

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

Vak: AV/Engels/Frans/
Algemene vorming

Onderwijsvorm: DBSO

Graad: derde graad

Leerjaar: derde leerjaar

Leerplannummer: 2014/036
(nieuw)

Nummer inspectie: 2014/1043/1//D

Go!2020
samen dromen
vormgeven

GO!

onderwijs van de
Vlaamse Gemeenschap

pedaGOgische begeleidingsdienst
Willebroekkaai 36
1000 Brussel

INHOUD

Visie	2
Beginsituatie	3
Algemene doelstellingen	4
Leerplandoelstellingen / leerinhouden	5
Luisteren	7
Lezen	10
Spreken	14
Mondelinge interactie	16
Schrijven	19
Kennis	22
Attitudes*	25
Pedagogisch-didactische wenken	27
Doeltaalgebruik.....	27
De taalklas	28
Luisteren	28
Lezen	32
Mondelinge interactie en spreken	36
Schrijven	41
Aanbreng van grammatica en woordenschat.....	44
Differentiëren in allerlei variaties	45
Samenwerking.....	46
Minimale materiële vereisten	51
Evaluatie	52
Bibliografie	54

VISIE

Sinds 2010 is er ook in het DBSO een expliciet meertalenbeleid. Hiermee tracht het Vlaamse onderwijs tegemoet te komen aan één 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 en beter te doen. Op de arbeidsmarkt opent de kennis van Engels en Frans meer deuren en het leren van een vreemde taal is een extra kans 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 meertaligheid expliciet aan verdraagzaamheid en stelt ze als voorwaarde voor een duurzame samenleving. Het feit dat het DBSO de meest multiculturele onderwijsvorm is, vormt hierbij een uitdaging én een sterk punt.

Zoals ook in de tweede graad DBSO ligt de focus van het moderne vreemdetalenonderwijs nog steeds op wat leerlingen met taal kunnen *doen*. Het einddoel van het vreemdetalenonderwijs in DBSO bestaat erin de leerlingen zelfredzaam te laten functioneren met als eindniveau A1/A2 volgens het Europees Referentiekader voor Talen (ERK). Richtinggevend kunnen we stellen dat vervolgonderwijs met een (vreemde) talencomponent uitgaat van een instapniveau B1/B2.

De keuze van taalstructuren en -vormen wordt bepaald door de behandelde taalsituaties. Onderwerpen en thema's van de lessen liggen in de interessesfeer van de leerlingen zodat deze hen aanspreken en hun interesse wekken. De klemtoon ligt echter op beroepsgerichte situaties waarin de leerlingen professioneel leren communiceren zodat de leerlingen de relevantie van de behandelde inhoud begrijpen.

Het is belangrijk dat de leraar¹ moderne vreemde talen een functionele aanpak vooropstelt en de leerlingen kennis laat maken met levensechte contexten. Zo zullen zij de voordelen en de noodzaak van het Engels en Frans ervaren. Leerlingen moeten zin, durf en zelfvertrouwen ontwikkelen om de moderne vreemde taal te gebruiken. Leraren die dat willen en kunnen, mogen verder gaan met hun leerlingengroep. Ze kunnen deze extra doelstellingen evalueren, maar mogen ze niet meenemen bij de einddeliberatie.

Het verschil tussen dit leerplan en dat van leerjaar één en twee van de derde graad is drieërlei:

- de groeiende moeilijkheidsgraad van taaltaken;
- de toenemende autonomie van de leerlingen bij het uitvoeren van de taken;
- de aandacht voor vakspecifieke onderwerpen.

¹ Overall waar leraar staat is ook de vrouwelijke equivalent inbegrepen. Dubbele aanduidingen zouden de leesbaarheid schaden.

BEGINSITUATIE

Dit leerplan is gemeenschappelijk voor alle studierichtingen die een moderne vreemde taal in de basisvorming aanbieden. Het bouwt verder op de leerplandoelstellingen en leerinhouden van de leerplannen van het eerste en tweede leerjaar van de derde graad.

De leerplanmakers hebben ervoor geopteerd om een **gemeenschappelijk leerplan** te concipiëren omdat dit de gebruiksvriendelijkheid en de samenhang ten goede komt. Leraren die les geven in verschillende DBSO-richtingen kunnen aldus met één en hetzelfde leerplan werken. Hierbij moet het centrum er wel over waken dat de specificiteit van de verschillende richtingen bewaard blijft: het samen zetten van klasgroepen uit verschillende richtingen is niet steeds bevorderlijk voor de leerplanrealisatie.

Typische kenmerken van de leerlingen zijn:

- heterogeniteit: zowel wat leercapaciteiten, gevolgde centrumloopbaan, belangstelling, mogelijkheden, als culturele en sociale afkomst betreft.
- motivatie: het derde leerjaar van de derde graad DBSO is een facultatief leerjaar. De leerlingen zijn niet meer leerplichtig en zijn meestal meerderjarig. Ze kiezen zelf om dit jaar te volgen;
- grotere beroepsgerichtheid;
- zij /neveninstromers;
- taalangst,
- leerproblemen zoals dyslexie, ADHD, AHD, ...

Om in te spelen op belangrijke competenties binnen het beroepsprofiel is het belangrijk dat de leraar in het derde leerjaar van de derde graad van start gaat met beroepsgerichte teksten en -taaltaken.

Bij de concrete invulling van de leerinhouden binnen elke studierichting is het wenselijk dat de leraar moderne vreemde talen overlegt met zijn collega's praktijkvakken. Zij kunnen hem informeren over de taalvaardigheidsbehoeften specifiek voor elke studierichting. Wanneer leerlingen in het DBSO ervaren dat hun leraar Engels/Frans samenwerkt met de specialisten in hun vak, zullen zij ook meer het verband ervaren met de praktijk en gemotiveerder zijn om hun taalcompetenties te verhogen.

Leraren die oog hebben voor de specifieke noden van de leerlingen kunnen hen vertrouwen geven en motiveren om 'leren' opnieuw uitdagend te maken, wat leidt tot een positieve ervaring voor zowel leraar als leerling. Ze leren vooral van het handelen in concrete situaties en minder van theoretische uiteenzettingen. Vele leerlingen verliezen gemakkelijk hun concentratie wanneer de leraar de leerstof weinig activerend en weinig afwisselend aanbiedt.

Leerlingen 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 leerlingen die onvoldoende uitgedaagd worden, zullen interesse verliezen.

Het is belangrijk dat de leerkracht, indien hij/zij geen Engels of Frans gegeven heeft in de derde graad DBSO, zich informeert over de specifieke beginsituatie van de leerlingen. Dit kan door:

- informatie op te vragen vanuit de vakgroep
- informatie op te vragen vanuit het leerlingenvolgsysteem
- een diagnostische toets².

Wil de eigen pedagogisch-didactische aanpak van het beroepsonderwijs een kans krijgen dan zijn kleine klasgroepen sterk aan te bevelen.

² U vindt mogelijke bronnen in de virtuele klas Frans.

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 taaltaak;
- leerlingen beheersen de nodige ondersteunende kennis (woorden, grammaticale constructies, socioculturele aspecten) voor het uitvoeren van de taaltaak;
- leerlingen beheersen de nodige strategieën om hun taaltaak tot een goed einde te brengen;
- leerlingen beleven plezier aan taal leren en aan intercultureel contact met anderstaligen.

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

Voor Engels en Frans in de derde graad DBSO is, net zoals in de tweede graad DBSO, het globaal **ERK-niveau A1**³. Dit betekent dat 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 leerkracht, in functie van de voorkennis van zijn/haar leerlingen en hun mogelijkheden, kiezen voor verdieping en/of uitbreiding.

Voor **luisteren, lezen en mondelinge interactie** mogen **hogere eisen** worden gesteld: we streven voor deze vaardigheden naar het A2-niveau.

Dit betekent dat leerlingen “zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen kunnen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Deze leerlingen kunnen ook communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Ze kunnen tevens in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.

³ 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 **descriptor**en of zinnen (*can do-statements*) die uitdrukken wat iemand op elk niveau moet kunnen doen met een taal wanneer hij/zij 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






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 het centrum relevant zijn: informatieve, prescriptieve en narratieve teksten. Voorbeelden zijn een schema, tabel, folder, mededeling, formulier, gesprek of uiteenzetting door de leerkracht (informatief), instructies (m.b.t. klasgebeuren), een opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, publieke aankondiging of reclameboodschap (prescriptief), een strip, scenario of film- of YouTube-fragment (narratief).
- De moeilijkheidsgraad van een te ontvangen of te produceren tekst wordt bepaald door de taalkaak, de tekstsoort, het verwerkingsniveau en door een aantal intrinsieke kenmerken van de gebruikte tekst. Deze **Tabel Tekstkenmerken** worden opgelijst op de volgende pagina
- 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 inhoud verwerkt moeten worden zodat de leerling de taalkaak 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. Het beschrijvend niveau 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.
- 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 leerkracht de nodige vrijheid om, in functie van zijn/haar leerlingen, zelf de middelen te kiezen waarmee hij/zij de leerplandoelstellingen wil realiseren. In de algemeen pedagogisch-didactische wenken worden tips gegeven ter ondersteuning.
- Een **strategie** helpt een leerling(e) om een taalkaak gericht en efficiënter uit te voeren. Het werken aan strategieën betekent dat de leerkracht de leerlingen bewust/expliciet een taalkaak *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**⁴ 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 stimuleren. Ze moeten deze attitudes ook expliciet ontwikkelen aan de hand van activiteiten die zich specifiek daarop richten.

⁴ Attitudes worden met een asterisk aangeduid, zij zijn enkel na te streven, niet te realiseren.

TABEL TEKSTKENMERKEN

Volgende tabel laat u toe bestaand en nieuw lesmateriaal te screenen.

oor	luisteren					
boek	lezen					
hoofden	mondelijke interactie					
pen	schrijven					
mond	spreken					
Onderwerp						
concreet				x	x	x
vrij concreet	x	x				
eigen leefwereld en dagelijks leven	x	x	x	x	x	x
ook onderwerpen van meer algemene aard		x				
vertrouwd	x	x				x
zeer vertrouwd					x	
Taalgebruikssituatie						
met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen			x			
met veel visuele ondersteuning	x	x				
Structuur, samenhang en lengte						
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	x
vrij korte teksten	x	x	x	x	x	x
Uitspraak, articulatie en intonatie						
heldere uitspraak	x					
uitspraak die het begrip niet in de weg staat			x			x
zorgvuldige articulatie	x					
duidelijke, natuurlijke intonatie	x					
standaardtaal	x					
Tempo en vlotheid						
rustig tempo	x					
met eventuele herhalingen en onderbrekingen			x			x
Woordenschat en taalvariëteit						
overwegend frequente woorden	x	x				
frequente woorden			x	x		x
standaarduitdrukkingen	x	x	x	x		x
standaardtaal		x	x	x		x
standaardtaal, ook met minimale afwijkingen	x					
informeel en formeel	x	x	x	x		x

LUISTEREN

Belangrijke opmerkingen voor alle doelstellingen

In elke onderstaande leerplandoelstelling worden verschillende tekstsoorten opgenomen. Deze leerplandoelstelling moet dan ook voor **elk van die tekstsoorten** gerealiseerd worden.

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 **Tabel Tekstkenmerken** pagina 6 (u kan deze Tabel Tekstkenmerken afprinten 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) Prescriptieve teksten (P) Narratieve teksten (N)	<p>Voorbeeld: de leerlingen bepalen het onderwerp van een beluisterde tekst zoals</p> <ul style="list-style-type: none"> • sportuitslagen, een kort nieuwsbericht, een weerbericht, een aankondiging in een station ... (I) • een telefonische afspraak, een recept, een veiligheidsvoorschrift, een gebruiksaanwijzing, een reclameboodschap ... (P) • een film- of YouTube-fragment ... (N) 	

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) Prescriptieve teksten (P) Narratieve teksten (N)	Voorbeeld: de leerlingen duiden op basis van <ul style="list-style-type: none"> • de sportuitslagen aan welke ploegen het tegenover elkaar opgenomen hebben ... (I) • een telefonische boodschap op een antwoordapparaat in een keuzelijst de afspraak aan... (P) • korte omschrijvingen en/of afbeeldingen de hoofdgedachte aan van een YouTube- of filmfragment... (N) 	

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) Prescriptieve teksten (P) Narratieve teksten (N)	Voorbeeld: de leerlingen duiden op basis van <ul style="list-style-type: none"> • de sportuitslagen aan welke ploegen gewonnen hebben ... (I) • een telefonische boodschap op een antwoordapparaat aan wanneer en waar de afspraak plaatsvindt ... (P) • een film- of YouTube-fragment aan welke uitspraken gedaan worden ... (N) 	

LEERPLANDOELSTELLING 4		ET 4
<i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de gedachtegang volgen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</i>		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Informatieve teksten (I) Prescriptieve teksten (P) Narratieve teksten (N)	Voorbeeld: de leerlingen duiden op basis van <ul style="list-style-type: none"> • een kort nieuwsbericht de opeenvolging van hoofdpunten aan...(I) • een fragment van een kookprogramma de te volgen stappen aan om het gerecht klaar te maken...(P) • een YouTube- of filmfragment de verhaallijn aan ...(N) 	

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	

LEERPLANDOELSTELLING 5		ET 5
<i>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</i>		
5.1	zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;	
5.2	zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent;	
5.3	gebruik maken van aangeboden beeldmateriaal en context;	
5.4	vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen;	
5.5	de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden.	
Specifieke pedagogisch-didactische wenken		
5.1	<p>Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen 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>Voorbeeld: de leraar stopt de opname op geregelde tijdstippen en vraagt de leerlingen in tweetallen of in een klasgesprek elkaar te vertellen wat ze begrepen hebben.</p>	
5.2	<p>Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen om te zeggen dat ze iets niet begrijpen in een luisteroefening of bij het beluisteren van instructies.</p>	
5.3	<p>Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen om extra informatie te halen uit de beelden en de context.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen bekijken een reportage of filmfragment zonder geluid en gebruiken de beeldinfo om te voorspellen waar de reportage/het fragment over gaat.</p>	
5.4	<p>Voorbeeld: 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>Voorbeeld: de leerlingen gebruiken geijkte formuleringen om te vragen om langzamer te spreken of iets te herhalen; zowel binnen als buiten de klas. De leraar kan dit expliciet inoefenen via rollenspellen, waarbij de gesprekspartner niet duidelijk spreekt, of door met hen te reflecteren op ervaringen waarin ze hun gesprekspartner niet begrepen.</p>	
5.5	<p>Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen om gebruik te maken van woorden die ze al kennen uit de eigen taal of een andere vreemde taal.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen krijgen een lijstje met transparante woorden; ze beluisteren de tekst, vinken aan welke transparante woorden ze gehoord hebben en leiden de betekenis ervan af (bijv. publicité, communication ...)</p>	

Tip: Naast het gebruik van materiaal dat aangepast is aan de doelgroep, moedigen we het gebruik van authentiek materiaal aan zoals reclameclips, productinfo, boodschappen in warenhuizen en bedrijven. 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.

De leerlingen zetten hun kennis (ET 22 tot 26) functioneel in bij het uitvoeren van de luistertaken.

De leerlingen werken aan de attitudes (ET 27* tot 30*) bij het uitvoeren van de luistertaken.

LEZEN

Belangrijke opmerkingen voor alle doelstellingen

In elke onderstaande leerplandoelstelling worden verschillende tekstsoorten opgenomen. Deze leerplandoelstelling moet dan ook voor **elk van die tekstsoorten** gerealiseerd worden.

Sommige voorbeelden zijn identiek voor de 2e en 3e graad maar het is de essentieel dat de **moeilijkheidsgraad** van de aangeboden teksten geleidelijk opgebouwd wordt: zie **Tabel Tekstkenmerken** pagina 6 (u kan deze Tabel Tekstkenmerken afprinten 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;
- ...

LEERPLANDOELSTELLING 6		ET 6
<i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</i>		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Informatieve teksten Prescriptieve teksten Narratieve teksten	<p>Voorbeeld: de leerlingen duiden het onderwerp aan van een gelezen tekst zoals</p> <ul style="list-style-type: none"> • een artikel uit een jongerentijdschrift of een populaire krant, een folder, een brief, een tabel, een etiket, een e-mail, een SMS, een blog (bijv. een foodblog)... (I) • een instructie, een waarschuwing, een opschrift, een bereidingswijze, een korte gebruiksaanwijzing, een reclameadvertentie ... (P) • een strip, een cartoon, een kortverhaal, een fotoroman... (N) 	

LEERPLANDOELSTELLING 7		ET 7
<i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante info selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</i>		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Informatieve teksten Prescriptieve teksten Narratieve teksten	<p>Voorbeeld: de leerlingen duiden op basis van</p> <ul style="list-style-type: none"> • een programmaoverzicht het aanvangsuur van bepaalde programma's aan... (I) • een reclameadvertentie in een keuzelijst aan wat de voornaamste troeven zijn ... (P) • een strip aan wie welke uitspraken gedaan heeft ... (N) 	

LEERPLANDOELSTELLING 8		ET 8
<i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de gedachtegang volgen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</i>		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Informatieve teksten Prescriptieve teksten Narratieve teksten	<p>Voorbeeld: de leerlingen duiden op basis van</p> <ul style="list-style-type: none"> • een klachtenbrief aan wat het probleem is en welke oplossingen voorgesteld worden... (I) • een gebruiksaanwijzing de te volgen stappen aan... (P) • korte omschrijvingen de juiste verhaallijn aan van een strip, een kortverhaal ... (N) 	

<p>LEERPLANDOELSTELLING 9</p> <p><i>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</i></p> <p>9.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;</p> <p>9.2 onduidelijke passages herlezen;</p> <p>9.3 het leesdoel bepalen;</p> <p>9.4 een eenvoudig woordenboek of woordenlijst raadplegen;</p> <p>9.5 de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;</p> <p>9.6 de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;</p> <p>9.7 gebruik maken van aangeboden ondersteunend visueel materiaal en van lay-out.</p>	<p>ET 9</p>
<p>Specifieke pedagogisch-didactische wenken</p>	
<p>9.1 Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen zich te concentreren op wat ze al begrijpen en te blijven lezen ondanks het feit dat ze niet alle woorden begrijpen. Voorbeeld: de leerlingen krijgen vooraf de opdracht te blijven lezen ondanks het feit dat ze niet alle woorden begrijpen. De leraar vraagt de leerlingen in tweetallen of in plenum de inhoud in eigen woorden weer te geven.</p>	
<p>9.2 Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen om moeilijke passages, indien nodig meerdere keren, te herlezen.</p>	
<p>9.3 Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen om uit te zoeken met welke bedoeling ze een bepaalde tekst lezen.</p>	
<p>9.4 Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen een overzichtelijke woordenlijst of woordenboek (al of niet digitaal) te consulteren.</p>	
<p>9.5 Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen de betekenis van woorden in een leestekst te achterhalen aan de hand van verwante woorden die ze reeds kennen uit de eigen taal of een andere vreemde taal.</p>	
<p>9.6 Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen onbekende woorden aan te duiden in de tekst en proberen in duo's de betekenis te achterhalen op basis van de context.</p>	
<p>9.7 Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen om gebruik te maken van titels, subtitels, afbeeldingen, lettergrootte en interpunctie om de tekst te begrijpen.</p>	
<p>Tip: Naast het gebruik van materiaal dat aangepast is aan de doelgroep, moedigen we het gebruik van authentiek materiaal aan zoals reclameadvertenties, prijslijsten, etiketten, pictogrammen 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 22 tot 26) functioneel in bij het uitvoeren van de leestaken.

De leerlingen werken aan de attitudes (ET 27* tot 30*) bij het uitvoeren van de leestaken.

SPREKEN

Om de moeilijkheidsgraad van de teksten te bepalen: zie **Tabel Tekstkenmerken** pagina 6 (u kan deze Tabel Tekstkenmerken afprinten en gebruiken als bladwijzer).

LEERPLANDOELSTELLING 10		ET 10
De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau vooraf gekende informatie meedelen in de vorm van een informatieve tekst		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Informatieve tekst	<p>Voorbeeld: de leerlingen stellen zichzelf spontaan voor (personalia, opleiding, hobby's, interesses, studies, persoonlijkheidskenmerken, ...)</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen beschrijven spontaan hun woning, buurt, stad, school...</p> <p>Verdieping voor sterke leerlingen: de leerlingen stellen voor: hun vrienden, toekomstplannen, ambities, dromen, ...</p>	
LEERPLANDOELSTELLING 11		ET 11
De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een voorbereide uiteenzetting houden over een bekend onderwerp in de vorm van een informatieve tekst.		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Informatieve tekst	Voorbeeld: de leerlingen stellen hun stageplaats, een bedrijf, een bedrijfsbezoek, een uitstap, ... voor.	

LEERPLANDOELSTELLING 12 <i>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</i> 12.1 een spreekplan opstellen.	ET 12
Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
12.1. Voorbeeld: de leerlingen ondersteunen door: <ul style="list-style-type: none">• hen rubrieken aan te reiken met basiszinnen die ze enkel moeten toepassen op zichzelf;• hen rubrieken aan te reiken die ze zelf aanvullen met woorden of basiszinnen;• met hen de rubrieken te inventariseren en ze te laten aanvullen met woorden of basiszinnen;• hen zelf hun spreekplan te laten concretiseren, bijv. aan de hand van een mindmap. De gehanteerde strategie wordt afgestemd op het niveau van het doelpubliek.	

De leerlingen zetten hun kennis (ET 22 tot 26) functioneel in bij het uitvoeren van de spreektaken.

De leerlingen werken aan de attitudes (ET 27* tot 30*) bij het uitvoeren van de spreektaken.

MONDELINGE INTERACTIE

Belangrijke opmerkingen voor alle doelstellingen

In elke onderstaande leerplandoelstelling (met uitzondering van LPD 13 en 16) worden verschillende tekstsoorten opgenomen. Deze leerplandoelstelling moet dan ook voor **elk van die tekstsoorten** gerealiseerd worden.

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 **Tabel Tekstkenmerken** pagina 6 (u kan deze Tabel Tekstkenmerken afprinten en gebruiken als bladwijzer).

Voorbeelden van mogelijke taaltaken voor **mondelijke interactie** zijn:

- klasconversaties;
- telefoongesprekken;
- minidialogen;
- verkoopgesprekken;
- sollicitatiegesprekken;
- ...

LEERPLANDOELSTELLING 13		ET 13
<i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau standaarduitdrukkingen en beleefdheidsconventies gebruiken.</i>		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Informatieve teksten Prescriptieve teksten	<p>Voorbeeld: de leerlingen gebruiken in taaltaken 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.</p> <p>Tip: de leraar reikt ter inspiratie enkele filmpjes aan waarin mensen elkaar begroeten, zichzelf voorstellen, klanten onthalen, klanten begeleiden, klanten doorverwijzen, een bestelling opnemen, iemand bedanken, afrekenen en ontvangen van geld ...</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 14		ET 14
<i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau informatie vragen of geven in informatieve en prescriptieve teksten.</i>		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Informatieve teksten Prescriptieve teksten	<p>Voorbeeld: de leerlingen voeren een korte dialoog over persoonlijke gegevens en aspecten uit het dagelijks leven... (aanvankelijk aan de hand van voorbeeldzinnen) (I)</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen stellen eenvoudige vragen in telefoongesprekken. (I)</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen leggen op een eenvoudige manier de weg uit (aanvankelijk aan de hand van voorbeeldzinnen) (P)</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen stellen eenvoudige vragen over een recept ... (P)</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 15		ET 15
<i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een spontane mening verwoorden in een informatieve tekst.</i>		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Informatieve teksten	Voorbeeld: de leerlingen zeggen waarom ze fan zijn van, waarom ze bepaalde games, muziek, ... leuk vinden. (I)	

LEERPLANDOELSTELLING 16	ET 16
<i>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</i>	
16.1 het doel van de interactie bepalen;	
16.2 gebruik maken van non-verbaal gedrag;	
16.3 zeggen dat ze iets niet begrijpen;	
16.4 vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen;	
16.5 iets aanwijzen om na te gaan of ze de gesprekspartner begrepen hebben;	
16.6 eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden of te beëindigen.	
Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
16.1. Voorbeeld: de leerlingen bepalen het doel van het gesprek (informatie verkrijgen, een product kopen, een afspraak maken) en linken dit aan het gebruikte taalregister (informeel versus formeel).	
16.2. Voorbeeld: de leerlingen hebben aandacht voor lichaamstaal ter ondersteuning van het gesprek (mimiek of gebaren). Deze strategie draagt bij tot exploitatie van interculturele verschillen.	
16.3 Voorbeeld: de leerlingen maken een lijstje of poster met kant-en-klare zinnestelsels en worden aangemoedigd deze te gebruiken.	
16.4 Voorbeeld: de leerlingen maken een lijstje of poster met kant-en-klare zinnestelsels en worden aangemoedigd deze te gebruiken.	
16.5 Voorbeeld: de leerlingen vragen een persoon, object, visualisatie of pictogram aan te wijzen waaruit blijkt dat ze de boodschap begrepen hebben.	
16.6 Voorbeeld: de leerlingen maken een lijstje van vaste frasen en uitdrukkingen en worden aangemoedigd deze te gebruiken.	
De leerlingen zetten hun kennis (ET 22 tot 26) functioneel in bij het uitvoeren van de spreektaken.	
De leerlingen werken aan de attitudes (ET 27* tot 30*) bij het uitvoeren van de spreektaken.	

SCHRIJVEN

Belangrijke opmerkingen voor alle doelstellingen

In onderstaande leerplandoelstelling 20 worden verschillende tekstsoorten opgenomen. Deze leerplandoelstelling moet dan ook voor **elk van die tekstsoorten** gerealiseerd worden.

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 **Tabel Tekstkenmerken** pagina 6 (u kan deze Tabel Tekstkenmerken afprinten en gebruiken als bladwijzer).

Voorbeelden van mogelijke taaltaken voor **schrijven** zijn:

- een inschrijvingsfiche invullen (bijv. om deel te nemen aan een wedstrijd of in het kader van hun toekomstige professionele context);
- een vragenlijst invullen;
- een ansichtkaart schrijven;
- een informele e-mail schrijven;
- een kattebelletje schrijven (bijv. om een afwezigheid te verwittigen, om aan te duiden waar iets/iemand zich bevindt);
- een sms schrijven;
- een aankondiging schrijven (bijv. voor de opendeurdag van het centrum);
- een affiche ontwerpen (bijv. voor een tentoonstelling vanuit de praktijkvakken);
- een bestelbon schrijven;
- ...

LEERPLANDOELSTELLING 17		ET 17
<i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau standaarduitdrukkingen en vaste frasen gebruiken.</i>		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
	<p>Voorbeeld: 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'.</p> <p>Voorbeeld: 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).</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 18		ET 18
<i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau mededelingen schrijven.</i>		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
	Voorbeeld: de leerlingen schrijven aan de hand van een schrijfkader ¹ een uitnodiging voor een feestje. Voorbeeld: de leerlingen schrijven een memo naar aanleiding van een telefoongesprek, een e-mail.	

LEERPLANDOELSTELLING 19		ET 19
<i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau informatie over zichzelf geven.</i>		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
	Voorbeeld: de leerlingen schrijven een eigen CV aan de hand van voorbeelden. Voorbeeld: de leerlingen schrijven een contactadvertentie aan de hand van voorbeelden.	

LEERPLANDOELSTELLING 20		ET 20
<i>De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een spontane mening verwoorden in een informatieve of narratieve tekst.</i>		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Informatief	Voorbeeld: de leerlingen beschrijven wat ze vinden van het weerbericht, het nieuwsbericht,... (I)(leuk, saai, plezierig, vervelend...)	
Narratief	Voorbeeld: de leerlingen beschrijven hun mening, appreciatie over een verhaal, cartoon, filmfragment,... (N)(spannend, boeiend, ouderwets, grappig, traag,...)	

¹ 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.

LEERPLANDOELSTELLING 21 <i>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</i>	ET 21
21.1 gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst;	
21.2 een passende lay-out gebruiken;	
21.3 de eigen tekst nakijken;	
21.4 een eenvoudig woordenboek of woordenlijst gebruiken.	
Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
21.1 Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen om zich te baseren op aangereikte voorbeelden en schrijfkaders.	
21.2 Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen om ook de lay-out van voorbeelden en schrijfkaders te gebruiken (bladschikking, normen voor professionele communicatie). De leraar kan wijzen op de verschillen tussen Britse, Amerikaanse, Franse en Belgische (BIN)normen.	
21.3 Voorbeeld: 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.	
21.4 Voorbeeld: 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.	

De leerlingen zetten hun kennis (ET 22 tot 26) functioneel in bij het uitvoeren van de schrijftaken.

De leerlingen werken aan de attitudes (ET 27* tot 30*) bij het uitvoeren van de schrijftaken.

KENNIS

In het derde leerjaar van de derde graad bouwen we spiraalsgewijs verder op de grammaticale en lexicale items van de eerste, tweede en derde graad. Ze worden herhaald en verder uitgediept.

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

LEERPLANDOELSTELLING 22	ET 22
<i>De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van hun taaltaken frequente woorden en woordcombinaties uit de volgende domeinen op hun niveau functioneel inzetten:</i>	
22.1 persoonlijke gegevens;	
22.2 dagelijks leven;	
22.3 relatie tot anderen.	
22.4 professionele domein.	
22.1 Voorbeeld: naam, voornaam, leeftijd, geboortedatum, nationaliteit, adres, telefoonnummer, fysieke kenmerken (haarkleur, kleur ogen, lengte), karaktereigenschappen, hobby's, familie ...	
22.2 Voorbeeld: school, klastaalgebruik, alfabet, huisdieren, cijfers, tijd, prijzen, diensten en beroepen, klok, weer, frequente transportmiddelen, huis, tuin, keuken, winkelen, sport en spel, gezondheid en hygiëne, opschriften, openbare borden, ...	
22.3 Voorbeeld: iemand begroeten, iemand doorverwijzen, afscheid nemen, iets vragen, zeggen dat je iets niet begrijpt, iets aanvaarden of weigeren, iemand uitnodigen, instructies vragen en geven, jezelf of iemand voorstellen, gevoelens, de basisbeleefdheidsformules ...	
22.4 Voorbeeld: specifieke termen uit het eigen beroepenveld, sollicitatie, verkoop, betaalmiddelen, multimedia, logistiek, veiligheid ...	

LEERPLANDOELSTELLING 23 <i>De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van hun taaltaken belangrijke <u>grammaticale constructies</u>, eventueel met behulp van schema's en overzichten, op hun niveau <u>functioneel inzetten</u></i>		ET 23
<p>Voorbeelden Frans</p> <ul style="list-style-type: none"> • les articles • les pronoms personnels sujet et toniques • la possession (adjectifs, de + substantif) • les adjectifs démonstratifs • les adjectifs numériques • l'accord masculin-féminin-pluriel • la quantité: un peu de, beaucoup de, pas de, assez, trop de ... • les mots interrogatifs: où, quand, combien, quel • verbes usuels à l'indicatif présent: être, avoir, faire, s'appeler, habiter, parler ... • il y a, il faut • je voudrais, j'aimerais, je pourrais • "il" impersonnel pour la météo, le temps • l'impératif • le futur proche • verbes usuels au passé composé • la phrase affirmative et négative • la question avec intonation, est-ce que, mots interrogatifs • expressions du temps: adverbes de temps, on est le (+ date), en/au + année, mois, saison, il est + heure • la localisation: venir de, habiter à/en/au + ville/pays • le comparatif et le superlatif • expressions figées (Peu importe, Avec plaisir, Bon appétit, Ne quittez pas, De rien, Ne t'en fais pas, Tant pis, Pourriez-vous, Voudriez-vous,...) 	<p>Voorbeelden Engels</p> <ul style="list-style-type: none"> • articles • adjectives and adverbs • (pro)nouns • plurals • some, any, much, many • this, that, these, those • there is, there are • wh-questions and yes-no questions • auxiliary verbs • regular verbs • irregular verbs (teacher: it is important to make a short selection!) • modal verbs • simple present, present continuous, simple past, future (will and going to), imperative • comparatives and superlatives • negatives (I don't drink coffee) • numbers • telling the time (half past, quarter to, ten (minutes) past ...) • 'too' and 'enough' (his food is too hot, I have enough money to pay for the gift) • 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 	

LEERPLANDOELSTELLING 24 <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>	ET 24
Voorbeeld: Zie leerplandoelstelling 23 voor grammaticale constructies, vormen en structuren. Het is de bedoeling dat de leerlingen deze in licht gewijzigde contexten inzetten.	
LEERPLANDOELSTELLING 25 <i>De leerlingen hebben kennis van verschillende <u>taalregisters (informeel en formeel)</u> in de spreektaal en kunnen deze op hun niveau functioneel inzetten.</i>	ET 25
Voorbeeld: Formeel en informeel taalgebruik toegepast op de verschillende vaardigheden. Voorbeeld: Voor Frans: gebruik van ‘tu’ en ‘vous’ + gebruik van de conditionnel om iets beleefd te vragen. Voor Engels: I would like to have – I wanna have. I’m going to, I gonna go, dubbele negatie.	
LEERPLANDOELSTELLING 26 <i>De leerlingen kunnen het eigene van de tekstsoorten die aan bod komen op hun niveau functioneel inzetten.</i>	ET 26
Voorbeeld: Een dialoog, een memo, een wenskaartje, een e-mail, een opschrift, een brochure, een recept, een publieke aankondiging, ... gepast gebruiken.	

ATTITUDES*

LEERPLANDOELSTELLING 27* <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 27*
Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Voorbeeld: 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 28* <i>De leerlingen tonen bereidheid tot taalverzorging.</i>	ET 28*
Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Voorbeeld: de leerlingen verbeteren aan de hand van een correctiesleutel, indien beschikbaar. Voorbeeld: de leerlingen gebruiken een traditioneel of elektronisch woordenboek en/of naslagwerk. Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen om feedback te geven aan anderen via peer- en groepsevaluatie. Voorbeeld: de leerlingen gebruiken feedback om hun gesproken en geschreven teksten te corrigeren en te verbeteren.	
LEERPLANDOELSTELLING 29* <i>De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten het centrum.</i>	ET 29*
Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Voorbeeld: de leerlingen aanmoedigen om naar Franstalige of Engelstalige media te kijken, lezen, luisteren en in het Frans of Engels te spreken en schrijven. Voorbeeld: de leerlingen attent maken op de aanwezigheid van Engels/Frans in hun dagelijks leven. Ze kunnen hiervan voorbeelden geven.	

LEERPLANDOELSTELLING 30* <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>	ET 30*
Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Voorbeeld: 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.	

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 re-gelekkennis kan wel helpen, maar is vooral zinvol om taal te beschrijven, te verklaren. Beginners maken vooral gebruik van woorden, chunks⁶, 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 geen “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 parafraseren 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 bevorderd wordt door een toelichting in het Nederlands, kunnen de leraar en de 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, bijv. 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 authentieke Engelstalige of Franstalige materialen aanwezig zijn (bv. posters, boeken, tijdschriften, gebruiksvoorwerpen).
- 2 Een open en veilige sfeer creëren.
- 3 Een communicatieve klasopstelling hanteren.
- 4 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.
- 5 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.
- 6 Klastaallijsten en/of posters maken (liefst samen met de leerlingen).

⁶ Chunks: kant-en-klare taalbrokken die als dusdanig in ons geheugen zitten, zonder dat we ze via regels hebben samengesteld. '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, andere chunks of nuttige uitdrukkingen.

DE TAALKLAS

Indien centra 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 het centrum, is een keuze die het centrum 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 taalverwervingsproces 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 uitspraak oefeningen 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.

Maak van je luisteroefeningen een **buzz!** Om de Engels-/Franstalige wereld écht de klas in te brengen en de interesse en voorkennis te optimaliseren, dient de leerkracht bij de keuze van het onderwerp in te spelen op de leefwereld en interesses van jongeren. Daarnaast kan hij zich ook laten inspireren door onderwerpen die brandend actueel zijn (trailers van films die nog moeten uitkomen ...) of die verrassend uit de hoek komen (Cliffhangers, kortfilms ...). Het ideale scenario is als de leerling zelfs geneigd is om wat hij in de klas zag, ook thuis te consulteren, op zijn facebookprofiel te posten ...

Het is evident dat de leerkracht varieert in **tekstsoorten**, zoals de leerplandoelstellingen het voorschrijven. Beperk je dus niet enkel tot het beluisteren van informatieve teksten.

De leraar Engels/Frans moet ernaar streven dat de leerlingen maximaal contact hebben met de doel-taal en haar cultuur. Een gevarieerd en progressief opgebouwd aanbod aan (indien mogelijk) vereen-voudigde 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 pu-blieke aankondigingen, conversaties, interviews, sport- en weerberichten, telefoongesprekken, publi-citaire boodschappen, liedjes, gedichtjes ... Variabelen in moeilijkheidsgraad liggen voor het grijpen: tempo, uitspraak, woordenschat, tekstlengte, tekststructuur, informatiedichtheid, inhoud(bekend ver-sus onbekend) en taalregister (bijvoorbeeld een tekst voor een bekende, een onbekende, een leeftijd-genoot of een volwassene is telkens anders). Ten slotte heeft de context een invloed: visuele input ter ondersteuning, aanwezigheid van achtergrondgeluiden enz.

Uiteraard moeten de Tabel Tekstkenmerken van het aangeboden materiaal aangepast zijn (zie tabel op pagina 6).

Hoe luisteren aanpakken?

Het luisterdoel is van groot belang. Het doel beïnvloedt immers de manier van luisteren en het uitein-delijk 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

In deze fase moeten de leerlingen **zin** krijgen om het fragment te beluisteren en moet hun **nieuwsgie-righeid** geprikkeld worden.

Bovendien is dit het moment waarop **voorkennis** (woordenschat, grammatica, inhoud) kan gemobili-seerd worden. Dit kan o.a. door een fragment te tonen zonder klank of vanuit de titel te anticiperen door het opstellen van een mindmap... Indien er vooraf taalkundige informatie aangereikt wordt, spreekt het voor zich dat een gezonde dosering aangewezen is. Indien de leraar te veel ongeken-de woorden moet aanbrengen, dan zal de tekst of de opdracht wellicht niet geschikt zijn om aan luister-vaardigheidstraining te doen.

Kondig ook het **aantal luisterbeurten** aan. Dit is afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van het docu-ment en de opdrachten.

Tijdens het luisteren

Luisteren oefen je dus zonder de uitgeschreven tekst.

Oefen verschillende luisterstrategieën in functie van het luisterdoel

- globaal luisteren (skimming): de hoofdzaken uit een beluisterde tekst halen;
- selectief of gericht luisteren (scanning): specifieke informatie uit de tekst halen;
- intensief luisteren: aandachtig luisteren om de tekst helemaal te begrijpen.

Leraren hechten vaak veel belang aan gefocust luisteren, waarbij leerlingen vooral selectief luiste-ren(specifieke informatie uit de tekst halen: namen, data, gedetailleerde info) en intensief luisteren (alle inhoudelijke elementen in kaart brengen). Deze vormen van luisteren zijn zeker belangrijk. Nog belangrijker evenwel is ook aandacht te besteden aan het globaal luisteren aangezien dit in de realiteit regelmatig voorkomt.

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 taaltaak in kwestie uit te voeren.

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

Na het luisteren

Samen met de leerlingen moet eerst en vooral worden nagegaan of het **luisterdoel gerealiseerd** is.

Het is ook belangrijk met de leerlingen te **reflecteren** over de luistertaak: wat ging goed, waar liep het fout Met deze informatie kunnen de leerkracht en de leerlingen rekening houden bij een volgende luisteropdracht.

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;
- na het beluisteren van een tekst nadenken over de strategieën die de leerlingen gebruikt hebben om deze beter te verstaan en te begrijpen.

Hoe luisteren oefenen en evalueren?

Mogelijke oefen- en evaluatievormen

- het begrip aantonen aan de hand van een fysieke actie: aanduiden, handeling uitvoeren enz.
- 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.

Kies je opdrachten en vragen in functie van de leerplandoelstellingen die je wilt bereiken.

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 leerlingen kan men er daarom aanvankelijk voor opteren om de leerlingen in het Nederlands te laten antwoorden.

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 luistertaken⁷

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 ⁸
voldoende voorkennis	beperktere sturing nodig	beeldmateriaal talige bouwstenen	enkele malen	halfopen ook tekstonafhankelijk
veel voorkennis	geen extra sturing nodig 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

⁷ Dit kader hoeft niet noodzakelijk lineair te worden gelezen, men kan ook differentiëren door de combinatie van verschillende verticale parameters.

⁸ 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, vooral via het internet. 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 3e 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.

Maak van je lees oefeningen een **buzz!** Om de Engels-/Franstalige wereld écht de klas in te brengen en de interesse en voorkennis te optimaliseren, dient de leerkracht bij de keuze van het onderwerp in te spelen op de leefwereld en interesses van jongeren. Daarnaast kan hij zich ook laten inspireren door onderwerpen die brandend actueel zijn (een choquerend nieuwsfeit, Facebookcommentaren ...) of die verrassend uit de hoek komen (cliffhangers, ...). Wanneer je als leerkracht constateert dat de leerlingen na je les nog verder praten over een behandeld onderwerp, dan is je doel helemaal bereikt! Het internet is een onuitputtelijke bron van authentiek lees materiaal. 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.

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 leer klimaat 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 ongekeerde lexica en grammaticale elementen moet zeer beperkt blijven.

Hoe lezen aanpakken?

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.

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.

Een authentieke aanpak van leesvaardigheidsoefeningen 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.

Voor het lezen

Hier gelden dezelfde principes als bij “luisteren”: de leerlingen **zin** laten krijgen om de tekst te lezen en hun **nieuwsgierigheid** wekken.

Bovendien is het moment waarop **voorkennis** (woordenschat, grammatica, inhoud) kan gemobiliseerd worden. Zo kan gewerkt worden rond volgende vragen: welk soort tekst is dit, voor wie is hij bestemd, wat verklappen de titel/de ondertitels/de illustraties/de lay-out over de mogelijke inhoud, wat weet ik al over deze inhoud? Deze informatie kan bv. verwerkt worden in een mindmap en later gestaafd worden. Indien er vooraf taalkundige informatie aangeboden wordt, spreekt het voor zich dat een gezonde dosering aangewezen is. Indien de leraar te veel ongekennde woorden moet aanbrengen, dan zal de tekst of de opdracht wellicht niet geschikt zijn om aan leesvaardigheidstraining te doen.

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 luisteren (skimming = lecture écrémage): de hoofdzaken uit een gelezen tekst halen;
 - selectief of gericht luisteren (scanning = lecture balayage): specifieke informatie uit de tekst halen;
 - intensief lezen: aandachtig lezen om de tekst helemaal te begrijpen;
- en tevens:
- focussen op transparante woorden, op bekende elementen in een leestekst;
 - gebruik maken van een woordenlijst om onbekende woorden op te zoeken;
 - oefen de leerlingen ook in het gebruik maken van **ondersteunend materiaal**: foto's, grafieken, afbeeldingen

Na het lezen

Samen met de leerling gaan we eerst na of het **leesdoel gerealiseerd** is.

Het is ook belangrijk met de leerlingen te **reflecteren** over de leestaak: wat ging goed, waar liep het fout Met deze informatie kunnen de leerkracht en de leerlingen rekening houden bij een volgende leesopdracht.

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- 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;
- onderwerp/hoofdgedachte van een tekst bepalen;
- 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.

Kies je opdrachten en vragen in functie van de **leerplandoelstellingen** die je wilt bereiken.

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.

Vragen die een heel kort antwoord vereisen (zoals meerkeuzevragen) bieden het voordeel dat de leraar de **zuivere leesvaardigheid** kan toetsen, zonder interferentie met productieve schrijf- of spreekvaardigheid. Het beantwoorden van open vragen verplicht de leerling tot het schriftelijk formuleren van eigen ideeën waardoor de validiteit van de toets in het gedrang dreigt te komen. Een oplossing hiervoor kan erin bestaan dat men de leerlingen in het Nederlands laat antwoorden. Indien men toch opteert voor de evaluatie van gekoppelde vaardigheden is het belangrijk heldere vragen te stellen en expliciete evaluatiecriteria per vaardigheid op te stellen. M.a.w. de leerkracht moet een onderscheid maken tussen de vragen die pure leesvaardigheid testen en de vragen die interfereren met een productieve vaardigheid (in de meeste gevallen schrijfvaardigheid). Een andere oplossing kan zijn om geen punten af te trekken voor schrijffouten.

Nogal wat leraren formuleren op het examen **tekstuele inhoudsvragen** die al eerder tijdens de les aan bod kwamen. In dit geval toetst men enkel het memoriseringsvermogen van de leerling. Met het echte lezen heeft dit niets te maken, omdat men niet toetst in welke mate een leerling zelfstandig een tekst kan lezen. De inhoud van in de klas behandelde teksten kan wel zinvol gebruikt worden als schrijf- of spreekvaardigheidstoets.

Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij leestaken⁹

beginsituatie	groei naar zelfredzaamheid	ondersteuning	opdracht
weinig voorkennis	veel sturing/ hulp van de leraar noodzakelijk	uitgebreid beeldmateriaal talige ondersteuning extra tijd	gesloten (meerkeuze, juist/fout) tekstafhankelijk ¹⁰
voldoende voorkennis	beperkt sturing nodig	beeldmateriaal talige bouwstenen	halfopen (leerling formuleert deels zelf het antwoord) ook tekstafhankelijk
veel voorkennis	geen extra sturing nodig de leerling kan zelfstandig de nodige strategieën inzetten om de taak uit te voeren, ook bij iets langere teksten	kan de taak ook uitvoeren zonder extra visuele en/of talige ondersteuning	ook open ook tekstafhankelijk

⁹ Dit kader hoeft niet noodzakelijk lineair te worden gelezen, men kan ook differentiëren door de combinatie van verschillende verticale parameters.

¹⁰ 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.

We kunnen het niet genoeg herhalen: maak van de doeltaal een echt communicatiemiddel, door ze zoveel mogelijk te (laten) gebruiken: lessen in het Frans en niet (enkel) over het Frans.

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?

Kies je spreek- en gespreksopdrachten steeds in functie van de **leerplandoelstellingen** die je beoogt te behalen.

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;
- verkoopgesprekken;
- sollicitatiegesprekken (in kantoor en verkoop).

Hoe mondelinge interactie en spreken inoefenen?

Het inoefenen gebeurt best door gebruik te maken van interactieve werkvormen zoals groepswork, 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 12 en 16. 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 ingeoefend 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.

Hieronder zullen we telkens een onderscheid maken tussen spreekopdrachten enerzijds en gespreksopdrachten anderzijds.

Spreekopdrachten houden in dat leerlingen (ofwel individueel, ofwel in groep; al dan niet vooraan in de klas) een uiteenzetting doen. Deze uiteenzetting gebeurt **voor een andere leerling, een groepje leerlingen, klassikaal** of **voor de leerkracht**.

Gespreksopdrachten houden in dat er, zoals de naam het zegt, een gesprek plaats vindt en er dus interactie is tussen ofwel de **leerlingen onderling**, ofwel tussen de **leerkracht en de leerling**.

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.

Spreekopdrachten

Om zich voor te bereiden op een spreekopdracht, kan de leerling zelfstandig informatie gaan opzoeken en/ of verwerken, een fiche aanleggen met kernwoorden of een ondersteunende powerpoint of prezi-presentatie opstellen. Belangrijk is dat de leerling leert zijn tekst niet letterlijk uit te schrijven, gezien dit meestal enkel tot voorlezen leidt en elke spontaniteit wegneemt.

Gespreksopdrachten leerlingen onderling

Bij gespreksopdrachten voor de leerlingen onderling is er meer plaats voor improvisatie. Leerlingen kweken de gewoonte om ook onder elkaar in het Engels/Frans te communiceren op elk moment van de les. De voornoemde modellen, bouwstenen en evaluatiecriteria kunnen bij de voorbereiding van hun gespreksopdracht een leidraad vormen om hen kennis te laten integreren, toe te passen en zo effectief vooruitgang te maken.

Gespreksopdrachten leerling-leerkracht

De hierboven beschreven gespreksopdracht kan even goed gebeuren tussen leerling en leerkracht, waarbij de **leerkracht** dan best de rol op zich neemt van **native speaker** bv. de persoon die een sollicitatiegesprek afneemt.

Ook het **mondeling examen** is een voorbeeld van een gespreksopdracht tussen leerling en leerkracht.

Tijdens de spreek- en gespreksopdracht

Spreekopdracht

Tijdens een spreekopdracht controleert de leerkracht of de leerlingen **inhoudelijk** de opdracht gerespecteerd hebben en kan hij of de medeleerlingen de spreker beoordelen a.d.h.v. de voorop opgestelde evaluatiecriteria.

De leerling kan hier gebruik maken van zijn **voorbereiding** (kernwoorden, PowerPointpresentatie, spreekkader ...).

Door de spreekopdracht **in duo's of in groepjes** te laten presenteren of door hen voor een **beperkt publiek** (bv. leerling A presenteert aan leerling B, of groepje A presenteert aan groepje B) te laten presenteren, spaart men tijd uit en vermindert men de **spreekangst**. De leerkracht kan dan rondlopen en zo evalueren of achteraf aan het publiek naar een evaluatie vragen bij de mise en commun. Indien de medeleerlingen ook evaluatoren zijn, probeer hen steeds op zoek te laten gaan naar positieve punten en dingen die ze bijleerden. Op die manier

Gespreksopdrachten leerlingen onderling

In de vorige jaren werden vaste uitdrukkingen en woorden vaak gefixeerd door een dialoog **luidop** te laten **lezen/na te spelen**. Zeker bij taalzwakkere leerlingen kan dit in het 3^{de} leerjaar van de 3^{de} graad nog steeds noodzakelijk zijn; evenals het voorzien van **inslijp oefeningen**. De leerlingen meten ertoe gebracht worden nieuwe woorden en uitdrukkingen in te zetten in **andere contexten** en kan men dus aan de leerlingen de opdracht geven om bestaande dialogen te laten variëren. Hiervoor kunnen A/B fiches gebruikt worden. Men kan ook inzetten op de **expressiviteit** waarmee leerlingen een dialoog naar voor brengen.

Spreektaal is geen schrijftaal: leerlingen dienen dit verschil in te zien en moeten veelvuldig oefenen om zo hun boodschap te kunnen omzetten naar het **gepaste taalregister**. Het is uiterst belangrijk de leerlingen te wijzen op het te gebruiken taalregister. De leraar moet de leerlingen confronteren met opdrachten in verschillende contexten en hen op deze manier de uitdrukkingen bijbrengen uit het gepaste taalregister.

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.

Gespreksopdrachten leerling-leerkracht

Naast de parallellen die kunnen getrokken worden met de “gespreksopdrachten leerlingen onderling”, kan de leerkracht hier een **begeleidende, helpende rol** vervullen. Het is ook best om de leerlingen op een **modellerende** (verbeterend herhalende) manier te corrigeren in plaats van hen te onderbreken.

Na de spreek- en gespreksopdracht

Na het spreken is het belangrijk met de leerling te **reflecteren** op de uitgevoerde taak: wat beschouwde de leerkracht als positieve/negatieve punten van de leerling; wat ondervond de leerling als een sterk of zwak punt van zichzelf. Het is aan te raden om de leerling tijdens een mondelinge oefening niet (al te veel) te onderbreken, maar **achteraf feedback** te geven. Het is ook zinvol om de **medeleerlingen te betrekken** bij deze feedback: wat vonden de medeleerlingen goed, welke raad kunnen ze meegeven ... Op deze manier zijn de leerlingen aandachtiger en geboeid, wat dan weer de spreker motiveert. Je kan hen ook een taak geven m.b.t. wat er gezegd wordt. Dit kan zowel mondeling als schriftelijk gebeuren. Aan deze feedback kan er eventueel een remediëring gekoppeld worden. Een spreek- of gespreksoefening kan **gecombineerd** worden met een andere vaardigheid, zoals een schriftelijke taak zoals een verslag, persoonlijke reactie en kan aangevuld worden met opdrachten i.v.m. luisteren en lezen.

Hoe mondelinge interactie en spreken evalueren?

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.

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.

Volgende parameters/criteria kunnen gehanteerd worden:

Taal

- Niveau van de woordenschat: Rijke en correcte woordenschat, integratie van aangeleerde woordenschat ...
- Syntaxis: vorming van zinnen, complexere zinnen ...
- Grammatica: Werkwoorden, aanpassen van lidwoorden, adjectieven ...

Uitspraak

- Intonatie
- Vlotheid, ritme
- Nederlandse klanken (type monsieur, *interrogation*)
- Volume
- Gesticulaties, non verbale taal

Inhoud

- Concretisering (voorbereiding, lengte, volledigheid, logica, opdracht)

Didactiek

- Interactie met het publiek/ de medespreker (begroeting, contact, afsluiter)
- Originaliteit, creativiteit
- PowerPoint (doelmatigheid, hoeveelheid, fouten, kleuren, duidelijkheid)

Deze criteria kunnen beoordeeld worden aan de hand van smiley's (goed, middelmatig, slecht) waaraan dan punten gekoppeld worden.

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.

Bij het evalueren van de spreek- of gespreksvaardigheid moet de leraar ook ruimte maken voor **zelf-evaluatie** van de leerling en **peerevaluatie**. Door leerlingen hun eigen taalgedrag en dat van hun medeleerlingen te leren evalueren worden ze zich bewust van spreek- en gespreksstrategieën en het groeien naar leerautonomie.

Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij spreken en mondelinge interactie¹¹

beginsituatie	groei naar zelf-redzaamheid	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 dialoggie/tekstje uit het hoofd leren	gesloten, sterk lijkend op de modellen
voldoende voorkennis	beperkttere sturing nodig	sleutelwoorden/beeldmateriaal/sprekkader 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 de leerling kan zelfstandig de nodige strategieën inzetten om de taak uit te voeren	kan de taak ook uitvoeren zonder ondersteuning	minder tijd minder voorbereidende oefeningen minder gebruik van modellen	halfopen tot open

¹¹ 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 BSO nog steeds geen prioriteit, maar toch zijn er eindtermen uitgeschreven voor schrijven, dus moet deze vaardigheid ook inge oefend 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 situeren zich op het beschrijvend niveau. De leraar kan eventueel zijn leerlingen bouwstenen (schrijfkader, functionele vaste frasen en uitdrukkingen) aanreiken waarmee zij een eenvoudige en levensechte schrijftaak kunnen uitvoeren.

Welke schrijftaken?

Voorbeelden van mogelijke **schrijfvaardigheidsoefeningen** zijn

- een inschrijvingsfiche invullen (bijv. 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 schrijven (bijv. om een afwezigheid te verwittigen, om aan te duiden waar iets/iemand zich bevindt);
- een sms schrijven;
- een tekening of foto beschrijven;
- een aankondiging schrijven (bijv. voor de opendeurdag van de school);
- een affiche ontwerpen (bijv. voor een tentoonstelling vanuit de praktijkvakken).

Als leerlingen voor **echte lezers** schrijven (en niet uitsluitend voor de leraar-beoordelaar) voelen ze zich meer gemotiveerd om geconcentreerd en met een gezonde dosis zelfkritiek hun schrijfopdracht uit te voeren. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld een schoolkrantje maken, dan zullen ze zich meer verantwoordelijk voelen tot het schrijven van een kwaliteitsvolle tekst. Hiervoor kan er ook vakoverstijgend gewerkt worden (bv. gedichtendag).

Ook **elektronische correspondentie** biedt de mogelijkheid om levensechte, schriftelijke contacten te hebben. Naast de gewone elektronische briefwisseling - tussen twee leerlingen onderling of tussen een leerling en de leerkracht - kan een e-mailproject de vorm aannemen van een zogenaamde tele-trip, waarbij leerlingen internationaal moeten samenwerken. Hiervoor moeten de leerlingen opzoekingen verrichten, teksten schrijven... en naar elkaar doorsturen. De resultaten van hun werk kunnen resulteren in een blog. Vergeet zeker niet om de "nieuwe" media hierbij te betrekken: chat, forum, sms, facebook ...

Hoe het schrijven oefenen?

Kies je opdrachten en vragen in functie van de **leerplandoelstellingen** die je wilt bereiken.

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.

Het schrijfproces dient beschouwd te worden als een oefening in probleemoplossend, dus strategisch handelen. De achtereenvolgende fasen die de leerling daarbij doorloopt, worden weergegeven in het **OVUR-schema** (bv. wat weet ik al om met het schrijven te kunnen beginnen, wat moet ik nog even opzoeken, voor wie schrijf ik, met welke bedoeling.).

Bij taalzwakkere leerlingen kan er gewerkt worden met een model. Dit model kan geleidelijk aan beperkter worden. De leerkracht wijst er de leerling op dat er voor de meeste, vaak formele, correspondentie ook modelbrieven op het internet te vinden zijn. Hij kan zelf zo een modelbrief aanreiken die door de leerlingen dan moet aangepast worden aan een concrete situatie.

Elke tekstsoort heeft zijn **specifieke kenmerken** waar de leerlingen ook mee moeten vertrouwd worden. Zo zal een samenvattende tekst bijvoorbeeld aan andere voorwaarden moeten voldoen dan een formele brief.

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 de eigen tekst zorgvuldig na te **kijken**.

Bij bepaalde teksten kan ook de **lay-out** van belang zijn.

Fouten begrijpen en verbeteren is een belangrijke stap in het leerproces. Het klakkeloos overschrijven van de door de leraar aangebrachte verbeteringen in de schrijftaak is dan ook geen doeltreffende methode. De leraar moet de nodige **feedback** voorzien (bv. aanduiden wat de aard van de fout is), waardoor de leerling zo zelfstandig mogelijk de eigen fouten kan verbeteren. Het is belangrijk de leerlingen te wijzen op hardnekkige spelfouten en steeds terugkerende grammaticale problemen. Dit kan o.a. door de meest voorkomende fouten te bundelen en klassikaal te verbeteren. Het kan heel stimulerend zijn om goede en grondige verbeteringen te belonen.

Net zoals bij de overige vaardigheden is het belangrijk om na het schrijven met de leerlingen te **reflecteren** op de manier waarop ze de schrijftaak volbracht hebben. Vragen naar wat goed ging en waar de leerling moeite mee had (bv. spelling, rijkdom aan woordenschat, grammatica, inhoud, logische opbouw, originaliteit ...), laat toe de sterke en zwakkere punten van de leerling op een rijtje te zetten. Hij kan dan de verworven kennis en strategieën hergebruiken en **transfereren** in volgende schrijftaakdrachten of in andere vaardigheden.

Een schrijftaak kan dienen als **voorbereiding** voor een presentatie, een dialoog,

Hoe schrijven evalueren?

Op het vlak van kopiërend niveau is 'nauwkeurigheid' in te vullen en te interpreteren als 'zonder fouten overschrijven'. Ook het verzorgd handschrift en de gepaste lay-out vallen onder de evaluatiecriteria. In de derde graad echter schrijven de leerlingen op beschrijvend niveau en moet de leraar de evaluatiecriteria aanpassen. Bij het evalueren van een geschreven product besteedt de leraar aandacht aan volgende mogelijke kwaliteitscriteria:

Taal

- Woordenschat
- Spelling en interpunctie
- Grammatica/Syntaxis: vorming van zinnen

Inhoud

- Voorbereiding
- Lengte en volledigheid
- Logische opbouw

Structuur

- Lay-out
- Titel(s) (en paragrafen)
- Bindwoorden

Andere

- Originaliteit, creativiteit
- Bronvermelding

Deze criteria kunnen beoordeeld worden aan de hand van smiley's (goed, middelmatig, slecht) waaraan dan punten gekoppeld worden.

Een goed evaluatie-rooster moet makkelijk te gebruiken zijn en is dus best **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.

Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij schrijftaken¹².

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	beperkt 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

¹² Dit kader hoeft niet noodzakelijk lineair te worden gelezen, men kan ook differentiëren door de combinatie van verschillende verticale parameters.

AANBRENG VAN GRAMMATICA EN WOORDENSCHAT

TAALSTRUCTUREN EN GRAMMATICA

De leraar moet uiteraard aandacht besteden aan taalstructuren, en dit in de brede zin van het woord: aandacht voor grammatica, maar ook voor taalregisters, herkenning van tekstsoorten en hun eigenheid, structuur en coherentie van een tekst ...

De studie van taalstructuren en dus ook van grammatica is nooit een doel op zichzelf. Ze zijn in de eerste plaats een functioneel hulpmiddel dat de communicatie ondersteunt. De functionele benadering van de grammatica vertrekt van een situatie waarbinnen de leerling de behoefte heeft om taal te begrijpen en te produceren. De leraar staat hem bij door lexicale en grammaticale hulp aan te reiken.

Het komt er op aan grammaticale fenomenen zoveel mogelijk op een communicatieve manier te presenteren en in te oefenen. De leraar volgt daarbij het best de inductieve leerweg: uitgaande van authentieke voorbeelden probeert hij de leerlingen de systematiek achter bepaalde taalverschijnselen te laten ontdekken. De toepassingen die hij daaraan koppelt stellen niet de grammaticale structuur op zich centraal, maar wel de situatie waarin de structuur gebruikt wordt. Deze benadering leidt dan uiteindelijk naar de formulering van grammaticaregels die zo eenvoudig en eenduidig mogelijk zijn (bijv. in de vorm van formules of schema's met goede typevoorbeelden). Het mag zeker nooit de bedoeling zijn om een volledig lesuur vol te proppen met grammaticale theorie en weinig motiverende toepassingen.

WOORDENSCHAT

Efficiënte woordenschatverwerving kan slechts wanneer de koppeling van nieuwe woorden met een bestaand "netwerk" een maximale kans krijgt. Dit gebeurt o.m. wanneer de woorden en uitdrukkingen in context aangeboden worden en wanneer de leerlingen er "al doende" mee (blijven) omgaan.

Als nieuwe woordenschat wordt aangebracht in een leestekst, komt het erop aan het leesplezier van de leerlingen niet te bederven door uitvoerige woordverklaringen. De leerlingen moeten ervan bewust gemaakt worden dat ze niet alle woorden moeten verstaan om een tekst te begrijpen. Ze moeten ook leren dat de betekenis van ongekende woorden kan afgeleid worden uit de context.

Om doeltreffend te luisteren en te lezen, worden de leerlingen erop getraind om zich hoofdzakelijk te richten op het luister- of leesdoel, en "zich niet te laten afleiden door wat ze niet begrijpen". Om de leervaardigheid voor woordenschat te ontwikkelen, moeten de leerlingen echter ook zelf leren ontdekken hoe woorden en uitdrukkingen functioneren zowel in hun beperkte zinscontext als in de ruimere context van de situatie of van het "verhaal".

Leerlingen leren werken met woordenboeken (al of niet digitaal) is eren belangrijk hulpmiddel om hun autonome leervaardigheid te ontwikkelen.

NIEUWE FRANSE SPELLING

Zoals elke levende taal is ook de Franse taal in de loop der eeuwen geëvolueerd. Zijn spelling heeft verscheidene hervormingen ondergaan. De spelling van de Franse taal is een van de moeilijkste in de wereld. Sinds enkele jaren kent de spelling van het Frans een nieuwe ontwikkeling waarin er gestreefd wordt naar vereenvoudiging en het beperken van uitzonderingen. Dat is de voornaamste reden waarom de Franse Academie en de bevoegde Franse autoriteiten een dergelijke correctie hebben doorgevoerd.

De voorgestelde wijzigingen zijn officieel **aanbevolen**, maar worden niet opgelegd.

We doorkruisen een overgangperiode waarin zowel de oude als de nieuwe spelling getolereerd worden (en dus niet als fouten mogen gezien worden).

Meer info: zie virtuele klas Frans op Smartschool.

DIFFERENTIËREN IN ALLERLEI VARIATIES

Klassen, zeker in DBSO, vormen zelden een homogene groep. Hierdoor is differentiatie een noodzaak.

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: taaltaak, tekstsoort, Tabel 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 Tabel Tekstkenmerken. Anderzijds kan men evengoed een eenvoudig verwerkingsniveau verbinden met een tekst die moeilijker is qua tekstsoort en/of Tabel Tekstkenmerken.

Zwakkere leerlingen zou men ook meer tijd, meer ondersteuning¹³ ... kunnen geven bij het uitvoeren van dezelfde basisopdrachten. Voor sterkere leerlingen zou men een langere tekst, een hoger verwerkingsniveau, een moeilijkere taaltaak 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 leuk 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 motiverend.

Differentiatie in werkvormen en leeractiviteiten

Elke leerling heeft zijn eigen leerstijl¹⁴. 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 stijl. 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 integreert in de lesactiviteit. Waar mogelijk is het misschien interessant om een zwakkere leerling zijn/haar toetsen te laten verbeteren en daarna een herkansing te geven.

¹³ Zie ook de tabellen voor differentiëren in ondersteuning in de wenken per vaardigheid.

¹⁴ Er bestaan heel wat testen om de leerstijl van leerlingen te achterhalen. Consulteer hiervoor het internet of de virtuele klas Engels/Frans.

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 overlappingsen 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 graadlerplannen); 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.

VOET

Wat en waarom?

Vakoverschrijdende eindtermen¹⁵ (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.

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 ordeningskader 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.

¹⁵ 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.

HET OPEN LEERCENTRUM EN DE ICT-INTEGRATIE

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 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 informaticalookaal. 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 lesuren (bijv. tijdens de middagpauze, een bepaalde periode voor en/of na de lesuren).

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.

MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN¹⁶

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 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 opbergkast (afsluitbaar);
- een degelijke geluidsinstallatie;
- een vaste of mobiele tv- en dvd-speler (indien er geen computer voor dataprojectie voorradig is);
- de cd's of dvd's die horen bij de gebruikte leermiddelen;
- voldoende zakwoordenboeken Engels/Nederlands en Nederlands/Engels of Frans/Nederlands en Nederlands/Frans;
- voldoende handleidingen grammatica ... (inclusief cd-rom's);
- minimum 1 computer met internetaansluiting voor consultatie en/of dataprojectie en vlotte toegang tot meerdere computers.

Een dergelijk uitgerust lokaal is niet voor elke les nodig maar wel wenselijk.

¹⁶ 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.

EVALUATIE

Met de evaluatie concretiseren we de waardering van het werk waarmee leraar en leerlingen samen bezig zijn. Zowel de leraar als de leerling krijgt informatie over de mate waarmee de leerplan-doelstellingen bereikt worden, over het leerproces en de planning van het onderwijsproces. Daarenboven is evaluatie – de evaluatie- en rapporteringspraktijk – een belangrijke pijler binnen de kwaliteitszorg van de school. De evaluatie vertrekt vanuit de schoolvisie op leren. Omdat evaluatie eenvormigheid moet vertonen over de vakken en de leerjaren heen, is het logisch dat:

- de school hierover haar visie ontwikkelt;
- de betrokken leraren deze visie concretiseren voor hun vak in de vakgroepwerking.

Evaluëren dient in essentie om het leren te optimaliseren.

Evaluëren heeft zowel een productgericht als een procesgericht karakter. Niet alleen het resultaat dat door de jongere wordt bereikt (product), maar ook de weg daarheen (proces) is belangrijk.

Productevaluatie (toetsen, examens ...) heeft als doel te meten in welke mate de jongere de leerplan-doelstellingen bereikt. Procesevaluatie (opdrachten, observaties, reflectie, taken ...) wil bijdragen tot de evaluatie en de ontwikkeling van het zelfstandig denken en handelen van jongeren. Ze geeft aan leraren de mogelijkheid om het leerproces van dichtbij te volgen en indien nodig bij te sturen of te differentiëren.

Het is de taak van de leraar om voldoende evaluatiegegevens over het leerproces te verzamelen om zowel de vorderingen als de mate waarin de leerling alle leerplandoelstellingen realiseert, in kaart te brengen.

Zowel kennis, vaardigheden als vakattitudes bepalen de resultaten. Om deze te bepalen 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 en volledigheid van documenten en verbeteringen;
- observatie van het leerproces;
- bevraging over het leerproces (zelfevaluatie);

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 eventueel 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.

Kiest de school 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;
- 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. Ze geeft aan leraren de mogelijkheid om het leerproces van dichtbij te volgen en indien nodig bij te sturen of te differentiëren.
- wie examens afneemt, houdt zich best aan de algemene regel: 'Examineer zoals u hebt lesgegeven'.

Uit de evaluatiegegevens 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.

Evaluatie bepaalt in grote mate hoe de jongeren naar het vak zullen kijken: toetsing stuurt a.h.w. het 'leren leren'. Het is dus uitermate belangrijk dat ze steeds de bedoeling van de lesactiviteit kennen, er zelf een duidelijke structuur in zien en dat ze vooral weten wat en hoe er getoetst zal worden. Nadien geeft de leraar feedback over de vorderingen en werkpunten.

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 remediëringsoopdrachten naar aanleiding van de vastgestelde tekorten.

De school bepaalt de vorm en de frequentie van rapporteren. De geregelde rapportering heeft tot doel de leerling en zijn ouders tussentijds in te lichten over de vordering in het realiseren van de doelstellingen. De leerling en zijn ouders vinden in de rapportering (score, vaststellend en remediërend commentaar) bruikbare informatie over de doelmatigheid van de gevolgde studiemethode.

BIBLIOGRAFIE

U vindt een uitgebreide bibliografie en sitografie in de virtuele klassen AV Engels en AV Frans op Smartschool.