



●
●
● **Leerstoflijnen
begrippenlijst en
taalverzorging
beschreven**

**Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor
het domein begrippenlijst en taalverzorging op de basisschool**

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Leerstoflijnen begrippenlijst en taalverzorging beschreven

Uitwerking van het referentiekader
Nederlandse taal voor het domein begrippen-
lijst en taalverzorging op de basisschool

Annie van der Beek en Harry Paus

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Augustus 2011

Colofon

© 2011 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs

Annie van der Beek en Harry Paus

Vormgeving

BuroDaan grafische vormgeving, Markelo

Foto omslag

humantouchphotography.nl

Met adviezen van

René Berends (Saxion), Helge Bonset (SLO), Nicola Brijde (ThiemeMeulenhoff), Jos Cöp (Zwijssen), Mienke Droop (Expertisecentrum Nederlands), Ivet van der Eerden (ThiemeMeulenhoff), Amos van Gelderen (Kohnstamm Instituut), Kees de Glopper (Rijksuniversiteit Groningen), Annemarie Heuts (ThiemeMeulenhoff), Frans van den Heuvel (Fontys Fydes), Arjanne Hoogerman (Malmberg), Mariëtte Hoogeveen (SLO), Nicole van Kan (Noordhoff), Ria Kleijnen (Windesheim, Onderwijscentrum VU), Els Leenders (SLO), Wendy Ligt (Malmberg), Astrid Mols (Cito), Anita Oosterloo (SLO), Gert Rijlaarsdam (Universiteit van Amsterdam), Pauline Roumans (Cito), Truus Schijf (Muiswerk Educatief), Paul Stapel (Zwijssen), Joop Stoeldraijer (Edux), Margreet Veenman (Noordhoff), Johan Zuidema (ThiemeMeulenhoff).

Informatie

SLO

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 664

Internet: www.slo.nl

E-mail: primaironderwijs@slo.nl

AN 1.6095.431

Inhoudsopgave

Inleiding	4
1. Begrippenlijst en taalverzorging: leerstoflijnen in schema	8
1.1 Leerstoflijnen begrippenlijst	9
1.2 Leerstoflijnen taalverzorging	14
2. Algemene kenmerken van het domein begrippenlijst en taalverzorging	18
2.1 Taalontwikkeling	21
2.1.1 Mondelinge taal	21
2.1.2 Lezen en schrijven	23
2.2 Spellingcategorieën	25
2.3 De schema's leerstoflijnen toegelicht	28
2.3.1 Begrippenlijst	28
2.3.2 Taalverzorging	31
2.4 Keuzes in taalverzorgingsonderwijs	34
3. Karakteristieken van het domein begrippenlijst en taalverzorging in groep 1 tot en met 8	36
3.1 Karakteristieken voor groep 1/2	37
3.2 Karakteristieken voor groep 3/4	39
3.2 Karakteristieken voor groep 5/6	40
3.4 Karakteristieken voor groep 7/8	42
Literatuur	44

Inleiding

Het Referentiekader taal en rekenen

In het *Referentiekader taal en rekenen* (2009) 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.

Er worden voor deze domeinen vier niveaus onderscheiden. Het fundamenteel niveau 1 (niveau 1F) voor het eind van het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het praktijkonderwijs, niveau 2F voor mbo 1, 2, 3 en vmbo, niveau 3F voor mbo 4 en eind havo en ten slotte niveau 4F voor eind vwo.

Het fundamentele niveau is zo bepaald dat ongeveer 75% van de leerlingen dat bereikt op het eind van het schooltype. Leerlingen die het fundamenteel niveau voor hun onderwijstype hebben behaald, krijgen meer aangeboden: ze gaan op weg naar het volgende niveau, het zogenoemde streefniveau. Voor de Nederlandse taal geldt dat het streefniveau gelijk staat met het volgende fundamentele niveau: het streefniveau 1S voor het basisonderwijs staat gelijk aan niveau 2F. Voor de 25% die het fundamenteel niveau 1F op het eind van de basisschool niet zal halen, biedt de leraar adequate leerstof aan, aansluitend op de mogelijkheden van de leerling.

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 zijn 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? Op de website **www.taalenrekenen.nl** worden deze vragen beantwoord. 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 kan de opbouw van de leerstof voor de verschillende domeinen over de groepen 1 tot en met 8 eruit zien? Op deze vraag willen we een antwoord geven in een reeks van vier publicaties die steeds één van de vier taaldomeinen uit het referentiekader behandelen:

- *Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven*
- *Leerstoflijnen lezen beschreven*
- *Leerstoflijnen schrijven beschreven*
- *Leerstoflijnen begrippenlijst en taalverzorging beschreven*

De voorliggende publicatie betreft de uitwerking van het vierde domein, de leerstoflijnen voor begrippenlijst en taalverzorging.

Begrippenlijst en taalverzorging

Het domein begrippenlijst en taalverzorging bestaat uit twee delen. De *begrippenlijst* omvat begrippen en concepten die leerlingen moeten kennen en kunnen hanteren om over taal en taalverschijnselen te kunnen denken en spreken. Bij *taalverzorging* gaat het om kennis die in dienst staat van een verzorgde schriftelijke taalproductie, en in het referentiekader wordt dat beperkt tot regels voor spelling, interpunctie en het gebruik van hoofdletters.

De inhoud van het domein begrippenlijst en taalverzorging sluit aan bij drie kerndoelen Nederlandse taal voor het basisonderwijs¹. In kerndoel 8 staat dat leerlingen aandacht leren besteden aan correcte spelling, in kerndoel 11 dat ze regels leren voor het spellen van werkwoorden, voor andere woorden dan werkwoorden, en voor het gebruik van leestekens. Kerndoel 12 geeft aan dat leerlingen begrippen leren die het hun mogelijk maken om over taal te kunnen denken en spreken. In de voorliggende publicatie zijn mogelijke inhouden en een mogelijke verdeling van de leerstof voor het domein begrippenlijst en taalverzorging beschreven. Deze inhouden sluiten aan bij de inhoud van de genoemde kerndoelen: de inhoud van kerndoel 12 bij de leerstoflijn begrippenlijst en de inhoud van de kerndoelen 8 en 11 bij de leerstoflijn taalverzorging. De leerstof is in deze publicatie verkaveld over steeds twee leerjaren in het basisonderwijs: groep 1/2, groep 3/4, groep 5/6 en groep 7/8. De leerstof is cumulatief, er wordt steeds voortgebouwd op eerder aangeboden leerstof.

¹ In Greven & Letschert (2006) staan onder het kopje 'Kerndoelen Nederlands > Taalbeschouwing, waaronder strategieën' de kerndoelen 10, 11 en 12. Kerndoel 10 luidt: 'De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.' Het Referentiekader taal en rekenen (2009) gaat niet in op het gebruik van strategieën; de werkgroep heeft dat gemotiveerd in Over de drempels met taal (2008, pag. 10). De voorliggende publicatie kan gezien worden als een uitwerking van het referentiekader, en gaat daarom eveneens niet in op kerndoel 10.

De leerstoflijnen voor het domein begrippenlijst en taalverzorging kunnen worden gebruikt voor de planning en opbouw van het onderwijsaanbod. Ze vormen een hulpmiddel voor teams om gezamenlijk te reflecteren op hun aanbod, eventueel in relatie tot de methode. Met behulp van deze leerstoflijnen kunnen teams en ook begeleiders, opleiders en methodemakers het aanbod afstemmen op de behoefte van de leerlingen.

In hoofdstuk 1 staat een schematische weergave van de leerstoflijnen begrippenlijst (paragraaf 1.1) en taalverzorging (paragraaf 1.2). Hoofdstuk 2 beschrijft algemene kenmerken en achtergronden bij de leerstoflijnen begrippenlijst en taalverzorging, en hoofdstuk 3 bevat korte karakteristieken van de inhoud voor begrippenlijst en taalverzorging in respectievelijk groep 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8.

1. Begrippenlijst en taalverzorging:
leerstoflijnen in schema

Dit hoofdstuk bevat schematische overzichten van het domein begrippenlijst en taalverzorging. Tabel 1.1 bevat de leerstoflijnen voor de begrippenlijst en tabel 1.2 voor taalverzorging. In de laatste kolom van de tabellen staat de aanduiding 1F, 1S/2F of 3F. Deze kolom verwijst naar de niveaus in het referentiekader. Als er in de laatste kolom niets staat, komt het betreffende onderwerp niet voor in het referentiekader en is het door ons toegevoegd. Deze toevoegingen zijn in de tabellen gecursiveerd.

De tabellen geven een mogelijke opbouw van het (eerste) aanbod, gespecificeerd per twee leerjaren in het basisonderwijs: groep 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. Als een begrip voor de eerste keer wordt aangeboden, wil dat niet zeggen dat het in dat leerjaar door alle leerlingen moet worden beheerst. Een leerkracht kan een begrip bijvoorbeeld de eerste keer min of meer terloops gebruiken om het later te expliciteren. En als een spellingkwestie voor de eerste keer aan de orde komt, wil dat niet zeggen dat leerlingen de kwestie dan al beheersen. Vaak is herhaalde instructie en/of voortgezette oefening nodig. In de tabellen is dus te zien wanneer het eerste aanbod kan plaatsvinden; de leerkracht bepaalt wanneer daarna nadere aandacht voor het onderwerp nodig is.

In paragraaf 2.3 lichten we de keuzes toe die we hebben gemaakt bij de verkaveling van de leerstof.

1.1 Leerstoflijnen begrippenlijst

Tabel 1.1 Leerstoflijnen begrippenlijst

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8	Referentiekader
LEESTEKEN				
	punt			1F
	komma			1F
	vraagteken			1F
	uitroepteken			1F
	aanhalingstekens			1F
	hoofdletter			1F
	<i>kleine letter</i>			
	<i>letter</i>			
	<i>haakjes</i>			
		<i>leesteken</i>		
		dubbele punt		1F
			trema	1S/2F
			accent	1S/2F
			puntkomma	1F
			<i>apostrof</i>	
			<i>koppelteken</i>	
			<i>afbreekstreepje</i>	
			<i>spatie</i>	
WOORDSOORTEN				
	zelfstandig naamwoord			1F
	werkwoord			1F
	<i>lidwoord</i>			
		<i>voegwoord</i>		
		<i>voorzetsel</i>		
		<i>telwoord</i>		
		bijvoeglijk naamwoord		1F
			bijvoeglijk naamwoord (stoffelijk, afgeleid van deelwoord)	1F
			<i>voornaamwoord</i>	
GRAMMATICALE KENNIS				
	zin			1F
		onderwerp		1F
		persoonsvorm		1F
		hoofdzin		1F
		bijzin		1F
		<i>zinsdeel</i>		1F
		vragende vorm		1S/2F
			lijdend voorwerp	1F
			(werkwoordelijk) gezegde	1F
			lijdende vorm	1S/2F
			bedrijvende vorm	1S/2F

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8	Referentie- kader
MORFOLOGIE				
<i>woord</i>				
	lettergreep			1F
	enkelvoud			1F
	meervoud			1F
	verkleinwoord			1F
		hele werkwoord/ infinitief		1F
		stam van het werkwoord*		1F
		woordvorm		1F
		woorddeel		1F
		samenstelling		1F
		voorvoegsel		1F
		achtervoegsel		1F
		<i>woordsoort</i>		
		tegenwoordige tijd		1F
		verleden tijd		1F
		klankvast (zwak) werkwoord		1F
		klankveranderend (sterk) werkwoord		1F
		persoon (1e, 2e, 3e)		1F
			<i>trappen van vergelijking (stellende, vergrotende, overtreffende trap)</i>	
			voltooid tijd	1F
			onvoltooid tijd	1F
			voltooid deelwoord	1F
			bijvoeglijk gebruik van onvoltooid en voltooid deelwoord	1F
OPMAAK				
	regel			1F
	bladzijde			1F
	hoofdstuk			1F
	titel			1F
		lettertype		1F
		alinea		1F
		kopje		1F
		<i>opmaak</i>		
		<i>lay-out</i>		
		<i>cursief</i>		
		<i>vet gedrukt</i>		
KLANKEN				
	<i>klank (korte klank, lange klank, tweeteekklank, meerteekklank)</i>			
	klankgroep			
	klinker			
	medeklinker			
	uitspraak			1F
			articulatie	1F
			klemtoon	1F
			intonatie	1F
			spreekpauze	1F

* Soms gebruikt men in plaats van de term 'stam van het werkwoord' de term 'ik-vorm'. Zie ook paragraaf 2.3 over de keuze van termen.

1.2 Leerstoflijnen taalverzorging

Tabel 1.2 Leerstoflijnen taalverzorging

Groep 1/2*	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8	Referentiekader
1. ALFABETISCHE SPELLING - spelling op basis van een-op-een-relatie tussen klank en teken				
	woorden met mkm (kat, doos, boek)			1F
	woorden met mmk(m) (klok, trui)			1F
	woorden met (m)kmm (als, kaart)			1F
	woorden met mm kmm (plant, klomp)			1F
	woorden met -mmm (eerst, kunst)			1F
	woorden met mmm- (strik, spruit)			1F
	woorden met f-, v- (feest, vuur)			1F
	woorden met s-, z- (sok, zoen)			1F
	woorden met -ng (bang)			1F
	woorden met -eer, -oor, -eur (keer, spoor, deur)			1F
		woorden met f-, v-, ongeleed (tafel, oven)		1F
		woorden met s-, z-, ongeleed (fase, pauze)		1F
2. ORTHOGRAFISCHE SPELLING - spelling gebaseerd op afspraken over de schrijfwijze van (groepen) woorden				
	woorden met niet geschreven tussenklank (r + medeklinker: verf, l + medeklinker: melk)			1F
	woorden met sch(r)- (school, schrik)			1F
	woorden met -nk (bank)			1F
	woorden met -aai, -ooi, -oei (saai, mooi, boei)			1F
	woorden met -eeuw, -ieuw (leeuw, nieuw)			1F
	woorden met -ee (zee, twee)			1F
	woorden met -a, -o, -u (papa, foto, nu)			1F
	medeklinkerverdubbeling (bruggen, petten)			1F
	klinkerverenkeling (straten, bomen)			1F
		woorden met f/v-wisseling (braaf - brave)		1F
		woorden met s/z-wisseling (huis - huizen)		1F
		verkleinwoorden met ng/nk-wisseling (ketting - kettinkje)		1F
			woorden met uitgang -iaal, -ieel, -eal, -ueel (liniaal, officieel, ideaal, ritueel)	1F
			afbreekregels	1S/2F
			woorden met trema** (ruïne, skiën, poriën, knieën, zeeën)	3F
			woorden met koppelteken** (zonne-energie)	3F
3. LEXICAAL-MORFOLOGISCHE SPELLING - spelling op basis van de opbouw van het woord, los van de grammaticale context				
	woorden eindigend op -d (hond, paard) (verlengingsregel eenlettergrepige woorden)			1F
	woorden met uitgang -el, -er, -en, -te (sleutel, moeder, molen, breedte)			1F
	woorden met ge-, be-, ver-, te-, (genoeg, bezoek, verschil, terug)			1F
	woorden met ont- (ontdekken)			1F
	meervoudsvorming met -en of -s (boeken, sleutels)			1F
	samengestelde woorden (tuindeur, schatkist)			1F
	verkleinwoorden met uitgang -je, -tje (huisje, boekje, schaalpje)			1F
		verkleinwoorden met uitgang -je na -d en -t (vriendje, plantje), -pje, -etje (raampje, dingetje, karretje)		1F
		woorden met uitgang -em (stiekem)		1F
		woorden met -elen, -enen, -eren (wandelen, oefenen, kinderen)		1F
		woorden met uitgang -lijk (eerlijk)		1F
		woorden met uitgang -ig (veilig)		1F
		woorden met uitgang -teit (majesteit)		1F
		woorden met uitgang -heid (eenheid)		1F
		woorden beginnend met 's (s ochtends)		1S/2F
		woorden eindigend op 's (komma's, lolly's)		1S/2
		vorming bijvoeglijk naamwoord (blauwe, grote)		1F
		woorden met uitgang -ing (buiging)		1F
		meervouds- -s na klinker (meisjes)		1S/2F

Groep 1/2*	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8	Referentiekader
			woorden eindigend op -b (web)	1F
			woorden met uitgang -isch(e) (historisch)	1F
			verkleinwoord na open lettergreep op -a, -e, -o, -u (laatje, autootje, parapluutje)	1S/2F
			meervoud heid-heden (eenheden)	1F
			meervoud op -a (musea)	1F
			meervoud op -i (critici)	1F
			woorden met assimilatieverschijnselen (afval, zakdoek)	1F
			bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord (gebroken, verlichte)	1F
			stoffelijk bijvoeglijk naamwoord (ijzeren)	1S/2F
			tussenletter -n- in samengestelde woorden (zonnebloem, bessensap)	1S/2F
			tussenklank -s of -e(n)** (stadsdeel)	3F
			aaneenschrijven of los schrijven** (kleinkind/klein kind, tenslotte/ten slotte)	3F
4. MORFOLOGISCHE SPELLING OP GRAMMATICALE BASIS - spelling op basis van de opbouw van het woord binnen de grammaticale context				
		hele werkwoord/infinitief		1F
		stam van het werkwoord***		1F
		tijd van het werkwoord: tegenwoordige tijd, verleden tijd		1F
		regel voor overeenkomst in getal (onderwerp-persoonsvorm)		1F
		persoonsvorm: tegenwoordige tijd meervoud		1F
		persoonsvorm: tegenwoordige tijd enkelvoud		1S/2F
		persoonsvorm: tegenwoordige tijd met stam -d enkelvoud (word)		1S/2F
		persoonsvorm: verleden tijd (kookte, schreef)		1S/2F
		persoonsvorm: verleden tijd met stam op -d of -t (brandde(n), startte(n))		1S/2F
			persoonsvorm: tegenwoordige tijd 2e/3e persoon achter persoonsvorm** (word je, wordt je broer)	3F
			persoonsvorm met prefix homofon met voltooid deelwoord** (beoordeelt/beoordeeld)	3F
			voltooid deelwoord, excl. homofone gevallen (gekookt, gemeld, geworden)	1F
			voltooid deelwoord, homofone gevallen** (verhuist, verhuisd)	3F
			regel voor overeenkomst in getal (referent-verwijswoord)	1F
			regel voor overeenkomst in geslacht (referent-verwijswoord)	1F
			meervouds- -n bij zelfstandig gebruikte verwijzing (alle/allen)	1S/2F

Groep 1/2*	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8	Referentiekader
5. LOGOGRAFISCHE SPELLING - spelling gebaseerd op vaststaande combinaties, zonder regelvorming				
	woorden met -ch(t) (pech, bocht)			1F
	woorden met (-)ei(-) of (-)ij(-) (trein, lijst)			1F
	woorden met -au-, -auw (saus, blauw)			1F
	woorden met -ou-, -ouw (stout, vrouw)			1F
		woorden waarin /zj/ geschreven als g (horloge, gelei)		1F
		woorden waarin /ie/ geschreven als i (liter, olifant, januari)		1F
		woorden waarin /s/ geschreven als -c- (narcis, precies)		1F
		woorden waarin /k/ geschreven als -c- (contact)		1F
		woorden met -tie (politie)		1F
			woorden waarin /t/ geschreven als th (thee)	1F
			woorden waarin /sj/ geschreven als -ch- (chocola, douche)	1F
			woorden waarin /ks/ geschreven als -x- (taxi)	1F
			woorden waarin /oe/ geschreven als -ou- (route)	1F
			woorden met (-)y(-) (yoghurt, pony)	1F
			Franse leenwoorden (trottoir, cadeau, militair)	1F
			Engelse leenwoorden (cake, manager, laptop)	1F
			afkortingen van woorden (tv, cd, bv.)	1F
INTERPUNCTIE EN HET GEBRUIK VAN HOOFDLETTERS				
	hoofdletter aan begin zin			1F
	punt			1F
	vraagteken			1F
	uitroepteken			1F
		hoofdletter bij eigennaam		1S/2F
		komma**		3F
		dubbele punt**		3F
		aanhalingstekens		1F
		<i>haakjes</i>		
			hoofdletter bij directe rede	1S/2F
			<i>puntkomma</i>	
			<i>afbreekstreepje</i>	
			<i>spatie</i>	

* De kolom voor groep 1/2 in deze tabel is leeg. Dat wil niet zeggen dat er in deze groepen geen aandacht is voor taalverzorging. Het ontwikkelen van taalbewustzijn en het ontdekken van het alfabetisch principe komt bijvoorbeeld aan bod in deze groepen.

** In het referentiekader staat een aantal onderdelen van spelling en interpunctie bij niveau 3F. Dat betekent dat de regels zijn verworven tot een vrijwel automatische beheersing. In deze tabel gaat het om het eerste aanbod van het betreffende onderdeel; zie ook paragraaf 2.3.

*** Soms gebruikt men in plaats van de term 'stam van het werkwoord' de term 'ik-vorm'. Zie ook paragraaf 2.3 over de keuze van termen.

2. Algemene kenmerken van het domein begrippenlijst en taalverzorging

Het domein begrippenlijst en taalverzorging heeft, zoals de titel al aangeeft, twee verschillende onderdelen. Het onderdeel begrippenlijst had in de rapporten van de commissie-Meijerink die tot het referentiekader hebben geleid (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008a, 2008b) nog de naam taalbeschouwing. Taalbeschouwing kan worden bekeken vanuit twee perspectieven (Hoogeveen & Bonset, 1998): vanuit een instrumenteel perspectief en vanuit een cultureel perspectief. Vanuit het eerste perspectief is taalbeschouwing een middel om tot betere taalbeheersing te komen; taalbeschouwing staat in dienst van de beheersing van spreken, luisteren, schrijven en lezen. Vanuit het tweede perspectief is taalbeschouwing een doel: taalbeschouwing maakt deel uit van de algemene ontwikkeling die leerlingen op school opdoen. Taal is een onderdeel van de cultuur en het is belangrijk dat leerlingen van de cultuur deelgenoot worden; onderwijs heeft daar een taak in. Hoogeveen en Bonset (1998) maken nog een ander onderscheid: je kunt taal beschouwen vanuit een formeel, een semantisch en een pragmatisch perspectief. Vanuit het formele perspectief kijk je naar de bouw van taal in woorden, zinnen, teksten; vanuit het semantische perspectief beschouw je de betekenis van woorden, zinnen, teksten, en vanuit het pragmatische perspectief beschouw je de functie van woorden, zinnen en teksten in taalgebruikssituaties. In het referentiekader komt de term taalbeschouwing niet meer voor; er staat nu: begrippenlijst. Het referentiekader geeft de volgende omschrijving: "In de begrippenlijst staan begrippen en concepten die leerlingen en docenten nodig hebben om over taalvaardigheid van gedachten te wisselen" (*Referentiekader taal en rekenen*, pag. 6). In *Een nadere beschouwing* (2009) wordt de volgende omschrijving gegeven: "Om te spreken over taal en taalverschijnselen is een beperkt aantal begrippen noodzakelijk. De meeste daarvan zijn aan het eind van de basisschool wel aan de orde geweest (1F). Kennis van deze begrippen bevordert het gesprek binnen en buiten het taalonderwijs over taal en taalverschijnselen [...]" (pag. 21). Daarmee heeft de begrippenlijst in het referentiekader dus uitsluitend een instrumentele functie.

Het tweede onderdeel van dit domein is taalverzorging. In het deelrapport *Over de drempels met taal* (2008b) wordt er de volgende omschrijving van gegeven: "Onder taalverzorging verstaan we de activiteiten die ondernomen moeten worden om correct te schrijven. Hieronder wordt ten minste verstaan het correct spellen van woorden en het gebruiken van de juiste leestekens. In principe zou onder taalverzorging ook begrepen kunnen worden het maken van een goede vormgeving (alineëring en lay-out). Maar dit deel is opgenomen bij het domein schrijfvaardigheid, omdat het in de praktijk van het onderwijs deel uitmaakt van de schrijfdidactiek" (pag. 69). Hier had aan toegevoegd kunnen worden dat voor taalverzorging bij mondelinge taal verwezen wordt naar het eerste domein, mondelinge taalvaardigheid. Taalverzorging in domein 4 heeft dus betrekking op spelling, interpunctie en het gebruik van hoofdletters.

Voorafgaand aan de volgende paragrafen willen we nog twee opmerkingen maken die betrekking hebben op de positie van het domein begrippenlijst en taalverzorging in het taalonderwijs.

In de eerste plaats gaat het er met betrekking tot de begrippenlijst om dat de leerkracht zich ervan bewust is dat leerlingen een bepaalde kennis van taal moeten hebben. Deze kennis van taal, die in het referentiekader als het ware gecondenseerd is in de begrippenlijst, maakt het mogelijk om over taal te reflecteren. Er is een gezamenlijk begrippenapparaat en het gebruik ervan moet er uiteindelijk toe leiden dat kinderen beter kunnen luisteren, spreken, lezen en schrijven. Het gebruik van de begrippenlijst ligt voor de hand bij het taalonderwijs in de overige domeinen en in al het onderwijs waar Nederlands de voertaal is.

In de tweede plaats merken we het volgende op over spelling, interpunctie en het gebruik van hoofdletters. Het aanleren van spelling, interpunctie en het gebruik van hoofdletters heeft instructie, oefening en analyse van de leerkracht van de voortgang van het proces en de resultaten van de leerlingen. Er wordt van oudsher veel belang gehecht aan het gebruik van correcte spelling en interpunctie. Scholen besteden er over het algemeen veel tijd aan; vaak wordt er met aparte methoden voor spelling gewerkt of met aparte deelleergangen van methoden. In het schrijfproces speelt spelling echter, volgens de procesgerichte schrijfdidactiek die Hoogeveen en Kouwenberg (2011) beschrijven, slechts een rol in de laatste fase van het schrijfproces: spelling, interpunctie en het gebruik van hoofdletters zijn aspecten van de verzorging van het uiteindelijke product².

In dit hoofdstuk gaan we in op achtergronden en verantwoordingen van de keuzes die we gemaakt hebben bij de ontwikkeling van de leerstoflijnen zoals opgenomen in de tabellen in hoofdstuk 1. Als kinderen de basisschool bereiken, hebben ze al een forse taalontwikkeling doorgemaakt en hebben ze al leren nadenken over taal en taalverschijnselen. We beginnen dit hoofdstuk met een beschrijving van het mondelinge en schriftelijke taalverwervingsproces van kinderen waarin kennis over taal en taalverschijnselen onlosmakelijk zijn geïntegreerd in de vaardigheidsontwikkeling. Onderwijs staat voor de taak om aan te sluiten bij deze ontwikkeling (paragraaf 2.1). In paragraaf 2.2 maken we een overstap naar spelling. In het referentiekader is gekozen voor een taalkundige categorisering van spelling. We behandelen deze categorisering, die ten grondslag ligt aan het schema in tabel 1.2. In paragraaf 2.3 gaan we in op de keuzes die zijn gemaakt bij het opstellen van de tabellen uit hoofdstuk 1 en geven we een verantwoording van die keuzes. Tot slot volgt in paragraaf 2.4 een korte reflectie op keuzes in het onderwijs in taalverzorging.

² In hun procesgerichte schrijfdidactiek onderscheiden Hoogeveen en Kouwenberg vijf fasen van het schrijven: a. oriëntatie, b. schrijfofdracht, c. schrijven en hulp tijdens het schrijven, d. bespreken en herschrijven, e. verzorgen en publiceren.

2.1 Taalontwikkeling

Kinderen hoef je niet te leren dat ze iets kunnen zeggen over taal en taalgebruik. Dat doen ze vanzelf (Berenst, 2011). Taalonderwijs op school zou moeten aansluiten op zowel het taalgebruik van kinderen als op hun natuurlijke neiging om te reflecteren op taal en taalgebruik. In deze paragraaf gaan we in op het taalontwikkelingsproces dat kinderen doormaken. Hoewel de taalontwikkeling een doorlopend proces is, dat met het bereiken van de volwassenheid niet stopt, voltrekt het taalverwervingsproces om te komen tot taal als volwaardig communicatiemiddel zich bij kinderen grotendeels tussen de leeftijd van nul en vijf jaar (Schaerlaekens, 2008). Naarmate de taal die het kind gebruikt complexer is, ontwikkelt zich ook het vermogen om over de taal te communiceren. Kinderen tussen de drie en vijf jaar zijn vaak al in staat om grapjes met en over taal te maken. Kennis van talige begrippen is onderdeel van het taalleren: in de woordenschat die het kind opbouwt, komen ook deze begrippen voor. Tegelijkertijd helpen de talige begrippen kinderen om mondelinge taal en teksten beter te leren begrijpen.

2.1.1 Mondelinge taal

Taalleren is een natuurlijk proces. Kinderen verwerven hun moedertaal zonder expliciete sturing of onderwijs; zij leren taal door interactie met mensen in hun omgeving (Schaerlaekens, 2008). Al vanaf de geboorte communiceren baby's met hun omgeving, in het begin onder andere door huilen en oogcontact. Vanaf ongeveer zeven, acht maanden gaan ze klankstructuren en klankcontrasten van hun moedertaal herkennen. De receptieve (ofwel passieve) taalontwikkeling komt op gang. Voordat kinderen zelf woorden kunnen produceren, begrijpen ze allerlei woorden en uitingen. Ze gaan steeds meer betekenisvol reageren op gesproken taal. Rond de tien maanden reageert een baby op de vraag 'waar is de bal?' met het aanwijzen van de bal of zoekend rondkijken.

Woordenschat

Rond hun eerste jaar produceren kinderen de eerste woordjes; de taalproductie (ofwel actieve taalontwikkeling) komt op gang. Er treden grote verschillen op: kinderen zeggen hun eerste woordjes gemiddeld tussen acht en achttien maanden. Als kinderen binnen deze marge vroeg of juist laat zijn met de eerste woordjes, voorspelt dat nog niet of ze later betere of slechtere sprekers zullen worden (Schaerlaekens, 2008).

Het aantal woorden dat kinderen kennen, neemt de eerste jaren explosief toe. Ook vindt verbreding en verdieping van de woordenschat plaats. Er worden *semantische netwerken* van woorden gevormd (Aitchison, 2002). Er ontstaan allerlei relaties op het gebied van betekenis, bijvoorbeeld *bad - zeep*, en op het gebied van vorm, bijvoorbeeld *Finn - spin*. Daarnaast

ontdekken kinderen functionele relaties: *zeep - wassen*, en woorden die tot dezelfde categorie behoren: *dieren: poes - hond*. Doordat het aantal verbindingen tussen woorden groeit, begrijpen kinderen steeds beter wat een woord betekent. Ze leren ook nieuwe woorden met behulp van bekende woorden: een prinses is het kind van de koning en koningin, ze woont in een kasteel, en heeft een heel mooie jurk en een kroon. Om het woord 'prinses' te leren moet het kind een aantal van de andere woorden (koning, koningin, kasteel, jurk, kroon) al kennen. Kinderen met een achterstand op woordenschatgebied zullen moeite hebben om op deze manier nieuwe woorden te leren, waardoor de achterstand in de loop der jaren zal vergroten.

Tijdens de basisschoolperiode breidt de woordenschat zich uit met woorden die in het onderwijs aan bod komen. Daarnaast leren kinderen nieuwe woorden op basis van hun eigen interesses. Het verbreden en verdiepen van de woordenschat gaat hand in hand met de ontwikkeling van kennis van de wereld. Door het lezen van boeken leren kinderen veel nieuwe woorden, uitdrukkingen en zegswijzen. Ze leren functiewoorden zoals *tamelijk, nogal, soms, voorlopig, eventueel* en vanaf ongeveer zeven, acht jaar begrijpen kinderen de mogelijk psychologische betekenis van woorden als *zoet, scherp, helder*. Op deze leeftijd leren ze omgaan met beeldspraak en metaforen. Voltooid is de woordenschat nooit; ook volwassenen leren nog regelmatig nieuwe woorden bij.

Syntaxis

De eerste tweewoर्डzinnen ontstaan bij kinderen gemiddeld tussen vijftien en achttien maanden. Ook hier is er een grote variatie in de leeftijd waarop kinderen dergelijke zinnetjes voor het eerst uitspreken. De woordvolgorde in deze zinnetjes is de volgorde die het meest voorkomt in het taalaanbod dat het kind krijgt (Schaerlaekens, 2008). Een tweejarig Nederlands kind gebruikt systematisch taaluitingen als *Keira doen* en *koekje eten*, en niet de uitingen *doen Keira* of *eten koekje*. Het kind heeft zich op deze leeftijd al een beeld gevormd van de woordvolgorde van het Nederlands (Frijn & De Haan, 1990). Zo gauw het kind doorheeft dat het woorden kan samenvoegen, zal het ook langere zinnetjes gaan produceren. Het gaat variëren in het soort zinnen, en gebruikt nu ook vraagzinnen (*doet poes nou?*) en negatieve zinnen (*niet bal pakken*). In dit soort zinnen ontbreken vaak nog essentiële zinsdelen zoals het onderwerp of het werkwoord (*mama (s)toel*). Ook morfologische kenmerken zijn grotendeels afwezig, al is het gebruik van vervoegingen of verbuigingen in deze fase nog niet noodzakelijk omdat de communicatie overwegend betrekking heeft op het hier-en-nu (Schaerlaekens, 2008).

Vanaf de leeftijd van ongeveer twee jaar en zes maanden is de ontwikkeling van de grammatica steeds duidelijker te zien. Het kind gaat langere en meer samengestelde zinnen gebruiken, zoals zinnen met voegwoorden (*en, of, maar, want, omdat*). Ook komen er

verschillende zinstypen voor: mededelende, wensende, gebiedende, beschrijvende, ontken- nende zinnen en vraagzinnen. Naast inhoudswoorden gebruikt het kind nu ook lidwoor- den, voorzetsels, naamwoorden, telwoorden. In de woorden die al eerder werden gebruikt (zelfstandige naamwoorden, werkwoorden) is er meer differentiatie: het kind verbuigt en vervoegt deze woorden (Schaerlaekens, 2008). Voor werkwoorden leren kinderen regels voor congruentie (*ik werk, wij werken*) en het gebruik van tijd (*hij werkt, hij werkte*). Opvallend is dat er veel overregularisaties voorkomen: *vark (varken)* naar analogie van *boek - boeken, schipje, ik eette een koek, wat heeft hij gebrengt?* Deze overregularisaties wijzen op een ver- mogen om regels te vormen. Het kind gebruikt wellicht eerst de correcte vorm, in dit geval de uitzondering op een regel, en maakt daarvan, nadat hij de regels heeft verworven, een 'logische' verbogen of vervoegde vorm (*schipje, gebrengt*). In een later stadium leert het kind dat er uitzonderingen op de regel zijn.

Metalinguïstisch bewustzijn

Door een toenemend metalinguïstisch bewustzijn zijn kinderen steeds meer in staat afstand te nemen van hun eigen taalgebruik wat betreft de structuur en de functies van de taal. Ze corrigeren hun eigen taalgebruik en dat van anderen. Er ontstaat meer oog voor doel en publiek en kinderen leren omgaan met verschillende taalgebruikssituaties. Het onder- wijs sluit aan bij dit vermogen om te reflecteren. Aan bod komt bijvoorbeeld het spreken in formele situaties zoals presentaties, debatten en discussies. Kennis van talige begrippen is functioneel en ondersteunend bij het inzicht in verschillende situaties en gespreksvormen. De publicatie *Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven* gaat in op taken en ken- merken van de taakuitvoering in het onderwijs van mondelinge taal.

2.1.2 Lezen en schrijven

Ontluikende geletterdheid

Kinderen leren in hun moedertaal (vrijwel) correct spreken. Dit gebeurt zonder expliciete instructie, het is een natuurlijk proces. Om te leren lezen en schrijven is voor de meeste leerlingen expliciete instructie nodig in groep 3. Voordat de leerlingen deze fase ingaan, is er een fase van ontluikende geletterdheid en een eerste stadium van beginnende geletterdheid voorafgegaan.

In de periode van ontluikende geletterdheid ontdekken kinderen dat geschreven taal een functie heeft: ze zien een ouder de krant lezen of een boodschappenbriefje maken, ze herkennen bijvoorbeeld het logo van hun lievelingsspeelgoed, en zien geschreven taal bij reclames of tv-programma's, op straatnaamborden of wegwijzers en in winkels. Thuis is er (meestal) een computer; het kind ziet zijn ouders of broer of zusje op de computer werken of iets opzoeken. Veel kinderen mogen op deze leeftijd ook zelf al op de computer: er zijn talloze

spelletjes beschikbaar voor peuters en kleuters, en ze kunnen digitale prentenboeken (zelf 'lezen'.

Jonge kinderen die in aanraking komen met boeken of andere geschreven taal, pikken vaak de eerste begrippen op die met geletterdheid te maken hebben. Dit kunnen begrippen zijn als *voorlezen, begin, eind, voor, achter, voorkant of achterkant van een boek*. De kinderen leren de begrippen tijdens het voorlezen: 'Aan het begin van het verhaal maakt Sappie Peer een vrolijke wandeling. Maar dan is hij ineens zijn oren kwijt. Kijk maar naar het plaatje. Hoe zal dat aflopen?'. Naarmate er meer wordt voorgelezen, leert het kind zelf begrippen kennen om tijdens het voorlezen over een boek te praten.

Beginnende geletterdheid

Als kinderen de basisschool binnenkomen, bouwt de leerkracht voort op de kennis die ze al hebben opgedaan. De leerkracht in groep 1/2 leest veel voor, en bespreekt de (prenten) boeken, gedichten en verhalen met de kinderen. De kinderen leren hoe een verhaal is opgebouwd en doorzien het verloop van een tekst. Ze kunnen een voorgelezen verhaal navertellen, al ontbreekt op deze leeftijd nog vaak informatie over bijvoorbeeld plaats, tijd of plot van het verhaal.

De aanwezigheid van geschreven taal in het lokaal helpt de kinderen de functies van geschreven taal te leren begrijpen. Voorbeelden voor de inrichting van de leeromgeving zijn de aanwezigheid van een leeshoek met boekenrekje en boekenmuur, een schrijfhoek met verschillende schrijf- en stempelmaterialen, een thematafel met prentenboeken die de kinderen kunnen lezen en voorwerpen waarmee ze kunnen spelen, een prikbord met (geïllustreerde) nieuwsberichtjes, picto's van het dagritme en woordkaartjes bij voorwerpen. Ten behoeve van de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn vinden in deze groep veel activiteiten met klanken en letters plaats. De kinderen ontwikkelen besef van klankvormen, en krijgen spelletjes aangeboden om dit begrip te stimuleren. Ze zingen samen liedjes en zeggen rijmpjes op. Samen met de leerkracht bedenken ze zelf rijmwoorden of woorden met dezelfde begin- of eindletter. Plaatjes en woorden met deze letters worden opgehangen op de lettermuur. Ze doen spelletjes met 'hakken en plakken' van woorden en zinnen: onderverdelen van zinnen in woorden, onderverdelen van woorden in lettergrepen en weer samenvoegen, onderverdelen van woorden in letters en weer samenvoegen. Kinderen ontdekken langzamerhand dat ze zelf een boodschap op papier kunnen zetten, in de vorm van een tekening of krabbels. Ze weten nu dat schrijven iets anders is dan tekenen. Ze leren het alfabetisch principe, dat wil zeggen, ze leren dat er een overeenstemming is tussen de klanken van een woord en de weergave in letters. Kinderen gaan deze 'letters' schrijven, ook al zijn die in het begin meestal nog niet als zodanig herkenbaar. Aan het eind van groep 2 kennen kinderen gemiddeld ongeveer dertien letters (Aarnoutse, 2004; Gijssel, Bosman & Verhoeven, 2006).

In groep 3 start de expliciete instructie in technisch lezen en schrijven. In ongeveer vier maanden leren kinderen lezen volgens het alfabetisch principe, meestal met behulp van een systematische leesmethode (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2011a). Ze leren de elementaire lees- en spelhandeling. Voor spellen betekent dit dat kinderen moeten leren gesproken woorden in klanken te analyseren en vervolgens daaraan de juiste letters te koppelen in de juiste volgorde. In de eerste fase beperkt het spellen zich tot woorden met een eenvoudige structuur (mkm-woorden). Daarna leren ze geleidelijk aan langere woorden en woorden met een afwijkende spelling (zie paragraaf 2.2).

Gevorderde geletterdheid

Vanaf groep 4 raakt het lees- en schrijfproces meer geautomatiseerd (zie ook Aarnoutse & Verhoeven, 2003). De snelheid van lezen neemt toe, leerlingen lezen teksten die complexer worden en ze komen in aanraking met meer verschillende tekstsoorten. De uitgave *Leerstoflijnen lezen beschreven* (Oosterloo & Paus, 2010) gaat in op de kenmerken van teksten en tekstsoorten, op de leestaken en functies van lezen en op de kenmerken van de taakuitvoering.

Bij het schrijven is dezelfde ontwikkeling te zien: de snelheid van schrijven neemt toe als gevolg van automatisering van dit proces. Kinderen leren moeilijkere woorden spellen en meer ingewikkelde regels voor spelling, interpunctie en het gebruik van hoofdletters toepassen. In de uitgave *Leerstoflijnen schrijven beschreven* (Van Gelderen, 2010) staan kenmerken van de leerstoflijn schrijven, komt aan bod *wat* leerlingen schrijven en *waarvoor* ze schrijven en wordt ingegaan op de kenmerken van de taakuitvoering van leerlingen. In deze fase leren leerlingen steeds beter teksten opbouwen en interpunctie, hoofdlettergebruik en de verschillende spellingcategorieën correct toepassen. Ze zijn ook steeds meer in staat teksten te reviseren en hun eigen fouten te herkennen en te corrigeren.

2.2 Spellingcategorieën

De moeilijkheid van spelling is in het referentiekader geordend volgens 'een zekere logische opeenvolging van klassen van problemen' (*Referentiekader taal en rekenen*, pag. 19). Er is een indeling van vijf klassen gehanteerd, die ook gebruikt wordt bij het diagnosticeren van spellingvaardigheid (Kleijnen, 1997, 2004; Schijf, 2009). Deze indeling is gebaseerd op een analyse van het Nederlandse taalsysteem; het is een taalkundige indeling en geen didactische indeling. De indeling is als volgt:

1. alfabetische spelling,
2. orthografische spelling,
3. lexicaal-morfologische spelling,
4. morfologische spelling op syntactische basis,
5. logografische spelling.

Alfabetische spelling: spelling op basis van een een-op-een-relatie tussen klank en teken

Kinderen starten op de meeste scholen in groep 3 met leren lezen en schrijven volgens de alfabetische spelling. Het lezen van klankzuivere woorden noemen we de elementaire lees-handeling, ofwel spellend lezen. Bij het schrijven van klankzuivere woorden spreken we over de elementaire spelhandeling. Kinderen leren zelf de koppeling toepassen tussen fonemen (klanken) en grafemen (letters of lettercombinaties zoals 'ee', 'oe', 'ui', 'ng'). De beschaafde uitspraak van het Nederlands is hier het uitgangspunt.

Het proces van leren schrijven verloopt volgens een aantal stappen. Het kind hoort een gesproken woord, bijvoorbeeld 'tak'. Vervolgens vindt auditieve analyse van dit gesproken woord plaats: de leerling kan de klanken op gehoor goed van elkaar onderscheiden (/t/ /a/ /k/). Daarna is er de foneem/grafeemkoppeling: de leerling koppelt de klanken aan de juiste lettertekens (t-a-k). Bij het opschrijven van het woord voegt de leerling de lettertekens samen, en vormt zo het hele woord: 'tak'. Voor de gemiddelde leerling levert het spellen van klankzuivere woorden niet veel problemen op. Vanaf de tweede helft van groep 3 leren de kinderen geleidelijk meer complexe woorden, zoals woorden met clusters van medeklinkers (*krant, dorst*) en woorden met meer lettergrepen (*vlieger*). Bij deze woorden geldt nog steeds de alfabetische spelling.

Orthografische spelling: spelling gebaseerd op afspraken over de schrijfwijze van (groepen) woorden³

Voor een groot aantal woorden geldt dat de omzetting van klanken naar letters niet automatisch tot de juiste spelling leidt. Over de schrijfwijze van deze woorden zijn afspraken gemaakt. Die afspraken moet de leerling leren: hij leert de schrijfwijze van de woorden door regels leren of inprenten. In deze categorie vallen dus woorden waarin er geen een-op-een-relatie is tussen klanken en letters, bijvoorbeeld woorden met *-ieuw* (*nieuw* en niet *niew*). Andere woorden in deze categorie worden gevormd door spellingregels waarbij aan het einde van een grafeem medeklinkerverdubbeling optreedt (*bruggen*), of klinkerverenkeling (*straten*). De leerling moet de woorden herkennen en de regels leren. Alleen op basis van de klanken, zoals het geval is bij woorden in de categorie alfabetische spelling, kan hij deze woorden niet correct spellen. Spellingregels bepalen dat het meervoud van *brug* *bruggen* is, en niet *brugen*, en het meervoud van *straat* *straten*, en niet *straaten*.

³ De term 'orthografische spelling' kan misschien tot verwarring leiden omdat de term 'orthografie' ook als synoniem voor 'spelling' kan worden gezien. De term 'orthografische spelling' geeft in de indeling die het referentiekader hanteert echter aan dat het gaat om toepassing van de systematiek van het spellingsysteem. Waar geen een-op-een-relatie bestaat tussen klanken en letters, zijn er regels die gebaseerd zijn op statistische patronen en regelmatigheden in de letterreeksen van een taal. Dit zijn zogenaamde autonome spellingregels. De regels zijn autonoom te noemen omdat geschreven taal dus geen zuivere representatie is van gesproken taal, maar een eigen systeem heeft (Nunn, 1998).

Lexicaal-morfologische spelling: spelling op basis van de opbouw van het woord, los van de grammaticale context

Een andere schrijfwijze die afwijkt van het alfabetische systeem is de morfologische spelling op woordniveau. Inzicht in de geleding van het woord is nodig om het woord correct te kunnen spellen. Het morfologisch principe schrijft voor dat verwante woorddelen steeds hetzelfde worden geschreven (Nunn, 1998). *Aaien* wordt op deze manier geschreven vanwege de schrijfwijze van het morfeem *aai*, en wordt dus niet geschreven als *ajen*. In deze categorie vallen ook woorden met een voor- of achtervoegsel (*ondiep, eenheid*), meervoudsvormen (*boeken, sleutels, komma's*), verkleinwoorden (*huisje, boompje*), een bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord (*gebroken*), samenstellingen (*tuindeur*), en de tussenletter -n- of -s- in samengestelde woorden (*bessensap, stadsdeel*). Het is bij de spelling van deze woorden voldoende om te kijken naar het woord zelf, de grammaticale functie in de zin heeft geen invloed op de schrijfwijze van het woord.

Morfologische spelling op grammaticale basis: spelling op basis van de opbouw van het woord binnen de grammaticale context

Waar het bij lexicaal-morfologische spelling voldoende is te kijken naar het woord zelf, moet bij morfologische spelling op grammaticale basis over woordgrenzen heen gekeken worden. De grammaticale functie in een zin bepaalt hier de manier waarop het woord wordt gespeld. Dit betreft vooral werkwoordvormen (*ik word, hij wordt*), maar bijvoorbeeld ook woorden als *alle(n)* en *enkele(n)*. Enige kennis van grammatica is noodzakelijk voor het leren van de juiste schrijfwijze van woorden in deze spellingcategorie.

Logografische spelling: spelling gebaseerd op vaststaande combinaties, zonder regelvorming

In deze categorie vallen woorden met een specifieke schrijfwijze. Het gaat om woorden waarbij de schrijfwijze niet op basis van regels wordt gevormd, maar het betreft hier woordspecifieke schrijfwijzen, zoals woorden met *ei* of *ij* (*trein, lijst*) en woorden met *ou* of *au* (*koud, blauw*). Andere voorbeelden van logografische spelling zijn /sj/ geschreven als *g* (*horloge, gelei*), woorden waarin /s/ geschreven wordt als *c* (*narcis, precies*) en (andere) leenwoorden (*bureau, trottoir, computer*). Zoals aan de voorbeelden te zien is, zijn vaak wel clusters van woorden samen te stellen met dezelfde spellingwijze. Gebruikers leren deze spellingwijze door inprenting.

In grote lijnen is de spreiding van het spellingaanbod over de leerjaren als volgt: alfabetische spelling in groep 3, orthografische spelling in groep 4, morfologische spelling in groep 5/6 en logografische spelling in groep 7/8. Dit is een zeer globale indeling: in een leerjaar ligt de meeste nadruk weliswaar op een bepaalde categorie, maar ook andere categorieën komen aan bod. Het aanleren van de verschillende categorieën is dus niet afgebakend per leerjaar, en loopt evenmin precies parallel aan de leerjaren.

Leren spellen verloopt bovendien cumulatief. In groep 3/4 wordt gestart met relatief eenvoudig aanbod (woorden van één lettergreep) in de categorie alfabetische spelling. Al snel komen daar ook woorden uit de andere categorieën bij, en daarnaast wordt de moeilijkheidsgraad van woorden uit de eerdere categorieën hoger. Zo komen er woorden met meer lettergrepen aan bod, moeilijkere woorden en ook minder frequente woorden. Meervoudsvorming (morfologische spelling) komt bijvoorbeeld in de meest eenvoudige vorm voor het eerst aan bod in groep 3/4, maar de meervoudsvorming van een woord als *café* komt pas in groep 7/8 aan de orde. Hernieuwd aanbod en herhaalde oefening blijven noodzakelijk. In tabel 1.2 (paragraaf 1.2) is een gedetailleerd overzicht van het aanbod van de spellingcategorieën voor respectievelijk groep 3/4, 5/6 en 7/8 opgenomen.

2.3 De schema's leerstoflijnen toegelicht

2.3.1 Begrippenlijst

In paragraaf 2.1 hebben we een korte schets gegeven van het verwervingsproces van mondelinge en schriftelijke taal bij kinderen. Kinderen gebruiken in dit proces (metatalige) begrippen. Deze begrippen maken het mogelijk over taal te denken en te praten en ze spelen in het onderwijs bij het leren van mondelinge en schriftelijke vaardigheden een belangrijke rol.

In het deelrapport *Over de drempels met taal* (2008) zegt de Werkgroep taal dat het geen twijfel lijdt “dat leerlingen in het kader van het taalonderwijs en het onderwijs Nederlands de beschikking moeten krijgen over begrippen die het mogelijk maken om over taal te denken en te spreken” (pag. 71). Een belangrijk deel van het taalbeschouwingsonderwijs bestaat uit het aanleren en bijschaven van een metalinguïstische woordenschat bij leerlingen. De Werkgroep heeft een lijst opgesteld (zie figuur 2.1 hiernaast) waarvan ze aangeeft dat deze “slechts indicatief (is) en bedoeld als handreiking om het onderwijsaanbod richting te geven” (pag. 71).

Tabel 1: Niveaubeschrijvingen Begrippen Taal

	1F	2F
Leestekens	Dubbele punt, punt, komma, puntkomma, uitroepteken, vraagteken, aanhalingstekens.	Trema, accent.
Woordsoorten	Zelfstandig naamwoord, werkwoord (klankvast, klankveranderend (zwak, sterk)), bijvoeglijk naamwoord.	
Grammaticale kennis	Onderwerp, lijdend voorwerp, hoofdzin, bijz. gezegde, persoonsvorm.	Lijdende en bedrijvende vorm, vragende vorm.
Tekstkennis	Standpunt, argument, feit, mening, tekstsoort en gespreksvormen, paragraaf.	Aanduidingen voor tekstsoorten en genres (ook: aanduidingen voor gespreksvormen), hoofdgedachte (van tekst), tekstthema. Metatale vormen: Woorden, zinnen en tekstfragmenten die informatie geven over de rest van de tekst (zoals signaalwoorden, prospectieve en retrospectieve tekstelementen in inleiding, samenvattende zin aan slot).
Stilistiek en semantiek	Betekenis, symbool, synoniem, context, letterlijk, figuurlijk, uitdrukking, spreekwoord, gezegde, moedertaal, tweede taal, vreemde taal, standaardtaal, dialect, meertalig, formeel en informeel taalgebruik, leenwoord.	Homoniem, homofoon, vakjargon, stilistische adequaatheid (publiekgericht), presentatiekenmerken (van mondelinge en schriftelijke tekst).
Morfologie	Woordvorm, woorddeel, samengesteld, voorvoegsel, achtervoegsel, lettergreep. Getal (meervoud/enkelvoud), tijd (tegenwoordig, verleden, voltooid, onvoltooid). Verkleinwoord, verschijningsvormen werkwoord (stam, infinitief, bijvoeglijk naamwoord).	
Opmaak	Bladzijde, woord, zin, hoofdletter, uitspraak, titel, hoofdstuk, regel, lettertype, alinea, kopje.	
Klanken	Articulatie, klemtoon, intonatie, spreekpauze.	

Grammaticale begrippen voor werkwoordspelling

1. Werkwoord;
2. Tijd van het werkwoord (tegenwoordig en verleden, onvoltooid en voltooid);
3. Getal: meervoud, enkelvoud;
4. Eerste, tweede en derde persoon;
5. Persoonsvorm;
6. Voltooid deelwoord;
7. Stam van het werkwoord;
8. Hele werkwoord (infinitief);
9. Onderwerp;
10. Zwakke en sterke werkwoorden;
11. Werkwoordelijk gezegde.

Regels

Regel voor overeenkomst in getal (onderwerp-persoonsvorm; referent-verwijswoord) en geslacht (referent-verwijswoord).

Figuur 2.1 Niveaubeschrijvingen Begrippen Taal (Referentiekader taal en rekenen, 2009, pag. 17)

De bovenstaande lijst uit het referentiekader ligt ten grondslag aan de leerstoflijnen begrip-
penlijst, zoals die zijn uitgewerkt in tabel 1.1. Deze leerstoflijnen bevatten enkele wijzigingen
ten opzichte van de lijst in het referentiekader. We lichten dat hieronder toe.

In de eerste plaats zijn de 'grammaticale begrippen voor werkwoordspelling', die in het
referentiekader separaat zijn opgenomen, bij de leerstoflijnen toegevoegd aan de categorie
waar de begrippen bij horen, bijvoorbeeld *werkwoord* bij woordsoorten, en *onderwerp* bij
grammaticale kennis. Het moment van aanbieden van de grammaticale kennis waar deze

begrippen betrekking op hebben, is opgenomen in de tabel leerstoflijnen taalverzorging; zie ook paragraaf 1.2 en 2.3.2. Hetzelfde geldt voor de regels voor overeenkomst in getal en geslacht. Deze zijn toegevoegd aan de categorie morfologische spelling op grammaticale basis.

In de tweede plaats hebben we de begrippenlijst uit het referentiekader (figuur 2.1) enigszins uitgebreid. Bij wat we uiteindelijk wel en wat niet in onze lijst hebben opgenomen, hebben we ons in eerste instantie laten leiden door de selectie die de Werkgroep Taal van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen heeft gemaakt (2008, pag. 72). De werkgroep heeft een lijst opgesteld van metatalige begrippen, maar ze gaf aan dat deze lijst slechts indicatief was “en bedoeld als handreiking om het onderwijsaanbod richting te geven” (pag. 72). De lijst die daarna in het *Referentiekader taal en rekenen* is opgenomen, is kleiner dan de oorspronkelijke. We hebben echter op basis van methodeanalyse en raadpleging van experts in verschillende rondes gekozen voor een uitbreiding; begrippen bijvoorbeeld die we voorwaardelijk vonden voor een goed begrip van de definitieve lijst van het referentiekader, hebben we opgenomen⁴. Toegevoegd zijn onder andere begrippen als *apostrof* en *koppelteken* in de categorie leestekens, *lidwoord* en *voorzetsel* bij woordsoorten en *spreektaal*, *schrijftaal* en *tegenstelling* bij stilistiek en semantiek. In (leer)gesprekken en teksten komen leerlingen in aanraking met deze begrippen, en in groep 7/8 wordt ook de schrijfwijze van woorden met de genoemde leestekens aangeboden. De categorie tekstkennis is uitgebreid met begrippen die aan bod komen tijdens activiteiten van beginnende geletterdheid in groep 1/2. De *Tussendoelen Beginnende Geletterdheid* (Verhoeven e.a., 1999) laten het belang zien van aandacht voor boekoriëntatie, verhaalbegrip, functies van geschreven taal en taalbewustzijn in deze groepen. Eveneens in de categorie tekstkennis, zijn de begrippen ‘aanduiding voor tekstsoorten en genres’ en ‘aanduiding voor gespreksvormen’ uit het referentiekader niet als zodanig opgenomen, maar geëxpliciteerd door begrippen op te nemen die deze aanduidingen weergeven, zoals *fictie*, *zakelijk*, *discussie* en *interview*. Welke begrippen zijn toegevoegd, hebben we in tabel 1.1 (paragraaf 1.1) door cursivering kenbaar gemaakt.

Ook al zijn er begrippen toegevoegd, de lijst van tabel 1.1 is geen limitatieve opsomming, omdat het nauwelijks mogelijk is een uitputtende beschrijving te geven van alle metatalige begrippen voor leerlingen van alle niveaus. Er zijn immers talloze begrippen die in het taalonderwijs zinvol zouden kunnen zijn; voorbeelden hiervan zijn *syllabe*, *assimilatie* of *prosodie* op het gebied van fonologie of *klanknabootsing* of *germanisme* in het morfologisch domein. Deze zijn in ieder geval voor het basisonderwijs te specialistisch. Ook equivalenten en benamingen voortkomend uit verschillende didactische aanpakken hebben we niet opgenomen. Zo komt de term *vocaal* voor naast *klinker*, en veel gebruikt in methodes is de term *ik-vorm* voor *stam van het werkwoord*. Gebruikers kunnen eigen keuzes maken in de term die ze hanteren en kunnen de begrippenlijst als basis gebruiken en eventueel naar eigen behoefte aanvullen.

4 Geraadpleegd is ook de *Advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands* (2009).

In tabel 1.1 (paragraaf 1.1) is het eerste moment van aanbod aangegeven. Dit wil niet zeggen dat alle leerlingen het begrip op het moment van aanbod moeten beheersen. Sommige begrippen komen al vroeg aan bod in een eenvoudige vorm. Vergelijkbaar met de ontwikkeling van woordenschat in het algemeen, worden begrippen in de jaren daarna uitgebreid en verdiept. Leerlingen in groep 1/2 kennen bijvoorbeeld al het begrip *verhaal*. In de hogere groepen leren ze dat er verschillende soorten verhalen bestaan, hoe een verhaal is opgebouwd et cetera. Leerlingen moeten de begrippen herkennen en kunnen hanteren, maar hoeven deze niet te kunnen definiëren. Een leerling hoeft bijvoorbeeld niet te kunnen uitleggen wat een *lettergreep* is, maar moet wel weten wat er bedoeld wordt als gevraagd wordt een woord in lettergrepen te verdelen. Leerlingen in groep 3/4 begrijpen dat er aan het einde van een zin een *punt* komt; ze leren dat ook in eigen teksten toepassen. Maar ze hoeven geen definitie van het begrip *punt* te kunnen geven.

2.3.2 Taalverzorging

In het referentiekader staat voor taalverzorging een lijst met niveaus voor spelling, interpunctie en grammaticale begrippen (figuur 2.2 op bladzijde 34). De niveaubeschrijvingen taalverzorging uit het referentiekader geven een indeling in vijf categorieën van spellingproblemen: alfabetische spelling, orthografische spelling, lexicaal-morfologische spelling, morfologische spelling op syntactische basis en logografische spelling; zie ook paragraaf 2.2. De leerstoflijnen taalverzorging (tabel 1.2, paragraaf 1.2) bevatten een gedetailleerde uitwerking van welke spellingonderdelen tot een bepaalde categorie behoren en wanneer welk onderdeel in de loop van de basisschool aan de orde komt. Dit moment van aanbod is vastgesteld na raadpleging van TULE (2008) en een aantal veel gebruikte spellingmethodes⁵. We hebben daarnaast gebruik gemaakt van het overzicht spellingcategorieën in de LOVS-toetsen Spelling van Cito (Cito, 2006). Ook de adviezen van geraadpleegde experts zijn van belang geweest.

De leerstoflijnen taalverzorging bevatten enkele wijzigingen ten opzichte van de niveaubeschrijvingen in het referentiekader. Het referentiekader bevat een categorie 'leestekens'. De items in deze categorie zijn bij de leerstoflijnen taalverzorging ondergebracht in de categorie 'interpunctie en het gebruik van hoofdletters'. Onder interpunctie verstaan we het gebruik van leestekens om een geschreven tekst in te delen. Het gebruik van hoofdletters valt onder interpunctie wat betreft het gebruik van een hoofdletter aan het begin van een zin en bij directe rede. Het gebruik van de hoofdletter bij een eigenaam kan gezien worden als overig gebruik van hoofdletters in deze categorie.

⁵ Geraadpleegd zijn spellingmethodes van Malmberg, Noordhoff, ThiemeMeulenhoff, Zwijsen en de leerlijn spelling van de CED-Groep.

Tabel 2: Niveaus voor spelling, interpunctie en grammaticale begrippen voor werkwoordspelling.
 Beheersing: 75% van alle leerlingen in de leeftijdsgroep/niveaugroep heeft een kans van 80% goed.

Spelling	1F	2F	3F	4F
1. Alfabetische spelling	+			
2. Orthografische spelling	+			
3. Morfologische spelling	+			
Hieronder vallen de schrijfwijze van achterevoegsels, de meervoudsvorming, de verkleinwoordsvorming, regel van gelijkvormigheid bij assimilatie (zakdoek/zaddoek), vorming bijvoeglijk naamwoord				
Moelijke gevallen:				
a) meervoud –s na klinker (meisjes, garages, fuchsia's, cafés)		+		
b) verkleinwoord na open klinker (paraplutje)		+		
c) 's in 's ochtends		+		
d) stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden op –en		+		
e) meervouds –n bij zelfstandig gebruikte verwijzing (allen versus alle)		+		
f) wel/niet –n in samengestelde woorden.		+		
4. Morfologische spelling op syntactische basis	+			
Werkwoordspelling waarvan een deel zuiver morfologische is, zoals tegenwoordige tijd meervoud, verleden tijd van werkwoorden met stam of –d (antwoordde(n)), hele werkwoord				
Moelijke gevallen:				
Persoonsvorm				
a) homofone gevallen: tegenwoordige tijd stam op –d enkelvoud (hij wordt/wordt)		+		
b) tegenwoordige tijd (klankvaste of zwakke) werkwoorden, enkelvoud		+		
c) verleden tijd (klankvaste of zwakke) werkwoorden met stam op –d of –t		+		
d) tegenwoordige tijd 2e persoon of 3e persoon achter de persoonsvorm (word jij ziek, wordt je broer, wordt je de toegang ontzegd)			+	
e) met prefix, homfoon met voltooid deelwoord (hij beoordeelt/beoordeeld)			+	
Voltooid deelwoord				
h) homofone gevallen (verhuisd/verhuist)			+	
5. Logografisch: geen regels, maar kennis van vaststaande combinatie tussen klank en teken zoals /sj/ geschreven als –ch-	+			
6. Overige regels				
a) spelambigue woorden		+		
b) schrijfwijze van tussenklanken –s en –e(n)			+	
c) gebruik van trema en koppelteken			+	
Leestekens				
1. Hoofdletters en punten	+			
2. Vraagtekens, uitroepetekens en aanhalingstekens	+			
3. Hoofdletters bij eigennaam en directe rede		+		
4. Komma's, dubbele punten			+	
Overige regels				
Afbreekregels	+			
Aaneenschrijving en losschrijving (moeilijkste gevallen)			+	
Grammaticale begrippen voor werkwoordspelling				
Werkwoord, tijd van het werkwoord, getal, persoon, persoonsvorm, voltooid deelwoord, stam, hele werkwoord, onderwerp, zwakke/sterke werkwoorden, werkwoordelijk gezegde, 'kofschip'	+			

Figuur 2.2 Niveaus voor spelling, interpunctie en grammaticale begrippen voor werkwoordspelling (Referentiekader taal en rekenen, 2009, pag. 20)

De spellingonderdelen bij 'overige regels' in het referentiekader zijn bij de leerstoflijnen taalverzorging ondergebracht bij de betreffende spellingcategorie. Een voorbeeld is *afbreekregels*; de regel voor het afbreken van woorden hoort bij de categorie orthografische spelling. De 'grammaticale begrippen voor werkwoordspelling' in het referentiekader zijn wat betreft de begripskennis opgenomen bij de leerstoflijnen begrippenlijst (paragraaf 1.1). Als het gaat om de spelling van de betreffende grammaticale vormen is grammaticale kennis noodzakelijk; dit valt onder morfologische spelling op grammaticale basis van de leerstoflijnen taalverzorging. Voor het leren van de regels voor werkwoordspelling gebruiken methodes verschillende didactieken. Eén van de middelen om de spelling van bepaalde werkwoordvormen vast te stellen is het door methodes veel gebruikte hulpmiddel 't *kofschip*, of varianten hiervan. In deze publicatie gaan we niet in op de verschillende didactische mogelijkheden, daarom is de term 't *kofschip* uit het referentiekader niet opgenomen.

Bij de leerstoflijnen taalverzorging is in enkele gevallen het aanbod van stof die in het referentiekader tot niveau 1S/2F behoort, opgenomen voor groep 5/6. Een voorbeeld hiervan is de meervouds-s na klinkers (*meisjes, garages, cafés*). Het meervoud van *meisje* is relatief eenvoudig en kan dan ook in groep 5/6 aan bod komen. Het meervoud van een woord als *café* behoort tot de moeilijkste gevallen in deze categorie, deze kwestie komt aan bod in groep 7/8. Hetzelfde geldt voor leerstof bij niveau 3F in het referentiekader. In de laatste jaren van het basisonderwijs komen bijvoorbeeld regelmatig woorden met een trema voor. Volledige beheersing van de moeilijkste woorden uit deze categorie kan verwacht worden aan het eind van havo of mbo 4, maar minder moeilijke woorden als *ruïne* of *skiën* kunnen aan bod komen in groep 7/8. Dit is ook in lijn met de leerstoflijnen begrippenlijst, waar het begrip *trema* is opgenomen. Een ander voorbeeld is het gebruik van komma's en dubbele punten. In het referentiekader staat dit bij niveau 3F, en ook hier gaat het om de volledige beheersing van alle gevallen waarin een komma of dubbele punt gebruikt wordt. Het plaatsen van een komma of dubbele punt in een zin kan moeilijk zijn omdat het noodzakelijk is dat de leerling de grammaticale structuur van een zin kan doorzien. Bij de leerstoflijnen taalverzorging is het gebruik van komma's en dubbele punten in meer eenvoudige gevallen bedoeld, zoals in opsommingen, in eenvoudige zinnen en bij citaten.

Zoals ook uit het voorgaande duidelijk mag zijn, willen we hier nogmaals benadrukken dat in de tabel het moment van eerste aanbod is opgenomen, dat wil zeggen het aanbod van de betreffende categorie in zijn meest eenvoudige vorm. In de jaren daarna dient dit aanbod herhaald te worden; meestal komen dan woorden aan bod die langer zijn (woorden met meer lettergrepen), minder frequent voorkomen, of gaat het om moeilijkere vormen van werkwoordspelling. Leerlingen van het basisonderwijs die de leerstof sneller dan gemiddeld beheersen, moeten worden uitgedaagd door hen extra stof aan te bieden. Zij krijgen moeilijkere stof van niveau 1S/2F of eventueel 3F aangeboden.

2.4 Keuzes in taalverzorgingsonderwijs

Typen woorden uit de verschillende spellingcategorïën worden op verschillende manieren aangeleerd. Voor elke categorie zijn er andere vaardigheden nodig om de woorden uit die categorie goed te spellen. Vrijwel alle spellingmethodes stellen strategieën centraal voor het aanleren van de spelling. Er zijn diverse strategieën voor het aanleren van de spelling (onder anderen Daems, 2006; Bonset & Hoogeveen, 2009). Het gebruik van strategieën is een didactische keuze, waar scholen en methodes op een gevarieerde manier gebruik van maken (zie ook Van der Leeuw, Israel, Pauw & Schaufeli, 2009). In deze publicatie gaan we niet in op het gebruik van strategieën. Vanwege het veelvuldige gebruik van spellingstrategieën in het onderwijs, geven we echter wel een korte schets van de verschillende strategieën.

Leerlingen krijgen spellingstrategieën voor het eerst aangereikt in groep 3/4. Gedurende de hele basisschoolleeftijd, en ook daarna, kunnen ze deze strategieën inzetten. In de eerste plaats is er de fonologische strategie, die erop gebaseerd is hoe het woord klinkt. Dit is de elementaire spelhandeling, de klank-tekencombinatie, waar ook de klank-clusterstrategie (woorden met vaste tekenafspraken zoals woorden met *-aai*, *-ieuw*) deel van uitmaakt. Een volgende strategie is de woordbeeldstrategie; dit is een geheugenstrategie waarbij de leerling de schrijfwijze van woorden uit zijn geheugen oproept, bijvoorbeeld woorden met *ou/au* of *ij/ei*. Een derde strategie is de analogiestrategie; ook dit is een geheugenstrategie, waarbij de leerling een woord vergelijkt met soortgelijke woorden (*dromen* schrijf je als *bomen*). Een andere strategie is de regelstrategie, die uitgaat van de regels voor spelling. Een voorbeeld is werkwoordspelling: hier is een grammaticale redenering noodzakelijk, bijvoorbeeld met behulp van algoritmen, waardoor de regels voor werkwoordvormen inzichtelijk zijn voor leerlingen. Tot slot maken leerlingen gebruik van hulpstrategieën, dit zijn zelf bedachte geheugensteuntjes of hulpregels.

Naast het inzetten van strategieën zijn er andere manieren denkbaar voor het effectief aanleren van de spelling. Een 'spellinggeweten' (de wil om foutloos te spellen) en een 'spellingbewustzijn' (het vermogen te reflecteren op de eigen spelling, spellingvaardigheden en spellingprocessen) bij leerlingen zou een positieve invloed kunnen hebben op de spellingresultaten (Oepkes, 2006). Bonset (2010) pleit voor meer aandacht voor achtergronden van de Nederlandse spelling bij de leerlingen, het meer zelf laten reviseren en redigeren van eigen teksten, het inzetten van digitale en andere hulpmiddelen bij het spellen (zoals de *Word* spellingchecker of het gebruik van het *Groene Boekje*), en het gebruik van algoritmen bij werkwoordspelling. Gebruik van algoritmen in het spellingonderwijs voor werkwoorden kan leiden tot betere leerresultaten (Zuidema, 1988). Ook oefenen op de computer (bijvoorbeeld het oefenen van woordspecifieke letterpatronen) blijkt zinvol, met name omdat leerlingen meteen feedback krijgen (Hilte, 2009). Bronkhorst, Verhoeven & Biemond (2009)

geven suggesties voor de inzet van ICT en multimedia ten behoeve van taal en spelling. Wat betreft interpunctie ligt een benadering vanuit het perspectief van zinsopbouw voor de hand; inzicht in grammaticale relaties, ofwel de vraag wat woorden met elkaar te maken hebben is wezenlijk bij het leren interpungeren (Van de Gein, 2004). Ook voor interpunctie kunnen methodemakers en scholen zelf de plaats bepalen van de verschillende didactieken.

3. Karakteristieken van het domein begrippenlijst en taalverzorging in groep 1 tot en met 8

In dit hoofdstuk geven we karakteristieken van het domein begrippenlijst en taalverzorging voor de groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. Zowel voor de begrippenlijst als voor taalverzorging geldt dat er sprake is van goed onderwijs als de school doorlopende leerstoflijnen hanteert gedurende de hele basisschool en als er afstemming is op het niveau van het kind. De school kan de kwaliteit van het onderwijs voor taalverzorging beoordelen door na te gaan of de leerkrachten voldoende doelgericht werken. Dit kunnen ze doen door per leerjaar adequate doelen te formuleren en te toetsen of de doelen zijn gehaald. Daarnaast moet er voldoende leertijd zijn ingeroosterd voor (voor)lezen, instructie en oefenen. De leerstof moet systematisch, expliciet en gedoseerd aan bod komen, met materialen om te oefenen en mogelijkheden voor differentiatie (Gijssel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2011a, 2011b; Scheltinga, Gijssel, Van Druenen & Verhoeven, 2011).

Het is raadzaam om de leerstof van het vierde domein in samenhang met de karakteristieken van de andere domeinen te beschouwen, omdat de leerstof ten dienste staat van de vaardigheidsontwikkeling in mondeling taalgebruik, lezen en schrijven (zie *Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven*, *Leerstoflijnen lezen beschreven* en *Leerstoflijnen schrijven beschreven*).

3.1 Karakteristieken voor groep 1/2

Begrippenlijst

Veel kinderen zijn thuis of in de kinderopvang of peuterspeelzaal al in aanraking gekomen met talige begrippen. Er werd bijvoorbeeld voorgelezen, en samen gepraat over het (prenten)boek en het verhaal. Op deze manier hebben kinderen begrippen rond beginnende geletterdheid leren kennen, zoals *voorkant van het boek*, *plaatje*, *bladeren*. In groep 1/2 bouwt de leerkracht voort op deze kennis of maakt hiermee een start bij kinderen die niet gewend zijn aan (voor)lezen. Tijdens het voorlezen, en ook bij activiteiten binnen een thema of gekoppeld aan een prentenboek, komen spelenderwijs begrippen op het gebied van beginnende geletterdheid aan de orde. Kinderen leren op deze manier basisbegrippen als *woord* en *verhaal*. De leerkracht leest veel voor in kleine groepjes. In kleine groepjes is er meer gelegenheid voor interactie, en zijn kinderen meer bij het voorlezen betrokken. Pre-teaching is een belangrijk onderdeel van het voorlezen voor kinderen met een taalachterstand. Als de leerkracht de gebeurtenissen in een boek vooraf met deze kinderen in een klein groepje bespreekt, er alert op is of de kinderen het verhaal begrijpen, en hen uitlokt zo veel mogelijk zelf mee te praten, krijgen deze kinderen plezier in (voor)lezen. Ze zijn op die manier vervolgens ook beter in staat mee te doen aan activiteiten over het prentenboek, zoals samen een verhaal-schema invullen, met behulp van wie-waar-wat-picto's het verhaal voorspellen of samenvatten en het verhaal navertellen of naspelen. De leerkracht zorgt voor een stimulerende leesomgeving met voldoende aanbod van boeken, waaronder meerdere boeken over eenzelfde thema.

De leerlingen voeren regelmatig gesprekjes in een klein groepje van vier of vijf kinderen of met de hele groep. In uitwisselingsgesprekken stelt de leerkracht zich terughoudend op; hij prikkelt de kinderen om over een onderwerp na te denken en stimuleert hen om zelf een mening te geven. Hij laat de kinderen kennis maken met talige begrippen door begrippen zelf regelmatig te gebruiken en goede feedback te geven; als bijvoorbeeld een paar kinderen moeten lachen om wat een leerling zegt, reageert hij met 'Horen jullie dat, Viv maakt een leuk grapje'.

Aan het eind van groep 2 (her)kennen de kinderen een aantal begrippen die het hun mogelijk maakt over taal te praten, en die de lees- en schrijfontwikkeling in de volgende jaren bevorderen.

Taalverzorging

Leerlingen in groep 1/2 ontdekken spelenderwijs dat woorden uit klanken bestaan en dat letters deze klanken weergeven. Het leren koppelen van letters aan klanken is een stap in de beginnende geletterdheid. In groep 1/2 vinden veel activiteiten met klanken en letters plaats ten behoeve van de ontwikkeling van het taalbewustzijn. Door deze activiteiten ontdekken kinderen dat ze zinnen kunnen opdelen in woorden, en lange woorden in klankgroepen (/re/gen/jas/ bij *regenjas*, /bo/ken/ bij *bokken*).

In groep 1/2 doen de kinderen veel taalspelletjes. Ze zingen samen liedjes en zeggen versjes op, ze maken (taal)grapjes en vertellen elkaar een mop of een raadsel. Samen met de leerkracht bedenken ze rijmwoorden of woorden met dezelfde begin- of eindletter. Plaatjes en woorden met deze letters worden opgehangen op de lettermuur, waardoor ze de letters steeds kunnen zien en goed kunnen onthouden. In de uitgaven van *De Taallijn* zijn voorbeelden van activiteiten met klanken en letters beschreven (<http://www.detaallijn.nl>; Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2006).

In de klas is een schrijfhoek, waar kinderen kunnen experimenteren met letters. Ze kunnen letters en woorden naschrijven of -tekenen en stempelen. De leerkracht zorgt voor betekenisvolle schrijfactiviteiten. Hij laat de kinderen bijvoorbeeld zelf een uitnodiging voor een ouderavond 'schrijven' (of hun naam boven de uitnodiging zetten), of een zelf 'geschreven' kaartje sturen naar een zieke oma.

Bij sommige kinderen verloopt de ontwikkeling van beginnende geletterdheid niet vlot of zelfs moeizaam. Dit zou een voorbode kunnen zijn van leesproblemen en mogelijk van dyslexie. In het *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2* (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008) is beschreven op welke wijze de school de ontwikkeling van kleuters in kaart kan brengen. De school kan zo problemen met betrekking tot geletterdheid vroegtijdig opsporen en de leerlingen op een effectieve manier begeleiden.

3.2 Karakteristieken voor groep 3/4

Begrippenlijst

Bij het leren van de elementaire lees- en schrijfhandeling, komt het kind in aanraking met begrippen om lees- en schrijftaken goed te kunnen uitvoeren. Al snel komen er nieuwe begrippen aan de orde, zoals *zin*, *punt* en *vraagteken*. Gaandeweg komen ook eenvoudige woordsoorten aan de orde, zoals *lidwoord* of *werkwoord*. In gesprekken en bij het bespreken van teksten gebruikt de leerkracht de begrippen regelmatig, zodat het voor de leerlingen vanzelfsprekend wordt om over taal te denken en praten. Kinderen zijn zich meer en meer bewust van hun eigen taalgebruik en leren het taalgebruik aanpassen aan de situatie. In gesprekken biedt de leerkracht gelegenheid tot reflectie over het taalgebruik. Hij laat terloops nieuwe begrippen vallen, die hij in een later stadium uitlegt. De leerkracht is er alert op dat de leerlingen ook de begrippen die in groep 1/2 aan bod zijn geweest herkennen. Hij observeert welke leerlingen deze begrippen nog niet kennen en zorgt ervoor dat hij de begrippen regelmatig gebruikt. Gesprekken in een kleine groep, maar ook andere gespreksvormen zijn zeer geschikt voor het stimuleren van leerlingen om ook zelf de begrippen te gaan gebruiken.

Taalverzorging

In de meeste gevallen leren kinderen in groep 3 de elementaire lees- en schrijfhandeling. De meeste kinderen leren die niet spontaan; expliciete instructie is dan ook noodzakelijk. Kinderen leren de klank van gesproken woorden omzetten in de bijbehorende grafemen. Het kind moet zich ervan bewust zijn dat een begrip niet als één geheel wordt weergegeven, maar als een verzameling van klanken die omgezet kunnen worden in tekens (Kleijnen, 2004). In groep 2 heeft het kind al kennisgemaakt met klanken en letters; in groep 3 is er gerichte instructie voor het leren schrijven volgens de alfabetische spelling. Hiervoor moet de leerling een goede auditieve analyse kunnen maken, dat wil zeggen een woord in klanken kunnen verdelen. Vervolgens moet hij een goede foneem-grafeemkoppeling maken, met andere woorden de juiste letters opschrijven bij de klanken die hij hoort. In groep 4 ligt het accent meer op orthografische spelling. Hier gaat het om autonome spellingregels, afspraken die de leerling moet leren. Het geheugen speelt bij deze spelling een grote rol. De leerling leert de schrijfwijze van woorden door regels leren of door inprenten. Wat betreft morfologische spelling op lexicaal niveau komen in deze groep onder andere meervoudsvorming en verkleinwoorden aan bod. Kinderen leren samen met de leerkracht spellingfouten in hun eigen teksten op te sporen en te corrigeren. De leerlingen passen in hun eigen teksten interpunctie toe: ze markeren zinnen met behulp van hoofdletters en punten, en weten wanneer ze een vraagteken moeten plaatsen. De regels voor spelling, interpunctie en het gebruik van hoofdletters zijn niet alleen van toepassing op wat in de taallessen aan bod komt. Leerkrachten dienen alert te zijn op mogelijkheden om deze ook in andere vakken te gebruiken en om taalverzorging als een fase te zien in het schrijfproces.

In groep 3 ligt de oorzaak van spellingproblemen meestal bij een zwak fonemisch bewustzijn en bij problemen met de klank-letterkoppeling (Gijssel e.a., 2011a). Zwakke spellers schrijven vaak precies op wat ze horen, of proberen de spelling van het hele woord te onthouden. Het geheugen wordt zo enorm belast, en bovendien helpt deze kennis niet bij het schrijven van soortgelijke woorden omdat er geen transfer plaatsvindt. Lees- en spellingproblemen kunnen bij een groot deel van de leerlingen worden voorkomen bij vroegtijdige signalering en een effectieve aanpak; zie de *Protocolen Leesproblemen en Dyslexie* (groep 3: Gijssel e.a., 2011a; groep 4: Gijssel e.a., 2011b).

3.3 Karakteristieken voor groep 5/6

Begrippenlijst

In de loop van de schooltijd worden de taken in het taalonderwijs steeds complexer. Begripsvorming die in eerste instantie alleen met taal te maken lijkt te hebben, kan daarom ook in andere (zaak)vakken waardevol zijn. Voor veel leerlingen zijn teksten in de zaakvakken nog moeilijk te begrijpen, omdat deze vaak in abstracte en schoolse taal zijn geschreven. Hetzelfde geldt voor mondelinge taal: veel leerlingen die de uitleg en instructie van hun leerkracht onvoldoende begrijpen, missen veel informatie (Van Gelderen, 1994). Als kinderen de teksten, uitleg of instructie beter begrijpen en beter in staat zijn om van gedachten te wisselen over de leerstof, vergroten ze ook hun inhoudelijke kennis.

In deze groep weten de leerlingen dat er verschillende tekstsoorten zijn. Ze leren het onderscheid kennen tussen bijvoorbeeld *verhalende* en *informatieve* teksten. Met behulp van begrippen als *aline* of *kopje* leren ze de structuur van de teksten begrijpen. Het herkennen van bijvoorbeeld *argumenten*, *feiten* of een *tegenstelling* en hierover gezamenlijk kunnen praten, is onmisbaar bij het doorgronden van een onderwerp. En als het kind weet wat een *definitie* is, kan dit helpen om beter te begrijpen wat er wordt bedoeld. Meer kennis van talige begrippen heeft dus niet alleen een positief effect op de taalvaardigheid, maar ook op het ontwikkelen van kennis en andere vaardigheden (Damhuis & Litjens, 2003).

Leerlingen maken gebruik van begrippenkennis bij de uitbreiding van hun woordenschat. Ze kunnen de betekenis van woorden verbreden en verdiepen met behulp van begrippen als *letterlijk* of *figuurlijk*. De leerkracht zorgt ervoor dat er veel gelegenheid is voor interactie, ook in kleine groepjes. Als leerlingen begrippen regelmatig horen, is dit een stimulans om ze ook zelf te gaan gebruiken, waardoor ze beter zullen beklijven. Een discussie is bijvoorbeeld niet alleen geschikt om een onderwerp uit te diepen, maar ook voor het onderhandelen over de betekenis van (talige) begrippen.

In groep 6 maken de leerlingen kennis met de basisprincipes van de werkwoordspelling (zie hierna). Juist bij het strategisch handelen bij het aanleren van werkwoordspelling is kennis van talige begrippen van belang. Begrippen voor werkwoordspelling (begrippenkennis staat

hier in dienst van de spelling en is gerelateerd aan grammatica) zijn voor leerlingen vaak vrij abstract en op het eerste gezicht betekenisloos. Deze begrippen zijn daarom niet altijd eenvoudig te leren. Door het inzetten van denkvaardigheden leren leerlingen zich bewust worden van verbanden in zinnen of teksten. Als ze zelf leren redeneren - en daarvoor is begrip noodzakelijk - kan dat ondersteunend zijn bij het leren hanteren van grammaticale begrippen (Coppen, 2010).

Taalverzorging

De nadruk ligt in deze groepen op morfologische spelling. Er vindt een uitbreiding plaats met meer ingewikkelde woordvormen van de lexicaal-morfologische spelling, zoals moeilijke verkleinwoorden, woorden met verschillende uitgangen (-lijk, -ig) of bijvoorbeeld woorden met 's. Doordat de leerkracht herhaalt wat eerder is aangeboden, leren kinderen deze kennis automatiseren. Daarnaast leren ze geleidelijk aan meer ingewikkelde en langere (meerlettergrepige) woorden spellen.

Vanaf groep 6 leren kinderen de basisprincipes van de werkwoordspelling (categorie morfologische spelling op syntactische basis). Dit betekent ook dat ze inzicht verwerven in basale grammaticale principes: ze leren in een zin het onderwerp, de persoonsvorm en de relatie daartussen herkennen, en persoon en getal in werkwoordsvormen. Om een werkwoordsvorm goed te kunnen spellen, moet de leerling de functie ervan in de zin kunnen vaststellen. Tegenwoordige of verleden tijd en enkelvoud of meervoud bepalen de uitgang van de persoonsvorm: *rent/rende/renden*. Ook moeilijke vormen, bijvoorbeeld verleden tijd met stam op -d of -t (*brandde(n), startte(n)*) komen gaandeweg aan bod. De leerlingen oefenen de werkwoordspelling veelvuldig, bijvoorbeeld met behulp van algoritmen. Het leren spellen van werkwoordsvormen is een lange weg en het kan enkele jaren duren voordat er sprake is van volledige beheersing. Vormen als de verleden tijd met stam op -d of -t hoeven dan ook niet nu al volledig beheerst te worden; het gaat in groep 6 om een eerste start.

Op tekstniveau breidt de vaardigheid van de leerlingen uit. In teksten die ze zelf schrijven, brengen ze nu meer complexe leestekens aan. Hiervoor is het nodig dat ze de opbouw van een zin goed leren doorzien: voor het plaatsen van een komma moeten ze het onderscheid tussen hoofd- en bijzin leren kennen. Het wordt voor de leerlingen steeds meer een routine om hun eigen teksten te controleren, en spelling- en interpunctiefouten te corrigeren.

Soms wordt pas in de midden- of bovenbouw geconstateerd dat leerlingen een probleem hebben met lezen of spellen. Deze leerlingen hebben hun tekort lange tijd kunnen camoufleren, maar nu teksten steeds langer en ingewikkelder worden, blijkt dat ze achterblijven bij andere leerlingen. Het *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8* beschrijft op welke manier de school mogelijke problemen voor deze leerlingen kan erkennen en aanpakken (Scheltinga e.a., 2011).

3.4 Karakteristieken voor groep 7/8

Begrippenlijst

Net zoals in vorige groepen leren leerlingen er in deze groep metatalige begrippen bij. Ze zijn nu gewend aan verschillende tekstsoorten en maken gebruik van bekende en nieuwe begrippen bij het begrijpen en bespreken van de teksten. Ze begrijpen steeds meer van de taal die ze om zich heen horen, en leren bijbehorende begrippen als *standaardtaal*, *formeel* en *informeel taalgebruik*. Ze herkennen termen als *overleg*, *discussie* of *monoloog*; dit kan hen helpen om te bepalen met welk soort conversatie ze te maken hebben en wat hun eigen rol daarin is. In de klas worden de verschillende gespreksvormen daadwerkelijk toegepast, en met elkaar reflecteren de leerlingen op het verloop van het gesprek. Naarmate de formaliteit van een gesprek toeneemt en ook het onderwerp moeilijker wordt, neemt de complexiteit van de communicatie toe. De leerkracht begeleidt de leerlingen in het nemen van telkens een volgende stap. De aard van de opdrachten vraagt steeds meer zelfstandigheid van de leerlingen. Bij de uitbreiding van hun woordenschat profiteren leerlingen steeds meer van de kennis van de wereld die ze hebben; door nieuwe woorden te koppelen aan bestaande kennis verdiepen ze het begrip van die woorden.

Taalverzorging

Leerlingen oefenen de spelling uit categorieën die eerder aan bod zijn geweest, zodat ze deze steeds meer geautomatiseerd kunnen toepassen. Nieuw zijn de moeilijkste gevallen uit deze categorieën, zoals woorden met assimilatieverschijnselen (*afval*) of moeilijke meervoudsvormen (*dreumesen*). In de categorie logografische spelling komen woorden aan bod met een afwijkende spelling (*chocola*, *pony*, *na-apen*) en veel (andere) leenwoorden (*cadeau*, *cake*). Ook in groep 7/8 oefenen de leerlingen veelvuldig de werkwoordspelling. Inzicht in grammaticale regels leert hen moeilijke gevallen te voorzien, bijvoorbeeld de spelling van het voltooid deelwoord in homofone gevallen (*verhuisd* - *verhuist*). Het gebruik van interpunctie en hoofdletters wordt geautomatiseerd en verfijnd. Het controleren en corrigeren van eigen teksten op spellingfouten, interpunctie en het gebruik van hoofdletters is een routine geworden. Volledige beheersing van de moeilijkste gevallen van spelling en interpunctie (niveau 3F in het referentiekader) is aan het eind van groep 8 nog niet nodig. Wel krijgen de leerlingen woorden uit de betreffende categorieën aangeboden. Ze oefenen bijvoorbeeld uit de categorie aaneenschrijven of los schrijven de eenvoudige gevallen (*kleinkind/klein kind*) en de leerlingen die daaraan toe zijn maken kennis met de meer ingewikkelde gevallen (*tenslotte/ten slotte*).

Leerkrachten dienen er blijvend alert op te zijn dat ze mogelijkheden benutten om de regels voor spelling, interpunctie en het gebruik van hoofdletters in andere vakken te gebruiken en in te passen in schrijfp opdrachten. Ook blijven ze op een adequate manier aandacht houden voor leerlingen met lees- en spelproblemen.

Literatuur

Aarnoutse, C., Verhoeven, L. (red.), Zandt, R. van het & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Aarnoutse, C. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. Afscheidsrede*. Nijmegen: UB Nijmegen.

Aitchison, J. (2002). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford UK & Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

Berenst, J. (2011). Je praat toch ook over het weer? Taalbeschouwing als metacommunicatie. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 2, nr. 3, 16-21.

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009). *Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.

Bonset, H. (2010). *Spelling in het onderwijs: hoe staat het ermee, en hoe kan het beter? Levende Talen Tijdschrift*, 11, nr. 3, 3-17.

Bronkhorst, J., Verhoeven, L. & Biemond, H. (2009). *Werken aan taal met gebruik van tussendoelen en ICT. Taalonderwijs krijgt nieuwe mogelijkheden en kansen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Cito (2006). *Overzicht spellingcategorieën LOVS-toetsen Spelling*. Arnhem: Cito.

Coppen, P. A. (2010). Grammatica: waar gaat dat eigenlijk over? In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *Vierentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 174-182). Gent: Academia Press.

Daems, F. (2006). *Beter (leren) spellen in 2005?* Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Damhuis, R. & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J. & Peters, S. (2009). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008a). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008b). *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.
- Frijn, J. & Haan, G. de (1990). *Het taallerend kind*. Dordrecht: Foris.
- Gein J. van de (2004). Over de zinsgrens. De relatie tussen zinsbouwonderwijs en leren interpungeren. *Moer*, 2, 49-58.
- Gelderens, A. van (1994). *Taalvaardigheidseisen in het zaakvakonderwijs voor eentalige en meertalige klassen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Gelderens, A. van (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven*. Enschede: SLO.
- Gijssel, M. A. R., Bosman, A. M. T. & Verhoeven, L. (2006). *Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgements as predictors of early reading in Dutch*. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 558-571.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van & Verhoeven, L. (2011a). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van & Verhoeven, L. (2011b). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerndoelenboekje*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Hilte, S. M. (2009). *Optimizing computer-based spelling exercises*. Proefschrift. Enschede: Ipskamp.
- Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Hoogeveen, M. & Kouwenberg, B. (red.) (2011). *Speel schrijvertje. Een impuls voor het schrijfonderwijs in Montessorischolen*. Enschede: SLO.
- Kleijnen, R. (1997). *Strategieën van zwakke lezers en spellers in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Lisse: Swets en Zeitlinger.

- Kleijnen, R. (2004). *Hardnekkige spellingfouten. Een taalkundige analyse*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Leeuw, B. van der, Israel, T., Pauw, I. & Schaufeli, A. (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs*. HBO-raad.
- Ministerie OCW (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Den Haag: MinOCW.
- Nederlandse Taalunie (2009). *Technische Handleiding. Regels voor de officiële spelling van het Nederlands*. Geraadpleegd op 30 juni 2011 via http://taalunieversum.org/spelling/download/technische_handleiding.pdf.
- Nunn, A. M. (1998). *Dutch Orthography. A Systematic Investigation of the Spelling of Dutch Words*. Den Haag: Holland Academic Graphics.
- Oepkes, H. (2006). *Spellingbewustzijn en spellinggeweten als doelen van het spellingonderwijs*, *JSW*, 91, 34-38.
- Oosterloo, A. & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven*. Enschede: SLO.
- Schaerlaekens, A. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Scheltinga, F., Gijzel, M., Druenen, M. van & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Schijf, G. M. (2009). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Proefschrift. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Taalgroep Nederlandse taal PO SLO (2008). *TULE - Nederlands. Inhouden en activiteiten bij de kerndoelen*. Enschede: SLO.
- Verhoeven, L., Aarnoutse, C. (red.), Blauw, A. de, Boland, Th., Vernooij, K. & Zandt, R. van het (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid: Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming Curriculum (2009). *Advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands*. Geraadpleegd op 8 maart 2011 via http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/talenbeleid/Advieslijst_taalbeschouwelijke_termen_Nederlands_2009.pdf.

Wentink, H., Verhoeven, L. & Druenen, M. van (2008). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Zuidema, J. J. (1988). *Efficiënt spellingonderwijs. Een leer- en expertmodel voor het spellen*. Proefschrift. Leuven/Amersfoort: Acco.

SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Al 35 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise betreft het ontwikkelen van doelen en inhoud van leren, voor vele niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders, bedrijfsleven, e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo