

## LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

**Vakken:** AV /Engels/Frans/  
Algemene vorming

**Onderwijsvorm:** DBSO

**Graad:** derde graad

**Leerplannummer:** 2012/060  
(nieuw)

**Nummer inspectie:** 2012/606/1//D

**Go!2020**  
samen dromen  
vormgeven

**GO!** onderwijs van de  
Vlaamse Gemeenschap

Pedagogische begeleidingsdienst  
GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap  
Emile Jacqmainlaan 20  
1000 Brussel

---

---

## INHOUD

---

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Visie</b> .....   | <b>2</b>  |
| <b>Beginsituatie</b> .....   | <b>3</b>  |
| <b>Algemene doelstellingen</b> .....   | <b>4</b>  |
| <b>Leerplandoelstellingen / Leerinhouden / Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b> . | <b>5</b>  |
| Terminologie .....   | 5         |
| Luisteren .....  | 7         |
| Lezen .....  | 10        |
| Spreken .....  | 13        |
| Mondelinge interactie .....  | 15        |
| Schrijven .....  | 18        |
| Kennis.....  | 21        |
| Attitudes* .....   | 24        |
| <b>Algemene pedagogisch-didactische wenken</b> .....                                       | <b>26</b> |
| Doeltaalgebruik.....   | 26        |
| De taalklas .....  | 27        |
| Luisteren .....  | 27        |
| Lezen .....  | 30        |
| Mondelinge interactie en spreken .....   | 33        |
| Schrijven .....  | 36        |
| Differentiëren in allerlei variaties .....   | 37        |
| Samenwerking.....  | 38        |
| Het open leercentrum en de ICT-integratie .....  | 38        |
| VOET .....   | 40        |
| <b>Minimale materiële vereisten</b> .....  | <b>42</b> |
| <b>Wenken bij evaluatie</b> .....  | <b>43</b> |
| <b>Bibliografie</b> .....  | <b>45</b> |

---

## VISIE

---

Dit leerplan voor het behalen van een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs is een logisch vervolg op het leerplan Engels/Frans van de tweede graad. Hoewel wellicht niet alle jongeren erin zullen slagen om de eindtermen te bereiken, moeten de lessen gebaseerd zijn op de eindtermen moderne vreemde talen voor de derde graad van het BSO. **Het traject en de realisatietermijn kunnen per jongere verschillen in deeltijds onderwijs, maar qua leerstof is er geen niveauverschil.**

Om voor elke jongere een aangepast individueel leertraject te kunnen uitstippelen, kan de leraar<sup>1</sup> **differentiëren** op basis van leerinhouden en taaltaken (minimumdoelstellingen en –inhouden of uitbreidingsdoelstellingen en –inhouden), didactische aanpak (bijvoorbeeld meer of minder instructie, tijd en begeleiding), werkvormen (begeleid zelfstandig leren, contract- en hoekenwerk en groepswork) en evaluatie. Belangrijk is evenwel dat hij steeds de voordelen en noodzaak van het leren van een vreemde taal vooropstelt.

Sinds 2010 is er immers ook in het DBSO een expliciet meertalenbeleid. Hiermee tracht het Vlaamse onderwijs tegemoet te komen aan een van de doelstellingen van de Europese Unie die stelt dat elke EU-burger naast zijn moedertaal ook minstens twee vreemde talen moet beheersen om het op persoonlijk, maatschappelijk en economisch vlak beter te hebben. Jongeren moeten inzien dat de kennis van Engels en Frans op de arbeidsmarkt meer deuren opent en het leren van een vreemde taal een extra kans is om zich ook op persoonlijk vlak te ontwikkelen. Een vreemde taal leren is verder een aanzet tot levenslang leren.

Migraties nemen toe, wijzigen snel en vooral: ze zijn een feit. Het is de taak van onderwijs om jongeren te leren om met verschillen en evoluties om te gaan, om duidelijk, in overleg, grenzen te stellen, problemen op te lossen, nieuwe mogelijkheden te ontdekken en ze positief te benutten. Een heldere communicatie speelt hierin een essentiële rol. Het pedagogische project van het GO! koppelt trouwens meertaligheid expliciet aan verdraagzaamheid en stelt ze als voorwaarde voor een duurzame samenleving. Het feit dat het deeltijds beroepssecundair onderwijs de meest multiculturele onderwijsvorm is, vormt hierbij een uitdaging én een sterk punt.

**De focus van modernvreemdetalenonderwijs in de derde graad DBSO ligt nog steeds op wat leerlingen met taal kunnen doen.** Het uiteindelijke doel van het vreemdetalenonderwijs in DBSO bestaat erin de leerlingen een 'zelfredzaamheidpakket' aan te reiken met als eindniveau A1/A2. Het is belangrijk dat de leraar moderne vreemde talen de functionele aanpak vooropstelt en leerlingen laat kennismaken met levensechte contexten. Zo zullen zij de voordelen en de noodzaak van het Engels of Frans ervaren. In de lessen willen we leerlingen vooral durf, zelfvertrouwen en zin geven om de moderne vreemde taal te gebruiken. Leraren die dat willen en kunnen met hun leerlingengroep, mogen verder gaan. Ze kunnen deze doelstellingen evalueren maar mogen ze niet meenemen bij de einddeliberatie.

Het verschil tussen het leerplan van de tweede en derde graad ligt in de **toenemende moeilijkheidsgraad van taaltaken en het feit dat het gamma aan taken verder uitgebreid wordt.** In plaats van kopiërend niveau worden alle taaltaken in de derde graad immers op beschrijvend niveau uitgevoerd. Ook komt in de derde graad de **vaardigheid spreken** aan bod, terwijl in de tweede graad enkel mondelinge interactie ingeoeft wordt. Leerlingen moeten eerst vaardig worden in het concrete, alledaagse taalgebruik en hierin is 'mondelinge interactie' nuttiger dan 'spreken'.

---

<sup>1</sup> Er wordt enkel naar de 'leraar' verwezen om de leesbaarheid te bevorderen. Daarmee wordt natuurlijk ook de lerares bedoeld.

---

## BEGINSITUATIE

---

Uit de wettelijke toelatings- en overgangsvoorwaarden volgt dat de jongeren pas het getuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs kunnen behalen voor zover ze minimaal beschikken over het getuigschrift van de tweede graad secundair onderwijs. In de praktijk staan bovenstaande wettelijke voorwaarden echter niet garant voor homogene klasgroepen. Naast een verscheidenheid qua leeftijd, voorgeschiedenis en een grote vertegenwoordiging van jongeren met een niet-Westerse thuistaal en jongeren uit lage sociaaleconomische milieus, is de heterogeniteit groter door het samenzetten van verschillende studierichtingen voor Engels of Frans.

Onderwijs op maat is daarom essentieel in het deeltijds beroepsonderwijs. **De leraar moet eerst op basis van een instaptoets een beginsituatie-analyse opmaken van elke nieuwe jongere.** Deze instaptoets moet een zo correct mogelijke weergave zijn van de eindtermen in de tweede graad en bijgevolg alle vaardigheden toetsen. Daarna moet de leraar een individueel leertraject opstellen. Jongeren die gedwongen worden om opdrachten uit te voeren die boven hun mogelijkheden liggen, zonder daarvoor de nodige remediëring en extra ondersteuning te krijgen, zullen immers snel afhaken. Maar jongeren die echter onvoldoende uitgedaagd worden, zullen interesse verliezen.

Of jongeren nu sterk of zwak zijn in de moderne vreemde taal, soms hebben zij buiten de school geen enkel contact meer met het Engels of Frans. Daardoor zien zij het nut van het leren van een vreemde taal soms niet in. Ook zijn velen door een neerwaartse spiraal in het deeltijds beroepsonderwijs terechtgekomen. Daarom is het beleven van succeservaringen in de moderne vreemde taal zo belangrijk.

---

## ALGEMENE DOELSTELLINGEN

---

Het vreemdetalenonderwijs beoogt over de graden heen een aantal belangrijke doelstellingen

- leerlingen gebruiken taal als een interactief communicatiemiddel, zowel binnen als buiten de klas;
- leerlingen kunnen hun taalgebruik afstemmen op het doel van de taalkaak;
- leerlingen beheersen de nodige ondersteunende kennis (woorden, grammaticale constructies, socioculturele aspecten) voor het uitvoeren van de taalkaak;
- leerlingen beheersen de nodige strategieën om hun taalkaak tot een goed einde te brengen;
- leerlingen beleven plezier aan taal leren en aan intercultureel contact met anderstaligen.

Voor Engels en Frans in de derde graad DBSO is, net zoals in de tweede graad DBSO, het **ERK-niveau A1<sup>2</sup>**. **Het verschil is echter dat voor luisteren, lezen en mondelinge interactie hogere eisen worden gesteld, zodat het niveau vastligt op A1/A2.**

A1-niveau betekent dat DBSO-leerlingen 'vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen kunnen begrijpen en gebruiken; zichzelf aan anderen kunnen voorstellen en vragen kunnen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens'. Deze leerlingen kunnen ook op 'een eenvoudige wijze reageren op voorwaarde dat hun gesprekspartner langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen'. Omwille van de heterogene instroom is gekozen voor dit minimaal beheersingsniveau. Uiteraard kan de leraar, in functie van de voorkennis van zijn leerlingen en hun mogelijkheden, kiezen voor uitbreiding.

In de derde graad DBSO wordt, in tegenstelling tot de tweede graad, **naast mondelinge interactie ook spreken opgenomen in de eindtermen**, omdat leerlingen mogelijk meer in authentieke situaties zullen terechtkomen waarin zij deze vaardigheid effectief moeten inzetten. Mondelinge interactie blijft wel de belangrijkste doelstelling.

---

<sup>2</sup> Om **taalbeheersing met eenduidige criteria** te kunnen omschrijven en beoordelen werd binnen de Europese Unie een Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen uitgewerkt (ERK). Zowel in Vlaanderen als in internationaal verband vergemakkelijkt dit transparante en eenduidige systeem de aansluiting binnen het opleidingsaanbod en de inpassing in de arbeidswereld.

Het **ERK** onderscheidt zes beheersingsniveaus van een vreemde taal

- de basisgebruiker (niveau A1 en A2)
- de onafhankelijke gebruiker (niveau B1 en B2)
- de vaardige gebruiker (niveau C1 en C2).

Elk van de zes niveaus wordt beschreven aan de hand van een reeks descriptoren of zinnen (can do-statements) die uitdrukken wat iemand op elk niveau moet kunnen doen met een taal wanneer hij die beluistert, leest, spreekt, schrijft of er mee in interactie gaat.

Voor meer informatie over het ERK en het globaal overzicht van en de ERK-niveaus moderne vreemde talen: zie virtuele klassen Engels en Frans op Smartschool.

---

## LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHouden / SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

---

### TERMINOLOGIE






---

- De eindtermen worden beschreven per **vaardigheid**, hoewel in de lespraktijk luisteren, lezen, mondelinge interactie, spreken en schrijven zoveel mogelijk geïntegreerd worden aangeboden.
- De **leerplandoelstellingen** zijn een letterlijke weergave van de eindtermen, die in het sjabloon rechts bovenaan aangeduid worden met hun decretaal nummer.
- De leerplandoelstellingen beschrijven **taaltaken** die leerlingen in relevante communicatieve situaties moeten kunnen uitvoeren. Deze taken worden geformuleerd met behulp van handelingswerkwoorden zoals bepalen, selecteren en achterhalen.
- Taaltaken uitvoeren betekent werken met **teksten**: dit is alles wat leerlingen beluisteren en lezen maar ook schrijven en zeggen.
- Er worden vijf soorten teksten onderscheiden. De indeling is niet absoluut: eenzelfde tekst kan bij verschillende tekstsoorten thuishoren. De indeling gebeurt op basis van het meest dominante kenmerk. Voor de derde graad DBSO komen **drie tekstsoorten** in aanmerking die voor leerlingen binnen en buiten de school relevant zijn: informatieve, prescriptieve en narratieve teksten. Voorbeelden zijn een schema, tabel, folder, mededeling, formulier, gesprek of uiteenzetting door de leraar (informatief), instructies (m.b.t. klasgebeuren), een opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, publieke aankondiging of reclameboodschap (prescriptief), een strip, scenario of film- of YouTube-fragment (narratief).
- Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, wordt elke eindterm aan een verwerkingsniveau gekoppeld. Dit criterium bepaalt het niveau waarop de talige inhouden verwerkt moeten worden zodat de leerling de taaltaak goed zou kunnen uitvoeren. In de derde graad DBSO wordt slechts **één verwerkingsniveau** onderscheiden, nl. het **beschrijvend** niveau, terwijl in de tweede graad ook nog het kopiërend niveau aan bod komt. Dit houdt in dat de leerlingen de informatie begrijpen zoals die in de tekst gegeven is of dat ze de aangeboden informatie kunnen weergeven zonder daarbij noemenswaardige veranderingen qua inhoud, formulering of structuur aan te brengen. Bij minder sterke groepen kan het kopiërend niveau natuurlijk wel gebruikt worden als opstap naar het beschrijvend niveau.
- De moeilijkheidsgraad van een te ontvangen of te produceren tekst wordt bepaald door de taaltaak, de tekstsoort, het verwerkingsniveau en door een aantal intrinsieke kenmerken van de gebruikte tekst. Deze **tekstkenmerken** worden opgelijst op de volgende pagina. Hiermee kan de leraar bestaand en nieuw lesmateriaal screenen. Wat in vet is aangeduid, komt reeds in de tweede graad aan bod.
- Elke doelstelling werd geconcretiseerd aan de hand van **specifieke pedagogisch-didactische wenken**. Deze zijn voorbeelden ter inspiratie en ondersteuning, niet verplichte leerinhoud. Dit leerplan is dus open en laat de leraar de nodige vrijheid om, in functie van zijn leerlingen, zelf de middelen te kiezen waarmee hij de leerplandoelstellingen wil realiseren. In de algemeen pedagogisch-didactische wenken worden tips gegeven ter ondersteuning.
- Een **strategie** helpt een leerling om een taaltaak gericht en efficiënter uit te voeren. Het werken aan strategieën betekent dat de leraar de leerlingen bewust/expliciet een taaltaak *leert* uitvoeren.
- **Kennis** is geen taaldoel op zich. Leerlingen hebben natuurlijk kennis nodig om taaltaken te kunnen uitvoeren. Concreet moeten zij woorden en woordengroepen begrijpen en zelf kunnen gebruiken, ze in een gepaste structuur kunnen gieten en rekening houden met het publiek en de sociale conventies. De eindtermen rond kennis moeten dus telkens weer gekoppeld worden aan de vaardigheden waarbinnen deze kennis moet ingezet worden.
- Attitudes<sup>3</sup> hebben betrekking op een ingesteldheid, een “zijn”. Om taaltaken uit te voeren zijn attitudes zoals spreek-, lees-, luister- en schrijfbereidheid noodzakelijk. Leraren moeten de bereidheid om in communicatie te treden en informatie uit te wisselen bij hun leerlingen stimule-

---

<sup>3</sup> Attitudes worden met een asterisk aangeduid, zij zijn enkel na te streven, niet te realiseren.

ren. Ze moeten deze attitudes ook expliciet ontwikkelen aan de hand van activiteiten die zich specifiek daarop richten.

|  |                       |   |   |   |   |   |
|--|-----------------------|---|---|---|---|---|
| oor  | luisteren             |  |  |  |  |  |
| boek   | lezen                 |   |   |   |   |   |
| hoofden  | mondelinge interactie |   |   |   |   |   |
| pen  | schrijven             |   |   |   |   |   |
| mond   | spreken               |   |   |   |   |   |
| <b>Onderwerp</b>   |                       |   |   |   |   |   |
| concreet   |                       | x   | x   | x   | x   | x   |
| eigen leefwereld en dagelijks leven  |                       | x   | x   | x   | x   | x   |
| vertrouwd  |                       | x   | x   |   |   |   |
| <b>zeer</b> vertrouwd  |                       |   |   |   | x   |   |
| <b>Taalgebruikssituatie</b>  |                       |   |   |   |   |   |
| met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen |                       |   |   | x   |   |   |
| met veel visuele ondersteuning   |                       | x   | x   |   |   |   |
| <b>Structuur, samenhang en lengte</b>                                      |                       |   |   |   |   |   |
| enkelvoudige zinnen (A) en eenvoudig samengestelde zinnen (B)              |                       | x   | x   | x (enkel A)   |   | x (enkel A)   |
| korte enkelvoudige zinnen  |                       |   |   |   | x   |   |
| elementaire tekststructuur   |                       | x   | x   | x   |   | x   |
| <b>zeer</b> elementaire tekststructuur                                     |                       |   |   |   | x   |   |
| <b>vrij</b> korte teksten  |                       | x   | x   | x   |   | x   |
| <b>zeer</b> korte teksten  |                       |   |   |   | x   |   |
| <b>Uitspraak, articulatie en intonatie</b>                                 |                       |   |   |   |   |   |
| heldere uitspraak  |                       | x   |   |   |   |   |
| uitspraak die het begrip niet in de weg staat                              |                       |   |   | x   |   | x   |
| zorgvuldige articulatie  |                       | x   |   |   |   |   |
| duidelijke, natuurlijke intonatie  |                       | x   |   |   |   |   |
| standaardtaal  |                       | x   |   |   |   |   |
| <b>Tempo en vlotheid</b>   |                       |   |   |   |   |   |
| langzaam tempo   |                       | x   |   |   |   |   |
| met eventuele herhalingen en onderbrekingen                                |                       |   |   | x   |   | x   |
| <b>Woordenschat en taalvariëteit</b>                                       |                       |   |   |   |   |   |
| <b>overwegend</b> frequente woorden  |                       | x   | x   |   |   |   |
| frequente woorden  |                       |   |   | x   | x   | x   |
| standaarduitdrukkingen   |                       | x   | x   | x   | x   | x   |
| standaardtaal  |                       | x   | x   | x   | x   | x   |
| informeel en formeel   |                       | x   | x   | x   | x   | x   |

## LUISTEREN

### Belangrijke opmerkingen voor alle doelstellingen:

Sommige voorbeelden zijn identiek voor de tweede en derde graad maar het is essentieel dat de **moeilijkheidsgraad** van de aangeboden teksten geleidelijk opgebouwd wordt: zie pagina 6. U kan dit overzicht kopiëren en gebruiken als bladwijzer.

In tegenstelling tot de tweede graad zijn **narratieve teksten verplicht** in de derde graad.

Voorbeelden van mogelijke taaltaken voor **luisteren** zijn

- op een keuzelijst aankruisen;
- gatentekst vervolledigen;
- associatieoefeningen uitvoeren;
- de volgorde van de tekst reconstrueren aan de hand van foto's of prenten;
- meerkeuzevragen invullen;
- juist-foutzinnen aanvinken, eventueel met het verbeteren van de beweringen;
- een 'luisterschema' (wie, wat, waar ...) invullen;
- ...

| LEERPLANDOELSTELLING 1   |   | ET 1 |
|--|---|------|
| <i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</i> |   |      |
| Leerinhoud   | Specifieke pedagogisch-didactische wenken   |      |
| Informatieve teksten (I)<br>Prescriptieve teksten (P)<br>Narratieve teksten (N)  | <b>Voorbeelden:</b> de leerlingen kruisen op een keuzelijst het onderwerp aan van een beluisterde tekst zoals <ul style="list-style-type: none"><li>• sportuitslagen, een weerbericht, een aankondiging in een station ... (I);</li><li>• een telefonische afspraak, een recept, een gebruiksaanwijzing, een reclameboodschap ... (P);</li><li>• een film- of YouTube-fragment ... (N).</li></ul> |      |



| LEERPLANDOELSTELLING 2  |   | ET 2 |
|---|---|------|
| <i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</i> |   |      |
| Leerinhoud  | Specifieke pedagogisch-didactische wenken   |      |
| Informatieve teksten (I)<br>Prescriptieve teksten (P)<br>Narratieve teksten (N)   | <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen duiden op basis van <ul style="list-style-type: none"><li>• de sportuitslagen aan welke ploegen het tegenover elkaar opgenomen hebben ... (I);</li><li>• een telefonische boodschap op een antwoordapparaat in een keuzelijst de afspraak aan ... (P);</li><li>• een korte omschrijving de juiste verhaallijn aan van een YouTube- of filmfragment ... (N).</li></ul> |      |

| LEERPLANDOELSTELLING 3  |  | ET 3 |
|---|--|------|
| <i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</i> |  |      |
| Leerinhoud  | Specifieke pedagogisch-didactische wenken  |      |
| Informatieve teksten (I)<br>Prescriptieve teksten (P)<br>Narratieve teksten (N)   | <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen duiden op basis van <ul style="list-style-type: none"><li>• de sportuitslagen aan welke ploegen gewonnen hebben ... (I);</li><li>• een telefonische boodschap op een antwoordapparaat aan wanneer en waar de afspraak plaatsvindt ... (P);</li><li>• een film- of YouTube-fragment aan welke uitspraken gedaan worden ... (N).</li></ul> |      |

|  |                    |
|--|--------------------|
| <p>LEERPLANDOELSTELLING 4</p> <p><b>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</b></p> <p>4.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;<br/>4.2 zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent;<br/>4.3 gebruik maken van aangeboden beeldmateriaal en context;<br/>4.4 vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen;<br/>4.5 de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden.</p> | <p><b>ET 4</b></p> |
| <p><b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b></p>  |                    |
| <p>4.1 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen krijgen de opdracht zich te concentreren op wat ze al begrijpen en te blijven luisteren ondanks het feit dat ze niet alle woorden begrijpen of verstaan.</p>  |                    |
| <p>4.2 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om te zeggen dat ze iets niet begrijpen in een luisteroefening of bij het beluisteren van instructies.</p>  |                    |
| <p>4.3 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om extra informatie te halen uit de beelden en de context.</p>  |                    |
| <p>4.4 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen te vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen in een luisteroefening of bij het beluisteren van instructies.</p>  |                    |
| <p>4.5 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om gebruik te maken van woorden die ze al kennen uit de eigen taal of een andere vreemde taal.</p>  |                    |
| <p><b>Tip:</b> Naast het gebruik van materiaal dat aangepast is aan de doelgroep, moedigen we het gebruik van authentiek materiaal aan zoals reclameadvertenties en handleidingen. Dit impliceert een confrontatie met ongekende woorden en structuren, maar speelt vaak beter in op de leefwereld van de leerlingen waardoor ze meer gemotiveerd zijn en meer bereid zijn om te gaan met talige frustraties.</p>  |                    |

**De leerlingen zetten hun kennis (ET 19 tot 23) functioneel in bij het uitvoeren van de luistertaken.**

**De leerlingen werken aan de attitudes (ET 24 tot 27) bij het uitvoeren van de luistertaken.**

**LEZEN**

**Belangrijke opmerkingen voor alle doelstellingen:**

Sommige voorbeelden zijn identiek voor de tweede en derde graad maar het is essentieel dat de **moeilijkheidsgraad** van de aangeboden teksten geleidelijk opgebouwd wordt: zie pagina 6. U kan dit overzicht kopiëren en gebruiken als bladwijzer.  
 In tegenstelling tot de tweede graad zijn **narratieve teksten verplicht** in de derde graad.

Voorbeelden van mogelijke taaltaken voor **lezen** zijn

- op een keuzelijst aankruisen;
- eenvoudige open vragen over de tekstinhoud beantwoorden;
- een gatentekst vervolledigen;
- associatieoefeningen uitvoeren;
- taakgerichte opdrachten uitvoeren: ‘welke zin/paragraaf in de tekst omschrijft ...?’;
- meerkeuzevragen beantwoorden;
- juist-fout zinnen aanvinken en eventueel de foute zin verbeteren;
- een ‘leesschema’ (wie, wat, waar ...) invullen;
- de tekst in de juiste volgorde zetten;
- uit een aantal titels (samenvattingen van de tekst) de best passende kiezen;
- ...

|   |   |             |
|---|---|-------------|
| <b>LEERPLANDOELSTELLING 5</b>   |   | <b>ET 5</b> |
| <b><i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</i></b> |   |             |
| <b>Leerinhoud</b>   | <b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b>  |             |
| Informatieve teksten<br>Prescriptieve teksten<br>Narratieve teksten   | <b>Voorbeelden:</b> de leerlingen noteren het onderwerp van een gelezen tekst zoals <ul style="list-style-type: none"> <li>• een artikel uit een jongerentijdschrift of een populaire krant, een brief, een tabel, een e-mail, een SMS ... (I);</li> <li>• een instructie, een bereidingswijze, een korte gebruiksaanwijzing, een reclameadvertentie ... (P);</li> <li>• een sprookje, een strip, een cartoon, een blog ... (N).</li> </ul> |             |

|   |  |      |
|---|--|------|
| LEERPLANDOELSTELLING 6<br><i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve teksten en narratieve teksten.</i> |  | ET 6 |
| <b>Leerinhoud</b>   | <b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b>   |      |
| Informatieve teksten<br>Prescriptieve teksten<br>Narratieve teksten   | <b>Voorbeelden:</b> de leerlingen duiden op basis van <ul style="list-style-type: none"> <li>• een e-mail in een keuzelijst aan over welke afspraak het gaat (bij de dokter, de kapper, de aannemer ...) (I);</li> <li>• een reclameadvertentie in een keuzelijst aan wat de voornaamste troeven zijn ... (P);</li> <li>• korte omschrijvingen de juiste verhaallijn aan van een strip/fotoroman ... (N).</li> </ul> |      |

|   |   |      |
|---|---|------|
| LEERPLANDOELSTELLING 7<br><i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante informatie selecteren informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</i> |   | ET 7 |
| <b>Leerinhoud</b>   | <b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b>  |      |
| Informatieve teksten<br>Prescriptieve teksten<br>Narratieve teksten   | <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen duiden op basis van <ul style="list-style-type: none"> <li>• een e-mail aan wanneer en waar de afspraak plaatsvindt ... (I);</li> <li>• een reclameadvertentie, een folder of een catalogus aan waar, wanneer en tegen welke prijs men een bepaald product kan kopen ... (P);</li> <li>• een strip/fotoroman aan hoe de personages aangeven dat ze iets leuk/saai vinden, dat ze akkoord gaan of niet, dat ze boos zijn ... (N).</li> </ul> |      |

|   |                    |
|---|--------------------|
| <p>LEERPLANDOELSTELLING 8</p> <p><b><i>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</i></b></p> <p>8.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;<br/>8.2 onduidelijke passages herlezen;<br/>8.3 het leesdoel bepalen;<br/>8.4 een eenvoudig woordenboek of woordenlijst raadplegen;<br/>8.5 de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;<br/>8.6 de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;<br/>8.7 gebruik maken van aangeboden ondersteunend visueel materiaal en van lay-out.</p> | <p><b>ET 8</b></p> |
| <p><b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b></p>   |                    |
| <p>8.1 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen krijgen de opdracht zich te concentreren op wat ze begrijpen en te blijven lezen ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen.</p>   |                    |
| <p>8.2 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om moeilijke passages, indien nodig meerdere keren, te herlezen.</p>   |                    |
| <p>8.3 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om uit te zoeken met welke bedoeling ze een bepaalde tekst lezen.</p>  |                    |
| <p>8.4 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen de betekenis van onbekende woorden uit de tekst op te zoeken.</p>  |                    |
| <p>8.5 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om gebruik te maken van woorden die ze al kennen uit de eigen taal of een andere vreemde taal.</p>   |                    |
| <p>8.6 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om gebruik te maken van tekstopbouw, inhoud en of verhaallijn om onbekende woorden te begrijpen.</p>   |                    |
| <p>8.7 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om gebruik te maken van titels, subtitels, afbeeldingen, lettergrootte en interpunctie om de tekst te begrijpen.</p>   |                    |
| <p><b>Tip:</b> Naast het gebruik van materiaal dat aangepast is aan de doelgroep, moedigen we het gebruik van authentiek materiaal aan zoals reclameadvertenties en handleidingen. Dit impliceert een confrontatie met ongekende woorden en structuren, maar speelt vaak beter in op de leefwereld van de leerlingen waardoor ze meer gemotiveerd zijn en meer bereid zijn om te gaan met talige frustraties.</p>   |                    |
| <p><b>De leerlingen zetten hun kennis (ET 19-23) functioneel in bij het uitvoeren van de leestaken.</b></p>   |                    |
| <p><b>De leerlingen werken aan de attitudes (ET 24-27) bij het uitvoeren van de leestaken.</b></p>  |                    |

## SPREKEN

De vaardigheid spreken is **NIEUW** in de derde graad: zie tekstkenmerken op pagina 6. U kan dit overzicht kopiëren en gebruiken als bladwijzer.

|  |  |      |
|--|--|------|
| LEERPLANDOELSTELLING 9   |  | ET 9 |
| <i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau informatie over zichzelf geven in een informatieve tekst.</i> |  |      |
| <b>Leerinhoud</b>  | <b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b>   |      |
| Informatieve tekst   | <b>Voorbeelden:</b> De leerlingen stellen zichzelf voor (personalia, opleiding, hobby's, interesses, studies, persoonlijkheidskenmerken ...).<br><b>Verdieping voor sterke leerlingen en specifiek voor leerlingen Kantoor, Verkoop:</b> De leerlingen stellen voor: hun familie en vrienden, toekomstplannen, ambities, dromen, stageplaats ... |      |

|  |                     |
|--|---------------------|
| <p>LEERPLANDOELSTELLING 10</p> <p><b><i>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</i></b></p> <p>10.1 een spreekplan opstellen.</p>   | <p><b>ET 10</b></p> |
| <p><b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b></p>  |                     |
| <p>10.1. <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen ondersteunen door:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• hen rubrieken aan te reiken met basiszinnen die ze enkel moeten toepassen op zichzelf;</li><li>• hen rubrieken aan te reiken die ze zelf aanvullen met woorden of basiszinnen;</li><li>• met hen de rubrieken te inventariseren en ze te laten aanvullen met woorden of basiszinnen;</li><li>• hen zelf hun spreekplan te laten concretiseren, bijv. aan de hand van een mindmap.</li></ul> <p>De gehanteerde strategie wordt afgestemd op het niveau van het doelpubliek.</p> |                     |

**De leerlingen zetten hun kennis (ET 19-23) functioneel in bij het uitvoeren van de spreektaken.**

**De leerlingen werken aan de attitudes (ET 24-27) bij het uitvoeren van de spreektaken.**

## MONDELINGE INTERACTIE

### Belangrijke opmerkingen voor alle doelstellingen:

Sommige voorbeelden zijn identiek voor de tweede en derde graad maar het is essentieel dat de **moeilijkheidsgraad** van de aangeboden teksten geleidelijk opgebouwd wordt: zie pagina 6. U kan dit overzicht kopiëren en gebruiken als bladwijzer.

Voorbeelden van mogelijke taaltaken voor **mondelinge interactie** zijn

- klasconversaties;
- telefoongesprekken;
- minialogen;
- verkoopgesprekken;
- sollicitatiegesprekken;
- ...

| LEERPLANDOELSTELLING 11  |  | ET 11 |
|--|--|-------|
| <i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau standaarduitdrukkingen en beleefdheidsconventies gebruiken.</i> |  |       |
| Leerinhoud   | Specifieke pedagogisch-didactische wenken  |       |
| Informatieve teksten<br>Prescriptieve teksten  | <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen gebruiken in dialogen vaste uitdrukkingen voor begroeten, afscheid nemen, bedanken, afrekenen, met klachten omgaan, zichzelf en iemand anders voorstellen (op formele en informele manier) ... Deze uitdrukkingen worden aangereikt door de leraar.<br><b>Tip:</b> de leraar reikt ter inspiratie enkele filmpjes aan op YouTube waarin mensen elkaar begroeten, zichzelf voorstellen, klanten onthalen, opnemen van een bestelling, afrekenen en ontvangen van geld ... |       |



|   |   |              |
|---|---|--------------|
| LEERPLANDOELSTELLING 12   |   | <b>ET 12</b> |
| <i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau informatie vragen of geven in informatieve en prescriptieve teksten.</i> |   |              |
| <b>Leerinhoud</b>   | <b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b>  |              |
| Informatieve teksten<br>Prescriptieve teksten   | <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen voeren aan de hand van voorbeeldzinnen een korte dialoog over persoonlijke gegevens en aspecten uit het dagelijks leven ... (I).</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen stellen eenvoudige vragen in telefoongesprekken. (I).</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen leggen aan de hand van voorbeeldzinnen op een eenvoudige manier de weg uit. (P).</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen stellen eenvoudige vragen over een recept, bijv. ingrediënten, te volgen stappen ... (P).</p> |              |

|  |  |              |
|--|--|--------------|
| LEERPLANDOELSTELLING 13  |  | <b>ET 13</b> |
| <i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een spontane mening verwoorden in een informatieve tekst.</i> |  |              |
| <b>Leerinhoud</b>  | <b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b>                   |              |
| Informatieve teksten   | <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen zeggen waarom iemand hun idool is. |              |

|  |                     |
|--|---------------------|
| <p>LEERPLANDOELSTELLING 14</p> <p><b>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</b></p> <p>14.1 het doel van de interactie bepalen;<br/>14.2 gebruik maken van non-verbaal gedrag;<br/>14.3 zeggen dat ze iets niet begrijpen;<br/>14.4 vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen;<br/>14.5 iets aanwijzen om na te gaan of ze de gesprekspartner begrepen hebben;<br/>14.6 eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden en te beëindigen.</p> | <p><b>ET 14</b></p> |
| <p><b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken Deze voorbeelden veranderen voor de derde graad?</b></p>   |                     |
| <p>14.1. <b>Voorbeeld:</b> samen met de leerlingen nadenken over het doel van het gesprek (informatie verkrijgen, een product verkopen, een afspraak maken) en linken aan het gebruikte taalregister (informeel versus formeel).</p>   |                     |
| <p>14.2. <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om aandacht te hebben voor lichaamstaal ter ondersteuning van het gesprek (mimiek of gebaren). Deze strategie draagt bij tot exploitatie van interculturele verschillen.</p>  |                     |
| <p>14.3 <b>Voorbeeld:</b> samen met de leerlingen een lijstje of poster maken met kant-en-klare zinnestjes en hen aanmoedigen deze te gebruiken.</p>   |                     |
| <p>14.4 <b>Voorbeeld:</b> samen met de leerlingen een lijstje of poster maken met kant-en-klare zinnestjes en hen aanmoedigen deze te gebruiken.</p>   |                     |
| <p>14.5 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen vragen een persoon, object, visualisatie of pictogram aan te wijzen waaruit blijkt dat ze de boodschap begrepen hebben.</p>  |                     |
| <p>14.6 <b>Voorbeeld:</b> samen met de leerlingen vaste frasen, uitdrukkingen en gepaste lichaamstaal overlopen om een kort gesprekje te voeren.</p>   |                     |

**De leerlingen zetten hun kennis (ET 19-23) functioneel in bij het uitvoeren van de spreektaken.**

**De leerlingen werken aan de attitudes (ET 24-27) bij het uitvoeren van de spreektaken.**

## SCHRIJVEN

### Belangrijke opmerkingen voor alle doelstellingen:

Sommige voorbeelden zijn identiek voor de tweede en derde graad maar het is essentieel dat de **moeilijkheidsgraad** van de aangeboden teksten geleidelijk opgebouwd wordt: zie pagina 6. U kan dit overzicht kopiëren en gebruiken als bladwijzer.

Voorbeelden van mogelijke taaltaken voor **schrijven** zijn

- een inschrijvingsfiche invullen (bv. om deel te nemen aan een wedstrijd of in het kader van hun toekomstige professionele context);
- een ansichtkaart schrijven;
- een informele e-mail schrijven;
- een katebelletje of sms schrijven;
- een aankondiging schrijven (bijv. voor de opendeurdag van de school);
- een affiche ontwerpen (bijv. voor een tentoonstelling vanuit de praktijkvakken).
- ...

|  |   |       |
|--|---|-------|
| LEERPLANDOELSTELLING 15  |   | ET 15 |
| <i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau standaarduitdrukkingen en vaste frasen gebruiken.</i> |   |       |
| <b>Leerinhoud</b>  | <b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b>  |       |
|  | <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen schrijven de correcte uitdrukking bij de passende foto of situatie zoals bij een maaltijd 'bon appétit'/'enjoy your meal' of bij een situatie zoals ziek zijn 'bon rétablissement'/'get well soon'.<br><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen sturen een traditioneel of elektronisch verjaardags-/Valentijns-/kerstkaartje met een groet, een wens of felicitatie naar een vriend(in) of kennis waarbij ze de geijkte formules gebruiken (al dan niet uit een lijst). |       |

|   |   |       |
|---|---|-------|
| LEERPLANDOELSTELLING 16<br><i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau mededelingen schrijven.</i> |   | ET 16 |
| Leerinhoud  | Specifieke pedagogisch-didactische wenken   |       |
|   | <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen schrijven aan de hand van een schrijfkader <sup>4</sup> een uitnodiging voor een feestje.<br><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen schrijven een memo naar aanleiding van een telefoongesprek of een vergadering. |       |

|   |  |       |
|---|--|-------|
| LEERPLANDOELSTELLING 17<br><i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau informatie over zichzelf geven.</i> |  | ET 17 |
| Leerinhoud  | Specifieke pedagogisch-didactische wenken  |       |
|   | <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen schrijven een eigen CV aan de hand van voorbeelden.<br><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen schrijven een contactadvertentie aan de hand van voorbeelden. |       |

---

<sup>4</sup> Een **schrijfkader** is een tekst waarvan alleen de beginzinnen gegeven zijn. Leerlingen moeten de tekst aanvullen. De bedoeling is om leerlingen te helpen met het formuleren. Er bestaan schrijfkaders voor verschillende tekstsoorten.

|   |                     |
|---|---------------------|
| <p>LEERPLANDOELSTELLING 18</p> <p><b>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</b></p> <p>18.1 gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst;</p> <p>18.2 een passende lay-out gebruiken;</p> <p>18.3 de eigen tekst nakijken;</p> <p>18.4 een eenvoudig woordenboek of woordenlijst gebruiken.</p>   | <p><b>ET 18</b></p> |
| <p><b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b></p>   |                     |
| <p>18.1 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om zich te baseren op aangereikte voorbeelden en schrijfkaders.</p>   |                     |
| <p>18.2 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om ook de lay-out van voorbeelden en schrijfkaders te gebruiken (bladschikking, normen voor professionele communicatie). Het is belangrijk dat de leraar wijst op de verschillen tussen Britse, Amerikaanse en Franse normen. Om verwarring te vermijden en de eenduidigheid te vergroten, is het raadzaam om leerlingen met de Belgische (BIN-)normen te laten werken.</p> |                     |
| <p>18.3 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om hun eigen tekst na te (laten) lezen en gebruik te maken van een correctiesleutel en/of een spellingcorrector of door de leraar aangeduide fouten en hiaten.</p>  |                     |
| <p>18.4 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om traditionele of elektronische woordenboeken of –lijsten te gebruiken om hun spelling te verifiëren. Het is belangrijk dat de leraar wijst op de valkuilen bij de gebruikte hulpmiddelen zoals vertaalprogramma's.</p>  |                     |

**De leerlingen zetten hun kennis (ET 19-23) functioneel in bij het uitvoeren van de schrijftaken.**

**De leerlingen werken aan de attitudes (ET 24-27) bij het uitvoeren van de schrijftaken.**

## KENNIS

Het is niet de bedoeling dat kenniselementen geïsoleerd aangebracht of inge oefend worden. Kenniselementen worden zoveel mogelijk contextueel aangebracht en monden uit in actief taalgebruik waarin de vaardigheden worden ingezet en inge oefend.

|  |                     |
|--|---------------------|
| <p>LEERPLANDOELSTELLING 19</p> <p><b><i>De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van hun taaltaken frequente woorden en woordcombinaties uit de volgende domeinen op hun niveau functioneel inzetten:</i></b></p> <p>19.1 persoonlijke gegevens;</p> <p>19.2 dagelijks leven;</p> <p>19.3 relatie tot anderen.</p> | <p><b>ET 19</b></p> |
| <p>19.1 <b>Voorbeeld:</b> naam, voornaam, leeftijd, geboortedatum, nationaliteit, adres, telefoonnummer, fysieke kenmerken (haarkleur, kleur ogen, lengte), karaktereigenschappen, hobby's, familie ...</p>  |                     |
| <p>19.2 <b>Voorbeeld:</b> school, klastaalgebruik, alfabet, huisdieren, cijfers, tijd, prijzen, diensten en beroepen, klok, weer, frequente transportmiddelen, huis, tuin, keuken, winkelen, sport en spel, opschriften, openbare borden, specifieke termen uit het eigen beroepenveld ...</p>                   |                     |
| <p>19.3 <b>Voorbeeld:</b> iemand begroeten, afscheid nemen, iets vragen, zeggen dat je iets niet begrijpt, iets aanvaarden of weigeren, iemand uitnodigen, instructies vragen en geven, jezelf of iemand voorstellen, de basisbeleefdheidsformules ...</p>   |                     |

| LEERPLANDOELSTELLING 20   |   | ET 20 |
|---|---|-------|
| <p><b><i>De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van hun taaktaken belangrijke <u>grammaticale constructies</u>, eventueel met behulp van schema's en overzichten op hun niveau <u>functioneel inzetten</u></i></b></p>  |   |       |
| Voorbeelden Frans   | Voorbeelden Engels  |       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• les articles</li> <li>• les pronoms personnels sujet et toniques</li> <li>• la possession (adjectifs, de + substantif)</li> <li>• les adjectifs démonstratifs</li> <li>• l'accord masculin-féminin-pluriel</li> <li>• la quantité: un peu de, beaucoup de, pas de, assez, trop de ...</li> <li>• les mots interrogatifs: où, quand, combien, quel</li> <li>• verbes usuels à l'indicatif présent: être, avoir, faire, s'appeler, habiter, parler ...</li> <li>• il y a, il faut</li> <li>• "il" impersonnel pour la météo, le temps</li> <li>• l'impératif positif</li> <li>• le futur proche (je vais chanter)</li> <li>• verbes usuels au passé composé</li> <li>• le conditionnel "je voudrais, j'aimerais, je pourrais"</li> <li>• la phrase affirmative et négative (avec ne ...pas)</li> <li>• la question avec intonation, est-ce que</li> <li>• expressions du temps: adverbes de temps, on est le (+ date), en/au + année, mois, saison, il est + heure</li> <li>• la localisation: venir de , habiter à/en/au + ville/pays</li> <li>• expressions figées (Peu importe, Avec plaisir, Bon appétit, Ne quittez pas, De rien, Ne t'en fais pas, Tant pis, Pourriez-vous ...)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• articles</li> <li>• adjectives and adverbs</li> <li>• (pro)nouns</li> <li>• plurals</li> <li>• some, any, much, many</li> <li>• this, that, these, those</li> <li>• there is, there are</li> <li>• wh-questions and yes-no questions</li> <li>• auxiliary verbs</li> <li>• regular verbs</li> <li>• irregular verbs (teacher: it is important to make a short selection!)</li> <li>• modal verbs</li> <li>• simple present, present continuous, simple past</li> <li>• comparatives and superlatives</li> <li>• negatives with not (I don't drink coffee)</li> <li>• telling the time (half past, quarter to, ten (minutes) past ...)</li> <li>• 'too' and 'enough' (his food is too hot, I have enough money to pay for the gift)</li> <li>• accepted phrases ( Here you are!, Never mind, Have a good time, You're welcome, Hold on please, Excuse me, No worries ...) and other useful expressions</li> </ul> |       |

|  |              |
|--|--------------|
| LEERPLANDOELSTELLING 21<br><b><i>De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van hun taaltaken in de klas gebruikte <u>vormen en structuren herkennen</u> en op hun niveau functioneel <u>inzetten in nieuwe contexten</u>.</i></b> | <b>ET 21</b> |
| <b>Voorbeeld:</b> Zie leerplandoelstelling 20 voor grammaticale constructies, vormen en structuren. Het is de bedoeling dat de leerlingen deze in licht gewijzigde contexten inzetten.   |              |

|  |              |
|--|--------------|
| LEERPLANDOELSTELLING 22<br><b><i>De leerlingen hebben kennis van verschillende <u>taalregisters</u> (informeel en formeel) in de spreektaal en kunnen deze op hun niveau functioneel inzetten.</i></b> | <b>ET 22</b> |
| <b>Voorbeeld:</b> Formeel en informeel taalgebruik.  |              |
| <b>Voorbeeld:</b> Uitsluitend voor Frans: gebruik van 'tu' en 'vous' + gebruik van de conditionnel om iets beleefd te vragen.  |              |

|  |              |
|--|--------------|
| LEERPLANDOELSTELLING 23<br><b><i>De leerlingen kunnen het eigene van de tekstsoorten die aan bod komen op hun niveau functioneel inzetten.</i></b>         | <b>ET 23</b> |
| <b>Voorbeeld:</b> Een dialoog, een memo, een wenskaartje, een e-mail, een opschrift, een brochure, een recept, een publieke aankondiging gepast gebruiken. |              |



## ATTITUDES\*

|   |        |
|---|--------|
| LEERPLANDOELSTELLING 24*<br><i>De leerlingen tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans of het Engels.</i>                       | ET 24* |
| <b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b>  |        |
| <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen spontaan het woord te nemen en in te gaan op vragen en opdrachten, door positieve bekrachtiging, constructieve feedback, aanbieden van reflectievragen .... |        |

|   |        |
|---|--------|
| LEERPLANDOELSTELLING 25*<br><i>De leerlingen tonen bereidheid tot taalverzorging.</i>   | ET 25* |
| <b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b>  |        |
| <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om aan de hand van een correctiesleutel te verbeteren.  |        |
| <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om een traditioneel of elektronisch woordenboek of naslagwerk te gebruiken.   |        |
| <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om feedback te geven aan anderen via peer- en groepeerbeoordeling.  |        |
| <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om feedback te gebruiken om hun gesproken en geschreven teksten te corrigeren en beter te maken (zelfcorrectie en correctie door medeleerlingen). |        |

|  |               |
|--|---------------|
| <b>LEERPLANDOELSTELLING 26*</b><br><b><i>De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school.</i></b>  | <b>ET 26*</b> |
| <b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b>   |               |
| <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om naar Franstalige of Engelstalige media te kijken, lezen, luisteren en in het Frans of Engels te spreken en schrijven. |               |
| <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen attent maken op de aanwezigheid van Engels/Frans in hun dagelijks leven.   |               |

|  |               |
|--|---------------|
| <b>LEERPLANDOELSTELLING 27*</b><br><b><i>De leerlingen staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze, waarden en normen tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.</i></b> | <b>ET 27*</b> |
| <b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b>   |               |
| <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om open te staan en begrip te tonen voor gelijkenissen en verschillen tussen de eigen cultuur en die van de doeltaal, door de keuze van teksten en leerinhouden.                       |               |

---

## ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

---

### DOELTAALGEBRUIK

---

#### **Een positieve attitude en een zo intens mogelijk contact met de doeltaal zijn essentieel.**

Veelvuldig contact met een taal leidt tot ontwikkeling van een impliciete systematiek: wie een taal veel hoort, pikt klanken, woorden en structuren op, legt linken, merkt verschillen, gelijkenissen en herkenningpunten op, en gaat deze gebruiken om de eigen spreekvaardigheid bij te stellen. Expliciete regelkennis kan wel helpen, maar is vooral zinvol om taal te beschrijven, te verklaren. Beginners maken vooral gebruik van woorden, chunks<sup>5</sup>, vaste frasen wanneer zij communiceren.

Veelvuldig contact met een taal verlaagt de drempelvrees en stimuleert de spreekdurf en luisterbereidheid.

Veelvuldig contact met een taal toont aan dat de taal niet een “vak” is, maar een communicatiemiddel. Maximale interactie (hoe eenvoudig ook) geeft succesbeleving, wat op zijn beurt motivering en positieve attitude bevordert.

In het begin remt het gebruik van de doeltaal misschien het tempo, omdat de leraar veel moet parafaseren en herhalen en omdat de leerling tijd moet krijgen om iets te formuleren. Het uiteindelijke rendement voor luisteren en mondelinge interactie is echter hoger. Men mag de leerlingen niet onderschatten: wanneer ze de nodige luister- en leesbereidheid tonen, evolueren ze ook sneller. Eenvoudig beginnen, veel herhaling en visuele ondersteuning zijn noodzakelijk. Er wordt meteen ook gewerkt aan de communicatiestrategieën van de leerlingen (zoals vragen om te herhalen of trager te spreken of te omschrijven). Bij bepaalde lesactiviteiten kan teruggesproken worden naar het Nederlands: wanneer blijkt dat er niet meteen een gemakkelijk (gekend) synoniem of een goede omschrijving voorhanden is of de verwerving van de kennis of tekstbegrip bevordert wordt door een toelichting in het Nederlands, kunnen de leraar en zijn leerlingen hun toevlucht nemen tot het Nederlands.

Sommige leerlingen zijn bang om in klasverband Engels/Frans te praten, of ze raken gefrustreerd wanneer ze niet kunnen uitdrukken wat ze willen. Uiteraard primeert een veilig klasklimaat. Het is dan ook de taak van de leraar om de leerlingen zoveel mogelijk positief te bekrachtigen en te stimuleren en hen het nut van de doeltaal te doen inzien. Zelfs met beperkte taalmiddelen kan men leerlingen succesbelevingen laten ervaren. Taalfouten zijn normaal, het zijn noodzakelijke en positieve stappen in het leerproces. De leraar beschikt over verschillende mogelijkheden om hier positieve feedback te bieden, bv. door de verbetering collectief en los van het communicatief gebeuren aan te pakken.

#### **Hoe het gebruik van de doeltaal verhogen?**

- 1 Lesgeven in een taalklas waarin voldoende leermiddelen en authentiek Engelstalige of Franstalige materialen aanwezig zijn.
- 2 Het gebruik van de vreemde taal als gezamenlijk doel vooropstellen.
- 3 Een open en veilige sfeer creëren.
- 4 Een communicatieve klasopstelling hanteren.
- 5 Zelf maximaal Engels of Frans praten. Dit betekent ook dat de dagelijkse communicatie in de doeltaal gebeurt (begroeten, instructies, agenda invullen, afwezigheden noteren, afscheid nemen, complimentjes geven, berispen ...) en dat de leraar zo weinig mogelijk op het Nederlands of een andere taal overschakelt.
- 6 De leerlingen voortdurend aanmoedigen om Engels of Frans te spreken en hen complimenteren wanneer ze dit doen, ook bij duo- en groepswork. Dit betekent ook dat het overschakelen op het Nederlands of een andere taal zoveel mogelijk ontmoedigd wordt.
- 7 Klastaalijsten en/of posters maken (liefst samen met de leerlingen).

---

<sup>5</sup> Chunks: kant-en-klare taalbrokken die als dusdanig in ons geheugen zitten, zonder dat we ze via regels hebben samengesteld. Bv. ‘Would you like to ...’, ‘Have a nice day ...’, ‘Off you go! ...’, ‘Je voudrais ...’, ‘Je vous en prie’, ‘Comment ça va ...’, ‘Pourriez-vous me dire ...’ Ze zijn vaak inzetbaar en kunnen aangevuld worden met losse woorden of andere chunks of nuttige uitdrukkingen.

---

## DE TAALKLAS

---

Indien scholen een krachtige leeromgeving voor het onderwijs van vreemde talen willen creëren, dan moeten zij ernaar streven om voor talen over een goed uitgeruste taalklas te beschikken. Een moderne taalklas is een multifunctioneel communicatiecentrum dat de leraar in staat stelt tijdens eenzelfde lestijd gevarieerde werkvormen te gebruiken.

Dit veronderstelt ruimte, een flexibele klasopstelling en de aanwezigheid van alle noodzakelijke leermiddelen in de taalklas zelf (zie hoofdstuk 'Minimale materiële vereisten'). Als een leraar didactisch materiaal moet verhuizen van het ene lokaal naar het andere, werkt dat demotiverend en remt het het gebruik ervan af.

Door haar aankleding moet de taalklas ook bijdragen tot de socioculturele competentie van de leerlingen. Wandkaarten, posters en andere visuele hulpmiddelen die de cultuur van de Engels- en Franstalige gebieden evoceren en de aanwezigheid van strips, kranten, tijdschriften, folders en andere authentieke documenten maken van de taalklas een ruimte die het intercultureel bewustzijn van de leerlingen stimuleert en hen motiveert om Engels/Frans te leren en misschien ook op eigen houtje verder te verkennen.

*Aangezien de integratie van ICT in het taalonderwijs een belangrijke doelstelling van dit leerplan is, moeten de leraren Engels/Frans vlot kunnen beschikken over computers. Of die computers opgesteld staan in de taalklas zelf, in een apart multimedialokaal of in het openleercentrum van de school, is een keuze die de school autonoom maakt.*

---

## LUISTEREN

---

### Wie communiceren wil, moet luisteren

Luisteren is een basisvaardigheid in het leren van een taal. Wie niet goed kan luisteren, zal nooit leren om efficiënt te communiceren. Leerlingen maximale luisterkansen bieden is dus de boodschap. Luistervaardigheidsoefeningen zijn echter niet meteen de makkelijkste taal oefeningen in de klas. Leerlingen bekruipt al eens een gevoel van paniek. De snelheid waarmee de klankstroom op hen afkomt en de vrees niet elk woord te zullen begrijpen, maken vele leerlingen angstig of moedeloos. Anderen vinden bepaalde luistervaardigheidsoefeningen dan weer te simpel en ervaren te weinig uitdaging. Variatie en diepgang in oefenvormen en strategieën moeten zorgen voor voldoende ondersteuning en uitdaging, ook voor de betere leerlingen.

### Wie en wat beluisteren?

De leraar integreert het luisteren zoveel mogelijk in alle lesfasen. Het is dus vanzelfsprekend dat hij maximaal de doeltaal spreekt. Teruggrijpen naar het Nederlands kan, als daardoor het taalverweringsproces bevorderd wordt. We verwijzen naar het hoofdstuk 'Doeltaalgebruik' voor verdere wenken.

Taal is in de eerste plaats klank. De taal van de leraar evenals het gebruikte auditief materiaal moeten correct zijn. Zij vormen het voorbeeld dat de leerlingen zullen nabootsen. Het is dus belangrijk aandacht te schenken aan uitspraak en prosodie. Naast de klassieke uitspraakoefeningen worden best ook fonetische onderscheidingsoefeningen voorzien. Deze kunnen het auditief begrijpen sterk bevorderen. "Jean lève son verre" en "J'enlève son verre" illustreren hoe klank- of accentverschuiving een andere betekenis teweeg kan brengen. Een foutieve klankopname kan leiden tot betekenisverwarring, grammaticale of spellingfouten. (le garçon - les garçons, je fais - j'ai fait, doux – douce – douze; no, now; to read, read; woman, women; man, men ...). De leraar kan hieraan werken via ICT-opdrachten (zie sitografie).

Het gebruik van luister- en kijkfragmenten is absoluut noodzakelijk. Alleen op die manier worden leerlingen vertrouwd met de eigenheid van het taalgebruik van *native speakers* en komen zij in contact met authentieke luistersituaties. Een tekst die de leraar hardop leest, is geen gesproken taal en kan als zeer kunstmatig overkomen. Daarom is het niet de aangewezen weg om met de leerlingen luistervaardigheid te trainen, tenzij het om een narratieve tekst gaat.

De leraar Engels/Frans moet ernaar streven dat de leerlingen maximaal contact hebben met de doeltaal en haar cultuur. Een gevarieerd en progressief opgebouwd aanbod aan (indien mogelijk) eenvoudige authentieke teksten (aangepast aan de leefwereld van de leerlingen) verhoogt hun motivatie en hun vertrouwdheid met de taal als levensecht communicatiemiddel. We denken hierbij aan publieke aankondigingen, conversaties, interviews, sport- en weerberichten, telefoongesprekken, publicitaire boodschappen, liedjes, gedichtjes ... Variabelen in moeilijkheidsgraad liggen voor het grijpen: tempo, woordenschat, tekststructuur en taalregister (bijvoorbeeld een tekst voor een bekende, een

onbekende, een leeftijdgenoot of een volwassene is telkens anders). Uiteraard moeten de tekstkenmerken van het aangeboden materiaal aangepast zijn (zie tabel op pagina 6).

Training van luistervaardigheid kan tevens op een efficiënte wijze door de auditieve component van educatieve software. Het internet biedt ook heel wat interessant luistermateriaal in de vorm van geluids- en/of beeldfragmenten (zie bibliografie en sitografie).

### **Hoe luisteren aanpakken?**

Het luisterdoel is van groot belang. Het doel beïnvloedt immers de manier van luisteren en het uiteindelijk begrip van de tekst.

Een authentieke aanpak van luistervaardigheidsoefeningen is een aanpak die lijkt op het luisteren in de realiteit. Dit houdt in dat het luisteren altijd *gericht* is. Iemand heeft altijd een doel of een reden om te luisteren, om bepaalde informatie te achterhalen. Daarom worden de opdrachten per luisterbeurt steeds vooraf gegeven.

Het lijkt een open deur intrappen, maar toch de moeite waard om te beklemtonen: luisteren oefen je zonder de transcriptie van de beluisterde tekst. Variëren kan in tekstsoorten, in stemmen, in taaltaken, in strategieën.

### **Voor het luisteren**

Prikkel de nieuwsgierigheid van de leerlingen, maak gebruik van hun voorkennis, bepaal het luisterdoel, geef duidelijke functionele luisteropdrachten. Bij al deze activiteiten spelen de eigen dynamiek en de expressie van de leraar een belangrijke rol. Maar uiteraard is het niet de bedoeling dat de leraar de fragmenten altijd zelf voorleest.

### **Tijdens het luisteren**

Luisteren oefen je dus zonder de uitgeschreven tekst.

Oefen verschillende luisterstrategieën in functie van het luisterdoel

- globaal luisteren: het onderwerp uit een tekst halen;
- selectief luisteren: specifieke informatie uit een tekst halen;
- intensief luisteren: aandachtig luisteren om een tekst helemaal te begrijpen.

Maak gebruik van ondersteunend materiaal zoals beelden, prenten, foto's, mimiek en intonatie.

Focus op transparante woorden, op bekende elementen in de luistertekst.

Bied het aantal luisterbeurten aan dat nodig is om de taalkaak in kwestie uit te voeren.

Stimuleer leerlingen bij een oefening waarbij interactie vereist is, om aan te geven dat ze iets niet begrijpen, om te vragen om iets te herhalen ...

### **Na het luisteren**

Een luistertaak is meestal geen geïsoleerde opdracht. Net zoals in authentieke communicatiesituaties gaat luisteren samen met mondelinge interactie, lezen en/of schrijven. Enkele voorbeelden

- na het beluisteren van een boodschap op een antwoordapparaat spreken de leerlingen zelf een boodschap in als antwoord;
- na het beluisteren van een recept maken de leerlingen een boodschappenlijstje op basis van de gehoorde ingrediënten.

### **Hoe luisteren oefenen en evalueren?**

Mogelijke oefen- en evaluatievormen

- gatentekst vervolledigen;
- op een keuzelijst aankruisen;
- associatieoefeningen uitvoeren;
- de volgorde van de tekst reconstrueren aan de hand van foto's en prenten;
- meerkeuzevragen invullen;
- juist-fout zinnen aanvinken, eventueel met het verbeteren van de foute beweringen;
- een 'luisterschema' (wie, wat, waar ...) invullen.

Men mag zich niet systematisch beperken tot detailvragen. Het globale tekstbegrip is minstens even belangrijk. Dit toetsen is niet altijd eenvoudig. Afhankelijk van het niveau van de tekst en van de leer-

lingen kan men er daarom voor opteren om de leerlingen in het Nederlands te laten antwoorden. Dit is natuurlijk een uitzondering.

Ook opdrachten bij luistertaken kunnen, indien nodig, in een eerste fase in het Nederlands geformuleerd worden. Geleidelijk aan wordt dan naar opdrachten in de doeltaal overgeschakeld, eventueel met een tussenfase in beide talen. Uiteraard is het belangrijk dat de vraagstelling op toetsen en/of examens niet verschillend is van de oefenopdrachten die de leerlingen in de klas hebben gekregen.

**Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij luistertaken<sup>6</sup>**

| beginsituatie        | groei naar zelfredzaamheid  | ondersteuning   | luisterbeurten                 | opdracht                                     |
|----------------------|---|---|--------------------------------|--|
| weinig voorkennis    | veel sturing/hulp van de leraar noodzakelijk  | uitgebreid beeldmateriaal, bij de luistertekst en bij de opdracht             | verschillende malen in stukjes | gesloten enkel tekstafhankelijk <sup>7</sup> |
| voldoende voorkennis | beperkte sturing nodig  | beeldmateriaal talige bouwstenen  | enkele malen                   | halfopen ook tekstonafhankelijk              |
| veel voorkennis      | geen extra sturing nodig<br>de leerling kan zelfstandig de nodige strategieën inzetten om de taalkaak uit te voeren | kan de taalkaak ook uitvoeren zonder extra visuele en/of talige ondersteuning | 2 x maximum                    | open ook tekstonafhankelijk                  |

<sup>6</sup> Dit kader hoeft niet noodzakelijk lineair te worden gelezen, men kan ook differentiëren door de combinatie van verschillende verticale parameters.

<sup>7</sup> Tekstafhankelijke vragen zijn vragen over concrete aspecten van de tekst in kwestie (hoe laat begint de film, hoe heet de vrouw die de telefoon opneemt ...). Tekstonafhankelijke vragen zijn van een moeilijker niveau.

---

## LEZEN

---

### Lezen opent je wereld

Lezen doen we dagdagelijks, vaak zonder er bij stil te staan. Het is een onmisbare vaardigheid in onze huidige kennismaatschappij. Lezen is een belangrijk hulpmiddel om informatie te verwerven, zich cultureel te verrijken en zich te ontspannen. Het is de taak van de leraar om al deze functies van lezen aan bod te laten komen. Zo leren leerlingen dat lezen interessant en leuk is.

Zoals voor luisteren geldt ook voor lezen dat variatie in oefenvormen en expliciet werken aan strategieën moet zorgen voor ondersteuning, voldoende uitdaging en leesplezier.

Het spreekt voor zich dat een lees oefening niet op zich staat en dus vaak aanleiding is voor een dialoog, gesprekje, briefje ... en kan aangevuld worden met een luisteroefening.

### Wat lezen?

De variatie aan teksten waarmee we in het reële leven in contact komen is enorm. Ook in de derde graad DBSO is het belangrijk deze variatie in de klas binnen te brengen. Folders van zwembaden of pretparken, programma's van de bioscoop, radio, TV, reclamefolders, stadsplannen, recepten, inhoudstafels of een kort artikel uit een jongerentijdschrift, e-mails, wenskaarten, uitnodigingen, kastickets, menu's, sms'jes, gedichtjes zijn authentieke teksten die leerlingen in contact brengen met de realiteit van de Engelstalige/Franstalige gebieden en hun motivatie sterk bevordert.

Het internet is een onuitputtelijke bron van authentiek leesmateriaal. Elektronisch lezen kan voor leerlingen een prettige en boeiende ervaring zijn die hen in staat stelt autonoom leestaken uit te voeren, waarbij zij getraind worden in het lezen van niet-lineaire elektronische teksten, zogenaamde hypertexten. Het is een meer verkennende manier van lezen waarbij de lezer zich beweegt naar eender welke plaats waar zijn interesse of nood aan info hem brengt. Essentieel is wel dat de leraar de leerlingen stuurt bij het surfen op het web. Het mag geen vrijblijvende activiteit worden, maar moet een taakgerichte werkvorm zijn met precieze opdrachten (zie sitografie).

Het expressief lezen van geziene teksten mag ook niet verwaarloosd worden. Hierbij is het van belang om een duidelijk onderscheid te maken tussen enerzijds begrijpend en anderzijds technisch lezen om de uitspraak en intonatie te oefenen. Deze laatste oefening gebeurt uitsluitend met teksten waar de leerlingen mee vertrouwd zijn, teksten die ze begrepen hebben.

Een veilig leerklimaat combineren met uitdaging en plezier is een moeilijke evenwichtsoefening. De leraar moet er over waken een geleidelijke leerlijn op te bouwen in moeilijkheidsgraad (woordenschat en grammatica) en in lengte van de aangeboden teksten. Het aantal ongekennde lexicale en grammaticale elementen moet zeer beperkt blijven.

### Hoe lezen aanpakken?

Een authentieke aanpak van leesvaardigheids oefeningen is een aanpak die lijkt op het lezen in realiteit. Dit houdt in dat het lezen altijd *gericht* is. Iemand heeft altijd een doel of een reden om te lezen. Deze redenen kunnen zijn: lezen om zich informeren, om iets te doen, om iets te begrijpen, om zich te ontspannen.

Het leesdoel bepalen is dus van groot belang. De leerling zal de tekst met meer zelfvertrouwen benaderen indien dit voor hem op voorhand duidelijk is. Hij zal zijn aandacht dan richten op de taak die hij moet uitvoeren, waardoor de leesactiviteit ook effectiever zal zijn. Daarom worden de opdrachten bij een leesbeurt steeds vooraf gegeven.

Om een actieve, autonome en gemotiveerde lezer te worden moet de leerling expliciet de kans krijgen om leesstrategieën expliciet in te oefenen. Vanuit zijn leeservaringen in de moedertaal beheerst de leerling al een aantal strategieën, maar hij is zich niet steeds bewust van hun inzetbaarheid bij het lezen in de vreemde taal. Leerlingen blijven vaak steken bij woorden of zinnen die ze niet begrijpen en hebben dan de neiging om af te haken. Dit kan net verholpen worden door de leerlingen de juiste strategieën aan te reiken en deze met hen in te oefenen. De leraar heeft als doel de leerlingen in hun ontwikkeling naar zelfredzaamheid bij lezen te begeleiden.

### Voor het lezen

Zoals voor luisteren gelden ook hier de volgende principes: de nieuwsgierigheid van de leerlingen prikkelen, gebruik maken van hun voorkennis, het leesdoel bepalen en duidelijke functionele leesopdrachten geven. Volgende vragen kunnen de leerling helpen zijn leestaak efficiënt aan te pakken: welk soort tekst is dit; voor wie is hij bestemd; wat verklappen de titel, ondertitels, illustraties, lay-out over de mogelijke inhoud en wat weet ik al over deze inhoud?

### **Tijdens het lezen**

- Begrijpend lezen gebeurt uiteraard in stilte. De leerlingen luidop een nieuwe tekst laten lezen bevordert het tekstbegrip niet. Integendeel, de aandacht van de leerling focust zich dan uitsluitend op de uitspraak, terwijl de medeleerlingen afgeleid worden door de vaak moeizaam uitgesproken woorden en zinnen. Expressief lezen kan uiteraard wel als afsluitende opdracht. In deze fase kan expressief lezen het bewijs leveren dat de leerling de tekst helemaal begrepen heeft.
- Oefen verschillende leesstrategieën in functie van het vooraf bepaald leesdoel. Een tekst hoort niet steeds woord voor woord gelezen te worden. Er zijn verschillende manieren om de tekst te “betreden”, om de lectuur te oriënteren
  - globaal lezen: de hoofdzaken uit een tekst halen;
  - selectief lezen: specifieke informatie uit een tekst halen;
  - intensief lezen: aandachtig lezen om een tekst helemaal te begrijpen;
  - focussen op transparante woorden, op bekende elementen in een leestekst;
  - gebruik maken van een woordenlijst om onbekende woorden op te zoeken.

### **Na het lezen**

- Samen met de leerlingen eerst nagaan of het leesdoel gerealiseerd is.
- Net als bij luisteren wordt de verworven kennis ingezet in spreek-, lees- of schrijftaken. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld met behulp van een model een antwoord schrijven op een gelezen e-mail, bellen om te reageren op een schriftelijke uitnodiging ...

### **Hoe lezen oefenen en evalueren?**

Mogelijke oefen- en evaluatie-instrumenten zijn:

- op een keuzelijst aankruisen;
- eenvoudige open vragen over de tekstinhoud beantwoorden;
- een gatentekst vervolledigen;
- associatieoefeningen uitvoeren;
- taakgerichte opdrachten uitvoeren: ‘welke zin/paragraaf in de tekst omschrijft ...?’;
- meerkeuzevragen beantwoorden;
- juist-fout zinnen aanvinken en eventueel de foute zin verbeteren;
- een ‘leesschema’ (wie, wat, waar ...) invullen;
- de tekst in de juiste volgorde zetten;
- uit een aantal titels (samenvattingen van de tekst) de best passende kiezen.

Net zoals bij ‘luisteren’, mag men zich niet systematisch beperken tot detailvragen. Uiteraard is het belangrijk dat de vraagstelling op toetsen en/of examens niet verschillend is van de oefenopdrachten die de leerlingen in de klas hebben gekregen.



**Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij leestaken<sup>8</sup>**

| beginsituatie        | groei naar zelfredzaamheid  | ondersteuning   | opdracht   |
|----------------------|---|---|--|
| weinig voorkennis    | veel sturing/ hulp van de leraar noodzakelijk   | uitgebreid beeldmateriaal<br>talige ondersteuning<br>extra tijd               | gesloten (meerkeuze, juist/fout)<br>tekstafhankelijk <sup>9</sup>              |
| voldoende voorkennis | beperkte sturing nodig  | beeldmateriaal<br>talige bouwstenen   | halfopen (leerling formuleert deels zelf het antwoord)<br>ook tekstafhankelijk |
| veel voorkennis      | geen extra sturing nodig<br>de leerling kan zelfstandig de nodige strategieën inzetten om de taalkaak uit te voeren, ook bij iets langere teksten | kan de taalkaak ook uitvoeren zonder extra visuele en/of talige ondersteuning | ook open<br>ook tekstafhankelijk   |

<sup>8</sup> Dit kader hoeft niet noodzakelijk lineair te worden gelezen, men kan ook differentiëren door de combinatie van verschillende verticale parameters.

<sup>9</sup> Tekstafhankelijke vragen zijn vragen over concrete aspecten van de tekst in kwestie (hoe laat eindigt de afspraak, hoe heet het gerecht dat bereid wordt ...). Tekstafhankelijke vragen zijn van een moeilijker niveau.

---

## **MONDELINGE INTERACTIE EN SPREKEN**

---

### **Van mondjevol tot mondig**

Het spreekt voor zich dat we de leerlingen zoveel mogelijk de gelegenheid moeten geven en zoveel mogelijk moeten aanmoedigen om de doeltaal te spreken. Dit betekent dat we niet enkel bij de lesgebonden spreekoefeningen, maar ook in de dagdagelijkse klassituaties het Engels/Frans hanteren als communicatiemiddel: begroeten, opdrachten geven, vragen stellen, afwezigheden opnemen, belonen, agenda invullen ... zijn steeds terugkerende handelingen waarbij de leerlingen heel snel ook zelf de vreemde taal kunnen hanteren.

Leerlingen zijn vaak bang om fouten te maken, we moeten dus zorgen voor een veilig leerklimaat, waar fouten maken mag, waar leerlingen zeer sterk gemotiveerd en ondersteund worden. Het is belangrijk om via korte mondelinge opdrachten leerlingen succeservaringen te bezorgen.

### **Welke spreek- en gespreksopdrachten?**

We focussen op korte, functionele opdrachten die aansluiten bij het dagelijkse leven en die gebaseerd zijn op veelvuldig inzetbare standaarduitdrukkingen zoals

- een korte voorstelling van zichzelf;
- klasconversaties;
- telefoongesprekken;
- minidialogen, ook simulaties uit toekomstige professionele contexten zoals restaurant, keuken, kantoor en verkoop.

### **Hoe mondelinge interactie en spreken inoefenen?**

Het inoefenen gebeurt best door gebruik te maken van interactieve werkvormen zoals groepswerk, werken in duo's en rollenspel. Door te werken in kleine groepjes krijgen de leerlingen meer spreekkansen en worden spreekdurf en spreekbereidheid gestimuleerd. Het spreekt voor zich dat de leraar hiertoe een passende klasorganisatie en -opstelling voorziet.

Om te evolueren naar meer zelfstandigheid moeten leerlingen bepaalde strategieën leren hanteren. Deze strategieën zijn expliciet opgenomen in de leerplandoelstellingen 4, 8, 10, 14 en 18. De leraar moet deze aanbieden en ze doelmatig en expliciet inoefenen tot de leerlingen ze automatisch toepassen. Er hoort een geleidelijke opbouw te zijn: van reproductie van uitdrukkingen/voorbeeldzinnen tot de transfer ervan naar gelijkaardige praktische situaties.

De klasconversatie kan inge oefend worden met behulp van klastaalposters die men aan de muur van de klas hangt. Het kan een vast ritueel zijn bij het begin van de les om deze klasgebonden uitdrukkingen samen in te oefenen.

### **Voor de spreek- en gespreksopdracht**

De leerlingen voorbereiden op hun gespreksopdracht kan aan de hand van een beluisterde dialoog. De leerlingen kunnen via gerichte luisteropdrachten het onderwerp bepalen en focussen op de woorden en uitdrukkingen die ze zullen moeten inzetten. Het is erg belangrijk de leerlingen te wijzen op het gebruikte taalregister in het voorbeeld.

### **Tijdens de spreek- en gespreksopdracht**

Eerst worden de vaste uitdrukkingen en woorden gefixeerd door de dialoog luidop te lezen en indien mogelijk na te spelen. Zeker bij taalzwakkere leerlingen is het ook nodig om inslijp oefeningen te voorzien. Geleidelijk aan moeten leerlingen ertoe gebracht worden de woorden en uitdrukkingen in te zetten in andere contexten. Het juiste taalregister hanteren is een belangrijk aandachtspunt. Tijdens het reflecteren leren de leerlingen het gepaste taalregister inzetten afhankelijk van de context.

Leerlingen moeten ook gebruik kunnen maken van non-verbaal gedrag om te tonen dat ze iets niet begrijpen of om de communicatie gaande te houden. Deze strategieën kunnen rechtstreeks inge oefend worden via dialogen waarin mimiek, uitdrukkingen en vragen voorkomen die leerlingen kunnen aanwenden bij communicatiestoornissen. In een verdere fase kan er gewerkt worden aan de transfer van deze technieken in elke context van interactie. Ditzelfde geldt voor het beginnen, gaande houden en beëindigen van een gesprekje.

### Hoe mondelinge interactie en spreken evalueren?

De zorg voor correctheid is belangrijk, maar mag de spreekdurf niet afremmen. De correctie van fouten mag geen storend of demotiverend element worden voor de vlotheid van de communicatie. Het spontane spreken mag niet negatief beïnvloed worden door (herhaalde) onderbrekingen van de leraar. De leerling moet zich kunnen concentreren op de boodschap die hij wil overbrengen. Daarom is het aangewezen niet op elke fout te reageren en met de verbetering te wachten tot de leerling klaar is met spreken. Door de leerlingen erop te wijzen dat het maken van fouten een essentieel onderdeel is van het leerproces kan de leraar hun vrees om fouten te maken wegnemen en de spreekdurf van de leerlingen bevorderen. Op kopiërend niveau mag wel sneller gereageerd worden.

De permanente evaluatie van mondelinge interactie gebeurt op basis van systematische observatie van het taalgedrag van de leerlingen. De leraar noteert zijn bevindingen in zijn evaluatieschrift om op het einde van de rapportperiode een cijfer te koppelen aan de permanente evaluatie. De registratie ervan brengt voor de leraar heel wat organisatie met zich mee omdat hij deze moet inpassen in al de andere werkzaamheden tijdens het lesgebeuren. Bovendien moet hij erover waken dat de observatie met de daaraan verbonden evaluatie geen remmende invloed heeft op de spreekbereidheid en de spontaneïteit van de leerlingen.

Het is essentieel dat bij de evaluatie van mondelinge interactie vooraf bepaalde en aan de leerlingen meegedeelde criteria worden gehanteerd. Deze worden best uitgewerkt door de vakgroep zodat de evaluatiecriteria gelijkaardig blijven gedurende de schoolloopbaan van de leerlingen. Het gewicht en de keuze van elk criterium kan natuurlijk variëren naargelang de aard van de opdracht en de onderwijsgraad.

Volgende **parameters** kunnen gehanteerd worden

- **spreekdurf** (leerlingen hebben geen angst om te communiceren in de doeltaal);
- **uitvoering van de opdracht** (Komt de boodschap over);
- **vlotheid en interactie** (Gebruikt de leerling de taal op een vlotte en natuurlijke wijze? (vloeiend?/aarzelend?/erg geremd?/met veel onderbrekingen?);
- **uitspraak** (Klanken, intonatie, klemtoon, zinsmelodie);
- **taalzorg** (Is de inhoud weergegeven in een taal die duidelijk en correct is? In welke mate kan de leerling de reeds verworven kenniselementen correct gebruiken? Is de keuze van zinsbouw, woordenschat, uitdrukkingen aangepast aan de communicatiesituatie? (stijl, inhoud, register ...).

Een goed evaluatierooster is hanteerbaar en dus niet te uitgebreid. Het is bedoeld als referentiekader en mag de evaluatie niet volgens een te strak patroon laten verlopen. Selecteer voor elk onderdeel een beperkt aantal aandachtspunten waarop bij de beoordeling gefocust wordt. De criteria en gewichten moeten uiteraard aangepast worden aan het type taak.

**Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij spreken en mondelinge interactie<sup>10</sup>**

| beginsituatie        | groei naar zelfredzaamheid  | ondersteuning tijdens de opdracht   | voorbereiding op de taak   | opdracht                               |
|----------------------|---|---|--|--|
| weinig voorkennis    | veel sturing/hulp van de leraar noodzakelijk  | spiekbriefje, bladwijzer/klasposter voor de klasconversatie   | extra tijd gebruik van opgelegde voorbeelden/modellen<br>dialogie/tekstje uit het hoofd leren                            | gesloten, sterk lijkend op de modellen |
| voldoende voorkennis | beperkte sturing nodig  | sleutelwoorden/beeldmateriaal/spreekkader<br>bladwijzer/klasposter voor de klasconversatie, die na een tijd weggelaten kan worden | voldoende tijd gebruik van voorbeelden/modellen, al dan niet opgelegd door de leraar oefenen met sleutelwoorden in duo's | halfopen, eigen inbreng wordt ruimer   |
| veel voorkennis      | geen extra sturing nodig<br>de leerling kan zelfstandig de nodige strategieën inzetten om de taak uit te voeren | kan de taak ook uitvoeren zonder ondersteuning  | minder tijd<br>minder voorbereidende oefeningen<br>minder gebruik van modellen   | halfopen tot open                      |

<sup>10</sup> Dit kader hoeft niet noodzakelijk lineair te worden gelezen, men kan ook differentiëren door de combinatie van verschillende verticale parameters.

## SCHRIJVEN

---

### Functioneel en levensecht

**Schrijven** in de vreemde taal is voor leerlingen van de 3e graad DBSO nog steeds geen prioriteit, maar toch zijn er eindtermen uitgeschreven voor schrijven, dus moet deze vaardigheid ook **ingeoefend en geëvalueerd** worden. Functioneel vreemdetalenonderwijs betekent voor deze doelgroep immers eerst en vooral zich kunnen behelpen in de dagdagelijkse mondelinge communicatie. De minimumdoelen voor schrijven beperken zich daarom tot het kopiërend niveau. Dit betekent dat de leraar zijn leerlingen alle bouwstenen (functionele vaste frasen en uitdrukkingen) aanreikt waarmee zij een eenvoudige en levensechte schrijftaak kunnen uitvoeren.

### Welke schrijftaken?

Voorbeelden van mogelijke **schrijfvaardigheidsoefeningen** zijn

- een inschrijvingsfiche invullen (bv. om deel te nemen aan een wedstrijd of in het kader van hun toekomstige professionele context);
- een ansichtkaart schrijven;
- een informele e-mail schrijven;
- een kattebelletje of sms schrijven;
- een aankondiging schrijven (bv. voor de opendeurdag van de school);
- een affiche ontwerpen (bv. voor een tentoonstelling vanuit de praktijkvakken).

Als leerlingen voor echte lezers schrijven (en niet uitsluitend voor de leraar-beoordelaar) voelen zij zich meer gemotiveerd om geconcentreerd hun schrijftaak uit te voeren. Elektronische correspondentie bijvoorbeeld biedt de mogelijkheid tot levensechte schriftelijke contacten. Het gebruik van ICT werkt voor schrijfopdrachten in het algemeen zeer motiverend.

### Hoe het schrijven oefenen?

#### Voor het schrijven

Leerlingen motiveren voor de schrijftaak is ook uiterst belangrijk. Vooraleer de leerlingen aan hun schrijftaak beginnen, moeten ze het schrijfdoel kennen en aan de hand van een duidelijk model aan de slag gaan.

#### Tijdens het schrijven

Een belangrijke strategie die leerlingen moeten kunnen aanwenden, is het efficiënt opzoeken van woorden in woordenlijsten of woordenboeken. De leraar kan aan deze strategie werken door hiervoor specifieke opdrachten te voorzien en deze te koppelen aan schrijven. Zo kan hij bijvoorbeeld aan de leerlingen vragen om een fruitsla te maken en hiertoe in een woordenlijst de verschillende ingrediënten op te zoeken en deze op een boodschappenlijstje te noteren.

De leraar moet er ook over waken dat de leerlingen effectief en correct gebruik maken van de aangeboden modellen en dat ze zorg besteden aan het correct kopiëren.

#### Na het schrijven

De leraar moet de leerlingen stimuleren om na het schrijven steeds hun eigen tekst na te kijken. Hij kan hen hiertoe motiveren door hen het geschreven eindproduct te laten vergelijken met het model. Dit is een vorm van kwaliteitszorg die ook in hun latere beroepsleven belangrijk zal zijn.

### Hoe schrijven evalueren?

Op het vlak van kopiërend niveau is 'nauwkeurigheid in te vullen' te interpreteren als 'zonder fouten overschrijven'. Ook het verzorgd handschrift en de gepaste lay-out vallen onder de evaluatiecriteria. Maar in de derde graad schrijven de leerlingen ook op beschrijvend niveau en moet de leraar zijn evaluatiecriteria aanpassen.

### Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij schrijftaken<sup>11</sup>

| beginsituatie        | groei naar zelfredzaamheid   | ondersteuning tijdens de schrijftaak   | opdracht                               |
|----------------------|--|--|--|
| weinig voorkennis    | veel sturing/hulp van de leraar noodzakelijk   | letterlijke modellen   | gesloten, sterk lijkend op de modellen |
| voldoende voorkennis | beperktere sturing nodig   | schrijfkader en/of keuze uit modellen  | halfopen, eigen inbreng wordt ruimer   |
| veel voorkennis      | geen extra sturing nodig de leerling kan zelfstandig de nodige strategieën inzetten om de taalkaak uit te voeren | kan de schrijftaak zelfstandig uitvoeren en bepaalt zelf welke ondersteuning hij eventueel nodig heeft | halfopen tot open                      |

### DIFFERENTIËREN IN ALLERLEI VARIATIES

Klassen, zeker in DBSO, vormen zelden een homogene groep. Bovendien kunnen het traject en de realisatietermijn per jongere verschillen in deeltijds onderwijs<sup>12</sup>. Om voor elke jongere **een aangepast individueel leertraject** te kunnen uitstippelen, moet de leraar differentiëren, wanneer hij met een heterogene groep geconfronteerd wordt. Hoe hij dit doet, beslist hij zelf en in overleg met de vakgroep. Hij kan differentiëren op basis van leerinhouden en taaltaken, didactische aanpak, werkvormen en evaluatie. Jongeren die gedwongen worden om opdrachten uit te voeren die boven hun mogelijkheden liggen, zonder daarvoor de nodige remediëring en extra ondersteuning te krijgen, zullen immers snel afhaken. Maar jongeren die echter onvoldoende uitgedaagd worden, zullen interesse verliezen.

#### Differentiatie in leerinhouden en taaltaken

Het manipuleren van de verschillende regelaars van een mengtafel bepaalt het muzikale eindresultaat. Zo zal de moeilijkheidsgraad van de eindtermen niet bepaald worden door één parameter, maar door het samenspel van de verschillende parameters: taalkaak, tekstsoort, tekstkenmerken en verwerkingsniveau.

Voor echt taalvaardigheidsonderwijs moeten leerlingen geconfronteerd worden met een gevarieerd taalaanbod én met uitdagende taaltaken. Zo kan het zeer waardevol zijn om een moeilijker verwerkingsniveau te verbinden met een tekst die eenvoudiger is qua tekstsoort en tekstkenmerken. Anderzijds kan men evengoed een eenvoudig verwerkingsniveau verbinden met een tekst die moeilijker is qua tekstsoort en/of tekstkenmerken.

Zwakkere leerlingen zou men ook meer tijd, meer ondersteuning ... kunnen geven bij het uitvoeren van dezelfde basisopdrachten. Voor sterkere leerlingen zou men een langere tekst, een hoger verwerkingsniveau, een moeilijkere taalkaak kunnen voorzien. Deze taken mogen echter geen extra belasting vormen. Mede door bijvoorbeeld (jongeren)tijdschriftjes, strips ... in de doeltaal aan te bieden beseffen de leerlingen dat Engels en Frans ook **fun** kan zijn.

Artistiek-literaire teksten komen ook binnen de eindtermen moderne vreemde talen voor de 3e graad DBSO niet aan bod. Toch leert de praktijk dat eenvoudige teksten zoals liedjes, gedichten, korte verhalen, filmfragmenten ... jongeren vaak veel meer aanspreken dan krantenartikels of louter informatieve teksten. Het laat hen kennis maken met 'leerplezier', met het mooie, het grappige, het ontspannende van taalgebruik. Hen ook zelf creatief aan de slag laten gaan met taal werkt vaak erg motiveerend.

<sup>11</sup> Dit kader hoeft niet noodzakelijk lineair te worden gelezen, men kan ook differentiëren door de combinatie van verschillende verticale parameters.

<sup>12</sup> Qua leerstof is er geen niveauverschil.

### **Differentiatie in werkvormen en leeractiviteiten**

Elke leerling heeft zijn eigen leerstijl<sup>13</sup>. Het is de unieke weg die elk individu volgt om informatie te verwerven en te verwerken, zijn/haar eigen manier om een leertaak of een probleem aan te pakken. Leerstijlen zijn het resultaat van een ontwikkeling in het leergedrag en als dusdanig veranderbaar. De leraar kan hierop inspelen door variatie te brengen in de interactie- en organisatievormen van zijn les. Op die manier motiveert hij zijn leerlingen en ondersteunt hij hen in het verwerven van een gevarieerd gamma aan strategieën. Veelvuldig gebruik maken van en regelmatig afwisselen tussen interactieve en individualiserende werkvormen zorgt ervoor dat elke leerling aan zijn trekken komt.

Ook de leraar heeft zijn eigen docceerstijl. Hij moet zich daarvan bewust zijn en de vaardigheid bezitten om andere werkvormen en media te gebruiken dan die welke aan zijn eigen voorkeur beantwoorden.

Door het hanteren van gevarieerde activerende werkvormen kan je heterogene groepen vormen waarbij sterkere leerlingen kunnen ingeschakeld worden in het leerproces van zwakkere. Indien de (klas)situatie het toelaat, kan de leraar bijvoorbeeld van de sterkere leerling een 'assistent' maken bij het verbeteren van oefeningen en mondelinge prestaties in de klas. Zowel de sterkere als de zwakkere leerling kunnen hieruit extra motivatie putten.

### **Differentiatie en remediëren**

We beogen steeds een maximaal rendement van elke individuele leerling. Differentiëren en remediëren horen dan ook bij de klaspraktijk. Het is belangrijk dat de leraar geïndividualiseerde feedback geeft en ook remediëringsopdrachten op maat voorziet. Waar mogelijk is het misschien interessant om een zwakkere leerling zijn/haar toetsen te laten verbeteren en daarna een herkansing te geven.

## **SAMENWERKING**

---

Overleg binnen de vakgroep en/of binnen het schoolteam is essentieel om horizontale en verticale gelijkgerichtheid te verzekeren, jonge en beginnende collega's te ondersteunen en ervaren collega's te inspireren.

Gestructureerd overleg zorgt er bovendien voor dat de leerstofpakketten beter op elkaar aansluiten, hiaten of overlappingen worden vermeden en gemotiveerde en gedragen keuzes worden gemaakt. Mogelijke onderwerpen zijn leermiddelen; aanpak; strategieën en attitudes; taalbeleid en vakspecifieke terminologie; minimale materiële vereisten; leerlijnen (bijvoorbeeld de afbakening en implementatie van doelstellingen in de graadleerplannen); didactische vernieuwingen en multiplicatie (uitwisselen van informatie) van gevolgde nascholingen; evaluatie; ICT-integratie; remediëren en het nastreven van vakoverschrijdende eindtermen.

Door samenwerking kunnen leraren hun eigen aanpak toetsen en bijsturen. Het is een essentieel onderdeel van het proces van zelfevaluatie en draagt bij tot de integrale kwaliteitszorg van een school.

## **HET OPEN LEERCENTRUM EN DE ICT-INTEGRATIE**

---

### **Inleiding**

Het gebruik van het open leercentrum (OLC) en de ICT-integratie past in de totale visie van de school op leren en op het werken aan de leervaardigheden van de leerlingen. De inzet en het gebruik van ICT en van het OLC zijn geen doel op zich maar een middel om het onderwijsleerproces te ondersteunen.

Door de snelle evolutie van de informatietechnologie volgen nieuwe ontwikkelingen in de maatschappij elkaar in hoog tempo op. Kennis en inzichten worden voortdurend verruimd. Er komt een enorme hoeveelheid informatie op ons af. De school zal de leerlingen moeten leren hier zinvol en veilig mee om te gaan.

Zelfstandig kunnen werken, in staat zijn eigen initiatieven te ontplooiën en over het vermogen beschikken om nieuwe ideeën en oplossingen in samenwerking met anderen te ontwikkelen, zijn essentieel. Voor het onderwijs betekent dit een ingrijpende verschuiving: minder aandacht voor de passieve kennisoverdracht en meer aandacht voor de actieve kennisconstructie binnen de unieke ontwikkeling van elke leerling. Die benadering nodigt leraren en leerlingen uit om voortdurend met elkaar in dialoog te treden, omdat je de ander nodig hebt om te kunnen leren. Het traditionele beeld van onderwijs zal

---

<sup>13</sup> Er bestaan heel wat testen om de leerstijl van leerlingen te achterhalen. Consulteer hiervoor het internet of de virtuele klas Engels/Frans op Smartschool.

steeds meer verdwijnen en veranderen in een dynamische leeromgeving waar leerlingen in eigen tempo en in wisselende groepen onderwijs zullen volgen. Dergelijke leerprocessen worden bevorderd door gebruik te maken van het OLC en van ICT-integratie als onderdeel van deze rijke gedifferentieerde leeromgeving.

### **Het open leercentrum als krachtige leeromgeving**

Een open leercentrum (OLC) is een ruimte waar leerlingen, individueel of in groep, zelfstandig, op hun eigen tempo en op hun eigen niveau kunnen leren, werken en oefenen.

Om een krachtige leeromgeving te zijn, is een open leercentrum

- uitgerust met voldoende didactische hulpmiddelen,
- ter beschikking van leerlingen op lesmomenten en daarbuiten,
- uitgerust in functie van leeractiviteiten met pedagogische ondersteuning.

In ideale omstandigheden zou de ganse school een open leercentrum kunnen zijn. In werkelijkheid kan in een school echter niet op elke plaats en op elk moment een dergelijke leeromgeving gewaarborgd worden. Daarom kiezen scholen ervoor om een aparte ruimte als OLC in te richten om zo de leemtes in te vullen.

Voor de meeste leeractiviteiten volstaat een klaslokaal of informaticalokaal. Wanneer is het echter nuttig om over een OLC te beschikken?

- Bij een gedifferentieerde aanpak waarbij verschillende leerlingen bezig zijn met verschillende leeractiviteiten, kan het klaslokaal op vlak van zowel ruimte als middelen niet meer als enige leeromgeving voldoen. Dit is zeker het geval bij begeleid zelfstandig leren, vakoverschrijdend leren, projectmatig werken ... Vermits leerlingen bij deze leeractiviteiten een zekere vrijheid krijgen in het plannen, organiseren en realiseren van het leren, is de beschikbaarheid van extra ruimte en middelen soms noodzakelijk.
- Het leren van leerlingen beperkt zich niet tot de eigenlijke lestijden. Voor sommige opdrachten moeten zij beschikken over aangepaste leermiddelen buiten de eigenlijke lestijden. Niet iedereen heeft daar thuis de mogelijkheden voor. In functie van gelijke onderwijskansen, lijkt het zinvol dat een school ook momenten buiten de lessen voorziet waarop leerlingen van een OLC gebruik kunnen maken.

Om hieraan te voldoen, beschikt een OLC minimaal over volgende materiële mogelijkheden:

- ruim lokaal met een uitnodigende inrichting die een flexibele opstelling toelaat (bijv. eilandjes om in groep te werken);
- ICT: computers met internetverbinding, printmogelijkheid, oortjes, microfoons ...
- digitaal leerplatform waar alle leerlingen toegang toe hebben;
- materiaal waarvan de vakgroepen beslissen dat het moet aanwezig zijn om de leerlingen zelfstandig te laten werken/leren (software, papieren dragers ...) en dat bewaard wordt in een openkaststelsel;
- kranten en tijdschriften (digitaal of op papier).

In het ideale geval is er nog een bijkomende ruimte beschikbaar (liefst ook met ICT-mogelijkheden) die zowel kan gebruikt worden als 'stille' ruimte of juist omgekeerd om bijvoorbeeld leerlingen presentaties te laten oefenen (de grote ruimte is in dat geval de stille ruimte) of voor groepswork (discussiemogelijkheid).

Op organisatorisch vlak is het van belang dat met het volgende rekening wordt gehouden:

- het OLC wordt bij voorkeur gebruikt voor werkvormen en activiteiten die niet in het vaklokaal kunnen gerealiseerd worden;
- het is belangrijk dat bij een leeractiviteit begeleiding voorzien wordt. Deze begeleiding kan zowel gebeuren door de actieve aanwezigheid van een leraar als ook 'van op afstand' door middel van gerichte opdrachten, stappenplannen, studietips ...;
- het OLC is toegankelijk buiten de lessen (bijv. tijdens de middagpauze, een bepaalde periode voor en/of na de lessen).

Voor het welslagen is het aan te bevelen dat een OLC-beheerder aangesteld wordt. Deze beheerder zorgt o.a. voor inchecken, bewaren van orde, beheer van het materiaal en praktische organisatie en wordt bijgestaan door een ICT-coördinator voor de technische aspecten.



Door het specifieke karakter van het OLC is deze ruimte bij uitstek geschikt voor de realisatie van de ICT-integratie binnen de vakken maar deze integratie mag zich niet enkel tot het OLC beperken.

### **ICT-integratie als middel voor kwaliteitsverbetering**

Onder ICT-integratie verstaan we het gebruik van informatie- en communicatietechnologie ter ondersteuning van het leren.

ICT-integratie kan op volgende manieren gebeuren:

- **Zelfstandig oefenen in een leeromgeving**  
Nadat leerlingen nieuwe leerinhouden verworven hebben, is het van belang dat ze voldoende mogelijkheden krijgen om te oefenen bijvoorbeeld d.m.v. specifieke pakketten. De meerwaarde van deze vorm van ICT-integratie kan bestaan uit: variatie in oefenvormen, differentiatie op het vlak van tempo en niveau, geïndividualiseerde feedback, mogelijkheden tot zelfevaluatie.
- **Zelfstandig leren in een leeromgeving**  
Een mogelijke toepassing is nieuwe leerinhouden verwerven en verwerken, waarbij de leerkracht optreedt als coach van het leerproces (bijvoorbeeld in het open leercentrum). Een elektronische leeromgeving (ELO) biedt hiertoe een krachtige ondersteuning.
- **Creatief vormgeven**  
Leerlingen worden uitgedaagd om creatief om te gaan met beelden, woorden en geluid. De leerlingen kunnen gebruik maken van de mogelijkheden die o.a. allerlei tekst-, beeld- en tekenprogramma's bieden.
- **Opzoeken, verwerken en bewaren van informatie**  
Voor het opzoeken van informatie kunnen leerlingen gebruik maken van o.a. cd-roms, een ELO en het internet.  
Verwerken van informatie houdt in dat de leerlingen kritisch uitmaken wat interessant is in het kader van hun opdracht en deze informatie gebruiken om hun opdracht uit te voeren.  
De leerlingen kunnen de relevante informatie ordenen, weergeven en bewaren in een aangepaste vorm.
- **Voorstellen van informatie aan anderen**  
Leerlingen kunnen informatie aan anderen meedelen of tonen met behulp van ICT-ondersteuning met tekst, beeld en/of geluid onder de vorm van bijvoorbeeld een presentatie, een website, een folder ...
- **Veilig, verantwoord en doelmatig communiceren**  
Communiceren van informatie betekent dat leerlingen informatie kunnen opvragen of verstrekken aan derden. Dit kan via e-mail, internetfora, ELO, chat, blog ...
- **Adequaat kiezen, reflecteren en bijsturen**  
De leerlingen ontwikkelen competenties om bij elk probleem verantwoorde keuzes te maken uit een scala van programma's, applicaties of instrumenten, al dan niet elektronisch. Daarom is het belangrijk dat zij ontdekken dat er meerdere valabele middelen zijn om hun opdracht uit te voeren. Door te reflecteren over de gebruikte middelen en door de bekomen resultaten te vergelijken, maken de leerlingen kennis met de verschillende eigenschappen en voor- en nadelen van de aangewende middelen (programma's, applicaties ...). Op basis hiervan kunnen ze hun keuzes bijsturen.

## **VOET**

---

### **Wat en waarom?**

Vakoverschrijdende eindtermen<sup>14</sup> (VOET) zijn minimumdoelen die, in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen, niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar door meerdere vakken en/of vakoverschrijdende onderwijsprojecten worden nagestreefd.

---

<sup>14</sup> In de eerste graad B-stroom spreekt men over vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen (VOOD). Aangezien zowel VOET als VOOD na te streven zijn, beperken we ons in de tekst tot de term VOET, waarbij we zowel naar het begrip vakoverschrijdende eindtermen als vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen verwijzen.

De VOET geven scholen de opdracht om jongeren te vormen tot de actieve burgers van morgen!

Zij moeten jongeren in staat stellen om die sleutelcompetenties te verwerven die een zinvolle bijdrage leveren aan het uitbouwen van een persoonlijk leven en aan de opbouw van de samenleving.

Het orderingskader van de VOET bestaat uit een samenhangend geheel dat deels globaal en deels per graad geformuleerd wordt.

Globaal:

- een **gemeenschappelijke stam** met 27 sleutelvaardigheden
- Deze gemeenschappelijke stam is een opsomming van vrij algemeen geformuleerde eindtermen, los van elke context. Ze zijn toepasbaar in alle opvoedings- en onderwijsactiviteiten van de school. Ze kunnen, afhankelijk van de keuze van de school, in samenhang met alle andere vakgebonden of vakoverschrijdende eindtermen worden toegepast;
- **zeven** maatschappelijk relevante toepassingsgebieden of **contexten**:
  - **lichamelijke gezondheid en veiligheid,**
  - **mentale gezondheid,**
  - **sociorelationele ontwikkeling,**
  - **omgeving en duurzame ontwikkeling,**
  - **politiek-juridische samenleving,**
  - **socio-economische samenleving,**
  - **socioculturele samenleving.**

Per graad:

- **leren leren,**
- **ICT** in de eerste graad,
- **technisch-technologische vorming** in de tweede en derde graad ASO.

### **Een zaak van het hele team**

De VOET vormen een belangrijk onderdeel van de basisvorming van de leerlingen in het secundair onderwijs. Om een brede en harmonische basisvorming te waarborgen moeten de eindtermen van de gemeenschappelijke stam, contexten, leren leren, ICT en technisch-technologische vorming in hun samenhang behandeld worden. Het is de taak van het team om - vanuit een visie en een planning - vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen te combineren tot zinvolle gehelen voor de leerlingen.

Door de globale formulering krijgen scholen meer autonomie bij het werken aan de vakoverschrijdende eindtermen, waardoor de school meer mogelijkheden krijgt om het eigen pedagogisch project vorm te geven.

Het team zal keuzes en afspraken moeten maken over de VOET.

De globale formulering over de graden heen betekent niet dat alle eindtermen in alle graden moeten aan bod komen, dit zou een onbedoelde verzwaring van de inspanningsverplichting tot gevolg hebben. Bij het maken van de keuzes wordt verwacht dat elke graad in elke school een redelijke inspanning doet ten opzichte van het geheel van de VOET, rekening houdend met wat in de andere graden aan bod komt.

Doordat de VOET niet louter graadgebonden zijn, krijgt de school/scholengemeenschap de mogelijkheid om een leerlijn over de graden heen uit te werken.

---

## MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN<sup>15</sup>

---

Om dit leerplan in optimale omstandigheden te realiseren, moet de leraar Engels/Frans over de noodzakelijke **uitrusting en didactisch materiaal** kunnen beschikken.

Dit houdt in:

- een behoorlijk uitgerust **vaklokaal** met ruimte voor aankleding (posters, wandkaarten, foto's, knipsels ...) en gemakkelijk verplaatsbaar meubilair om interactieve werkvormen mogelijk te maken,
- een bord
- een scherm en een beamer,
- een degelijke geluidsinstallatie,
- een tv- of dvd-speler (vast of mobiel),
- een zakwoordenboek Engels/Nederlands en Nederlands/Engels of Frans/Nederlands en Nederlands/Frans per 2 leerlingen,
- een aantal referentiewerken: een groot verklarend woordenboek, grammatica's ... (inclusief cd-rom's) (zie bibliografie op Smartschool),
- minimum 1 computer met internetaansluiting en vlotte toegang tot meerdere computers.

---

<sup>15</sup> Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

- Codex
- ARAB
- AREI
- Vlarem.

Deze wetgeving bevat de technische voorschriften die in acht moeten genomen worden m.b.t.:

- de uitrusting en inrichting van de lokalen;
- de aankoop en het gebruik van toestellen, materiaal en materieel.

Zij schrijven voor dat:

- duidelijke Nederlandstalige handleidingen en een technisch dossier aanwezig moeten zijn;
- alle gebruikers de werkinstructies en onderhoudsvoorschriften dienen te kennen en correct kunnen toepassen;
- de collectieve veiligheidsvoorschriften nooit mogen gemanipuleerd worden;
- de persoonlijke beschermingsmiddelen aanwezig moeten zijn en gedragen worden, daar waar de wetgeving het vereist.

---

## WENKEN BIJ EVALUATIE

---

### DAGELIJKS WERK

Zowel kennis, vaardigheden als vakattitudes bepalen de resultaten voor dagelijks werk. Om deze te evalueren kan de leraar o.m. volgende instrumenten gebruiken:

- toetsen (korte mondelinge of schriftelijke overhoringen, herhalingstoetsen);
- vaardigheidsgerichte opdrachten met evaluatielijsten;
- oefeningen in de klas;
- projecten;
- observaties van inzet, orde, netheid en volledigheid van documenten en verbeteringen;
- bevraging over het leerproces (zelfevaluatie);
- resultaten van peerevaluatie.

De opdrachten of projecten worden evenredig verdeeld over het hele schooljaar op basis van het aantal lestijden per week en bij voorkeur in samenspraak met het team.

Procesmatige gegevens kunnen opgevolgd worden met behulp van een taalportfolio.

De evaluatiegegevens kan men cijfermatig, met symbolen (+/-) en verbaal inventariseren. De vakgroep vertaalt de vakattitudes uit de leerplannen in enkele concreet waarneembare attitudegedragingen, die tijdens het leerproces kunnen geobserveerd worden door leerlingen en leraar.

Zo kan de leraar belangrijke conclusies trekken over

- de studiehouding van zijn leerlingen;
- de prestaties en leervorderingen van zijn leerlingen;
- de resultaten van zijn eigen didactisch handelen.

Het spreekt voor zich dat de leerling en de persoon belast met zijn opvoeding geïnformeerd worden over de vorderingen, prestaties en taken met inbegrip van remediëringsopdrachten naar aanleiding van de vastgestelde tekorten.

### EXAMENS

Examens zijn geen noodzaak om op een kwaliteitsvolle manier te evalueren.

Kiest de school toch voor examens dan zijn volgende punten belangrijk:

- examens houden een productevaluatie in van **kennis en vaardigheden**. Het is evident dat vaardigheidsevaluatie de hoofdmoot uitmaakt. Korte, realistische opdrachten waarin de vaardigheden moeten ingezet worden om tot een product te komen zijn aan te raden. Kennis ter ondersteuning van de taalvaardigheid (woordenschat, spraakkunst) zal functioneel bevroegd worden en niet in losse oefeningen;
- bij elk examen komen **alle vaardigheden** aan bod. De puntenverdeling tussen de communicatieve vaardigheden enerzijds en de verhouding tussen die vaardigheden en de evaluatie van de functionele kennis anderzijds behoren tot de bevoegdheid van de vakgroep die daarover overleg pleegt en haar keuze motiveert;
- het is vanzelfsprekend dat de leerplandoelstellingen geëvalueerd worden en dat er gefocust wordt op die leerinhouden die essentieel zijn voor het volgend semester of schooljaar;
- het opstellen van examenvragen wordt best besproken tijdens een vakgroepvergadering om de **gelijkgerichtheid** in de parallelklassen en de toenemende moeilijkheidsgraad (leerlijn) over de leerjaren heen te bewaken. Collega's toetsen hun inzichten en hun evaluatiecriteria onderling af en bouwen aldus een coherente evaluatiepraktijk uit;
- het is raadzaam dat de leerlingen **tijdig en duidelijk** over de wijze van examineren en evalueren ingelicht worden. Zowel voor het schriftelijk als voor het mondeling examen worden duidelijke afspraken gemaakt met de leerlingen i.v.m. de invulling, de evaluatiecriteria en het verloop van de proef;
- goed verbeterde evaluatiedocumenten hebben een pedagogische waarde. **Foutenanalyse** verheldert voor de leerlingen de behaalde resultaten, kan eventuele misverstanden vermijden

- en vormt, indien nodig, de basis voor een remediëringstraject. Vandaar is het belangrijk om de evaluatieproeven grondig te bespreken;
- wie examens afneemt, houdt zich best aan de algemene regel: 'Examineer zoals u hebt lesgegeven'.

---

## **BIBLIOGRAFIE**

---

U vindt een uitgebreide bibliografie en sitografie in de virtuele klassen Engels en Frans op Smart-school.