindtermen en ontwikkelingsdoelen is steeds gebeurd met het oog op de bijdrage van onderwijs aan de implementatie van het kinderrechtenverdrag. Momenteel liggen nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor enkele specifieke doelgroepen voor. Ook hier is één van de uitgangspunten het kinderrechtenverdrag. Hierover is in de bevoegde entiteit curriculum (de voormalige dienst voor onderwijsontwikkeling) een zekere expertise opgebouwd.

2. Overleg met het aanspreekpunt Jeugd- en Kinderrechtenbeleid van het functioneel bevoegde departement/ agentschap en/ of coördinatie bij de afdeling Jeugd

   x☐ Ja ☐ Nee

Motiveer uw antwoord.

Het overleg vond voornamelijk plaats in het kader van rapportering over kinderrechten en jeugdbeleid.

3. Raadpleging Kinderrechtencommissariaat (www.kinderrechten.be)

x☐ Ja ☐ Nee

Motiveer uw antwoord.

Er was op 5 maart 2008 een verkennend gesprek met vertegenwoordigers van het Kinderrechtencommissariaat.

4. Raadpleging kinderrechten- en jeugdorganisaties: Kinderrechtencoalitie Vlaanderen (www.kinderrechtencoalitie.be), Vlaamse Jeugdraad (www.vlaamsejeugdraad.be), Steunpunt Jeugd (www.steunpuntjeugd.be), Centrum voor de Rechten van het Kind, Kinderrechtswinkels www.kinderrechtswinkel.be), …

x☐ Ja ☐ Nee

Motiveer uw antwoord.

Het Centrum voor Taal en Onderwijs en het Steunpunt Diversiteit en Leren werden geraadpleegd.

5. Resultaten wetenschappelijk onderzoek (vb.: www.jeugdonderzoeksplatform.be)

x☐ Ja ☐ Nee

Motiveer uw antwoord. Onder meer volgende werken werden als inspiratiebron gebruikt:

Burssens, D., De Groof, S., Huysmans, H., Sinnaeve, I., Stevens, F., Van Nuffel, K., Vettenburg, N., Elchardus, M., Walgrave, L. & De Bie, M. (red.) (2004). *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004).* Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & Ugent.

de Graaf, H. (2004). Psychoseksuele ontwikkeling. In J. de Wit, W. Slot en M. van Aken (2004). *Psychologie van de adolescentie*, 110-124. Baarn: HB Uitgevers.

Pelleriaux, K. (2004). *Nota betreffende de leerachterstand van allochtonen* (onuitgegeven paper).

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, *Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams Onderwijs. Een kwantitatieve analyse (2003-2004).*

6. Enquête onder kinderen en jongeren (vb.: www.whatdoyouthink.be/, www.kjt.org/, …)

x☐ Ja ☐ Nee

Motiveer uw antwoord.

In de voorbereidende fase van de actualisering van de vakoverschrijdende eindtermen werd in het kader van het evaluatieonderzoek naar deze eindtermen (OBPWO 06.01) een bevraging bij 5955 leerlingen gedaan (1964 in de eerste graad, 2085 in de tweede graad en 1906 in de derde graad). De resultaten hiervan werden via een afzonderlijk tussentijds onderzoeksrapport aan de entiteit Curriculum gecommuniceerd: Elchardus, M., Duquet, F., Op De Beeck, S. & Roggemans, L. (2008). *Tussentijds rapport over de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs (OBPWO 06.01). Opvattingen van de leerlingen*. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, TOR 2008.5. De op basis van dit onderzoek geactualiseerde vakoverschrijdende eindtermen werden als referentiekader gehanteerd voor het formuleren van het luik 'algemene doelen' van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers.

7. Andere

☐ Ja ☐x Nee

Motiveer uw antwoord.

3) Werd bij de opstelling van het voorontwerp rekening gehouden met de effecten op kinderen, hun leefsituatie en hun rechten? (RIA: zie 3. Opties en 4. Effecten)

Bij deze vraag ligt de nadruk op de vergelijking van de voorgenomen regelgeving met de bestaande regelgeving en/ of situatie.

a) Wat is de huidige situatie en/ of regeling? Beschrijf de effecten op kinderen, hun leefsituatie en hun rechten? Schat deze effecten in als positief of negatief, voor- of nadelig voor kinderen en benoem ze.

Het onthaalonderwijs is een specifiek en tijdelijk onderwijsaanbod dat anderstalige nieuwkomers in staat moet stellen om in te stromen in het Nederlandstalig onderwijs. Het streefdoel is - net als voor alle jongeren – hen te integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij hun intrinsieke capaciteiten. In het secundair onderwijs bestaat het uit twee luiken: een onthaaljaar waarin de jongeren in een taalbad terecht komen en de doorstroming naar en opvang in de onthaalschool van het reguliere onderwijs. Het onthaaljaar is gericht op taalvaardigheid en inburgering. Er is een zeer sterke klemtoon op het verwerven van het Nederlands. Momenteel bestaat er geen decretaal bepaald algemeen geldend kader voor het vak 'Nederlands voor nieuwkomers' van de onthaalklas. Dit is nadelig voor de betrokken leerlingengroep. Er is voor hen geen garantie op gelijke kansen op kwaliteitsvol onderwijs. De kansen op kwaliteitsvolle taalverwerving Nederlands, op inburgering en op doorstroming naar het reguliere onderwijs zijn niet optimaal gegarandeerd.

De afwezigheid van een vreemde taal in de basisvorming van het beroepssecundair onderwijs is problematisch in het licht van de Europese aanbevelingen en van de vaststelling dat in de ons omringende landen de eerste vreemde taal (meestal) als een verplicht vak in de basisvorming is opgenomen. Daarenboven is het om sociale en economische redenen van belang dat leerlingen in deze onderwijsvorm zich bij het einde van hun secundair onderwijs op een persoonlijk en maatschappelijk redzaamheidsniveau kunnen uitdrukken in ten minste één vreemde taal. Momenteel is voor leerlingen in het

beroepssecundair onderwijs niet het recht gegarandeerd om vreemde talen te leren beheersen.

b) Welke wijzigingen worden door het voorontwerp aangebracht? Welke zijn de te verwachten effecten op kinderen, hun leefsituatie en hun rechten?

Door het vastleggen van een referentiekader in de vorm van ontwikkelingsdoelen worden voor nieuwkomers de doelstellingen van het onthaaljaar (zie a) beter gegarandeerd. Bovendien wordt door dit referentiekader de samenhang met en de doorstroom naar het reguliere onderwijs versterkt. Het leerrecht van kinderen en jongeren die naar Vlaanderen zijn gemigreerd wordt op een meer kwaliteitsvolle wijze gegarandeerd. Een zo goed mogelijke taalverwerving Nederlands biedt hen (en dikwijls ook hun familieleden) meer kansen op maatschappelijke participatie, doorstroming naar vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt.

Het vastleggen van eindtermen 'Frans of Engels' in de basisvorming van de tweede en derde graad beroepssecundair onderwijs moet leerlingen in staat stellen hun eigen wensen uit te drukken in functioneel, alledaags Engels of Frans en tegemoet komen aan wat de maatschappij als een strikt taalvaardigheidsminimum vereist. De kloof tussen mensen die wel en andere die niet mee kunnen met de maatschappelijke meertaligheid wordt voor deze leerlingen ten minste gedeeltelijk gedicht.

c)

Werden alternatieve beleidsvoornemens overwogen?

☐ Ja ☐ xNee

Motiveer uw antwoord.
Zo ja, welke alternatieven werden overwogen en waarom werden deze niet weerhouden?
Zo neen, waarom werden er geen alternatieven overwogen?

De administratie heeft wat betreft de procedure van eindtermen/ontwikkelingsdoelen geen beslissingsruimte: de eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden vastgelegd door het Vlaams Parlement bij wijze van bekrachtiging van een besluit van de Vlaamse regering, genomen op advies van de Vlaamse Onderwijsraad. Deze procedure wordt geregeld in het decreet betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs van 18 januari 2002. Het decreet betreffende het onderwijs-II van 31 juli 1990 bepaalt de vakken van de basisvorming in het secundair onderwijs waarvoor eindtermen of ontwikkelingsdoelen moeten worden geformuleerd. Eens de beslissing om het kerncurriculum aan te passen wordt genomen, moet deze procedure worden gevolgd. Voor de beslissing ten gronde (het formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen) zijn geen alternatieven overwogen. Het is immers de verantwoordelijkheid van de overheid om te zorgen voor een maatschappelijk, onderwijskundig en wetenschappelijk actueel en kwaliteitsvol kerncurriculum. Dit kerncurriculum, uitgedrukt in eindtermen en ontwikkelingsdoelen, is een belangrijk instrument voor de overheid om de rechten van kinderen en jongeren in, op en door onderwijs, zoals voorzien in het kinderrechtenverdrag, te garanderen.

Gaf dit kind- en jongere-effectrapport aanleiding tot een duidelijk aanwijsbare aanpassing van het voorontwerp?

☐ Ja ☐x Nee

Motiveer uw antwoord.

Het voorontwerp was klaar vooraleer de verplichting een kind- en jongere-effectrapport te maken, werd ingevoerd. Het voorontwerp wordt pas nu voorgelegd omdat eerst het decreet betreffende het onderwijs XIX door het Vlaams Parlement diende te worden goedgekeurd. Dit decreet bepaalt immers een aantal veranderingen aan het decreet betreffende het onderwijs II, waarin, onder het opschrift 'minimumlessenrooster', een reeks verplichte vakken worden vastgelegd die ook als basisvorming worden aangeduid. Deze basisvorming moest onder meer worden aanpast voor de invoering van een vreemde taal in het beroepssecundair onderwijs en voor het bepalen van het vak 'Nederlands voor nieuwkomers'. Dit betekent niet dat in het voorontwerp geen rekening werd gehouden met elementen die achteraf bleken opgenomen te zijn in deze sjabloon.

4) Analyse van de te verwachten effecten op kinderen, hun leefsituatie en hun rechten (RIA: zie 4. Effecten)

§1. Analyse van de te verwachten effecten op de levenssituatie van kinderen

Een belangrijk en moeilijk onderdeel van het JoKER is het nagaan van de te verwachten effecten op de levenssituatie van kinderen. Bij deze inschatting ligt de nadruk niet zozeer op het juridische, dan wel op de feitelijke, concrete levenssituatie. Bij wijze van voorbeeld schuiven we een aantal levensdomeinen naar voor die voor kinderen essentieel zijn. Daarbij mag zeker niet alleen de bevoegdheid van de eigen minister of administratie voor ogen gehouden worden. Een bevoegdheid heeft per definitie raakpunten met verschillende domeinen en het is de bedoeling die verschillende raakpunten in kaart te brengen.

Wat zijn de te verwachten positieve/ negatieve effecten voor kinderen in de volgende beleidsdomeinen? Duid zo mogelijk aan wat de verschillen zijn met de effecten op volwassenen?

Motiveer uw antwoord m.b.t. elk beleidsdomein.

Verwijs zo mogelijk steeds naar specifieke bepalingen uit het voorontwerp.

a) Positief:

x☐ Gezin

Okan-jongeren zijn dikwijls de enigen uit hun gezin die het Nederlands een beetje begrijpen en moeten dan ook voor alles mee instaan: vertalen voor hun ouders op het oudercontact, raad vragen bij allerlei officiële instanties, op gesprek bij het Commissariaat voor de vluchtelingen, mee onderhandelen om een woning te vinden,… Via de taalverwerving van de leerlingen wordt de Vlaamse samenleving voor gezinnen van anderstalige nieuwkomers een stukje toegankelijker en vinden andere gezinsleden soms ook de weg naar bijvoorbeeld NT2-opleidingen. De ontwikkelingsdoelen refereren ook rechtstreeks aan deze doelstellingen door voorop te stellen dat leerlingen een beroep leren doen op voor hen maatschappelijk relevante instellingen en vormen van maatschappelijke dienstverlening.

x☐ Huisvesting

Onrechtstreeks, zie 'Gezin'.

x☐ Vrijetijdsbesteding (spel, sport, …)

Via taalverwerving van het Nederlands wordt deelname aan georganiseerde vrije tijdsactiviteiten toegankelijker voor nieuwkomers. Voor leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs verruimt het gamma aan vrije tijdsmogelijkheden omdat ze zich ook functioneel zullen kunnen uitdrukken in een vreemde taal.

x☐ Gezondheid en welzijn

Via taalverwerving van het Nederlands worden gezondheids- en welzijnsvoorzieningen toegankelijker voor nieuwkomers. Bovendien worden een aantal ontwikkelingsdoelen i.v.m. gezondheid opgelegd.

x☐ Mobiliteit

Voor leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs verruimen de mobiliteitsmogelijkheden omdat ze zich functioneel zullen kunnen uitdrukken in een vreemde taal.

x☐ Onderwijs

Het doel van het formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen is een optimale onderwijskwaliteit en het garanderen van de rechten van kinderen en jongeren in, op en door onderwijs.

x☐ Milieu

In functie van een degelijke basisvorming voor OKAN-leerlingen, die hen in staat moet stellen volwaardig aan de samenleving te kunnen participeren en om een eigen, authentiek leven uit te bouwen, wordt in de ontwikkelingsdoelen ook gerefereerd aan milieuaspecten.

☐ Andere:

.

b) Negatief:

x☐ Gezin

Onvoldoende taalverwerving door OKAN-leerlingen biedt aan hun gezinnen minder kans op maatschappelijk participatie.

x☐Huisvesting

Onrechtstreeks (zie ‘Gezin’)

x☐Vrijetijdsbesteding (spel, sport, …)

Door onvoldoende taalverwerving zijn mogelijkheden tot vrijetijdsbesteding voor de betrokken doelgroepen minder toegankelijk.

x☐Gezondheid en welzijn

Door onvoldoende taalverwerving zijn gezondheids- en welzijnsvoorzieningen minder

toegankelijk voor anderstalige nieuwkomers.

x☐Mobiliteit

Omdat ze geen vreemde taal beheersen, is de mobiliteit voor leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs meer beperkt.

x☐ Onderwijs

Het doel van het formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen is een optimale onderwijskwaliteit en het garanderen van de rechten van kinderen en jongeren in, op en door onderwijs. Bij het niet formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen zouden de onderwijskwaliteit en de rechten van de betrokken doelgroepen niet optimaal gegarandeerd zijn.

x☐ Milieu

Milieueducatie maakte dikwijls geen deel uit van de vroegere opleiding van Okan-leerlingen.

☐ Andere:

§2. Toetsing van de te verwachten effecten op kinderen en hun rechten aan het IVRK

De toetsing aan het IVRK zoals hier vooropgesteld, gebeurt aan de hand van twee invalshoeken.
De eerste is een open vraag naar de mate waarin werd rekening gehouden met het IVRK.
De tweede vraagt specifiek naar de toepassing van de vier basisbeginselen. Deze zijn het hoger belang van het kind, het recht van het kind niet gediscrimineerd te worden, het recht van het kind op leven, overleven en ontwikkeling en het recht op participatie. Voor de volledige tekst van deze basisbeginselen alsook van het IVRK en achtergrondinformatie kan de website www.vlaanderen.be/kinderrechten geraadpleegd worden. Tussen haakjes geven we soms een officieuze samenvatting. Of we verwijzen naar andere bepalingen uit het IVRK die als expliciteringen van het betrokken principe kunnen beschouwd worden.

In welke mate werden de vier basisbeginselen van het IVRK, zoals hieronder vermeld, geïmplementeerd in het voorontwerp?

Het formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen vertrekt vanuit het belang van kinderen en jongeren. Dit belang wordt geoperationaliseerd door een concreet antwoord te bieden op de vraag welke basisvorming kinderen en jongeren nodig hebben met het oog op een optimale zelfontplooiing (recht op ontwikkeling) en maatschappelijke participatie. De overheid heeft de verantwoordelijkheid om de vraag naar basisvorming te beantwoorden door ervoor te zorgen dat er een maatschappelijk, onderwijskundig en wetenschappelijk actueel kerncurriculum is. Dit kerncurriculum, uitgedrukt in ontwikkelingsdoelen en eindtermen, is een belangrijk instrument voor de overheid om de rechten van kinderen en jongeren in, op en door onderwijs, zoals voorzien in het kinderrechtenverdrag, te garanderen. Deze eindtermen en ontwikkelingsdoelen gelden zonder uitzondering voor alle betrokken kinderen en jongeren (onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers en tweede en derde graad beroepssecundair onderwijs). Inhoudelijk zijn de eindtermen en ontwikkelingsdoelen gericht op het bijbrengen van principes van non-discriminatie bij kinderen en jongeren. Daarbij aansluitend besteden de eindtermen en ontwikkelingsdoelen ook aandacht aan de participatie van kinderen en jongeren op school en in de samenleving.

Kruis een quotering aan van 1 tot en met 5 (1=zeer weinig; 5=zeer veel).

Motiveer uw antwoord mét verwijzing naar de toepasselijke bepalingen uit het voorontwerp.

1. Het hoger belang van het kind (art. 3 IVRK)

- algemeen (alle acties met betrekking tot het kind dienen ten volle rekening te houden met zijn of haar belang): ☐ 1-----2 ☐ -----3 ☐ -----4 ☐ -----5 x☐

De formulering van eindtermen en ontwikkelingsdoelen vertrekt vanuit het belang van kinderen en jongeren.

- gezamenlijke verantwoordelijkheid van de ouders (beide ouders zijn gezamenlijk de eerste verantwoordelijken voor de opvoeding van hun kinderen, zie ook artikel 18 IVRK): ☐ 1-----2 ☐ -----3 ☐ -----4 x☐ -----5 ☐

De algemene doelen bij 'Nederlands voor nieuwkomers' doen een beroep op de samenwerking tussen school en gezin. De klemtoon ligt daarbij niet op de gezamenlijke verantwoordelijkheid van beide ouders, wel op hun verantwoordelijkheid voor opvoeding en ontwikkeling die ze delen met de school.

- verantwoordelijkheid van de overheid (verplichting van de overheid de ouders bij hun taak te ondersteunen en in adequate zorgen te voorzien wanneer ouders of andere verantwoordelijken ter zake in gebreke blijven):
☐x 1-----2 ☐ -----3 ☐ -----4 ☐ -----5 ☐

Het is niet de bedoeling dat de school via het realiseren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen de plaats van ouders of voogd inneemt.

- verantwoordelijkheid van het kind zelf (overeenkomstig zijn 'groeiende capaciteiten', zie ook artikel 5 IVRK):
☐ 1-----2 ☐ -----3 ☐ -----4 x☐ -----5 ☐

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen, in het bijzonder de algemene doelen bij 'Nederlands voor nieuwkomers' besteden expliciet aandacht aan de participatie van kinderen en jongeren op school en in de samenleving en aan een begeleide groei naar zelfstandigheid.

2. Het recht van het kind op non-discriminatie (art. 2 IVRK)

- algemeen (principe dat alle rechten van toepassing zijn op alle kinderen zonder enige uitzondering): ☐ 1-----2 ☐ -----3 ☐ -----4 ☐ -----5 x☐

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen gelden zonder uitzondering voor alle betrokken kinderen en jongeren. De ontwikkelingsdoelen 'Nederlands voor nieuwkomers' zijn bovendien een formele ondersteuning van het leerrecht van nieuwkomers.

- eerbiediging van de rechten van het kind, ongeacht ras, huidskleur, geslacht, taal, godsdienst, politieke of andere overtuiging, nationale, etnische of maatschappelijke afkomst, welstand, handicap, geboorte of andere omstandigheid van het kind of van

zijn ouder of wettige voogd: ☐ 1-----2 ☐ -----3 ☐ -----4 x☐ -----5 ☐

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen gelden zonder uitzondering voor alle betrokken kinderen en jongeren. Inhoudelijk zijn de eindtermen en ontwikkelingsdoelen gericht op het bijbrengen van principes van non-discriminatie bij kinderen en jongeren en gezien de school deze eindtermen en ontwikkelingsdoelen moet realiseren, ook bij de school (recht door onderwijs).

- verplichting van de overheid om alle passende maatregelen te nemen om het kind te beschermen tegen alle vormen van discriminatie:
☐ 1-----2 x☐ -----3 ☐ -----4 ☐ -----5 ☐

Dit is slechts zeer indirect van toepassing op de eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

3. Het recht van het kind op leven, overleven en ontwikkeling (art. 6 IVRK)

- algemeen (het inherente recht op leven en de plicht van de overheid het overleven en de ontwikkeling van het kind te waarborgen)
☐ 1-----2 ☐ -----3 ☐ -----4 ☐ -----5x ☐

De overheid heeft de verantwoordelijkheid om te zorgen voor een maatschappelijk, onderwijskundig en wetenschappelijk actueel kerncurriculum. Dit kerncurriculum, uitgedrukt in ontwikkelingsdoelen en eindtermen, is een belangrijk instrument voor de overheid om de rechten van kinderen en jongeren in, op en door onderwijs, zoals voorzien in het kinderrechtenverdrag, te garanderen.

- verplichting van de overheid om het kind te beschermen tegen mishandeling door de ouders of door degenen die de verantwoordelijkheid dragen voor de zorg van het kind:

☐x 1-----2 ☐ -----3 ☐ -----4 ☐ -----5 ☐

Dit valt buiten de doelstellingen die met eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden beoogd.

- verplichting van de overheid om de nodige preventieve en curatieve maatregelen te nemen inzake gezondheidszorg (zie ook artikel 24 IVRK):
☐ 1-----2 ☐ -----3 ☐ x-----4 ☐ -----5 ☐

De ontwikkelingsdoelen ‘Nederlands voor nieuwkomers’ leggen een aantal inhouden op die bijdragen tot het gezondheidsbeleid van scholen en tot de preventie van gezondheidsproblemen bij kinderen en jongeren.

- recht op een behoorlijke levensstandaard (zie ook artikel 27 IVRK) :
☐ 1-----2 ☐ -----3 x☐ -----4 ☐ -----5 ☐

Slechts indirect van toepassing: leerlingen krijgen de nodige kennis, vaardigheden en houdingen aangeboden voor een zo optimaal mogelijke participatie aan de samenleving. Maar de eindtermen en ontwikkelingsdoelen garanderen uiteraard niet zelf het recht op een behoorlijke levensstandaard.

- recht op onderwijs (zie ook artikelen 28- 29 IVK) :
☐ 1-----2 ☐ -----3 ☐ -----4 ☐ -----5 x☐

De belangrijkste doelstellingen van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen is het realiseren van recht op kwaliteitsvol onderwijs. De ontwikkelingsdoelen 'Nederlands voor nieuwkomers' zijn bovendien een formele ondersteuning van het leerrecht van nieuwkomers.

4. Het recht van het kind op participatie (art. 12 IVRK)

- algemeen: ☐ 1-----2 ☐ -----3 ☐ -----4 ☐ -----5x ☐

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen besteden expliciet aandacht aan de participatie van kinderen en jongeren op school en in de samenleving (recht in onderwijs).

- recht van het kind om zijn mening te kennen te geven in alle aangelegenheden die het kind betreffen: ☐ 1-----2 ☐ -----3 ☐ -----4 ☐ -----5x ☐

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen ondersteunen de participatierechten van leerlingen.

- verplichting van de overheid om ervoor te zorgen dat aan de mening van het kind 'in overeenstemming met zijn of haar leeftijd en rijpheid' passend belang wordt gehecht :

☐ 1-----2 ☐ x-----3 ☐ -----4 ☐ -----5 ☐

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen bieden een kader maar de wijze waarop scholen een 'passend belang' hechten aan de mening van kinderen, wordt niet door de eindtermen gegarandeerd.

- recht op toegang tot passende informatie (zie ook art. 17):
☐ 1-----2 ☐x -----3 ☐ -----4 ☐ -----5 ☐

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen bieden een kader maar de wijze waarop scholen toegang bieden tot 'passende informatie', wordt niet door de eindtermen gegarandeerd.

- vrijheid van vereniging (zie ook art. 15 IVRK):
☐ 1-----2 ☐x -----3 ☐ -----4 ☐ -----5 ☐

Ook hier geldt dezelfde redenering: eindtermen en ontwikkelingsdoelen bieden een kader maar garanderen op zich niet het recht op vrijheid van vereniging.

- vrijheid van gedachte, geweten en godsdienst (zie ook art. 14 IVRK) :
☐ 1-----2 ☐ x-----3 ☐ -----4 ☐ -----5 ☐

Idem: de eindtermen en ontwikkelingsdoelen bieden een kader maar garanderen op zich deze rechten niet.

5) <u>Varia (RIA: zie 4. Effecten 4.5. Keuze en motivering van de optie & 8. Samenvatting)</u>

Een sjabloon is per definitie een middel, in dit geval om de gevolgen op kinderen, hun leefsituatie en hun rechten na te gaan. Daarenboven hebben we het zo beknopt mogelijk gehouden. Het is dan ook zeer goed mogelijk dat <u>niet</u> alle overwegingen reeds aan bod zijn kunnen komen.

Zijn er nog andere overwegingen die van belang zijn voor kinderen en hun rechten en die hebben meegespeeld bij de opstelling van het voorontwerp, maar die niet aan bod zijn gekomen in dit kind- en jongere-effectrapport?

☐ Ja ☐ xNee

Zo ja, welke?

6) Evaluatie methodiek kindeffectrapport (KER)

We stelden reeds dat een sjabloon een middel is. We vinden het dan ook belangrijk om rekening te houden met de opgedane ervaring. Op basis daarvan wordt de methodiek geactualiseerd.

a) Welke moeilijkheden ondervond u bij het gebruik van dit sjabloon?

De timing. Het ontwerp van eindtermen en ontwikkelingsdoelen moest worden gemaakt vooraleer het sjabloon ter beschikking werd.

b) Welke suggesties hebt u om dit sjabloon gebruiksvriendelijker te maken?

Door het analytisch karakter van het sjabloon moet nogal veel informatie worden herhaald. Op basis van een aantal meer open vragen zou bijvoorbeeld een tekst van enkele bladzijden met antwoorden kunnen volstaan i.p.v. de huidige 15 blz. Een ander voorstel is de Joker meteen te integreren in de Ria. Het is vrij tijdrovend twee van dergelijke instrumenten te moeten maken die elkaar gedeeltelijk overlappen.

7) Beleidsconclusie JOKER (RIA: zie 8. Samenvatting)

De moeilijkheden waarnaar gevraagd wordt in a) betreffen niet het sjabloon (zie 6), maar wel de inhoudelijke voorbereiding.

Naast een algemeen besluit in b) vragen we in c) naar een concreet besluit al dan niet vertaald in het beleid. Zo kunnen bij wijze van besluit van dit JoKER een aantal, concrete(re) aandachtspunten opgegeven worden die betrekking hebben op de uitvoering van het voorontwerp, eenmaal goedgekeurd.

a) Geef de moeilijkheden die u ondervonden hebt bij het verzamelen van de vereiste informatie (zoals gevraagd door artikel 6 van het decreet)

Indien dit sjabloon tijdig ter beschikking zou zijn geweest, was het allicht een handige toegang geweest tot nog meer relevante inhoudelijke informatie die met betrekking tot rechten van kinderen en jongeren het voorontwerp had kunnen stofferen. De informatie die leidde tot de inhoudelijke kenmerken van het voorontwerp kwam vooral uit evaluatie- en referentiegegevens die met het oog op het formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen werden gegenereerd.

b) Zal het voorontwerp bijdragen tot de naleving van het IVRK en met name tot een verbetering van de concrete levenssituatie van kinderen en jongeren (personen jonger dan 25 jaar) in Vlaanderen?

Zo ja, kruis een quotering aan van 0 tot en met 5 (0=in het geheel niet, integendeel; 5=zeer veel).
Zo nee, kruis NVT aan (niet van toepassing) of NB (niet bekend/ niet duidelijk).

☐ NB----☐ NVT---- ☐ 0 ----- ☐ 1-----2 ☐ -----3 ☐ -----4 ☐ -----5x ☐

Motiveer uw antwoord.

Met de voorgestelde eindtermen en ontwikkelingsdoelen zal het onderwijs beter dan voorheen bijdragen tot de naleving van het IVRK en direct of indirect tot de verbetering van de levenssituatie van kinderen en jongeren omdat ze er op gericht zijn kinderen en jongeren de nodige kennis, inhouden en vaardigheden mee te geven die nodig zijn om op alle belangrijke domeinen volwaardig aan de samenleving te kunnen participeren en om een eigen, authentiek leven te kunnen uitbouwen.

c) Heeft dit JoKER aanleiding gegeven tot een concreet besluit, beleidsvoornemen en/ of -beslissing?

☐ Ja ☐ xNee

Motiveer uw antwoord.

De opdracht en sjabloon om de JoKER te maken werden te laat overgemaakt om nog aanleiding te kunnen geven tot een concreet besluit, beleidsvoornemen en/of beslissing.

8) <u>Contactpersoon en datum opmaak JOKER (RIA: zie 9. Contactinformatie)</u>

Het is belangrijk om hier de naam op te geven van de persoon op de administratie die het dossier in concreto behandelt. Dat doet geen afbreuk aan het feit dat de politieke eindverantwoordelijkheid voor het indienen van het ontwerp van decreet en het kindeffectrapport in kwestie bij het Vlaams Parlement bij de regering en de bevoegde minister ligt.

a) Bij wie kan meer informatie verkregen worden over het opgemaakte kind- en jongere-effectrapport?
(naam, administratieve entiteit, telefoon, e-mail)

Bart Maes

Departement Onderwijs en Vorming

Entiteit Curriculum

025538963

bart.maes@ond.vlaanderen.be

b) Op welke datum werd het JOKER in deze vorm gefinaliseerd?

27 mei 2009

ADVIES VAN DE RAAD VAN STATE
OVER HET VOORONTWERP VAN DECREET

KONINKRIJK BELGIË

ADVIES 47.187/1
VAN 24 SEPTEMBER 2009

VAN DE AFDELING WETGEVING
VAN DE RAAD VAN STATE

De RAAD VAN STATE, afdeling Wetgeving, eerste kamer, op 10 september 2009 door de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel verzocht hem, binnen een termijn van dertig dagen, van advies te dienen over een voorontwerp van decreet "tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van ... betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs", heeft het volgende advies gegeven:

Bij het ontwerp zijn geen opmerkingen te maken.

De kamer was samengesteld uit

de Heren	M. VAN DAMME,	kamervoorzitter,
	J. BAERT, W. VAN VAERENBERGH,	staatsraden,
	M. RIGAUX, M. TISON,	assessoren van de afdeling Wetgeving,
Mevrouw	G. VERBERCKMOES,	griffier.

Het verslag werd uitgebracht door de H. B. STEEN, auditeur.

DE GRIFFIER DE VOORZITTER

G. VERBERCKMOES M. VAN DAMME

ADVIES VAN DE RAAD VAN STATE OVER HET ONTWERP VAN BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING

KONINKRIJK BELGIË

ADVIES 47.186/1
VAN 24 SEPTEMBER 2009

VAN DE AFDELING WETGEVING
VAN DE RAAD VAN STATE

De RAAD VAN STATE, afdeling Wetgeving, eerste kamer, op 10 september 2009 door de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel verzocht hem, binnen een termijn van dertig dagen, van advies te dienen over een ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering "betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs", heeft het volgende advies gegeven:

STREKKING EN RECHTSGROND VAN HET ONTWERP

1. Het om advies voorgelegde ontwerp beoogt voor het secundair onderwijs bepaalde eindtermen en ontwikkelingsdoelen vast te stellen.

In de eerste plaats worden ontwikkelingsdoelen vastgelegd voor de basisvorming in het onthaaljaar voor anderstalige nieuwkomers in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (zie artikel 1 van het ontwerp en bijlage 1 ervan).

In de tweede plaats worden de vakgebonden eindtermen Nederlands van de tweede en derde graad in het ASO, TSO en KSO, in het bijzonder voor zover ze betrekking hebben op taalbeschouwing, geactualiseerd. Daartoe wordt het besluit van de Vlaamse Regering van 23 juni 2000 tot vaststelling van de vakgebonden eindtermen van de tweede en de derde graad van het gewoon secundair onderwijs gewijzigd (artikel 4, 1°, 3° tot 5°, 7° en 8°, en de bijlagen 2, 4 tot 6, 8 en 9).

Ten slotte worden ook vakgebonden eindtermen vastgesteld voor de moderne vreemde talen (Frans en Engels) in de basisvorming van zowel de tweede graad als de drie jaren van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs, conform de aanbeveling CM/Rec(2008)/7 van het Comité van Ministers van de Raad van Europa [(1)]. Daartoe worden het besluit van 23 juni 2000 (artikelen 2, 3, en 4, 2° en 6°, en de bijlagen 3 en 7) en het besluit van 20 september 2002 tot vaststelling van de eindtermen van het derde leerjaar van de derde graad van het gewoon beroepssecundair onderwijs (artikelen 5 tot 8 en bijlage 10) gewijzigd.

2. Voor het ontwerp wordt rechtsgrond geboden door artikel 3 van het decreet van 18 januari 2002 betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs, naar luid waarvan de Vlaamse Regering onder meer de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor

---

(1) Aanbeveling "on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism"
(http://www.coe.int/t/DG4/Linguistic/Source/SourceForum07/Rec%20CM%202008-7_EN.doc).

het gewoon voltijds secundair onderwijs bepaalt en dat besluit ten laatste één maand na de goedkeuring ervan ter bekrachtiging aan het Vlaams Parlement dient voor te leggen [(2)].

ONDERZOEK VAN DE TEKST

Opschrift

Het ontwerp regelt als zodanig niet het geheel van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het secundair onderwijs, zodat het opschrift van het ontwerp verwarrend is. Het bevat één autonome bepaling, namelijk artikel 1, met betrekking tot de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers, terwijl de overige bepalingen wijzigingsbepalingen zijn.

Het opschrift van een wettekst moet duidelijk, nauwkeurig, volledig en beknopt zijn. Indien een opschrift te lang dreigt uit te vallen, dient een evenwicht te worden gevonden tussen nauwkeurigheid, volledigheid en beknoptheid [(3)].

Gelet daarop wordt ter overweging gegeven om volgend opschrift te hanteren:

"Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het deeltijds beroepssecundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs".

---

(2) Artikel 3 van het decreet van 18 januari 2002 is, met ingang van 26 juli 2009, vervangen bij artikel 22 van het decreet van 30 april 2009 betreffende de kwalificatiestructuur. Sedert die wijziging moeten de eindtermen en specifieke eindtermen worden ontwikkeld, gebruik makend van de descriptorelementen vermeld in artikel 6 van het decreet van 30 april 2009 (artikel 3, laatste lid, van het decreet van 30 april 2009). Volgens de gemachtigde is daarmee rekening gehouden bij het opstellen van het ontwerp.

(3) *Beginselen van de wetgevingstechniek. Handleiding voor het opstellen van wetgevende en reglementaire teksten*, Raad van State, 2008, nrs. 14 en 14.3, te raadplegen op de internetsite van de Raad van State (www.raadvst-consetat.be).

Aanhef

Volgens de nieuwe handleiding van de wetgevingstechniek is het niet zinvol om in de aanhef de artikelen, met eventuele vroegere wijzigingen, te vermelden van de regeling die wordt gewijzigd, opgeheven of ingetrokken (4). In het tweede en derde lid van de aanhef schrappe men dan ook de vermelde wetshistoriek.

Artikel 3

Artikel 3 van het ontwerp is overbodig, aangezien conform artikel 3, vierde lid, van het decreet van 18 januari 2002 in het bekrachtigingsdecreet moet worden aangegeven vanaf welke datum de eindtermen uitwerking hebben (5).

De gekozen werkwijze doet overigens twijfel ontstaan over de precieze datum van inwerkingtreding van de vakgebonden eindtermen moderne vreemde talen, voor het tweede leerjaar van de tweede graad van het beroepssecundair onderwijs. Uit artikel 3 van het ontwerp blijkt dat zulks progressief leerjaar per leerjaar dient te gebeuren, terwijl uit artikel 3, 3°, van het ontwerp van bekrachtigingsdecreet zulks niet blijkt. Het is wenselijk om voor alle duidelijkheid artikel 3 uit het ontwerp weg te laten en de regeling voor de inwerkingtreding volledig in het bekrachtigingsdecreet te regelen.

Artikel 5

Deze bepaling vervangt in het opschrift van het besluit van 20 september 2002 de notie "eindtermen" door "vakgebonden eindtermen", terwijl in de tekst van het te wijzigen besluit de notie "eindtermen" behouden blijft. Ook in de verschillende bepalingen van het ontwerp zal die notie moeten worden vervangen.

---

(4) *Idem*, nr. 30, formule F 3-3.

(5) Cf. artikel 3 van het voorontwerp van decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van ... betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs, waarover de Raad van State, afdeling Wetgeving, heden advies 47.187/1 verleent.

Artikel 7

Bij artikel 7 van het ontwerp kunnen de opmerkingen worden herhaald die bij artikel 3 van het ontwerp zijn gemaakt.

De kamer was samengesteld uit

de Heren	M. VAN DAMME,	kamervoorzitter,
	J. BAERT, W. VAN VAERENBERGH,	staatsraden,
	M. RIGAUX, M. TISON,	assessoren van de afdeling Wetgeving,
Mevrouw	G. VERBERCKMOES,	griffier.

Het verslag werd uitgebracht door de H. B. STEEN, auditeur.

DE GRIFFIER DE VOORZITTER

G. VERBERCKMOES M. VAN DAMME

ONTWERP VAN DECREET

ONTWERP VAN DECREET

DE VLAAMSE REGERING,

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel is ermee belast, in naam van de Vlaamse Regering, bij het Vlaams Parlement het ontwerp van decreet in te dienen, waarvan de tekst volgt:

Artikel 1. Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Art. 2. Het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009 tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs, wordt bekrachtigd.

Art. 3. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen, vermeld in artikel 2, treden progressief, leerjaar na leerjaar, in werking vanaf het schooljaar 2010-2011, met uitzondering van:

1° de eindtermen "Nederlands" van de tweede graad (eerste en tweede leerjaar) aso, kso en tso, die progressief, leerjaar na leerjaar, in werking treden vanaf het schooljaar 2012-2013;

2° de eindtermen "Nederlands" van de derde graad (eerste en tweede leerjaar) aso, kso en tso, die progressief, leerjaar na leerjaar, in werking treden vanaf het schooljaar 2014-2015;

3° de eindtermen "moderne vreemde talen: Frans of Engels" van de derde graad (eerste en tweede leerjaar) bso, die progressief, leerjaar na leerjaar, in werking treden vanaf het schooljaar 2012-2013;

4° de eindtermen "moderne vreemde talen: Frans of Engels" van de derde graad (derde leerjaar) bso, die in werking treden vanaf het schooljaar 2014-2015.

Brussel,16 oktober 2009.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

BIJLAGE:
BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING

Vlaamse Regering

Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs

DE VLAAMSE REGERING,

Gelet op het decreet van 18 januari 2002 betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs, artikel 3, vervangen bij het decreet van 30 april 2009;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 23 juni 2000 tot vaststelling van de vakgebonden eindtermen van de tweede en de derde graad van het gewoon secundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 18 januari 2002;

Gelet op het besluit van de Vlaamse Regering van 20 september 2002 tot vaststelling van de eindtermen van het derde leerjaar van de derde graad van het gewoon beroepssecundair onderwijs, bekrachtigd bij het decreet van 20 december 2002;

Gelet op de adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad, gegeven op 21 mei, 26 mei, 5 juni, 9 september, 23 september en 24 september 2008, en 14 mei 2009;

Gelet op het akkoord van de Vlaamse minister, bevoegd voor de begroting, gegeven op 3 september 2009;

Gelet op advies 47.186/1 van de Raad van State, gegeven op 24 september 2009, met toepassing van artikel 84, §1, eerste lid, 1°, van de wetten op de Raad van State, gecoördineerd op 12 januari 1973;

Op voorstel van de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel;

Na beraadslaging,

BESLUIT:

Hoofdstuk I. Ontwikkelingsdoelen in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers

Artikel 1. De ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs zijn opgenomen in bijlage 1, die bij dit besluit is gevoegd.

Hoofdstuk II. Wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 23 juni 2000 tot vaststelling van de vakgebonden eindtermen van de tweede en de derde graad van het gewoon secundair onderwijs

Art. 2. In artikel 1, §2, van het besluit van de Vlaamse Regering van 23 juni 2000 tot vaststelling van de vakgebonden eindtermen van de tweede en de derde graad van het gewoon secundair onderwijs worden de volgende wijzigingen aangebracht:

1° in punt 2°, worden tussen het woord “Nederlands,” en het woord “wiskunde” de woorden “Frans of Engels,” ingevoegd;
2° in punt 6°, worden tussen het woord “Nederlands,” en de woorden “maatschappelijke vorming” de woorden “Frans of Engels,” ingevoegd.

Art. 3. In de bijlage bij hetzelfde besluit worden de volgende wijzigingen aangebracht:

1° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen tweede graad – aso” wordt punt F. Nederlands, vervangen door de tekst die is opgenomen in bijlage 2, die bij dit besluit is gevoegd;
2° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen tweede graad – bso” wordt een punt C. Moderne vreemde talen: Frans of Engels toegevoegd, waarvan de tekst is opgenomen in bijlage 3, die bij dit besluit is gevoegd;
3° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen tweede graad – kso” wordt punt F. Nederlands, vervangen door de tekst die is opgenomen in bijlage 4, die bij dit besluit is gevoegd;
4° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen tweede graad – tso” wordt punt F. Nederlands, vervangen door de tekst die is opgenomen in bijlage 5, die bij dit besluit is gevoegd;
5° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen derde graad – aso” wordt punt G. Nederlands, vervangen door de tekst die is opgenomen in bijlage 6, die bij dit besluit is gevoegd;
6° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen derde graad – bso” wordt een punt C. Moderne vreemde talen: Frans of Engels toegevoegd, waarvan de tekst is opgenomen in bijlage 7, die bij dit besluit is gevoegd;
7° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen derde graad – kso” wordt punt E. Nederlands, vervangen door de tekst die is opgenomen in bijlage 8, die bij dit besluit is gevoegd;
8° onder het opschrift “Vakgebonden eindtermen derde graad – tso” wordt punt E. Nederlands, vervangen door de tekst die is opgenomen in bijlage 9, die bij dit besluit is gevoegd.

Hoofdstuk III. Wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 20 september 2002 tot vaststelling van de eindtermen van het derde leerjaar van de derde graad van het gewoon beroepssecundair onderwijs

Art. 4. In het opschrift van het besluit van de Vlaamse Regering van 20 september 2002 tot vaststelling van de eindtermen van het derde leerjaar van de derde graad van het gewoon beroepssecundair onderwijs wordt het woord “eindtermen” vervangen door de woorden “vakgebonden eindtermen”.

Art. 5. In artikel 1 van hetzelfde besluit worden de volgende wijzigingen aangebracht:

1° het woord “eindtermen” wordt telkens vervangen door de woorden “vakgebonden eindtermen”;
2° in paragraaf 2 wordt een punt 3° toegevoegd, dat luidt als volgt:

“3° Frans of Engels.”

Art. 6. In artikel 2 van hetzelfde besluit wordt het woord “eindtermen” vervangen door de woorden “vakgebonden eindtermen”.

Art. 7. In de bijlage bij hetzelfde besluit worden de eindtermen Moderne vreemde talen: Frans of Engels toegevoegd, die zijn opgenomen in bijlage 10, die bij dit besluit is gevoegd.

Hoofdstuk IV. Slotbepaling

Art. 8. De Vlaamse minister, bevoegd voor het onderwijs, is belast met de uitvoering van dit besluit.

Brussel, 16 oktober 2009.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

Bijlage 1. Ontwikkelingsdoelen “Nederlands voor nieuwkomers” in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs

Deel A: Taaldoelen

1 De leerlingen kunnen gericht informatie opzoeken en informatiebronnen en -kanalen adequaat gebruiken:								
VERWERKINGSNIVEAU Het gaat hier niet om een taaldoel als dusdanig, eerder om een ‘sleutelvaardigheid’. Het is een vaardigheid die algemeen is én onontbeerlijk om de volgende talige en andere doelen te kunnen bereiken. Het gaat erom toegang te krijgen tot de informatie waarmee gewerkt zal worden.	***BRONNEN EN KANALEN***	***CONTEXTEN***	***VAARDIGHEDEN***					
			receptief		**productief**		**interactief**	
			LU	LE	SP	SC	MI	
CONCRETISERING ▪ een keuze maken ▪ de structuur herkennen ▪ een inhoudstafel of register raadplegen ▪ een zoekrobot hanteren	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ schoolreglementen ▪ een zoekmachine op het internet ▪ schoolse referentiewerken ▪ tijdschriften en boeken ▪ telefoongidsen ▪ woordenboeken ▪ programmagidsen ▪ tabellen ▪ ...	▪ de klas- en schoolorganisatie ▪ hun leertraject		x				
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit		x				
		▪ hun maatschappelijke context		x				

De leerlingen kunnen de taaltaken in de onderstaande taaldoelen 2-15 uitvoeren in teksten met de volgende kenmerken:

Receptief: luisteren en lezen

Aanbod van semi-authentieke en authentieke teksten in oorspronkelijke opmaak

- Structuur/samenhang/lengte
  - enkelvoudige zinnen
  - eenvoudige samengestelde zinnen
  - in geringe mate complexere zinnen
  - beperkte informatiedichtheid
- Uitspraak/articulatie/intonatie
  - Standaardnederlands
  - helder en zorgvuldig
- Tempo en vlotheid
  - rustig
- Woordenschat en taalvariëteit
  - Standaardnederlands
  - overwegend frequente woorden, formuleringen en uitdrukkingen
  - basiswoordenschat
  - formeel en informeel
  - met en zonder ondersteuning

Productief: spreken en schrijven
Productie van teksten met nog systematisch basisfouten die de communicatie niet belemmeren ▪ Structuur/samenhang/lengte • overwegend enkelvoudige zinnen • eenvoudige samengestelde zinnen • grammatica en spelling: nog systematisch fouten mogelijk die het begrip niet wezenlijk in de weg staan ▪ Uitspraak/articulatie/intonatie • duidelijk, voldoende helder ▪ Tempo en vlotheid • korte pauzes, valse starts en aarzelingen • duidelijk • langzaam en rustig ▪ Woordenschat en taalvariëteit • Standaardnederlands • overwegend frequente woorden, formuleringen en uitdrukkingen • basiswoordenschat met wel nog lexicale leemtes • formeel en informeel • met en zonder ondersteuning

2 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante informatie uit mondelinge en schriftelijke teksten verwerken:									
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***					
				recep-tief		**produc-tief**		**inter-actief**	
				LU	LE	SP	SC	MI	
CONCRETISERING ▪ het globale onderwerp bepalen ▪ globaal begrijpen waarover het gaat ▪ de hoofdgedachte achterhalen ▪ de gedachtegang volgen ▪ relevante informatie selecteren	uit informatieve en prescriptieve teksten zoals ▪ mondelinge mededelingen ▪ brieven met mededelingen ▪ opschriften en wegsignalisatie ▪ lessenroosters ▪ een bordschema ▪ een tijdslijn ▪ notities in de agenda ▪ telefonische berichten ▪ informele berichtjes ▪ radio- of tv-uitzendingen ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- en schoolorganisatie ▪ hun leertraject	van ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker	x	x				
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht	x	x				
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene	x	x				
		▪ hun maatschappelijke context		x	x				

3 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante informatie mondeling en schriftelijk formuleren en uitwisselen:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				recep-tief		**produc-tief**		**inter-actief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING Voor mondelinge teksten ▪ informatie doorgeven ▪ informatie geven en vragen ▪ een spontane reactie geven Voor schriftelijke teksten ▪ gegevens invullen en aanvullen ▪ informatie weergeven en vragen ▪ een spontane reactie geven ▪ de inhoud globaal weergeven	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ mondelinge uiteenzettingen ▪ onderwijsleergesprekken ▪ schriftelijke notities ▪ sociale formules ▪ informele berichtjes ▪ inschrijvingsformulieren ▪ betaaldocumenten ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- en schoolorganisatie	met ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ zichzelf			x	x	x
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

4 De leerlingen kunnen op structurerend niveau doelgericht relevante informatie selecteren uit mondelinge en schriftelijke teksten:								
VERWERKINGSNIVEAU Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven**.**	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ de hoofdgedachte achterhalen ▪ informatie doelgericht selecteren ▪ de tekststructuur en samenhang achterhalen ▪ de informatie doelgericht en passend ordenen	**uit informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ mondelinge uiteenzettingen ▪ informatiebrochures ▪ lessenroosters ▪ schema's ▪ fragmenten uit handboeken, tekstboeken, werkboeken ▪ toetsen en opdrachten ▪ artikels uit kranten en tijdschriften ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- en schoolorganisatie ▪ hun leertraject	van ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker ▪ zichzelf	x	x			
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ zichzelf	x	x			
		▪ hun maatschappelijke context		x	x			

5 De leerlingen kunnen op structurerend niveau relevante informatie mondeling en schriftelijk formuleren en uitwisselen:								
VERWERKINGSNIVEAU Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie verkort weergeven ▪ informatie samenhangend en gestructureerd geven en vragen	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ studieplanningen ▪ gesprekken tijdens groepsactiviteiten ▪ gesprekken in het kader van ondersteuning ▪ een antwoord op een open vraag ▪ schriftelijke notities ▪ telefoongesprekken ▪ brieven ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- en schoolorganisatie ▪ hun leertraject	met ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ zichzelf			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

6 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau relevante informatie uit mondelinge en schriftelijke teksten kritisch verwerken:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				recep-tief		**produc-tief**		**inter-actief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie uit de tekst halen, ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen en/of eigen referentiekader	**uit informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ fragmenten uit handboeken, educatieve tijdschriften, schoolse referentiewerken, … ▪ uiteenzettingen ▪ artikels uit kranten of tijdschriften ▪ radio- en tv-uitzendingen ▪ brochures ▪ productinformatie ▪ ...	met betrekking tot ▪ hun leertraject	van ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker	x	x			
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht	x	x			
		▪ hun maatschappelijke context		x	x			

7 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau mondeling en schriftelijk een persoonlijke analyse van relevante informatie formuleren en uitwisselen:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie achterhalen, ordenen en op basis van informatie uit andere bronnen en/of eigen referentiekader die informatie beoordelend bespreken	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ feedback op vragen van leerlingen ▪ gesprekken tijdens een groepsactiviteit ▪ een leerling-portfolio ▪ een antwoord op een open vraag ▪ een presentatie ▪ ...	met betrekking tot ▪ hun leertraject	met ▪ zichzelf ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ zichzelf ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

8 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een mondelinge en een schriftelijke vraag en instructie verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ het globale onderwerp bepalen ▪ globaal begrijpen waarover het gaat ▪ de hoofdgedachte achterhalen ▪ de gedachtegang volgen ▪ relevante informatie selecteren	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ vragenlijsten ▪ formulieren ▪ veiligheidsinstructies, ▪ handleidingen en gebruiksaanwijzingen ▪ recepten ▪ routebeschrijvingen ▪ toetsen en opdrachten ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- of schoolorganisatie ▪ hun leertraject	van ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker	x	x			
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht	x	x			
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene	x	x			
		▪ hun maatschappelijke context		x	x			

9 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau vragen en instructies mondeling en schriftelijk formuleren:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING Voor mondelinge teksten ▪ informatie doorgeven ▪ informatie geven en vragen ▪ een spontane reactie geven Voor schriftelijke teksten ▪ gegevens invullen en aanvullen ▪ informatie weergeven en vragen ▪ een spontane reactie geven ▪ de inhoud globaal weergeven	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ onderwijsleergesprekken ▪ informele vragen en instructies ▪ gesprekken tijdens groepsactiviteiten ▪ e-mailberichten om uitleg te vragen ▪ spel- en sportregels ▪ ...	met betrekking tot ▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	voor ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht			x	x	x
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

10 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau mondeling en schriftelijk om uitleg vragen, problemen signaleren of aangeven dat ze iets niet begrijpen:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				recep-tief		**produc-tief**		**inter-actief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie doorgeven ▪ informatie geven en vragen ▪ een spontane reactie geven	**in informatieve teksten** zoals ▪ gesprekken in het kader van ondersteuning ▪ informele vragen en berichtjes ▪ telefonische gesprekken met relevante diensten ▪ gesprekken tijdens groepsactiviteiten ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- of schoolorganisatie ▪ hun leertraject	aan ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht			x	x	x
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

11 De leerlingen kunnen op structurerend niveau mondelinge en schriftelijke uitnodigingen en voorstellen verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:								
VERWERKINGSNIVEAU Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				recep-tief		**produc-tief**		**inter-actief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ de hoofdgedachte achterhalen ▪ informatie doelgericht selecteren ▪ de tekststructuur en -samenhang achterhalen ▪ de informatie doelgericht en passend ordenen	**in informatieve teksten** zoals ▪ afspraken ▪ vragen, instructies, uitleg ▪ informele correspondentie ▪ formele correspondentie met relevante diensten ▪ ...	met betrekking tot ▪ de klas- of schoolorganisatie ▪ hun leertraject	van ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker	x	x			
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht	x	x			
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een leeftijdgenoot ▪ een bekende volwassene	x	x			
		▪ hun maatschappelijke context		x	x			

<table>
<tr><td colspan="8">12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau een voorstel en een uitnodiging mondeling en schriftelijk formuleren:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">VERWERKINGSNIVEAU
Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.</td><td rowspan="2">TEKSTSOORTEN
Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.</td><td rowspan="2">CONTEXTEN</td><td rowspan="2">COMMUNICATIE-PARTNERS</td><td colspan="4">VAARDIGHEDEN</td></tr>
<tr><td colspan="2">receptief</td><td colspan="2">productief</td><td>interactief</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>LU</td><td>LE</td><td>SP</td><td>SC</td><td>MI</td></tr>
<tr><td rowspan="3">CONCRETISERING
▪ informatie verkort weergeven
▪ informatie samenhangend en gestructureerd geven en vragen</td><td rowspan="3">in informatieve teksten
zoals
▪ sociale formules in informele situaties
▪ gebruiksaanwijzingen
▪ mondelinge instructies
▪ …</td><td>met betrekking tot
▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit</td><td>voor
▪ een medeleerling
▪ een leerkracht</td><td></td><td></td><td>x</td><td>x</td><td>x</td></tr>
<tr><td>▪ hun dagelijkse leven
▪ hun leefwereld</td><td>▪ een jongere
▪ een bekende volwassene</td><td></td><td></td><td>x</td><td>x</td><td>x</td></tr>
<tr><td>▪ hun maatschappelijke context</td><td></td><td></td><td></td><td>x</td><td>x</td><td>x</td></tr>
</table>

13 De leerlingen kunnen op structurerend niveau mondeling en schriftelijk afspraken maken:								
VERWERKINGSNIVEAU Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie verkort weergeven ▪ informatie samenhangend en gestructureerd geven en vragen	**in informatieve en prescriptieve teksten** zoals ▪ afspraken en gesprekken in het kader van ondersteuning ▪ informele uitleg, vragen, uitnodigingen of afspraken ▪ telefonische gesprekken met relevante diensten ▪ …	met betrekking tot ▪ de klas- of schoolorganisatie ▪ hun leertraject	met ▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht			x	x	x
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een leeftijdgenoot ▪ een bekende volwassene			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

14 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau mondelinge en schriftelijke feedback verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				receptief		**productief**		**interactief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie uit de tekst halen, ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen en/of eigen referentiekader	**in informatieve teksten** zoals ▪ evaluatieformulieren ▪ mondelinge evaluatiegesprekken ▪ feedback op hun houding en gedrag tijdens lessen of activiteiten ▪ …	met betrekking tot ▪ de klas- of schoolorganisatie ▪ hun leertraject	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker	x	x			
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht	x	x			
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene	x	x			
		▪ hun maatschappelijke context		x	x			

15 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau hun meningen en gevoelens mondeling en schriftelijk formuleren:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	***TEKSTSOORTEN*** Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	***CONTEXTEN***	***COMMUNICATIE-PARTNERS***	***VAARDIGHEDEN***				
				recep-tief		**produc-tief**		**inter-actief**
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING ▪ informatie achterhalen, ordenen en op basis van andere bronnen en/of eigen referentiekader die informatie beoordelend bespreken	**in informatieve teksten** zoals ▪ mondelinge evaluatiegesprekken ▪ feedback op vragen van medeleerlingen tijdens lessen of activiteiten ▪ …	met betrekking tot ▪ de klas- en schoolorganisatie ▪ hun leertraject	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht ▪ een schoolmedewerker			x	x	x
		▪ het onderwerp van een onderwijsactiviteit	▪ een medeleerling ▪ een leerkracht			x	x	x
		▪ hun dagelijkse leven ▪ hun leefwereld	▪ een jongere ▪ een bekende volwassene			x	x	x
		▪ hun maatschappelijke context				x	x	x

16	**De leerlingen kunnen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties waar nodig en op hun niveau taalstrategieën inzetten waaronder:** ▪ het doel van de taaltaak bepalen en hun taalgedrag erop afstemmen; ▪ de betekenis afleiden uit de context; ▪ aantekeningen maken in de vorm van een lijst met belangrijke punten; ▪ relevante voorkennis i.v.m. de inhoud oproepen en gebruiken; ▪ van ondersteunende elementen gebruik maken, zoals beeldmateriaal, redundantie, non-verbaal gedrag, visuele tekstkenmerken, …; ▪ verzoeken om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen, iets in andere woorden te zeggen, iets te spellen of op te schrijven; ▪ controleren of ze de boodschap begrepen hebben door ze te parafraseren of iets aan te wijzen; ▪ communiceren door gebruik te maken van een breed scala aan eenvoudige taal, op een andere wijze opnieuw te formuleren, door de boodschap te beperken tot wat haalbaar is, door een qua betekenis verwant woord te gebruiken; ▪ eigen taalgebruik sturen door te vragen of het correct is en het indien nodig bijstellen.

17	**De leerlingen kunnen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties waar nodig en op hun niveau reflecteren over taalstructurele aspecten met betrekking tot:** ▪ klanken, woorden, zinnen, teksten ▪ spellingvormen ▪ betekenissen Daarbij kunnen ze gebruik maken van de volgende begrippen en termen in het: ▪ fonologische domein: klank, klinker, medeklinker, uitspraak; ▪ orthografische domein - spellingvormen: alfabet, letter, hoofdletter, kleine letter, punt, vraagteken; ▪ morfologische domein - woorden: woord, zelfstandig naamwoord, enkelvoud, meervoud, mannelijk, vrouwelijk, onzijdig, lidwoord, bijvoeglijk naamwoord, werkwoord, stam, persoonsvorm, infinitief, voltooid deelwoord, tijd, tegenwoordige tijd, verleden tijd; ▪ syntactische domein - zinnen: zin, onderwerp, persoonsvorm; ▪ semantische domein - betekenissen: synoniem, spreekwoord, uitdrukking; ▪ tekstuele domein - teksten: tekst, inleiding, midden, slot, hoofdstuk, alinea, lay-out, cursief, vetjes.

Deel B: Algemene doelen

18	**De leerlingen kunnen op het vlak van informatie- en communicatietechnologie:**
18.1	zelfstandig oefenen in een door ICT ondersteunde leeromgeving;
18.2	met behulp van ICT digitale informatie opzoeken;
18.3	ICT gebruiken om op een veilige, verantwoorde en doelmatige manier te communiceren.
19	**De leerlingen kunnen op het vlak van leren leren:**
19.1	op school en naargelang de situatie erbuiten hun schoolwerk plannen, organiseren, uitvoeren en sturen;
19.2	op school en naargelang de situatie erbuiten over hun eigen leerprocessen en werkwijzen reflecteren, ze controleren en bijstellen;
19.3	met behulp van leerstrategieën losse gegevens ordenen en memoriseren;
19.4	met behulp van leerstrategieën samenhangende informatie verwerken en memoriseren;
19.5	verworven kennis, inzichten en vaardigheden in nieuwe situaties toepassen;
19.6	gericht op zoek gaan naar kennis, inzichten en vaardigheden;
19.7	een studie- of opleidingskeuze maken en daarbij rekening houden met hun eigen leerpotentieel en situatie, en met de principes van een levenlang leren;
19.8	als lid van een groep functioneren door specifieke taken op te nemen.
20	**De leerlingen kunnen op het vlak van:**
20.1	**gezondheid:** het belang inzien voor zichzelf en voor anderen en de basisprincipes toepassen van: ▪ lichaamshygiëne; ▪ een gezonde voeding; ▪ lichaamsbeweging; ▪ een verantwoord gebruik van genots- en geneesmiddelen; ▪ veilig gedrag op het vlak van seksualiteit;
20.2	**techniek:** exemplarisch enkele materialen, toestellen en gereedschappen leren kennen en veilig gebruiken;
20.3	**gecijferdheid:** bewerkingen, strategieën en handelingen functioneel inzetten die relevant zijn voor hun dagelijkse leven zoals de geschikte hoofdbewerkingen uitvoeren, rekenen met geld, schatten en meten met de passende maateenheid, plattegronden en schematische voorstellingen lezen en interpreteren, tijd en duur uitdrukken in gangbare eenheden - en die aansluiten bij een mogelijke studiekeuze;
20.4	**tijd en ruimte:** ▪ zich in ruimte en tijd oriënteren;

	▪ voor hen relevante aspecten van hun ruimere omgeving exploreren zoals het historische, het geografische en het culturele;
20.5	**expressie**: de eigen uitdrukkingsvormen ontdekken en exploreren aan de hand van cultuuruitingen zoals muziek, beweging, beeld, woord en media.
21	**De leerlingen kunnen op het vlak van sociale vaardigheden, burgerzin en interculturaliteit:**
21.1	zich op een sociaal aanvaardbare wijze gedragen in de openbare ruimte;
21.2	op een verdraagzame manier omgaan met geschillen;
21.3	voor hen relevante elementen uit het verkeersreglement toepassen en veilig gebruik maken van eigen en openbaar vervoer;
21.4	op school meewerken aan het milieuzorgsysteem voor energie, middelen, grondstoffen en verbruiksgoederen;
21.5	elementaire democratische spelregels op schoolniveau toepassen;
21.6	de basiselementen van ons democratisch bestel op lokaal politiek niveau onderscheiden;
21.7	reflecteren over verschillende gezinsvormen en gezinsculturen;
21.8	zich bekwaam tonen in het omgaan met verscheidenheid tussen mensen zoals verschillen in sekse, huidskleur, etniciteit, geaardheid, overtuiging en levensbeschouwing en ook ziekte en handicap;
21.9	een beroep doen op voor hen maatschappelijk relevante instellingen en vormen van maatschappelijke dienstverlening, op de eerste plaats hulplijnen en lagedrempelvoorzieningen in hun leefomgeving.

Deel C: Attitudes

22*	De leerlingen ontwikkelen een positieve houding om zich het Nederlands eigen te maken zodat zij zich op school en buiten de school kunnen ontplooien en deelnemen aan het maatschappelijke leven.
23*	De leerlingen ontwikkelen een positieve houding om deel te nemen aan hun nieuwe maatschappelijke context in al zijn diversiteit.
24*	De leerlingen ontwikkelen een realistisch en positief zelfbeeld.
25*	De leerlingen ontwikkelen een positief toekomstperspectief en een geloof in eigen kunnen.

** De attitudes werden met een asterisk (*) aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009
tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs.

Brussel, 16 oktober 2009.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

Bijlage 2. Eindtermen “Nederlands” van de tweede graad aso

1 Luisteren (koppeling Spreken/gesprekken voeren)

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten.

2 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor bekende volwassenen. Het betreft tekstsoorten zoals verslagen van feiten en evenementen, presentaties van informatie die m.b.t. een bepaalde opdracht werd verzameld, presentaties van persoonlijke ervaringen en interesses.

3 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals instructies, informatieve programma's, interviews, praatprogramma's, journaals, aangeboden via diverse media en multimediale informatiedragers.

4 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals activerende boodschappen; standpunten/meningen in probleemoplossende discussies.

5 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken:
- hun luisterdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren;
- gericht informatie selecteren en ordenen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen;
- het taalgebruik van de spreker inschatten;
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.

6 De leerlingen kunnen een luisterstrategie kiezen naargelang van luisterdoel(en) en tekstsoort en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

7* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- een ander te laten uitspreken;
- te reflecteren op hun eigen luisterhouding;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren (koppeling Luisteren)

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan onbekende leeftijdgenoten instructies geven voor een spel en het hanteren van apparatuur.

9 De leerlingen kunnen op structurerend niveau:
- aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in schoolvakken;
- ten aanzien van een bekende volwassene:
  - de informatie presenteren die ze in het kader van een bepaalde opdracht hebben verzameld;
  - gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren.

10 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek:
- routes, situaties, personen beschrijven;
- gebeurtenissen verslaan.

11 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau voor bekende leeftijdgenoten hun standpunten/meningen of hun oplossingswijzen voor problemen in een gedachtewisseling uiteenzetten en motiveren.

12 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks of telefonisch);
- activerende boodschappen formuleren.

13 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken:
- hun spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- hun publiek beschrijven;
- naargelang van hun spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
  - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
  - bijkomende info vragen;
  - hun taalgebruik aanpassen;
  - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
  - visuele informatie gebruiken, non-verbaal gedrag observeren en verwoorden;
- gesprekconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
- argumenten herkennen en aanbrengen;
- adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).

14* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
- Algemeen Nederlands te spreken;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

3 Lezen

15 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals tijdschriftartikelen, recensies, gebruiksaanwijzingen, instructie- en studieteksten.

16 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals schema's en tabellen, onderschriften bij informerende en diverterende programma's, verslagen, hyperteksten.

17 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals notities, informatieve teksten, inclusief informatiebronnen, zakelijke brieven, reclameteksten en advertenties, fictionele teksten (cf. literatuur).

18 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek: informatieve teksten en informatiebronnen, zowel in gedrukte als elektronische vorm:
- van praktische aard (zoals spoorboekje, vakantieregeling);
- van encyclopedische aard (zoals woordenboek, catalogus).

19 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de leestaken:
- hun leesdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden;
- de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen.

20 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van leesdoel en tekstsoort en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

21 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de voorkennis van taal en wereld;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

22* De leerlingen zijn bereid om:
- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren.

4 Schrijven

23 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies, affiches, uitnodigingen.

24 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een bekende volwassene. Het betreft tekstsoorten zoals agenda en planning, verslagen, notities tijdens een les, samenvattingen en schema's van studieteksten.

25 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals sollicitatiebrieven voor vakantiejobs, vragen om inlichtingen, relevante formulieren, zakelijke brieven.

26 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals lezersbrieven, recensies.

27 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de schrijftaken:
- hun schrijfdoel(en) bepalen;
- het publiek beschrijven;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- gebruik maken van informatie- en communicatietechnologie.

28 De leerlingen kunnen een schrijfstrategie kiezen naargelang van schrijfdoel en tekstsoort en ze toepassen.

29* De leerlingen zijn binnen de gepaste situaties bereid om:
- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

30 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen:
- verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:
  - fictionele en zakelijke teksten;

- verhaal, gedicht, toneeltekst;
- twee stromingen;

▪ de kenmerken herkennen van:
- column, kortverhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
- strip, jeugdtheater, tv-drama, soap;

▪ verhaalelementen herkennen en benoemen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hijverteller;
▪ de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personages, tijd, ruimte.

31 De leerlingen kunnen:
▪ hun tekstkeuze toelichten;
▪ hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven);
▪ hun tekstkeuze en leeservaring documenteren.

32 De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multimedia.

33 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 20).

34 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van het bijbehorende begrippenapparaat.

35* De leerlingen zijn bereid om:
▪ literaire teksten te lezen;
▪ over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

36* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
▪ bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
▪ van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

37* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

38 Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in een ruim gamma van meer en minder nabije taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:

38.1 in het tekstuele domein
▪ verbanden tussen tekstdelen: alinea-zin, inleiding-midden-slot;
▪ structuuraanduiders;
▪ betekenisrelaties: middel-doel, oorzaak-gevolg, als-dan, voordelen-nadelen, voor-tegen;
▪ status van een uitspraak: feit-mening;

38.2 in het sociolinguïstische domein
▪ Standaardnederlands en andere standaardtalen;
▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
▪ in onze samenleving voorkomende talen;

38.3 in het pragmatische domein
▪ de factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect , situatie, kanaal, ruis;
▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;

dreigen, waarschuwen, groeten, bedanken, verontschuldigen, afspreken, overtuigen, argumenteren;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving;
- cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.

Taalsysteem

39 Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:
39.1 in het fonologische domein
- de klanken van het Nederlands;

39.2. in het orthografische domein
- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

39.3. in het morfologische domein
- de woordsoorten, met inbegrip van verbuiging en vervoeging;
- herkomst van woorden: inheemse woorden en leenwoorden;

39.4. in het syntactische domein
woordgroepen
- woordgroepen: zelfstandignaamwoordgroep en werkwoordgroep;
- onderscheid tussen woordgroep en zinsdeel;

zinsdelen
- de belangrijkste zinsdelen waaronder;
  - gezegde: naamwoordelijk en werkwoordelijk;
  - onderwerp;
  - noodzakelijke aanvullingen: lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp;
  - bijwoordelijke bepalingen;

zin
- zinstypen waaronder mededelende zin, vragende zin en gebiedende zin;
- enkelvoudige en samengestelde zinnen;
- nevengeschikte en ondergeschikte zinnen;
- hoofdzinnen en bijzinnen;

39.5. in het semantische domein
woordsemantiek
- woordbetekenis: betekenis, gevoelswaarde;
- betekenisrelaties: homoniemen, synoniemen, antoniemen;
- letterlijke en figuurlijke betekenis, beeldspraak;

zinssemantiek
- modaliteit.

Strategieën

40 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

* *Met het oog op controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009

tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs.

Brussel, 16 oktober 2009.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

Bijlage 3. Eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de tweede graad bso (eerste en tweede leerjaar)

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

LUISTEREN	
In teksten met de volgende kenmerken	
▪	**Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld • zeer vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met veel visuele ondersteuning ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • korte enkelvoudige zinnen • zeer elementaire tekststructuur • korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • heldere uitspraak • zeer zorgvuldige articulatie • duidelijke, natuurlijke intonatie • standaardtaal ▪ **Tempo en vlotheid** • langzaam tempo met pauzes ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • hoogfrequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
1	het onderwerp bepalen in informatieve en prescriptieve teksten;
2	informatie achterhalen in informatieve en prescriptieve teksten.
3	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
	▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent; ▪ gebruik maken van aangeboden beeldmateriaal en context; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden.

LEZEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld • zeer vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met veel visuele ondersteuning ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • korte enkelvoudige zinnen • zeer elementaire tekststructuur • korte teksten ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • hoogfrequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
4	het onderwerp bepalen in informatieve en prescriptieve teksten;
5	informatie achterhalen in informatieve en prescriptieve teksten.
6	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ onduidelijke passages herlezen; ▪ het leesdoel bepalen; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst raadplegen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; ▪ de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context; ▪ gebruik maken van aangeboden ondersteunend visueel materiaal en van lay-out.	

MONDELINGE INTERACTIE	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld • zeer vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • korte enkelvoudige zinnen • zeer elementaire tekststructuur • korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • uitspraak die het begrip niet in de weg staat ▪ **Tempo en vlotheid** • met eventuele herhalingen en onderbrekingen ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • hoogfrequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken kopiërend uitvoeren:**	
7	standaarduitdrukkingen en beleefdheidsconventies gebruiken.
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
8	informatie vragen of geven in informatieve en prescriptieve teksten.
9	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ gebruik maken van non-verbaal gedrag; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen; ▪ iets aanwijzen om na te gaan of ze de gesprekspartner begrepen hebben; ▪ eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden of te beëindigen.	

SCHRIJVEN
In **teksten** met de volgende **kenmerken**
Voor taken op kopiërend niveau worden geen tekstkenmerken bepaald.
kunnen de leerlingen volgende **taken kopiërend uitvoeren:**
10 standaarduitdrukkingen en vaste frasen overnemen; 11 inlichtingen verstrekken op eenvoudige formulieren.
12 Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst; ▪ de eigen tekst nakijken; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst gebruiken.

Kennis en attitudes

Kennis	
Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen op hun niveau functionele beheersing van de volgende taalelementen inzetten:	
13	vorm, betekenis en reëel gebruik in context van frequente woorden en woordcombinaties uit de volgende domeinen: ▪ persoonlijke gegevens; ▪ dagelijks leven; ▪ relatie tot anderen;
14	belangrijke grammaticale constructies, eventueel met behulp van schema's en overzichten;
15	reeds in de klas gebruikte vormen en structuren herkennen en inzetten in nieuwe contexten;
16	de spreektaal: kennis van verschillende taalregisters (informeel, formeel);
17	het eigene van de tekstsoorten die aan bod komen.
De leerlingen werken aan de volgende **attitudes**:	
18*	tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in de doeltaal;
19*	tonen bereidheid tot taalverzorging;
20*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school;
21*	staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze, waarden en normen tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009 tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs.

Brussel, 16 oktober 2009.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

Bijlage 4. Eindtermen “Nederlands” van de tweede graad kso

1 Luisteren (koppeling Spreken/gesprekken voeren)

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten.

2 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor bekende volwassenen. Het betreft tekstsoorten zoals verslagen van feiten en evenementen, presentaties van informatie die m.b.t. een bepaalde opdracht werd verzameld, presentaties van persoonlijke ervaringen en interesses.

3 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals instructies, informatieve programma's, interviews, praatprogramma's, journaals, aangeboden via diverse media en multimediale informatiedragers.

4 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals activerende boodschappen, standpunten/meningen in probleemoplossende discussies.

5 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken:
- hun luisterdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren;
- gericht informatie selecteren en ordenen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen;
- het taalgebruik van de spreker inschatten;
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.

6 De leerlingen kunnen een luisterstrategie kiezen naargelang van luisterdoel(en) en tekstsoort en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

7* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- een ander te laten uitspreken;
- te reflecteren op hun eigen luisterhouding;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren (koppeling Luisteren)

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan onbekende leeftijdgenoten instructies geven voor een spel en het hanteren van apparatuur.

9 De leerlingen kunnen op structurerend niveau:
- aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in schoolvakken;
- ten aanzien van een bekende volwassene:
  - de informatie presenteren die ze in het kader van een bepaalde opdracht hebben verzameld;
  - gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren.

10 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek:
- routes, situaties, personen beschrijven;
- gebeurtenissen verslaan.

11 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau voor bekende leeftijdgenoten hun standpunten/meningen of hun oplossingswijzen voor problemen in een gedachtewisseling uiteenzetten en motiveren.

12 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks of telefonisch);
- activerende boodschappen formuleren.

13 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken:
- hun spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- hun publiek beschrijven;
- hun voorkennis inzetten;
- naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
  - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
  - bijkomende info vragen;
  - hun taalgebruik aanpassen;
  - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
  - visuele informatie gebruiken;
  - non-verbaal gedrag observeren en verwoorden;
- gesprekconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
- argumenten herkennen en aanbrengen;
- adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).

14* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
- Algemeen Nederlands te spreken;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

3 Lezen

15 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals tijdschriftartikelen, recensies, gebruiksaanwijzingen, instructie- en studieteksten.

16 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals schema's en tabellen, onderschriften bij informerende en diverterende programma's, verslagen, hyperteksten.

17 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals notities, informatieve teksten, inclusief informatiebronnen, zakelijke brieven, reclameteksten en advertenties, fictionele teksten (cf. literatuur).

18 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek: informatieve teksten en informatiebronnen, zowel in gedrukte als elektronische vorm:
- van praktische aard (zoals spoorboekje, vakantieregeling);
- van encyclopedische aard (zoals woordenboek, catalogus).

19 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de leestaken:
- hun leesdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden;
- de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden;

inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen.

20 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van leesdoel en tekstsoort en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

21 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de voorkennis van taal en wereld;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

22* De leerlingen zijn bereid om:
- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren.

4 Schrijven

23 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies, affiches, uitnodigingen.

24 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een bekende volwassene. Het betreft tekstsoorten zoals agenda en planning, verslagen, notities tijdens een les, samenvattingen en schema's van studieteksten.

25 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals sollicitatiebrieven voor vakantiejobs, vragen om inlichtingen, relevante formulieren, zakelijke brieven.

26 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals lezersbrieven, recensies.

27 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de schrijftaken:
- hun schrijfdoel(en) bepalen;
- het bedoeld publiek beschrijven;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- gebruik maken van informatie- en communicatietechnologie.

28 De leerlingen kunnen een schrijfstrategie kiezen naargelang van schrijfdoel en tekstsoort en ze toepassen.

29* De leerlingen zijn binnen de gepaste situaties bereid om:
- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

30 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen:
- verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:
  - fictie en non-fictie;

- verhaal, gedicht, toneeltekst;
- twee stromingen;

▪ enkele literaire vormen herkennen:
- column, verhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
- strip, tv-drama, soap, jeugdtheater;

▪ in de teksten die ze lezen enkele verhaalelementen herkennen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hijverteller;
▪ de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personages, tijd, ruimte.

31 De leerlingen kunnen:
▪ hun tekstkeuze toelichten;
▪ hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven);
▪ hun tekstkeuze en leeservaring documenteren.

32 De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multimedia.

33 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 20).

34* De leerlingen zijn bereid om:
▪ literaire teksten te lezen;
▪ over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

35* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
▪ bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
▪ van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

36* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

37 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken:
37.1 in het tekstuele domein
▪ verbanden tussen tekstdelen: alinea-zin, inleiding-midden-slot;
▪ structuuraanduiders: verbindingswoorden, signaalwoorden, verwijswoorden;
▪ betekenisrelaties: middel-doel, chronologische relatie, oorzaak-gevolg, voordelen-nadelen, voor-tegen;
▪ status van een uitspraak: feit-mening;

37.2 in het sociolinguïstische domein
▪ Standaardnederlands en andere standaardtalen;
▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
▪ in onze samenleving voorkomende talen;

37.3 in het pragmatische domein
▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal;
▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
▪ voor hen relevante taalhandelingen;
▪ voor hen relevante non-verbale communicatie;

- de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving.

Taalsysteem

38 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.
Ze kunnen de hierna volgende verschijnselen herkennen en onderzoeken:
38.1. in het fonologische domein
- de klanken van het Nederlands: klinker, tweeklank, medeklinker;

38.2. in het orthografische domein
- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

38.3. in het morfologische domein
- de woordsoorten;
- tegenwoordige- en verledentijdsvormen en voltooide deelwoorden van werkwoorden;

38.4. in het syntactische domein
zinsdelen
- de belangrijkste zinsdelen:
  - gezegde: naamwoordelijk en werkwoordelijk;
  - onderwerp;
  - lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp;
  - bijwoordelijke bepaling;

zin
- mededelende zin, vragende zin en gebiedende zin;

38.5. in het semantische domein
woordsemantiek
- woordbetekenis: betekenis, gevoelswaarde;
- betekenisrelaties: homoniemen, synoniemen, antoniemen;
- letterlijke en figuurlijke betekenis, beeldspraak.

Strategieën

39 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

** Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009 tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs.

Brussel, 16 oktober 2009.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

Bijlage 5. Eindtermen “Nederlands” van de tweede graad tso

1 Luisteren (koppeling Spreken/gesprekken voeren)

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten.

2 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor bekende volwassenen. Het betreft tekstsoorten zoals verslagen van feiten en evenementen, presentaties van informatie die m.b.t. een bepaalde opdracht werd verzameld, presentaties van persoonlijke ervaringen en interesses.

3 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals instructies, informatieve programma's, interviews, praatprogramma's, journaals, aangeboden via diverse media en multimediale informatiedragers.

4 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau luisteren naar tekstsoorten bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals activerende boodschappen, standpunten/meningen in probleemoplossende discussies.

5 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken:
- hun luisterdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren;
- gericht informatie selecteren en ordenen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen;
- het taalgebruik van de spreker inschatten;
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.

6 De leerlingen kunnen een luisterstrategie kiezen naargelang van luisterdoel(en) en tekstsoort en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

7* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- een ander te laten uitspreken;
- te reflecteren op hun eigen luisterhouding;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren (koppeling Luisteren)

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan onbekende leeftijdgenoten instructies geven voor een spel en het hanteren van apparatuur.

9 De leerlingen kunnen op structurerend niveau:
- aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in schoolvakken;
- ten aanzien van een bekende volwassene:
  - de informatie presenteren die ze in het kader van een bepaalde opdracht hebben verzameld;
  - gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren.

10 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek:
- routes, situaties, personen beschrijven;
- gebeurtenissen verslaan.

11 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau voor bekende leeftijdgenoten hun standpunten/meningen of hun oplossingswijzen voor problemen in een gedachtewisseling uiteenzetten en motiveren.

12 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren in het kader van het schools functioneren en van de vrije tijd (rechtstreeks of telefonisch);
- activerende boodschappen formuleren.

13 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken:
- hun spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- hun publiek beschrijven;
- hun voorkennis inzetten;
- naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
  - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
  - bijkomende info vragen;
  - hun taalgebruik aanpassen;
  - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
  - visuele informatie gebruiken;
  - non-verbaal gedrag observeren en verwoorden;
- gesprekconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
- argumenten herkennen en aanbrengen;
- adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).

14* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
- Algemeen Nederlands te spreken;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

3 Lezen

15 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals tijdschriftartikelen, recensies, gebruiksaanwijzingen, instructie- en studieteksten.

16 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals schema's en tabellen, onderschriften bij informerende en diverterende programma's, verslagen, hyperteksten.

17 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals notities, informatieve teksten, inclusief informatiebronnen, zakelijke brieven, reclameteksten en advertenties, fictionele teksten (cf. literatuur).

18 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek: informatieve teksten en informatiebronnen, zowel in gedrukte als elektronische vorm:
- van praktische aard (zoals spoorboekje, vakantieregeling);
- van encyclopedische aard (zoals woordenboek, catalogus).

19 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de leestaken:
- hun leesdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden;
- de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden;

- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen.

20 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van leesdoel en tekstsoort en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

21 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de voorkennis van taal en wereld;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

22* De leerlingen zijn bereid om:
- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren.

4 Schrijven

23 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals instructies, affiches, uitnodigingen.

24 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een bekende volwassene. Het betreft tekstsoorten zoals agenda en planning, verslagen, notities tijdens een les, samenvattingen en schema's van studieteksten.

25 De leerlingen kunnen op structurerend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor een onbekend publiek. Het betreft tekstsoorten zoals sollicitatiebrieven voor vakantiejobs, vragen om inlichtingen, relevante formulieren, zakelijke brieven.

26 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven bestemd voor onbekende leeftijdgenoten. Het betreft tekstsoorten zoals lezersbrieven, recensies.

27 De leerlingen kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de schrijftaken:
- hun schrijfdoel(en) bepalen;
- het bedoeld publiek beschrijven;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- gebruik maken van informatie- en communicatietechnologie.

28 De leerlingen kunnen een schrijfstrategie kiezen naargelang van schrijfdoel en tekstsoort en ze toepassen.

29* De leerlingen zijn binnen de gepaste situaties bereid om:
- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

30 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen:
- verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in:
  - fictie en non-fictie;

- verhaal, gedicht, toneeltekst;
- twee stromingen;

▪ enkele literaire vormen herkennen:
- column, verhaal, (jeugd)roman, jeugdpoëzie;
- strip, tv-drama, soap, jeugdtheater;

▪ in de teksten die ze lezen enkele verhaalelementen herkennen: personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hijverteller;
▪ de keuze van sommige verhaalelementen toelichten: personages, tijd, ruimte.

31 De leerlingen kunnen:
▪ hun tekstkeuze toelichten;
▪ hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven);
▪ hun tekstkeuze en leeservaring documenteren.

32 De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multimedia.

33 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 20).

34* De leerlingen zijn bereid om:
▪ literaire teksten te lezen;
▪ over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

35* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
▪ bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
▪ van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

36* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

37 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen en onderzoeken:
37.1 in het tekstuele domein
▪ verbanden tussen tekstdelen: alinea-zin, inleiding-midden-slot;
▪ structuuraanduiders: verbindingswoorden, signaalwoorden, verwijswoorden;
▪ betekenisrelaties: middel-doel, chronologische relatie, oorzaak-gevolg, voordelen-nadelen, voor-tegen;
▪ status van een uitspraak: feit-mening;

37.2 in het sociolinguïstische domein
▪ Standaardnederlands en andere standaardtalen;
▪ nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
▪ in onze samenleving voorkomende talen;

37.3 in het pragmatische domein
▪ de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, effect, situatie, kanaal;
▪ normen, conventies, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
▪ voor hen relevante taalhandelingen;
▪ voor hen relevante non-verbale communicatie;

- de gevolgen van hun verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving.

Taalsysteem

38 Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen op hun niveau in voor hen relevante taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.
Ze kunnen de hierna volgende verschijnselen herkennen en onderzoeken:
38.1. in het fonologische domein
- de klanken van het Nederlands: klinker, tweeklank, medeklinker;

38.2. in het orthografische domein
- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

38.3. in het morfologische domein
- de woordsoorten;
- tegenwoordige- en verledentijdsvormen en voltooide deelwoorden van werkwoorden;

38.4. in het syntactische domein
zinsdelen
- de belangrijkste zinsdelen:
  - gezegde: naamwoordelijk en werkwoordelijk;
  - onderwerp;
  - lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp;
  - bijwoordelijke bepaling;

zin
- mededelende zin, vragende zin en gebiedende zin;

38.5. in het semantische domein
woordsemantiek
- woordbetekenis: betekenis, gevoelswaarde;
- betekenisrelaties: homoniemen, synoniemen, antoniemen;
- letterlijke en figuurlijke betekenis, beeldspraak.

Strategieën

39 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

** Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009 tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs.

Brussel, 16 oktober 2009.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

Bijlage 6. Eindtermen “Nederlands” van de derde graad aso

1 Luisteren

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen en probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten en ze kunnen die schriftelijk weergeven (cf. schrijven).

2 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:
- diverterende teksten zoals praatprogramma's;
- informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen;
- persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies;
- activerende teksten zoals reclameboodschappen.

3 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

4 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken kunnen de leerlingen:
- hun luisterdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- onderwerp en hoofdgedachte identificeren;
- gericht informatie selecteren en ordenen;
- bijkomende informatie vragen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (koppeling kijken);
- het taalgebruik van de spreker inschatten;
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.

5 De leerlingen kunnen de geschikte luisterstrategieën toepassen naargelang van hun luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

6* De leerlingen zijn bereid om:
- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- een ander te laten uitspreken;
- te reflecteren over hun eigen luisterhouding;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren

7 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken.

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:
- instructies geven;
- gedocumenteerde informatie presenteren;
- een sollicitatiegesprek voeren.

9 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:

- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon);
- standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering;
- gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren;
- activerende boodschappen formuleren.

10 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken/gesprekstaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- zich een beeld vormen van hun publiek;
- hun voorkennis inzetten;
- naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
  - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
  - bijkomende info vragen;
  - hun taalgebruik aanpassen;
  - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
  - visuele informatie gebruiken;
  - non-verbaal gedrag inschatten en inzetten;
- gesprekconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
- argumenten herkennen en aanbrengen;
- adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).

11 De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
- algemeen Nederlands te spreken;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

3 Lezen

12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau formulieren en administratieve teksten voor een onbekend publiek lezen.

13 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau teksten met studiedoeleinden voor onbekende leeftijdgenoten lezen.

14 De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek op beoordelend niveau lezen:
- niet-fictionele teksten:
  - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hyperteksten en uiteenzettingen;
  - persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog;
  - activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies;
- fictionele teksten (cf. literatuur).

15 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

16 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun taken kunnen de leerlingen:
- hun eigen leesdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- de tekstsoort bepalen;

- hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de structuur van een tekst aanduiden;
- onderwerp en hoofdgedachten aanduiden en parafraseren om tekstbegrip te bevorderen;
- gelezen teksten kort samenvatten;
- feiten en meningen onderscheiden;
- argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen;
- info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen.

17 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van hun leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

18* De leerlingen zijn bereid om:

- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien.

4 Schrijven

19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals:

- schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten;
- instructies;
- uitnodigingen.

20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals:

- verslagen;
- sollicitatiebrieven en cv's;
- zakelijke brieven;
- gedocumenteerde en beargumenteerde teksten.

21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken kunnen de leerlingen:

- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen;
- hun bedoeld publiek bepalen;
- hun tekstsoort bepalen;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- lay-out verzorgen;
- correct citeren (bronvermelding);
- gebruik maken van ICT.

22* De leerlingen zijn bereid om:

- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en –product;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

23 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen:
- literaire teksten uit heden en verleden interpreteren, analyseren en evalueren. Zij kunnen daarbij verbanden leggen:
  - binnen teksten;
  - tussen teksten;
  - tussen teksten en het brede socioculturele veld;
  - tussen tekst en auteur;
  - tussen teksten en hun multimediale vormgeving;
- verslag uitbrengen over de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden en kunnen deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties van en aan waardeoordelen over teksten.

In de hierbovenvermelde activiteiten komen aan bod:
- poëzie, proza;
- theatervoorstelling.

24 De leerlingen kunnen hun tekstkeuze en hun leeservaring beschrijven, evalueren en documenteren in een leesdossier.

25 De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken. Zij kunnen hierbij gebruik maken van informatiekanalen: bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.

26 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 17).

27 De leerlingen kunnen doelbewust gegevens, begrippen en werkwijzen hanteren om de bovengenoemde taken uit te voeren.

28* De leerlingen zijn bereid om:
- literaire teksten te lezen;
- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;
- hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen;
- hun persoonlijke leeservaring te toetsen aan die van anderen.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

29* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
- van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

30* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

31 Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden:

31.1 in het tekstuele domein
- een aantal vaste tekststructuren zoals evaluatie-, probleem-, maatregel- en onderzoeksstructuur;

31.2 in het sociolinguïstische domein
- Nederlands en andere talen;

nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- dimensies van taalverandering: maatschappelijke, politieke, historische;

31.3 in het pragmatische domein
- de factoren van een communicatiesituatie;
- normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- taalhandelingen;
- argumentatie: argumentatiestructuren, deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen;
- cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie;

31.4 in het psycholinguïstische domein
- taal en denken;
- taalverwerving, twee- en meertaligheid.

Taalsysteem

32 Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden:

32.1 in het fonologische domein
- het onderscheid tussen klank, foneem en letter;

32.2 in het orthografische domein
- principes van de Nederlandse spelling;

32.3 in het morfologische domein
- de systematiek van woordvorming;

32.4 in het syntactische domein

woordgroepen
- woordgroepen;

zinsdelen
- zinsdelen;

zin
- actieve en passieve zinnen;
- zinstypen in relatie tot taalhandelingen;

32.5. in het semantische domein

woordsemantiek
- woordbetekenis: denotatie, connotatie en polysemie;
- betekenisrelaties: hyponymie en hyperonymie;
- betekenisverandering;
- stijlfiguren: eufemisme, dysfemisme, pleonasme, tautologie;
- metaforiek en metonymie;

zinssemantiek
- de semantiek van woordgroepen en zinsdelen;
- modaliteit;
- ontkenning.

Strategieën

33 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

** Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009 tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs.

Brussel, 16 oktober 2009.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

Bijlage 7. Eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de derde graad bso (eerste en tweede leerjaar)

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

LUISTEREN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven • vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met visuele ondersteuning ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • heldere uitspraak • zorgvuldige articulatie • duidelijke, natuurlijke intonatie • standaardtaal ▪ **Tempo en vlotheid** • langzaam tempo ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • overwegend frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
1	het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
2	de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
3	relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.
4	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
	▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent; ▪ gebruik maken van aangeboden beeldmateriaal en context; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden.

LEZEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven • vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met visuele ondersteuning ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • overwegend frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
5	het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
6	de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
7	relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.
8	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ onduidelijke passages herlezen; ▪ het leesdoel bepalen; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst raadplegen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; ▪ de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context; ▪ gebruik maken van aangeboden ondersteunend visueel materiaal en van lay-out.	

SPREKEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • uitspraak die het begrip niet in de weg staat ▪ **Tempo en vlotheid** • met eventuele herhalingen en onderbrekingen ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
9	informatie over zichzelf geven in een informatieve tekst.
10	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
	▪ een spreekplan opstellen.

MONDELINGE INTERACTIE	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven ▪ **Taalgebruiksituatie** • met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • uitspraak die het begrip niet in de weg staat ▪ **Tempo en vlotheid** • met eventuele herhalingen en onderbrekingen ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
11	standaarduitdrukkingen en beleefdheidsconventies gebruiken;
12	informatie vragen of geven in informatieve en prescriptieve teksten;
13	een spontane mening verwoorden in een informatieve tekst.
14	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ het doel van de interactie bepalen; ▪ gebruik maken van non-verbaal gedrag; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen; ▪ iets aanwijzen om na te gaan of ze de gesprekspartner begrepen hebben; ▪ eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden of te beëindigen.	

SCHRIJVEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven • zeer vertrouwd ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • korte, enkelvoudige zinnen • zeer elementaire tekststructuur • zeer korte teksten ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • frequent • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
15	standaarduitdrukkingen en vaste frasen gebruiken;
16	mededelingen schrijven;
17	informatie over zichzelf geven.
18	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
	▪ gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst; ▪ een passende lay-out gebruiken; ▪ de eigen tekst nakijken; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst gebruiken.

Kennis en attitudes

Kennis	
Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen op hun niveau functionele beheersing van de volgende taalelementen inzetten:	
19	vorm, betekenis en reëel gebruik in context van frequente woorden en woordcombinaties uit de volgende domeinen: ▪ persoonlijke gegevens; ▪ dagelijks leven; ▪ relatie tot anderen;
20	belangrijke grammaticale constructies, eventueel met behulp van schema's en overzichten;
21	reeds in de klas gebruikte vormen en structuren herkennen en inzetten in nieuwe contexten;
22	de spreektaal: kennis van verschillende taalregisters (informeel, formeel);
23	het eigene van de tekstsoorten die aan bod komen.
De leerlingen werken aan de volgende **attitudes**:	
24*	tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in de doeltaal;
25*	tonen bereidheid tot taalverzorging;
26*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school;
27*	staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze, waarden en normen tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009 tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs.

Brussel, 16 oktober 2009.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

Bijlage 8. Eindtermen “Nederlands” van de derde graad kso

1 Luisteren

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, en probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten en ze kunnen die schriftelijk weergeven (cf. schrijven).

2 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:
- diverterende teksten zoals praatprogramma's;
- informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen;
- persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies;
- activerende boodschappen.

3 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

4 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken kunnen de leerlingen:
- hun luisterdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- onderwerp en hoofdgedachte identificeren;
- gericht informatie selecteren en ordenen;
- bijkomende informatie vragen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (koppeling kijken);
- het taalgebruik van de spreker inschatten;
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.

5 De leerlingen kunnen de geschikte luisterstrategieën toepassen naargelang van hun luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

6* De leerlingen zijn bereid om:
- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- een ander te laten uitspreken;
- te reflecteren over hun eigen luisterhouding;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren

7 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken.

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:
- instructies geven;
- gedocumenteerde informatie presenteren;
- een sollicitatiegesprek voeren.

9 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon);
- standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering;
- gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren;
- activerende boodschappen formuleren.

10 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken kunnen de leerlingen:
- hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- zich een beeld vormen van hun publiek;
- hun voorkennis inzetten;
- naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
  - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
  - bijkomende info vragen;
  - hun taalgebruik aanpassen;
  - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
  - visuele informatie gebruiken;
  - non-verbaal gedrag inschatten en inzetten;
- gesprekconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
- argumenten herkennen en aanbrengen;
- adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).

11* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
- algemeen Nederlands te spreken;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

3 Lezen

12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau formulieren en administratieve teksten voor een onbekend publiek lezen.

13 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau teksten met studiedoeleinden voor onbekende leeftijdgenoten lezen.

14 De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek op beoordelend niveau lezen:
- niet-fictionele teksten:
  - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hyperteksten en uiteenzettingen;
  - persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog;
  - activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies;
- fictionele teksten (cf. literatuur).

15 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

16 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun taken kunnen de leerlingen:
- hun eigen leesdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;

- de tekstsoort bepalen;
- hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de structuur van een tekst aanduiden;
- onderwerp en hoofdgedachten aanduiden en parafraseren om tekstbegrip te bevorderen;
- gelezen teksten kort samenvatten;
- feiten en meningen onderscheiden;
- argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen;
- info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen.

17 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van hun leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

18* De leerlingen zijn bereid om:

- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien.

4 Schrijven

19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals:

- schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie;
- instructies.

20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals:

- verslagen;
- sollicitatiebrieven en cv's;
- zakelijke brieven;
- gedocumenteerde en beargumenteerde teksten.

21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken kunnen de leerlingen:

- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen;
- hun bedoeld publiek bepalen;
- hun tekstsoort bepalen;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- lay-out verzorgen;
- correct citeren (bronvermelding);
- gebruik maken van ICT.

22* De leerlingen zijn bereid om:

- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en –product;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

23 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen vormelijke en inhoudelijke elementen van bijvoorbeeld proza, poëzie, theatervoorstelling, (tv)-drama, (ver)film(ing) herkennen.

24 De leerlingen kunnen hun tekstkeuze toelichten, over hun leeservaring spreken en ze documenteren in een leesdossier.

25 De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij gebruik van informatiekanalen zoals bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.

26 De leerlingen kunnen doelbewust gegevens en werkwijzen hanteren om de taken uit te voeren.

27* De leerlingen zijn bereid om:
- literaire teksten te lezen;
- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;
- hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

28* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
- van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

29* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

30. Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:

30.1 in het tekstuele domein
- vaste tekststructuren zoals evaluatiestructuur, handelingsstructuur;
- structuuraanduiders;
- betekenisrelaties;
- status van een uitspraak: feit-mening;

30.2 in het sociolinguïstische domein
- Nederlands en andere talen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- elementen van taalverandering;

30.3 in het pragmatische domein
- de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie;
- normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- voor hen relevante taalhandelingen;
- argumentatie: deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving;
- cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.

Taalsysteem

31 Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.
Ze kunnen de hierna volgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:
31.1 in het orthografische domein
- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

31.2 in het morfologisch domein
- herkomst van woorden: inheemse woorden en leenwoorden;
- samenstelling en afleiding van woorden;

31.3 in het syntactische domein
zinsdelen
- de belangrijkste zinsdelen;

zin
- enkelvoudige en samengestelde zinnen;
- nevengeschikte en ondergeschikte zinnen;

31.4 in het semantische domein
woordsemantiek
- woordbetekenis: denotatie, connotatie;
- betekenisverandering;
- stijlfiguren: eufemisme, dysfemisme, pleonasme, tautologie;

zinssemantiek
- modaliteit.

Strategieën

32 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

* *Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009 tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs.

Brussel, 16 oktober 2009.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

Bijlage 9. Eindtermen “Nederlands” van de derde graad tso

1 Luisteren

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen, en probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten en ze kunnen die schriftelijk weergeven (cf. schrijven).

2 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:
- diverterende teksten zoals praatprogramma's;
- informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen;
- persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies;
- activerende boodschappen.

3 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:
- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

4 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken kunnen de leerlingen:
- hun luisterdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;
- onderwerp en hoofdgedachte identificeren;
- gericht informatie selecteren en ordenen;
- bijkomende informatie vragen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (koppeling kijken);
- het taalgebruik van de spreker inschatten;
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.

5 De leerlingen kunnen de geschikte luisterstrategieën toepassen naargelang van hun luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

6* De leerlingen zijn bereid om:
- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- een ander te laten uitspreken;
- te reflecteren over hun eigen luisterhouding;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren

7 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken.

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:
- instructies geven;
- gedocumenteerde informatie presenteren;
- een sollicitatiegesprek voeren.

9 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek:

- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon);
- standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering;
- gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren;
- activerende boodschappen formuleren.

10 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken kunnen de leerlingen:

- hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- zich een beeld vormen van hun publiek;
- hun voorkennis inzetten;
- naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
  - gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
  - bijkomende info vragen;
  - hun taalgebruik aanpassen;
  - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
  - visuele informatie gebruiken;
  - non-verbaal gedrag inschatten en inzetten;
- gesprekconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
- argumenten herkennen en aanbrengen;
- adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).

11* De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:

- te spreken;
- algemeen Nederlands te spreken;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

3 Lezen

12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau formulieren en administratieve teksten voor een onbekend publiek lezen.

13 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau teksten met studiedoeleinden voor onbekende leeftijdgenoten lezen.

14 De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek op beoordelend niveau lezen:

- niet-fictionele teksten:
  - informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hyperteksten en uiteenzettingen;
  - persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog;
  - activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies;
- fictionele teksten (cf. literatuur).

15 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:

- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

16 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun taken kunnen de leerlingen:

- hun eigen leesdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- de tekstsoort bepalen;

- hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de structuur van een tekst aanduiden;
- onderwerp en hoofdgedachten aanduiden en parafraseren om tekstbegrip te bevorderen;
- gelezen teksten kort samenvatten;
- feiten en meningen onderscheiden;
- argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen;
- info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekanalen.

17 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van hun leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

18* De leerlingen zijn bereid om:

- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien.

4 Schrijven

19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals:

- schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie;
- instructies.

20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals:

- verslagen;
- sollicitatiebrieven en cv's;
- zakelijke brieven;
- gedocumenteerde en beargumenteerde teksten.

21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken kunnen de leerlingen:

- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen;
- hun bedoeld publiek bepalen;
- hun tekstsoort bepalen;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- lay-out verzorgen;
- correct citeren (bronvermelding);
- gebruik maken van ICT.

22* De leerlingen zijn bereid om:

- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en –product;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

23 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende manier van lezen vormelijke en inhoudelijke elementen van bijvoorbeeld proza, poëzie, theatervoorstelling, (tv)-drama, (ver)film(ing) herkennen.

24 De leerlingen kunnen hun tekstkeuze toelichten, over hun leeservaring spreken en ze documenteren in een leesdossier.

25 De leerlingen kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij gebruik van informatiekanalen zoals bibliotheek, kranten en tijdschriften, radio- en tv-programma's, internet en cd-rom.

26 De leerlingen kunnen doelbewust gegevens en werkwijzen hanteren om de taken uit te voeren.

27* De leerlingen zijn bereid om:
- literaire teksten te lezen;
- over hun eigen leeservaring met anderen te spreken en erover te schrijven;
- hun leeservaring in maatschappelijke context(en) te plaatsen.

6 Taalbeschouwing

Attitudes

28* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
- van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

29* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

30. Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik.
Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:

30.1 in het tekstuele domein
- vaste tekststructuren zoals evaluatiestructuur, handelingsstructuur;
- structuuraanduiders;
- betekenisrelaties;
- status van een uitspraak: feit-mening;

30.2 in het sociolinguïstische domein
- Nederlands en andere talen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- elementen van taalverandering;

30.3 in het pragmatische domein
- de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie;
- normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- voor hen relevante taalhandelingen;
- argumentatie: deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen in onze samenleving;
- cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie in onze samenleving.

Taalsysteem

31 Met het oog op doeltreffende communicatie en taalbeschouwelijke basiskennis kunnen de leerlingen op hun niveau bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem.
Ze kunnen de hierna volgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en benoemen:
31.1 in het orthografische domein
- vormcorrectheid, spellingconventies en hulpmiddelen bij de spelling van woorden en bij interpunctie;

31.2 in het morfologisch domein
- herkomst van woorden: inheemse woorden en leenwoorden;
- samenstelling en afleiding van woorden;

31.3 in het syntactische domein
zinsdelen
- de belangrijkste zinsdelen;

zin
- enkelvoudige en samengestelde zinnen;
- nevengeschikte en ondergeschikte zinnen;

31.4 in het semantische domein
woordsemantiek
- woordbetekenis: denotatie, connotatie;
- betekenisverandering;
- stijlfiguren: eufemisme, dysfemisme, pleonasme, tautologie;

zinssemantiek
- modaliteit.

Strategieën

32 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

* *Met het oog op de controle door de inspectie werden de attitudes met een * aangeduid.*

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009 tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs.

Brussel, 16 oktober 2009.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

Bijlage 10. Eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de derde graad bso (derde leerjaar)

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

LUISTEREN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • vrij concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven • vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met visuele ondersteuning ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • heldere uitspraak • zorgvuldige articulatie • duidelijke, natuurlijke intonatie • standaardtaal ▪ **Tempo en vlotheid** • rustig tempo ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • overwegend frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal, ook met minimale afwijkingen • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
1	het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
2	de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
3	relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
4	de gedachtegang volgen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.
5	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
	▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent; ▪ gebruik maken van aangeboden beeldmateriaal en context; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden.

LEZEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • vrij concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven • ook onderwerpen van meer algemene aard • vertrouwd ▪ **Taalgebruiksituatie** • met visuele ondersteuning ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen • vrij korte teksten ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • overwegend frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
6	het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
7	relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
8	de gedachtegang volgen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.
9	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ onduidelijke passages herlezen; ▪ het leesdoel bepalen; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst raadplegen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; ▪ de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context; ▪ gebruik maken van aangeboden ondersteunend visueel materiaal en van lay-out.	

SPREKEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • vertrouwd • eigen leefwereld en dagelijks leven ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • uitspraak die het begrip niet in de weg staat ▪ **Tempo en vlotheid** • met eventuele herhalingen en onderbrekingen ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
10	vooraf gekende informatie meedelen in de vorm van een informatieve tekst;
11	een voorbereide uiteenzetting houden over een bekend onderwerp in de vorm van een informatieve tekst.
12	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
	▪ een spreekplan opstellen.

MONDELINGE INTERACTIE	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven ▪ **Taalgebruiksituatie** • met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • enkelvoudige zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Uitspraak, articulatie, intonatie** • uitspraak die het begrip niet in de weg staat ▪ **Tempo en vlotheid** • met eventuele herhalingen en onderbrekingen ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
13	standaarduitdrukkingen en beleefdheidsconventies gebruiken;
14	informatie vragen of geven in informatieve en prescriptieve teksten;
15	een spontane mening verwoorden in een informatieve tekst.
16	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
▪ het doel van de interactie bepalen; ▪ gebruik maken van non-verbaal gedrag; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen; ▪ iets aanwijzen om na te gaan of ze de gesprekspartner begrepen hebben; ▪ eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden of te beëindigen.	

SCHRIJVEN	
In **teksten** met de volgende **kenmerken**	
▪ **Onderwerp** • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven • zeer vertrouwd ▪ **Structuur/ Samenhang/ Lengte** • korte, enkelvoudige zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten ▪ **Woordenschat en taalvariëteit** • frequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel	
kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**	
17	standaarduitdrukkingen en vaste frasen gebruiken;
18	mededelingen schrijven;
19	informatie over zichzelf geven;
20	een spontane mening verwoorden in een informatieve of narratieve tekst.
21	Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
	▪ gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst; ▪ een passende lay-out gebruiken; ▪ de eigen tekst nakijken; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst gebruiken.

Kennis en attitudes

Kennis	
Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen op hun niveau functionele beheersing van de volgende taalelementen inzetten:	
22	vorm, betekenis en reëel gebruik in context van frequente woorden en woordcombinaties uit de volgende domeinen: ▪ persoonlijke gegevens; ▪ dagelijks leven; ▪ relatie tot anderen; ▪ professionele domein;
23	belangrijke grammaticale constructies, eventueel met behulp van schema's en overzichten;
24	reeds in de klas gebruikte vormen en structuren herkennen en inzetten in nieuwe contexten;
25	de spreektaal: kennis van verschillende taalregisters (informeel, formeel);
26	het eigene van de tekstsoorten die aan bod komen.
De leerlingen werken aan de volgende **attitudes**:	
27*	tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in de doeltaal;
28*	tonen bereidheid tot taalverzorging;
29*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school;
30*	staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze, waarden en normen tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

Gezien om gevoegd te worden bij het besluit van de Vlaamse Regering van 16 oktober 2009 tot vaststelling van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs en tot wijziging van sommige eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het secundair onderwijs.

Brussel, 16 oktober 2009.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel,

Pascal SMET

BIJLAGE BIJ DE MEMORIE VAN TOELICHTING: REGULARISERINGSIMPACTANALYSE

RIA-RAPPORT

www.ond.vlaanderen.be/vereenvoudiging/impact

Betreft: Eindtermen vreemde talen beroepssecundair onderwijs en ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers

1. KORTE BESCHRIJVING THEMA

Het onderhavig dossier behandelt de vastlegging van eindtermen/ontwikkelingsdoelen voor het door de Vlaamse Gemeenschap erkend secundair onderwijs.

In uitvoering van de beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009 en van de beleidsbrieven Onderwijs en Vorming 2006-2007 en 2007-2008, gaat het om eindtermen voor vreemde talen in de tweede en derde graad van het beroepssecundair onderwijs en om ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers.

2. PROBLEEM EN DOELSTELLINGEN

2.1. Probleemstelling:

Eindtermen zijn minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingengroep in Vlaanderen. Het gaat enerzijds om een minimum aan kennis, inzicht en vaardigheden die de leerlingen verwerven tijdens het leerproces, en anderzijds een minimum aan na te streven attitudes.

Ontwikkelingsdoelen voor het gewoon voltijds secundair onderwijs zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie en die de school bij haar leerlingen moet nastreven.

Vakgebonden eindtermen/ontwikkelingsdoelen dienen op een herkenbare wijze in de leerplannen verwerkt.

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs zijn sinds 1998 van kracht. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs zijn sinds 1997 van kracht, de eindtermen voor de basisvorming van de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs werden sinds 1 september 2002 progressief ingevoerd.

Op basis van een aantal evaluatie- en referentiegegevens (vaststellingen uit de talennota, evaluatiegegevens van de onderwijsinspectie en Europese aanbevelingen) blijkt dat er hiaten zijn in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het secundair onderwijs, met name in het onthaalonderwijs en in het beroepssecundair onderwijs. Voor deze leerlingengroepen is er daardoor onvoldoende kans op kwaliteitsvol onderwijs.

Het onthaalonderwijs is een specifiek en tijdelijk onderwijsaanbod dat anderstalige nieuwkomers in staat moet stellen om in te stromen in het Nederlandstalig onderwijs. Het streefdoel is - net als voor alle jongeren – hen te integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij hun intrinsieke capaciteiten. In het secundair onderwijs bestaat het uit twee luiken: een onthaaljaar waarin de jongeren in een taalbad terecht komen en de doorstroming naar en opvang in de onthaalschool van het reguliere onderwijs. Het onthaaljaar is gericht op taalvaardigheid en inburgering. Er is een zeer sterke klemtoon op het verwerven van het Nederlands. Momenteel bestaat er geen algemeen geldend kader voor het vak 'Nederlands voor nieuwkomers' van de onthaalklas. Dit is nadelig voor de betrokken leerlingengroep. De kansen op kwaliteitsvolle taalverwerving Nederlands, op inburgering en op doorstroming naar het reguliere onderwijs zijn niet optimaal gegarandeerd.

Op korte termijn betekent dit dat in het onthaalonderwijs zelf elke school (en eventueel zelfs elke leerkracht) zelf beslist wat deze leerlingen aangeboden krijgen. Een bijkomend probleem is hier dat dit aanbod zeer specifiek moet zijn: geen enkele leerkracht is er voor opgeleid. Efficiënte leerkrachtondersteuning, expertise-ontwikkeling en leermiddelenontwikkeling voor deze doelgroep is moeilijk te realiseren.

Deze leerlingengroep heeft vaak zowat de grootste achterstand die mogelijk is. Het ontbreken van een doelenkader betekent dat het risico op kansarmoede in alle mogelijke vormen stijgt omdat de effectiviteit van het geboden onderwijs lager zal liggen.

Voor het vervolgonderwijs betekent het dat men voor iedere leerling afzonderlijk moet nagaan wat hij of zij op school heeft geleerd en/of aangeboden kreeg. Er is ook geen garantie voor de relevantie ervan.

Oudere leerlingen die doorstromen naar een opleiding bij de VDAB of Syntra brengen geen duidelijke beginsituatiebeschrijving mee waarop kan worden verder gebouwd.

De afwezigheid van een vreemde taal in de basisvorming van het beroepssecundair onderwijs is problematisch in het licht van de Europese aanbevelingen en van de vaststelling dat in de ons omringende landen de eerste vreemde taal (meestal) als een verplicht vak in de basisvorming is opgenomen. Daarenboven is het om sociale en economische redenen van belang dat leerlingen in deze onderwijsvorm zich bij het einde van hun secundair onderwijs op een persoonlijk en maatschappelijk redzaamheidsniveau kunnen uitdrukken in tenminste één vreemde taal. Momenteel is voor leerlingen in het beroepssecundair onderwijs niet het recht gegarandeerd om vreemde talen te leren beheersen.

Als klein land tussen grote talen is het in Vlaanderen voor alle burgers van belang dat ze noties hebben, een redzaamheidsniveau behalen van tenminste één vreemde taal. Het Engels behoort tot onze dagelijkse werkelijkheid. Productinformatie bijvoorbeeld wordt lang niet altijd in het Nederlands gegeven. De wereld van de ict verloopt in het Engels. Vrije tijdsbesteding waaronder chatten, sms, .. gebeurt vaak in het Engels. Ook toerisme is vaak onmogelijk zonder kennis van het Engels (luchtvaart). Ontwikkeling en ontplooiing langs internet wordt sterk gereduceerd zonder een passieve kennis van Engels.
Wat het Frans betreft ligt het voordeel in België eerder in kansen op tewerkstelling. Jongeren die geen tweede taal kennen lopen ook het risico tot verlies aan zelfvertrouwen doordat hun leeftijdgenoten uit de andere onderwijsvormen (aso, kso, tso) en uit de ons omliggende landen wel een vreemde taal kennen.
Voor werkgevers is elke vorm van meertaligheid een troef.

De verschillende actoren (scholen, leerplanmakers, begeleidingsdiensten, inspectie) proberen soms zelf en los van elkaar aan vastgestelde problemen en hiaten in de eindtermen en

ontwikkelingsdoelen te verhelpen. Dit creëert problemen op het vlak van gelijkgerichtheid en op het vlak van gelijke kansen.

Vrije juridische beleidsruimte
De administratie heeft wat betreft de procedure van eindtermen/ontwikkelingsdoelen geen beslissingsruimte: de eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden vastgelegd door het Vlaams Parlement bij wijze van bekrachtiging van een besluit van de Vlaamse regering, genomen op advies van de Vlaamse Onderwijsraad. Deze procedure wordt geregeld in het decreet betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs van 18 januari 2002. Het decreet betreffende het onderwijs-II van 31 juli 1990 bepaalt de vakken van de basisvorming in het secundair onderwijs waarvoor eindtermen of ontwikkelingsdoelen moeten worden geformuleerd.

2.2. Doelstellingen:

Het algemeen doel is een actueel en uitdagend kader te scheppen om alle leerlingen de nodige kennis, vaardigheden en houdingen bij te brengen die hen maximale kansen bieden tot maatschappelijke participatie en zelfontplooiing. Dit kader, uitgedrukt in eindtermen en ontwikkelingsdoelen, moet zijn aangepast aan Vlaamse en internationale ontwikkelingen op maatschappelijk, wetenschappelijk en onderwijskundig vlak. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen moeten in een doorgaande en oplopende leerlijn zijn opgebouwd. Ze moeten voor alle actoren (scholen, leerplanmakers, begeleidingsdiensten, inspectie) duidelijkheid bieden over wat op het vlak van minimumdoelstellingen wordt verwacht. Deze duidelijkheid moet bevorderend zijn voor de gelijkgerichtheid van al deze actoren en voor het bieden van gelijke kansen aan alle leerlingen. Voor instellingen van het vervolgonderwijs en voor werkgevers moet het duidelijk zijn dat de eindtermen en ontwikkelingsdoelen op actuele inzichten zijn gebaseerd. Er moet ook duidelijkheid zijn over welk beheersingsniveau leerlingen minstens behalen op het einde van een bepaald onderwijsniveau. Dit laatste geldt in het bijzonder voor het onderwijs in moderne vreemde talen. Met het oog op tewerkstellingenkansen en op maatschappelijke participatie en zelfontplooiing moeten alle leerlingen, ook wanneer ze beroepssecundair onderwijs volgen, voldoende moderne vreemde talen worden aangeleerd. Het leerrecht van nieuwkomers moet op een kwaliteitsvolle wijze worden gegarandeerd. Een zo goed mogelijke taalverwerving Nederlands biedt hen meer kansen op maatschappelijke participatie, doorstroming naar vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt.

Politieke vrije beleidsruimte
Deze doelstellingen worden geformuleerd in de beleidsbrief onderwijs en vorming 2008-2009.

3. OPTIES OM DE DOELSTELLINGEN TE REALISEREN

3.1. Optie 1:

De huidige situatie blijft bestaan. Er zijn geen minimumnormen en de scholen beschikken niet over een algemeen geldend referentiekader voor vreemde talen in het beroepssecundair onderwijs en voor Nederlands voor nieuwkomers.

3.2. Optie 2:

De huidige toestand wordt bijgestuurd. Dit betekent het vastleggen van:
- eindtermen vreemde talen in het beroepssecundair onderwijs. Voor de leerlingen betekent dit concreet dat ze op het vlak van talen Nederlands plus één moderne vreemde taal – Frans of Engels – zullen aangeboden krijgen. De keuze voor het aanbieden van Frans of Engels wordt aan de scholen overgelaten.
- ontwikkelingsdoelen voor Nederlands voor nieuwkomers. Via deze ontwikkelingsdoelen wordt een kader aangeboden waarop scholen zich kunnen baseren om voor nieuwkomers individuele leertrajecten te ontwerpen. Naast de taaldoelen worden een aantal algemene doelen geformuleerd. Deze algemene doelen zijn gekozen met het oog op inburgering en doorstroming naar het reguliere onderwijs.

3.3. Optie 3: geen

4. VOOR- EN NADELEN VAN ELKE OPTIE

4.1. Omschrijving van de doelgroepen:

1. De betrokken onderwijsinstellingen en hun personeelsleden.
2. De onderwijsinspectie voor het betrokken onderwijsniveau (secundair onderwijs).
3. De leerplanmakers (leerplannen vertalen eindtermen en ontwikkelingsdoelen in meer concrete doelen en bieden leerkrachten didactische ondersteuning bij hun lesopdracht) zijn in principe de schoolbesturen maar in de praktijk vaak de verenigingen van inrichtende machten van het onderwijs, m.n. het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen, het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, en het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs; daarnaast kunnen ook afzonderlijke inrichtende machten (allen samen meerdere honderden) steeds op eigen initiatief leerplannen ontwerpen en ter goedkeuring voorleggen, al gebeurt dit zeer uitzonderlijk.
4. De pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen en de nascholingsinitiatieven.
5. De leerlingen van de tweede en derde graad beroepssecundair onderwijs en anderstalige nieuwkomers.
6. Instellingen voor vervolgonderwijs.
7. Werkgevers.

4.2. Voordelen van elke optie:

4.2.1. Optie 1:

De voordelen bestaan er in dat betrokkenen hun huidige werkwijze kunnen voortzetten.
1) de onderwijsinstellingen en personeelsleden: hoeven zich niet aan te passen
2) onderwijsinspectie: zet de huidige werkwijze verder

3+4) de leerplanmakers, de pedagogische begeleidingsdiensten, de lerarenopleiding en de nascholingsinitiatieven: idem
5) de leerlingenpopulatie: er kan meer tijd worden besteed aan andere aspecten van de basisvorming in het beroepssecundair onderwijs. Bovendien hoeven deze leerlingen geen bijkomende inspanningen te leveren voor het verwerven van een vreemde taal. Voor anderstalige nieuwkomers: leerkrachten in de onthaalklas zullen zich moeten aanpassen. Hoewel de implementatie via o.m. de pedagogische begeleidingsdiensten wordt begeleid, kan dit in een overgangsperiode in sommige gevallen eventueel nadelige effecten hebben voor leerlingen.
6+7) instellingen voor vervolgonderwijs en werkgevers: nihil

4.2.2. Optie 2:
1) de onderwijsinstellingen en personeelsleden: hebben een algemeen geldend referentiekader om het werken aan moderne vreemde talen in het beroepssecundair onderwijs en Nederlands voor nieuwkomers bij alle leerlingen op een gelijkgerichte leest te schoeien. De doorlopende en oplopende lijn tussen de voorgaande en volgende onderwijsniveaus is verzekerd en er is duidelijkheid over het beheersingsniveau dat leerlingen op bepaalde momenten in hun schoolloopbaan minimaal moeten behalen.
2) onderwijsinspectie: heeft een kader om bij schooldoorlichtingen een eenduidige houding aan te nemen.
3+4) de leerplanmakers, de pedagogische begeleidingsdiensten, de lerarenopleiding en de nascholingsinitiatieven: nemen de nieuwe eindtermen/ontwikkelingsdoelen op in hun globale werking en krijgen actuele handvatten aangereikt om moderne vreemde talen in het secundair beroepsonderwijs en Nederlands voor nieuwkomers in onderwijs doelgericht te ondersteunen.
5) de leerlingenpopulatie: hebben meer kans op kwaliteitsvol onderwijs en gelijke kansen door een actueel basiscurriculum dat aansluit bij hun leefwereld en optimale kansen biedt op zelfontplooiing, maatschappelijke participatie, doorstroming naar vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt. Het optimaal kwaliteitsvol kerncurriculum waarop leerlingen recht hebben, wordt gegarandeerd. Door het vastleggen van een referentiekader in de vorm van ontwikkelingsdoelen worden voor anderstalige nieuwkomers de doelstellingen van het onthaaljaar beter gegarandeerd. Bovendien wordt door dit referentiekader de samenhang met en de doorstroom naar het reguliere onderwijs versterkt. Het leerrecht van kinderen en jongeren die naar Vlaanderen zijn gemigreerd wordt op een meer kwaliteitsvolle wijze gegarandeerd. Een zo goed mogelijke taalverwerving Nederlands biedt hen meer kansen op maatschappelijke participatie, doorstroming naar vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt.
Het vastleggen van eindtermen ‘Frans of Engels’ in de basisvorming van de tweede en derde graad beroepssecundair onderwijs moet leerlingen in staat stellen hun eigen wensen uit te drukken in functioneel, alledaags Engels of Frans en tegemoet komen aan wat de maatschappij als een strikt taalvaardigheidsminimum vereist. De kloof tussen mensen die wel en andere die niet mee kunnen met de maatschappelijke meertaligheid wordt voor deze leerlingen ten minste gedeeltelijk gedicht.

6+7) instellingen voor vervolgonderwijs en werkgevers: hebben duidelijkheid over het beheersingsniveau dat van leerlingen minimaal wordt verwacht op bepaalde momenten in hun schoolloopbaan en zekerheid dat het kader gebaseerd is op actuele inzichten.
1-7) voor alle doelgroepen is er een actueel maatschappelijk gedragen basisreferentiekader voor moderne vreemde talen in het beroepssecundair onderwijs en voor Nederlands voor nieuwkomers. Dit referentiekader sluit aan bij het Europees Referentiekader voor Vreemde Talen en bij de aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad inzake sleutelcompetenties voor levenslang leren.

4.3. Nadelen van elke optie:

4.3.1. Optie 1:

1) de onderwijsinstellingen en personeelsleden hebben geen algemeen geldend referentiekader voor het onderwijs van moderne vreemde talen in het beroepssecundair onderwijs en van Nederlands voor nieuwkomers. Hierdoor kunnen deze instellingen onvoldoende garanties bieden op kwaliteitsvol onderwijs. Het is moeilijk om te werken zonder een kader waarin de doorlopende en oplopende lijn tussen verschillende onderwijsniveaus- en vormen en de duidelijkheid over het beheersingsniveau dat leerlingen op bepaalde momenten in hun schoolloopbaan minimaal moeten behalen, voldoende verzekerd zijn.
2) onderwijsinspectie: beschikt niet over een algemeen geldend kader wat het moeilijk maakt een eenduidige houding aan te nemen tijdens schooldoorlichtingen.
3+4) de leerplanmakers, de pedagogische begeleidingsdiensten, de lerarenopleiding en de nascholingsinitiatieven: hebben geen actuele minimale en consistente houvast in hun werking rond moderne vreemde talen in het beroepssecundair onderwijs en Nederlands voor nieuwkomers.
5) de leerlingenpopulatie: leerlingen krijgen onderwijs aangeboden dat niet gestuurd wordt door een algemeen geldend kader dat aansluit bij actuele maatschappelijke, wetenschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen en waarover een maatschappelijke consensus bestaat. Dit kan nadelig zijn voor hun huidige leefsituatie en hun toekomstig functioneren in de samenleving. Ook wordt hun recht op een optimaal kwaliteitsvol kerncurriculum niet gegarandeerd.
6+7) instellingen voor vervolgonderwijs en werkgevers: hebben onvoldoende duidelijkheid over het beheersingsniveau dat van leerlingen minimaal wordt verwacht op bepaalde momenten in hun schoolloopbaan en onvoldoende zekerheid dat het onderwijs gebaseerd is op actuele inzichten.
1-7) voor alle doelgroepen: de verschillende actoren (scholen, leerplanmakers, begeleidingsdiensten, inspectie) proberen soms zelf en los van elkaar aan vastgestelde problemen en hiaten in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen te verhelpen. Dit creëert problemen op het vlak van gelijkgerichtheid. Daarenboven is er onvoldoende aansluiting bij Europese evoluties.

4.3.2. Optie 2:

1) de onderwijsinstellingen (en indirect hun personeelsleden): inspanningen om de nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen om te zetten in de praktijk. Specifiek voor vreemde talen in het beroepssecundair onderwijs gaat het om een bijkomend vak in de basisvorming. Dit moet in het lessenrooster worden geïntegreerd. Het is de opdracht en de bevoegdheid van de scholen om rekening te houden met deze uitbreiding van de basisvorming. In een aantal studierichtingen, waar nu al één of meer uren moderne vreemde talen worden aangeboden, zal dat een verandering van statuut voor die uren meebrengen. In de andere gevallen zal de basisvorming verzwaren.
2) de onderwijsinspectie: aandacht voor de implementatie in scholen van nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen
3+4) de leerplanmakers, de lerarenopleiding, de pedagogische begeleidingsdiensten, de nascholing: idem.
5) de leerlingenpopulatie: er kan voor leerlingen in het beroepssecundair onderwijs minder tijd aan andere aspecten van de basisvorming worden besteed..

6+7) instellingen voor vervolgonderwijs en werkgevers: moeten actief kennis nemen van en zich desgevallend afstemmen op de nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

4.4. Effecten voor andere regelgeving:

Geen impact op andere regelgevingen.

4.5. Andere effecten:

Joker: breed gedragen en op systematische evidenties gebaseerde eindtermen/ontwikkelingsdoelen dragen bij tot kwaliteitsvolle onderwijsverstrekking. Inzonderheid voor kansarme of kansbedreigde leerlingen (die een naar verhouding groot deel uitmaken in de doelgroepen anderstalige nieuwkomers en beroepssecundair onderwijs), kunnen de voorgestelde maatregelen positieve effecten met zich brengen.

Meer algemeen vertrekt het formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen vanuit het belang van kinderen en jongeren. Dit belang wordt geoperationaliseerd door een concreet antwoord te bieden op de vraag welke basisvorming kinderen en jongeren nodig hebben met het oog op een optimale zelfontplooiing en maatschappelijke participatie. De overheid heeft de verantwoordelijkheid om de vraag naar basisvorming te beantwoorden door ervoor te zorgen dat er een maatschappelijk, onderwijskundig en wetenschappelijk actueel kerncurriculum is. Dit kerncurriculum, uitgedrukt in ontwikkelingsdoelen en eindtermen, is een belangrijk instrument voor de overheid om de rechten van kinderen en jongeren in, op en door onderwijs, zoals voorzien in het kinderrechtenverdrag, te garanderen. Deze eindtermen en ontwikkelingsdoelen gelden zonder uitzondering voor alle betrokken kinderen en jongeren (beroepssecundair onderwijs en anderstalige nieuwkomers). Inhoudelijk zijn de eindtermen en ontwikkelingsdoelen gericht op het bijbrengen van principes van non-discriminatie bij kinderen en jongeren. Daarbij aansluitend besteden de eindtermen en ontwikkelingsdoelen ook aandacht aan de participatie van kinderen en jongeren op school en in de samenleving.

De nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen hebben een positief effect op de levenssituatie van kinderen en jongeren. Ze verbreden de mogelijkheden tot maatschappelijke participatie en verhogen de kansen op een succesvol vervolg van de schoolloopbaan of intrede op de arbeidsmarkt.

Brusseltoets: eindtermen/ontwikkelingsdoelen gelden voor alle door de Vlaamse Gemeenschap erkende onderwijsinstellingen, ongeacht het onderwijsnet of de regio. Er zijn dan ook geen bijzondere effecten voor Brussel.

Effecten voor de lokale besturen (personeel, werkingskosten, investeringen, ontvangsten):
- Geen personeelsimplicaties.
- Het voorliggende dossier heeft geen rechtstreekse budgettaire implicaties.

Effecten voor de Vlaamse Gemeenschap:

Er ontstaat een algemeen actueel geldend en transparant referentiekader met minimumdoelen op het vlak van moderne vreemde talen in het beroepssecundair onderwijs en Nederlands voor nieuwkomers voor het onderwijs op niveau van Vlaanderen. De effecten voor het Vlaams onderwijs zijn legio (zie hogere argumentatie). Het kader kan tevens een maatschappelijk platform zijn voor communicatie inzake algemene (onderwijs-)doelen voor de betrokken domeinen en doelgroepen in Vlaanderen.
Ook in de Europese en internationale context is een dergelijk kader een pluspunt. Vlaanderen voldoet hiermee aan een aantal Europese doelstellingen in verband met vreemde talen en sleutelcompetenties voor levenslang leren en aan internationale engagementen (bijvoorbeeld Het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind).
Het formuleren van de genoemde eindtermen en ontwikkelingsdoelen wordt uitgevoerd door de entiteit curriculum (dienst voor onderwijsontwikkeling) van het departement onderwijs en vorming. Dit werk is volgens het decreet betreffende inspectie, Dienst voor Onderwijsontwikkeling en pedagogische begeleidingsdiensten van 17 juli 1991 de opdracht van deze entiteit. Er wordt dan ook een beroep gedaan op de reguliere personeelsvoorziening en werkingskosten.

Overige toetsen (armoede, Vlaamse rand …):
Zijn er niet in dit dossier.

4.6. Gekozen optie:

Hoewel optie 1 voor de verschillende actoren betekent dat men zonder bijkomende inspanningen de huidige werkwijze kan verder zetten, weegt dit voordeel niet op tegen de voordelen van optie 2. Via optie 2 wordt een maatschappelijk, wetenschappelijk en onderwijskundig actueel kader gecreëerd dat veel meer dan bij optie 1, kansen biedt op kwaliteitsvol onderwijs.
Er wordt daarom gekozen voor optie 2: het formuleren van eindtermen moderne vreemde talen in het beroepssecundair onderwijs en van ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers. Deze optie past in de procedurele en conceptuele aanpak om de kwaliteit van het onderwijscurriculum te sturen via eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Door het vastleggen op Vlaams niveau van deze eindtermen en ontwikkelingsdoelen heeft eenieder die een school voor zijn kinderen moet kiezen de waarborg dat een minimum vergelijkbare kwaliteit wordt aangeboden. De procedure voor de totstandkoming van de eindtermen garandeert enerzijds de betrokkenheid van alle onderwijsactoren en waarborgt anderzijds dat over de eindtermen en ontwikkelingsdoelen een maatschappelijke consensus bestaat door de bekrachtiging in het Vlaams Parlement. De optie garandeert een eenvormige, transparante en soepele regelgeving die aansluit bij bestaande wetgeving en die door alle betrokkenen bindend en zonder uitzondering wordt toegepast.

Scholen krijgen voldoende ruimte om de integratie van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in hun onderwijs te organiseren op basis van hun eigen aanpak en pedagogisch project.

5. UITWERKING, UITVOERING EN EVALUATIE

5.1. Juridisch-technische uitwerking:
Het beantwoorden aan de decretale en reglementaire bepalingen inzake eindtermen en ontwikkelingsdoelen is een erkenningsvoorwaarde voor onderwijsinrichters. Onderhavig dossier valt daarom onder het legaliteitsbeginsel in onderwijsaangelegenheden (artikel 24 §5

GW-). De voorgestelde eindtermen en ontwikkelingsdoelen liggen in de lijn van de bestaande afspraken en wettelijke regelgeving rond eindtermen/ ontwikkelingsdoelen.

Het themadecreet van 18 januari 2002 stelt dat de eindtermen, de decretale specifieke eindtermen, de ontwikkelingsdoelen voor het gewoon voltijds secundair onderwijs en de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon secundair onderwijs worden vastgelegd door het Vlaams Parlement bij wijze van bekrachtiging van een besluit van de Vlaamse regering, genomen op advies van de Vlaamse Onderwijsraad.

De Vlaamse regering legt het besluit ten laatste één maand na de goedkeuring ter bekrachtiging voor aan het Vlaams Parlement. De eindtermen, de decretale specifieke eindtermen en de ontwikkelingsdoelen hebben uitwerking vanaf de datum die het decreet aangeeft.

5.2. Wijzigingen in de taakinhoud op het onderwijsveld:
Er moet rekening worden gehouden met wijzigingen in de taakinhoud op het onderwijsveld. De bijkomende taakbelasting is klein voor het onthaaljaar. De scholen werken de facto reeds aan Nederlands voor nieuwkomers maar doen dit zonder een algemeen geldend referentiekader. Voor vreemde talen in het beroepssecundair onderwijs gaat het om een bijkomend vak in de basisvorming. Dit moet in het lessenrooster worden geïntegreerd. Het is de opdracht en de bevoegdheid van de scholen om rekening te houden met deze uitbreiding van de basisvorming. In een aantal studierichtingen, waar nu al één of meer uren moderne vreemde talen worden aangeboden, zal dat een verandering van statuut voor die uren meebrengen. In de andere gevallen zal de basisvorming verzwaren. Dit is een realistische optie omdat er op een totaal van 36 uur de nodige tijd aan basisvorming kan worden besteed in de tweede en derde graad.

5.3. Wijzigingen inzake administratieve lasten op het onderwijsveld:

De voorliggende eindtermen/ontwikkelingsdoelen betekenen geen nieuwe administratieve last maar slechts een formele aanpassing van een bestaande kerntaak. Er zijn geen wijzigingen in de informatieverplichtingen jegens de overheid.

5.4. Uitvoering van de nieuwe regelgeving:

De regelgeving zal ingevoerd worden vanaf 1 september 2010, namelijk de begindatum van het schooljaar 2010-2011, voor Nederlands voor nieuwkomers en voor moderne vreemde talen in de tweede graad van het beroepssecundair onderwijs.
Een uitwerking (volgens het principe van de geleidelijkheid, leerjaar na leerjaar) vanaf het schooljaar 2010-2011 wordt realistisch en haalbaar geacht.

De regelgeving zal ingevoerd worden vanaf 1 september 2012, namelijk de begindatum van het schooljaar 2012-2013, voor moderne vreemde talen in de derde graad van het beroepssecundair onderwijs. Een uitwerking (volgens het principe van de geleidelijkheid, leerjaar na leerjaar) vanaf het schooljaar 2012-2013 wordt realistisch en haalbaar geacht.

De regelgeving zal ingevoerd worden vanaf 1 september 2014, namelijk de begindatum van het schooljaar 2014-2015, voor moderne vreemde talen in het derde jaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs. Een uitwerking (volgens het principe van de

geleidelijkheid, leerjaar na leerjaar) vanaf het schooljaar 2014-2015 wordt realistisch en haalbaar geacht.

De regelgeving zal aan alle onderwijsverstrekkers (leerplanmakers en onderwijsinstellingen) worden meegedeeld via een toelichtende ministeriële omzendbrief per onderwijsniveau.

5.5. Evaluatie van de nieuwe regelgeving:

Er is geen aparte formele evaluatie van de nieuwe maatregelen op systeemniveau voorzien. De beleidsnota en –brief voorzien evenwel een aantal pistes op basis waarvan de overheid het kerncurriculum, in casu de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, zal evalueren en actualiseren. De minister kan ook aan de onderwijsinspectie een opdracht geven tot evaluatie in het kader van haar jaarlijkse verslaggeving. De minister kan eveneens peilingsonderzoek of ander wetenschappelijk onderzoek gelasten om de eindtermen en ontwikkelingsdoelen te evalueren.

Op schoolniveau wordt de naleving van de nieuwe regelgeving gecontroleerd door de onderwijsinspectie. Volgens het decreet betreffende inspectie, Dienst voor Onderwijsontwikkeling en pedagogische begeleidingsdiensten van 17 juli 1991, heeft de inspectie immers de opdracht om na te gaan of de onderwijsinstellingen de goedgekeurde leerplannen, met uitzondering van de pedagogische methodes, realiseren en in het bijzonder de vakgebonden eindtermen en ontwikkelingsdoelen bij de betrokken leerlingen zoveel als mogelijk bereiken, respectievelijk nastreven. De inspectie moet tevens nagaan of de onderwijsinstellingen de nodige inspanningen hebben geleverd om de vakoverschrijdende en attitudinale eindtermen en ontwikkelingsdoelen bij de leerlingen na te streven. Het inspectieteam dat belast wordt met de doorlichting van een school adviseert de minister bij consensus m.b.t. erkenning en financiering/subsidiëring ervan. Het kan gaan om een gunstig, een beperkt gunstig of een ongunstig advies.

6. CONSULTATIE

Vooraleer de eindtermen en ontwikkelingsdoelen werden geactualiseerd, is een verkennend gesprek gevoerd met vertegenwoordigers van het Kinderrechtencommissariaat. Eveneens in de voorbereidende fase werd in het kader van het evaluatieonderzoek naar de vakoverschrijdende eindtermen (OBPWO 06.01) een bevraging bij 5955 leerlingen gedaan (1964 in de eerste graad, 2085 in de tweede graad en 1906 in de derde graad). De resultaten hiervan werden via een afzonderlijk tussentijds onderzoeksrapport aan de entiteit Curriculum gecommuniceerd. De op basis van dit onderzoek geactualiseerde vakoverschrijdende eindtermen werden als referentiekader gehanteerd voor het formuleren van het luik ‘algemene doelen’ van de ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers.

De voorliggende eindtermen/ontwikkelingsdoelen zijn vervolgens door de entiteit Curriculum ontwikkeld in ontwikkelcommissies. De leden van deze werkgroepen waren betrokkenen uit pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleiding, universiteiten en het departement onderwijs samen met schooldirecties en leerkrachten secundair onderwijs. Bijkomend zijn de voorstellen van de ontwikkelcommissies tussentijds beoordeeld door resonansgroepen, samengesteld uit deskundigen en andere betrokkenen.

Het voorliggend dossier is – zoals wettelijk bepaald – geadviseerd door de Vlaamse Onderwijsraad (adviezen van 21 mei, 26 mei, 5 juni, 9 september, 23 september en 24 september 2008).

7. INFORMATIE VOOR DE INSPECTIE VAN FINANCIEN

Het beantwoorden aan de decretale en reglementaire bepalingen in zake eindtermen en ontwikkelingsdoelen is een erkenningsvoorwaarde voor onderwijsinrichters, de vaststellingsmodaliteiten van financiering of subsidiëring worden er echter niet direct door beïnvloed.

8. SAMENVATTING

De overheid heeft de rol om over de kwaliteit van haar onderwijs te waken. Eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn kwaliteitsstandaarden in onderwijs.
De samenleving vraagt om een onderwijs dat rekening houdt met actuele maatschappelijke, wetenschappelijke en onderwijskundige inzichten. Er is op basis van evaluatie- en referentiegegevens nood aan een referentiekader met minimumdoelen voor moderne vreemde talen in het beroepssecundair onderwijs en voor Nederlands voor nieuwkomers.

Het onderwijs heeft als maatschappelijke opdracht het ontstaan van mogelijke ongelijkheid te voorkomen of in te dijken. Dat gebeurt door via de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het leerplichtonderwijs een voor alle leerlingen actueel en uitdagend curriculum aan te bieden.

Door de voorgestelde eindtermen en ontwikkelingsdoelen zal het onderwijs aan de betrokken doelgroepen meer en beter dan momenteel het geval is, bijdragen tot de naleving van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind en direct of indirect tot een verbetering van de concrete levenssituatie van de betrokken kinderen en jongeren in Vlaanderen.

Het respectievelijk bijsturen van de eindtermen Nederlands in het algemeen, kunst- en technisch secundair onderwijs, het formuleren van eindtermen vreemde talen in het secundair beroepsonderwijs en ontwikkelingsdoelen Nederlands voor nieuwkomers wil:
- kansenongelijkheid op het vlak van basisvorming in de betrokken domeinen voor de betrokken doelgroepen helpen tegengaan;
- tegemoet komen aan de vraag van de samenleving om een onderwijs dat rekening houdt met actuele inzichten in de betrokken domeinen;
- ten goede komen aan de participatie aan de arbeidsmarkt en aan de maatschappelijke participatie in het algemeen.

9. CONTACTINFORMATIE

Chris Dockx - 02/553.89.62

chris.dockx@ond.vlaanderen.be
p/a Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs en Vorming
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Bart Maes – 02/553.89.63
bart.maes@ond.vlaanderen.be
p/a Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs en Vorming
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

BIJKOMENDE LITERATUUR

Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren (2006/962/EG).

Burssens, D., De Groof, S., Huysmans, H., Sinnaeve, I., Stevens, F., Van Nuffel, K., Vettenburg, N., Elchardus, M., Walgrave, L. & De Bie, M. (red.) (2004). *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004).* Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & Ugent.

Elchardus, M., Duquet, F., Op De Beeck, S. & Roggemans, L. (2008). *Tussentijds rapport over de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs (OBPWO 06.01). Opvattingen van de leerlingen*. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, TOR 2008.5.

Europese Commissie, *Het leren van talen en taalverscheidenheid bevorderen. Actieplan 2004-2006*, Europese Gemeenschappen 2004.

Europese Raad van Barcelona, 15 en 16 maart 2002, *Conclusies van het voorzitterschap, deel I*, 43.1.

Pelleriaux, K. (2004). *Nota betreffende de leerachterstand van allochtonen* (onuitgegeven paper).

Raad van Europa, *Common European Framework of Reference for Languages, Learning and Teaching Assessment*, 2001.

Vandenbroucke, F., *Talenbeleidsnota. De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken.* Brussel, 2007.

Van Petegem, P., Engels, N. & Rymenans, R., *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies (OBPWO 04.03)*, Universiteit Antwerpen, Vrije Universiteit Brussel, 2009, ter perse.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams Onderwijs. Een kwantitatieve analyse (2003-2004)*.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007), *Onderwijsspiegel. Verslag over de toestand van het onderwijs*. Brussel, Onderwijsinspectie, schooljaar 2006-2007.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008). *Peiling Nederlands lezen en luisteren in het basisonderwijs. Brochure.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Curriculum. Retrieved September 20, 2008 from: http://ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen/basis/Brochure_LO_Lezen_Luisteren_resultaten.pdf.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008b). *Peiling Frans lezen, luisteren en schrijven in de eerste graad van het secundair onderwijs A-stroom. Brochure.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Curriculum. Retrieved September 20, 2008 from:http://www.ond.vlaanderen.be/DVO/peilingen/secundair/brochure_peiling_FransSO.pdf.