



Leerstoflijnen mondelijke taalvaardigheid beschreven

Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op de basisschool

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven

Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal
voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op
de basisschool

Annie van der Beek, Mariëtte Hoogeveen (red.), Joanneke Prenger

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Juni 2015

slo

Verantwoording



2015 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

De op het omslag geportretteerde persoon heeft niets te maken met de inhoud van de publicatie.

Auteurs Annie van der Beek, Mariëtte Hoogeveen (red.), en Joanneke Prenger

Vormgeving Simone Analbers

Fotografie Tom van Limt

Informatie SLO
Afdeling: primair onderwijs
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 484 06 64
Internet: www.slo.nl
E-mail: primaironderwijs@slo.nl

AN: 1.7355.632

Hoe deze publicatie te citeren: Beek, A. van der, Hoogeveen, M., & Prenger, J. (2015). *Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven*: Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op de basisschool. Enschede: SLO.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	6
2	Mondelinge taalvaardigheid: leerstoflijnen in schema	10
3	Algemene kenmerken van de leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid	22
3.1	De ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid	23
	- Cognitieve ontwikkeling en mondelinge taalvaardigheid	
	- De complexiteit van taaltaken	
3.2	Elementen van de leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid	26
	- Functies van mondeling taalgebruik	
	- Strategieën	
	- De leerstoflijn mondelinge taalvaardigheid: een opbouw in complexiteit van taaltaken	
4	Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid	30
4.1	Gesprekken	31
4.1.1	Taken	31
	- Deelnemen aan discussie en overleg	
	- Informatie uitwisselen	
4.1.2	Kenmerken van de taakuitvoering	34
	- Beurten nemen en bijdragen aan samenhang	
	- Afstemming op doel	
	- Afstemming op gesprekspartner(s)	
	- Woordgebruik en woordenschat	
	- Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing	
4.2	Luisteren	40
4.2.1	Tekstkenmerken	40
	- Lengte	
	- Opbouw	
4.2.2	Taken	42
	- Luisteren naar instructies	
	- Luisteren als lid van een live publiek	
	- Luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet	

4.2.3	Kenmerken van de taakuitvoering	43
	- Begrijpen	
	- Interpreteren	
	- Evalueren	
	- Samenvatten	
4.3	Spreken	47
4.3.1	Taken	47
	- Een monoloog houden	
4.3.2	Kenmerken van de taakuitvoering	48
	- Samenhang	
	- Afstemming op doel	
	- Afstemming op gesprekspartner(s)	
	- Woordgebruik en woordenschat	
	- Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing	
5	Een uitwerking van de leerstoflijnen voor groep 1-8	52
5.1	Het onderwijs in gesprekken, luisteren en spreken in groep 1/2	53
5.1.1	Gesprekken	53
5.1.2	Luisteren	59
5.1.3	Spreken	63
5.2	Het onderwijs in gesprekken, luisteren en spreken in groep 3/4	66
5.2.1	Gesprekken	66
5.2.2	Luisteren	71
5.2.3	Spreken	75
5.3	Het onderwijs in gesprekken, luisteren en spreken in groep 5/6	77
5.3.1	Gesprekken	77
5.3.2	Luisteren	83
5.3.3	Spreken	87
5.4	Het onderwijs in gesprekken, luisteren en spreken in groep 7/8	90
5.4.1	Gesprekken	90
5.4.2	Luisteren	95
5.4.3	Spreken	99
	Literatuur	104

1. Inleiding

In het *Referentiekader taal en rekenen* (Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008) staat beschreven wat kinderen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan op het gebied van taal en rekenen moeten kennen en kunnen. Daarmee is het een leidraad voor scholen, docenten en onderwijsprogramma's in het primair en voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs.

Het referentiekader onderscheidt voor taal vier domeinen:

- Mondelinge taalvaardigheid
- Lezen
- Schrijven
- Begrippenlijst en taalverzorging

Voor de basisschool zijn voor het taalonderwijs twee niveaus van het referentiekader van belang: niveau 1F en niveau 2F. Niveau 1F is zo gedefinieerd dat ongeveer 75% van de leerlingen dat kan bereiken op het eind van de basisschool. Van de 75% die niveau 1F haalt, kan een deel het daarop volgende niveau 2F bereiken. Dat niveau geldt als streefniveau voor de basisschool en wordt in het referentiekader voor taal ook wel aangeduid als 1S. Voor de 25% van de leerlingen die het fundamenteel niveau 1F op het eind van de basisschool niet kan halen, biedt de leraar adequate leerstof aan die aansluit op de mogelijkheden van de leerling. Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften geeft *Passende Perspectieven* (SLO, 2012) suggesties voor een passend onderwijsaanbod.

Om een goed aanbod in het taalonderwijs te kunnen bieden, moeten basisscholen een beeld hebben van de eindniveaus 1F en 1S/2F. Daartoe is het in de eerste plaats nodig dat de beschrijvingen zoals geformuleerd in het referentiekader worden geconcretiseerd: Wat betekenen de niveaus 1F en 1S/2F voor de onderscheiden taaldomeinen? Wanneer kunnen we zeggen dat een leerling een taak uitvoert op het niveau van 1F of 1S/2F? Veel vragen worden beantwoord op de website <http://www.taalenrekenen.nl>. De gebruikers van de site krijgen daarmee een concreter beeld van de niveaus.

Een andere vraag, relevant voor het basisonderwijs, is langs welke weg de eindniveaus 1F en 1S/2F te bereiken zijn. Hoe is de opbouw van de leerstof voor de verschillende domeinen over de groepen 1 tot en met 8? Op deze vraag geven we een antwoord in een reeks van vier publicaties die steeds een van de vier taaldomeinen uit het referentiekader behandelen:

- Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven
- Leerstoflijnen lezen beschreven (Oosterloo & Paus, 2010)
- Leerstoflijnen schrijven beschreven (Van Gelderen, 2010)
- Leerstoflijnen begrippenlijst en taalverzorging beschreven (Van der Beek & Paus, 2011)

De voorliggende publicatie bevat een uitwerking van het domein mondelinge taalvaardigheid. De leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid geven een mogelijke opbouw in het onderwijsaanbod dat toewerkt naar niveau 1F en 1S/2F aan het einde van de basisschool. Leraren kunnen de leerstoflijnen gebruiken om een onderwijsaanbod te creëren dat rekening houdt met de ontwikkeling van de leerlingen. De leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid worden uitgewerkt voor drie subdomeinen:

- Gesprekken
- Luisteren
- Spreken

In hoofdstuk 2 geven we een schematisch overzicht van de leerstof voor mondelinge taalvaardigheid die uitmondt in de niveaus 1F en 1S/2F voor het eind van de basisschool. Het overzicht geeft aan hoe in de loop van de basisschool de leerstof en de daarbij horende taken voor mondelinge taalvaardigheid geleidelijk moeilijker worden. Het schema geeft in het kort tekstkenmerken (voor luisteren), voorbeelden van taken, en beknopt de kenmerken van de taakuitvoering overeenkomstig het referentiekader taal en rekenen. Het laat zich lezen als een leerstoflijn voor het domein mondelinge taalvaardigheid. Deze informatie is met name van belang voor iedereen die voor het taalbeleid van een school een overzicht wil hebben van het mondeling taalonderwijs gedurende de hele basisschool. In hoofdstuk 3 geven we een beschrijving van de algemene kenmerken van de leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid voor de basisschool. We gaan in op de taalontwikkeling van kinderen, de complexiteit van taaltaken en beschrijven wat dit betekent voor de opbouw van leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid die gebaseerd zijn op het referentiekader.

In hoofdstuk 4 beschrijven we de taken en kenmerken van de taakuitvoering voor de drie subdomeinen uit het referentiekader voor mondelinge taalvaardigheid (gesprekken, luisteren en spreken). Daarnaast worden de tekstkenmerken voor luisteren beschreven. Hoofdstuk 5 bevat korte karakteristieken van een didactiek voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid voor vier opeenvolgende fasen: groep 1/2, 3/4, 4/6 en 7/8. In dit hoofdstuk worden de tekstkenmerken (voor luisteren), de voorbeelden van taken en kenmerken van de taakuitvoering uit het schema van hoofdstuk 2 voor de verschillende groepen verder uitgewerkt.

2. Mondelinge
taalvaardigheid:
leerstoflijnen in schema

In dit hoofdstuk geven we een schematisch overzicht van de leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs die toewerken naar de niveaus 1F en 1S/2F. Uit het overzicht blijkt hoe in de loop van de basisschool de leerstof en de daarbij horende taken voor mondelinge taalvaardigheid geleidelijk moeilijker worden. Bij de taken in het schema gaat het om voorbeelden; andere inhouden en activiteiten zijn denkbaar.

Gesprekken

		Niveau 1F				Niveau 1S/2F	
Algemene omschrijving	De leerlijn gesprekken is gericht op de ontwikkeling van kinderen met betrekking tot: <ul style="list-style-type: none"> - inhoud (van concreet naar abstract, weerspiegeld in onderwerp en woordgebruik) - gesprekssoorten (alle soorten in alle groepen, van meer ondersteuning door leraar tot meer zelfstandig) - gespreksregels (van elementair tot vaardig in het voeren van gesprekken) 	Kan eenvoudige gesprekken voeren over vertrouwde onderwerpen in het dagelijks leven op en buiten school.		Kan in gesprekken over alledaagse en niet alledaagse onderwerpen uit leefwereld en (beroeps) opleiding uiting geven aan persoonlijke meningen, kan informatie uitwisselen en gevoels onder woorden brengen.			
Taken	Deelnemen aan discussie en overleg	Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
	<ul style="list-style-type: none"> - discussiëren over oplossen van een probleem of over gebeurtenis op school - verkennende gesprekken, - gesprekken over filosofische vragen - overleg over (spel) activiteiten - evalueren van activiteiten - reageren op elkaars ervaringen - naspelen van verhalen 	Zie 1/2 plus: <ul style="list-style-type: none"> - discussiëren over spelregels - meedenken over groepsactiviteit - mening geven over gebeurtenis op school - gesprekken in spelvorm - elkaar feedback geven 	Zie 3/4 plus: <ul style="list-style-type: none"> - bespreken standpunten en meningen over actueel onderwerp op school - voorbereiden school of buurt - voorbereiden gezamenlijke presentatie, hierbij kritische vragen stellen aan elkaar - debat - reageren op plannen voor activiteiten 	Zie 5/6 plus: <ul style="list-style-type: none"> - discussiëren over actueel onderwerp op school of in maatschappij - meningen, uitwisselen, probleem verhelderen, reageren op elkaars argumenten - plannen maken voor activiteiten 	Zie 7/8 plus: <ul style="list-style-type: none"> - discussiëren over actueel onderwerp op school of in maatschappij - meningen, uitwisselen, probleem verhelderen, reageren op elkaars argumenten - plannen maken voor activiteiten 	Kan de hoofdpunten volgen en kan de eigen mening verwoorden en onderbouwen met argumenten. Kan kritisch luisteren naar meningen en opvattingen en een reactie geven.	Kan bespreken wat er gedaan moet worden en bijdragen aan de planning. Kan tijdens een discussie of overleg (op beleefde wijze) een probleem verhelderen, een overtuiging of mening, instemming of afkeuring uitdrukken en commentaar geven op de visie van anderen.
Informatie uitwisselen	<ul style="list-style-type: none"> - elkaar helpen en iets uitleggen - nieuwe (schoolse) inhoud uitwisselen - praten over prentenboek, verhaal, eigen werk - praten over dagelijkse gebeurtenissen en gevoels - leraar-leerling-gesprekken 	Zie 1/2 plus: <ul style="list-style-type: none"> - elkaar taak of inhoud uitleggen - interview met vooraf bedachte vragen - opgezochte informatie aan elkaar doorgeven - puzzel of probleem oplossen - brainstorm 	Zie 3/4 plus: <ul style="list-style-type: none"> - inhoud uitwisselen bij gezamenlijk maken van werkstuk - interview, leren doorvragen 	Zie 5/6 plus: <ul style="list-style-type: none"> - boek met elkaar bespreken - informatie aan deskundige vragen en met anderen bespreken - interview, doorvragen 	Zie 7/8 plus: <ul style="list-style-type: none"> - boek met elkaar bespreken - informatie aan deskundige vragen en met anderen bespreken - interview, doorvragen 	Kan in gesprekken binnen en buiten school informatie geven en vragen en kan kritisch luisteren naar deze informatie. Kan informatie beoordelen en een reactie geven.	Kan informatie vragen en geven aan instanties binnen en buiten school. Kan informatie verzamelen en verwerken via het houden van een vraaggesprek.

Kenmerken van de taakuitvoering	Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8	Niveau 1 F	Niveau 1S/2F
Beurten nemen en bijdragen aan samenhang	<ul style="list-style-type: none"> - elementaire gespreksregels leren - bespreken gesprekspatronen 	<ul style="list-style-type: none"> - elementaire gespreksregels leren automatiseren - bewust worden van gespreksregels en rollen - initiatief leren nemen - op elkaar reageren - bij gespreks-onderwerp blijven en dat bespreken - reflecteren op gesprek 	<ul style="list-style-type: none"> - gespreksregels toepassen - initiatief nemen - inhoudelijk op elkaar reageren - onderwerp uitbreiden - gesprek leren gaande houden en afsluiten - reflecteren op patronen en rollen 	<ul style="list-style-type: none"> - gespreksregels automatisch toepassen - gesprek beginnen - gesprek leren leiden - onderwerp bewaken - reflecteren 	<p><i>Kan een kort gesprek beginnen, gaande houden en beëindigen.</i></p>	<p><i>Kan de juiste frase gebruiken om aan het woord te komen. Kan een reactie uitstellen totdat hij de bijdrage van de ander geïnterpreteerd en beoordeeld heeft.</i></p>
Afstemming op doel	<ul style="list-style-type: none"> - aangemoedigd worden en ruimte krijgen om doel in verschillende gesprekken duidelijk te maken 	<ul style="list-style-type: none"> - leren onderscheiden van verschillende gesprekssoorten met bijbehorende doelen 	<ul style="list-style-type: none"> - leren dat opbouw kan bijdragen aan bereiken doel - ervaren met taalgebruik bepaald effect te bereiken - begripsvragen leren stellen 	<ul style="list-style-type: none"> - elkaar stimuleren doelen goed te verwoorden - kritisch doorvragen 	<p><i>Kan gesprekken voeren om informatie en meningen uit te wisselen, uitleg of instructie te geven en te volgen. Herkent gespreks-situaties en kan passende routines gebruiken.</i></p>	<p><i>Kan het eigen gespreksdoel tot uitdrukking brengen. Kan doelgericht doorvragen om de gewenste informatie te verwerven.</i></p>
Afstemming op gesprekspartner(s)	<ul style="list-style-type: none"> - bewust worden van verschil in gesprekspartners - bewust worden van omgangstaal 	<ul style="list-style-type: none"> - onderscheid maken in aanspreekvorm - onderscheid maken in taalgebruik, bijvoorbeeld formeel/informeel - uitleg geven als iemand iets niet begrijpt 	<ul style="list-style-type: none"> - kennis over formeel taalgebruik en juiste aanspreekvorm correct toepassen - bewust worden van belangstelling en voor kennis gespreks-partners - bewust worden van stijl, woordkeus en zinsbouw 	<ul style="list-style-type: none"> - leren verplaatsen in anderen en taalgebruik afstemmen - reflectie op verschillende spreek-situaties 	<p><i>Kan de gesprekspartners redelijk volgen tenzij ze voor onverwachte wendingen in het gesprek zorgen. Kan woorden ondersteunen met non-verbaal gedrag.</i></p>	<p><i>Kan het spreekdoel van anderen herkennen en reacties schatten. Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren. Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongertaal).</i></p>

				Groep 5/6	Groep 7/8	Niveau 1 F	Niveau 1S/2F
Kenmerken van de taakuitvoering	Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8	Niveau 1 F	Niveau 1S/2F	
Woordgebruik en woordenschat	<ul style="list-style-type: none"> - woorden voor concrete zaken - woorden voor schoolse omgang - prentenboekwoorden - afleiden woordbetekenis 	<ul style="list-style-type: none"> - vakgebonden woorden - schooltaalwoorden - woorden leren opzoeken in woordenboek 	<ul style="list-style-type: none"> - vaktaalwoorden - uitbreiden schooltaalwoorden - leren variëren in woordgebruik - concreet uitdrukken van ideeën en gevoelens 	<ul style="list-style-type: none"> - abstracte begrippen uit schooltaal - nieuwe woordbetekenissen van bekende woorden - meer variatie in woordgebruik - gebruik spreekwoorden, uitdrukkingen, beeldspraak 	<p>Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik.</p>	<p>Beschikt over voldoende woorden om zich te kunnen uiten. Het kan soms nog nodig zijn een omschrijving te geven van een onbekend woord.</p>	
Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing	<ul style="list-style-type: none"> - hulp bij vloeiend en verstaanbaar praten - aarzelingen, denkpauzes en versprekingen mogen voortkomen - impliciete feedback door leraar 	<ul style="list-style-type: none"> - eerst nadenken over woorden en formulering - aanwijzingen voor verbetering 	<ul style="list-style-type: none"> - toepassen aanwijzingen voor verbetering 	<ul style="list-style-type: none"> - bewust leren eigen fouten corrigeren 	<p>De uitspraak is duidelijk genoeg om de spreker te kunnen volgen, ondanks een eventueel accent, verkeerde intonatie of onduidelijke articulatie. Redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies.</p>	<p>De uitspraak is duidelijk verstaanbaar, ondanks een eventueel accent, of uitgesproken woord en/of haperingen. Vertoont een redelijke grammaticale beheersing. Aarzelingen en fouten in zinsbouw zijn eigen aan gesproken taal, maar worden zo nodig hersteld.</p>	

Taken	Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
1. Luisteren naar instructies	- uitleg over activiteiten in de klas	Zie 1/2 plus: - uitleg van nieuwe taken - instructie in de les	Zie 3/4 plus: - uitleg over (opgaven bij) de leerstof	Zie 5/6 plus: - instructie bij opdrachten die ze op ander moment moeten uitvoeren	Kan voldoende feitelijke informatie halen uit instructies en aanwijzingen om taken of handelingen uit te kunnen voeren.	Kan uitleg en instructies over concrete onderwerpen begrijpen.
2. Luisteren als lid van een live publiek	- prentenboeken, verhalen, gedichten, (toneel)voorstelling - belevenissen van leraar of leerlingen - informatie over concrete onderwerpen - mening van leraar of van ander	Zie 1/2 plus: - (eenvoudige) informatie	Zie 3/4 plus: - uitleg over leerstof - informatie over actueel onderwerp - minder contextgebonden - betogende tekst van leraar of leerling	Zie 5/6 plus: - informatie en meningen in betogende tekst	Kan de hooflijjn begrijpen van korte informatieve, instructieve en betogende teksten met een duidelijke structuur en voldoende herhaling. Kan een eenvoudige, voorgelezen of verteld verhaal begrijpen.	Kan een helder gestructureerde voordracht, toespraak of les begrijpen over vertrouwde onderwerpen binnen het eigen vak- of interessegebied. Kan een voorgelezen of verteld verhaal begrijpen.
3. Luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet	- (educatieve) series of programma's - digitale prentenboeken, luisterboeken	Zie 1/2 plus: - educatieve series of programma's	Zie 3/4 plus: - actuele en maatschappelijke informatie	Zie 5/6 plus: - nieuws en maatschappelijke onderwerpen met verschillende standpunten - discussie-programma's	Kan hoofdpunten van korte en duidelijke berichten op radio en televisie en via internet begrijpen als onderwerp en context bekend zijn. Kan selectief luisteren om de benodigde informatie zoals openingstijden, adres, telefoonnummer te halen uit korte berichten op bijvoorbeeld een telefoonbeantwoorder.	Kan de hoofdpunten begrijpen van (nieuws)berichten, documentaires, reclameboodschappen en discussieprogramma's over vertrouwde onderwerpen. Kan films en televisieseries geschikt voor de eigen leeftijd volgen.

Kenmerken van de taakuitvoering	Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8	Niveau 1 F	Niveau 1S/2F
Begrijpen	<ul style="list-style-type: none"> - verschillende tekstsoorten leren ontdekken: verhaal, instructie, informatie - herkennen persoon, plaats of gebeurtenis in verhaal - relatie leggen tussen tekst en afbeelding - relatie leggen tussen tekst en non-verbale ondersteuning - (begrips)vragen leren stellen - precies luisteren om instructie te begrijpen 	<ul style="list-style-type: none"> - herkennen verschilderhalende en zakelijke tekst - soort informatie leren herkennen - tekststructuren leren herkennen - bewust nagaan of ze het zelf begrijpen - manier van luisteren leren afstemmen op doel - precies luisteren bij uitleg en instructie 	<ul style="list-style-type: none"> - doel van tekst leren herkennen - herkennen hoofdzaken door tekstsoort en onderwerp - leren inzetten kennis tekststructuren en structuurwoorden - (woord)betekenissen leren afleiden uit de tekst - manier van luisteren afstemmen op doel - selectief luisteren om gerichte informatie te achterhalen - kritisch luisteren 	<ul style="list-style-type: none"> - minder bekende tekstsoorten als documentaire leren herkennen - doel van tekst herkennen - onderscheiden van hoofdzaken - inzetten kennis van tekststructuren - meningen leren herkennen - beeldspraak in tekst leren herkennen - doelgericht luisteren 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Kan hoofdzaken uit de tekst halen.</i> <i>Kan via selectie belangrijke informatie uit de tekst halen en kan de manier van luisteren daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven en kan onderscheid tussen hoofd- en bijzaken maken.</i> <i>Kan relaties tussen tekstdelen leggen.</i> <i>Kan informatie ordenen (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip.</i> <i>Kan wanneer nodig de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de vorm, woordsoort, samenstelling of context.</i> <i>Kan beeldspraak herkennen.</i> <i>Kan een relatie leggen tussen tekst en beeld.</i>
Interpreteren	<ul style="list-style-type: none"> - informatie verbinden met eigen kennis en ervaring - betekenis leren afleiden uit intonatie en stemgebruik 	<ul style="list-style-type: none"> - kennis van de wereld koppelen aan tekst - bedoeling tekst leren achterhalen op basis van eigen kennis en ervaring - verschil tussen feit en mening herkennen - betekenis afleiden uit intonatie en stemgebruik 	<ul style="list-style-type: none"> - eigen kennis over en ervaring met het onderwerp verbinden met tekst - op basis van tekstsoort leren bedenken hoe ze informatie kunnen opvatten - verschillende meningen leren herkennen 	<ul style="list-style-type: none"> - bedoeling tekst herkennen - gedachte achter meningen leren verklaren 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Kan informatie en meningen interpreteren voor deze dicht bij de leerling staan.</i> <i>Kan relaties leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis en ervaringen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Kan informatie en meningen interpreteren.</i> <i>Kan de bedoeling van de spreker(s) of het doel van de makers van een programma verwoorden.</i>

Kenmerken van de taakuitvoering	Niveau 1F	Niveau 1S/2F			
	Groep 1/2	Groep 3/4			
	Groep 5/6	Groep 7/8			
	Groep 1F	Groep 1S/2F			
Evalueren	<ul style="list-style-type: none"> - reageren op inhoud - waardering inhoud leren geven 	<ul style="list-style-type: none"> - eigen mening leren vormen over klein onderdeel van inhoud - bewust worden luisterhouding 	<ul style="list-style-type: none"> - eigen oordeel leren vormen over inhoud - leren beargumenteren van eigen mening - leren reageren op structuur 	<ul style="list-style-type: none"> - kritisch reageren op inhoud - oordeel geven over structuur - teksten vergelijken 	<ul style="list-style-type: none"> Kan een oordeel over een tekst(deel) of televisie- of radioprogramma (of fragment ervan) verwoorden voor zichzelf en kan dit oordeel toelichten.
Samenvatten	<ul style="list-style-type: none"> - navertellen belangrijkste gebeurtenis prentenboeken 	<ul style="list-style-type: none"> - leren inzetten kennis tekstsoort - leren wat wegelaten kan worden - bewust leren worden van doel samenvatten 	<ul style="list-style-type: none"> - inzetten tekstkenmerken en signalen spreker - leren verzamelen gelijksoortige informatie - controlevragen stellen om juiste informatie uit tekst te halen - aantekeningen maken 	<ul style="list-style-type: none"> - hoofdgedachte bepalen per tekstdeel - hoofdzaken hele tekst overzichtelijk weergeven 	<ul style="list-style-type: none"> Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten (voor zichzelf).

Spreken

	Niveau 1F					Niveau 1S/2F						
Algemene omschrijving	<p>De leerlijn spreken is gericht op de ontwikkeling van kinderen met betrekking tot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - inhoud (van concreet naar abstract en oplopend in complexiteit, weerspiegeld in onderwerp, formulering en structuur) - soort (van weinig onderscheid in soort en doel monoloog tot bewuste keuze voor beschrijving, informatie of mening geven, verslag, uitleg of instructie) 											
Taken	Groep 1/2		Groep 3/4		Groep 5/6		Groep 7/8		Niveau 1F		Niveau 1S/2F	
Ben monoloog houden	<ul style="list-style-type: none"> - uitleg bij tekening - verhaal (na)vertellen - vertellen over gebeurtenis of ervaring 		<p>Zie 1/2 plus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zelfbedacht verhaal vertellen - beschrijving geven en anderen laten raden wie/wat het is - korte voordracht over hobby 		<p>Zie 3/4 plus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - boekbespreking - voorbereid praatje over sport of hobby - verslag uitbrengen over (sport)wedstrijd of activiteit - uitleg over bekend onderwerp - praatje bij geven rondleiding 		<p>Zie 5/6 plus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presentatie over actueel onderwerp - presentatie onderwerp uit zaakvakken - voorbereid betoog met eigen mening en argumenten 		<p>Kan alle daagse aspecten beschrijven, zoals mensen, plaatsen en zaken.</p> <p>Kan verslag uitbrengen van gebeurtenissen, activiteiten en persoonlijke ervaringen.</p> <p>Kan een kort, voorbereid verhaal of presentatie houden en daarbij op eenvoudige vragen reageren.</p>		<p>Kan in grote lijnen redenen en verklaringen geven voor eigen meningen, plannen en handelingen en kan een kort verhaal vertellen.</p> <p>Kan informatie verzamelen om over een onderwerp uit eigen interessegebied een voorbereide presentatie te geven.</p> <p>Kan vragen beantwoorden naar aanleiding van deze presentatie.</p>	

Kenmerken van de taakuitvoering	Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Samenhang	<ul style="list-style-type: none"> - structuur nog niet nodig - eenvoudige signaalwoorden (en toen) - samenhang leren aanbrengen door (na) vertellen verhaal of prentenboek 	<ul style="list-style-type: none"> - met hulp structuur aanbrengen - met hulp passende verwijswoorden, signaalwoorden gebruiken 	<ul style="list-style-type: none"> - informatie leren ordenen - signaalwoorden leren gebruiken - monoloog voorbereiden - gebruik geheugensteuntjes 	<ul style="list-style-type: none"> - monoloog zelfstandig structureren met schema - met hulp correct en gevarieerd signaalwoorden gebruiken 	<p><i>Maakt eigen gedachtegang voor de luisteraar begrijpelijk, hoewel de structuur van de tekst nog niet altijd klopt.</i></p>	<p><i>Kan een duidelijk verhaal houden met een samenhangende opsomming van punten en kan daarbij het belangrijkste punt duidelijk maken.</i></p> <p><i>Gebruikt korte eenvoudige zinnen en verbindt deze door de juiste, eenvoudige voegwoorden en verbindingswoorden.</i></p>
Afstemming op doel	<ul style="list-style-type: none"> - met hulp spreekdoel leren herkennen 	<ul style="list-style-type: none"> - meer bewust worden van doelen - leren spreekdoel duidelijk te maken 	<ul style="list-style-type: none"> - spreekdoel aangeven - hulp bij vasthouden doel - taalgebruik en non-verbale ondersteuning afstemmen op doel 	<ul style="list-style-type: none"> - gedurende monoloog bewust blijven van doel - structuur monoloog past bij doel, bijvoorbeeld instructie stap voor stap 	<p><i>Blijft trouw aan spreekdoel, soms met hulp van een ander.</i></p>	<p><i>Geeft spreekdoel duidelijk vorm (instruerend, informatief, onderhoudend enz.) zodat het voor de luisteraar herkenbaar is.</i></p>
Afstemming op publiek	<ul style="list-style-type: none"> - vertrouwd publiek - non-verbale ondersteuning 	<ul style="list-style-type: none"> - grotendeels bekend publiek, soms meer formele situaties - zich afvragen wat voor kennis is van publiek - signalen uit publiek waarnemen - waarnemen of publiek de monoloog begrijpt 	<ul style="list-style-type: none"> - onbekender publiek - rekening leren houden met voorkennis en interesse publiek - reageren op signalen publiek - ingaan op vragen uit publiek - aandacht trekken door levendige stijl en gebruik materialen 	<ul style="list-style-type: none"> - (oog)contact met publiek - reacties vragen en vragen beantwoorden - leren omgaan met commentaar uit publiek - publiek weten te boeien - taalgebruik aanpassen aan publiek (aanspreekvorm, wel of niet Standaardnederlands) 	<p><i>Past het taalgebruik aan de luisteraar(s) aan.</i></p> <p><i>Kan gebruik maken van ondersteunende materialen om een voorbereide presentatie beter aan het publiek over te brengen.</i></p>	<p><i>Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren.</i></p> <p><i>Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal).</i></p> <p><i>Kan de luisteraar(s) boeien door middel van concrete voorbeelden en ervaringen.</i></p>

<p>Woordgebruik en woordenschat</p> <p>Vloeiendheid, verstaanbaarheid, grammaticale beheersing</p>	<p>Zie Gesprekken plus: - pauzes, aarzelingen en herformuleringen mogen voorkomen</p>	<p>Zie Gesprekken plus: zie 1/2</p>	<p>Zie Gesprekken plus: - verbeteren vloeierendheid door voorbereiden structuur en formulering</p>	<p>Zie Gesprekken plus: - zich bewust zijn van vloeiend, verstaanbaar en correct spreken</p>	<p>Zie Gesprekken</p>	<p>Zie Gesprekken plus: Houding, intonatie en mimiek ondersteunen het gesprokene. Pauzes, valse starts en herformuleringen komen af en toe voor.</p>	<p>Zie Gesprekken plus Is goed te volgen en kan zich gemakkelijk uitdrukken. Vloeiendheid kan minder zijn als er nagedacht moet worden over de grammaticale vorm, de te kiezen woorden en herstel van fouten.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. Algemene kenmerken van de leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid

3.1 De ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid

De leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid zijn gebaseerd op kennis over taalontwikkeling en de complexiteit van mondelinge taaltaken. In dit hoofdstuk beschrijven we eerst achterliggende theorieën over taalontwikkeling en de complexiteit van taaltaken. Vervolgens bespreken we elementen van de leerstoflijnen die van belang zijn voor een goed begrip van wat de leerstoflijnen beogen. We gaan in op functies van mondeling taalgebruik en op het belang van het leren van strategieën bij het uitvoeren van mondelinge taken. We besluiten met een toelichting op de opbouw van de leerstoflijnen die uitgaan van een toenemende complexiteit van taaltaken.

Cognitieve ontwikkeling en mondelinge taalvaardigheid

De taalontwikkeling van kinderen hangt samen met hun cognitieve ontwikkeling. Uit de ontwikkelingspsychologie weten we dat cognitieve ontwikkeling beschreven kan worden in termen van toenemende differentiatie en integratie. Kennis die kinderen hebben, is in eerste instantie ongeleed en algemeen. Naarmate kinderen zich ontwikkelen, wordt die kennis steeds gedifferentieerder en specialistischer. Zo spreken jonge kinderen iedereen met 'je' aan en weten ze als ze ouder zijn dat er ook situaties zijn waarin je 'u' moet gebruiken. Dit is een voorbeeld van toenemende differentiatie.

Toenemende integratie wil zeggen dat er sprake is van meer gecontroleerde en bewuste handelingen. Naarmate kinderen zich ontwikkelen, worden ze zich bewuster van hun cognitief handelen. Die handelingen worden steeds gecontroleerder, waardoor ze steeds beter in staat zijn hun eigen spreek- en luistergedrag te monitoren. Ze signaleren bijvoorbeeld wanneer anderen niet begrijpen wat ze bedoelen en doen daar iets aan, of ze merken dat ze zelf iets niet begrijpen en stellen dan een vraag.

Jonge kinderen kunnen zich niet of moeilijk verplaatsen in een ander. Naarmate ze zich ontwikkelen, groeit het vermogen om meer afstand te nemen van zichzelf en een situatie te bekijken vanuit het perspectief van een ander. Uiteindelijk kunnen ze als objectieve buitenstaander het perspectief van verschillende mensen analyseren en op elkaar betrekken. Zo zijn kinderen naarmate ze ouder worden bijvoorbeeld meer geboeid door wat anderen, vooral leeftijdsgenoten, ervaren en voelen.

In de literatuur worden doorgaans vier belangrijke kenmerken van taalontwikkeling genoemd (Hoogeveen, Seelen, & Wijnbergh, 2002):

- Taalontwikkeling gaat snel. Kinderen leren bijvoorbeeld in een hoog tempo nieuwe woorden en gebruiken al op jonge leeftijd grammaticaal complexe zinnen. Ook zijn ze al jong in staat om taal op verschillende manieren functioneel te gebruiken. Ze weten bijvoorbeeld hoe ze erachter kunnen komen wat iemand bedoelt of hoe ze iets gedaan kunnen krijgen. Kinderen zijn dus behoorlijk competente taalgebruikers als ze op school komen.

- In elk stadium van taalontwikkeling geldt dat kinderen meer begrijpen dan ze zelf kunnen produceren. Ze kunnen bijvoorbeeld luisteren naar een toespraak die qua taalgebruik moeilijker is dan hoe ze zelf kunnen praten.
- Verwerven en toepassen van taal gaan hand in hand. Kinderen krijgen voortdurend (vaak impliciete) feedback op hun taalgebruik. Doordat leerlingen in rijke taalgebruikssituaties actief taal gebruiken en leren reflecteren op dat gebruik, krijgen ze de mogelijkheid om nieuwe kennis over taal te verwerven en deze steeds weer in te zetten, samen met de kennis die ze al hebben. Begrijpelijke input, adequate feedback en de mogelijkheid om zelf uitgebreid taal te produceren zijn dus belangrijke elementen van taalontwikkeling (Krashen, 1985, Swain, 1985; 1995).
- Taalontwikkeling verloopt van eenvoudig naar complex. Eerst worden eenvoudige taalfuncties, woorden, structuren, regels en concepten verworven, daarna de complexere. Kinderen maken bijvoorbeeld al heel jong gebruik van de taalfuncties benoemen en beschrijven. Later komen daar complexere taalfuncties als redeneren, uitleggen, argumenteren en concluderen bij. Bij het uitvoeren van taaltaken op school wordt een beroep gedaan op verschillende niveaus van complexiteit van taaltaken in de diverse groepen.

De complexiteit van taaltaken

Bij het bepalen van de complexiteit van taaltaken speelt het begrip *afstand* een centrale rol. Het gebruiken van taal kan moeilijker worden naarmate er sprake is van een grotere afstand in de communicatieve situatie (Van Peer & Tielemans, 1984; Hoogeveen, Seelen & Wijnbergh, 2002). Taalgebruik komt steeds meer los te staan van de context die op dat moment aan de orde is. Aanvankelijk is taalkennis van kinderen steeds gekoppeld aan de situatie waarin ze zich op dat moment bevinden. Ze zijn bijvoorbeeld al vroeg in staat te praten over alledaagse ervaringen. Praten over iets dat in de toekomst zal plaatsvinden, is nog moeilijker. Geleidelijk maken ze zich regels eigen voor het gebruik van hun taalkennis in andere contexten. Uiteindelijk ontwikkelen ze abstracte kennis van taalgebruik voor verschillende situaties.

Het begrip afstand heeft betrekking op verschillende aspecten van de communicatieve situatie.

De afstand tot de *omgeving* waarin de communicatie plaatsvindt, heeft invloed op de complexiteit van de taaltaak. In een meer formele situatie is de communicatie lastiger, omdat formeel taalgebruik verder van leerlingen af staat dan hun dagelijkse taalgebruik. Het is bijvoorbeeld eenvoudiger om met vrienden af te spreken om te gaan voetballen dan telefonisch een afspraak te maken bij de tandarts.

Daarnaast heeft de mate van ondersteuning door de leraar invloed op de communicatie.

Hoe minder hulp en begeleiding leerlingen krijgen, hoe moeilijker de taalgebruikssituatie kan zijn, want hoe zelfstandiger ze de taalkaak moeten uitvoeren. In een gesprek kan de leraar bijvoorbeeld ondersteuning bieden door beurten te verbinden of door vragen te stellen over wat een leerling wil zeggen. Zonder die steun is het gesprek moeilijker voor de leerling.

Ook de fysieke omgeving speelt een rol. Het is bijvoorbeeld makkelijker om te praten in een vertrouwde omgeving zoals het eigen klaslokaal, dan in een minder bekende omgeving.

Verskillende aspecten spelen een rol bij de afstand tot het *onderwerp*: de betrokkenheid bij het onderwerp, de voorkennis erover en de mate van concreetheid ervan. Betrokkenheid en voorkennis hangen vaak samen: over een onderwerp waarin je bent geïnteresseerd, heb je vaak ook een behoorlijke voorkennis opgebouwd. Een grote betrokkenheid bij een onderwerp maakt het makkelijker erover te praten of ernaar te luisteren. Praten over je eigen zwemclub waar je veel plezier aan beleeft en veel over weet, is voor een kind simpeler dan praten over een sport die je alleen van tv kent.

Het is voor kinderen makkelijker om te praten over een concreet onderwerp in het 'hier en nu', dat ze kennen uit hun omgeving (zoals spelletjes op het schoolplein) dan over een onderwerp dat verder van ze af staat (bijvoorbeeld een vulkaanuitbarsting in een ander land).

Ook de afstand tot de *gesprekspartner(s) of het publiek* heeft invloed op de complexiteit van taaltaken. In een gesprek met meer deelnemers of tussen een spreker en luisteraar is de afstand groot als de deelnemers elkaar minder goed kennen of als er sprake is van ongelijkwaardige machtsverhoudingen. Met een groepje vriendinnen belevenissen uit het afgelopen weekend uitwisselen is eenvoudiger dan een voordracht houden voor een andere klas waarvoor je beoordeeld wordt.

Kinderen ontwikkelen hun taal door die actief te gebruiken en op hun taal en taalgebruik te *reflecteren*. Afstand speelt een rol bij het niveau waarop gereflecteerd wordt op taalgebruik. Door hun toenemende kennis over taal en taalgebruik leren kinderen steeds beter afstand te nemen van hun eigen taalgebruik en leren zij hun taalgebruik te beschouwen vanuit het perspectief van de functie ervan (met welk doel spreek of luister ik?) en van het beoogde publiek (hoe zorg ik dat de luisteraar mij begrijpt?). Ze realiseren zich steeds meer met welk doel communicatie plaatsvindt en hoe ze hun taalgebruik kunnen aanpassen aan het beoogde publiek. Ze leren steeds beter om van een afstand naar hun eigen taalgebruik en dat van anderen te kijken, het te beoordelen en het waar nodig te veranderen. Het niveau van reflecteren heeft ook te maken met de complexiteit van hetgeen waarop gereflecteerd wordt. Het is minder complex om tijdens een presentatie te letten op de verstaanbaarheid dan op de structuur van de presentatie.

3.2 Elementen van de leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid

Functies van mondeling taalgebruik

In hoofdstuk 2 (leerstoflijnen in schema) zijn verschillende taken beschreven voor de drie subdomeinen gesprekken, luisteren en spreken. Tot deze taken horen bijvoorbeeld deelnemen aan discussie, luisteren naar een instructie en een monoloog houden. Aan de taken zijn functies gekoppeld, zoals een eigen mening verwoorden, luisteren naar een opdracht van de leraar en gevoelens onder woorden brengen bij bijvoorbeeld het aanprijzen van een film. Uit de literatuur kennen we drie functies van taalgebruik: de communicatieve, de expressieve en de conceptualiserende functie. Deze functies geven aan waar het taalgebruik toe dient.

Mondeling taalgebruik kan een *communicatieve functie* hebben. Spreker en luisteraar communiceren met elkaar om informatie te geven of te krijgen, om instructies te geven of geïnstrueerd te worden, om te overtuigen of om een mening te vormen. Voorbeelden van mondeling taalgebruik met een communicatieve functie zijn: belevenissen uitwisselen in een gesprek, elkaar een som uitleggen, commentaar geven bij zelf gemaakte foto's of vertellen over een boek.

Mondeling taalgebruik kan ook gericht zijn op de expressie of ontwikkeling van persoonlijke gedachten en gevoelens van de spreker of luisteraar. Dan gaat het om de *expressieve functie* van taal. Voorbeelden hiervan zijn een gedicht voordragen of luisteren naar een verhaal.

Ten slotte is mondeling taalgebruik een instrument om te leren: een middel om greep te krijgen op de werkelijkheid en om eigen gedachten te vormen en te ordenen. Dit is de *conceptualiserende functie* van taal; een middel in de ontwikkeling van denken en kennis. Voorbeelden van de conceptualiserende functie van mondelinge taal zijn al denkend praten over de oplossing van een probleem of praten over inhoud en formulering als voorbereiding op het schrijven van een tekst.

De drie functies van taal staan niet los van elkaar. In veel situaties spelen meerdere functies een rol, met soms het accent op de ene en dan weer op de andere functie. Als een leerling bijvoorbeeld verslag uitbrengt van een natuurkunde-experiment, informeert hij zijn klasgenoten en ligt het accent op de communicatieve functie. Door het bespreken van vragen van klasgenoten kan de inhoud van het verslag bezinken en kan de spreker tot nieuwe inzichten komen. Dan gaat het om de conceptualiserende functie van taal. Tegelijkertijd kan verslag doen een amuserende, ofwel expressieve functie hebben, bijvoorbeeld wanneer de spreker erin slaagt om zijn ervaring op humoristische wijze te formuleren.

Strategieën

Algemeen aandachtspunt bij de doorlopende leerlijnen uit het referentiekader (hoewel niet opgenomen in de systematiek van de uitgewerkte doelstellingen) is het leren van strategieën voor gesprekken, luisteren en spreken. Een strategie is een doelgerichte handeling die leerlingen kan helpen om een taalkaak gericht en efficiënter uit te voeren. Het taalonderwijs is erop gericht leerlingen te helpen zicht te krijgen op verschillende strategieën en deze bewust in te zetten bij het uitvoeren van de taalkaak.

Strategieën die ingezet kunnen worden bij het voeren van gesprekken zijn:

- Oriënteren op het gespreksdoel:
Waarom voer je het gesprek? Hoe actief moet je zijn om het doel te bereiken? Kun je op deze manier de juiste informatie overbrengen of achterhalen?
- Oriënteren op het onderwerp en de eigen kennis daarvan:
Waar gaat het over? Wat weet je er al van? Wat wil je erover vertellen en wat wil je weten?
- Oriënteren op soort gesprek:
Wat voor soort gesprek is het? In welke context? Hoeveel en welke inbreng wordt er van jou verwacht? Wat verwacht jij van de anderen?
- Oriënteren op gesprekspartner(s):
Met wie ga je in gesprek en hoeveel gespreksdeelnemers zijn er? Hoe goed ken je de ander(en), wat weet je van hen?
- Reflecteren op het gesprek:
Begrijp je wat er wordt gezegd en breng je zelf informatie goed over? Bereik je op deze manier het doel?
- Monitoren van het gesprek:
Is het nodig om meer te zeggen, beter te luisteren of vragen te stellen? En hoe doe je dat? Helpt het voor je eigen begrip of voor dat van de anderen om de kern of belangrijke conclusies of afspraken samen te vatten?
- Evalueren van het gesprek:
Wat ging er goed en wat niet? Hoe kun je wat niet helemaal goed ging in een volgend gesprek aanpakken?

Strategieën die ingezet kunnen worden bij het luisteren zijn:

- Oriënteren op het luisterdoel:
Waarom luister je? Hoe kun je het best luisteren: globaal of precies, selectief of gericht of misschien kritisch? Hoe actief moet je luisteren om het doel te bereiken? Kun je op deze manier de juiste informatie achterhalen?
- Oriënteren op het onderwerp en de eigen kennis daarvan:
Waar gaat het over? Wat weet je er al van? Wat wil je weten?

- Oriënteren op soort luistertekst:
Wat voor soort presentatie of luistertekst is het? In welke context?
- Oriënteren op de spreker:
Naar wie luister je? Wat weet je van hem? Wat is het doel van de spreker?
- Reflecteren op de luistertaak:
Begrijp je wat er wordt gezegd? Bereik je op deze manier je luisterdoel?
- Monitoren van de luistertaak:
Is het nodig om vragen te stellen? En hoe doe je dat?
- Evalueren van de luistertaak:
Wat ging er goed en wat niet? Hoe kun je wat niet helemaal goed ging een volgende keer anders doen?

Strategieën die ingezet kunnen worden bij het spreken zijn:

- Oriënteren op het spreekdoel:
Waarom geef je een presentatie of vertel je iets? Wat wil je ermee bereiken?
- Oriënteren op het onderwerp en het inzetten van eigen kennis:
Waarover ga je vertellen? Welke informatie wil je overbrengen? Wat weet je er al van? Welke informatie zoek je op?
- Oriënteren op het soort spreektaak:
Wat voor soort monoloog of presentatie is het?
- Oriënteren op het publiek:
Wie luistert er naar jou? Wat weet je van het publiek? Wat is (globaal) hun voorkennis over het onderwerp?
- Reflecteren op de spreektaak:
Breng je de informatie goed over? Heeft het publiek nog voldoende aandacht? Bereik je op deze manier het doel?
- Monitoren van de spreektaak:
Is het nodig om meer te zeggen of duidelijker te zijn? Kan het voor het begrip van het publiek helpen om de kern of belangrijke onderdelen of stappen te herhalen of samen te vatten?
- Evalueren van de spreektaak:
Wat ging er goed en wat niet? Hoe kun je wat niet helemaal goed ging een volgende keer aanpakken?

De leerstoflijn mondelinge taalvaardigheid: een opbouw in complexiteit van taaltaken

In het referentiekader staan voor gesprekken, luisteren en spreken de beheersingsniveaus voor het einde van de verschillende schooltypen. Om aan het eind van groep 8 niveau 1F of niveau 1S/2F te kunnen bereiken, vindt er gedurende de hele basisschoolperiode aanbod plaats. In de leerstoflijnen is dat aanbod verkaveld over de verschillende groepen. Deze

verkaveling kan suggereren dat taalontwikkeling lineair plaatsvindt. De ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid is echter geen lineair proces waarin het een strikt voorwaardelijk is voor het ander, maar een cyclisch, concentrisch proces dat zich geleidelijk voltrekt. Alle taken voor gesprekken, luisteren en spreken komen in alle groepen aan de orde en vaardigheden ontwikkelen zich op verschillende niveaus.

Differentiatie naar groepen vindt plaats door het niveau waarop de taken worden uitgevoerd: de complexiteit van de taak, samenhangend met de afstand tot de omgeving, het onderwerp, de gesprekspartners of het publiek, en het niveau waarop op de taak gereflecteerd wordt. Leerlingen in groep 5 hebben dus dezelfde mondelinge taken als leerlingen in groep 8, maar voeren de taken uit op een minder complex niveau. In een discussie leren leerlingen van groep 5 bijvoorbeeld het onderscheid tussen feit en mening herkennen, terwijl leerlingen in groep 8 bijvoorbeeld leren nadenken over de deugdelijkheid van de argumenten.

Gedurende het klimmen der jaren neemt ook de mate waarin de leerkracht ondersteuning biedt bij het uitvoeren van taaltaken af. Leerlingen gaan de verschillende taaltaken steeds zelfstandiger uitvoeren.

Daarnaast kunnen de niveaus van de taaltaken per kind verschillen. Zo kan in een groep de ene leerling in staat zijn om eigen argumenten te geven, terwijl een andere leerling ook tegenargumenten van anderen kan doorgronden en weerleggen.

Naast verschillen in complexiteit binnen eenzelfde taak, zijn er ook verschillen in complexiteit tussen de taaltaken. In een gesprek heeft een spreker voortdurend ondersteuning van de gesprekspartner(s). Die gesprekspartners kunnen vragen stellen over de inhoud of over de bedoeling van de spreker, ze geven (non-verbale) signalen, of laten al dan niet hun instemming blijken. Bij een monoloog ontbreekt die directe steun van de gesprekspartner voor een groot deel, waardoor het houden van een monoloog doorgaans moeilijker is dan het voeren van een gesprek. De bovengenoemde aspecten van complexiteit van taaltaken spelen een rol bij de uitwerking van de leerstoflijnen voor gesprekken, luisteren en spreken in het volgende hoofdstuk.

4. Leerstoflijnen mondelling taalvaardigheid

In het referentiekader is het domein mondelinge taalvaardigheid opgesplitst in de drie subvaardigheden gesprekken voeren, luisteren en spreken. Per subvaardigheid worden taken en kenmerken van de taakuitvoering beschreven. Voor het domein luisteren worden daarnaast tekstkenmerken beschreven (zie schema hoofdstuk 2). In dit hoofdstuk lichten we per subdomein de verschillende taken, kenmerken van de taakuitvoering, en tekstkenmerken (alleen luisteren) toe.

4.1 Gesprekken

In het subdomein *gesprekken* staat het interactieve karakter van taalgebruik centraal: de leerling communiceert met een of meer gesprekspartners en vervult afwisselend de rol van spreker en luisteraar.

4.1.1 Taken

Het referentiekader onderscheidt twee gesprekstakingen: *deelnemen aan discussie en overleg en informatie uitwisselen*. De grenzen tussen deze taken zijn niet altijd strikt te trekken. Een discussie en een overleg kunnen in meer of mindere mate overlap vertonen. Tijdens een discussie kan informatie uitgewisseld worden en tijdens een overleg kan er gediscussieerd worden.

Zoals besproken in hoofdstuk 3.1 (zie het begrip *afstand*), worden gesprekken op een steeds hoger niveau uitgevoerd. Zo worden de onderwerpen abstracter: in groep 1/2 overleggen leerlingen bijvoorbeeld over een spelactiviteit, terwijl er in groep 5/6 een discussie plaatsvindt over een actueel onderwerp. Ook worden er hogere eisen gesteld aan de taakuitvoering. In groep 1/2 hebben leerlingen hulp van de leraar nodig bij het leren en toepassen van gespreksregels, het leren onderscheiden van verschillende tekstsoorten en bij het aanbrengen van samenhang in een voordracht. In de hogere groepen neemt die hulp geleidelijk aan af en kunnen leerlingen dit steeds meer zelfstandig.

Gesprekken kunnen plaatsvinden met of zonder leraar. Als de leraar deelneemt aan het gesprek, kan hij dat doen in de rol van gelijkwaardige gesprekspartner, van 'coach' of van gespreksleider, of is hij degene die kennis overdraagt.

De rol van de leraar hangt samen met het soort taak en het doel ervan. De leraar kan bijvoorbeeld het stellen van vragen gebruiken als een manier om uitleg of feedback te geven aan een leerling.

In een verkennend gesprek stelt de leraar zich juist terughoudend op en biedt hij de leerlingen veel ruimte om te denken en te praten. In de onderbouw kan het meer dan in de bovenbouw nodig zijn de leerlingen te stimuleren uit te leggen wat ze bedoelen en uit te dagen ergens over door te denken. Leerlingen in de bovenbouw zijn meer in staat die rol zelf te vervullen en elkaar aan te moedigen.

Er zijn gesprekken in diverse samenstellingen: in de hele groep, in wat grotere groepen of in kleine groepjes van vier of tot zes leerlingen of tweetallen. In kleinere groepjes kunnen leerlingen zelf initiatieven nemen en hoeven ze - met inachtneming van elementaire gespreksregels - niet te wachten tot ze de beurt krijgen. Ze hebben doorgaans veel gelegenheid om zelf te praten, wat belangrijk is voor de ontwikkeling van hun mondelinge taalvaardigheid.

Deelnemen aan discussie en overleg

Bij de taak *deelnemen aan discussie en overleg* gaat het om gesprekken waarin de deelnemers opvattingen en meningen bespreken, verdedigen of aanvallen. Er zijn verschillende soorten gesprekken (zoals discussie, overleg, debat) in verschillende samenstellingen (hele groep of kleine groepjes, met of zonder leraar) met verschillende doelen.

Een *discussie* is een argumentatieve gesprekssoort. Het gaat om het uitwisselen van meningen. Het doel is om te komen tot een gemeenschappelijk standpunt of oplossing bij een conflict, of om overeenstemming te bereiken over bijvoorbeeld een heikel maatschappelijk onderwerp. Deelnemers aan de discussie proberen elkaar te overtuigen. Ze onderbouwen hun standpunt zorgvuldig met (feitelijke) argumenten en nemen ook elkaars argumenten serieus. Door de argumenten van een ander kunnen ze van mening veranderen of hun opvatting nuanceren. Een standpunt verwerpen zonder argumentatie, of een mening afkeuren doordat die bijvoorbeeld van iemand komt die je niet mag, komt de discussie niet ten goede. Voorbeelden van discussies die leerlingen kunnen voeren zijn: uitwisselen wat ze van een boek, film, muziek of voorstelling vinden, discussiëren over een omstreden of actueel onderwerp of over normen en waarden.

Een *debat* is een vorm van discussie die meestal aan regels gebonden is. In een debat worden argumenten voor en tegen besproken met het doel dichter bij de waarheid te komen. In een *wedstrijddebat* wordt een stelling verdedigd of bestreden. De deelnemers verdedigen doorgaans niet hun eigen mening, maar worden ingedeeld in voor- en tegenstanders van de stelling. Ze kijken in het debat niet van hun mening. Een debat kent precieze spelregels en een afgebakende beurtverdeling: de gespreksleider formuleert bijvoorbeeld de stelling, hij verdeelt de beurten en hij bepaalt hoe lang elke spreekbeurt duurt. Daarnaast zijn er bij een wedstrijddebat publiek en/of een jury aanwezig. Zij nemen aan het einde van het debat een beslissing over wie het het best gedaan heeft. De debaters proberen dus niet elkaar te overtuigen maar het publiek of de jury (Van Grieken, Piras, & Noordhuis, 2011). Ook in een discussie in de vorm van een *panel-* of *forumdiscussie* zijn de rollen soms verdeeld in voor- en tegenstanders.

In een *overleg* gaat het om het beraadslagen over of overdenken van een onderwerp. Het kan gaan om het uitwisselen van meningen of argumenten, het oplossen van problemen of het geven van adviezen aan elkaar. Leerlingen overleggen bijvoorbeeld over hoe ze samen een taak kunnen uitvoeren, zoals het maken van een werkverdeling bij een gezamenlijke presentatie. Argumenten die leerlingen geven bij een overleg hebben niet tot doel de ander te overtuigen, maar om gezamenlijk tot de beste oplossing te komen. Een vorm van overleg is een *verkennend gesprek*. In een dergelijk gesprek verkennen leerlingen gezamenlijk een probleem. Ze onderzoeken eigen ideeën door (hardop) te bedenken hoe iets zit, door verschillende mogelijkheden te overwegen en te horen hoe anderen erover denken (Barnes, 2008). Het doel van een verkennend gesprek is dat leerlingen tot beter begrip of tot nieuwe inzichten komen. Leerlingen moeten zich ervan bewust worden dat het in een dergelijk gesprek gaat om verbanden leggen, herinterpreteren en ervaringen en ideeën proberen te begrijpen, en dat het niet gaat om door de leraar gewenste antwoorden te geven (Mercer & Dawes, 2008).

Is een overleg gestructureerd, bijvoorbeeld aan de hand van een lijstje besprekpunten, dan is het een *vergadering*. Leerlingen beleggen bijvoorbeeld een vergadering om de plannen voor een groepsuitje te bespreken. In een vergadering is er een voorzitter die kan ingrijpen, bijvoorbeeld als de deelnemers door elkaar heen praten of van het onderwerp afwijken.

Als een overleg bedoeld is om uiteenlopende standpunten met elkaar te verenigen, dan is er sprake van *onderhandeling*. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld onderhandelen over regels op het schoolplein.

Informatie uitwisselen

De taak *informatie uitwisselen* heeft betrekking op gesprekken waarin informatie wordt gegeven of gevraagd. De gespreksdeelnemers beoordelen de informatie en reageren erop. Een leerling legt bijvoorbeeld iets uit aan een andere leerling, en de ander reageert daarop door te laten blijken dat hij het begrijpt of vraagt door als dat niet zo is.

Er zijn verschillende soorten gesprekken om informatie uit te wisselen. In een *brainstorm* brengen de deelnemers (onvoorbereid) allerlei ideeën in. In eerste instantie worden alleen ideeën verzameld en nog niet beoordeeld. Vervolgens kunnen ze geclusterd worden en wordt er (meestal gezamenlijk) bepaald welke ideeën bruikbaar zijn.

Een *dialog* in de betekenis van een gesprek met een vrije gedachtewisseling, is een uitwisselingsgesprek dat kan leiden tot nieuwe inzichten. De gesprekspartners nemen de tijd om goed naar elkaar te luisteren en hebben aandacht voor elkaars gedachten.

Een ander gesprek om informatie uit te wisselen is het *interview* of vraaggesprek.

Een interview wordt doorgaans voorbereid en heeft vaak een vaste structuur: de interviewer stelt vragen, de geïnterviewde geeft antwoord, en de interviewer reageert, vraagt door of stelt een nieuwe vraag. Leerlingen in de onderbouw bedenken vooraf de vragen, de formulering ervan en de volgorde waarin ze die stellen. In de bovenbouw is een interview niet altijd meer gestructureerd; de leerlingen denken vooraf na over het onderwerp en de vragen die ze willen stellen, en leren daarnaast ook doorvragen en improviseren. Het doel van een interview is informatie van de geïnterviewde vergaren en daarvan mondeling of schriftelijk verslag doen.

Op school wordt vaak ook informatie uitgewisseld in zogenaemde *leergesprekken*, waarbij het gaat om het verwerven van kennis en vaardigheden. Er wordt een bepaald kennis- of leerdoel nagestreefd, zoals een gesprek met het doel kennis over een geschiedenisonderwerp te vergaren of om een rekentaak te kunnen uitvoeren. In een leergesprek kunnen leerlingen ook (gezamenlijk) vragen formuleren voor een onderzoek of samen bespreken aan welke eisen een ontwerp dat ze bijvoorbeeld voor een affiche maken moet voldoen. Leergesprekken kunnen plaatsvinden in kleine(re) groepjes of klassikaal.

In *vrije gesprekken* praten kinderen over eigen ervaringen en meningen of over bijvoorbeeld (ingrijpende) gebeurtenissen uit hun persoonlijk leven. In die gesprekken wordt informatie uitgewisseld zonder dat daar een specifiek kennis- of leerdoel aan gekoppeld is. Gedurende de hele schooldag worden vrije gesprekken gevoerd, vaak op informele momenten zoals bij het binnenkomen, tijdens pauzes of tussen de lessen door. Door de natuurlijke aanleiding die er meestal is, vanwege het eigen initiatief en door de motivatie van de leerlingen om over een bepaald onderwerp te praten, zijn die gesprekken belangrijk voor de taalverwerving. Een voorbeeld van een vrij gesprek met de hele groep is het *kringgesprek*. In een kringgesprek kunnen leerlingen en leraar ervaringen en gevoelens uitwisselen, waardoor de band tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leraar kan worden versterkt. Vrije gesprekken kunnen ook in andere samenstellingen plaatsvinden.

4.1.2 Kenmerken van de taakuitvoering

Bij gesprekken gaat het om de volgende *kenmerken van de taakuitvoering*: *beurten nemen en bijdragen aan samenhang, afstemming op doel, afstemming op gesprekspartner(s), woordgebruik en woordenschat en vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing*. In de leerstoflijnen zijn ze in alle groepen aan de orde. Ze staan steeds in het licht van een succesvolle gespreksbijdrage: een bijdrage die voldoet aan de eisen die in de taaksituatie besloten liggen (communicatief effect) en aan de eisen van adequaat en correct taalgebruik. Hieronder lichten we de verschillende kenmerken van de taakuitvoering toe.

Beurten nemen en bijdragen aan samenhang

Een gesprek over een bepaald onderwerp komt beurt voor beurt tot stand. Samenhang in een gesprek wil zeggen dat de deelnemers vasthouden aan het onderwerp en dat er een verband is tussen de opeenvolgende gespreksbijdragen; de beurten vormen een logisch geheel. Noodzakelijk voor een goed verloop van een gesprek is het volgen van de elementaire gespreksregels, zoals wachten tot een ander is uitgepraat en aansluiten bij de inbreng van de gesprekspartner(s).

Deelnemers aan een gesprek hebben in de regel de intentie om de samenhang te bewaken. Degene die het gesprek begint, introduceert doorgaans het onderwerp. Degene die luistert, interpreteert en beoordeelt steeds eerst de bijdrage van de ander en gaat er dan in zijn eigen bijdrage op door. Zijn inbreng is gericht op het onderwerp en op de voortgang van het gesprek, bijvoorbeeld door nieuwe informatie aan het onderwerp toe te voegen, door vragen om uitleg te stellen, of door zijn mening te geven. Degene die reageert, kan in zijn formuleringen laten zien dat hij bij de ander aansluit door specifieke signaalwoorden of verwijswaarden te gebruiken. Hij zegt bijvoorbeeld: 'Jij zei net ..., *maar* ik vind ...' of '*Die* film heb ik *ook* gezien'.

De intentie van de deelnemers om er een samenhangend gesprek van te maken kan ook blijken uit de manier van praten en uit lichaamstaal. Het maakt bijvoorbeeld verschil wanneer je iemand aankijkt en knikt of instemmend humt terwijl de ander praat. Een dergelijke luisterhouding straalt betrokkenheid uit. Uit lichaamstaal kan ook desinteresse blijken voor de spreker, het onderwerp of de voortgang van het gesprek. De luisteraar kijkt de spreker dan bijvoorbeeld niet aan, doet andere dingen of zit onderuitgezakt.

Het afsluiten van een gesprek vindt plaats door het onderwerp kort samen te vatten, conclusies te trekken, vervolgspraken te maken, door een bedankje of met een 'persoonlijke noot'.

In een leergesprek is de leraar vaak gespreksleider. Hij draagt kennis over en 'toetst' deze bij de leerlingen. Dat doet hij door samen met de leerling door nieuwe of ingewikkelde stof te gaan aan de hand van korte vragen, waarbij hij de leerling aanzet tot nadenken en zelf antwoorden geven. De leraar formuleert de vraag op zo'n manier dat deze een aanwijzing voor het antwoord bevat ('Heb je in deze tekst argumenten gehoord?'); de vraag vervangt als het ware de uitleg. De vraag is niet controlerend bedoeld, maar *kennisproducerend*, en laat de leerling zien dat het om relevante informatie gaat (Elbers & Koole, 2011).

Ook in verkennende gesprekken speelt de leraar een rol. Hij kan leerlingen uitnodigen ideeën aan te dragen en op elkaars ideeën te reageren, samenvatten wat is gezegd, leerlingen attenderen op verschillen in opvattingen of inzicht, en voldoende ruimte bieden om na te denken. Hij stelt leerlingen vragen over hun ideeën of mening, en laat daarmee zien dat hij hen serieus neemt en belang stelt in hun manier van denken (Hardman, 2008). In de hogere groepen kunnen ook leerlingen deze rol op zich gaan nemen.

Afstemming op doel

Gesprekken hebben allerlei doelen, zoals informatie uitwisselen, uitleg geven of krijgen, een mening geven of er kennis van nemen, elkaar amuseren of vermaakt worden. Niet altijd hebben alle deelnemers aan een gesprek hetzelfde doel. Sommige deelnemers willen bijvoorbeeld tot een besluit komen en overeenstemming bereiken, terwijl anderen alleen geïnformeerd willen worden over de stand van zaken. Dit kan het slagen van een gesprek belemmeren. Om misverstanden te voorkomen, kan het goed zijn om het doel vooraf te benoemen. Tijdens het gesprek houden de deelnemers in de gaten of het doel wordt bereikt. Als dat nodig is, stellen ze vragen om bijvoorbeeld de gewenste informatie te verkrijgen. Belangrijk voor het bereiken van het gespreksdoel is dat de gespreksdeelnemers elkaars bijdragen respecteren, een positieve houding aannemen en die houding ondersteunen met lichaamstaal.

Afstemming op gesprekspartner(s)

Tijdens gesprekken proberen de deelnemers de inhoud en hun taalgebruik op de anderen af te stemmen. Dat doen ze door al dan niet bewust een inschatting te maken van de situatie en van elkaar om te bepalen hoe ze het beste kunnen praten en reageren. Zijn de andere gespreksdeelnemers bekenden, onbekenden, leeftijdsgenoten? Is het een formeel of een informeel contact? Welk taalniveau past bij de gesprekspartner(s)? Op basis van deze informatie maken ze een keuze voor taalgebruik: de ander aanspreken met *je* of *u*, met hun voornaam of met mevrouw of meneer, praten in het Standaardnederlands, dialect of een andere taal, eenvoudig praten (bijvoorbeeld met kleuters) of op een ingewikkelder manier (bijvoorbeeld door formulering of het gebruik van jargon), met een normaal stemvolume of door extra hard praten (in een grote groep), op een zakelijke manier praten of met humor. Deelnemers maken ook een inschatting van elkaars voorkennis en betrokkenheid bij het onderwerp. Ze kunnen er dan voor kiezen om bijvoorbeeld meer uit te leggen of meer voorbeelden te geven. Ze kunnen ook zoeken naar iets waar de ander gevoelig voor is om de betrokkenheid te vergroten, of in sommige gevallen bepaalde onderwerpen vermijden of ze voorzichtig inkleden.

Gespreksdeelnemers letten op de manier van spreken van de anderen en proberen non-verbale signalen te interpreteren. Ze letten bijvoorbeeld op houding (rechttop of onderuitgezakt zitten), gezichtsuitdrukking (al dan niet oogcontact maken, vragend of instemmend kijken), stemgebruik (intonatie, volume) en gebaren (duim opsteken). Met dit soort signalen geven gesprekspartners te kennen hoe en in welke mate ze betrokken zijn bij een onderwerp, in welke mate ze het eens zijn met wat er gezegd wordt, of in welke mate ze het begrijpen. Aan de hand van zulke signalen kunnen gesprekspartners bepalen hoe ze hun bijdragen het beste op de ander kunnen afstemmen of aanpassen om hun doel te bereiken. Ze kunnen dit non-verbale gedrag ook zelf (al dan niet bewust) toepassen.

Woordgebruik en woordenschat

In gesprekken spelen, net als bij schriftelijke taaltaken, woordgebruik en woordenschat een belangrijke rol. Woorden zijn nodig voor talige communicatie en voor het verwerken van informatie. Met de uitbreiding van de woordenschat groeien de mogelijkheden om te communiceren met anderen en om informatie te verwerken.

Veel jonge kinderen beschikken over voldoende woorden om een (niet al te ingewikkeld) gesprek te voeren als ze op school komen. Die woordenschat is in interactie met volwassenen en oudere kinderen op een natuurlijke manier gegroeid, doordat de woorden die ze nodig hebben met hun ervaringswereld te maken hebben.

In de basisschooltijd neemt de woordenschat van kinderen enorm toe, zowel kwantitatief als kwalitatief. Kinderen leren er veel woorden bij en de variatie in woordgebruik neemt toe. Hun woordkennis verdiept zich ook: ze leren de precieze betekenis van woorden, de relatie met andere woorden en soms een formele definitie. Dat leerlingen steeds meer betekenisrelaties kunnen leggen en betekenisaspecten aan een woord kunnen toevoegen, heeft te maken met het opslaan van woorden in het geheugen. Woorden worden in semantische netwerken opgeslagen en niet als losse stukjes informatie. Kinderen verdiepen hun woordenschat door bijvoorbeeld eerst te leren dat het bij een *toernooi* gaat om een aantal (sport)wedstrijden en een winnaar. Later leren ze ook wat daar nog meer mee te maken heeft, en leggen ze de relatie met woorden als scheidsrechter, stand en kampioen en bijvoorbeeld ook organiseren, competitie, rondes en knock-outsysteem. Kinderen leren ook typische schooltaalwoorden (Cummins, 1991). Dat zijn bijvoorbeeld algemene abstracte begrippen als *afleiden*, *minimaal*, *onregelmatig*. Schooltaalwoorden zijn moeilijk voor leerlingen omdat er vaak weinig contextuele steun is en het om minder gangbare woorden gaat (Teunissen & Hacquebord, 2002). Daarnaast leren leerlingen vaktaalwoorden, zoals *schaal*, *atmosfeer*, *fossiel*, *standpunt*, *symbool*.

Uitbreiding van de woordenschat en het begrijpen van inhouden gaan hand in hand. Naarmate de onderwerpen op school complexer worden, zijn er ook meer en moeilijkere woorden om te leren begrijpen en gebruiken. De passieve woordkennis blijft vrijwel altijd groter dan het actieve woordgebruik.

Leerlingen kunnen woorden verwerven tijdens gesprekken, maar voldoende woordenschat is ook een belangrijke voorwaarde om optimaal aan gesprekken te kunnen deelnemen. Kinderen met een kleine woordenschat kunnen zich eerder geremd voelen om actief aan gesprekken deel te nemen.

Om een goede start te kunnen maken in het voortgezet onderwijs zouden leerlingen aan het eind van het basisonderwijs minimaal over zo'n 15.000 woorden moeten beschikken (Verhoeven & Vermeer, 1992). Vooral kinderen die met een taalachterstand op school komen, moeten een enorme inhaalslag maken om (zaak)vakinhouden te kunnen begrijpen. Diverse onderzoekers pleiten voor een gerichte aanpak voor het vergroten van de woordenschat (zie voor een overzicht Bonset & Hoogeveen, 2010).

Bij *intentioneel* woordenschatonderwijs worden woorden expliciet aangeleerd. Het gaat om woorden die de leraar vooraf selecteert, meestal passend bij een prentenboek, thema of zaakvakonderwerp of bij een andere context. Schooltaalwoorden nemen daarbij een belangrijke plaats in. Daarnaast zijn criteria voor het selecteren van woorden dat de woorden onbekend zijn voor de meeste leerlingen en dat ze functioneel zijn. Dat laatste wil zeggen dat kinderen ze nodig hebben in situaties waarin ze verkeren en dat de woorden frequent voorkomen. Het aanleren van weinig voorkomende woorden heeft in het algemeen niet zo veel nut. De nieuwe woorden komen aan bod tijdens leergesprekken, waarin ze binnen de bijbehorende context worden aangeboden en uitgelegd en waarin leerlingen over de betekenis praten.

Bij het *incidenteel* leren van woorden gaat het om woordbetekenissen afleiden en onthouden tijdens dagelijkse gesprekken of bij (voorgelezen) verhalen of om woorden die ze horen van anderen of bijvoorbeeld op tv. Er zijn diverse basis- en streeflijsten in omloop die aangeven welke woorden kinderen op bepaalde leeftijden gebruiken of welke woorden kinderen zouden moeten kennen (zie Schrooten & Vermeer, 1994; Schaerlaekens, Kohnstamm, & Lejaegere, 1999; Bok, 2000; Kienstra, 2003; Van den Nulft & Verhallen, 2009; Kuiken & Droge, 2010; Tellings, Hulsbosch, Vermeer, & Van den Bosch, 2014). Die lijsten kunnen als richtlijn gebruikt worden, al staan de woorden in de lijsten wel los van de context. Verschillende publicaties gaan in op de didactiek voor woordenschatonderwijs (Van den Nulft & Verhallen, 2002; Kienstra, 2003; Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen, & Peters, 2009; Van Elsäcker, Damhuis, Droop, & Segers, 2010; Duerings, Van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011).

Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

Vloeiendheid betekent dat het spreken gemakkelijk gaat, zonder haperingen. In gesprekken verloopt het formuleren niet altijd even vloeiend: er zijn valse starts, versprekingen, denkpauzes, en er wordt naar woorden gezocht. Dat komt doordat een spreker tijdens het formuleren vaak tegelijkertijd nadenkt over wat hij wil gaan zeggen en over hoe hij dat wil gaan doen. In gesprekken over onbekende of complexe onderwerpen kunnen haperingen voorkomen doordat er met elkaar hardop gedacht wordt. Hoe meer iemand zich het onderwerp eigen heeft gemaakt, hoe vloeiender het formuleren meestal gaat. Bij gevoelige onderwerpen kan het zijn dat een spreker naar woorden moet zoeken omdat hij de ander niet wil kwetsen of niet verkeerd begrepen wil worden. Het is dus gebruikelijk dat leerlingen soms moeten nadenken over hoe ze iets zeggen, en het is daarom geen probleem als ze af en toe stil zijn of iets opnieuw formuleren. Het gesprek voorbereiden en het gebruikmaken van geheugensteuntjes in de vorm van voorwerpen, afbeeldingen of aantekeningen, kunnen helpen om vloeiender te praten.

Verstaanbaar spreken houdt in dat de spreker zo spreekt dat de gespreksdeelnemers goed kunnen horen wat er gezegd wordt. Praat iemand zachtjes, mompelend, binnensmonds, met een verkeerde intonatie of te snel, dan is hij vaak moeilijk verstaanbaar. Een accent kan de verstaanbaarheid soms beïnvloeden als de luisteraar er niet mee vertrouwd is. Erg jonge kinderen zijn soms moeilijk te verstaan omdat ze nog niet alle klanken goed kunnen uitspreken. Dit verbetert in de loop van de tijd meestal vanzelf. Leerlingen leren dat ze verstaanbaar moeten praten om voor anderen te volgen te zijn. Ze leren doorgaans hun uitspraak of intonatie verbeteren door het voorbeeld van de leraar en anderen in hun omgeving. Bij een te hoog of te laag spreektempo en bij onduidelijke uitingen door een slechte uitspraak of intonatie, door storend mompelen, binnensmonds praten of onduidelijk articuleren, kunnen aanwijzingen van de leraar of andere leerlingen helpen. Bij moeilijke woorden, zoals leenwoorden, kunnen expliciete aanwijzingen over de uitspraak nodig zijn.

Bij *grammaticale beheersing* gaat het om de mate waarin de taalregels voor woordvorming, de vorming van woordgroepen en zinsvorming worden toegepast. Het gaat bijvoorbeeld om de manier waarop woorden worden gecombineerd tot woordgroepen en zinnen, om de vervoeging van werkwoorden en de verbuiging van zelfstandige naamwoorden. Actieve constructies ('De leraar roept Merel') zijn eenvoudiger dan passieve zinnen ('Merel wordt door de leraar geroepen'), en langere en samengestelde zinnen ('Doordat hij zijn tas was vergeten, kwam hij te laat op school') zijn complexer dan korte, enkelvoudige zinnen ('Hij kwam te laat op school. Want hij was zijn tas vergeten'). Tijdens het praten kan de kans op fouten toenemen in samengestelde en complexe zinnen. Een leerling kan bijvoorbeeld congruentiefouten maken doordat hij in een lange zin uit het oog verliest of het onderwerp enkelvoud of meervoud was, en vervolgens de persoonsvorm de verkeerde uitgang geeft. Andere 'fouten' die voorkomen in spreektaal zijn onvolledige zinnen, waarin bijvoorbeeld het onderwerp of de persoonsvorm ontbreekt, of bijvoorbeeld te lange zinnen zonder pauze. In het taalonderwijs kan gereflecteerd worden op de grammaticaliteit van taaluitingen. Wel blijft het maken van bepaalde fouten in spreektaal aanvaardbaar. Dat komt omdat spreektaal vluchtiger is dan schrijftaal, waardoor fouten minder opvallen. Ook is spreektaal door de context vaak toch wel te begrijpen, ook al is de formulering niet helemaal correct. Daarnaast zijn fouten in spreektaal tijdens het praten makkelijker te corrigeren.

4.2 Luisteren

Met luisteren wordt in het referentiekader het luisteren in niet-interactieve mondelinge situaties bedoeld. De leerling vervult hoofdzakelijk één rol: die van luisteraar naar verhalende en zakelijke teksten. Het gaat bij het subdomein luisteren niet om luisteren tijdens gesprekken, al is de grens soms maar vaag; tijdens het luisteren kan een gesprek ontstaan, en ook kan een gesprek overgaan in een monoloog van één spreker met de overigen als luisteraars.

Jonge kinderen hebben vaak ervaring in het luisteren naar verhalen. Aan zakelijke teksten zijn ze veel minder gewend, daarin moeten ze stappen zetten in hun ontwikkeling. Luisteren is niet alleen 'horen'. Luisteren vergt cognitieve inspanning omdat de luisteraar actief nadenkt over wat hij hoort, en die informatie verwerkt. Actief luisteren wordt daarom ook aangeduid als begrijpend luisteren.

4.2.1 Tekstkenmerken

Voor luisteren is in het referentiekader de component tekstkenmerken opgenomen. Tekstkenmerken zijn lengte en opbouw.

Lengte

Hoe lang leerlingen kunnen luisteren, hangt samen met de taak en de tekstsoort en met het concentratievermogen van individuele leerlingen. Luisteren naar instructies en ook naar informatieve teksten kan cognitief meer vragen dan luisteren naar verhalende teksten. De leerling moet beslissen welke informatie hij later nodig heeft, stappen onthouden of onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken. Bij instructies en informatieve teksten is de luisterduur doorgaans dan ook wat korter dan bij verhalen. Als leerlingen luisteren als lid van een live publiek is er soms enige mate van interactie mogelijk, bijvoorbeeld door vragen te stellen. Daardoor kan de luisterduur in die situaties wat langer zijn.

Een te hoge of te lage informatiedichtheid kan de luisterduur verkorten. Te veel nieuwe informatie tegelijkertijd kunnen leerlingen niet goed opnemen, en bij te weinig nieuwe informatie verslapt de aandacht. In beide gevallen is het voor kinderen lastig zich te blijven concentreren en is de luisterduur kort.

Omgevingsfactoren die invloed kunnen hebben op de luisterduur zijn een te hoog of te laag spreektempo, het gebruik van een onbekende taalvariant, een monotone stem, onvoldoende samenvattingen of herhalingen, achtergrondlawaaï, veel afleiding en een onrustige omgeving. In situaties waarin dit zich voordoet, kan de concentratie minder zijn. Dit heeft een nadelige invloed op het begrijpen van de luistertekst.

Opbouw

Informatie wordt in samenhang en in een bepaalde volgorde gepresenteerd. Een goede opbouw van een tekst kan de luisteraar helpen de informatie te begrijpen. Aan de globale structuur van de tekst zijn de tekstsoort en vaak ook het doel te herkennen. Een verhaal kan bijvoorbeeld bestaan uit een situatieschets, een aaneenschakeling van gebeurtenissen en een ontknoping. Bij een instructie worden de stappen om een handeling te kunnen uitvoeren een voor een in een logische volgorde gegeven. Een verslag van een experiment bevat een beschrijving van wat is onderzocht, de werkwijze, hoe het experiment is verlopen en wat de resultaten zijn, gevolgd door een conclusie.

De structuur van luisterteksten kan oplopen van eenvoudig tot moeilijk. De globale structuur van een verhaal is *eenvoudig* als het verhaal bijvoorbeeld chronologisch is en er geen sprongen in de tijd zijn. Bij instructies is de structuur eenvoudig als elke stap expliciet wordt genoemd, en de stappen duidelijk onderscheiden zijn. Bij een informatieve tekst is de structuur eenvoudig als de deelonderwerpen op een logische manier aansluiten bij het hoofdthema.

Een *heldere* structuur kan eenvoudig zijn, maar ook complexer. In een verhaal is een lineaire tijdstructuur eenvoudiger dan een structuur met een tijdsprong. In een betogende tekst is een eenvoudige structuur eerst het standpunt en vervolgens de argumenten. Complexer is een structuur waarin naast hoofdargumenten nog subargumenten gegeven worden. In een instructie is een structuur waarin aanwijzingen gecombineerd worden ('roer in de vloeistof terwijl je de ingrediënten toevoegt') meestal complexer dan een structuur waarin aparte aanwijzingen voor verschillende handelingen gegeven worden.

Binnen de globale opbouw van een tekst is de informatie verder geordend. Lokale tekstverbanden binnen alinea's maken bijvoorbeeld een vergelijking of tegenstelling duidelijk, een opeenvolging van gebeurtenissen in de tijd, redenen, argumentatie, voorwaarden, oorzaak en gevolg, of doel en middel. Ze geven een specificering of uitleg, verschillende categorieën of voorbeelden en er kan een conclusie, oordeel of besluit volgen. De structuur van de luistertekst wordt helder als expliciet met taalmiddelen wordt aangegeven om welke verbanden het gaat.

De opbouw heeft ook betrekking op zins- en woordniveau. Een zin kan aanwijzingen bevatten voor de manier waarop hij met andere zinnen samenhangt door verwijs-, verbindings- en signaalwoorden in de zin. Teksten met een eenvoudige structuur hebben geen lange zinnen met bijvoorbeeld veel bijzinnen of tangconstructies. Nadruk op bepaalde woorden, pauzes, houding en gebaren van de spreker kunnen de luisteraar helpen bij het volgen van de structuur van de tekst. Zinnen waarin de spreker hapert, opnieuw begint, herhaalt et cetera kunnen moeilijk te volgen zijn (bijvoorbeeld: 'De fietser, eh, nee ... de man die uit eh ... die zijstraat kwam fietsen, die man, die fietser, eh ... keek al boos toen hij aan kwam fietsen, hij riep hard 'ga opzij', riep hij tegen mij').

Informatiedichtheid heeft betrekking op de hoeveelheid informatie in een (luister) tekst. Een hoge informatiedichtheid wil zeggen dat er in relatief weinig tekst veel nieuwe informatie is met vaak moeilijke woorden en weinig herhaling. Een hoge informatiedichtheid maakt een tekst moeilijker. De informatiedichtheid is laag als er niet te veel informatie gelijktijdig wordt gegeven, er herhaling in andere woorden is (parafraseren) en er voorbeelden worden gegeven.

In paragraaf 4.3.2 laten we zien hoe een spreker de luisteraar kan helpen door helder gestructureerd te praten.

4.2.2 Taken

Het referentiekader onderscheidt voor luisteren drie taken: *luisteren naar instructies*, *luisteren als lid van een live publiek* en *luisteren naar radio en televisie/gesproken tekst op internet*. Deze taken komen in de leerstoflijnen in alle groepen voor.

Luisteren naar instructies

Wanneer een luisteraar luistert naar een instructie, hoort hij hoe hij een bepaalde handeling of taak moet of kan uitvoeren. Belangrijk in instructies is de volgorde van de aanwijzingen: wat moet je achtereenvolgens precies doen? Daarnaast kunnen spullen die nodig zijn om de handeling uit te voeren en plaatsaanduidingen een wezenlijk onderdeel van de instructie zijn. Op school komt het luisteren naar instructies veel voor, zowel binnen de lessen als daarbuiten. Voorbeelden zijn het luisteren naar de uitleg van een rekensom, naar tips voor het uitvoeren van een proefje, of het luisteren naar gedragsaanwijzingen.

Luisteren als lid van een live publiek

Met 'luisteren als lid van een live publiek' worden situaties bedoeld waarin leerlingen luisteren naar iemand die fysiek aanwezig is. Bijvoorbeeld in de klas luisteren naar een verhaal, een toneelvoorstelling, informatie over een actueel onderwerp of naar de mening van de leraar. Bij het luisteren als lid van een live publiek kan de luisteraar zich maar ten dele voorbereiden op de luistertaak. Hij kan zich misschien oriënteren op de spreker en op de soort tekst, maar hij weet vooraf vaak niet hoe lang de tekst is, hoe deze is opgebouwd en wat de inhoud zal zijn. Tijdens het luisteren moet hij het doel van de spreker herkennen, zijn eigen voorkennis activeren en zijn luisterdoel en de manier waarop hij luistert vaststellen en eventueel bijstellen. Tijdens het luisteren als lid van een live publiek is er vaak geen mogelijkheid om even te pauzeren om de informatie te verwerken, bijvoorbeeld om het onderscheid tussen hoofd- en bijzaken helder te krijgen of om een onbekend woord op te zoeken. Dat moet de luisteraar doen tijdens het luisteren:

hij moet beslissen wat belangrijk is en wat hij moet onthouden en wat niet. Hij verwerkt alle informatie dus tijdens het luisteren. Een luisteraar als lid van een live publiek kan een tekst of fragment niet meermaals beluisteren. Wel kan hij gebruikmaken van non-verbale signalen van de spreker. Wanneer een spreker lachend of juist ernstig kijkt, zegt dat iets over hoe hij zijn boodschap bedoelt. Ook aan gebaren kan de luisteraar zien wat de spreker bedoelt, bijvoorbeeld als hij met zijn handen duidelijk maakt hoe groot iets is, iets aanwijst of een wanhopig gebaar maakt. Verder bieden het stemgebruik van de spreker (iets met nadruk zeggen) of hulpmiddelen (voorwerpen of digitale middelen) ondersteuning bij het begrijpen van de tekst. Soms is er gelegenheid om vragen te stellen aan de spreker. In het geval van luisteren als lid van een live publiek kan de luisteraar signalen geven aan de spreker. Hij kan bijvoorbeeld fronsen als hij iets niet begrijpt, instemmend knikken en geïnteresseerd kijken of juist weinig geïnteresseerd kijkend onderuitgezakt zitten. Zijn bedoeling is dat de spreker de signalen opmerkt en interpreteert, en zijn voordracht eventueel aanpast.

Luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet

Bij het luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet heeft een luisteraar vaak de mogelijkheid om (fragmenten van) de tekst opnieuw te beluisteren. Als hij een tekst meerdere keren hoort, kan een luisteraar in feite in fasen naar de tekst luisteren, bijvoorbeeld eerst naar de gehele tekst om de tekstsoort te herkennen, de tekst in een context te plaatsen en aan de spreker te wennen. Hij hoeft nog niet alle informatie te onthouden. Bij het opnieuw beluisteren kan hij onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken en zijn kennis van de wereld aan de tekst koppelen. Ook kan hij 'inzoomen' op delen van de tekst die hij niet goed verstaan of begrepen heeft. De televisie en - wanneer er beeld bij is - internet hebben als voordeel dat de luisteraar naast signalen van de spreker als deze in beeld is (gebaren, stemgeluid), ondersteuning krijgt door beelden en vormgeving. Die visuele ondersteuning kan het begrijpen vergemakkelijken. Ook geluid kan ondersteunend werken voor de luisteraar, bijvoorbeeld spannende, melodramatische of kabbelende muziek of andere geluidseffecten.

4.2.3 Kenmerken van de taakuitvoering

Bij luisteren bevat de component *kenmerken van de taakuitvoering* in het referentiekader vier kenmerken die invloed hebben op het luisterproces. Die kenmerken zijn *begrijpen*, *interpreteren*, *evalueren* en *samenvatten*.

Het uitvoeren van een luistertaak vergt een aantal vaardigheden. Luisteren is meer dan alleen horen wat de ander zegt; het is ook iets proberen te begrijpen, te interpreteren en op waarde schatten, te evalueren en te integreren in eigen kennis of om te zetten in handelingen. Tijdens het luisteren is een leerling voortdurend bezig zijn voorkennis te mobiliseren, na te gaan of zijn luisterdoel wordt bereikt, zijn manier van luisteren vast (of bij) te stellen, het doel van de spreker te herkennen en de tekst in een context te plaatsen.

Begrijpen

Begrijpen is het letterlijk begrip van de luistertekst: het herkennen van specifieke informatie (over personen of zaken, gebeurtenissen, een standpunt of instructie) die expliciet in de tekst te horen is en het leggen van verbanden tussen delen van de tekst. Het gaat met andere woorden om een tekstgebaseerde verwerking van de tekst. Op basis van zijn luisterdoel verbindt een luisteraar informatie uit de tekst met eigen kennis en komt hij tot een betekenis en interpretatie die op dat moment, in die context van de communicatieve situatie, voor hem relevant is.

Kennis van de tekstsoort kan leerlingen helpen bij het begrijpen van de tekst. Zo leren leerlingen dat er bij een instructie verschillende stappen zijn die je moet volgen om een taak te kunnen uitvoeren, en begrijpen ze dat een betogende tekst verschillende argumenten bevat, waar ze vervolgens zelf over kunnen nadenken en die ze kunnen beoordelen. Ook kennis over tekstverbanden en kennis van taalstructuren zijn belangrijk bij het begrijpen van de tekst. Wanneer leerlingen zo'n verband herkennen, helpt hun dat om greep op de inhoud van de luistertekst te krijgen. Ze leren verwachtingen ontwikkelen over wat er komt als ze bijvoorbeeld weten dat het gaat om een opsomming, een vergelijking of een opeenvolging in de tijd.

De manier van luisteren wordt gestuurd door het luisterdoel. Een luisteraar bepaalt zijn manier van luisteren om tot begrip te komen. Als het hem gaat om de grote lijnen, luistert hij *globaal*; hij heeft dan weinig aandacht voor details. Wil hij een zo volledig mogelijk beeld van de beluisterde tekst krijgen, dan luistert hij *precies*. Hij neemt dan de hoofdgedachte in zich op, en daarnaast ook losse elementen en tekstdelen en de relaties daartussen (Sleeuwaert, 2001). Is de luisteraar geïnteresseerd in specifieke informatie, dan luistert hij *selectief* ofwel *gericht*. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer een leerling wil weten welk onderwerp zijn groepje voor een voordracht moet voorbereiden; de onderwerpen van de andere groepjes zijn voor hem minder interessant. Een luisteraar kan ook *kritisch* luisteren. Hij zet dan bijvoorbeeld argumenten bij een standpunt uit de beluisterde tekst af tegen zijn eigen mening.

Interpreteren

Bij *interpreteren* verbindt de luisteraar informatie uit de tekst aan eigen kennis en ervaringen (Krom et al., 2011). Hij gebruikt die kennis om informatie af te leiden die niet expliciet in de tekst voorkomt. Op basis van zijn kennis en ervaringen vult hij de gaten in de tekst zelf op, hij luistert tussen de zinnen door en vult eventueel ontbrekende informatie aan. Als de leraar in groep 8 bijvoorbeeld vertelt over verschillende kometen, en vervolgens iets zegt over de ruimtelanding op 67P, dan kunnen de leerlingen daaruit afleiden dat 67P een komeet is en ook dat die landing enorm ver van de aarde heeft plaatsgevonden.

Bij het interpreteren maakt een luisteraar ook gebruik van de manier van spreken van de spreker: hij kan bijvoorbeeld betekenis afleiden uit houding en gebaren (zoals gebalde vuisten), mimiek (ernstig of spottend kijken), intonatie en stemgebruik. Daarnaast maakt een luisteraar voor zijn interpretatie gebruik van de context of de omgeving. De context geeft informatie die de luisteraar niet hoort, maar die wel aanwezig is en hiaten in de beluisterde tekst kan opvullen. Wanneer iemand op het voetbalveld naar aanwijzingen van de trainer luistert, gebruikt hij de kennis die hij over die situatie heeft: het gaat om voetbal, een teamsport met spelregels, en de trainer geeft bijvoorbeeld individuele spelers aanwijzingen om tot een goed resultaat van het team te kunnen komen. Luisteraars horen vaak verschillende dingen in dezelfde tekst. Dat komt doordat er bij het interpreteren van de tekst een verschil kan zijn in achtergrondkennis die met de tekst wordt verbonden. Ook kunnen luisteraars verschillende motieven hebben om te luisteren, waardoor ze verschillende zaken (of zaken verschillend) onthouden.

Evalueren

Evalueren gaat een stap verder dan begrijpen en interpreteren. Het gaat om het vormen van een oordeel of een mening over de gesproken tekst, of over delen van de tekst en om het onderbouwen daarvan met argumenten.

Een luisteraar die een luistertekst evalueert, neemt afstand van de tekst en beschouwt de tekst: hij beoordeelt de informatie op juistheid en schat de informatie op waarde, onder meer door de spreker(s) erin te betrekken. Hij stelt zichzelf bijvoorbeeld vragen als: 'Ben ik het eens met de spreker?' 'Wat vind ik van de manier waarop dit verteld wordt?' 'Wie van de sprekers heeft gelijk?' De luisteraar kan een mening geven over de inhoud, de opbouw en stijlmiddelen van de tekst, of een kritische evaluatie van de tekst of van de spreker geven ('Heeft de spreker vooroordelen?' 'Ontbreekt er informatie?' 'Is het een origineel standpunt?').

Om bij een evaluatie de vraag 'Wat vind je van deze voordracht?' te kunnen beantwoorden zijn argumenten nodig die met de inhoud, de organisatie en de manier van presenteren te maken hebben. Als een leerling zegt: 'Ik vind jouw voordracht over Artsen zonder Grenzen hartstikke interessant, want ik wil later ook dokter worden in Afrika', zegt deze mening nog weinig over de inhoud en over de manier waarop de voordracht gehouden is. Argumenten die iets zeggen over de voordracht moeten verwijzen naar of gebaseerd zijn op informatie in de tekst (de leerling noemt of paraphraseert een of meer elementen uit de tekst), betrekking hebben op specifieke informatie buiten de tekst (kennis van de wereld, waaronder ook de kennis van het gebruik en de functie van gesproken taal), of op een combinatie daarvan.

Samenvatten

Samenvatten is het weergeven van de hoofdzaken van een luistertekst. Het is een middel om na te gaan of de informatie goed is begrepen, om informatie te onthouden of om de informatie voor zichzelf of voor anderen anders te presenteren.

Samenvatten is een complexe vaardigheid, het is een (taal)activiteit waarbij veel reflectie op denkprocessen en op taalgebruik nodig is (Hoogeveen, 2001). Samenvatten van mondelinge teksten is in vergelijking tot geschreven teksten extra moeilijk omdat er een groot beroep wordt gedaan op het geheugen. Het maken van aantekeningen kan helpen om te onthouden wat er wordt gezegd. Dit vergt behoorlijk wat oefening. De leerling moet tegelijkertijd luisteren, begrijpen wat er wordt gezegd, hoofd- en bijzaken onderscheiden en opschrijven, met eventueel voorbeelden erbij. En dat alles terwijl er wordt doorgepraat en er dus misschien tijdens het opschrijven nog iets belangrijks wordt gezegd.

Samenvatten doet zich voor in uiteenlopende contexten. In het alledaagse leven vatten we iets bijvoorbeeld in een paar zinnen samen als we navertellen wat iemand tijdens een feestje heeft gezegd. Dit is een informele situatie, waarin weinig eisen aan de samenvatting worden gesteld. Op school is samenvatten een veelgevraagde vaardigheid. Een leerling wordt vaak gevraagd kort te vertellen wat er is besproken of de belangrijkste zaken op te noemen, soms ook als controle van begrip van een mondelinge of schriftelijke uitleg. Voor leerlingen is het belangrijk te weten met welk doel en voor wie ze een samenvatting maken. Als ze een samenvatting maken om bepaalde informatie zelf te onthouden, kunnen ze andere keuzes maken dan wanneer hun samenvatting wordt beoordeeld. Als ze een samenvatting maken als een kort verslag voor een ander die een voordracht niet heeft gehoord, kan het verslagje andere informatie bevatten dan wanneer ze voor zichzelf enkele belangrijkste dingen noteren. Het maken van aantekeningen om op een rij te zetten wat ze wel en niet begrijpen is voor leerlingen een hulpmiddel om hun eigen leerproces te leren beheersen (Barnes, 2008).

4.3 Spreken

Onder *spreken* wordt in het referentiekader verstaan het voorbereid of onvorbereid houden van een monoloog of presentatie voor een of meerdere luisteraars, met weinig interactie. Een leerling vervult maar één rol: die van spreker. Wel is de grens tussen spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid soms vaag: een gesprek kan overgaan in een monoloog, en een monoloog kan overgaan in een gesprek.

4.3.1 Taken

In het referentiekader (zie schema hoofdstuk 2) geeft de component *taken* aan welke soort gesproken teksten op welk niveau in de verschillende groepen aan bod komen. Ook worden daarbij onderwerpen genoemd. Het referentiekader noemt voor spreken de taak *een monoloog houden*. Deze taak komt in de leerstoflijnen in alle groepen voor, uitgevoerd op een steeds hoger niveau. In hogere groepen worden de onderwerpen abstracter en worden hogere eisen gesteld aan de taakuitvoering.

Een monoloog houden

Bij het houden van een monoloog brengt een spreker - al dan niet voorbereid - onder woorden wat hij wil zeggen en brengt daarin structuur aan zodat luisteraars hem kunnen volgen. Ook probeert hij de aandacht van zijn publiek vast te houden, controleert hij tijdens het spreken of hij zijn doel bereikt en stelt dat zo nodig bij als hij inschat dat dat onvoldoende het geval is. Bij een monoloog is er geen of weinig directe interactie met het publiek; er kunnen hooguit een paar opmerkingen of vragen uit het publiek komen waar de spreker op reageert. Er zijn verschillende soorten monologen. Kinderen zijn vaak al vroeg gewend aan het houden van een monoloog over persoonlijke ervaringen. Ze vertellen van jongs af aan hun ouders of anderen wat ze hebben meegemaakt. Pas binnen het onderwijs komen ze in aanraking met het houden van monologen over zakelijke onderwerpen.

Bij het *geven van een beschrijving* geeft de spreker een samenhangende opsomming van kenmerken, bijvoorbeeld van een persoon, een plaats, een zaak of voorwerp. Het gaat om meer dan alleen benoemen. Benoemen komt voort uit een observatie in het hier en nu ('Dit is een fiets, hij is rood'), terwijl bij een beschrijving ook informatie uit het geheugen een rol speelt ('Ik heb een rode fiets en ik mag soms alleen op mijn fiets naar school').

Verslag uitbrengen gaat over iets dat feitelijk gebeurd is en heeft als doel bepaalde informatie over een gebeurtenis of ervaring vast te leggen en over te brengen. In een verslag vertel je wat er is gebeurd, in welke volgorde, waar het was, wie erbij waren en eventueel andere relevante informatie over de gebeurtenis. Jonge kinderen vertellen wat ze zelf hebben meegemaakt. Bij wat oudere kinderen kan het ook gaan om wat ze hebben gezien of gehoord.

Bij een *verhaal vertellen* kan het gaan om echt gebeurde of verzonnen verhalen. De functie van het vertellen is meestal de luisteraar(s) amuseren. Echt gebeurde verhalen zijn persoonlijke verhalen over gebeurtenissen die iemand zelf heeft meegemaakt. Verzonnen verhalen zijn bijvoorbeeld fantasieverhalen, grappen en moppen, volksverhalen, sprookjes, fabels, mythen of legendes. In de klas kan een routine worden opgebouwd van verhalen vertellen. Als eerste vertelt de leraar zelf een verhaal over wat hij heeft meegemaakt, en daarna zijn op een vast moment de leerlingen één voor één aan de beurt om een waar gebeurd of eventueel verzonnen verhaal te vertellen. Door het vertellen van verhalen kunnen kinderen wennen aan het vertellen voor een groep (Damhuis & Litjens, 2003). Bij het houden van een *presentatie* op school denken we vaak aan een spreekbeurt waarin leerlingen hun klasgenoten informeren over een onderwerp. In een presentatie kunnen kinderen echter ook verslag uitbrengen, instructie, uitleg of een toelichting geven, een toespraakje houden, een aankondiging doen, een promotiepraatje houden, of hun mening geven.

Uitleg en instructie geven kan gaan om het uitleggen van (vak)inhoud, uitleg over of instructie bij een apparaat of een (computer)spel, aanwijzingen bij een proef, het geven van een routebeschrijving, of aanwijzingen om dingen te maken. Essentieel bij uitleg en instructie zijn de verschillende stappen, handelingen of inhoudelijke relaties: die moeten duidelijk en in een logische volgorde of samenhang worden gegeven.

4.3.2 Kenmerken van de taakuitvoering

Bij spreken zijn dezelfde *kenmerken van de taakuitvoering* van belang als bij gesprekken. Het gaat om *samenhang, afstemming op doel, afstemming op publiek, woordgebruik en woordenschat* en *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing*. In de leerstoflijnen zijn deze kenmerken in alle groepen aan de orde. Ze staan steeds in het licht van een succesvolle tekst: een gesproken tekst die voldoet aan de eisen die in de taaksituatie besloten liggen (communicatief effect) en aan de eisen van adequaat en correct taalgebruik. Aan deze verschillende kenmerken van de taakuitvoering wordt aandacht besteed bij gesprekken en bij spreektaken. Wat kinderen bij de ene taak leren, kunnen ze ook toepassen bij de uitvoering van de andere taak.

Samenhang

Voor het begrip van de luisteraars probeert een spreker de samenhang in een monoloog zo duidelijk mogelijk te maken. Hij maakt de structuur van zijn tekst duidelijk voor zijn publiek. Een verhaal kan bijvoorbeeld een situatieschets, een probleem en een oplossing hebben. Een instructie heeft herkenbare, opeenvolgende stappen, en een informatieve monoloog is opgebouwd uit verschillende inhoudselementen.

Naast de globale opbouw van de monoloog, maakt de spreker ook de samenhang tussen

delen van de tekst duidelijk. Hij verbindt onderdelen met elkaar door te wijzen op het verband en gebruikt bijvoorbeeld niet te lange, begrijpelijke zinnen die hij verbindt met voegwoorden en verbindingswoorden.

De spreker kan verschillende aanwijzingen geven die de structuur van zijn tekst verhelderen. Hij noemt vooraf het onderwerp en geeft aan hoe zijn tekst of voordracht is opgebouwd. Hij heeft dan vooraf nagedacht over de volgorde en de manier waarop de rode draad voor het publiek herkenbaar blijft.

De samenhang maakt hij duidelijk door (tussen)zinnen als 'net heb ik iets verteld over ...', 'ik zal hier straks voorbeelden van geven' of 'samenvattend'. Met verwijswaarden (hij, haar), verbindingswoorden (omdat, daardoor) en andere signaalwoorden (toen, tegelijkertijd, in tegenstelling tot) maakt hij expliciet duidelijk om welke verbanden het in de tekst gaat.

De spreker gebruikt zijn stem, bijvoorbeeld door met intonatie duidelijk te maken dat het om een vraag gaat of met meer nadruk te spreken als iets erg belangrijk is. Door pauzes te laten vallen, kan hij de aandacht vestigen op wat daarna komt. Hij ondersteunt zijn tekst met houding en gebaren. Hij gaat bijvoorbeeld staan als er iets belangrijks komt, of telt met zijn vingers mee bij een opsomming (ten eerste ..., ten tweede ...).

Afstemming op doel

Het doel van een monoloog kan zijn om anderen te informeren, iets uit te leggen, te overtuigen of over te halen of te amuseren. Een spreker stemt zijn tekst af op het doel dat hij wil bereiken. Dat kan hij op verschillende manieren doen. Hij kiest een genre en tekstsoort en een daarbij passende opbouw die aansluiten bij het doel. Hij zorgt ervoor dat stijl en toon bij het doel passen. Hij brengt de tekst zo aantrekkelijk en begrijpelijk mogelijk, bijvoorbeeld door de presentatie levendig te maken met variatie in stemgebruik en non-verbale ondersteuning, met voorbeelden, met humor, of door het gebruik van voorwerpen, filmpjes of geluidsfragmenten.

Tijdens het spreken houdt de spreker voortdurend in de gaten of het doel wordt bereikt. Als dat niet zo is, kan het zijn dat de lijn in de tekst onduidelijk is, dat zijn redenering niet helemaal klopt of te veel veronderstelde kennis bij het publiek bevat, dat hij zich niet duidelijk genoeg uitdrukt of misschien afdwaalt. Dan ordent hij zijn gedachten en formuleert opnieuw wat hij wil overbrengen.

Afstemming op publiek

Bij het houden van een monoloog maakt een spreker een inschatting van zijn publiek en stemt de inhoud en zijn taalgebruik daar op af. De spreker houdt rekening met de leeftijd en het taalniveau van het publiek. Voor een groep kleuters formuleert

hij bijvoorbeeld eenvoudiger dan voor leerlingen van groep 7. De spreker zorgt voor taalgebruik dat past bij het publiek, bijvoorbeeld formeel of informeel, afstandelijk of familiair, Standaardnederlands of dialect en wel of geen gebruik van jargon. Hij stemt zijn voordracht af op de voorkennis van het publiek, en bedenkt vooraf hoe kort of uitgebreid de informatie moet zijn. Ook probeert hij bedacht te zijn op de mogelijke houding van het publiek ten aanzien van het onderwerp. Zijn er bijvoorbeeld kritische luisteraars, is het nodig rekening met hen te houden en op welke manier?

Een spreker denkt na over de manier waarop de informatie zo duidelijk mogelijk overkomt, bijvoorbeeld door het gebruik van hulpmiddelen om de structuur duidelijk te maken, zoals digitale presentatiemiddelen (tekst, audio, video), voorwerpen of hand-outs. Ook zorgt hij dat hij de informatie zo aantrekkelijk mogelijk brengt voor een specifieke groep luisteraars. Is het bijvoorbeeld passend om humor te gebruiken, werkt het om over eigen ervaringen te vertellen, of om iets te demonstreren? De spreker zorgt ervoor dat hij de aandacht van de luisteraars kan vasthouden. Dat doet hij ook door zo nu en dan een vraag te stellen en door signalen van de luisteraars op te vangen, die te interpreteren en erop in te spelen.

Een spreker houdt ook rekening met het aantal luisteraars in de ruimte en past het volume en tempo daaraan aan. Hij bedenkt wat de beste plek is om te zitten of staan om goed zichtbaar te zijn en oogcontact te kunnen hebben. Als het nodig is neemt hij maatregelen om storende omgevingsfactoren te verhelpen, zoals onrust, lawaai of apparatuur die niet goed werkt.

Woordgebruik en woordenschat

Een monoloog gaat vaak over een specifiek onderwerp. Bij een onderwerp horen bepaalde begrippen, het kan gaan om jargon en om woorden die gerelateerd zijn aan een (school) vak. Jargon kan voorkomen in een voordracht over bijvoorbeeld een hobby, zoals bij turnen 'een handstand tot ruglig'. Vaktaalwoorden zijn weinig voorkomende woorden die horen bij een bepaald (school)vak, bijvoorbeeld het woord 'erosie' bij aardrijkskunde. Het gebruik van ingewikkelde woorden tijdens een monoloog kan de monoloog nodeloos moeilijk maken. Dat is zeker het geval als de spreker de woorden die de luisteraars niet begrijpen zelf niet goed kan uitleggen.

Spreekwoorden, uitdrukkingen en beeldspraak kunnen een monoloog levendiger maken. Ook het gebruik van synoniemen en verschillende bijvoeglijke naamwoorden in een beschrijving kunnen een monoloog aantrekkelijker maken.

Omdat er veel overeenkomsten zijn tussen woordgebruik en woordenschat bij Gesprekken en bij Spreken, zie ook *Woordgebruik en woordenschat* bij Gesprekken, paragraaf 4.1.2.

Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

Een monoloog is *vloeiend* als deze gemakkelijk, zonder haperingen wordt uitgesproken. In het algemeen verloopt een voorbereide monoloog vloeiender dan een spontane. Bij

een voorbereide monoloog heeft een spreker vooraf kunnen nadenken over wat hij gaat vertellen en hoe hij dat kan formuleren. In een spontane monoloog moet de spreker tijdens het praten tegelijkertijd nadenken over wat hij wil zeggen, in welke volgorde en op welke manier. Dat nadenken kost tijd, wat ten koste kan gaan van de vloeiendheid. Zo lang dat niet nadelig is voor de begrijpelijkheid is dat aanvaardbaar.

Hoe vloeiend iemand praat, kan ook te maken hebben met het onderwerp. Bij een minder bekend of moeilijker onderwerp moet de spreker soms langer nadenken over hoe iets ook alweer zit of hoe hij dat het beste kan vertellen of formuleren. Daardoor kunnen aarzelingen of denkpauses vaker voorkomen. Het gebruiken van opvullingen als 'eh', 'nou' of 'even denken' kunnen functioneel zijn omdat de spreker deze gebruikt tijdens het nadenken over het ordenen van zijn gedachten en het formuleren. Als een spreker die woorden te vaak gebruikt, kan dat storend zijn voor het publiek. Geheugensteuntjes in de vorm van aantekeningen, dia's met trefwoorden of voorwerpen kunnen een spreker helpen om de monoloog vloeiender te laten verlopen.

Verstaanbaar spreken houdt in dat het publiek goed kan horen wat de spreker zegt. Een spreker is moeilijk verstaanbaar als hij bijvoorbeeld te zacht, mompelend, binnensmonds, met een verkeerde intonatie of te langzaam of te snel praat of woorden verkeerd uitspreekt. Verschillen in de uitspraak door een accent, dialect of de invloed van een tweede of vreemde taal hoeven geen belemmering te zijn voor de duidelijkheid zo lang het publiek de spreker goed kan verstaan.

Bij *grammaticale beheersing* gaat het om het (redelijk) accuraat gebruiken van woord- en zinsconstructies. Fouten hierin zijn eigen aan spreektaal en kunnen regelmatig voorkomen. Dat is meer het geval bij een spontane dan bij een voorbereide monoloog, omdat de spreker niet vooraf heeft kunnen nadenken over de formulering. Voor de begrijpelijkheid kan het nodig, of in ieder geval prettig zijn dat de spreker zijn fouten herstelt.

Omdat er veel overeenkomsten zijn tussen spreken tijdens een monoloog en spreken in gesprekken, zie ook paragraaf 4.1.2.

5. Een uitwerking van de leerstoflijnen voor groep 1-8

In dit hoofdstuk beschrijven we een onderwijsaanbod voor gesprekken, luisteren en spreken in groep 1/2, groep 3/4, groep 5/6 en groep 7/8. Overeenkomstig de indeling in het referentiekader geven we een uitwerking van tekstkenmerken (alleen voor luisteren), taken en kenmerken van de taakuitvoering voor deze groepen.

De leraar heeft een belangrijke rol in het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Hoewel zijn ondersteuning in de hogere groepen geleidelijk afneemt, zijn er aspecten van de rol van de leraar die voor alle groepen gelden.

De leraar is belangrijk voor het garanderen van de veiligheid in de groep. Hij stelt met de kinderen de sfeer aan de orde waarin gesprekken plaatsvinden en hij bespreekt het belang van een goede sfeer met hen. Hij kan ervoor zorgen dat leerlingen zonder zich daarvoor te generen vragen durven te stellen en het durven te zeggen als ze iets niet begrijpen. Ook als kinderen zelfstandig in kleine groepen praten, houdt hij een oogje in het zeil. De leraar is degene die ervoor zorgt dat kinderen zelfvertrouwen krijgen wanneer ze deelnemen aan gesprekken en spreektaken uitvoeren. Hij zorgt er ook voor dat de leerlingen niet direct een waardeoordeel geven over bijdragen van anderen. Zelf reageert de leraar geïnteresseerd en positief op de kinderen. Hij gaat met zorg om met het verbeteren van fouten, geeft het voorbeeld, doet hardop denkend voor en geeft kinderen de ruimte. Hij treedt zo veel mogelijk terug in gesprekken met en tussen kinderen.

Er is respect voor de eigen taal/talen van leerlingen. Ze mogen die talen ook gebruiken. In de klas kan besproken worden wanneer, met wie en waarvoor je welke taal kunt gebruiken.

5.1 Het onderwijs in gesprekken, luisteren en spreken in groep 1/2

5.1.1 Gesprekken

Taken

Op vierjarige leeftijd zijn de meeste kinderen al redelijk in staat gesprekken te voeren. Ze hebben ervaring in het vertellen van wat ze zien en wat ze hebben meegemaakt. In groep 1/2 bouwen ze voort op kennis die ze al hebben opgedaan. Ze voeren veel spontane gesprekken waar op een natuurlijke manier aanleiding voor is. De leraar is gericht op het stimuleren van dergelijke spontane gesprekken tijdens het spelen van kinderen, het uitvoeren van taken, maar ook op momenten als binnenkomen, omkleden, eten en naar buiten gaan. De leraar staat daarin model voor de kinderen, is nieuwsgierig, toont oprechte interesse in de kinderen en grijpt gelegenheden voor gesprekken zo veel mogelijk aan.

Gesprekstaken in groep 1/2 zijn *deelnemen aan discussie en overleg* en *informatie uitwisselen*. Deze gesprekken zijn voor veel kleuters nieuw. Anders dan spontane gesprekken met andere kinderen of de leraar, komen kinderen op school vaak voor het eerst met dit soort gesprekstaken in aanraking. Daarom besteedt de leraar er expliciet aandacht aan en geeft hij de leerlingen tijd eraan te wennen. Deelnemen aan discussie en overleg en informatie uitwisselen komen zowel gepland als ongepland voor. Tijdens ongeplande discussies bespreken kleuters bijvoorbeeld waarom Kim toch echt ook mee moet doen als vijfde kind in de poppenhoek terwijl er maar vier kinderen in mogen. Of ze wisselen bijvoorbeeld informatie uit over de beste manier om autootjes over de vensterbank te laten rijden.

Voorbeelden van *deelnemen aan discussie en overleg* in groep 1/2 zijn:

- Discussiëren over een probleem en hoe ze dat eventueel kunnen oplossen, zoals: discussiëren over hoe ze speelgoed kunnen opruimen zodat het wél allemaal in de kist past; praten over hoe iets werkt, zoals hoe je een bouwwerk van blokken steviger kunt maken of hoe een apparaat werkt; praten over waarom je een leuke band krijgt als je over glas fietst, en niet als je over een steentje fietst.
- Discussie over iets op school, bijvoorbeeld of je wel of niet buiten kunt spelen als het regent.
- Centrale gesprekken over onderwerpen die de hele groep aangaan, zoals een verkennend gesprek over de beste manier om een hoek in het lokaal in te richten, over welke kleren ze het beste kunnen aantrekken op een kabouterfeest, of een gesprek over filosofische vragen, zoals 'Kunnen vissen verliefd zijn?'
- Overleg in kleine groepjes, bijvoorbeeld over welk spel ze gaan doen of de rolverdeling in een spel.
- Gesprekken waarin leerlingen praten over elkaars werk, bijvoorbeeld wat ze van elkaars tekening vinden of napraten over een gezamenlijke activiteit.
- Gesprekken waarin ze reageren op elkaars ervaringen.
- Gesprekken in spelvorm, bijvoorbeeld het naspelen van een verhaal of prentenboek of raadspelletjes.

Voorbeelden van *informatie uitwisselen* in groep 1/2 zijn:

- Situaties waarin leerlingen elkaar helpen en elkaar uitleggen wat ze moeten doen of hoe ze een bepaalde taak moeten uitvoeren, bijvoorbeeld hoe je een letter schrijft.
- Gesprekken waarin nieuwe inhouden aan de orde komen, bijvoorbeeld nieuwe woorden, de telrij of hoe je lengte of snelheid kunt meten.
- Een inleidend gesprek bij een nieuw thema (wat weten we er al van?) of gesprekken over dagelijkse gebeurtenissen in de klas of thuis.
- Gesprekken tijdens en na het interactief voorlezen van prentenboeken, waarin ze de gebeurtenissen in het boek en hun ervaringen ermee bespreken.
- Praten over gevoelens.

- Leraar-leerlinggesprekken. In groep 1/2 gaat het vaak om informatie die de leraar vraagt van de leerling, bijvoorbeeld over het persoonlijk welbevinden of over de prestaties. Daarnaast kan het gaan om kennisopbouw, bijvoorbeeld het geven van extra uitleg bij een opdracht.

De gesprekken vinden plaats in verschillende samenstellingen: in een grote of kleine kring, in kleine groepjes of tweetallen, en één-op-één tussen leraar en leerling. De leraar bepaalt welk gesprek het meest geschikt is voor het doel dat hij ermee wil bereiken. In groep 1/2 is de leraar bij de meeste gesprekken aanwezig. De leraar legt uit hoe een gesprek verloopt en doet het ook voor. Hij past soort en hoeveelheid eigen inbreng aan het verloop van het gesprek aan. Hij biedt de kinderen veel ruimte om zelf te praten door hen tijd te geven na te denken en door uitdagende en prikkelende vragen te stellen. De verschillende gesprekken komen regelmatig voor, zodat leerlingen ermee bekend raken.

Gesprekken over wat kinderen bezighoudt, zijn het vertrekpunt in groep 1/2. Als ze over bekende onderwerpen praten is hun motivatie om iets te vertellen het grootst. Gespreksonderwerpen komen niet alleen van de leraar maar ook van de kinderen. De onderwerpen zijn concreet en contextgebonden, zoals een prentenboek of een voorwerp waar ze mee spelen. Ook onderwerpen waar iedereen iets over weet komen aan de orde, zoals wat je weleens eet, hoe je naar school gaat, ziek zijn of wat je lievelingskleren zijn. Ook schijnbaar moeilijke onderwerpen, zoals het klimaat, kunnen gespreksonderwerp zijn in groep 1/2, maar dan wel op het niveau van de leerlingen. Ze praten bijvoorbeeld over hoe koud het in de winter is, waar je dat aan merkt en hoe het komt dat de bomen kaal zijn (Damhuis & Litjens, 2003).

De gesprekken vinden plaats in voor de kleuters vertrouwde en eenvoudige situaties, met gesprekspartners die ze kennen. Het lokaal is zo ingericht dat leerlingen in verschillende hoeken (in kleine groepjes) met elkaar kunnen praten. De aanwezige materialen kunnen leerlingen uitdagen te overleggen of discussiëren. Voorbeelden zijn voorwerpen op een thematafel, bouw- en constructiematerialen, verkleedspullen, meet- en weegmateriaal, prentenboeken, voorwerpen of foto's bij een thema, tekeningen en foto's die de leerlingen zelf hebben gemaakt, een prikbord met activiteiten, nieuws en verslagen, en spellen en andere speelmaterialen.

Kenmerken van de taakuitvoering

Beurten nemen en bijdragen aan samenhang

Hoewel de meeste kinderen als ze op school komen al ervaring hebben met het voeren van gesprekken, hebben leerlingen in groep 1/2 veel ondersteuning van de leraar nodig. Ze leren elementaire gespreksregels, zoals naar elkaar luisteren, stil zijn als een ander

praat, wachten tot een ander is uitgepraat als ze iets willen zeggen en het initiatief nemen om zelf iets te zeggen.

In verschillende gespreksituaties gelden verschillende regels. De leraar besteedt aandacht aan de manieren waarop leerlingen kunnen deelnemen aan verschillende soorten gesprekken. De leraar wijst de leerlingen op de regels, of spreekt ze met hen af. Als een klassikaal gesprek bijvoorbeeld gericht is op instructie, kan de regel zijn dat de inbreng van kinderen inhoudelijk moet aansluiten op het onderwerp. De leraar zorgt voor de beurtverdeling en vraagt hen hun vinger op te steken als ze de beurt willen.

Een gesprek in een kleine groep heeft andere regels. Daarin leren kinderen dat ze eigen initiatieven kunnen nemen. Ze hoeven geen vinger op te steken en niet te wachten tot ze een beurt krijgen, maar laten anderen natuurlijk wel eerst uitpraten.

Door uitleg en voorbeeldgedrag laat de leraar zien hoe beurtwisselingen plaatsvinden. Hij stimuleert de kinderen om veel te praten en geeft hen ruimte om initiatieven te nemen. Hij blijft geregeld even stil om kinderen de gelegenheid te geven na te denken. Gaandeweg kan de leraar zich ook terugtrekken uit gesprekken in de kleine kring, zodat leerlingen meer op elkaar leren reageren, in plaats van steeds gericht te zijn op de leraar.

Kinderen in groep 1/2 kunnen moeite hebben samenhang aan te brengen in gesprekken. Vooral in open uitwisselingsgesprekken willen ze graag vertellen wat ze zelf al in hun hoofd hadden, terwijl dit niet altijd aansluit bij wat de andere kinderen zeggen. De leraar probeert de bijdragen van de verschillende kinderen over hetzelfde onderwerp met elkaar te verbinden. Hij herhaalt bijvoorbeeld (ook om helder te krijgen wat nog niet zo duidelijk was) wat een leerling zegt, en speelt de beurt door aan een ander leerling: 'Dus jouw nichtje woont in dezelfde straat Nora, en daarom kunnen jullie er lopend naartoe. En hoe is dat bij jou Floris?' Zo leren de leerlingen zich bewust worden van de samenhang tussen verschillende bijdragen.

De leraar reflecteert met de leerlingen op de beurtwisseling en samenhang in gesprekken. Hij denkt hardop over een bepaald gesprekspatroon als daar een logische aanleiding toe is. Hij benoemt gesprekspatronen en bespreekt die met de kinderen.

Afstemming op doel

De leraar zorgt ervoor dat kinderen in groep 1/2 met allerlei gespreksdoelen in aanraking komen: informatie en meningen uitwisselen, iets nieuws leren, uitleg of instructie geven en volgen, anderen onderhouden of een probleem oplossen. Kinderen ervaren die doelen tijdens spel en in alledaagse en schoolse taalgebruikssituaties. Een leerling kan bijvoorbeeld zeggen dat hij denkt dat de kleurpotloden in een ander laatje moeten worden opgeruimd als hij ziet dat ze er niet allemaal in passen.

De doelen van de verschillende gesprekken die in de kleuterklas voorkomen, worden door de leraar zo veel mogelijk expliciet gemaakt. Dat kan vooraf, bijvoorbeeld door samen een plan te maken voor het buitenspelen ('Zullen we vandaag de fietsjes buiten zetten?'), of achteraf door samen te praten over hoe een probleem opgelost is ('We weten nu hoe je het weer goed kunt maken als je ruzie hebt gehad').

Bij het reflecteren op gesprekken gaat het er vooral om dat kinderen zich er bewust van worden dat je met gesprekken verschillende doelen kunt hebben. Daarnaast maakt de leraar kinderen ermee vertrouwd dat je kunt napraten over een gesprek. Dat doet hij als daarvoor aanleiding is. Als een ander kind bijvoorbeeld ineens over een ander onderwerp begint nadat een leerling iets heeft verteld, kan de leraar zeggen: 'Ik begrijp nog niet zo goed wat Paul bedoelt' of 'Ik wil er eerst graag nog wat meer over weten'. Zo laat hij zien dat je redenen kunt hebben om nog even aan een onderwerp vast te houden, terwijl een ander alweer verder wil met een volgend onderwerp. De leraar fungeert dus als model, waardoor het voor kinderen geleidelijk vanzelfsprekend en natuurlijk wordt om te praten over of te reflecteren op wat er in een gesprek gebeurt.

Afstemming op gesprekspartner(s)

Jonge kleuters hebben vaak nog niet echt in de gaten wanneer anderen hen niet begrijpen. Dat hangt voor een deel samen met hun sociaal-emotionele ontwikkeling; ze zijn nog beperkt in staat om zich in de ander te verplaatsen. In de loop van groep 1/2 ontwikkelen ze daar geleidelijk gevoel voor, maar ze zijn dan meestal nog niet in staat om er iets aan te doen. Ze leren bijvoorbeeld te letten op non-verbale signalen bij de toehoorder (lachen bij iets grappigs, verbaasd of niet-begrijpend kijken). De leraar wijst hier ook op ('Volgens mij snappen ze het niet en moet je het nog een beetje duidelijker vertellen'). Ze leren ook beleefdheidsvormen gebruiken, zoals *alstublieft* en *dank u wel*.

Woordgebruik en woordenschat

In groep 1/2 vindt voortdurend uitbreiding van de woordenschat en opbouw van betekenisnetwerken plaats. Bij het leren van nieuwe woorden spelen labelen, categoriseren en netwerkopbouw een rol. Kinderen leren dat concrete dingen en gebeurtenissen om hen heen een 'label' hebben en dat er verbindingen bestaan tussen woorden en groepen woorden (Aitchison, 2002).

In groep 1/2 kunnen veel nieuwe woorden aan bod komen door te werken met vaste routines zoals het woord van de dag, woorden bij de thematafel of bij een prentenboek en praatplaten. Ook komen veel nieuwe woorden voor tijdens allerlei dagelijkse activiteiten, zoals tijdens het spelen in hoeken of buitenspelen, tijdens het eten en drinken of bij het weggaan. Daarnaast leren kinderen nieuwe woorden door intentioneel woordenschatonderwijs, waarbij de leraar vooraf woorden selecteert bij een thema, een prentenboek of bijvoorbeeld bij een tv-serie voor kleuters. Bij de woorden die de leraar

selecteert, horen ook nieuwe woorden om over taal te praten, zoals *klank, grapje* of *gedicht*. Schoolse termen komen bijvoorbeeld voor in een gesprek over dagritmekaarten.

De leraar maakt ook gebruik van de woordkennis die in de klas al aanwezig is: alle kinderen bij elkaar hebben een gevarieerde woordenschat. De leraar gebruikt die woorden in gesprekken en wijst de andere leerlingen erop.

Leerlingen leren zelf woordbetekenissen af te leiden. Dat doen ze door gebruik te maken van de context, bijvoorbeeld voorwerpen, afbeeldingen, gebaren, een omschrijving in een verhaal of door herkennen van een deel van het woord.

De leraar heeft een actieve rol bij het uitbreiden van de woordenschat. Hij gebruikt nieuwe woorden tijdens gesprekken, doet voor hoe je woordbetekenissen kunt afleiden en wijst leerlingen erop dat je de betekenis van een woord aan anderen kunt vragen.

Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

Kinderen die net in groep 1 komen, verschillen in de mate waarin ze vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal praten.

De vloeiendheid waarmee kleuters praten is nog niet optimaal. Haperingen, herhalingen, pauzes en valse starts komen bij vrijwel alle kleuters voor. Ze hebben bijvoorbeeld zoveel te vertellen, dat ze de juiste woorden even niet kunnen vinden. Door hun enthousiasme komen ze er soms niet goed uit. Ook komen haperingen, pauzes, versprekingen en het corrigeren daarvan voor wanneer ze aan het nadenken zijn terwijl ze praten ('Ik denk ... ja ik denk ... dat Kikker het niet leuk vindt, nee ik denk dat hij boos is, want ... kijk ... hier gaat ie ... nee toch niet'). Feedback (doorgaans impliciet), aanvullingen en vragen van leraar en medeleerlingen kunnen helpen om vloeiender te leren formuleren ('Hoe zou het dan komen dat Kikker boos is geworden?').

De leraar heeft een belangrijke taak als het gaat om het verstaanbaar leren praten door leerlingen in groep 1/2. Door op zijn eigen uitspraak, articulatie, volume en spreektempo te letten, geeft hij het goede voorbeeld. Leerlingen leren op hun uitspraak te letten en krijgen feedback op hun verstaanbaarheid van de leraar en ook van elkaar. Ze leren ook bewust te kiezen voor taalvarianten die anderen verstaan, bijvoorbeeld Standaardnederlands in plaats van dialect.

Kinderen denken tijdens het praten niet alleen na over de inhoud, maar ze controleren ook de grammaticale vorm van hun taaluitingen. Dat ze daarbij haperen om te kunnen herformuleren is heel gebruikelijk. Ze leren letten op de grammaticale constructies die ze gebruiken. De ene keer doen ze dat al uit zichzelf, de andere keer doordat de leraar impliciet feedback geeft, bijvoorbeeld door een ongrammaticaliteit in een zin correct te herhalen en uit te breiden. Als een leerling bijvoorbeeld zegt 'Ik heb dat zelf opgeschrijft' reageert hij met 'O ja, heb je dat helemaal zelf opgeschreven? Wat heb je nog meer opgeschreven?'

5.1.2 Luisteren

Tekstkenmerken

Lengte

De lengte van luisterteksten is in groep 1/2 beperkt tot een paar minuten. Naar verhalen en gedichten kunnen leerlingen iets langer luisteren dan naar instructieve en informatieve luisterteksten, vooral als ze tussendoor mogen reageren op wat ze bijvoorbeeld zien in het prentenboek. De leraar besteedt aandacht aan verschillen tussen leerlingen en probeert de concentratiespanne op te rekken. Gaandeweg leren leerlingen de aandacht langer vasthouden. Het gebruiken van afbeeldingen, voorwerpen en non-verbale middelen maakt het voor de kleuters wat makkelijker om met aandacht en geconcentreerd te blijven luisteren.

Opbouw

Hoewel veel kinderen als ze op school komen al gewend zijn aan het luisteren naar bepaalde teksten, bijvoorbeeld verhalen, is de structuur van luisterteksten in groep 1/2 eenvoudig en herkenbaar. Dat geldt zowel op tekstniveau als op alinea-, zins- en woordniveau. De informatiedichtheid is laag. Herhaling van belangrijke inhoudselementen speelt een belangrijke rol. Dezelfde informatie wordt soms in dezelfde en soms in net iets andere woorden gegeven.

Informatieve luisterteksten zijn nieuw voor de meeste kinderen in groep 1/2. Vooral deze teksten hebben daarom een duidelijk herkenbare opbouw nodig. Eerst wordt het onderwerp genoemd, soms wordt een vraag opgeroepen, gevolgd door informatie, uitleg of het antwoord op de vraag, en de tekst wordt afgesloten met een conclusie. De strekking van de tekst moet eenvoudig te begrijpen zijn en de situatie moet herkenbaar zijn voor de leerlingen.

Instructies zijn voor de meeste leerlingen in groep 1/2 al bekend. Ze herkennen bijvoorbeeld instructies als 'Pak je schoenen alvast' of 'Even wachten met oversteken tot er geen auto meer aankomt'. Instructies bestaan uit aanwijzingen over gedrag, de gang van zaken of over opdrachten die de leerlingen gaan doen. De instructie heeft duidelijk herkenbare stappen, er zijn niet te veel stappen om te onthouden en er zijn niet te veel bijzaken die de aandacht afleiden. De leraar gebruikt voorwerpen of afbeeldingen bij de instructie en doet de verschillende stappen regelmatig zelf voor. Verwijzingen en verbanden binnen instructies zijn nog eenvoudig en worden expliciet gemaakt ('En als je dat gedaan hebt, moet je daarna ...').

Verhalen die in groep 1/2 worden voorgelezen of verteld, hebben een duidelijke opbouw. Ook al zijn de meeste kinderen al vertrouwd met het voorlezen of vertellen van verhalen, de opbouw van die verhalen moet voor jonge kinderen eenvoudig zijn zodat ze grip krijgen op de structuur van een verhaal. Ze bevatten regelmatig herhalingen, bijvoorbeeld een steeds terugkerende vraag, zodat kinderen wat ze de eerste keer bij het luisteren hebben gemist, de tweede of derde keer wel horen. Er is veel visuele ondersteuning in de vorm van afbeeldingen en voorwerpen. De verhalen hebben één verhaallijn: er is een beginsituatie, er volgt een probleem en uiteindelijk komt er een oplossing. Verhalen voor groep 1/2 hebben een gesloten einde met meestal een goede afloop. Ze worden doorgaans chronologisch verteld.

De meeste gedichten die worden voorgelezen of voorgedragen, zijn sterk metrisch, met eindrijm als meest voorkomende rijmsoort.

De luisterteksten bevatten aanwijzingen voor leerlingen om verbanden (bijvoorbeeld de chronologische volgorde) te kunnen herkennen: signaalwoorden zoals *eerst ...*, *toen ...*, *daarna ...*; *om te ...* ('Pak eerst de schaar om het blaadje in tweeën te knippen. Als je dat gedaan hebt, dan vouw je het blaadje doormidden. Daarna kun je recht knippen langs de vouw'), tussenzinnen van de spreker ('Ik zal jullie nu vertellen waarom het gevaarlijk is om ...' of: 'Wat ik net al zei ...'), of intonatie en non-verbale informatie zoals gebaren.

De zinnen zijn kort en eenvoudig, de woorden zijn concreet. De intonatie is duidelijk en herkenbaar voor de leerlingen. Aan de intonatie en stemgebruik is duidelijk te horen of iemand vrolijk is, of het om een vraag of om iets spannends gaat.

Onderwerpen van luisterteksten sluiten aan bij het niveau en de interesses van de leerlingen, bij het thema waaraan gewerkt wordt, of bij gebeurtenissen op school of in het nieuws (bijvoorbeeld bij tv-programma's voor kleuters).

Taken

Al voordat ze op school komen, zijn de meeste kinderen gewend aan het luisteren naar instructies ('Kom maar aan tafel zitten') en verhalen. In groep 1/2 bouwen ze voort op kennis die ze al hebben opgedaan. *Ze luisteren naar instructies*, *ze luisteren als lid van een live publiek* en *ze luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet*, de drie luistertaken in het referentiekader.

Voorbeelden van *luisteren naar instructies* in groep 1/2 zijn:

- Luisteren naar gedragsaanwijzingen.
- Luisteren naar uitleg en aanwijzingen, bijvoorbeeld aan de instructietafel, voordat ze een werkblad maken, bij bewegingsspel of een spel dat ze nog niet kennen, instructie

terwijl de leraar stap voor stap voordoet hoe ze iets moeten doen, zoals een blaadje vouwen, of hoe ze een taak op de computer moeten uitvoeren.

Leerlingen luisteren zowel naar klassikale instructies als naar instructies in kleine groepen. Ze kunnen ook elkaar instructie geven, bijvoorbeeld hoe je met constructiemateriaal een brug kunt bouwen.

Voorbeelden van *luisteren als lid van een live publiek* in groep 1/2 zijn:

- Luisteren naar verhalen die de leraar, een ander kind of iemand anders vertelt of voorleest, naar gedichten, versjes en liedjes, of toneel in de eigen klas of bijvoorbeeld tijdens een (maand)afsluiting of feestelijke gebeurtenis met de hele school. Het kan ook gaan om het interactief voorlezen van een prentenboek in kleine groepjes.
- Luisteren naar verhalen van de leraar of een andere leerling over wat die heeft meegemaakt of naar verhalen die verzonnen zijn.
- Luisteren naar informatie en informatieve presentaties van de leraar of van gasten die in de klas komen of bij wie ze op bezoek gaan. Bijvoorbeeld een vader die veel over treinen weet en daarover komt vertellen, of een leerling uit de bovenbouw die hen rondleidt langs een tentoonstelling van eigen werk.
- Luisteren naar de mening van de leraar, van elkaar of iemand anders, bijvoorbeeld over een gebeurtenis in de groep.

Voorbeelden van *luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet* in groep 1/2 zijn:

- Luisteren naar (en bekijken van) educatieve programma's.
- Bekijken en beluisteren van filmpjes, bijvoorbeeld over een onderwerp dat te maken heeft met het thema in de klas.
- Luisteren naar (en bekijken van) digitale prentenboeken en luisterboeken.
- Luisteren naar (en bekijken van) onderhoudende programma's, films of series voor hun leeftijd.

Kenmerken van de taakuitvoering

Begrijpen

Kinderen ontwikkelen kennis over zakelijke en verhalende luisterteksten. Ze leren die kennis benutten bij het luisteren naar (en bekijken van) teksten. Sommige tekstsoorten begrijpen ze meteen. Als de leraar alle kinderen een blaadje geeft, het blaadje in zijn handen duidelijk aan de klas laat zien, en begint met 'We gaan een doosje vouwen', dan snappen kinderen wel dat het een instructie is waar ze naar luisteren en dat je goed moet letten op wat je achtereenvolgens moet doen. Bij een gedicht met rijm is het (na een eerste

uitleg) vaak na een paar regels al duidelijk dat het om een gedicht gaat. Maar bij andere genres of tekstsoorten is dat niet altijd meteen duidelijk: hoe kun je bijvoorbeeld weten of iemand iets vertelt omdat hij het zelf interessant vindt of omdat hij jou graag iets wil leren en je dus moet onthouden wat hij zegt? Door regelmatig naar verschillende tekstsoorten te luisteren, leren kinderen die herkennen en raken ze ermee vertrouwd. Ze leren hun manier van luisteren afstemmen op de tekstsoort, en kunnen gericht luisteren.

Kinderen ontwikkelen zo ook basale kennis over tekststructuren, bijvoorbeeld dat dingen in een bepaalde volgorde gebeuren en dat je die volgorde kunt herkennen in een tekst waar je naar luistert. Ze leren ook specifieke informatie in de tekst herkennen, bijvoorbeeld over personen, dieren, objecten en gebeurtenissen.

De leraar maakt de leerlingen ervan bewust waar ze naar luisteren en waarom. Kinderen leren dat ze *precies* moeten luisteren bij uitleg of een instructie, zodat ze het begrijpen of het zelf na kunnen doen. De leerlingen worden gestimuleerd om actief te luisteren en om na te gaan of ze hun luisterdoel bereikt hebben. Heb je het verhaal kunnen volgen? Gaat het zoals je dacht? Begrijp je het nog? Wat kun je doen om iets toch te begrijpen? Weet je wat je wilde weten? De principes van interactief voorlezen zijn hierbij goed te gebruiken.

Interpreteren

Leerlingen leren eigen kennis en ervaringen koppelen aan de inhoud van een luistertekst. Bij het luisteren naar verhalen en gedichten koppelen leerlingen de inhoud van de teksten aan eigen gevoelens, ideeën, angsten, dromen of wensen. Kleuters doen dit vaak al spontaan.

Bij het luisteren naar informatieve teksten moeten leerlingen leren om hun voorkennis in te zetten. Luisteren naar informatie over vissen op zee is gemakkelijker als je zelf wel eens op zee gevist hebt, omdat je wat er verteld wordt kunt relateren aan je eigen ervaring en kennis. De leraar kan de leerlingen hiertoe uitdagen met vragen of opmerkingen. Bij het voorbereiden van een bezoek van een gast in de klas die iets over dansen komt vertellen, zegt hij bijvoorbeeld: 'De grote zus van Jarmin komt iets over dansen vertellen. Wat gaan we aan haar vragen? Wat weten we al en wat willen we graag aan de weet komen?' Daarnaast houdt de leraar in de gaten welke voorkennis leerlingen over een onderwerp hebben. Hij spoort eventuele hiaten in de kennis van kinderen op, en praat hen bij.

Jonge kinderen 'weten' meestal al wel dat sprekers dingen op verschillende manieren kunnen zeggen. Ze horen bijvoorbeeld aan de stem of intonatie als iemand boos is. Ze leren dat intonatie of stemgebruik middelen zijn om bedoelingen uit te drukken en breiden hun kennis over deze middelen uit. Ze leren bijvoorbeeld nadruk (het gaat om *dat* boek; *rustig* lopen) of een vraag (*wie* kan daar iets over vertellen?) herkennen en interpreteren.

Evaluëren

Leerlingen in groep 1/2 evalueren beluisterde teksten na het luisteren in gesprekken over de teksten, waarbij het accent ligt op het reageren op en waarderen van de inhoud ervan. Kinderen praten over situaties of gebeurtenissen in het verhaal en leren uit te drukken wat ze ervan vinden. Het werkt goed om te praten over onderdelen van het verhaal die leerlingen geraakt hebben, of waarover ze zich verwonderd hebben (Van Norden, 2004). Leerlingen moeten leren actief te luisteren en na te denken over de beluisterde tekst. De leraar kan hen stimuleren door na het beluisteren van een verhaal vragen te stellen als 'Wat vinden jullie ervan dat iedereen in het verhaal gaat helpen zoeken? Hoe had het verhaal ook kunnen aflopen?'

Samenvatten

In de loop van groep 1/2 leren kinderen samenvatten wat ze gehoord hebben. Het gaat om samenvatten van wat ze zelf belangrijk vinden of onthouden hebben; ze houden nog weinig rekening met wat voor anderen van belang is. De leraar heeft een belangrijke rol als model: hij doet voor wat samenvatten is, laat kinderen aanvullen en daagt ze uit door te vragen om de samenvatting compleet te maken (Hoogeveen, Kouwenberg, & Zijp, 2001). De leraar laat leerlingen op deze manier kennismaken met de strategie dat je overbodige informatie kunt weglaten. Het samenvatten gebeurt vooral in gesprekken met de leraar, maar ook door middel van dramatiseren, tekenen en schilderen, en wordt ondersteund met concrete materialen, bijvoorbeeld met een aantal platen van het verhaal dat net beluisterd is. De kinderen leren samenvatten door de belangrijkste platen in de volgorde te leggen die ze net gehoord hebben, en vervolgens het verhaal samen te vatten aan de hand van de platen.

5.1.3 Spreken

Taken

Kinderen hebben vaak al ervaring in het vertellen over wat ze zien en wat ze hebben meegemaakt als ze op school komen. In groep 1/2 bouwen ze voort op kennis die ze al hebben opgedaan.

De leraar is erop gericht om leerlingen te stimuleren te vertellen over dagelijkse gebeurtenissen en bezigheden. Hij staat daarin model door zelf regelmatig (korte) monologen te houden.

Een monoloog houden

Monologen van kleuters liggen dicht bij de eigen ervaringen: ze vertellen wat er aan de hand is in het hier en nu of wat er net gebeurd is. Bij het vertellen gebruiken ze vaak

concrete hulpmiddelen: ze laten voorwerpen, zelfgemaakt werk of plaatjes zien en vertellen erbij.

Voorbeelden van monologen in groep 1/2 zijn:

- Een beschrijving, uitleg of toelichting geven bij een zelfgemaakte tekening of een voorwerp, spel, filmpje of foto ('Wat is het, hoe is het gemaakt of voor wie is het bedoeld?').
- Zelfbedachte of (waargebeurde of verzonnen) bestaande verhalen vertellen en versjes voordragen. De leraar stimuleert kleuters ook om persoonlijke of fantasieverhalen te vertellen. Hij kan bijvoorbeeld een verhalen-vertelcyclus organiseren.
- Naspelen van een verhaal, een (al dan niet zelfbedacht) toneelstukje opvoeren of een verhaal (na)spelen in poppenkast of vertelkast.
- Vertellen over een boek, een verhaal, een spel of speelgoed dat ze bijzonder vinden.
- Verslag van een gebeurtenis of een observatie.

Kenmerken van de taakuitvoering

Samenhang

Als kleuters iets vertellen, is de samenhang niet altijd herkenbaar voor de luisteraars. Dat geldt zowel voor het vertellen over eigen ervaringen als voor het vertellen van verzonnen verhalen. Bij het vertellen over eigen ervaringen heeft de leraar na het verhaal gehoord te hebben een belangrijke taak: herhalen wat een kind zegt, (impliciet) feedback geven en verhelderende vragen stellen ('Je bent dus in een plas gestapt en daarom heb je natte sokken. Of zat het anders?'). Door dergelijke opmerkingen en vragen van de leraar leren kinderen langzamerhand meer samenhang aanbrengen in hun verhalen.

Verhalen die kinderen vertellen, bevatten niet altijd een opening, situatieschets of slot. Ook andere informatie kan nog ontbreken. Leerlingen experimenteren met deze verhaalelementen en leren steeds beter hoe een verhaal kan worden opgebouwd: door naar verhalen te luisteren en door ze na te vertellen of te spelen, bijvoorbeeld met behulp van prenten of aan de vertelafel. Uitleg en voorbeeldgedrag van de leraar helpt de kinderen. Uiteindelijk leren ze een aantal verhaalelementen in hun verhalen verwerken, zoals de afsluiting ('En toen deed mijn moeder er een pleister op en deed het geen pijn meer').

Kleuters leren ook signaalwoorden te gebruiken om samenhang aan te brengen in wat ze zeggen ('Dat blokje kan niet hier, *dan* valt de toren om'). Er is nog weinig variatie in de woordkeuze; samenhang in volgorde geven ze bijvoorbeeld vooral aan door *en toen* ... *en toen* Ze leren signaalwoorden gebruiken doordat de leraar en oudere kinderen in de groep ze ook gebruiken en doordat zij vragen stellen die meer complexe taalfuncties

uitlokken, zoals overeenkomsten en verschillen of oorzaak en gevolg ('Vertel eens, hoe kwam het dan dat ...?').

Verder leren ze dat ze met gebaren, afbeeldingen of voorwerpen de samenhang in hun verhaal duidelijker kunnen maken. Ze laten bijvoorbeeld door hun handen steeds verder uit elkaar te houden zien dat iets steeds groter wordt, ze wijzen verschillende onderdelen op een tekening aan, of laten opeenvolgende afbeeldingen zien bij gebeurtenissen in het verhaal.

Afstemming op doel

De leraar zorgt ervoor dat kinderen met verschillende spreekdoelen in aanraking komen, zoals uitleg of instructie geven, anderen informeren of anderen onderhouden. Leerlingen ervaren die doelen tijdens spel en in alledaagse en schoolse taalgebruikssituaties. Een leerling kan bijvoorbeeld vertellen hoe hij een hoge toren van blokken heeft gebouwd en hoe je dat moet aanpakken. Hij leert ontdekken dat andere kinderen de toren ook echt kunnen bouwen, als hij het duidelijk uitlegt.

Afstemming op publiek

Het publiek van een monoloog bij kleuters is bijna altijd vertrouwd en bestaat meestal uit de andere kleuters en de eigen leraar. Kleuters leren bij het vertellen bewust non-verbaal gedrag te gebruiken zodat het voor hun publiek duidelijker wordt wat ze vertellen, bijvoorbeeld door hun tekening omhoog te houden, iets aan te wijzen of door een vrolijk gezicht te trekken.

Woordgebruik en woordenschat

Het taalgebruik in een monoloog van leerlingen in groep 1/2 met de eigen groep als publiek wijkt nauwelijks af van het doorsnee taalgebruik van jonge kinderen. Jonge kinderen gebruiken woorden die ze kennen en vragen zich nog niet af of ze het ook anders zouden kunnen zeggen. Langzaamaan ontdekken ze dat ze door bepaalde woorden te gebruiken de aandacht krijgen, of dat ze er iets preciezer mee kunnen uitdrukken ('Het is geen gewone auto, het is een cabriolet').

Zie ook *Woordgebruik en woordenschat* bij Gesprekken in paragraaf 5.1.1.

Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

Kleuters leren dat ze soms beter eerst kunnen nadenken voordat ze iets vertellen. Ze leren ook dat ze daarbij geheugensteuntjes kunnen gebruiken, zoals de tekening waar ze over willen vertellen, platen, of voorwerpen.

Zie ook *Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing* bij Gesprekken in paragraaf 5.1.1.

5.2 Het onderwijs in gesprekken, luisteren en spreken in groep 3/4

5.2.1 Gesprekken

Taken

In groep 3/4 wordt voortgebouwd op de verschillende soorten gesprekken in groep 1/2. Naast de spontane gesprekken, bijvoorbeeld bij het binnenkomen, eten of buitenspelen, vinden *deelnemen aan discussie en overleg* en *informatie uitwisselen* plaats, de twee gesprekstaken uit het referentiekader. In groep 1/2 zijn veel kinderen voor het eerst met deze gesprekken in aanraking gekomen. In groep 3/4 raken ze er meer mee vertrouwd.

Voorbeelden van *deelnemen aan discussie* en *overleg* in groep 3/4 zijn:

- Discussiëren over een probleem en hoe leerlingen dat eventueel kunnen oplossen. Bijvoorbeeld discussiëren over de samenstelling en taken van groepjes in de klas zodat iedereen tevreden is; discussie over spelregels; praten over hoe iets werkt, zoals met welke spijkers, schroefjes of nietjes je het beste iets aan de muur kunt bevestigen.
- Een verkennend gesprek waarin ze bijvoorbeeld met elkaar onderzoeken hoe je kunt meten en wegen.
- Discussie over een recente gebeurtenis op school waarin leerlingen hun eigen mening geven, zoals de nieuwe inrichting van de hal, of over een tv-programma.
- Centrale gesprekken over onderwerpen die de hele groep aangaan, bijvoorbeeld over een presentatie voor ouders of over ideeën voor een groepsactiviteit.
- Overleg in kleine groepjes, bijvoorbeeld een interview of een korte presentatie voorbereiden, samen een proefje doen en bespreken wat er gebeurt.
- Gesprekken in spelvorm, bijvoorbeeld een rollenspel.
- Gesprekken waarin leerlingen feedback geven op elkaars werk, bijvoorbeeld op een tekst die ze geschreven hebben.

Voorbeelden van *informatie uitwisselen* in groep 3/4 zijn:

- Instructies waarbij leerlingen elkaar helpen en elkaar uitleggen hoe ze een bepaalde taak moeten uitvoeren; een leerling beschrijft bijvoorbeeld zo precies mogelijk wat de ander moet tekenen of hoe hij (geblinddoekt) moet lopen.
- Een interview houden met vooraf bedachte vragen.
- Gesprekken waarin het uitwisselen van ervaringen centraal staat, bijvoorbeeld inleidende gesprekken bij een nieuw thema, gesprekken over gebeurtenissen in de klas of in de school.

- Informatie opzoeken over een object, een voorwerp of een persoon en deze aan elkaar doorgeven, bijvoorbeeld voor het oplossen van een probleem.
- Praten over gevoelens.
- Praten over filosofische onderwerpen, waarbij het uitwisselen van informatie ook over kan gaan in een discussie.
- Brainstorms.
- Leraar-leerlinggesprekken waarin een van de gesprekspartners iets wil weten van de ander.

De verschillende soorten gesprekken keren regelmatig terug in gevarieerde samenstellingen (groepsgesprek, kringgesprek, gesprek in kleine groepen of tweetallen, met of zonder leraar). De leraar is niet bij elk gesprek aanwezig. Hij kiest bewust wat voor soort gesprek op welk moment het meest geschikt is voor het doel dat hij ermee wil bereiken. Hij past soort en hoeveelheid eigen inbreng aan het verloop van het gesprek aan. Hij biedt de kinderen veel ruimte om zelf te praten door hun tijd te geven na te denken, en stelt uitdagende en prikkelende vragen. De leraar heeft een modelfunctie: hij laat zien hoe je op elkaar kunt reageren door zelf het goede voorbeeld te geven.

Gesprekken over wat kinderen bezighoudt zijn ook in groep 3/4 het vertrekpunt. De motivatie om te vertellen is op die manier het makkelijkst aan te boren. Net als in groep 1/2 komen de gespreksonderwerpen niet alleen van de leraar maar ook van de kinderen. De afstand tot het gespreksonderwerp kan geleidelijk groter worden. In groep 3/4 kan het gespreksonderwerp meer dan in groep 1/2 in de nabije toekomst of het recente verleden liggen en verschijnselen en concepten kunnen wat complexer zijn dan in groep 1/2. Bij het klimaat komt nu bijvoorbeeld aan de orde dat het niet in alle landen op hetzelfde moment zomer is, of het verschil tussen weer en klimaat. Onderwerpen uit het nieuws worden besproken, hoewel ze nog steeds een relatief kleine afstand tot de belevingswereld van de kinderen moeten hebben. Na een nieuwsbericht over een verkeersongeluk praten de kinderen bijvoorbeeld over de vraag op welke plekken het gevaarlijk is om over te steken en hoe dat komt. Ook ethische of maatschappelijke kwesties komen aan de orde op het niveau van de leerlingen, bijvoorbeeld: 'Mag je iemand slaan die iets van je afpakt?', evenals filosofische onderwerpen, zoals 'Wat is geluk?'

Leerlingen hebben in hun eigen lokaal de gelegenheid om op een rustige plek (in kleine groepjes) ongestoord met elkaar te praten. De aanwezige materialen kunnen leerlingen uitdagen tot overleggen of discussiëren. Voorbeelden zijn meet- en weegmateriaal, een microscoop en constructiematerialen in een onderzoekshoek, boeken, voorwerpen of foto's bij een thema, teksten, tekeningen en foto's die de leerlingen zelf hebben gemaakt, een prikbord met activiteiten, nieuws en verslagen, spellen en andere speelmaterialen.

Kenmerken van de taakuitvoering

Beurten nemen en bijdragen aan samenhang

In groep 3/4 gaan kinderen de elementaire gespreksregels meer automatiseren. Ook kunnen ze langer hun aandacht vasthouden en langer op hun beurt wachten. Leerlingen worden gevoelig gemaakt voor verschillende rollen in een gesprek. Ze leren dat je in een gesprek afwisselend de rol van spreker en van luisteraar hebt. Ze worden zich steeds bewuster van deze twee rollen. Als een leerling bijvoorbeeld vertelt waarom hij iets geschreven heeft, hebben de anderen de rol van luisteraar. Ze kunnen hem vragen stellen om zo precies mogelijk te begrijpen wat hij gedaan heeft. Vervolgens kunnen ze zelf in de rol van spreker vertellen hoe zij het hebben gedaan. De leerlingen leren ook dat beurtwisseling op verschillende manieren kan verlopen. Ze leren bijvoorbeeld dat ze bij een gesprek in een klein groepje zelf initiatieven kunnen nemen om aan de beurt te komen en niet hoeven te wachten totdat iemand een beurt geeft. In de grote groep kan dat niet altijd zomaar, daar moeten ze vaak wachten tot ze een beurt krijgen. Leerlingen kunnen beter dan in groep 1/2 inschatten wanneer een beurt in de grote groep een goede bijdrage aan het gesprek levert. Ook doen ze meer moeite om toch iets te zeggen als ze de beurt niet krijgen: 'Ik wilde ook nog iets zeggen over'

Leerlingen leren een gesprek (in kleine groepen of in tweetallen) te beginnen, gaande te houden, de lijn in het gesprek vast te houden en een gesprek af te sluiten. De leraar blijft aandacht besteden aan regels en gewoontes voor beurtwisseling in verschillende gesprekken. Hij maakt de leerlingen alert op hoe je kunt horen dat iemand bijna klaar is met zijn beurt. Wanneer kinderen tegelijk praten, bespreekt hij met hen wat je eraan kunt doen om dat te voorkomen. Hij geeft uitleg of laat met voorbeeldgedrag zien hoe gesprekken verlopen die voor het eerst aan de orde komen, bijvoorbeeld een brainstorm of een interview.

Leerlingen in groep 3/4 beginnen meer samenhang aan te brengen in een gesprek. Ze gaan beter in op de gespreksbijdragen van de vorige sprekers en in hun eigen bijdragen zit meer samenhang. Ze gaan verschillende signaalwoorden gebruiken. Naast het nog vaak voorkomen van *en toen ... en toen ...* gaan ze meer variëren met woorden als *daarna* of *vervolgens*, en gebruiken ze woorden als *zodat* of *daarom* om onderlinge verbanden aan te geven.

De leraar blijft een grote rol spelen bij het aanbrengen van samenhang in gesprekken. Hij ondersteunt de leerlingen door goed te luisteren, iets te herhalen wat nog niet helemaal duidelijk is ('Je had dus niet in het echt gezien dat er een ongeluk was gebeurd, maar op tv') en de bijdrage van de leerling te verbinden met wat een andere leerling zegt of met nieuwe

informatie. Leerlingen leren elkaar gerichte vragen stellen als ze iets niet begrijpen of meer willen weten en ze signaleren als een bijdrage niet samenhangt met het onderwerp of de vorige bijdrage in het gesprek ('Wat jij zegt, heeft hier niet mee te maken'). De routine van het napraten over een gesprek wordt voortgezet in groep 3/4. Leerlingen praten niet over elk gesprek na, maar alleen als daar aanleiding toe is.

Afstemming op doel

In groep 3/4 leren de leerlingen dat verschillende soorten gesprekken verschillende doelen hebben. In een instructiegesprek is het de bedoeling dat je goed luistert, zodat je de taak vervolgens goed kunt uitvoeren. In een brainstorm gaat het er juist om dat je met elkaar zo veel mogelijk ideeën krijgt waaruit je later kunt kiezen, en in een gesprek over het thema van een project gaat het om uitwisseling van kennis en ideeën. Doordat leerlingen de verschillende doelen leren herkennen, leren ze ook hun bijdrage in het gesprek meer af te stemmen op het doel.

De leraar zorgt voor gesprekken met gevarieerde doelen. Hij maakt vooraf of achteraf het doel duidelijk.

Afstemming op gesprekspartner(s)

Kinderen in groep 3/4 beginnen gevoel te ontwikkelen voor de verschillende rollen in een gesprek. Ze leren als spreker meer aandacht aan hun gesprekspartners te schenken. Als luisteraar voelen ze steeds beter aan dat ze naar het verhaal van de ander moeten luisteren zonder meteen zelf de aandacht op te eisen.

Kinderen beginnen het onderscheid tussen informele en formele situaties meer te herkennen. Ze leren dat je in een formele situatie beleefder praat dan onderling op het schoolplein, en in bepaalde situaties liever Standaardnederlands in plaats van plat of dialect. Ze ontdekken ook meer dan in groep 1/2 dat ze met non-verbaal gedrag, bijvoorbeeld door iemand vragend aan te kijken, de aandacht van de luisteraar krijgen of een reactie kunnen uitlokken. Ze reageren zelf ook op opmerkingen, vragen en op non-verbaal gedrag van anderen door iets toe te lichten of ergens meer over te vertellen als anderen het niet begrijpen.

Woordgebruik en woordenschat

Net als in groep 1/2 is er in groep 3/4 aandacht voor incidenteel en intentioneel woordenschatonderwijs. Nieuwe woorden sluiten vaak aan bij een thema (bijvoorbeeld uit de zaakvakken) of de taalmethode. In groep 3/4 komen vakgebonden woorden (zoals *erbij*, *eraf*) en schooltaalwoorden (zoals *uitleggen*, *bijvoorbeeld*) aan de orde. Kinderen leren ook nieuwe woorden om over taal te praten, zoals *figuurlijk*, *spreekwoord* en *definitie*. Ze leren figuurlijke betekenissen van woorden als *zoet*, *scherp* of *helder*.

Het belang van woordenschatuitbreiding is voor leerlingen van groep 3/4 groot. Ze komen steeds meer met teksten in aanraking over onderwerpen die iets verder van hun dagelijkse wereld afstaan. In die teksten en verhalen komen woorden voor die ze nog niet kennen. Ze leren die woorden door zelf betekenissen uit de context af te leiden, bijvoorbeeld van voorwerpen, afbeeldingen, gebaren, omschrijvingen in de tekst, door audio- of videomateriaal, of door herkenning van een deel van het woord. Ze leren ook de betekenis van een woord opzoeken in een (papieren of digitaal) woordenboek.

De leraar zorgt ervoor dat nieuwe woorden met hun onderlinge verbanden en bij voorkeur ook met afbeeldingen of voorwerpen erbij met grote regelmaat in gesprekken aan de orde komen. Hij heeft een belangrijke voorbeeldfunctie; hij laat zien hoe je achter de betekenis van een woord kunt komen, door bijvoorbeeld voor te doen hoe je (eventueel samen) een woord kunt opzoeken of de betekenis kunt afleiden uit de context. De context kan de tekst zijn, maar kan ook bestaan uit non-verbale signalen, afbeeldingen of audio- of videomateriaal. Daarnaast gebruikt hij in gesprekken regelmatig omschrijvingen van woorden, zodat leerlingen zien dat je ook op die manier kunt zeggen wat je bedoelt als je een woord niet precies kent. De leraar is zich bij elke activiteit bewust van de mogelijkheden tot uitbreiding van de woordenschat.

Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

Leerlingen in groep 3/4 weten dat praten over een moeilijk, nieuw of gevoelig onderwerp in een gesprek niet altijd vloeiend gaat. Tijdens het gesprek denken ze nog na en zoeken ze naar de juiste formulering. Ze leren dat ze kunnen nadenken over hoe ze iets willen zeggen. Feedback, aanvullingen en vragen van leraar en medeleerlingen kunnen helpen om vloeiender te leren praten. Denkpauses, versprekingen en haperingen zijn echter niet altijd storend, ze zijn in spreektaal gebruikelijk.

Leerlingen ontdekken dat het voor anderen lastig is als ze niet goed verstaanbaar zijn. Ze worden er door de leraar of andere leerlingen expliciet op gewezen als ze te snel of te traag praten, mompelen, binnensmonds praten of niet goed articuleren. Ook praten met een hand voor de mond of een andere kant op kijken tijdens het praten kan belemmerend zijn voor de verstaanbaarheid. Meestal verbetert de verstaanbaarheid van kinderen in groep 3/4 vanzelf, maar zo nodig krijgen ze hulp bij bijvoorbeeld uitspraak. Door op zijn eigen articulatie, volume en spreektempo te letten, geeft de leraar het goede voorbeeld.

Net als in groep 1/2 leren leerlingen te letten op de grammaticale constructies die ze gebruiken. Doordat de leraar in de vorige groepen ongrammaticale zinnen van kinderen in de goede vorm herhaalde, en door hun toegenomen kennis over woord- en zinsbouw,

kunnen kinderen zichzelf meer en meer verbeteren. Langere en ingewikkelde zinnen zijn nog niet altijd grammaticaal correct. De leraar verbetert grammaticaal incorrect taalgebruik door impliciete feedback. Als een leerling bijvoorbeeld zegt 'Want ... mijn vader ... nee ... omdat mijn vader had heel harde muziek aan en toen kon ik niet geslapen' reageert de leraar met 'Oh, je bedoelt dat je niet goed hebt geslapen doordat je vader de muziek zo hard aan had staan.'

5.2.2 Luisteren

Tekstkenmerken

Lengte

De lengte van luisterteksten blijft in groep 3/4 nog beperkt. Instructie kan een paar minuten duren, bij zakelijke teksten is dat ongeveer vijf minuten en bij verhalen wat langer. De leraar probeert de concentratiespanne van leerlingen op te rekken. Geleidelijk leren leerlingen de aandacht langer vasthouden. Het gebruiken van afbeeldingen, voorwerpen en non-verbale middelen maakt het voor de leerlingen makkelijker om met aandacht en geconcentreerd te blijven luisteren. Dat lukt ze ook beter wanneer ze tussentijds mogen reageren.

Opbouw

De opbouw van luisterteksten is nog eenvoudig. De informatiedichtheid is laag en de informatie wordt overzichtelijk gepresenteerd.

Bij *informatieve* luisterteksten is er een duidelijk herkenbare opbouw, bijvoorbeeld opsommend of een beschrijving met kenmerken. De strekking van de tekst is eenvoudig te begrijpen en de situatie is herkenbaar voor de leerlingen.

Instructies hebben duidelijk herkenbare stappen, er zijn niet te veel stappen om te onthouden en er zijn niet te veel bijzaken die de aandacht afleiden. De stappen zijn expliciet beschreven en verwijzingen en verbanden in de instructie zijn eenvoudig ('Als je klaar bent met dit rijtje sommen, moet je een nakijkblad pakken'). De leraar gebruikt regelmatig voorwerpen of afbeeldingen, of doet voor wat de leerlingen moeten doen. Gaandeweg leren leerlingen uitvoerigere instructies onthouden.

Verhalen hebben een duidelijke opbouw: er is één verhaallijn (een begin, vervolgens een probleem en uiteindelijk de oplossing) met soms kleine zijpaden. De verhalen bevatten veel herhalingen en er is visuele ondersteuning in de vorm van afbeeldingen en

voorwerpen. *Gedichten* zijn sterk metrisch; het ritme in de gedichten helpt kinderen bij het al luisterend begrijpen. Kinderen uit groep 3/4 vinden het ook prettig om naar verhalende gedichten te luisteren.

De luisterteksten bevatten allerlei aanwijzingen voor leerlingen om verbanden te kunnen herkennen, bijvoorbeeld signaalwoorden voor de volgorde zoals *eerst ...*, *daarna ...*; *om te ...* ('Lees eerst wat er staat. Pak daarna je schrift en begin dan met de sommen'; 'Om de som te kunnen uitrekenen, kun je denken aan wat ik vanmorgen heb uitgelegd'), of tussenzinnen van de spreker ('Ik zal jullie nu vertellen waarom het gevaarlijk is om ...' of 'Zoals ik net al zei ...'). De informatiedichtheid van luisterteksten is laag; informatie wordt gedoseerd aangeboden en wordt vaak herhaald. De zinnen zijn niet te lang en de woorden zijn concreet. Er komen ook schooltaalwoorden voor in luisterteksten en onbekende woorden die de leraar uitlegt of die afgeleid kunnen worden uit de context. De intonatie en het stemgebruik zijn duidelijk en herkenbaar. Hieraan horen de leerlingen dat het om een vraag gaat, om iets spannends of dat iemand boos is. Ook uit gebaren kunnen ze informatie afleiden, bijvoorbeeld wanneer de leraar bij een opsomming meetelt op zijn vingers.

Onderwerpen van luisterteksten sluiten aan bij de interesse van de leerlingen, bij het thema waaraan gewerkt wordt, bij de zaakvakken of bij nieuws dat interessant is voor de leeftijdsgroep.

Taken

Leerlingen hebben thuis en in groep 1/2 ervaring opgedaan met het *luisteren naar instructies*, *luisteren als lid van een live publiek* en *luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet*, de drie luistertaken in het referentiekader. In groep 3/4 bouwen ze voort op die kennis.

Voorbeelden van *luisteren naar instructies* in groep 3/4 zijn:

- Luisteren naar gedragsaanwijzingen.
- Luisteren naar uitleg van nieuwe taken, bijvoorbeeld het maken van opdrachten die zich voordoen vanaf groep 3.
- Luisteren naar instructies en uitleg bij het leren lezen en rekenen en bij de andere vakken.
- Leerlingen luisteren zowel naar klassikale instructies als naar instructies in kleine groepen. Ze kunnen ook elkaar instructie geven over hoe ze bijvoorbeeld een taak moeten uitvoeren.

Voorbeelden van *luisteren als lid van een live publiek* in groep 3/4 zijn:

- Luisteren naar een voorgelezen verhaal of boek, gedichten, versjes, liedjes of een voorstelling, in de eigen klas of tijdens een (maand)afsluiting of feestelijke gebeurtenis met de hele school. Het kan ook gaan om het interactief voorlezen van een prentenboek in kleine groepjes.
- Luisteren naar waargebeurde of verzonnen verhalen van de leraar of andere leerlingen.
- Luisteren naar informatie en informatieve presentaties van elkaar, de leraar of van gasten die in de klas komen of bij wie ze op bezoek gaan. Ze luisteren bijvoorbeeld naar een mededeling, een aankondiging of een plan of naar de educatief medewerker van de bibliotheek die vertelt hoe ze een boek kunnen vinden.
- Luisteren naar de mening van de leraar, van elkaar of van een bezoeker in de klas, bijvoorbeeld over een gebeurtenis op school.

Voorbeelden van *luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet* in groep 3/4 zijn:

- Luisteren naar (en bekijken van) educatieve programma's.
- Bekijken en beluisteren van filmpjes, bijvoorbeeld over een onderwerp dat te maken heeft met het thema in de klas.
- Luisteren naar (en bekijken van) digitale prentenboeken en luisterboeken.
- Luisteren naar (en bekijken van) onderhoudende programma's, films of series.

Kenmerken van de taakuitvoering

Begrijpen

Leerlingen in groep 3/4 ontwikkelen meer kennis over teksten en leren die kennis te gebruiken bij het luisteren. Met sommige genres en tekstsoorten hebben ze thuis en in groep 1/2 al ervaring opgedaan, bijvoorbeeld met verhalen, sprookjes, instructies en korte informatieve teksten. Doordat de leraar samen met de kinderen reflecteert op een tekstsoort, het karakteristieke verloop ervan of de kenmerkende woorden, leren ze het verschil tussen verhalende en zakelijke teksten. Door de verschillen te herkennen, is het luisteren naar eenzelfde soort tekst een volgende keer makkelijker. De verschillende tekstsoorten moeten regelmatig aan bod komen, zodat kinderen op den duur sneller weten wat ze kunnen verwachten en ze beter kunnen luisteren.

Leerlingen ontwikkelen ook kennis over tekststructuren, over zins- en woordbouw en over de manier waarop een tekst wordt uitgesproken. Die kennis gebruiken ze bij het begrijpen van de tekst. Ze leren dat ze met hulp van structuurwoorden kunnen afleiden wat er volgt: woorden als *ten eerste* of *ten slotte* geven een plaats in de volgorde aan, en na *omdat* volgt een reden. Leerlingen leren dat ze hun manier van luisteren kunnen afstemmen op het doel: bij een instructie moeten ze *precies* luisteren om de opeenvolgende stappen te

begrijpen en goed te kunnen uitvoeren, terwijl ze bijvoorbeeld *globaal* kunnen luisteren als ze iets al weten.

De leraar laat leerlingen van tevoren nadenken over hun luisterdoel, zodat ze hun manier van luisteren daarop kunnen afstemmen. Hij stimuleert hen na het luisteren na te gaan of ze hun luisterdoel bereikt hebben.

Interpreteren

Leerlingen leren de inhoud van een luistertekst aan eigen ervaringen en aan kennis van de wereld te koppelen. Vaak doen ze dit al spontaan. Als Vivian bijvoorbeeld vertelt dat ze tijdens een wandeling is gestruikeld, denkt Aiden meteen aan de bergen op vakantie waar het zo rotsachtig is dat je altijd goed moet opletten waar je loopt. De leraar kan de leerlingen met vragen en opmerkingen uitdagen hun eigen voorkennis te activeren.

Leerlingen leren het thema en de strekking van een tekst te bepalen en achter de bedoeling van de luistertekst te komen. Ze leren ook relaties te leggen tussen tekstdelen. Ze leren gebeurtenissen in een tekst te ordenen in de tijd, analogieën in situaties en gebeurtenissen te herkennen en verbanden van oorzaak en gevolg te leggen. Ze leren het verschil tussen feiten en meningen te herkennen ('er liggen losse stenen in een bergachtig gebied' versus 'mijn vader vindt dat je daar beter niet kunt lopen') en conclusies te trekken ('je moet dus uitkijken als er losse stenen liggen'). Dat doen ze tijdens het luisteren en ook erna, door over de tekst te praten of door zelf een tekst over het onderwerp te schrijven.

Leerlingen leren dat ze betekenis kunnen afleiden uit het stemgebruik en de intonatie waarmee iets gezegd wordt, bijvoorbeeld welke informatie belangrijk is en welke minder belangrijk.

Evalueren

In groep 3/4 ligt het accent na het luisteren op het reageren op en het waarderen van de inhoud van de tekst: wat vinden ze ervan? Kinderen in groep 3/4 hebben een eigen mening, maar die mening over een beluisterde tekst formuleren valt voor hen nog niet mee. Daarom werkt het goed om in te zoomen op onderdelen van de luistertekst die leerlingen geraakt hebben, of waarover ze zich verwonderd hebben (Van Norden, 2004). Ze leren hun mening onder woorden te brengen, en ook om die te onderbouwen met voorbeelden of argumenten ('Ik vond het spannend, want ik dacht: zal het wel goed aflopen?').

De leraar stimuleert leerlingen actief te luisteren en zich bewust te worden van hun luisterhouding.

Samenvatten

Bij het samenvatten in groep 3/4 besteedt de leraar op de eerste plaats aandacht aan 'wat is het belangrijkste van wat je net hebt gehoord?' Hij oefent met de leerlingen om weg

te laten wat minder relevant of overbodig is en doet voor hoe hij dat zelf doet. Hij oefent samen met de kinderen om de belangrijkste stukjes uit een tekst te halen en te onthouden. Kennis over de tekstsoort kan daarbij helpen en ook het doel van het samenvatten speelt een rol. In groep 3 laten leerlingen zich bij het samenvatten sterk leiden door wat voor hen zelf belangrijk is. In groep 4 gaat het samenvatten langzaam over van zelfrelevant naar tekstrelevant. Het samenvatten volgt de tekst: wat zijn de belangrijkste dingen die net gezegd zijn? Het samenvatten gebeurt vooral mondeling, maar als overgang naar groep 5/6 oefenen de leerlingen ook met schriftelijk samenvatten, bijvoorbeeld door in trefwoorden aantekeningen te maken.

5.2.3 Spreken

Taken

De spreektaken in groep 3/4 liggen aanvankelijk nog dicht bij de eigen ervaringen: leerlingen vertellen wat er aan de hand is in het hier en nu of aan de hand van wat net gebeurd is of binnenkort zal gebeuren. Geleidelijk worden de onderwerpen ook minder persoonlijk en iets complexer. Ter ondersteuning bij het vertellen maken ze gebruik van voorwerpen, afbeeldingen en digitale middelen.

Voorbeelden van monologen in groep 3/4 zijn:

- Vertellen, uitleg of toelichting geven bij een tekening, voorwerp, spel, filmpje of foto ('Wat is het?' 'Waar gaat het over?' 'Voor wie is het bedoeld?').
- Een beschrijving geven van een voorwerp, persoon of dier, zodat anderen kunnen raden wat of wie het is.
- Een korte voordracht over een zelf gekozen onderwerp, bijvoorbeeld een (prenten)boek, een hobby, een eigen belevenis, of een presentatie naar aanleiding van een uitgevoerd onderzoekje over inhoudsmaten.
- Zelfbedachte of (waargebeurde of verzonnen) bestaande verhalen vertellen en versjes voordragen.
- Opvoeren van een toneelstukje.
- Het nieuws van de week presenteren (bij een zelf gekozen foto of kop uit de krant of bij een nieuwsbericht op internet).

Kenmerken van de taakuitvoering

Samenhang

Leerlingen in groep 3/4 leren dat het belangrijk is om voldoende informatie te geven als je iets duidelijk wilt maken en om samenhang aan te brengen in die informatie. Ze leren bijvoorbeeld dat plaats, tijd en personen belangrijk zijn in een verhaal. Bij het houden van

een voordracht leren ze welke informatie niet mag ontbreken. Wanneer ze bijvoorbeeld vertellen dat sommige dieren een winterslaap houden, moeten ze aangeven of het dier waarover de voordracht gaat dat juist wel of niet doet. De leraar ondersteunt de leerlingen door vooraf te helpen nadenken over welke informatie ze willen overbrengen en over het verband tussen diverse elementen. Hij kan ze daarvoor een aantal standaardvragen als leidraad geven.

Leerlingen leren tekstverbanden expliciet benoemen, bijvoorbeeld door signaalwoorden te gebruiken. De leraar biedt ondersteuning door te wijzen op verschillende signaalwoorden ('eerst ..., daarna ..., en toen ...', 'net als', 'daarom') die de samenhang duidelijk maken.

Leerlingen worden zich bewuster van het belang van non-verbale ondersteuning en van het laten zien van afbeeldingen of voorwerpen die de samenhang kunnen verduidelijken ('Zo zag het er eerst uit, en zo ziet het er nu uit').

Afstemming op doel

Bij spreektaken leren leerlingen na te denken over het doel. Het doel van een boekpresentatie of voordracht is bijvoorbeeld om via de overdracht van informatie anderen enthousiast te maken om het boek ook te gaan lezen. Ze leren dit doel te bereiken door enthousiast over het boek te vertellen en door medeleerlingen nieuwsgierig te maken naar de afloop van een boek.

Afstemming op publiek

Het publiek bij een monoloog in groep 3/4 is vaak vertrouwd voor de leerlingen; het bestaat doorgaans uit medeleerlingen en de eigen leraar. Geleidelijk komen leerlingen in aanraking met situaties die formeler zijn, bijvoorbeeld als ze iets vertellen terwijl er een gast in de klas is of tijdens een voordracht voor de hele school. Ze ervaren dat er in formelere situaties andere regels kunnen gelden. Het inschatten van de situatie en van het publiek kan moeilijk zijn voor ze. Als een politieagent te gast is in de klas hebben de meeste kinderen in de gaten dat verwacht wordt dat ze beleefder praten. Maar geldt dat ook als die gast de moeder van een vriendje is? Ze leren welke aanspreekvormen ze kunnen gebruiken doordat de leraar die ook gebruikt en dit met hen bespreekt.

Leerlingen moeten nog leren rekening houden met wat de luisteraars al weten. Zelf hebben ze vaak precies in hun hoofd wat ze willen vertellen, maar ze vragen zich niet altijd af welke (voor)kennis de anderen hebben. Met hulp van de leraar leren ze de inhoud van wat ze vertellen meer af te stemmen op hun publiek. De leraar wijst er bijvoorbeeld op dat niet iedereen een serie boeken kent en dus niet kan weten wie de hoofdpersoon is.

Leerlingen ontdekken dat ze met non-verbaal gedrag, bijvoorbeeld oogcontact maken, de aandacht van de luisteraar krijgen en een reactie kunnen uitlokken. Ook leren ze signalen

uit het publiek opvangen. Het is vaak nog moeilijk om op die signalen in te spelen. Zonder hulp van de leraar kunnen ze bijvoorbeeld nog niet goed iets (onvoorbereid) op een andere manier uitleggen als een leerling uit het publiek vragend kijkt.

Woordgebruik en woordenschat

Het taalgebruik in een monoloog van leerlingen in groep 3/4 met de eigen groep als publiek wijkt nog weinig af van het doorsnee taalgebruik van een leerling. Leerlingen leren zich wel ervan bewust worden dat hun taalgebruik invloed heeft op de begrijpelijkheid en aantrekkelijkheid. Bij een voorbereide monoloog kan het bijvoorbeeld voorkomen dat ze een woord gebruiken dat ze zelf op internet hebben gevonden dat de luisteraars niet kennen. Ze leren dat ze dergelijke woorden moeten uitleggen. Geleidelijk aan leren leerlingen dat het aantrekkelijk is om zo nu en dan een synoniem voor een woord te gebruiken, iets met voorbeelden duidelijk te maken of een 'beeldende' omschrijving te geven.

Zie verder *Woordgebruik en woordenschat* bij Gesprekken in paragraaf 5.2.1.

Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

Bij het voorbereiden van een monoloog leren leerlingen in groep 3/4 dat geheugensteuntjes in de vorm van platen, voorwerpen of digitale hulpmiddelen kunnen helpen om vloeiender te spreken.

In groep 3/4 worden leerlingen zich er meer van bewust dat ze duidelijk moeten spreken. De leraar wijst hen erop dat het voor anderen hinderlijk kan zijn als de spreker niet goed verstaanbaar is doordat ze te hard of te zacht, te snel of te langzaam, te hoog of te laag praten, mompelen, binnensmonds praten, of niet goed articuleren.

Zie verder *Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing* bij Gesprekken in paragraaf 5.2.1.

5.3 Het onderwijs in gesprekken, luisteren en spreken in groep 5/6

5.3.1 Gesprekken

Taken

In groep 5/6 zijn de kinderen gewend aan verschillende soorten gesprekken. Ze kunnen herkennen wat voor soort gesprek er gevoerd wordt en wat de regels daarvan zijn. Ze kunnen ook zelfstandig gesprekken voeren, dat doen ze vaak in kleine groepen. Naast spontane gesprekken, bijvoorbeeld wanneer ze naar het gymlokaal lopen, voeren de leerlingen verschillende soorten geplande gesprekken, die tot doel hebben om *deel te nemen aan discussie of overleg* en om *informatie uit te wisselen*, de twee gesprekstaken uit het referentiekader.

Voorbeelden van *deelnemen aan discussie en overleg* in groep 5/6 zijn:

- Discussies waarbij leerlingen hun standpunt verwoorden, hun eigen mening geven en onderbouwen, en meningsverschillen bespreken (bijvoorbeeld over een onderwerp op school, een film, een boek, een gebeurtenis in de wereld).
- Een verkennend gesprek om met elkaar verschijnselen te vergelijken, verklaringen te bedenken, conclusies te trekken of problemen op te lossen ('Hoe kan een gebouw zo stevig zijn dat het heel hoog kan worden?') en daarbij ook kritische vragen stellen aan elkaar.
- Gesprekken om samen na te denken over filosofische vragen ('Zijn je ouders de baas over jou?' 'Wanneer is iets liegen en wanneer is iets fantaseren?').
- Centrale gesprekken over onderwerpen die de hele klas aangaan ('Wat gaan we op de schoolreis doen?' 'Hoe zorgen we ervoor dat er niet gepest wordt in de groep?').
- Overleg in kleine groepjes (bijvoorbeeld samen een spel bedenken om te presenteren; samen een werkstuk maken; in tweetallen een rekenprobleem oplossen; reageren op plannen voor activiteiten; elkaar feedback geven).
- Debat waarbij het al van tevoren duidelijk is dat de deelnemers tegengestelde standpunten hebben.
- Gesprekken in spelvorm, bijvoorbeeld voor jury spelen bij een wedstrijd.

Voorbeelden van *informatie uitwisselen* in groep 5/6 zijn:

- Instructies waarbij de leraar uitleg geeft en waarbij hij de leerlingen betreft door gezamenlijk na te denken over de uitvoering.
- Gesprekken waarbij kinderen elkaar uitleggen hoe een bepaalde taak moet worden uitgevoerd.
- Interviews waarbij ze leren doorvragen als ze iets niet snappen of meer willen weten. Leerlingen denken tevoren al na over hoe ze die vragen kunnen stellen.
- Gesprekken waarin het uitwisselen van ervaringen centraal staat, bijvoorbeeld inleidende gesprekken bij een nieuw thema of gesprekken waarin gebeurtenissen uit de school of de wereld eromheen aan de orde zijn.
- Praten over filosofische onderwerpen, waarbij het uitwisselen van informatie ook over kan gaan in een discussie.
- Brainstorms.
- Telefoongesprek om informatie in te winnen (zoals de openingstijden van het zwembad).
- Leraar-leerlinggesprekken, zowel gericht op kennisopbouw (bijvoorbeeld extra uitleg of overleg bij een opdracht) als op persoonlijk welbevinden of de prestaties van de leerling (bijvoorbeeld disciplinegesprek of portfoliogesprek).

De verschillende soorten gesprekken keren regelmatig terug in gevarieerde samenstellingen (klasgesprek, kringgesprek, gesprek in kleine groepen, tweetallen, met of zonder leraar). De gesprekken kunnen complexer worden, bijvoorbeeld door een moeilijker gespreksonderwerp of lastiger kwesties, of als de gespreksdeelnemers minder bekend zijn (zoals een gast in de klas of leerlingen uit andere groepen). Er kan ook sprake zijn van wisselende rollen, zoals gesprekken waarin leerlingen een dominante of juist een ondergeschikte rol vervullen (bijvoorbeeld opdrachtgever en -uitvoerder, informatievrager en -gever). Leerlingen leren zelfstandiger gesprekken voeren. Ze kunnen verschillende taken in een gesprek krijgen, bijvoorbeeld gespreksleider of degene die aantekeningen maakt. Als de leraar meedoet aan het gesprek, past hij zijn eigen inbreng aan het gesprek aan. Hij biedt de kinderen veel ruimte om zelf te praten door hen tijd te geven na te denken en door uitdagende en prikkelende vragen te stellen.

Net als in eerdere groepen zorgt de leraar in groep 5/6 ervoor dat de variatie aan onderwerpen groot is. Ook nu komen de gespreksonderwerpen niet alleen van de leraar maar ook van de kinderen. Vergeleken met voorgaande jaren kunnen de onderwerpen minder contextgebonden zijn. Gesprekken over wat kinderen bezighoudt (over hun eigen leven) kunnen het vertrekpunt zijn, maar ook gesprekken over onderwerpen die verder van ze af staan. De onderwerpen sluiten aan bij actualiteiten of bij een van de doelen van een thema of een vakgebied. Gesprekken over ethische of maatschappelijke kwesties worden gekoppeld aan de belevingswereld van kinderen ('Wat doen we aan geweld op het voetbalveld?') evenals gesprekken over filosofische onderwerpen ('Wat is een geheim?').

In het lokaal is een plek waar leerlingen (in kleine groepjes) ongestoord met elkaar kunnen praten. Materialen in het lokaal nodigen uit tot het voeren van gesprekken. Er hangt bijvoorbeeld een prikbord waarop kinderen regelmatig berichten en foto's uit kranten of bladen, oproepen van kinderen of ouders, eigen teksten of ander werk of foto's van activiteiten van de klas plaatsen. Leerlingen kunnen ook om de beurt een klassenblog bijhouden waar de hele groep vooraf of later samen over praat. Om digitaal materialen te verzamelen, kan apparatuur als een digitale (video)camera, voicerecorder of mobieltje handig zijn.

Net als in eerdere groepen, kan er ook in groep 5/6 een thematafel met boeken, tijdschriften, voorwerpen, foto's en onderzoeksmateriaal aanwezig zijn om over te praten.

Kenmerken van de taakuitvoering

Beurten nemen en bijdragen aan samenhang

Fundamentele gespreksregels zijn in groep 5/6 bekend, leerlingen passen ze steeds meer in alle gesprekken toe. Leerlingen luisteren naar elkaar en wachten tot een ander is uitgepraat als ze iets willen zeggen. Ze leren inhoudelijk op elkaar reageren door iets te herhalen of samen te vatten, vragen te stellen of nieuwe informatie te geven. Ze nemen geregeld zelf het initiatief in een gesprek en leren ook om zelf een gesprek te beginnen. Ze leren dat je verschillende soorten gesprekken op verschillende manieren begint, gaande houdt en afsluit. Ze leren bijvoorbeeld dat ze iemand moeten bedanken voor een interview en hoe ze dat kunnen doen, of hoe je een discussie afsluit met een samenvattende, concluderende zin ('We zijn het dus niet eens over of dit wel of niet een goed boek is'). De sturing van de leraar in gesprekken neemt af; leerlingen leren dat ze gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor het verloop van het gesprek dragen. Ze leren steeds beter patronen te herkennen als ze reflecteren op beurtwisseling en samenhang. Met die kennis kunnen ze vervolgens invloed uitoefenen op het verloop van het gesprek en de rol(len) die ze kunnen hebben en eventueel naar hun hand kunnen zetten. Bij voor de leerlingen nieuwe gesprekssoorten, bijvoorbeeld een debat, bespreekt de leraar met de kinderen de regels die kenmerkend zijn voor dat type gesprek. In groep 5/6 oefenen de leerlingen met het leiden van gesprekken in kleine groepjes.

In groep 3/4 hebben de leerlingen geleerd dat ze in een gesprek afwisselend de rol van spreker en luisteraar hebben. In groep 5/6 leren ze dat ze ook als spreker en als luisteraar verschillende rollen kunnen hebben die passen bij verschillende gesprekssoorten. Zo horen bij interviews de rollen van vragensteller en beantwoorder, bij instructies die van instructeur en uitvoerder, en bij gesprekken waarin om uitleg gevraagd wordt die van informatievrager en -gever.

De leraar kan tijdens of na een gesprek ingaan op bijdragen van de leerlingen. Hij bespreekt wanneer de informatie die een leerling geeft niet volledig genoeg is of niet past bij het doel, of maakt leerlingen erop attent dat het nodig is dat bijdragen in een gesprek duidelijk en ter zake zijn. Ook werkt hij met de kinderen aan het besef dat er in een gesprek sprake is van samenwerking en dat een goed gesprek gebaseerd is op wederzijds vertrouwen.

Afstemming op doel

In de vorige groepen hebben leerlingen geleerd dat er verschillende soorten gesprekken zijn, bijvoorbeeld een brainstorm, een overleg of een meningvormend gesprek, en dat die gesprekken verschillende doelen hebben. Bij gesprekken die in groep 5/6 nieuw zijn voor de leerlingen, bijvoorbeeld een debat, bespreekt de leraar wat het doel van dit type gesprek is.

Door op de kenmerkende opbouw van verschillende gesprekssoorten te reflecteren, leren leerlingen hoe de opbouw ervan bijdraagt aan het bereiken van de gespreksdoelen. Wanneer het doel is een ander te overtuigen, geven ze bijvoorbeeld eerst het standpunt en vervolgens hun helder geformuleerde argumenten.

Ook leren ze hoe ze met hun taalgebruik een bepaald effect kunnen bereiken. Door jargon te gebruiken en dat uit te leggen, laten ze bijvoorbeeld zien dat ze veel van het onderwerp weten, en kunnen ze hun gesprekspartner overtuigen.

Met het gespreksdoel en hun eigen doel voor ogen leren leerlingen vragen te stellen of te beantwoorden en reacties of hun mening te geven. Soms is de hulp van de leraar nodig om argumenten, feiten en meningen in de context van het gespreksdoel te plaatsen.

Afstemming op gesprekspartner(s)

Leerlingen krijgen oog voor verschillende taalgebruikssituaties en de beleefdheidsvormen die daarbij passen; ze leren juiste aanspreekvormen gebruiken en passend woordgebruik kiezen.

In veel gevallen zijn gesprekspartners vertrouwd voor de leerlingen, bijvoorbeeld klasgenoten en de eigen leraar, (groot)ouders, leerlingen uit andere klassen of buurtbewoners. Ook onbekendere gesprekspartners komen voor, bijvoorbeeld bij het bellen naar een instantie of bij het bezoeken van deskundigen voor een interview.

Leerlingen van groep 5/6 kunnen redelijk inschatten hoe formeel een situatie is. Ze leren hun gedrag en taalgebruik daar op af te stemmen. Ze leren dat het gebruikelijk is om formeler te praten in een telefoongesprek waarin ze afzeggen voor de training van de sportclub ('Hallo, met Sjoerd. Ik wil u even laten weten dat ik vanavond niet kan komen trainen omdat ik mijn voet heb verstuikt') dan wanneer ze een vriendje opbellen ('Hoi, ik ga straks niet mee trainen, je weet wel, door mijn voet').

Het inschatten van de situatie en de voorkennis van anderen lukt ze steeds beter.

Tegen een kleuter die vol trots een tekening laat zien, zullen kinderen van deze leeftijd bijvoorbeeld niet zo gauw zeggen dat ze de tekening niet mooi vinden. En aan iemand die nog nooit een computerspel heeft gespeeld, geven ze meer uitleg over wat je precies moet doen dan aan een vriend met wie ze vaak gamen.

Kinderen leren dat ze met hun taalgedrag een bepaald effect kunnen bereiken: onbeschoft zijn kan boosheid bij anderen opwekken, een vriendelijke toon kan welwillendheid oproepen. Ze houden rekening met dat effect bij wat en hoe ze dingen zeggen.

Woordgebruik en woordenschat

Intentioneel woordenschatonderwijs blijft in groep 5/6 van belang. Er komen veel schooltaalwoorden aan bod die leerlingen uit zichzelf niet gebruiken, maar die wel noodzakelijk zijn om over nieuwe inhoud te praten, bijvoorbeeld *benutten*, *betrekkelijk*,

streven, toepassen. Ook leren ze meer begrippen om over taal te praten, zoals *tekstsoort, onderwerp, argument, verwijfswoord, signaalwoord*. Gesprekken waarin deze woorden worden gebruikt, vinden veelal plaats bij de taal- en zaakvakken. Leerlingen leren meer spreekwoorden en uitdrukkingen en gebruiken ze ook zelf. Doordat ze meer in aanraking komen met verschillende vormen van beeldspraak, raken leerlingen hiermee vertrouwd. Er komt meer diversiteit in hun vocabulaire. Ze leren meer synoniemen van woorden en specifieke verschillen tussen woorden, en gebruiken meer bijvoeglijke naamwoorden om een eigenschap of toestand te verduidelijken. Ze leren ideeën en gevoelens concreter uit te drukken.

Leerlingen leren hun woordgebruik steeds beter aan de situatie aan te passen. Ze gebruiken een andere formulering of een toelichting als ze een woord niet weten. Als ze niet op een bepaald woord komen, geven ze een omschrijving, gebruiken ze een synoniem of drukken ze iets non-verbaal uit.

In groep 3/4 hebben kinderen geleerd woordbetekenissen af te leiden uit de context, uit de visuele ondersteuning of door herkenning van een deel van het woord. Die vaardigheid wordt in groep 5/6 steeds verder geautomatiseerd. Kinderen vergroten hun kennis van de wereld en zetten die kennis in bij het afleiden van woordbetekenissen. Ze leren steeds meer verbanden leggen, bijvoorbeeld door wat ze uit andere vakken weten. Ze ontdekken dat aan nieuwe kennis nieuwe woorden verbonden zijn (het begrip 'lava' komt aan bod als het over vulkanen gaat) en dat nieuwe woorden een inhoud preciezer kunnen weergeven (het woord 'oceaan' heeft een specifiekere betekenis dan het woord 'zee'). Ze kunnen nog niet alle woorden actief gebruiken in gesprekken. Naarmate ze zich de kennis over een onderwerp meer eigen maken, leren ze ook de woorden die erbij horen zelf te hanteren.

De leraar heeft ook in groep 5/6 een belangrijke voorbeeldfunctie. Hij laat zien hoe je achter de betekenis van een woord kunt komen, door bijvoorbeeld voor te doen hoe je (eventueel samen) een woordbetekenis kunt opzoeken of de betekenis kunt afleiden uit de context. Daarnaast gebruikt hij in gesprekken regelmatig omschrijvingen van woorden, zodat leerlingen zien dat je ook op die manier kunt zeggen wat je bedoelt als je een woord niet kent. De leraar is zich bij elke activiteit bewust van mogelijkheden tot uitbreiding van de woordenschat.

Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

In de voorgaande jaren hebben de leerlingen geleerd na te denken over hoe ze iets willen zeggen. In groep 5/6 weten ze dat praten over een moeilijk onderwerp niet altijd vloeiend gaat, en worden leerlingen zich ervan bewust dat ze nog nadenken tijdens het praten of nog niet precies weten hoe ze iets moeten zeggen: 'Ik weet niet waar het voor is, maar als je gaat duiken moet je zo'n ding op je rug en iets in je mond.' Voor de gesprekspartners is

het dan duidelijk wat er aan de hand is, zij kunnen meedenken over een juist woord of een correcte formulering.

Leerlingen leren dat het voor anderen lastig is als ze niet goed te verstaan zijn door bijvoorbeeld onduidelijke of verkeerde articulatie, binnensmonds praten of mompelen. Ze leren daarop letten tijdens het praten. Ze weten dat haperingen of versprekingen soms voorkomen, maar worden zich ervan bewust als het te vaak gebeurt. Door op zijn eigen articulatie, volume en spreektempo te letten, geeft de leraar zelf het goede voorbeeld.

De grammaticale beheersing van korte eenvoudige zinnen levert nauwelijks meer problemen op. Langere en ingewikkelde zinnen zijn nog niet altijd grammaticaal correct. Hoewel grammaticale fouten in mondeling taalgebruik voorkomen, letten leerlingen hier steeds meer zelf op en corrigeren ze hun fouten tijdens het spreken.

5.3.2 Luisteren

Tekstkenmerken

Lengte

In groep 5/6 kan het luisteren naar instructies en zakelijke teksten wat langer dan vijf minuten duren. Naar verhalen kunnen leerlingen langer luisteren. Ook als het onderwerp de interesse van leerlingen heeft, kan het luisteren langer duren. Leerlingen leren om hun reacties tijdens het luisteren uit te stellen.

Opbouw

De opbouw van teksten waar leerlingen in groep 5/6 naar luisteren, kan wat complexer worden.

Bij *informatieve teksten* is er een grotere diversiteit in tekststructuren. Naast chronologische en opsommende tekstverbanden en een beschrijving met kenmerken, komen ook teksten voor met een andere opbouw zoals een probleem met een oplossing of een vergelijking van twee opvattingen.

Bij *instructies* kunnen meerdere stappen tegelijkertijd voorkomen. Als dat nodig is, wordt de instructie herhaald. Ondersteuning uit de context kan afnemen. De leraar blijft in groep 5/6 iets voordoen als het gaat om nieuwe uitleg of instructie. Als de informatie al bekend is, doet hij minder voor dan in de vorige groepen.

Een *verhaal* verloopt niet meer altijd chronologisch, er komen ook sprongen in de tijd voor. Verhalen beginnen niet altijd meer bij het begin, ze kunnen ook middenin of na de gebeurtenis beginnen. Ook meerdere verhaallijnen komen voor. Meestal heeft het verhaal een gesloten einde. Naast verhalen met een personale verteller, kunnen er ook verhalen aan bod komen met een ik-verteller.

Luisterteksten bevatten expliciete aanwijzingen voor leerlingen om verbanden in de tekst te herkennen, bijvoorbeeld aan de hand van verwijswaarden, signaalwoorden en non-verbale informatie (de spreker wijst bijvoorbeeld met duim en wijsvinger aan hoe klein iets is). De informatiedichtheid in de luisterteksten is wat hoger dan in groep 3/4. De informatie wordt wel gedoseerd aangeboden, er komen geregeld voorbeelden voor en er is sprake van herhaling, bijvoorbeeld door parafraseren.

Op zins- en woordniveau is er sprake van enkelvoudige en samengestelde zinnen, en van abstracter, formeler en algemener taalgebruik (waaronder schooltaalwoorden, vaktaal en beeldspraak) naast concrete, frequente en alledaagse woorden.

Taken

In groep 5/6 zijn leerlingen gewend aan het *luisteren naar instructies*, *luisteren als lid van een live publiek* en *luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet*, de drie luistertaken in het referentiekader. In groep 5/6 kunnen de onderwerpen complexer worden.

Voorbeelden van *luisteren naar instructies* in groep 5/6 zijn:

- Luisteren naar instructie bij nieuwe leerstof, opgaven bij de leerstof en uitvoering van taaltaken.
- Leerlingen luisteren zowel naar klassikale instructies als naar instructies in kleine groepen.

Voorbeelden van *luisteren als lid van een live publiek* in groep 5/6 zijn:

- Luisteren naar verhalen of boeken die de leraar, andere kinderen of gasten vertellen of voorlezen, naar gedichten en liedjes en naar verschillende voorstellingen, in de klas of bijvoorbeeld tijdens een (maand)afsluiting of feestelijke gebeurtenis met de hele school.
- Luisteren naar (waargebeurde of verzonnen) verhalen van de leraar of van een andere leerling.
- Luisteren naar informatie over een actueel onderwerp dat iets verder van hen afstaat, door de leraar of andere leerling gegeven.

- Luisteren naar informatieve presentaties van elkaar, en ook van gasten die in de klas komen of bij wie leerlingen op bezoek gaan, bijvoorbeeld een gids tijdens een rondleiding of stadswandeling.
- Luisteren naar een betogende tekst waarin de leraar of een leerling zijn mening geeft.

Voorbeelden van *luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet* in groep 5/6 zijn:

- Luisteren naar informatie die te maken heeft met een onderwerp uit de klas, bijvoorbeeld bij een zaakvak of bij het thema.
- Luisteren naar informatie over actuele onderwerpen, bijvoorbeeld in het Jeugdjournaal.
- Luisteren en kijken naar reclame, een documentaire, film, tv-serie, filmpjes op YouTube, zelfgemaakte filmpjes, educatieve programma's, en filmpjes die bij methodes horen.

Kenmerken van de taakuitvoering

Begrijpen

Leerlingen in groep 5/6 breiden hun kennis van (luister)teksten verder uit en gebruiken die bij het luisteren. Met veel tekstsoorten hebben ze al ervaring opgedaan; ze herkennen bijvoorbeeld of de tekst waar ze naar luisteren een instructie is, een informatieve tekst of een fictief verhaal. De leraar maakt leerlingen vertrouwd met tekstsoorten die ze nog minder vaak gehoord hebben, zoals betogende teksten. De leraar zorgt ervoor dat de kinderen vaker naar deze tekstsoorten luisteren zodat ze leren wat ze kunnen verwachten. Doordat leerlingen ook in groep 5/6 hun kennis over teksten en tekststructuren verder uitbreiden, leren ze het thema en de hoofdzaken of strekking van een tekst bepalen en achter de bedoeling van de verteller of spreker te komen. Ook leren ze relaties leggen tussen tekstdelen, zoals hoofd- en bijzaken onderscheiden, gebeurtenissen in de tijd ordenen, analogieën herkennen in situaties en gebeurtenissen, verbanden van oorzaak en gevolg leggen, argumenten, feiten en meningen herkennen en conclusies trekken. Daarnaast neemt hun kennis toe over zinsbouw en de intonatie waarmee zinnen worden uitgesproken. De betekenis van moeilijke woorden kunnen ze steeds beter afleiden uit de tekst. Al deze kennis zetten ze in bij het luisteren, waardoor ze de tekst beter kunnen begrijpen.

Leerlingen leren hun manier van luisteren nog beter afstemmen op hun luisterdoel. Ze leren zich steeds bewuster te worden van de manier waarop ze luisteren en leren zichzelf steeds bewuster afvragen hoe ze hun luisterdoel kunnen bereiken. Als een leerling luistert naar een uitleg moet dat *precies* als het gaat over iets dat hij nog niet goed kent of kan. Als het om luisteren naar informatie gaat die hij nodig heeft voor bijvoorbeeld het maken van een werkstuk, moet hij *selectief* luisteren ("Wat kan ik gebruiken?"). Als hij een mening

over een programma op tv wil geven, moet hij *kritisch* luisteren. Het expliciteren van deze verschillende manieren van luisteren door de leraar helpt kinderen om hun manier van luisteren af te stemmen op hun luisterdoel.

Leerlingen worden gestimuleerd om actief te luisteren en om na te gaan of ze hun luisterdoel bereikt hebben: weten ze nu wat ze wilden weten? Door in een paar woorden te herhalen wat er is gezegd, leren ze nagaan of ze het goed hebben begrepen. De leraar doet dit hardop denkend voor en reflecteert hier samen met de kinderen op.

Interpreteren

Leerlingen koppelen wat ze horen aan eigen ervaringen en aan hun kennis van de wereld. Die kennis neemt sterk toe in groep 5/6. Vaak leggen kinderen vanzelf al de relatie tussen wat ze ergens gehoord, gezien of gelezen hebben met een luistertekst ('Ik wist al wat diepzeeduiken is, want ik zag het een keer bij Klokhuis'). Een kort gesprek voordat de tekst beluisterd wordt, helpt bij het activeren van de voorkennis en maakt het luisteren makkelijker. Ook de tekstsoort kan een aanwijzing zijn voor hoe leerlingen informatie kunnen opvatten. Als ze herkennen dat de tekstsoort een betoog is, leren ze dat ze zich ervan bewust moeten zijn dat de schrijver hen probeert te overtuigen. Ze leren verschillende meningen in de tekst te herkennen en meningen in teksten met elkaar te vergelijken.

Evalueren

In groep 5/6 leren leerlingen zich er steeds meer bewust van te worden dat ze een eigen mening kunnen vormen over een beluisterde tekst. Ze leren die mening met hulp van de leraar formuleren. Leerlingen leren kritisch luisteren naar teksten, bijvoorbeeld in een discussie of om reclame te beoordelen. Ze leren gevoel te ontwikkelen voor onjuistheden en pogingen tot manipulatie in de tekst. Spreekt de spreker zichzelf tegen? Kleurt hij zijn boodschap in? Ze leren ook na te gaan of de bron betrouwbaar, recent en bruikbaar is. Voor het onderbouwen van hun eigen mening leren ze voorbeelden en bewijzen uit de tekst te gebruiken; ze maken daarbij gebruik van hun toenemende kennis van teksten en taal.

Naast reageren op en waarderen van de inhoud van de beluisterde tekst, leren leerlingen in groep 5/6 ook kritisch te reageren op de organisatie van de beluisterde tekst. Ze stellen zichzelf en elkaar vragen als: 'Was de opbouw duidelijk?' 'Was de manier waarop het werd verteld duidelijk?' 'Is er iets vergeten of had er iets weggelaten kunnen worden?' 'Vind je wat je te weten bent gekomen belangrijk, leuk of overbodig?' 'Zou je willen dat anderen dit ook te horen kregen?'

Samenvatten

Bij het leren samenvatten hebben de leerlingen al eerder geoefend met weglaten van informatie die niet van belang is voor het weergeven van de hoofdgedachte van de tekst. In groep 5/6 leren ze bepalen wat gemeenschappelijk is aan een aantal verschijnselen en die verschijnselen terug te brengen tot één noemer (Hoogeveen, 2001). Ze leren informatie die bij elkaar hoort verzamelen, in te dikken en te vervangen door een overkoepelende term of formulering. Bijvoorbeeld 'maandag regende het en dinsdag ook, de dagen erna miezerde het wat en in het weekend waren er veel buien' leren ze te vervangen door 'het was de hele week regenachtig weer'. Leerlingen oefenen met behulp van controlevragen om na te gaan of ze de juiste informatie uit de tekst gehaald hebben. Ze oefenen ook met het maken van aantekeningen tijdens het luisteren. Ze leren belangrijke stukjes uit de tekst te noteren en na het beluisteren in eigen woorden weer te geven. Ze maken gebruik van tekstkenmerken en signalen van de spreker voor het filteren van de juiste informatie.

Leerlingen richten zich meer op de boodschap van de spreker (wat wil de spreker met deze tekst overbrengen?) in plaats van te focussen op wat alleen voor henzelf belangrijk is. Ze vatten niet meer alleen mondeling samen, maar ook schriftelijk. In de aantekeningen komen vooral hoofdzaken. Als er ook bijzaken in de aantekeningen staan, moet het onderscheid tussen hoofd- en bijzaken voldoende duidelijk zijn. Het kan nuttig zijn voorbeelden op te schrijven, omdat die later kunnen helpen om je te herinneren wat je precies bedoelde. Informatie die al bekend is, hoeft niet uitgebreid te worden opgeschreven, net als informatie die na te lezen is in een boek.

Bij het maken van aantekeningen hoort ook het gestructureerd uitwerken daarvan. Kort nadat de leraar iets heeft verteld, zit de informatie nog vers in het geheugen. Door de aantekeningen nog een keer door te nemen, ontdekt de leerling bovendien wat ontbreekt of wat hij niet helemaal heeft begrepen.

5.3.3 Spreken

Taken

Monologen in groep 5/6 veranderen enigszins van karakter. Leerlingen putten niet alleen meer uit hun eigen kennis en ervaringen, maar ze gebruiken ook informatie uit geschreven, beluisterde of bekeken bronnen en uit gesprekken met anderen. Ze gebruiken daardoor ook geleidelijk meer vaktaal die uit deze bronnen afkomstig is. Het onderwerp sluit vaak aan bij de zaakvakken of een thema in de klas, bij het specifieke interessegebied van de leerling of bij actualiteiten. Leerlingen leren langzaam te vertellen of te presenteren met minder ondersteuning uit de context. Ze doen bijvoorbeeld 'uit hun hoofd' verslag van een gebeurtenis. Tijdens een presentatie gebruiken ze wel hulpmiddelen in de vorm van voorwerpen, aantekeningen of digitale middelen.

Voorbeelden van monologen in groep 5/6 zijn:

- Bespreking van een zelfgekozen boek.
- Voordracht over een zelfgekozen onderwerp zoals een sport of hobby. De voordracht is voorbereid, bijvoorbeeld door in bronnen naar informatie te zoeken.
- Verslag van de uitvoering van een individuele of groepsopdracht, bijvoorbeeld van een onderzoek of proefje.
- Presentatie van een ontwerp.
- Uitleg bij een voorwerp of een spel, of toelichting bij een filmpje of bij foto's.
- Vertellen van een mop of anekdote.
- Zelfbedachte verhalen vertellen en bestaande of zelf verzonnen versjes voordragen.
- Opvoeren van een toneelstukje.
- Een monoloog in spelvorm, bijvoorbeeld spelen voor nieuwslezer of weerman.
- Toelichting geven bij een tentoonstelling van eigen werk tijdens een rondleiding voor ouders of leerlingen uit andere groepen.

Kenmerken van de taakuitvoering

Samenhang

Leerlingen in groep 5/6 leren er zich bewust van worden dat het voorbereiden van een monoloog kan helpen bij het overzichtelijk maken van de structuur ervan.

Bij presentaties leren ze informatie te ordenen in verschillende eenheden, bijvoorbeeld aan de hand van een aantal standaardvragen die ze van de leraar gekregen hebben. Ze leren ook om daarbij signaalwoorden en -zinnen te gebruiken. Ze kijken vooruit of terug, vatten tussentijds samen en ronden expliciet af. Ze maken ook duidelijk of het om feiten of meningen gaat.

Geheugensteuntjes helpen om tijdens het presenteren oog te houden voor de samenhang. Op een briefje staan bijvoorbeeld overgangszinnen van de ene naar de andere informatie-eenheid uitgeschreven. De structuur van een presentatie kunnen ze weergeven met bijvoorbeeld PowerPoint of met trefwoorden op het bord.

Bij het vertellen van een verhaal leren ze steeds meer elementen op te nemen, zoals opening en slot, situatieschets, probleem en oplossing, plaats, tijd, personen of karakters, en ze leren die elementen op een heldere en logische manier weer te geven. Ze leren ook om op een gevarieerde manier samenhang aan te brengen en om spanning bewust op te bouwen.

Afstemming op doel

Bij het uitvoeren van spreektaken houden leerlingen steeds meer rekening met het doel. Ze hebben nog hulp nodig bij het vaststellen van dat doel, als ze de klas bijvoorbeeld

willen overtuigen, is het van belang dat ze goede argumenten geven. Ze leren het doel in bepaalde situaties ook aangeven. Met 'Ik ken nu toch een leuke mop, moet je horen!' laten ze weten dat ze de ander willen amuseren. Ze leren dat ze met hulpmiddelen (zoals audiovisuele middelen) hun tekst duidelijker en aantrekkelijker kunnen maken en zo het doel beter kunnen bereiken. Bij een spreekbeurt over voeding laten ze bijvoorbeeld iets rondgaan dat hun klasgenoten kunnen proeven.

Leerlingen zijn zich ervan bewust dat hun taalgebruik en non-verbale gedrag invloed heeft op de begrijpelijkheid en aantrekkelijkheid van hun voordracht. Door een korte stilte te laten vallen is er extra aandacht voor wat volgt of door te fluisteren kun je spanning opbouwen. Ze leren dat ze hierdoor een doel (bijvoorbeeld anderen overtuigen dat ze het boek moeten gaan lezen) beter kunnen bereiken.

Afstemming op publiek

Bij het uitvoeren van spreektaken leren leerlingen hun monoloog af te stemmen op het publiek, bijvoorbeeld bij presentaties, het vertellen van een verhaal of het geven van uitleg. Ze denken van tevoren na over hun publiek en maken een inschatting van hun voorkennis (wat weten ze al wel en wat nog niet?), hun mening over het onderwerp (zouden ze er heel anders over denken?), hun belangstelling (heeft het onderwerp hun interesse?) en hun leeftijd. In de meeste gevallen is het publiek vertrouwd voor de leerlingen, zoals klasgenoten, de eigen leraar, (groot)ouders of leerlingen uit andere klassen. Ook onbekender publiek komt voor, bijvoorbeeld een gast in de klas die meeluistert. Leerlingen houden rekening met het publiek bij de keuze voor de manier waarop ze hun presentatie of verhaal verlevendigen. Ze vragen zich af welke voorbeelden het publiek leuk zal vinden. Ze leren hoe ze contact kunnen maken met het publiek en hoe ze op vragen kunnen ingaan. Ze letten op reacties en leren signalen van het publiek herkennen en interpreteren; ze leren na te gaan of het publiek begrepen heeft wat ze verteld hebben en of het geïnteresseerd blijft.

Woordgebruik en woordenschat

In groep 5/6 wordt het taalgebruik in een monoloog gevarieerder. Leerlingen gebruiken meer synoniemen en gaan spreekwoorden, uitdrukkingen en beeldspraak gebruiken. Ze leren ook steeds beter om iets preciezer te beschrijven, bijvoorbeeld door meer bijvoeglijke naamwoorden te gebruiken.

Ze leren dat ze in een presentatie beter geen nodeloos ingewikkelde woorden kunnen gebruiken die ze misschien van internet hebben gehaald, maar die de luisteraars niet begrijpen en die ze zelf misschien niet goed kunnen uitleggen.

Zie verder *Woordgebruik en woordenschat* bij Gesprekken in paragraaf 5.3.1.

Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

Leerlingen leren een monoloog zo voor te bereiden dat ze de informatie redelijk vloeiend kunnen overdragen. Een enkele keer naar een woord zoeken en haperingen of versprekingen komen daarbij voor en hoeven niet storend te zijn. Ze leren bewust aanwijzingen voor het verbeteren van de verstaanbaarheid toepassen.

Zie verder *Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing* bij Gesprekken in paragraaf 5.3.1.

5.4 Het onderwijs in gesprekken, luisteren en spreken in groep 7/8

5.4.1 Gesprekken

Taken

In groep 7/8 wordt voortgebouwd op de verschillende soorten gesprekken uit de voorgaande groepen. De kinderen zijn steeds meer vertrouwd met deze gesprekken en kunnen ze ook zelfstandiger voeren. De leerlingen voeren verschillende soorten geplande gesprekken om *deel te nemen aan discussie of overleg of informatie uit te wisselen*, de twee gesprekstaken uit het referentiekader. Bij de gesprekken waarbij de leraar aanwezig is, heeft deze een functie als model: hij laat zien hoe je op elkaar kunt reageren door zelf het goede voorbeeld te geven. Hij is alert op gespreksregels voor verschillende soorten gesprekken en legt ze zo nodig nogmaals uit. De verschillende soorten gesprekken keren regelmatig terug, waarbij de samenstelling van de gesprekken varieert (klassengesprek, kringgesprek, gesprek in kleine groepen, tweetallen).

Voorbeelden van *deelnemen aan discussie en overleg* in groep 7/8 zijn:

- Discussies waarbij leerlingen standpunten verwoorden, argumenten bij hun eigen mening geven en reageren op elkaars argumenten. Voorbeelden zijn discussiëren over een film of een boek of op een kritische manier actuele gebeurtenissen in de wereld bespreken.
- Verkennende gesprekken om met elkaar verschijnselen te vergelijken, problemen op te lossen, conclusies te trekken of verklaringen te bedenken (Hoe kan het dat in het ene jaar de bladeren later aan de bomen komen dan in het andere jaar?).
- Gesprekken om samen na te denken over filosofische vragen ('Wat is geluk?' 'zijn mensen gelijk aan elkaar?')
- Centrale gesprekken over onderwerpen die de hele klas aangaan ('Hoe gaan we de eindmusical doen?' 'Hoe zorgen we dat de groepjes goed samenwerken bij een opdracht?').

- Overleg in kleine groepjes (samen een presentatie voorbereiden; tweetallen die samen hun teksten bespreken en verbeteren; in een kleine groep een techniekvraagstuk oplossen; plan maken voor schooluitje; elkaar feedback geven).
- Debat met tegengestelde standpunten van de deelnemers en met een jury.
- Gesprekken in spelvorm, bijvoorbeeld het naspelen van een talkshow.

Voorbeelden van *informatie uitwisselen* in groep 7/8 zijn:

- Instructies waarbij de leraar de leerlingen betreft door gezamenlijk na te denken over welke aanwijzingen de gebruiker nodig heeft.
- Gesprekken waarbij kinderen elkaar helpen en uitleggen hoe een bepaalde taak moet worden uitgevoerd of waarbij ze een probleem verhelderen.
- Interviews waarin leerlingen doorvragen. Ze denken van tevoren na over de vragen en manieren waarop ze kunnen doorvragen. Ze leren ook improviseren als de geïnterviewde van het onderwerp afwijkt.
- Gesprekken waarin het uitwisselen van ervaringen centraal staat, bijvoorbeeld gesprekken over gebeurtenissen in de wereld.
- Brainstorms ('Op welke manier kunnen we zo veel mogelijk geld inzamelen voor een goed doel?')
- Leraar-leerlinggesprekken, gericht op kennisopbouw (bijvoorbeeld extra uitleg of overleg bij een opdracht), op persoonlijk welbevinden, of over de prestaties van de leerling (bijvoorbeeld schoolkeuzegesprek).

De verschillende soorten gesprekken keren regelmatig terug in gevarieerde samenstellingen (klassengesprek, kringgesprek, gesprek in kleine groepen, tweetallen, met of zonder leraar). De gesprekken worden complexer, bijvoorbeeld door een moeilijker gespreksonderwerp of lastiger kwesties, minder bekende gespreksdeelnemers (zoals een gast in de klas of leerlingen of een leraar uit andere groepen) of een gesprek in een minder bekende omgeving, bijvoorbeeld tijdens een bezoek aan een museum. Leerlingen voeren regelmatig gesprekken zonder de leraar. Ze krijgen verschillende taken in een gesprek, zoals gespreksleider, notulant of observator. Als de leraar deel uitmaakt van het gesprek, past hij zijn eigen inbreng aan het verloop van het gesprek aan. Hij biedt de kinderen veel ruimte om zelf te praten door hen tijd te geven na te denken, en door uitdagende en prikkelende vragen te stellen.

Net als in eerdere groepen is de variatie aan onderwerpen in groep 7/8 groot. De onderwerpen komen zowel van de leraar als van de leerlingen. De afstand tussen het onderwerp en de gespreksdeelnemers breidt zich verder uit. In groep 7/8 zijn de onderwerpen steeds minder contextgebonden en er komen vaker onderwerpen aan de orde die niet gekoppeld zijn aan eigen ervaringen van de leerlingen.

Complexere onderwerpen komen vaak uit de zaakvakken, soms in combinatie met de actualiteit, bijvoorbeeld de noodzaak tot beperking van de CO₂-uitstoot in verband met luchtvervuiling. Het kan helpen als de leraar bij een abstracter onderwerp de verschillende aspecten ervan concreet maakt. Bij het praten over klimaatverandering kun je de aspecten temperatuur, weer en neerslag onderscheiden. Er zijn ook gesprekken over ethische of maatschappelijke kwesties, zoals overgewicht bij kinderen.

Ook in groep 7/8 geldt dat de kans groter is dat kinderen over minder voorkennis beschikken naarmate een onderwerp verder van ze af staat. Als de leerlingen meer interesse in het onderwerp krijgen, bijvoorbeeld doordat de leraar er op een inspirerende manier over praat, wordt de afstand tot het onderwerp kleiner.

Leerlingen hebben in of buiten hun eigen lokaal een plek waar ze (in kleine groepjes) ongestoord met elkaar kunnen praten. Voor leerlingen in groep 7/8 is het fijn een 'hangplek' te hebben waar ze met elkaar kunnen kletsen zonder dat er een leerdoel aan het gesprek is gekoppeld. Ook in groep 7/8 zijn er boeken, tijdschriften, voorwerpen, prikborden met berichten en foto's uit kranten of bladen, oproepen van kinderen of ouders, en eigen teksten foto's om over te praten. Daarnaast zijn er allerlei materialen waarmee leerlingen onderzoeken en experimenteren op het gebied van science, en waarover ze overleggen, conclusies trekken en rapporteren. Leerlingen kunnen ook om de beurt een klassenblog bijhouden waar de hele groep vooraf of later over praat. Om digitaal materialen te verzamelen, kan apparatuur als een digitale (video)camera, voicerecorder of mobieltje handig zijn.

Kenmerken van de taakuitvoering

Beurten nemen en bijdragen aan samenhang

Fundamentele gespreksregels zijn in eerdere jaren veelvuldig aan de orde geweest en in groep 7/8 bekend. De leerlingen passen ze geautomatiseerd toe: ze luisteren naar elkaar, wachten tot een ander is uitgepraat, nemen vaak zelf het initiatief om iets te zeggen en hun inbreng sluit aan bij de vorige spreker. Ze leren bijdragen van anderen te interpreteren, evalueren en er vervolgens op in te gaan. Alle gesprekssoorten komen voor en de leerlingen weten op welke manier ze kunnen deelnemen aan verschillende soorten gesprekken.

Leerlingen overleggen regelmatig met elkaar in tweetallen of in kleine groepjes. Ze leren een gesprek met een niet te groot aantal deelnemers leiden, de beurtwisseling regelen en de voortgang van het gesprek bewaken. Ze leren dat je van de procedure mag afwijken als de situatie er om vraagt. Ze weten bijvoorbeeld dat je iemand moet laten uitspreken, maar als een gespreksdeelnemer over een ander onderwerp begint terwijl er nog geen overeenstemming is bereikt, kunnen ze hem onderbreken en daar op wijzen. De leraar

laat dit met voorbeeldgedrag zien en licht zijn gedrag toe. Over de beurtwisseling in gesprekssoorten waar de leerlingen nog niet zo vertrouwd mee zijn, bijvoorbeeld een debat met jury, geeft de leraar uitleg.

Leerlingen in groep 7/8 kunnen de samenhang in gesprekken zelf bewaken, zeker in kleinere groepen. Ze kunnen een gesprek beginnen, gaande houden, vragen stellen als ze iets niet begrijpen of meer willen weten, ze kunnen vasthouden aan de lijn van het gesprek en een gesprek afsluiten. Ze leren beoordelen of ze bij het onderwerp moeten blijven of dat het op een bepaald moment zinvol kan zijn hiervan af te wijken. De leraar blijft steeds meer op de achtergrond in gesprekken in kleinere groepen. Bij klassen- of kringgesprekken kan zijn rol nog wel sturend zijn, omdat het voor leerlingen in groep 7/8 nog moeilijk is een dergelijk gesprek te leiden.

Afstemming op doel

Leerlingen in groep 7/8 zijn zich in een gesprek bewust van het doel ervan en kunnen hun taalgebruik daaraan aanpassen. Ze weten iets op een zodanige manier te verwoorden dat ze hun doel bereiken, bijvoorbeeld door in een discussie sterke voorbeelden te geven om hun argumenten kracht bij te zetten.

Leerlingen blijven in de gaten houden of ze het doel bereiken. Dit doen ze door vragen te stellen als iets niet helemaal duidelijk is, en door na te gaan of de boodschap overkomt bij anderen. Zo nodig herordenen ze hun gedachten en formuleren ze opnieuw wat ze willen overbrengen.

Leerlingen leren kritisch te zijn op elkaars bijdragen aan een discussie. Zo kunnen ze elkaars bedoelingen beter begrijpen, elkaar stimuleren de eigen doelen zo goed mogelijk te verwoorden, verschillende meningen herkennen, deze met elkaar bediscussiëren en tot een afweging van argumenten komen.

De leraar blijft voordoen hoe het doel in het oog gehouden wordt door zelf hardop te denken, vragen te stellen, verwachtingen uit te spreken, zelf zijn mening te geven of te reflecteren op de mondelinge taalactiviteit.

Afstemming op gesprekspartner(s)

Kinderen in groep 7/8 zijn steeds beter in staat gesprekken te voeren in verschillende situaties met verschillende gesprekspartners. Ze kunnen een inschatting maken van hoe formeel of informeel een situatie is. Het afstemmen van hun taalgebruik en gedrag op de situatie leren ze steeds meer verfijnen, mede door reflectie op hun taalgedrag. Ze kunnen meestal inschatten wanneer Standaardnederlands passend is en wanneer een dialect of straattaal mogelijk is. Ze kennen het begrip standaardtaal en weten hoe ze iemand moeten aanspreken als ze bijvoorbeeld opbellen om een bioscoopkaartje te reserveren (begroeten, naam noemen, *u* gebruiken, bedanken, afsluiten).

Leerlingen zijn zich ervan bewust dat ze rekening moeten houden met wat anderen over een onderwerp weten, en passen de hoeveelheid informatie die ze over een onderwerp geven in een gesprek daaraan aan.

Woordgebruik en woordenschat

Intentioneel woordenschatonderwijs blijft ook in groep 7/8 van belang. In steeds verdergaande mate gaat het om schooltaalwoorden die leerlingen uit zichzelf niet gebruiken, maar die wel noodzakelijk zijn om over nieuwe inhoud te praten, zoals *verbinden*, *veronderstellen*, *immers*, *onderscheidend*. De woorden worden actief gebruikt in gesprekken bij de zaakvakken en in de taallessen.

Leerlingen blijven de context gebruiken om betekenissen te achterhalen, zowel uit wát er wordt gezegd als door non-verbale signalen of afbeeldingen en audio- of videomateriaal. Ze leren nu steeds meer verbanden leggen, bijvoorbeeld door wat ze uit andere vakken weten of door gebeurtenissen uit het nieuws. Ook construeren ze, bijvoorbeeld tijdens uitleg over een kennisgebied, nieuwe concepten en leren ze deze te 'labelen'. Zo ontdekken ze dat aan nieuwe kennis nieuwe woorden verbonden zijn (bij het bespreken van de functie van de nieren komen bijvoorbeeld woorden als *nierfalen* en *dialyse* voor). Nieuwe woorden kunnen nieuwe concepten weergeven of een inhoud preciezer uitdrukken ('een guerrilla is een bepaald soort oorlog'). Uitbreiding van de woordenschat vindt voor een groot deel plaats door het vergroten van de kennis van de wereld.

Leerlingen leren meer spreekwoorden en uitdrukkingen en gebruiken ze ook zelf. Ook gebruiken ze metaforen en andere soorten beeldspraak. Er komt meer diversiteit in hun taalgebruik. Ze leren meer synoniemen van woorden en specifieke verschillen tussen woorden en gebruiken gedetailleerdere beschrijvingen om iets te verduidelijken. Ze leren hun woordgebruik steeds beter aan de situatie aan te passen, waarbij ze nuances in betekenissen leren aanbrengen. Kinderen leren er ook begrippen bij om over taal te praten, zoals *leenwoord*, *intonatie*, *context*. De betekenis van begrippen die in groep 5/6 al aan de orde zijn geweest, wordt verdiept. Ze kennen bijvoorbeeld de begrippen *standpunt* en *argument*, en leren daar in groep 7/8 de betekenis bij van begrippen als *overwegen*, *formuleren* en *positie*.

De leraar blijft ook in groep 7/8 voordoen hoe je de betekenis van een woord kunt achterhalen. Daarnaast gebruikt hij in gesprekken regelmatig omschrijvingen van woorden, zodat leerlingen zien dat je ook op die manier kunt zeggen wat je bedoelt als je een woord niet precies kent. De leraar is zich bij elke activiteit bewust van de mogelijkheden tot uitbreiding van de woordenschat.

Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

Het taalgebruik van leerlingen in groep 7/8 is doorgaans redelijk vloeiend. Ze weten dat praten over een moeilijk of 'gewaagd' onderwerp niet altijd vloeiend gaat, omdat ze soms niet precies weten hoe iets zit of omdat ze bijvoorbeeld niemand willen kwetsen. Ze laten het ook weten als ze naar een woord of formulering zoeken, zodat de luisteraars kunnen meedenken. Pauzes, haperingen of versprekingen zijn echter inherent aan natuurlijke spreeksituaties en zijn, als ze niet te frequent voorkomen, niet storend.

Leerlingen weten dat ze door een onduidelijke articulatie, mompelend of binnensmonds praten, verkeerde intonatie of door te snel praten lastig te verstaan kunnen zijn. Ze letten goed op hun verstaanbaarheid door bijvoorbeeld hun uitspraak te verbeteren. Door op zijn eigen articulatie, volume en spreektempo te letten, geeft de leraar zelf het goede voorbeeld.

Langere en ingewikkelde zinnen zijn soms nog grammaticaal incorrect. Hoewel dergelijke fouten in mondeling taalgebruik wel voorkomen, letten leerlingen hier steeds meer zelf op en corrigeren ze hun fouten tijdens het spreken.

5.4.2 Luisteren

Tekstkenmerken

Lengte

De lengte van luisterteksten varieert. Bij nieuwe informatie, ingewikkelde inhoud of teksten met een hoge informatiedichtheid kan het luisteren vijf tot tien minuten duren en soms wat langer. Leerlingen zijn langzamerhand in staat om meer informatie te verwerken. Bij teksten waarin een groot deel van de inhoud meer bekend is, de inhoud niet al te moeilijk en de informatiedichtheid niet hoog, kan het luisteren langer duren. Naar verhalen kunnen leerlingen langer luisteren.

Opbouw

De opbouw van teksten waar leerlingen in groep 7/8 naar luisteren, kan complexer worden. Wel hebben de teksten een heldere structuur.

Bij *zakelijke teksten* krijgen teksten met een mening en argumentatie een grotere plaats. De zakelijke teksten bevatten zowel eenvoudige als wat meer complexe structuren. Er zijn bijvoorbeeld naast chronologische, opsommende en vergelijkende structuren ook redengevende, voorwaardelijke en concessieve (*als ... dan ...*) tekststructuren. Wel blijft de structuur helder, met meestal duidelijk aangegeven verbanden en denkstappen.

Instructies worden complexer doordat ze meer aanwijzingen bevatten voor het uitvoeren van minder eenvoudige taken. Als dat nodig is, wordt de instructie herhaald. Ondersteuning uit de context en door de leraar neemt af.

Verhalen verlopen minder vaak chronologisch dan verhalen in groep 5/6. Ze kunnen bijvoorbeeld beginnen met flashbacks naar gebeurtenissen die eerder plaatsvonden of ze kunnen met flash-forwards vooruitwijzen naar gebeurtenissen die nog zullen gaan plaatsvinden. Meestal hebben de verhalen een gesloten einde, maar open eindjes komen ook voor. De verhalen hebben meer verhaallijnen die op complexere manieren met elkaar verweven zijn. Er komen meerdere vertelinstanties voor. Naast een personale verteller en een ik-verteller, komt ook de alwetende verteller voor.

Luisterteksten bevatten expliciete aanwijzingen voor leerlingen om verbanden te herkennen, bijvoorbeeld door verwijzwoorden, signaalwoorden en non-verbale informatie. In groep 7/8 neemt de informatiedichtheid in luisterteksten toe; teksten die redelijke informatiedicht zijn komen voor. In de teksten worden voorbeelden en parafrases gebruikt. Op zinsniveau is er sprake van enkelvoudige en langere samengestelde zinnen met bijvoorbeeld bijzinnen.

De teksten bevatten naast frequente alledaagse woorden ook schooltaalwoorden, vaktaalwoorden en beeldspraak. Het taalgebruik kan abstracter en formeler zijn.

Taken

Leerlingen in groep 7/8 zijn gewend aan het *luisteren naar instructies*, *luisteren als lid van een live publiek* en *luisteren naar radio en televisie/ gesproken tekst op internet*, de drie luistertaken in het referentiekader. In groep 7/8 luisteren ze regelmatig naar teksten over complexere onderwerpen.

Voorbeelden van *luisteren naar instructies* in groep 7/8 zijn:

- Luisteren naar uitleg over nieuwe leerstof en opgaven bij de leerstof.
- Leerlingen luisteren zowel naar klassikale instructies als naar instructies in kleine groepen.

Voorbeelden van *luisteren als lid van een live publiek* in groep 7/8 zijn:

- Luisteren naar verhalen of boeken die de leraar, andere kinderen of anderen vertellen of voorlezen, en naar gedichten, liedjes en voorstellingen, in de klas of bijvoorbeeld tijdens een (maand)afsluiting of feestelijke gebeurtenis met de hele school.
- Luisteren naar (verzonden of waargebeurde) verhalen van de leraar of een andere leerling.

- Luisteren naar informatieve presentaties van elkaar, en ook van gasten die in de klas komen of bij wie leerlingen op bezoek gaan, bijvoorbeeld een gids in een museum.
- Luisteren naar een betogende tekst waarin de leraar of een leerling een standpunt met argumenten geeft over een actueel of maatschappelijk onderwerp.

Voorbeelden van *luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet* in groep 7/8 zijn:

- Luisteren naar informatie die te maken heeft met een onderwerp uit de klas.
- Luisteren en kijken naar discussieprogramma's, documentaires, films, tv-series, reclame, filmpjes op YouTube, zelfgemaakte filmpjes, educatieve programma's (bijvoorbeeld Zapp Weekjournaal) en filmpjes bij methodes. Het gaat vaak om nieuws en maatschappelijke onderwerpen waarin verschillende standpunten worden belicht.

Kenmerken van de taakuitvoering

Begrijpen

Leerlingen breiden ook in groep 7/8 hun kennis van teksten verder uit en gebruiken die bij het luisteren. Met veel tekstsoorten hebben ze in vorige jaren al ervaring opgedaan. Ze herkennen bijvoorbeeld direct of de tekst waar ze naar luisteren een instructie is, een informatieve tekst of een fictief verhaal, en kunnen daardoor wat ze horen in het kader van die tekstsoort plaatsen. Bij teksten die ze nog minder vaak gehoord hebben (bijvoorbeeld teksten bij een documentaire op de radio of televisie) is het belangrijk dat de leraar samen met de kinderen reflecteert op de tekstsoort en het karakteristieke verloop ervan. De leraar zorgt ervoor dat kinderen vaker naar deze tekstsoort luisteren zodat ze weten wat ze kunnen verwachten, het doel herkennen en daardoor de tekst beter kunnen begrijpen.

Leerlingen versterken ook hun kennis over teksten en tekststructuren. Ze leren steeds beter het thema en de strekking van een tekst bepalen en achter de bedoeling van de verteller of spreker te komen. Ook leren ze steeds beter relaties leggen tussen tekstdelen, zoals hoofd- en bijzaken onderscheiden, gebeurtenissen in de tijd ordenen, analogieën herkennen in situaties en gebeurtenissen, verbanden van oorzaak en gevolg leggen, argumenten, feiten en verschillende meningen herkennen en conclusies trekken. Ook zetten ze hun kennis in over zins- en woordbouw en over de intonatie waarmee zinnen worden uitgesproken. Leerlingen leiden woordbetekenissen af uit de tekst en leren ook beeldspraak in de tekst te herkennen.

In groep 7/8 stemmen leerlingen hun manier van luisteren steeds beter af op hun luisterdoel. Ze leren zich steeds bewuster zijn van de manier waarop ze luisteren om hun

luisterdoel te bereiken. Ze luisteren *globaal* als de informatie al bekend is, ze moeten *precies* luisteren om bijvoorbeeld uitleg over grafieken te begrijpen en ze luisteren *selectief* om specifieke informatie te achterhalen. Om een mening over een programma op tv te geven of om de reclame-trucs in een reclamespotje te achterhalen, moeten ze *kritisch* luisteren. Het expliciteren van deze verschillende manieren van luisteren door de leraar helpt kinderen hun manier van luisteren af te stemmen op hun luisterdoel. Leerlingen gaan na of ze hun luisterdoel bereikt hebben. Door iets kort te herhalen, gaan ze na of ze het goed hebben begrepen. De leraar doet dit hardop denkend voor, en reflecteert samen met de kinderen hierop.

Interpreteren

Leerlingen koppelen wat ze horen aan eigen ervaringen en aan hun kennis van de wereld. Die kennis blijft sterk toenemen in groep 7/8. Vaak leggen kinderen vanzelf al de relatie tussen wat ze ergens gehoord, gezien of gelezen hebben met een luistertekst ('Ik weet al dat China steeds belangrijker wordt in de wereld, want er staat vaak iets over in de krant'). Een kort gesprek voordat de tekst beluisterd wordt (klassikaal, in een kleine groep of in een tweetal) helpt bij het activeren van de voorkennis en maakt het luisteren makkelijker. Leerlingen herkennen steeds beter het doel van de tekst. Dat doen ze op basis van de tekstsoort en andere informatie, zoals de auteur of het onderwerp. Als ze een tekst lezen van een bepaalde schrijver die ze kennen, kunnen ze bijvoorbeeld voorspellen dat het om een ironische tekst gaat.

Evalueren

Leerlingen in groep 7/8 leren kritisch luisteren naar betogen. Ze gaan na of de spreker zichzelf niet tegenspreekt of misschien een gekleurde boodschap heeft. Ze leren luisterteksten en uitspraken beoordelen; ze leren letten op onjuistheden, onvolkomenheden en pogingen tot manipulatie in de tekst. Ze gaan ook na of de bron betrouwbaar, recent en bruikbaar is. Naast reageren op en waarderen van de inhoud van de beluisterde tekst, leren leerlingen beter kritisch te reageren op de organisatie van de tekst. Ze leren die evaluaties onderbouwen met argumenten, voorbeelden en bewijzen uit de tekst. Vragen die daarbij kunnen helpen en die leerlingen zichzelf of elkaar kunnen stellen, zijn veelal dezelfde vragen als in groep 5/6 (bijvoorbeeld: 'Vond je de manier waarop het werd verteld duidelijk?' 'Is er iets vergeten of had er iets weggelaten kunnen worden?' 'Vind je wat je te weten bent gekomen belangrijk of leuk of overbodig?' 'Zou je willen dat anderen dit ook te horen kregen?'). Er kunnen in groep 7/8 hogere eisen aan de antwoorden worden gesteld. Leerlingen moeten in hun antwoorden blijk geven van hun toegenomen kennis van teksten en taal. Ze gebruiken bijvoorbeeld meer begrippen om over taal te praten, zoals

intonatie, spreekpauze, vaktaal. Daarnaast leren leerlingen beluisterde teksten met elkaar vergelijken en daar een oordeel over geven.

Samenvatten

In groep 7/8 oefenen leerlingen verder met het samenvatten van luisterteksten. Ze herhalen de voor samenvatten belangrijke vaardigheden *weglaten* (van details en overbodige informatie) en *verzamelen* (van informatie die bij elkaar hoort door overkoepelende term of formulering) en leren de belangrijkste boodschap *afleiden* uit een tekst. Ze leren eerst de hoofdgedachte bepalen van tekstdelen, bijvoorbeeld van een paragraaf of alinea en leiden dan de hoofdgedachte af van de hele tekst. Als deze niet expliciet is genoemd, is het afleiden van de hoofdgedachte voor de hele tekst erg moeilijk. De leerling moet afstand nemen van woorden en van volgorde, relaties leggen tussen verschillende tekstdelen, informatie clusteren en tot slot in eigen woorden de hoofdgedachte weergeven (Hoogeveen, 2001). Om zich de vaardigheid van het samenvatten eigen te maken, moeten leerlingen er veel mee oefenen.

Leerlingen leren hun samenvatting meer te richten op iemand die de tekst niet zelf heeft gehoord, en vatten zo samen dat deze het toch kan begrijpen. Het samenvatten verloopt van zelfrelevant in groep 3/4 (wat is belangrijk voor henzelf?) via tekstrelevant in groep 5/6 (het samenvatten volgt de tekst) langzaam naar publieksrelevant (wat is belangrijk voor de ander?).

Leerlingen worden vaardiger in het maken van beknopte aantekeningen tijdens het luisteren. Ze leren in hun aantekeningen de hoofdzaken met trefwoorden opschrijven. Ze houden goed in de gaten dat ze hun aantekeningen later nog kunnen duiden. Ze leren dat het zinvol is om hun aantekeningen nog een keer door te nemen. Ze gaan na of het nodig is iets wat uitgebreider op te schrijven of voorbeelden op te nemen. Ze leren de aantekeningen gestructureerd uit te werken en de tekst in eigen woorden weer te geven.

5.4.3 Spreken

Taken

In groep 7/8 gebruiken leerlingen bij het houden van een monoloog steeds meer informatie uit geschreven of bekeken bronnen, en uit gesprekken met anderen die ze zich (deels) eigen hebben gemaakt. Ze gebruiken vaktaal die uit deze bronnen afkomstig is. Het onderwerp komt meer los van het specifieke interessegebied van de leerling. In een spreektaak kan het ook gaan om het geven van een beargumenteerde mening. Ze weten tijdens presentaties op welke manier ze hulpmiddelen ter ondersteuning kunnen inzetten. Het publiek kan uit een kleinere en ook uit een grotere groep bestaan.

Voorbeelden van monologen in groep 7/8 zijn:

- Verslag van de uitvoering van een individuele of groepsopdracht.
- Presentatie van onderzoek of proef.
- Voordracht over een zelf gekozen onderwerp, waarvoor onderzoek is gedaan.
- Boekpresentatie.
- Uitleg bij een voorwerp, een spel of een apparaat, of toelichting bij een filmpje of foto's.
- Vertellen van een mop of over een grappig of droevig voorval.
- Bestaande en zelfbedachte verhalen en gedichten vertellen of voordragen.
- Opvoeren van een toneelstukje of sketch, waarbij geïmproviseerd wordt.
- Een betoog houden over een actueel of maatschappelijk onderwerp waarin leerlingen hun eigen mening verdedigen en tegenargumenten weerleggen.
- Een aankondiging of mededeling doen, in hun eigen maar ook in een andere groep.
- Presenteren van een voorstelling of bijeenkomst, bijvoorbeeld een show of bijdragen voor de maandsluiting presenteren.
- Een monoloog in spelvorm, bijvoorbeeld spelen voor radiopresentator.

Kenmerken van de taakuitvoering

Samenhang

In groep 7/8 kunnen kinderen een samenhangende monoloog houden. Ze presenteren informatie op een geordende manier en geven vooraf aan hoe de structuur is. Ze gebruiken verschillende signaalwoorden en maken daar bovendien meer gevarieerd gebruik van (*eerst ...*, *en toen ...*, *vervolgens ...*, *daarna ...*, of *op die manier*, *daarom*, *vanwege*). Ze gebruiken zinnen om informatie tussen verschillende onderdelen te verbinden ('Net heb ik iets verteld over ..., en nu ga ik uitleggen wat ik daar precies mee bedoel'). Ze ondersteunen een monoloog door non-verbaal gedrag, met illustraties, afbeeldingen, grafieken, tabellen of voorwerpen of met behulp van filmpjes. Ze leren hun verhaal of presentatie zelfstandig te structureren, bijvoorbeeld met behulp van aantekeningen of digitale middelen.

Een verhaal bevat elementen die de samenhang duidelijk maken: opening en slot, een situatieschets, een herkenbaar probleem en een duidelijke oplossing.

Kinderen die moeite hebben met het aanbrengen van samenhang in een monoloog, krijgen ondersteuning van de leraar en maken ook gebruik van feedback door andere leerlingen.

Afstemming op doel

Leerlingen in groep 7/8 zijn zich bij een monoloog bewust van het doel ervan; ze hebben er vooraf over nagedacht, en kunnen de structuur van de monoloog en hun taalgebruik daar ook op afstemmen. Ze weten iets op een zodanige manier te verwoorden dat ze hun

doel bereiken. Ze laten hun enthousiasme blijken over een bijzonder boek, ze laten merken dat een probleem nogal ingewikkeld is en er voor- en nadelen aan zitten, of ze geven expliciet aan wat de verschillende stappen zijn bij een instructie. Er is zowel aandacht voor informatieve als voor instructieve, amuserende en betogende doelen.

Bij een monoloog blijven leerlingen in de gaten houden of ze het doel bereiken door na te gaan of de boodschap overkomt bij anderen. Zo nodig herordenen ze hun gedachten en formuleren ze opnieuw wat ze willen overbrengen.

Afstemming op publiek

Leerlingen in groep 7/8 zijn steeds meer in staat een monoloog af te stemmen op hun publiek. In een monoloog voor een lagere groep gebruiken ze bijvoorbeeld eenvoudigere taal, geven ze zo nodig meer uitleg en kiezen een onderwerp waarvan ze denken dat de kinderen het leuk vinden. Bestaat het publiek bijvoorbeeld uit de leraren van hun school, dan weten ze dat de voorkennis over bepaalde zaken zo groot is dat ze die niet hoeven toe te lichten. Bovendien passen ze de aanspreekvorm in die situatie aan. Ze hebben oogcontact met het publiek en ondersteunen hun monoloog non-verbaal en met illustraties, grafieken en tabellen en met audiovisuele middelen. Ze ervaren dat een levendige stijl door gevarieerd woordgebruik, vergelijkingen, beeldspraak en voorbeelden en ook herhalingen en samenvattingen prettig kunnen zijn voor een goed begrip van hun tekst. Ze proberen het publiek te boeien door bijvoorbeeld ook humor te gebruiken. Tijdens hun monoloog of aan het eind daarvan leren ze naar reacties van de anderen vragen. Ze leren vragen over het onderwerp te beantwoorden en met commentaar om te gaan.

Woordgebruik en woordenschat

Leerlingen in groep 7/8 brengen meer variatie aan in hun taalgebruik in een monoloog. Ze gebruiken meer synoniemen en beeldspraak en brengen nuances aan door de woorden die ze kiezen.

Ze zijn er alert op geen nodeloos ingewikkelde woorden te gebruiken, waarvan ze zelf de betekenis misschien niet goed kunnen uitleggen. Ze gebruiken een andere formulering of een toelichting als ze een woord niet kennen. Als ze niet op een bepaald woord komen, kunnen ze een omschrijving geven, een synoniem gebruiken of iets non-verbaal uitdrukken.

Zie verder *Woordgebruik en woordenschat* bij Gesprekken in paragraaf 5.4.1.

Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

Leerlingen in groep 7/8 denken bij voorbereide monologen vooraf na over hun formuleringen. Bij het voorbereiden van presentaties gebruiken ze aantekeningen als geheugensteuntjes. Een goede voorbereiding helpt om de informatie redelijk vloeiend te

kunnen overdragen. Tijdens het spreken komen het zoeken naar woorden, haperingen of versprekingen nog wel voor, maar in die mate dat ze niet storend zijn.

Leerlingen verbeteren hun verstaanbaarheid en grammaticale fouten met hulp van aanwijzingen van de leraar en andere leerlingen.

Zie verder *Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing* bij Gesprekken in paragraaf 5.4.1.

Literatuur

- Aitchison, J. (2002). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford UK & Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk in School* (pp. 1-15). London: SAGE.
- Beek, A. van der, & Paus, H. (2011). *Leerstoflijnen begrippenlijst en taalverzorging beschreven*. Enschede: SLO.
- Bok, A. (2000). *Basislijst woordenschat: Bronbestand ten behoeve van de woordenschatontwikkeling voor leerlingen 10-14 jaar*. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2011). *Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Cummins, J. (1991). Language Development and Academic Learning. In L. Malave & G. Duquette, *Language, Culture and Cognition* (pp. 161-175). Clevedon: Multilingual Matters.
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie: Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Duerings, J., Linden, B. van der, Schuurs, U., & Strating, H. (2011). *Op woordenjacht*. Antwerpen: Garant.
- Elbers, E. P. J. M., & Koole, T. (2011). *Scaffolding and teachers' use of questions. A conversation analysis of questions in explanations*. Paper presented at 14th conference of the European Association for Research in Learning and Instruction. Exeter (UK).
- Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J., & Peters, S. (2009). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Elsäcker, W. van, Damhuis, R., Droop, M. & Segers, E., (2010). *Zaakvakken en Taal: Twee vliegen in één klap! Taalontwikkeling stimuleren bij het zaakvakonderwijs in groep 5-8 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor taalvaardigheid*. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal*. Enschede: SLO.

Gelderens, A. van (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven*. Enschede: SLO.

Gijssels, M. van, & Druenen, M., van (2013). *Opbrengstgericht werken aan mondelinge taalvaardigheid*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Grieken, R. van, Piras, D. & Noordhuis, A., (2011). *Debatteren om te winnen. De kunst van het overtuigen*. Zaltbommel: Uitgeverij Haystack.

Hardman, F. (2008). Teachers' Use of Feedback in Whole-class and Group-based Talk. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk in School* (pp. 131-150). London: SAGE.

Hoogeveen, M. (2001). De vaardigheid samenvatten onder de loep. Achtergrondartikel bij bijeenkomst 2. In M. Hoogeveen (red.), B. Kouwenberg, & I. Zijp, *Minder is meer ... Samenvatten in de context van mondeling taalonderwijs* (pp. 1-33). Enschede: SLO.

Hoogeveen, M. (red.), Kouwenberg, B., & Zijp, I. (2001). *Minder is meer: samenvatten in de context van mondeling taalonderwijs. Een cursus voor de nascholing en begeleiding van leerkrachten in de onderbouw van het basisonderwijs*. Enschede, SLO.

Hoogeveen, M., Seelen, M., & Wijnbergh, A. (2002). *Taal in beeld. Een onderwijsaanbod voor het taalonderwijs, en in bijzonder het schrijfonderwijs, in de vrijeschool voor kinderen van 4-12*. Enschede: SLO.

Hoogeveen, M., & Wijnbergh, A. (2005). *Taal in beeld. Een onderwijsaanbod voor het onderwijs in spreken en luisteren in de vrijeschool*. Enschede: SLO.

Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Krämer, I., Kuhlemeijer, H., Knoop, H., Hemker, B., & Van Weerden, J. van (2014). *Balans van de spreekvaardigheid in het basis- en speciaal onderwijs 2. Uitkomsten van de peiling in 2010 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO*. PPON-reeks 56. Arnhem: Cito.

- Krom, R., Berkel, S. van, Schoot, F. van der, Sijstra, J., Hemker, B., & Marsman, M. (2011). *Balans van het luisteronderwijs in het basis- en speciaal basisonderwijs 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2007*. PPOON-reeks 46. Arnhem: Cito.
- Kuiken, F., & Droge, S. (2010). *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen. Deelproject 'Woordenschat'*. Amsterdam/Groningen: UvA/RUG.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk in School* (pp. 55-71). London: SAGE.
- Norden, S. van (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Nulft, D., van den, & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven*. Enschede: SLO.
- Peer, W. van, & Tielemans, J. (1984). *Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs. Deel 1. Fundamenten*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Schaerlaekens, A. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Schaerlaekens, A., Kohnstamm, D. & Lejaegere, M. (1999). *Streeflijst woordenschat voor zesjarigen: derde versie gebaseerd op nieuw onderzoek in Nederland en België*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schrooten, W., & Vermeer, A. (1994). *Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Sleeuwaert, T. (2001). Leren noteren. In A. Mottart (Red.), *Veertiende conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 31-39). Gent: Academia Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp.125-144). Oxford UK: Oxford University Press.
- Tellings, A., Hulstbosch, M., Vermeer, A., & Bosch, A. van den (2014). BasiLex: an 11.5-million words corpus of Dutch texts written for children. *Computational Linguistics in the Netherlands Journal, Volume 4*, 191-208.
- Teunissen, F., & Hacquebord, H. I. (2002). *Onderwijs met taalkwaliteit*. Kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1992). Woordenschat van leerlingen in het Basis- en MLK-onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 69, 218-234.
- Verhoeven, L., Biemond, H., & Litjens, P. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie. Leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12
Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [@slocommunicatie](https://twitter.com/slocommunicatie)

slo