

## LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

*Vak:*

**AV Frans**

4/3 lt/w

**Basisvorming**

*Onderwijsvorm:*

**A-STROOM**

*Graad:*

**eerste graad**

*Leerjaar:*

**eerste en tweede leerjaar**

*Leerplannummer:*

**2010/002**

**(vervangt 97016)**

*Nummer inspectie:*

**2010/10/1//D**

onderwijs van de  
Vlaamse Gemeenschap



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

## **INHOUD**

---

<b>Visie</b> .....	<b>3</b>
<b>Beginsituatie</b> .....	<b>4</b>
<b>Algemene doelstellingen</b> .....	<b>5</b>
<b>Leerplandoelstellingen / Leerinhouden / Specifieke pedagogisch-didactische wenken</b> .6	
Hoe is het leerplandoelen sjabloon opgevat? .....	6
Hoe de leerplandoelen correct lezen en gebruiken?.....	6
Tekstkenmerken .....	8
Luisteren .....	10
Lezen .....	15
Spreken .....	19
Mondelinge interactie .....	24
Schrijven .....	28
Kennis .....	33
Attitudes.....	38
<b>Pedagogisch-didactische wenken</b> .....	<b>40</b>
Maximaal gebruik van het Frans als voertaal.....	43
Fonetiek .....	44
Luistervaardigheid .....	45
Leesvaardigheid .....	47
Spreekvaardigheid en mondelinge interactie .....	50
Schrijfvaardigheid .....	52
Aanbreng van grammatica en woordenschat.....	54
Differentiëren in allerlei variaties. ....	55
Vakgroepwerking.....	55
De taalklas .....	56
<b>Minimale materiële vereisten</b> .....	<b>57</b>
<b>Evaluatie</b> .....	<b>58</b>
Algemene principes .....	58
Wat is goede evaluatie? .....	58
Wenken bij evaluatie .....	59
Peilproeven en parallelproeven .....	60
<b>Bibliografie en sitografie</b> .....	<b>61</b>

---

## VISIE

---

Over het belang van meertaligheid bestaat weinig twijfel. De Europese en zelfs mondiale positie van Vlaanderen en zijn specifieke ligging in een drietalig land, maken dat **meertaligheid** niet alleen een enorme troef is, maar ook een noodzaak.

De **Europese visie** op het onderwijs in de moderne vreemde talen is in onze Vlaamse Gemeenschap geen dode letter gebleven. In alle lidstaten van de Europese Unie sturen de overheden aan op een praktisch, actief en communicatief gericht talenonderwijs. Deze visie vinden we terug in de geactualiseerde eindtermen van de Vlaamse overheid.

Het moderne vreemde talenonderwijs wil bijdragen tot de vorming van taalvaardige jongeren, die plezier beleven aan de communicatie met anderstaligen en aan taal leren. Dit houdt eveneens het uitbouwen van attitudes in, zoals openheid, inlevingsvermogen, verdraagzaamheid, intellectuele nieuwsgierigheid en kritische zin. Meertaligheid gekoppeld aan deze **attitudes** kan bijdragen tot een duurzame pluriforme multiculturele samenleving.

---

## BEGINSITUATIE

---

Bij het ontwikkelen van dit leerplan werd de leerlijn die loopt van de derde graad van het basisonderwijs tot en met de derde graad van het secundair onderwijs sterk bewaakt. De **aansluiting met het basisonderwijs** was hierbij een topprioriteit. Alle studies en observaties uit het verleden wijzen er immers op dat dit een zwaar knelpunt is. De leerplannen van beide onderwijsniveaus werden gelijktijdig en in nauwe samenwerking ontworpen. Zowel visie als inhoud sluiten nauw op mekaar aan. U vindt in de virtuele klas Frans op smartschool de leerlijnen doorheen alle leerplannen Frans en dit zowel voor de taaltaken, de tekstkenmerken, de strategieën als de attitudes.

Leerlingen die het eerste leerjaar van de eerste graad A stroom aanvatten, hebben door het bereiken van de eindtermen van de derde graad basisonderwijs de nodige **basiscompetenties verworven** om de overstap naar de eerste graad succesvol te maken. We raden de leraar van de eerste graad ten stelligste aan de leerlijnen basisonderwijs - eerste graad secundair onderwijs grondig door te nemen om zo een duidelijk zicht te krijgen op de beginsituatie. Voor het basisonderwijs werd over de netten heen een woordenlijst opgesteld. Het is raadzaam ook dit service document in de virtuele klas Frans te raadplegen.

Leerlingen starten uiteraard niet allemaal met dezelfde achtergrond. De leraar moet rekening houden met de mate waarin de leerlingen **buitenschools contact met Frans hebben**. Dit contact heeft immers een sterke invloed op de taalvaardigheid en op de attitude van de leerlingen t.a.v. de taal. Zo spreken heel wat leerlingen in Brussel en in gemeenten met taalfaciliteiten thuis Frans. Er zijn echter ook leerlingen die geen voorkennis Frans hebben, zoals ex-OKANers en Nederlandse leerlingen die in Vlaanderen secundair onderwijs komen volgen.

Onvermijdelijk zullen leerkrachten hierop moeten inspelen en na een **diagnose van de beginsituatie**<sup>1</sup> op zoek moeten gaan naar mogelijkheden voor differentiatie. In het hoofdstuk "Differentiëren in allerlei variaties" gaan we hier dieper op in.

Dit leerplan is een graadleerplan. Dit impliceert dat de leraar<sup>2</sup> zelf kan beslissen wat in het eerste of in het tweede leerjaar van de eerste graad behandeld wordt. Het is aan de leraar om dit te concretiseren aan de hand van een **evenwichtig jaarplan**. De coördinatie van deze jaarplannen over jaren en graden zijn belangrijke aandachtspunten voor de vakgroepwerking.

---

<sup>1</sup> U vindt mogelijke bronnen in de virtuele klas Frans.

<sup>2</sup> Overal waar leraar staat is ook de vrouwelijke equivalent inbegrepen. Dubbele aanduidingen zouden de leesbaarheid schaden.

---

## ALGEMENE DOELSTELLINGEN

---

Over alle graden heen beoogt het vreemdetalenonderwijs een aantal belangrijke funderende doelstellingen:

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

Op het einde van de eerste graad betekent dit dat leerlingen globaal gezien het niveau A2<sup>3</sup> behalen. Als basisgebruiker begrijpen zij teksten die te maken hebben met voor hen alledaagse situaties, en zijn zij in staat om te communiceren in eenvoudige alledaagse contexten die betrekking hebben op hun eigen persoon, familie, school, winkelen, vrije tijd ...

---

<sup>3</sup> Zie p. 8 van dit leerplan

## LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHouden / SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

### HOE IS HET LEERPLANDOELSTELLINGEN SJABLOON OPGEVAT?

De doelstellingen in dit leerplan zijn een letterlijke weergave van de **eindtermen**, die in de sjabloon worden aangeduid met hun decretaal nummer. Er werd getracht elke doelstelling te concretiseren aan de hand van enkele **can do statements**<sup>4</sup>. Deze zijn louter bedoeld als voorbeelden, niet als verplichte leerinhoud. Zij hebben tot doel als inspiratie te dienen voor andere mogelijke realisaties. Dit leerplan is dus open en laat de leraar de nodige vrijheid om, in functie van zijn leerlingen, zelf de middelen te kiezen waarmee hij de leerplandoelstellingen wil realiseren. In de pedagogisch-didactische wenken worden tips gegeven die de leraar hierbij kunnen ondersteunen.

### HOE DE LEERPLANDOELSTELLINGEN CORRECT LEZEN EN GEBRUIKEN?

#### VIJF VAARDIGHEDEN

Zoals in het "Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen" worden de eindtermen ingedeeld in vijf vaardigheden i.p.v. vier: luisteren, lezen, spreken, mondelinge interactie en schrijven. Het vroegere 'spreek- en gespreksvaardigheid' is dus opgesplitst in 'spreken' en 'mondelinge interactie', waarmee de klemtoon meer komt te liggen op de communicatieve vaardigheid. Ook al is het nuttig en overzichtelijker om de vaardigheden afzonderlijk te beschrijven, toch moet er in de klaspraktijk voor gezorgd worden dat leerlingen het geïntegreerde karakter van alle vaardigheden ervaren.

#### TAALTAKEN

De leerplandoelen beschrijven **taaltaken** die leerlingen in relevante communicatieve situaties moeten kunnen uitvoeren. Taaltaken worden geformuleerd met behulp van handelingswerkwoorden, zoals achterhalen, herkennen, selecteren, nazeggen, invullen ...

#### TEKSTEN, TEKSTSOORTEN, TEKSTKENMERKEN

Alle taaltaken hebben betrekking op '**teksten**', hiermee wordt bedoeld alles wat leerlingen beluisteren en lezen maar ook schrijven en zeggen. Teksten worden op basis van hun meest dominante kenmerk ingedeeld in vijf tekstsoorten.

Tekstsoort	Dominant kenmerk	Voorbeelden
Informatieve teksten	het overbrengen van informatie	schema, tabel, artikel, nieuwsitem, mededeling, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, documentaire, interview, gesprek, uiteenzetting (door de leerkracht)
Prescriptieve teksten	het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger	instructie (m.b.t. klasgebeuren), opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, handleiding, publieke aankondiging, reclameboodschap
Narratieve teksten	het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen	reportage, scenario, relaas, interview, hoorspel, verhaal, film, feuilleton, reisverhaal
Artistiek-literaire teksten	expliciete aanwezigheid van de esthetische component	gedicht, chanson, kortverhaal, roman, toneel, stripverhaal
Argumentatieve teksten (niet van toepassing voor de 1e graad)	het opbouwen van een redenering	pamflet, betoog, essay, discussie, debat

<sup>4</sup> Een reeks zinnen (can do's) die uitdrukken wat iemand binnen een welbepaalde taaltaak of context moet kunnen doen met de taal.

De moeilijkheidsgraad van een tekst wordt bepaald door de tekstsoort (een literaire tekst is doorgaans moeilijker dan een informatieve tekst), door de taaltaak (luidop lezen is makkelijker dan navertellen) en door een aantal intrinsieke **kenmerken** van die tekst. Zij worden geformuleerd onder volgende items:

- onderwerp (bv. eigen leefwereld en dagelijks leven);
- taalgebruikssituatie (bv. gericht tot de leerling, met visuele ondersteuning);
- structuur, samenhang en lengte (bv. af en toe iets langere teksten, eenvoudig samengestelde zinnen);
- uitspraak, articulatie en intonatie (bv. zorgvuldige articulatie, beperkt aantal uitspraakfouten);
- tempo en vlotheid (bv. normaal tempo, slechts sporadisch onderbrekingen);
- woordenschat en taalvariëteit (bv. eenduidig in de context, standaardtaal).

### VERWERKINGSNIVEAUS

Ook het verwerkingsniveau beïnvloedt de moeilijkheidsgraad van een taaltaak. Er bestaan vier verwerkingsniveaus waarbij het volgende niveau telkens het voorafgaande niveau insluit:

- **kopiërend niveau:** teksten of woorden letterlijk weergeven (nazeggen, voorlezen, overschrijven); er gebeurt hier geen verwerking van de aangeboden informatie;
- **beschrijvend niveau:** de beluisterde of gelezen informatie inhoudelijk opnemen zoals ze wordt aangeboden of de informatie mondeling of schriftelijk weergeven zoals ze zich heeft voorgedaan: in de informatie als zodanig wordt geen “transformatie” aangebracht; men neemt van de structuur meer over dan dat men ze wijzigt;
- **structurerend niveau:** afhankelijk van het gestelde doel de informatie selecteren en op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen; de eigen inbreng in formulering en structurering is groter dan hetgeen wordt overgenomen;
- **beoordelend niveau:** de informatie achterhalen, op een persoonlijke wijze ordenen én beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen. (niet van toepassing in de 1e graad)

### STRATEGIEËN

Taalonderwijs is vooral onderwijs in vaardigheden, maar ook onderwijs in het **leren verwerven van die vaardigheden**.

Leerlingen hebben er baat bij zich bewust te zijn van hun taalleerproces, van wat voor hen efficiënte en minder efficiënte aanpakken zijn. Zij zullen maar zelfstandige leerders en vaardige taalgebruikers worden indien zij verschillende strategieën flexibel kunnen inzetten en kunnen reflecteren op hun eigen gebruik van strategieën.

Een strategie is een doelgerichte cognitieve operatie die de uitvoering van een taak vergemakkelijkt, met andere woorden: een strategie helpt een taalgebruiker om een taaltaak gerichter en efficiënter uit te voeren. Het werken aan strategieën betekent dat we de leerlingen bewust/expliciet een taaltaak *leren* uitvoeren. Leerlingen worden hier ook intensief op getraind in de **lessen Nederlands**. Het is dus belangrijk de leerlingen te wijzen op de inzetbaarheid van deze aangeleerde strategieën bij het uitvoeren van taaltaken in een vreemde taal.

### KENNIS

Vaardigheden en kennis horen **onlosmakelijk samen**. Inzicht in allerlei taalverschijnselen en reflectie op het eigen taalgebruik en dat van anderen bevorderen de taalvaardigheid. Daarom werden in de nieuwe eindtermen beide luiken versterkt en werd de kenniscomponent geconcretiseerd. Zo weet de leraar welke basiskennis qua grammatica en woordvelden de leerling nodig heeft om op een bepaald niveau te communiceren. De leerplandoelen rond kennis moeten telkens weer gekoppeld worden aan de vaardigheden waarbinnen deze kennis moet ingezet worden.

### ATTITUDES

Attitudes<sup>5</sup> hebben betrekking op een **ingesteldheid**, een “zijn”. Om taaltaken uit te voeren zijn attitudes zoals spreek-, schrijf-, lees- en luisterbereidheid noodzakelijk. Leraren moeten deze groeiende

---

<sup>5</sup> Attitudes worden met een asterisk aangeduid, zij zijn enkel na te streven, niet te realiseren.

bereidheid om in communicatie te treden en informatie uit te wisselen stimuleren en verder ontwikkelen aan de hand van daartoe voorziene activiteiten.

### HET EUROPEES REFERENTIEKADER EN DE EINDTERMEN

Om **taalbeheersing** met **eenduidige criteria** te kunnen omschrijven en beoordelen werd binnen de EU een Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen uitgewerkt. Zowel in Vlaanderen als in internationaal verband vergemakkelijkt dit transparante en eenduidige systeem de aansluiting binnen het onderwijsaanbod en de inpassing in de arbeidswereld.

Het ERK onderscheidt zes beheersingsniveaus van een vreemde taal:

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

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

De eindtermen voor moderne vreemde talen werden aangepast in functie van de Europese aanbevelingen en bevatten een duidelijke link met het ERK. Op het einde van de 1e graad A-stroom halen de leerlingen het globale ERK niveau **A2**. U vindt het globaal overzicht van de ERK niveaus in de virtuele smartschoolklas Frans.

### TEKSTKENMERKEN

---






Het onderstaand schema geeft een overzicht<sup>6</sup> van de decretaal bepaalde tekstkenmerken voor alle vaardigheden. U kan het schema als bladwijzer gebruiken om bestaand en nieuw lesmateriaal te screenen op basis van de vooropgestelde verplichte tekstkenmerken.

---

<sup>6</sup> De icoontjes verwijzen naar de vaardigheden:

- oor: luistervaardigheid,
- oog: leesvaardigheid,
- mond: spreekvaardigheid,
- pratende mond: mondelinge interactie,
- pen: schrijfvaardigheid.



					
<b>Onderwerp</b>					
concreet	x	x	x	x	x
eigen leefwereld en dagelijks leven	x	x	x	x	x
<b>Taalgebruikssituatie</b>					
concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties	x	x	x	x	x
met en zonder visuele ondersteuning	x	x	x	x	
zonder storende achtergrondgeluiden	x				
ook met socioculturele aspecten van de Franstalige wereld		x			
<b>Structuur – samenhang - lengte</b>					
eenvoudige zinnen			x	x	x
enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen	x	x			
elementaire tekststructuur	x	x	x	x	
eenvoudige en duidelijke tekststructuur					x
ook met redundante <sup>7</sup> informatie	x	x			
korte teksten	x		x	x	x
vrij korte teksten		x			
<b>Uitspraak – articulatie - intonatie</b>					
met een aanzet tot heldere uitspraak			x	x	
heldere uitspraak	x				
met een aanzet tot zorgvuldige articulatie			x	x	
zorgvuldige articulatie	x				
met een aanzet tot een natuurlijke intonatie			x	x	
duidelijke, natuurlijke intonatie	x				
standaardtaal	x		x	x	
<b>Tempo en vlotheid</b>					
langzaam tempo	x		x	x	
met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen			x	x	
<b>Woordenschat en taalvariëteit</b>					
frequente woorden	x	x			
relevante woorden uit de woordvelden			x	x	x
eenduidig in de context	x	x			
standaardtaal	x	x	x	x	x
informeel en formeel	x	x	x	x	x

<sup>7</sup> Redundante informatie: extra informatie die een herhaling is van wat er al staat of stond en verhelderend werkt voor het begrip van een tekst.

## LUISTEREN

Onderstaande leerplandoelstellingen moeten steeds gelezen worden samen met de decretaal vastgelegde tekstkenmerken die als [bladwijzer](#) op pagina 9 van dit leerplan terug te vinden zijn.

<b>LEERPLANDOELSTELLING 1:</b> <b><i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau het onderwerp bepalen in informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten.</i></b>		<b>ET 1</b>
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Narratieve teksten Artistiek-literaire teksten	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen beluisteren verschillende dialoges en bepalen het onderwerp ervan aan de hand van visueel materiaal. <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen bepalen het onderwerp van een lied.	

<b>LEERPLANDOELSTELLING 2:</b> <b><i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de hoofdgedachte achterhalen in informatieve en narratieve teksten.</i></b>		<b>ET 2</b>
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Narratieve teksten	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen selecteren de afbeelding/slogan die het best overeenkomt met de hoofdgedachte uit het beluisterde fragment. <b>Voorbeeld:</b> leerlingen beluisteren een weerbericht en kunnen eruit opmaken welk weer het zal zijn. <b>Voorbeeld:</b> leerlingen beluisteren een wegbeschrijving en kunnen hieruit achterhalen waar persoon X naartoe gaat.	

LEERPLANDOELSTELLING 3: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</i>		<b>ET 3</b>
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Narratieve teksten Prescriptieve teksten	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen krijgen instructies en voeren deze correct uit.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen duiden op een plannetje de route aan die ze beluisterd hebben.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen duiden, na het beluisteren van een recept, aan de hand van tekeningen de volgorde van de handelingen aan.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen herkennen de spreker (zender) en aangesprokene (ontvanger) in een mondelinge communicatie.</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 4: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</i>		<b>ET 4</b>
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Prescriptieve teksten Narratieve teksten	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen beluisteren een ingesproken boodschap/voice mail en noteren een telefoonnummer, een adres, een tijdsaanduiding, een plaats en een boodschap.</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 5: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve en narratieve teksten.</i>		ET 5
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Narratieve teksten	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen zetten prentjes bij een beluisterd verhaaltje in de juiste volgorde.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen herkennen een tekstsoort (publiciteit – dialoog – monoloog – aankondiging ...).</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen herkennen en definiëren de onderliggende emotie van een boodschap (angst – vreugde – verrassing - boosheid ...).</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen duiden de opeenvolging van activiteiten aan van een “faits-divers” van een diefstal / ongeval.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen herkennen de tekststructuur aan de hand van een “grille de Quintilien” (wie/ wat/ waar/ wanneer/hoe).</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 6: <i>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</i>		ET 6
6.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; 6.2 het luisterdoel bepalen; 6.3 gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal; 6.4 hypothesen vormen over de inhoud van de tekst; 6.5 de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; 6.6 de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.		
<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>		
6.1	<p><b>Voorbeeld:</b> tijdens een aankondiging van de avondprogramma's op TV de leerlingen vragen te achterhalen om hoe laat hun lievelingsprogramma start.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> in een sportprogramma op de radio de leerlingen laten uitvissen hoe hun voetbalploeg gespeeld heeft.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen aanmoedigen om tijdens het luisteren ook aandachtig de beelden bij een kookprogramma te bekijken door ze bijvoorbeeld te vragen naar de kleur van dingen of het aantal kookpotten dat ze in het fragment zien.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen in een winkel de benaming van een bepaald product te laten achterhalen door aandachtig te luisteren naar de uitleg van de verkoper.</p>	

6.2	<p><b>Voorbeeld:</b> de leraar bespreekt de luistertekst vooraf, geeft de leerlingen een gatentekst die kort, individueel of klassikaal wordt doorgenomen en die zij tijdens het luisteren verder moeten aanvullen.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leraar vraagt de leerlingen gericht te luisteren naar bepaalde gegevens in de tekst en deze in een aangeboden of vooraf samen opgesteld schema aan te vinken, te turven of te noteren.</p>
6.3	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen krijgen ondersteuning tijdens het luisteren naar een tekst door de dynamiek en het expressievermogen van de leraar.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen bekijken een reportage of filmfragment zonder geluid en gebruiken de beeldinfo om te voorspellen waar de reportage/het fragment over gaat.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen kiezen uit een aantal illustraties de 3 (of 4, 5 ...) illustraties die volgens hen het best aansluiten bij de tekst (als ze daarna mogen verklaren waarom, is er een leuke spreekopdracht).</p>
6.4	<p><b>Voorbeeld:</b> de leraar laat een tekstfragment horen over een gekend onderwerp en stopt de opname na het beluisteren van ¼ van de tekst. Hij laat de leerlingen raden hoe het fragment verder zal gaan. Hij herhaalt deze procedure 3 keer.</p>
6.5	<p><b>Voorbeeld:</b> 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:</p> <p>la taille - de taille arrêter - arresteren organiser - organiseren</p>
6.6	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen krijgen een aantal woorden aangereikt zonder context. Ze kruisen aan welke woorden ze niet begrijpen. Daarna beluisteren ze een tekst met deze woorden in context. De leerlingen duiden aan welke woorden ze nu wel begrijpen waarna een klassikale bespreking volgt.</p>

**de leerlingen zetten hun kennis (ET 35 en 36) functioneel in bij het uitvoeren van de luistertaken**

**de leerlingen werken aan de attitudes (ET 37 tot 40) bij het uitvoeren van de luistertaken**

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

<b>beginsituatie</b>	<b>groei naar zelfredzaamheid</b>	<b>ondersteuning</b>	<b>luisterbeurten</b>	<b>opdracht</b>
weinig voorkennis	veel sturing/hulp van de leraar noodzakelijk	uitgebreid beeldmateriaal, bij de luistertekst en bij de opdracht	verschillende malen in stukjes	gesloten enkel tekstafhankelijk <sup>8</sup>
voldoende voorkennis	beperkte 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

---

<sup>8</sup> Tekstafhankelijke vragen zijn vragen over concrete aspecten van de tekst in kwestie (hoe laat begint de film, hoe heet het meisje dat de telefoon opneemt ...); tekstonafhankelijke vragen kunnen gesteld worden bij verschillende teksten (zoals de W-vragen (wie, waar, wanneer ...) en zijn van een moeilijker niveau.

## LEZEN

Onderstaande leerplandoelstellingen moeten steeds gelezen worden samen met de decretaal vastgelegde tekstkenmerken die als [bladwijzer](#) op pagina 9 van dit leerplan terug te vinden zijn.

LEERPLANDOELSTELLING 7: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten.</i>		ET 7
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Prescriptieve teksten Narratieve teksten Artistiek-literaire teksten	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen bepalen het onderwerp van een aanwijzingsbord, een slogan, een uithangbord, het 'aanbod van de week' in het schoolrestaurant, een wenskaart, een berichtje, een gedicht ...	

LEERPLANDOELSTELLING 8: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten.</i>		ET 8
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Prescriptieve teksten Narratieve teksten Artistiek-literaire teksten	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen onderstrepen in een keuzelijst de kerngedachte die het best met de tekst overeenstemt (in een geïllustreerd weerbericht, in krantenkoppen, een ansichtkaart met vakantiegroeten, een e-mail, een gedichtje ... )	

LEERPLANDOELSTELLING 9: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</i>		ET 9
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Prescriptieve teksten Narratieve teksten	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen volgen op een stratenplan een routebeschrijving op basis van geschreven instructies.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen volgen instructies voor een activiteit in een pretpark; instructies bij lesmateriaal (vul in, kruis aan, luister naar de tekst, print deze oefening ...).</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen kunnen de gebeurtenissen in een stripverhaal in de juiste volgorde zetten.</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 10: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</i>		ET 10
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Prescriptieve teksten Narratieve teksten	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen achterhalen in een spoorwegtabel wanneer er een verbinding is naar een bepaalde bestemming.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen selecteren gerichte gegevens uit een folder van een (taal)cursus /jongerenkamp.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen gaan in een geïllustreerd weerbericht na wat de weersvoorzichten zijn.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen stellen hun eigen TV- avond samen.</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 11: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve en narratieve teksten.</i>		ET 11
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Narratieve teksten	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen ordenen gebeurtenissen in een tekst chronologisch, bijvoorbeeld met behulp van een aangeboden schema, kaartjes of (tekst)knipsels (een strip, verknipt reisverhaal, recept ... in de juiste volgorde zetten).</p>	



<p>LEERPLANDOELSTELLING 12:</p> <p><b>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</b></p> <p>12.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;                  12.2 herlezen wat onduidelijk is;                  12.3 het leesdoel bepalen;                  12.4 gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;                  12.5 hypothesen formuleren over de inhoud van de tekst;                  12.6 een woordenlijst of een woordenboek raadplegen;                  12.7 de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;                  12.8 de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.</p>	<p><b>ET 12</b></p>
<p><b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b></p>	
<p>12.1 <b>Voorbeeld:</b> moeilijke woorden op voorhand uit de tekst halen en deze via klasleergesprek of spelvorm aanbieden vóór de leesopdracht.  <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen zoeken de inhoudelijke fouten in een tekst (een naamsverandering, een wijziging in de beschrijving van het uiterlijk van een personage ...).                  Het is belangrijk dat leerlingen in eerste instantie focussen op wat ze wel al begrijpen en niet meteen op de nieuwe elementen in een tekst. De leraar geeft een duidelijk afgebakende leesopdracht.</p>	
<p>12.2 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen duiden de voor hen moeilijkste passage(s) aan en vragen/geven uitleg aan elkaar.</p>	
<p>12.3 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen krijgen allerlei situaties en weten in welke teksten ze de nodige informatie kunnen vinden (je wil graag op sportkamp in de vakantie, je wil weten welke films in de bioscoop spelen, waar kan je hier informatie over vinden?)</p>	
<p>12.4 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen stellen zich vragen zoals: wat zegt de titel, welke informatie heb ik via de illustraties, via de inleiding ...</p>	
<p>12.5 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen begrijpen voorgedrukte kaarten met standaardboodschappen als een kerst-, nieuwjaars- of verjaardagskaart, een rouwkaart of een geboortekaartje, een uitnodiging voor een (trouw)feest, een kort geïllustreerd weerbericht ...  <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen begrijpen de gebruiksaanwijzing op een zakje soep, instructies op drankenautomaat ...  <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen kunnen hypothesen formuleren over de inhoud van de tekst.</p>	
<p>12.6 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen krijgen als opdracht de betekenis op te zoeken van woorden die voor hen noodzakelijk zijn om de tekst te begrijpen.</p>	
<p>12.7 <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen trachten de betekenis van woorden in een leestekst te achterhalen aan de hand van verwante woorden die ze reeds kennen (un diplôme, une réaction, un slip ...).  <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen zoeken de woorden in de tekst die hen doen denken aan woorden in het Nederlands, Engels ...</p>	

12.8 **Voorbeeld:** de leerlingen krijgen een aantal woorden aangereikt zonder context. Ze kruisen aan welke woorden ze niet begrijpen. Daarna lezen ze een tekst met deze woorden in context. De leerlingen duiden aan welke woorden ze nu wel begrijpen (en vergelijken de resultaten met hun buur).  
**Voorbeeld:** de leerlingen krijgen de uitleg uit het woordenboek en zoeken vervolgens het betreffende woord in de tekst.

**de leerlingen zetten hun kennis (ET 35 en 36) functioneel in bij het uitvoeren van de leestaken**

**de leerlingen werken aan de attitudes (ET 37 tot 40) bij het uitvoeren van de leestaken**

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

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

<sup>9</sup> Tekstafhankelijke vragen zijn vragen over concrete aspecten van de tekst in kwestie (hoe laat begint de film, hoe heet het meisje dat de telefoon opneemt ...); tekstonafhankelijke vragen kunnen gesteld worden bij verschillende teksten (zoals de W-vragen (wie, waar, wanneer ...) en zijn van een moeilijker niveau.

## SPREKEN

Onderstaande leerplandoelstellingen moeten steeds gelezen worden samen met de decretaal vastgelegde tekstkenmerken die als [bladwijzer](#) op pagina 9 van dit leerplan terug te vinden zijn.

<b>LEERPLANDOELSTELLING 13:</b> <i>de leerlingen kunnen op kopiërend niveau vooraf beluisterde en gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten luidop lezen.</i>		<b>ET 13</b>
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Prescriptieve teksten Narratieve teksten Artistiek-literaire teksten	<b>Voorbeeld:</b> na een gedichtje of een dialogje beluisterd en gelezen te hebben, lezen de leerlingen dit expressief voor.	

<b>LEERPLANDOELSTELLING 14:</b> <i>de leerlingen kunnen op kopiërend niveau vooraf gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten luidop lezen.</i>		<b>ET 14</b>
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Prescriptieve teksten Narratieve teksten Artistiek-literaire teksten	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen lezen de ingrediënten van een recept luidop voor en klasgenoten stellen een boodschappenlijstje op.	

LEERPLANDOELSTELLING 15: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau vooraf gekende informatie uit informatieve en narratieve teksten meedelen.</i>		ET 15
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Narratieve teksten	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen lezen in een tijdschrift/krant waar, wanneer, welke film gespeeld wordt en vertellen het aan medeleerlingen.	

LEERPLANDOELSTELLING 16: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau uit informatieve en narratieve teksten een gebeurtenis, een verhaal navertellen met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning.</i>		ET 16
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Informatieve teksten Narratieve teksten	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen zoeken zelf prenten, afbeeldingen, maken tekeningen bij een gelezen/beluisterde tekst over een bepaalde gebeurtenis ... en vertellen dan aan de hand hiervan het verhaal na.	

LEERPLANDOELSTELLING 17: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een spontane mening geven.</i>		ET 17
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen vertellen aan hun medeleerlingen wat ze (niet) graag eten of drinken, welke activiteiten ze leuk vinden en welke niet.	

LEERPLANDOELSTELLING 18: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning.</i>		ET 18
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
	<b>Voorbeeld:</b> op basis van een in de klas verwerkte tekst stellen de leerlingen zichzelf/hun familie/idolen ... voor met behulp van een foto of een schema met sleutelwoorden. <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen beschrijven een eenvoudig voorwerp/een persoon aan de hand van een foto (die de anderen niet zien), de medeleerlingen proberen het voorwerp/de persoon te raden.	

LEERPLANDOELSTELLING 19: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.</i>		ET 19
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen begroeten elkaar en de leraar, nemen afscheid ... en hanteren hierbij het juiste taalregister <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen gebruiken geijkte formules om een publiek aan te spreken, een spreekoefening af te sluiten (ook: hun houding verzorgen, duidelijk articuleren, oogcontact houden ...).	

LEERPLANDOELSTELLING 20: <i>de leerlingen kunnen op structurerend niveau aan de hand van sleutelwoorden een verwerkte tekst bondig weergeven.</i>		ET 20
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen geven aan de hand van een mind map of een 'grille' een in de klas gelezen/beluisterde tekst weer.	

LEERPLANDOELSTELLING 21: <i>de leerlingen kunnen op structurend niveau aan de hand van sleutelwoorden bondig verslag uitbrengen over een gebeurtenis.</i>		ET 21
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen vertellen aan de hand van een aantal sleutelwoorden over een gebeurtenis op school, tijdens het weekend, tijdens de vakantie ...	

LEERPLANDOELSTELLING 22: <i>de leerlingen kunnen op structurend niveau een voorbereide informatie presenteren aan de hand van een format.</i>		ET 22
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen stellen aan de hand van een PowerPoint presentatie of collage zichzelf, hun familie, hun huis ... voor.	

LEERPLANDOELSTELLING 23: <i>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</i>		ET 23
23.1	zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;	
23.2	het spreekdoel bepalen;	
23.3	gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;	
23.4	gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;	
23.5	iets op een andere wijze zeggen;	
23.6	de boodschap beperken tot of aanpassen aan wat zij echt kunnen uitdrukken.	
<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>		
23.1	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen vallen niet terug op het Nederlands, maar proberen via lichaamstaal of omschrijvingen hun boodschap over te brengen.	
23.2	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen stellen zich vragen zoals 'Wie is mijn publiek, wat wil ik precies vertellen, hoe ga ik de luisteraars aanspreken?'	

23.3	<b>Voorbeeld:</b> een leerling beeldt met mimiek of gebaren een woord/uitdrukking/gevoel uit en de rest van de klas raadt wat uitgebeeld werd.
23.4	<b>Voorbeeld:</b> ter ondersteuning van hun spreektaak maken de leerlingen gebruik van foto's, tekeningen, collages ...
23.5	<b>Voorbeeld:</b> bij een klasgesprek of bij het aanleren van nieuwe woorden zoeken de leerlingen voortdurend naar al eerder gekende woorden. <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen oefenen het 'omschrijven geven' en 'het denken aan verschillende aspecten van een goed gekend woord'. <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen praten gedurende 1 minuut (30 seconden ...) over het woord dat op hun spelkaartje staat (woorden als: le professeur, maman, faim ...).
23.6	<b>Voorbeeld:</b> 'Welke boodschap moet overkomen? (algemene informatie, een opdracht ...).

**de leerlingen zetten hun kennis (ET 35 en 36) functioneel in bij het uitvoeren van de spreektaken**

**de leerlingen werken aan de attitudes (ET 37 tot 40) bij het uitvoeren van de spreektaken**

## MONDELINGE INTERACTIE

Onderstaande leerplandoelstellingen moeten steeds gelezen worden samen met de decretaal vastgelegde tekstkenmerken die als [bladwijzer](#) op pagina 9 van dit leerplan terug te vinden zijn.

LEERPLANDOELSTELLING 24: <b>De leerlingen kunnen deelnemen aan een gesprek door:</b> 24.1 vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen; 24.2 erop te reageren; 24.3 zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen.		<b>ET 24</b>
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
24.1	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen hebben een woord in gedachten (een dier, een persoon, een plaats); de andere leerlingen proberen het woord te raden door vragen te stellen waar enkel een oui/non antwoord op mag gegeven worden.	
24.2	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen stellen zich voor, vragen de weg, doen inkopen ... door gebruik te maken van dialogies waarvan de moeilijkheidsgraad stapsgewijs toeneemt: <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 leerling leest 1 rol, de andere leest het antwoord;</li><li>• 1 leerling leest 1 rol, de andere heeft de keuze tussen een aantal antwoordmogelijkheden;</li><li>• 1 leerling leest 1 rol, de andere geeft het antwoord zonder ondersteuning;</li><li>• beide rollen worden gespeeld zonder ondersteuning.</li></ul>	
24.3	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen stellen zich voor, vragen de weg, doen inkopen ... door middel van dialogies die zij bedenken op basis van instructiefiches. De moeilijkheidsgraad neemt stapsgewijs toe door de leerlingen meer zelfstandigheid te geven bij de invulling van hun dialogie <b>Voorbeeld:</b> in de klassituatie gebruiken de leerlingen de doeltaal als voertaal.	



LEERPLANDOELSTELLING 25: <i>de leerlingen kunnen deelnemen aan een gesprek door een eenvoudig gesprek te beginnen, te voeren en af te sluiten.</i>		ET 25
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen vragen in de doeltaal het woord, gebruiken vaste zinswendingen om te beamen, van onderwerp te veranderen, het gesprek af te sluiten ...</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen vragen telefonisch informatie aan een toeristische dienst.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen bespreken wat ze samen in het weekend gaan doen.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen voeren een gesprek over het weer, de vakantie, de familie, de gezondheidstoestand ...</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 26: <i>de leerlingen kunnen deelnemen aan een gesprek door gebruik te maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.</i>		ET 26
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen houden rekening met hun doelpubliek bij het opstellen van hun dialoges. Vrienden, de leraar, onbekende volwassenen ... worden op de gepaste manier aangesproken en benaderd (o.a. tutoyer/vouvoyer, gepaste houding ...).</p>	

LEERPLANDOELSTELLING: 27 <i>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</i>		ET 27
	<p>27.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken;</p> <p>27.2 het doel van de interactie bepalen;</p> <p>27.3 gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;</p> <p>27.4 ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;</p> <p>27.5 vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen;</p> <p>27.6 iets op een andere wijze zeggen;</p> <p>27.7 gedeeltelijk herhalen wat iemand zegt of iets aanwijzen om wederzijds begrip na te gaan.</p>	

<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
27.1	<p><b>Voorbeeld:</b> de leraar gebruikt af en toe doelbewust woorden die de leerlingen nog niet hebben geleerd, maar zorgt ervoor dat de context duidelijk genoeg is om de betekenis van de onbekende woorden af te leiden.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen weten dat ze niet ieder woord moeten begrijpen om een gesprek te kunnen voeren.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen houden de interactie aan, ze vallen niet terug op het Nederlands, maar proberen via lichaamstaal of omschrijvingen hun boodschap over te brengen.</p>
27.2	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen bekijken voorbeelden van verschillende soorten gesprekken en spelen ze na.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> vooraf bepaalt de leerling een realistisch doel zoals: ik wil kennis maken met een leeftijdsgenootje op sportkamp, ik wil telefoneren naar een correspondentievriendje om iets af te spreken. Na de mondelinge interactie stelt de leerling zichzelf de vraag of hij zijn doel bereikt heeft.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> alle leerlingen krijgen éénzelfde dialoog (een verkoopsgesprek, een vraag naar informatie ... ) gelinkt aan verschillende situaties (in een winkel, op de markt, bij de dokter ...) en emoties (een van de sprekers is moe, opgewonden, boos, blij ... ).</p>
27.3	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen ontdekken emoties aan de hand van beeldmateriaal zonder klank.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen spelen een dialoog enkel met lichaamstaal.</p>
27.4	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen lopen met een foto/prent/tekening/ ... op het voorhoofd gekleefd in de klas rond. De medeleerlingen omschrijven het woord tot de betrokken leerling weet wat/wie op zijn voorhoofd kleeft.</p>
27.5	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen beheersen het Frans als voertaal in klassituaties en kunnen deze kennis ook aanwenden in een bredere context.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen gebruiken de vaste formules om te vragen langzamer te spreken, iets te herhalen ... die hen werden aangereikt door de leraar.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen krijgen een lijst met enkele 'chunks' of 'formuleachtige zinnen' aangeboden. Tijdens een pairwork spreekoefening moeten de luisteraars één van deze chunks/formuleachtige zinnen gebruiken als de leraar een welbepaald signaal geeft (bijvoorbeeld: vraag je medeleerling iets te herhalen wanneer er op het bord wordt geklopt, vraag je medeleerling om langzamer te spreken als de leraar kucht ...).</p>
27.6	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen worden voortdurend aangemoedigd om al eerder gekende woorden te gebruiken in het klasgesprek/ bij het aanleren van nieuwe woorden.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen leggen een lijstje aan met vaste uitdrukkingen dat stelselmatig aangevuld wordt.</p>
27.7	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen blijven Frans spreken tijdens de conversaties met hun medeleerlingen en gebruiken de moedertaal niet. Wanneer een medeleerling de boodschap niet goed begrijpt, proberen zijn medeleerlingen deze op een andere manier te formuleren zodat de leerling hij deze toch begrijpt.</p>

**de leerlingen zetten hun kennis (ET 35 en 36) functioneel in bij het uitvoeren van de spreektaken**

**de leerlingen werken aan de attitudes (ET 37 tot 40) bij het uitvoeren van de spreektaken**

Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij spreken en gesprekken voeren

<b>beginsituatie</b>	<b>groei naar zelfredzaamheid</b>	<b>ondersteuning tijdens de opdracht</b>	<b>voorbereiding op de taak</b>	<b>opdracht</b>
weinig voorkennis	veel sturing/hulp van de leraar noodzakelijk	spiekbriefje, bladwijzer/klasposter voor de klasconversatie	extra tijd gebruik van opgelegde voorbeelden/modellen dialogje/tekstje uit het hoofd leren	gesloten, sterk lijkend op de modellen
voldoende voorkennis	beperkt sturing nodig	sleutelwoorden/beeldmateriaal/spreekkader 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 weinig tot geen voorbereidende oefening weinig tot geen gebruik van modellen	halfopen tot open

## SCHRIJVEN

Onderstaande leerplandoelstellingen moeten steeds gelezen worden samen met de decretaal vastgelegde tekstkenmerken die als [bladwijzer](#) op pagina 9 van dit leerplan terug te vinden zijn.

LEERPLANDOELSTELLING 28: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau inlichtingen verstrekken op eenvoudige formulieren.</i>		ET 28
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
Vullen online een formulier in	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen vullen een wedstrijdformulier of een inschrijvingsformulier in (papieren versie of online). <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen boeken een online ticket voor een concert, bioscoopbezoek of een verplaatsing.	

LEERPLANDOELSTELLING 29: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een tekst schrijven over een in de klas behandeld onderwerp met behulp van sleutelwoorden.</i>		ET 29
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen maken samen met de leraar een mind map over een gekend onderwerp als voorbereiding op een schrijfoefening. <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen maken gebruik van een door de leraar aangereikt schrijfkader (zij schrijven op een postkaart een kort verslag van hun vakantie en kiezen daarvoor uit de volgende woorden 'le temps' (il fait beau/froid/chaud, soleil, pluie ...), 'logement' (hôtel, camping, chambre ...), 'activités' (piscine, plage, sport, excursions ...). Volgens het niveau van de leerlingen kunnen meer of minder kant en klare structuren en woorden aangereikt worden. <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen gebruiken een behandeld gedichtje als model om zelf een gedichtje te schrijven.	

LEERPLANDOELSTELLING 30: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een bericht opstellen met behulp van een voorbeeld.</i>		ET 30
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen maken gebruik van een door de leraar aangereikt schrijfkader (zij schrijven met behulp van de volgende sleutelwoorden: 'fête d'anniversaire', 'date', 'place', 'heure', 'thème' een uitnodiging voor hun verjaardagsfeestje ...).</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen sturen een kaartje of plaatsen een bericht op facebook om iemand te feliciteren of wensen over te brengen ...</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 31: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven door middel van een opsomming in korte zinnen.</i>		ET 31
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
	<p><b>Voorbeeld:</b> aan de hand van bouwstenen beschrijven de leerlingen zichzelf/ hun familie/ een leerkracht/ medeleerling/ een bekende figuur ...</p> <p><b>Voorbeeld:</b> aan de hand van bouwstenen beschrijven de leerlingen hun weekendactiviteiten.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> aan de hand van bouwstenen en/of striptekeningen schrijven de leerlingen een verhaal uit.</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 32: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.</i>		ET 32
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen gebruiken het gepaste formele en informele taalniveau in een briefje, mail of bericht (o.a. tutoyer/vouvoyer, aanspreking en slot )</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 33: <b>de leerlingen kunnen op structurend niveau persoonlijke, ook digitale, correspondentie voeren met behulp van een voorbeeld.</b>		ET 33
<b>Leerinhoud</b>	<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen corresponderen met de leraar of met een Franstalige leeftijdsgenoot (via blog, e-mail, brief ...).</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen vullen een vriendenboekje in.</p>	

LEERPLANDOELSTELLING: 34 <b>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</b>		ET 34
34.1	zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;	
34.2	het schrijfdoel bepalen;	
34.3	gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst;	
34.4	gebruik maken van een woordenlijst of een woordenboek;	
34.5	de principes van lay-out toepassen;	
34.6	de eigen tekst kritisch nakijken.	
<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>		
34.1	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen regelmatig confronteren met uitdagende schrijfoopdrachten, waarbij ze niet steeds kunnen terugvallen op hun parate kennis of voorbeelden. Met hen bespreken hoe ze de opdracht kunnen uitvoeren en hiertoe tools aanreiken (consulteren van een (online) woordenboek of hulp vragen aan een medeleerling of leraar).	
34.2	<b>Voorbeeld:</b> vooraf bepaalt de leerling een realistisch doel zoals: ik wil een mail sturen naar een correspondentievriend, ik wil een nieuwjaarskaart sturen naar de leraar. De leerlingen stellen zich vragen zoals 'Wie is mijn publiek, wat wil ik precies schrijven, hoe zal ik te werk gaan ...'? Een mind map (bijvoorbeeld bij een woordenschatles over 'ma maison) kan hierbij ondersteuning bieden.	
34.3	<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen stimuleren om gebruik te maken van alle mogelijke voorbeelden die ze in hun map of leerboek hebben. Zo kunnen ze bv. naar analogie met een voorbeeld, een variante schrijven op een reeds besproken eenvoudige uitnodiging voor een verjaardagsfeestje of een menu.	

34.4	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen zoeken in het woordenboek op hoe je het woord correct kan spellen.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen kunnen bij de afbeelding van een mens alle aangeduide lichaamsdelen in het Frans op de juiste plaats noteren. Hierbij gebruiken ze een vertalend woordenboek of beeldwoordenboek.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen zoeken in een beeldwoordenboek de betekenis op van nieuwe woorden.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen krijgen een korte lijst met 2 of 3 woorden en moeten deze opzoeken in een woordenlijst/woordenboek. Vervolgens schrijven zij een kort verhaal of maken een korte tekst waarin al deze woorden voorkomen.</p>
34.5	<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen zetten een met de hand geschreven tekst over in een worddocument en maken hierbij o.a. gebruik van een online spellingchecker.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen krijgen verschillende voorbeelden van dezelfde tekst (een versie zonder alinea's en andere met verschillende alinea-indelingen en kiezen de meest geschikte lay-out voor deze tekst.</p>
34.6	<p><b>Voorbeeld:</b> de eigen tekst op basis van een door de leraar aangeboden checklist nakijken. Volgende aspecten kunnen opgenomen worden:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Opmacht uitgevoerd zoals gevraagd?</li><li>• Spelling nagekeken?</li><li>• Uitgangen van werkwoorden nagekeken?</li><li>• Netjes en in de juiste lay-out?</li><li>• Punctuatie OK?</li></ul>

**de leerlingen zetten hun kennis (ET 35 en 36) functioneel in bij het uitvoeren van de schrijftaken**

**de leerlingen werken aan de attitudes (ET 37 tot 40) bij het uitvoeren van de schrijftaken**

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

<b>beginsituatie</b>	<b>groei naar zelfredzaamheid</b>	<b>ondersteuning tijdens de schrijftaak</b>	<b>opdracht</b>
weinig voorkennis	veel sturing/hulp van de leraar noodzakelijk	letterlijke modellen	gesloten, sterk lijkend op de modellen
voldoende voorkennis	beperkte 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 taak uit te voeren	kan de schrijftaak uitvoeren en gebruikt op zelfstandige basis een model	halfopen tot open



## KENNIS

In de eindtermen taalbeschouwing en het leerplan Taal van het basisonderwijs vindt u de woordsoorten en functies terug die de leerlingen op dat niveau moeten kennen en kunnen gebruiken. De leraren Nederlands en vreemde talen in de eerste graad van het secundair onderwijs houden hier rekening mee en bouwen verder op wat in het basisonderwijs geleerd werd.

LEERPLANDOELSTELLING: 35 <b><i>De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van hun taaltaken de vereiste lexicale en grammaticale elementen functioneel inzetten:</i></b>	<b>ET 35</b>
---	--------------

<b>1 UIT DE VOLGENDE WOORDVELDEN:</b>		<b>LEERINHOUDEN</b>	<b>ET 35.A</b>
1	Persoonlijke gegevens	naam, leeftijd, adres, telefoon, dichte familie, kleding, gezondheid, lichaamsdelen, uiterlijke kenmerken, huisdieren	
2	Dagelijks leven	huis, vrijetijdsbesteding, huishoudelijke taken, boodschappen doen, school, klas, de klasafspraken en – instructies, schoolmateriaal, het schoolleven, verplaatsingen, vakantie	
3	Relatie tot de anderen	zich voorstellen, iemand voorstellen, begroeten, bedanken, feliciteren, beleefdheidsrituelen, gevoelens uitdrukken, excuses	
4	Eten en drinken	wat men wel of niet graag eet of drinkt, de maaltijden, prijzen, menu's, dranken, gerechten	
5	Tijd, ruimte, natuur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jaar, seizoenen, maanden, dagen, uuraanduidingen, tijds-markeerders, frequentie, chronologie van gebeurtenissen, feesten</li> <li>• reizen en verplaatsingen, landen, regio's</li> <li>• vervoermiddelen, verkeer</li> <li>• vegetatie, dieren</li> <li>• lokaliseren in tijd en ruimte</li> <li>• hoofdtelwoorden en rangtelwoorden</li> <li>• voorzetsels</li> <li>• voegwoorden</li> </ul>	

6	Het weer	algemene waarnemingen zoals warm – koud - zonnig - bewolkt - regen - sneeuw - temperatuuraanduidingen...
7	Winkelen	soorten winkels, artikelen kopen, prijs, gewicht, hoeveelheid, maten, vorm, geld
8	Diensten en beroepen	post, bank, politie, gemeentehuis, ziekenhuis ...

<b>2 DE VORM, DE BETEKENIS EN DE REËLE GEBRUIKSCONTEXT VAN GRAMMATICALE CONSTRUCTIES OP HET</b>		<b>LEERINHOUDEN</b>	<b>ET 35.B</b>
	<b>morfologisch domein</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zelfstandige naamwoorden: genus, getal, overeenkomst</li> <li>• lidwoorden</li> <li>• bijvoeglijk gebruikte woordsoorten                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– bijvoeglijke naamwoorden</li> <li>– bezittelijke voornaamwoorden</li> <li>– aanwijzende voornaamwoorden</li> <li>– vragende voornaamwoorden</li> </ul> </li> <li>• infinitieven</li> <li>• werkwoordsvormen en de tijdsmarkeerders i.f.v. communicatie in de tegenwoordige, verleden en toekomstige tijd:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– zeer frequente vormen van de passé composé</li> <li>– zeer frequente vormen van de futur simple</li> <li>– zeer frequente vormen van de imparfait</li> </ul> </li> <li>• de imperatief</li> <li>• hulpwerkwoorden (être, avoir, modale hulpwerkwoorden zoals aller, venir, pouvoir, savoir)</li> <li>• frequente beleefdheidsvormen van de conditionnel présent: j'aimerais, je voudrais, pourriez-vous, voudriez-vous</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"><li>• eenvoudige samengestelde bevestigende, ontkennde en vragende zinnen</li><li>• persoonlijke voornaamwoorden als onderwerp</li><li>• persoonlijke voornaamwoorden als lijdend en meewerkend voorwerp<sup>10</sup></li></ul>
<b>Specifieke wenken en voorbeelden</b>	
<p>In het eerste jaar volstaat het dat de leerlingen de Franse grammaticale terminologie bij de bovenstaande leerplandoelen herkennen, in het tweede jaar kan men streven naar kennen en kunnen gebruiken.</p> <p>Kenniselementen worden niet geïsoleerd aangebracht of ingeoeft. Onderstaande voorbeelden illustreren hoe men bij het uitvoeren van taaltaken een combinatie van verschillende kenniscomponenten kan inzetten en inoefenen. U vindt hieronder in vetjes gedrukt mogelijke lexicale en grammaticale elementen die bij de verschillende vaardigheden aan bod kunnen komen. Bij het zoeken naar of screenen van teksten en oefenmaterialen is het belangrijk deze functionele aanpak van kennis voor ogen te houden.</p>	
<b>Lexicale en grammaticale kennis inzetten bij spreken en gespreksvaardigheid</b>	
<p>bv. de leerlingen vertellen elkaar wat ze graag <b>eten en drinken</b> en gebruiken op correcte wijze de <b>articles partitifs</b>;</p> <p>bv. de leerlingen stellen hun <b>familie (woordveld persoonlijke gegevens)</b> mondeling voor en gebruiken de correcte <b>bezittelijke voornaamwoorden en adjectieven, bevestigende en ontkennde zinnen</b>;</p> <p>bv. de leerlingen beschrijven hun <b>huis/kamer</b> en gebruiken de juiste <b>voorzetsels</b> en de gepaste <b>plaatsaanduiders</b>;</p> <p>bv. bij het vragen en uitleggen van de weg gebruiken de leerlingen de juiste <b>voorzetsels, vraagwoorden, vraagzinnen</b> en <b>de gepaste plaatsaanduiders (woordveld dagelijks leven, verplaatsingen)</b>;</p> <p>bv. bij het spelen van een dialoog in een ziekenhuis, vertellen de leerlingen waar ze pijn hebben, hoe ze zich voelen (<b>woordveld persoonlijke gegevens: lichaamsdelen en gezondheid</b>); ze zetten hierbij de juiste <b>voorzetsels en werkwoordsvormen</b> in (avoir mal à/au(x); se sentir, devoir ...).</p>	

<sup>10</sup> Bij zinsontleding Nederlands komen LV en MV pas in de eerste graad aan bod. Overleg met de collega's Nederlands is aangewezen.

Lexicale en grammaticale kennis inzetten bij **luisteren**

bv. bij het beluisteren van een gesprek vinken de leerlingen aan welke **hobby's** iemand heeft; ze onderlijnen de gebruikte **voorzetsels en lidwoorden** in een meerkeuzevraag (bv jouer à/du, faire du/de la ...);

bv. de leerlingen beluisteren een gesprek tussen een toerist en de bediende van het office du tourisme, ze kruisen de gebruikte **werkwoorden en tijden** aan (bv présent, futur proche, impératif) en noteren in een grille de gehoorde **transportmiddelen**;

bv. de leerlingen beluisteren de reclame aankondigingen in een grootwarenhuis en noteren de gehoorde **producten en prijzen**;

bv. de leerlingen herkennen aan de hand van de intonatie **vragende, gebiedende en bevestigende zinnen**.

Lexicale en grammaticale kennis inzetten bij **lezen**

bv. de leerlingen lezen een aantal brieven en kiezen uit een lijst de passende uitdrukkingen voor het **begroeten en afscheid nemen**;

bv. de leerlingen lezen de consignes bij een zelfstandige opdracht en voeren deze correct uit (**klasinstructies, impératif, chronologie**);

bv. de leerlingen reconstrueren de chronologie van een narratief verhaal door de paragrafen in de juiste volgorde te zetten; ze onderlijnen hierbij de **tijds-markeerdere**.

Lexicale en grammaticale kennis inzetten bij **schrijven**

bv. de leerlingen maken een boodschappenlijstje op en gebruiken hierbij de juiste **ingrediënten, articles partitifs, hoeveelheden**;

bv. de leerlingen schrijven een ansichtkaartje en vermelden wat ze allemaal gedaan en gezien hebben (**passé composé**), ze vertellen iets over het **weer**;

bv. bij het schrijven van een email naar een correspondentievriend gebruiken de leerlingen een gevarieerde woordenschat m.b.t. hun **persoonlijke gegevens, schoolleven**, zetten zij de correcte **werkwoordsvormen** in en gebruiken correcte **bevestigende, ontkennende en vragende zinnen**.

LEERPLANDOELSTELLING 36: <i>de leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties om zo hun functionele en ondersteunende kennis uit te breiden.</i>		ET 36
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
kennis: zie ET 35	<p>Vanuit de aangeboden teksten reflecteren de leerlingen onder begeleiding van de leraar over nieuwe kenniselementen. Hij werkt hierbij ook aan het inzetten van strategieën (leerlingen stimuleren om uit de context de betekenis van nieuwe woorden af te leiden, vertrouwde ankerpunten zoeken in de tekst, nieuwe woorden opzoeken of hulp vragen ...).</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen beluisteren een aantal dialogen en focussen hierbij op de gebruikte <b>aansprekingen</b> en <b>werkwoordsvormen</b>. Ze zien in dat je een onbekende volwassene anders aanspreekt dan een onbekende leeftijdsgenoot (salut-bonjour; tu-vous; je voudrais ..., un ...s.v.p.);</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen leren de vorming van de <b>imparfait</b> aan de hand van een gelezen tekstje waarin iemand vertelt over zijn vroegere <b>dagelijkse gewoontes</b>, of een tekst waarin de activiteiten van de jeugd vergeleken worden vroeger en nu (Thierry et son grand-père);</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen horen een gesprekje tussen jongeren die elkaar vertellen welke <b>toekomstplannen</b> ze hebben en leiden hieruit vorming en gebruik van de <b>futur simple</b> af en breiden hun lexicale kennis uit in het domein van de <b>persoonlijke gegevens</b>;</p> <p><b>Voorbeeld:</b> idem voor de <b>passé composé</b> bij een gesprek over wat jongeren in het weekend gedaan hebben.</p>	

## ATTITUDES

LEERPLANDOELSTELLING 37: <b><i>de leerlingen tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans.</i></b>	<b>ET 37</b>
<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
De leraar zorgt voor een veilig klasklimaat waarin leerlingen alle kansen krijgen om te leren en ook fouten te maken. Hij stimuleert en moedigt aan, waarbij elke vordering geapprecieerd wordt. Het is ook belangrijk met de leerlingen regelmatig te reflecteren over hun taalgedrag. Dit kan aan de hand van een zelf-evaluatie vragenlijstje m.b.t. hun bereidheid tot lezen, luisteren, spreken, schrijven. De leerlingen kunnen een logboekje bijhouden van wat ze binnen en buiten de klas gelezen hebben, wat ze beluisterd hebben ...	

LEERPLANDOELSTELLING 38: <b><i>de leerlingen tonen bereidheid tot taalverzorging.</i></b>	<b>ET 38</b>
<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
<b>Voorbeeld:</b> de leerlingen gebruiken een (online) woordenboek of naslagwerk; <b>Voorbeeld:</b> de leerlingen geven positief- kritische feedback aan anderen via peer- en groepeerbeoordeling en gebruiken feedback van anderen om hun gesproken en geschreven teksten te verbeteren; <b>Voorbeeld:</b> de leraar bezorgt de leerlingen een checklist voor taalverzorging; <b>Voorbeeld:</b> de leraar observeert de leerlingen terwijl ze een schriftelijke of mondelinge opdracht uitvoeren in de klas. Mogelijke attitudegedragingen: woordenlijst raadplegen, nalezen, fouten zorgvuldig verbeteren, risiconame bij spreken, alle middelen aanwenden om de communicatie gaande te houden ...	

<b>LEERPLANDOELSTELLING 39:</b> <b><i>de leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers.</i></b>	<b>ET 39</b>
<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
<p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen gebruiken, bekijken, lezen, beluisteren Franstalige media. Ze doen dit al dan niet op basis van een opdracht die hun leraar hun geeft: ze kijken bijvoorbeeld naar een (al dan niet door de leerling zelfgekozen) populair televisieprogramma of internetfilmje en beantwoorden daarover een eenvoudige vraag.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leraar maakt de leerlingen attent op de vele talen die aanwezig zijn in de school, op de aanwezigheid van Frans in hun dagelijks leven, op de aanwezigheid van het Frans in het Nederlands en het Engels. Hij vraagt hen geregeld naar hun eigen ervaringen met de doeltaal buiten de school en laat hen zelfgekozen teksten meebrengen naar de klas (liedjes, folders, foto's met tekst, stripverhalen, gedichtjes). Hij kan de leerlingen een collage laten maken met de Franse tekst op meegebrachte verpakkingen van voedings- en verzorgingsmiddelen die men dagelijks gebruikt.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leraar stimuleert correspondentie en uitwisselingen met Franstalige leeftijdsgenoten.</p> <p><b>Voorbeeld:</b> aandacht schenken aan La semaine de la langue française, La journée de la francophonie, La semaine du film français, La foire du livre ... kan het belang van het Frans illustreren en motiverend zijn.</p>	

<b>LEERPLANDOELSTELLING 40:</b> <b><i>de leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten.</i></b>	<b>ET 40</b>
<b>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</b>	
<p><b>Voorbeeld:</b> de leraar confronteert de leerlingen regelmatig met liedjes en korte versjes, enkel voor het plezier ernaar te luisteren of deze te lezen;</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leerlingen kunnen versjes, aftelrijmpjes en/of liedjes creatief overschrijven (typen) en voorzien van gepaste tekeningen;</p> <p><b>Voorbeeld:</b> de leraar confronteert de leerlingen regelmatig met reclame in Franstalige tijdschriften en laat de leerlingen zelf een publiciteitspagina, -spot, -slogan ... ontwerpen voor een bepaald product.</p>	

---

## ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

---

### 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 informaticalokaal. Wanneer is het echter nuttig om over een OLC te beschikken?

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

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

- ruim lokaal met een uitnodigende inrichting die een flexibele opstelling toelaat (bijv. eilandjes om in groep te werken);
- ICT: computers met internetverbinding, printmogelijkheid, oortjes, microfoons ...
- digitaal leerplatform waar alle leerlingen toegang toe hebben;



- materiaal waarvan de vakgroepen beslissen dat het moet aanwezig zijn om de leerlingen zelfstandig te laten werken/leren (software, papieren dragers ...) en dat bewaard wordt in een openkaststelsel;
- kranten en tijdschriften (digitaal of op papier).

In het ideale geval is er nog een bijkomende ruimte beschikbaar (lieft 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 ...

- Adequaaf kiezen, reflecteren en bijsturen  
De leerlingen ontwikkelen competenties om bij elk probleem verantwoorde keuzes te maken uit een scala van programma's, applicaties of instrumenten, al dan niet elektronisch. Daarom is het belangrijk dat zij ontdekken dat er meerdere valabele middelen zijn om hun opdracht uit te voeren. Door te reflecteren over de gebruikte middelen en door de bekomen resultaten te vergelijken, maken de leerlingen kennis met de verschillende eigenschappen en voor- en nadelen van de aangewende middelen (programma's, applicaties ...). Op basis hiervan kunnen ze hun keuzes bijsturen.

## VOET

### Wat en waarom?

Vakoverschrijdende eindtermen<sup>11</sup> (VOET) zijn minimumdoelen die, in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen, niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar door meerdere vakken en/of vakoverschrijdende onderwijsprojecten worden nagestreefd.

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.

---

<sup>11</sup> In de eerste graad B-stroom spreekt men over vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen (VOOD). Aangezien zowel VOET als VOOD na te streven zijn, beperken we ons in de tekst tot de term VOET, waarbij we zowel naar het begrip vakoverschrijdende eindtermen als vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen verwijzen.

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.

## MAXIMAAL GEBRUIK VAN HET FRANS ALS VOERTAAL

---

### 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.
- De **drempelvrees** wordt verlaagd, de spreekdurf en luisterbereidheid worden gestimuleerd.
- De taal wordt niet als een “vak” beschouwd, maar als 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 wel 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 luister- en spreekvaardigheid is echter hoger. Men mag de leerlingen niet onderschatten: wanneer ze de nodige luisterbereidheid aan de dag leggen, kunnen zij meer aan en evolueren ze ook sneller dan de leerkracht verwacht. **Eenvoudig** beginnen, veel **herhaling** en **visuele ondersteuning** zijn noodzakelijk. Er wordt meteen ook gewerkt aan de communicatiestrategieën van de leerlingen (lichaamstaal en visuele ondersteuning gebruiken, vragen om te herhalen of trager te spreken, omschrijven ...). Om na te gaan of de leerlingen wel alles begrepen hebben, kan het zinvol zijn door een leerling in het Nederlands te laten navertellen/samenvatten wat door de leerkracht werd gezegd. Dit is een betere aanpak dan zelf op het Nederlands terug te vallen, en kan ook gebruikt worden om de Nederlandse samenvatting te laten terugkoppelen naar het Frans.

Niet alle lesonderdelen zijn geschikt voor doeltaalgebruik (technische uitleg, ingewikkelde constructies, verklaring van sommige woorden, controle op begrip van receptieve teksten ...). In deze gevallen kan vlotter en efficiënter gewerkt worden met behulp van het **Nederlands**. We beperken het gebruik van de moedertaal in de les Frans echter tot het **functionele minimum**.

Sommige leerlingen zijn bang om in klasverband Frans te praten, of ze raken gefrustreerd wanneer ze niet kunnen uitdrukken wat ze willen. Een **veilig leerklimaat** geeft vertrouwen en spreekdurf. Het is dan ook de taak van de leerkracht om de leerlingen zoveel mogelijk positief te bekrachtigen en te stimuleren en hen het nut van de doeltaal te doen inzien. Ook met beperkte taalmiddelen kan men leerlingen **succesbelevingen** laten ervaren.

Veel leraren menen dat de klassituatie **kunstmatig** is en dat er onder non native speakers geen echte communicatie in de vreemde taal mogelijk is. Het wordt echter juist des te kunstmatiger wanneer de vreemde taal enkel de taal van grammatica en leesteksten is en nooit als **communicatiemiddel** gebruikt wordt. In het begin zal dit wat wennen zijn, maar nadien wordt doeltaalgebruik een spontane reflex.

Het is belangrijk dat de leerlingen de leerkracht Frans, het leslokaal Frans, de Franse les met Frans beluisteren en spreken associëren.

### HOE HET GEBRUIK VAN DE DOELTAAL VERHOGEN?

- Klastaallijsten en/of posters maken (liefst samen met de leerlingen) met de woordenschat en de zinstructuren die in een klas- en lessituatie vaak gebruikt worden.
- Aanmoedigen en complimenteren.

- Doen alsof je de vraag niet begrijpt wanneer ze in het Nederlands wordt gesteld en vragen om in het Frans te herhalen
- Zelf maximaal Frans praten.
- Pairwork met beloning voor doeltaalgebruik.
- Vertrouwde klasconversaties in de doeltaal voeren.

## FONETIEK

Men kan niet verwachten van leerlingen uit de eerste graad dat zij de (standaard)uitspraak en intonatie van het Frans perfect beheersen. Men moet er zich wel terdege van bewust zijn dat een foute uitspraak onvermijdelijk communicatieproblemen oplevert. Als zodanig dient men van bij het begin van het leerproces voldoende aandacht te besteden aan een correcte uitspraak, om latere fossilisatieproblemen te vermijden.

Het oefenen als voorbereiding op het **luisteren** is een noodzaak. Taal is in de eerste plaats klank. Een taal leren is dus aandachtig (leren) luisteren en zo nauwkeurig mogelijk de klanken trachten na te bootsen. Het taalgebruik en het gebruikte auditieve materiaal moeten dus van goede kwaliteit zijn, opdat de leerlingen ze kunnen imiteren.

Ook het correct benadrukken van lettergrepen, het herkennen van betekenisvolle woordgroepen (of ritmische groepen) en zinsritme is belangrijk. Door middel van korte stempauzen en/of 'l'accent tonique' onderscheidt de spreker een aantal betekenseenheden binnen de zin (klanksegmentering).

Ten slotte is het aangewezen dat leerlingen diverse intonatiepatronen leren interpreteren en ook imiteren. Intonatiepatronen verschillen immers naargelang van de spreekintenties (iets vragen, iemand roepen, twijfel uiten) en stemmingen (boosheid, ongeduld, onzekerheid, ...). Luister- en **spreekvaardigheid** zijn hier zeker bij gebaat.

Gesproken en geschreven taal zijn verschillende codes met onderling nogal ingewikkelde conventies. Alhoewel het moeilijk is beiden te scheiden, is het toch van groot belang te vertrekken van de gesproken taal, zeker als men specifiek de luistervaardigheid en de spreekvaardigheid wenst te bevorderen. Het spreekt echter voor zich dat de correcte toepassing van elementaire fonetische regels **ook lees- en schrijfvaardigheid** ten goede komt.

### Fonetische training is van essentieel belang voor adequate communicatie.

- In de mondelinge boodschap kan een klein verschil in klank van groot belang zijn voor de betekenis.
  - **Le/les** repas ([ə] versus [ɛ]) maakt het verschil tussen een enkelvoud en een meervoud. Bij een reservatie is dit kleine verschil wel van belang!
  - Het meervoud van het zelfstandig naamwoord is meestal alleen schriftelijk zichtbaar, men hoort het meervoud alleen aan het lidwoord: **les** enfants.
- Ook ritme en intonatie beïnvloeden de betekenis
  - De juiste accenten (accents toniques) zijn belangrijk voor de duidelijkheid van de boodschap zowel bij het luisteren als bij het spreken. Hier zijn de verschillen met het Nederlands heel groot: bv radio, piano, spaghetti ...
  - Tu viens? Tu viens! Intonatie bepaalt hier duidelijk de aard van de boodschap.

### Een aantal specifieke moeilijkheden op niveau van de klanksegmentering en uitspraak

- De klinkers  
Het verschil in betekenis ligt soms in het correct uitspreken van één klinker:
  - ce livre/ ces livres; je dis/ j'ai dit
  - un petit pot/ un petit peu
  - il vient/ ils viennent.
- De medeklinkers
  - **[Z] / [S]**: Zaza a donné un bisou à sa cousine Sarah. Le cousin est assis sur un beau coussin.

- [ʃ] / [ʒ]: chou rouge / joue rouge ; bouger / boucher ; marge / marche
- [ʒ] / [g]: George a mal à la gorge.
- [j] / [l]: Je vois une fille dans la file.

Let hier eveneens op de **spellingsproblemen** bij het schrijven. Als oefening kan bv de correct geschreven versie van beluisterde woorden of zinnestukjes aangeduid worden; men kan de leerlingen de omschrijving (tekening) van de betekenis laten aankruisen enz.

- **La liaison** (een moeilijk punt, vermits dit fenomeen in het Nederlands niet bestaat)
  - Un petit homme, un grand homme, le premier homme
  - De nombreux accidents
  - Il est neuf heures
  - Ils ont
  - Les hommes (opgelet bij 'h' aspiré : les héros ne sont pas des zéros)

Het is belangrijk **oefenmomenten te integreren in alle activiteiten**. De aandacht van de leerling vestigen op specifieke moeilijkheden is dikwijls niet voldoende om fouten te vermijden. Leerlingen hebben de neiging in 'hokjes' te werken. Integreren is dus de boodschap met nu en dan toch synthesemomenten waarin alle moeilijkheden op een rijtje gezet worden. U vindt in de virtuele smartschoolklas Frans nog meer tips om aan fonetiek te werken.

## LUISTERVAARDIGHEID

### WIE COMMUNICEREN WIL, MOET LUISTEREN

Een vreemde taal begrijpen is een eerste vereiste om tot echte communicatie te komen. In het taalverwervingsproces komt receptief voor productief. Een klein kind kan al vele door zijn omgeving uitgezonden boodschappen begrijpen, en baseert zich hierop om tot taalproductie te komen. Luistervaardigheidstraining zou dan ook binnen het vreemde talenonderwijs een enorme aandacht moeten krijgen. Leerlingen **maximale luisterkansen** bieden is dus de boodschap.

Luistervaardigheidsoefeningen zijn echter niet meteen de makkelijkste taaloefeningen in de klas. Leerlingen bekruipen al eens een gevoel van paniek. De snelheid waarmee de klankstroom op hen afkomt en de vrees niet elk woord te zullen begrijpen, maken velen onder hen 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?

Luisteren zit geïntegreerd in **alle lesfasen**. Het is dus absoluut aangewezen dat de leraar maximaal Frans 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 leerkracht evenals het gebruikte auditief materiaal moeten correct zijn. Zij vormen het voorbeeld dat de leerlingen zullen nabootsen. 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 accentverschuiving een andere betekenis teweeg kan brengen. Een foutieve klankopname kan leiden tot grammaticale of spellingfouten. (le garçon - les garçons, je fais - j'ai fait, doux - douce - douze). Het luisteren vraagt dus eveneens fonetische training, niet alleen in het onderscheiden van klanken, maar ook in het herkennen van verschillende **zinsmelodieën**. Zie ook het hoofdstuk Fonetiek op p 39 en de virtuele klas Frans.

Het gebruik van **authentieke luister- en kijkfragmenten** is absoluut noodzakelijk. Alleen op die manier worden leerlingen vertrouwd met de eigenheid van het taalgebruik van de *locuteurs natifs*, en komen zij in contact met reële luistersituaties. Een tekst/dialogue die de leraar hardop leest is geen gesproken taal en kan als zeer kunstmatig overkomen. Leerlingen kunnen de verschillende sprekers op deze manier ook niet onderscheiden. Daarom is het niet de aangewezen weg om bij de leerlingen de luistervaardigheid te trainen.

De leerkracht Frans moet ernaar streven dat de leerlingen **maximaal contact met de doeltaal en haar cultuur** hebben. Een gevarieerd en progressief opgebouwd aanbod aan eenvoudige authentieke teksten die aangepast zijn aan de leefwereld van de leerlingen verhoogt hun motivatie en hun vertrouwdheid met de taal als levensecht communicatiemiddel. We denken hierbij aan publieke aankondigingen, conversaties, interviews, nieuws- en weerberichten, telefoongesprekken, publicitaire boodschappen, liedjes, gedichtjes ... Variabelen in moeilijkheidsgraad liggen voor het grijpen: tempo, woordenschat, tekststructuur, taalregister (bekende, onbekende, leeftijdgenoot, volwassene).

Het **internet** biedt heel wat interessant luistermateriaal in de vorm van geluid- en / of beeldfragmenten (zie sitografie). Er is ook heel wat educatieve software op de markt, waarmee de luistervaardigheid op een efficiënte wijze kan getraind worden.

### HOE LUISTEREN AANPAKKEN?

Alle woorden van een tekst hoeven niet begrepen te worden, maar wel wat relevant is voor de luisterintentie.

Het **luisterdoel** is van groot belang. Het doel beïnvloedt de manier van luisteren, de operaties die daartoe geactiveerd worden, het uiteindelijk begrip van de tekst, evenals wat ervan onthouden wordt. Een authentieke aanpak van luistervaardigheidsoefeningen is een aanpak die lijkt op het luisteren in realiteit. Dit houdt in dat het luisteren **altijd gericht** is. Iemand heeft altijd een doel of een reden om te luisteren, om dus bepaalde informatie te achterhalen. Daarom worden de **opdrachten per luisterbeurt** vooraf gegeven, om het luisteren te richten.

Het lijkt een open deur intrappen, maar toch dient erop gewezen: luistervaardigheid train je 'met **gesloten boek**', d.w.z. zonder de transcriptie van de beluisterde tekst.

Kortom, luisteren hoort zo vaak en zo gevarieerd mogelijk te gebeuren. Variëren kan in tekstsoorten, in stemmen, in taaltaken, in strategieën. Luisteren hoeft niet steeds gekoppeld te worden aan te realiseren lesdoelen: het loont om tussendoor ook te luisteren louter **voor het plezier**. Liedjes en spannende of grappige voorleesverhaaltjes, lenen zich hier uitstekend toe. Extensief luisteren impliceert dat de leraar de leerlingen ook stimuleert om buiten de lessen naar Frans te luisteren.

### Fase 1: voor het luisteren

De juiste ontspannen **sfeer** creëren, de **nieuwsgierigheid** van de leerlingen prikkelen, gebruik maken van hun **voorkennis**, het **luisterdoel** bepalen, duidelijke functionele luisteropdrachten geven. De eigen dynamiek en de expressie van de leerkracht spelen een belangrijke rol.

Beperk klassieke **frontale uitleg** in tijd, zodat de leerlingen geconcentreerd blijven (het aantal minuten dat leerlingen hun aandacht kunnen houden bij een uitleg = 1,5 x de leeftijd).

Het onderwerp van de luistertekst, met al dan niet een beperkte, specifieke woordenschat kan aangebracht worden in een kort **inleidend gesprek**.

**Videofragmenten** zoals clips zijn uiteraard ook bruikbaar materiaal en hebben het voordeel vooraf de leerlingen voor te bereiden op de inhoud (indien beeld en inhoud goed op elkaar afgestemd zijn). Men kan bv. in een eerste fase de klank weglaten om het onderwerp te bepalen en dit verwoorden aan de hand van een mind-map met de nodige sleutelwoorden. Op het internet zijn hier talloze voorbeelden van te vinden.

### Fase 2: tijdens het luisteren

- **globaal** luisteren: de hoofdzaken uit een beluisterde tekst halen.
- **selectief** luisteren: specifieke informatie uit de tekst halen.
- **intensief** luisteren: aandachtig luisteren om de tekst helemaal te begrijpen.

Oefen de leerlingen in het gebruik maken van **ondersteunend materiaal**: beeld, prenten, foto's, mimiek, intonatie.

Laat hen focussen op **transparante woorden**, op bekende elementen in de luistertekst.

Laat de leerlingen **hypothesen** formuleren over het verder verloop van de tekst.

Stimuleer bij interactie de leerlingen om aan te geven dat ze iets niet begrijpen, om te **vragen om te herhalen** ...

Het **aantal luisterbeurten** is afhankelijk van de taalkaak. Bepaal op voorhand hoe vaak je iets laat beluisteren.

### Fase 3: na het luisteren

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

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

- na het beluisteren van een boodschap op een antwoordapparaat, zelf een boodschap als antwoord inspreken;
- na het beluisteren van een reclamespot voor een concert van groep X, opbellen om kaarten voor het concert te bestellen;
- na het beluisteren van een recept een boodschappenlijstje maken op basis van de gehoorde ingrediënten;
- na het beluisteren checkt de leraar de hypothesen die de leerlingen geformuleerd hebben.
- Na het luisteren is het belangrijk met de leerling te **reflecteren** op de luistertaak. Vragen naar wat goed ging en waar de leerlingen moeite mee hadden laat toe de **sterkte-zwakte** analyse van de leerling te maken en de daaraan gekoppelde **remediëring** te bepalen.

### HOE LUISTEREN OEFENEN EN EVALUEREN?

Mogelijke oefen- en evaluatievormen:

- combinatieoefeningen (matching);
- kiezen tussen een reeks sleutelwoorden die passen bij de beluisterde tekst (bv. een mind-map vervolledigen);
- een volgorde in de informatie herkennen (waarover werd er bv. eerst gesproken);
- meerkeuzevragen die beantwoorden aan een aantal strikte regels;
- vrai-faux-vragen beantwoorden met verbetering van wat fout is;
- de tekststructuur reconstrueren;
- gatentekst vervolledigen met focus op gebruikte woordenschat of uitdrukkingen;
- een 'grille d'écoute' invullen;
- open vragen met een kort antwoord;
- tekendictee;
- ...

Men mag zich niet systematisch beperken tot detailvragen. Het **globale tekstbegrip** is minstens even belangrijk (zie hiervoor de specifieke pedagogisch-didactische wenken bij de leerplandoelen).

Het beantwoorden van open vragen of het verduidelijken van vrai/faux-vragen kan de validiteit van de toets in het gedrang brengen. Afhankelijk van het niveau van de tekst en van de leerlingen zou het **antwoorden in het Nederlands** een oplossing kunnen bieden.

**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.

De vraagstelling bij toetsen of examens mag niet verschillend zijn van de opdrachten die de leerlingen tijdens de verschillende oefenopdrachten in de klas kregen.

### LEESVAARDIGHEID

---

#### AL LEZEND STEEK JE HEEL WAT OP

Lezen doen we dagdagelijks, zonder er bij stil te staan. Het is een onmisbare vaardigheid in onze huidige kennismaatschappij. Lezen is een belangrijk hulpmiddel om je te informeren, om kennis op te doen, om je intellectueel en cultureel te verrijken, maar ook om je te ontspannen. Het is de taak van de leraar om al deze functies van lezen aan bod te laten komen.

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

Het spreekt voor zich dat een lees oefening niet op zich staat en dus vaak een aanleiding is voor een vorm van mondelinge en schriftelijke productiviteit zoals 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 een eerste graad is het belangrijk deze variatie aan **authentieke teksten** in de klas binnen te brengen. Folders van zwembaden of pretparken, programma's van bioscoop, radio, TV, reclamefolders, een stadsplan, een recept, een inhoudstafel of een kort artikel uit een jongerentijdschrift/schooltijdschrift, e-mails, wenskaarten, uitnodigingen, een kasticket, een menu, een sms, een gedichtje, een sprookje .... zijn authentieke levensechte teksten die de leerlingen in contact brengen met de realiteit van de Franstalige gebieden en de motivatie van de leerlingen sterk bevordert. Indien in de beginfase authentieke teksten nog te moeilijk zijn, kan men semiauthentieke versies gebruiken.

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

Het **expressief lezen van bestudeerde teksten** mag niet verwaarloosd worden. Men moet een duidelijk onderscheid maken tussen enerzijds begrijpend en anderzijds technisch lezen om de uitspraak en de gepaste intonatie te oefenen. Deze oefening gebeurt uitsluitend met teksten waar de leerlingen mee vertrouwd zijn, die ze begrepen hebben.

Een **veilig leerklimaat** combineren met uitdaging en plezier is een moeilijke evenwichtsoefening. De leraar moet er over waken een geleidelijke **leerlijn** op te bouwen in moeilijkheidsgraad (woordenschat en grammatica) en in lengte van de aangeboden teksten. Gekende en ongekende lexicale en grammaticale elementen moeten goed gedoseerd zijn.

Extensief lezen en **lezen voor het plezier** kan men stimuleren door een **leeskoffer** samen te stellen met schooltijdschriften, eenvoudige boekjes, gedichtjes, artikels ... Hier kunnen zowel klasgebonden als individuele opdrachten aan verbonden worden.

### HOE LEZEN AANPAKKEN?

We lezen om ons te informeren, om kennis op te doen, om ons te ontspannen. Het **leesdoel bepalen** is van groot belang. De leerling zal de tekst met meer zelfvertrouwen benaderen indien het leesdoel 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** van een leesbeurt ook vooraf gegeven.

Om een actieve, autonome en gemotiveerde lezer te worden, moet de leerling expliciet getraind worden in **leesstrategieën**. Vanuit zijn leeservaringen in de **moedertaal** beheerst de leerling al een aantal strategieën, maar is hij zich niets 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 vaak de neiging om af te haken, om hun motivatie te verliezen. Hieraan kan net verholpen worden door de leerlingen de juiste strategieën aan te reiken en deze met hen in te oefenen. In een eerste fase stuurt en begeleidt de leraar de leerlingen in hun ontwikkeling naar zelfredzaamheid. Dit impliceert dat hij in het begin het leesdoel en het daarmee overeenstemmend leesgedrag voor hen bepaalt. Naarmate de leerlingen vorderen kunnen zij zelf het leesdoel (mee) bepalen en hun leesgedrag hier op afstemmen. Instructiekaders kunnen hierbij waardevolle hulpmiddelen zijn.

#### Fase 1: voor het lezen

Zoals voor luisteren gelden ook hier de volgende principes: de juiste **sfeer** creëren, de **nieuwsgierigheid** van de leerlingen prikkelen, gebruik maken van hun **voorkennis**, het **leesdoel** bepalen, duidelijke **functionele leesopdrachten** geven. Volgende vragen kunnen de leerling helpen hun leestaak efficiënt aan te pakken: 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?

In een kort inleidend gesprek met de leerlingen kan het onderwerp met eventueel een aantal specifieke woordenschatelementen aangebracht worden. Men kan de leerlingen ook een tekst aanbieden



met vetjes gedrukte sleutelwoorden en hen vragen de tekst snel door te nemen, met focus op de sleutelwoorden. Deze aanpak ondersteunt de ontwikkeling van leesstrategieën.

### Fase 2: tijdens het lezen

Begrijpend lezen gebeurt uiteraard **in stilte**. De leerlingen luidop een nieuwe tekst laten lezen bevordert geenszins het tekstbegrip. 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 tekst helemaal begrepen heeft.

Oefen verschillende **leesstrategieën** in functie van het vooraf bepaalde leesdoel. Een tekst hoort niet steeds woord voor woord te worden gelezen, er zijn verschillende manieren om de tekst te “betreden”, om de lectuur te oriënteren:

- **globaal** lezen: de hoofdzaken uit een gelezen tekst halen;
- **selectief** lezen: specifieke informatie uit de tekst halen;
- **intensief** lezen: aandachtig lezen om de tekst helemaal te begrijpen;
- teruggrijpen naar het **ondersteunend materiaal** (lay-out, illustraties, titel), naar de **voorkennis** om de vooraf geformuleerde hypothesen af te toetsen, bij te stellen;
- focussen op **transparante** woorden, op bekende elementen in de leestekst.

### Fase 3: na het lezen

Samen met de leerling moet eerst en vooral worden nagegaan of het **leesdoel gerealiseerd** is.

Net als bij luisteren wordt de verworven kennis ingezet in taken bij andere vaardigheden. Leerlingen kunnen bv een antwoord schrijven op een gelezen mail, bellen om te reageren op een schriftelijke uitnodiging, een gelezen verhaaltje navertellen met behulp van sleutelwoorden ...

Na het lezen is het belangrijk met de leerlingen te **reflecteren** op de manier waarop zij de leestaak hebben volbracht. Vragen naar wat goed ging en waar de leerling moeite mee had laat toe de **sterke-zwakte** analyse van de leerling te maken. Hij kan dan de verworven kennis en strategieën **hergebruiken** en transfereren in andere contexten, in latere leesopdrachten. Indien nodig kan na deze reflectie bijgestuurd worden en **remediëring** voorzien worden.

### HOE LEESVAARDIGHEID OEFENEN EN EVALUEREN?

Mogelijke oefen- en evaluatie-instrumenten zijn:

- verschillende zinnen die de inhoud weergeven aanbieden in het Nederlands en de juiste zin laten kiezen
- het antwoord op *vrai-faux*-vragen geven en de foute zinnen verbeteren (geen overmatige aandacht voor letterlijke details);
- meerkeuzevragen die beantwoorden aan een aantal strikte regels;
- uit een aantal titels en/of samenvattingen van de tekst de best passende kiezen;
- na elke leesbeurt een andere, aangepaste opdracht geven (bv. eerst globaal, dan selectief lezen);
- combinatieoefeningen (matching);
- taalgerichte opdrachten: hoe zegt men in de tekst ...?;
- de tekst in de juiste volgorde zetten;
- gatentekst vervolledigen;
- verschillende titels en teksten combineren;
- een ‘grille de lecture’ invullen;
- open vragen over de tekstinhoud na een laatste leesbeurt;
- ...

Men mag zich niet systematisch beperken tot detailvragen. Het globale tekstbegrip is minstens even belangrijk. Niet alle toetsvormen lenen zich hier echter toe: een ‘gatentekst’ vervolledigen ligt dan niet altijd voor de hand.

‘Vrai-faux-vragen’, meerkeuzevragen of vragen die een heel kort antwoord vereisen bieden het voordeel dat de leraar de zuivere leesvaardigheid kan toetsen, zonder interferentie met productieve

schrijfvaardigheid. Dit is wel het geval bij het beantwoorden van open vragen, waardoor de **validiteit** van de toets in het gedrang dreigt te komen. Afhankelijk van de klasgroep en de moeilijkheid van de tekst kunnen vragen in het **Nederlands** gesteld worden.

De vraagstelling bij een toets of examen mag niet verschillend zijn van de opdrachten die de leerlingen tijdens de verschillende oefenopdrachten in de klas kregen.

## SPREEKVAARDIGHEID EN MONDELINGE INTERACTIE

---

### VAN EEN MONDJE VOL TOT MONDIG FRANS PRATEN

Het is de bedoeling dat we de leerlingen zoveel mogelijk de gelegenheid geven en zoveel mogelijk **aanmoedigen** om Frans te spreken. Gezien het beperkt aantal uren Frans per week is het noodzakelijk dat zowel de leerlingen als de leraar tijdens de les **Frans als voertaal** gebruiken. Dit betekent dat we niet enkel bij de lesgebonden spreekoefeningen, maar ook in de dagdagelijkse klassituaties het 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 het Frans kunnen hanteren.

Leerlingen zijn vaak bang om fouten te maken, we moeten dus zorgen voor een veilig leerklimaat, waar **fouten maken mag**, waar leerlingen beloond en bekrachtigd worden. Direct inzetten van aangeleerd taalmateriaal bezorgt de leerlingen **succeservaringen** en verhoogt hun zelfvertrouwen.

Door meer **coöperatieve werkvormen** aan te bieden, door de jongeren aan te zetten om samen in het Frans iets te doen, zal de spreektijd in de les Frans aanzienlijk worden geoptimaliseerd.

Een spreekoefening kan een aanleiding zijn voor een vorm van schriftelijke productiviteit zoals een briefje of mail ... en kan voorafgegaan of gevolgd worden door luister- en leesopdrachten.

### WELKE SPREEK- EN GESPREKSOPDRACHTEN?

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

- klastaalgebruik (dit kan geoefend worden met behulp van klastaalposters of -lijsten, waarbij de inslijping gebeurt door het luidop nazeggen, het raden van de uitdrukking die uitgebeeld wordt, het vormen van zinnetjes met behulp van sleutelwoorden ...);
- projectwerk met deelopdrachten (bv. modeshow);
- 'une foire': kleine groepen leerlingen stellen beurtelings aan elkaar een zanger, familie, sportman, een idool, een hobby ... voor;
- mondelinge presentatie (bv. van een personage, je droomkamer ...);
- korte dialogen of rollenspellen waarbij geleidelijk aan de voorbereidingsfase wordt afgebouwd (telefoongesprekken komen hier ook aan bod);
- transfervragen stellen vanuit de oefeningen: m.a.w. het lexicaal of grammaticaal item naar de eigen leefwereld van de leerlingen transfereren;
- ...

### HOE SPREKEN EN MONDELINGE INTERACTIE AANPAKKEN?

De inoefening gebeurt het best door gebruik te maken van **interactieve werkvormen** (interactie leeraar-leerling / leerling-leerling, groepswork, paarwerk. Door te werken in kleine groepjes krijgen de leerlingen meer spreekkansen en worden spreekdurf en spreekbereidheid gestimuleerd. Het spreekt voor zich dat we hiertoe een passende klasorganisatie- en opstelling voorzien.

Om te evolueren naar meer zelfstandigheid moeten leerlingen bepaalde **strategieën** leren hanteren. De leerkracht moet deze aanbieden, ze doelmatig en **expliciet inoefenen** tot de leerling ze automatisch toepast.

#### Fase 1: voor het spreken

De leerlingen voorbereiden op hun spreekopdracht impliceert dat we hen eerst moeten confronteren met **modellen**. Dit kan aan de hand van een beluisterde of gelezen tekst. De leerlingen kunnen via gerichte luister/leesopdrachten het onderwerp bepalen en focussen op de woorden en uitdrukkingen die ze zullen moeten inzetten. Om los te komen van het letterlijk naspelen van een dialoog kan gebruik gemaakt worden van een spreekstramien (canevas) of een **spreekschema**. Op deze manier

kunnen de leerlingen zelf combinaties maken en varianten op structuren en woorden integreren in hun dialoog.

Het is uiterst belangrijk de leerlingen te wijzen op het te gebruiken **taalregister**.

### **Fase 2: tijdens het spreken**

Indien er vertrokken werd van een beluisterde en verwerkte dialoog, is het belangrijk dat de leerlingen eerst en vooral de vaste uitdrukkingen en woorden **fixeren** door de dialoog luidop te lezen, na te spelen en er oefeningen op te maken. Geleidelijk aan moeten leerlingen ertoe gebracht worden de woorden en uitdrukkingen **in te zetten in andere contexten**. Hiervoor kunnen A/B fiches met instructies in het Nederlands zinvol zijn.

**Het juiste taalregister** hanteren is een belangrijk aandachtspunt. 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 expliciet getraind worden in het gebruik maken van **non-verbaal gedrag**, van ondersteunend **visueel materiaal** en in het **kenbaar maken dat ze iets niet begrijpen**. Zij moeten gestimuleerd worden zaken te omschrijven, en hierbij niet terug te vallen op het Nederlands. Om de communicatie gaande te houden, om niet stil te vallen, zijn dit belangrijke technieken. Ze kunnen rechtstreeks ingeoefend 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.

### **Fase 3: na het spreken**

Na het spreken is het belangrijk met de leerling te **reflecteren** op de uitgevoerde spreektaak. Vragen naar wat goed ging en waar de leerlingen moeite mee hadden laat toe de **sterkte-zwakte** analyse van de leerling te maken en de daaraan gekoppelde **remediëring** van de leerling te bepalen. Hij kan dan de verworven kennis en strategieën **hergebruiken** en transfereren in andere contexten, in volgende spreek- en gespreksopdrachten.

Net als bij luisteren en lezen wordt de verworven kennis ook ingezet in taken bij andere vaardigheden. Leerlingen kunnen bv een bevestigingsmail, sms ... schrijven als reactie op een mondelinge uitnodiging, reservatie in een jeugdherberg ...

### **HOE SPREKEN EN MONDELINGE INTERACTIE OEFENEN EN EVALUEREN?**

Fouten dienen beschouwd te worden als noodzakelijk positieve stappen in een leerproces. Ze zijn normaal en hoeven zeker niet altijd bestraft te worden. Leerlingen onderbreken tijdens een communicatieve opdracht kan de vlotheid remmen en demotiverend werken. Door de verbetering collectief en los van het communicatief gebeuren aan te pakken, stelt men de maker van de fout gerust en verliest de fout haar verlamdend effect. Er moet dus een **compromis** gezocht worden tussen vlotheid en nauwkeurigheid in de expressie, tussen systematische **correctie en veilig leerklimaat**.

De **evaluatie** van de spreek- en gespreksvaardigheid gebeurt **permanent**, op basis van de systematische observatie van het taalgedrag van de leerlingen. De leerkracht noteert zijn bevindingen in praktische evaluatieschema's en onder de vorm van korte aantekeningen.

Het is essentieel dat bij het oefenen en evalueren van de mondelinge vaardigheid **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 kunnen natuurlijk variëren naargelang de graad.

Volgende **parameters** kunnen gehanteerd worden:

#### **Uitvoering van de opdracht**

- Werd de opgave volledig en efficiënt uitgevoerd?
- Is de tekst logisch opgebouwd en samenhangend?
- Springt de leerling creatief om met de opdracht en durft hij een risico nemen?

#### **Vlotheid en interactie**

- Gebruikt de leerling de taal op een vlotte en natuurlijke wijze? (vloeiend? / aarzelend? / geremd? / veel onderbrekingen? / spreekangst?)
- Hanteert de leerling de gepaste lichaamstaal en – houding?

## Nauwkeurigheid

- Is de inhoud weergegeven in een taal die duidelijk en correct is?  
In welke mate kan de leerling de reeds verworven kenniselementen correct gebruiken?
  - woordenschat (nauwkeurigheid, beperkte/brede waaier)
  - morfologische / syntactische nauwkeurigheid
  - uitspraak (klanken, intonatie, zinsmelodie)
- Is de keuze van zinsbouw, woordenschat, uitdrukkingen aangepast aan de communicatiesituatie? (stijl, register ...)

Een goed evaluatierooster is hanteerbaar en dus niet te uitgebreid. Het is bedoeld als referentiekader en mag de evaluatie niet volgens een te strak patroon laten verlopen. Selecteer voor elk onderdeel een beperkt aantal aandachtspunten waarop bij de beoordeling gefocust wordt.

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 spreekstrategieën en groeien ze naar leerautonomie.

---

## SCHRIJFVAARDIGHEID

### FUNCTIONEEL EN STAPSGEWIJS

Om tot autonome schrijfvaardigheid te komen moet er **stapsgewijs** en via tussendoelstellingen gewerkt worden. Een planmatige progressie is noodzakelijk om de leerlingen tot autonoom, meer creatief schrijven te brengen. In de eerste graad worden **functionele schrijftaken** aangeboden die zich hoofdzakelijk op beschrijvend niveau situeren. Dit betekent dat de leerlingen nog sterk ondersteund worden en bij hun schrijftaken een beroep moeten kunnen doen op voorbeelden of modellen.

### WELKE SCHRIJFTAKEN?

Voorbeelden van mogelijke functionele schrijfvaardigheidsoefeningen zijn:

- een inschrijvingsfiche invullen (bv. om deel te nemen aan een wedstrijd);
- een formele / informele mail of brief schrijven;
- een tekening of foto beschrijven;
- een katebelletje schrijven;
- een verslag schrijven (het voorbije weekend ...);
- een beeldverhaal uitschrijven (met behulp van sleutelwoorden);
- activiteiten als de juiste woordorde in een zin herstellen, ontbrekende woorden en/of uitdrukkingen uit een reeks mogelijkheden kiezen en B-replieken in een aangepaste dialoog schrijven kunnen progressief naar een zekere vorm van autonoom schrijven leiden (het construeren van een verhaal op basis van sleutelwoorden of afbeeldingen).

**Spellingsoefeningen** zijn hierbij louter ondersteunend. Zij kunnen geenszins als een volwaardige schrijfpodracht worden beschouwd, aangezien zij enkel focussen op een **deelaspect** van schrijven, nl. de spelling.

Bij het kiezen van taken verdient het aanbeveling de leerlingen te laten oefenen in het schrijven van **verschillende tekstsoorten** die de schoolse context overstijgen. Als leerlingen voor **echte lezers** schrijven (en niet uitsluitend voor de leraar beoordelaar) voelen zij zich meer gemotiveerd om geconcentreerd en met een gezonde dosis zelfkritiek hun schrijftaak uit te voeren. Elektronische correspondentie biedt de mogelijkheid tot levensechte schriftelijke contacten (bvb uitwisselingsprojecten). Op de site van de school een "Frans poëziehoekje" creëren, kan eveneens stimulerend werken.

### HOE SCHRIJVEN AANPAKKEN?

#### Fase 1: voor het schrijven

Vooraleer de leerlingen aan hun schrijftaak beginnen moeten ze aan de hand van een duidelijk **model** vertrouwd worden gemaakt met de eigenheid van de te schrijven tekst. Dit gebeurt best via een **voorbereidende leesopdracht**. De eigenheid van een tekst betreft de tekstsoort, de vereiste beleefdheidsconventies, de lay-out, de woordkeuze ....

Leerlingen **motiveren** voor de schrijftaak is uiterst belangrijk. Het waarom en het hoe van de **schrijftaak** bepalen is dan ook een belangrijke stap in de voorbereidingsfase. Dit kan aan de hand van een aantal vragen zoals: wat weet ik al om met het schrijven te kunnen beginnen en wat moet ik nog even opzoeken?

De leraar waakt erover dat de leerling de tekst niet eerst in het Nederlands schrijft, maar aan de hand van het model, **onmiddellijk in het Frans**.

De leraar geeft vooraf de **criteria** waaraan de schrijftaak moet beantwoorden. (zie hieronder bij "evaluatiecriteria bij schrijven")

### **Fase 2: 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 bv. aan de leerlingen vragen om hun droomkamer te tekenen en te beschrijven. Hiertoe krijgen de leerlingen de opdracht in een woordenlijst de benaming voor de verschillende meubels en voorwerpen op te zoeken en deze op een gemaakte tekening op de juiste plaats te noteren.

De leraar waakt erover dat de leerlingen effectief en correct gebruik maken de aangeboden **modellen** en dat de leerlingen zorg besteden aan het **correct schrijven**. Dit kan door met de leerlingen te bespreken waar ze de nodige informatie vinden en waarop ze moeten letten bij het overnemen van woorden of zinnen.

Door aan bovenstaande strategieën te werken, leren leerlingen eveneens zich te blijven concentreren op de schrijftaak, ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken. Ze kunnen immers steeds gebruik maken van modellen en ondersteunend materiaal, zoals een woordenlijst of spellingchecker.

Bij authentieke schrijfopdrachten hoort er ook aandacht te gaan naar de **lay-out**.

### **Fase 3: na het schrijven**

De leraar moet de leerlingen stimuleren om na het schrijven steeds de **eigen tekst na te kijken**.

Fouten inzien 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, waardoor de leerling zo zelfstandig mogelijk de eigen fouten kan 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 zij de schrijftaak hebben volbracht. Vragen naar wat goed ging en waar de leerling moeite mee had laat toe de **sterkte-zwakte** analyse van de leerling te maken. Hij kan dan de verworven kennis en strategieën **hergebruiken** en transfereren in andere contexten, in volgende schrijfopdrachten. Indien nodig kan na deze reflectie bijgestuurd worden en **remediëring** voorzien worden.

Net als bij luisteren en lezen wordt de verworven kennis ingezet in taken bij andere vaardigheden. Leerlingen kunnen bv elkaars werkjes lezen en er feedback bij geven, zij kunnen geschreven gedichtjes expressief lezen, het schrijfproduct kan dienen als voorbereiding voor een presentatie, een dialoog ...

### **HOE SCHRIJFVAARDIGHEID OEFENEN EN EVALUEREN?**

Bij de correctie van een geschreven product besteedt de leraar niet enkel aandacht aan **formele** aspecten zoals grammatica en spelling, maar ook aan de **inhoud**. Het is natuurlijk belangrijk de leerlingen te wijzen op hardnekkige spelfouten en steeds terugkerende grammaticale problemen, maar bij de evaluatie mogen zij zeker niet de enige criteria zijn. De teksten van de leerlingen vormen wel interessante documenten om het beheersingsniveau van de functionele kennis te meten, en om indien nodig remediëring op te starten.

Zoals bij de spreek- en gespreksvaardigheid is het noodzakelijk om voor de evaluatie van de schrijfvaardigheid duidelijke **beoordelingscriteria** te hanteren. Volgende aspecten kunnen daarvoor in aanmerking komen:

- inhoud (gedachtegang, lengte, creativiteit en risiconame);
- taalcorrectheid (woordenschat, morfologie, zinsbouw, spelling, interpunctie);
- stijl (cohesie, adequate verwoording, register);
- structuur (tekstopbouw, paragraafstructuur, tekstconventies, lay-out).

## **NIEUWE FRANSE SPELLING (zie: [www.renouvo.org](http://www.renouvo.org))**

Zoals elke levende taal is, in de loop der eeuwen, de Franse taal ook geëvolueerd. Sinds enkele jaren kent de spelling van het Frans een nieuwe ontwikkeling. Maar ook vandaag, blijft de spelling van de Franse taal één van de moeilijkste in de wereld. Het is daarom logisch dat ernaar gestreefd wordt deze te vereenvoudigen en het aantal uitzonderingen te beperken. 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).

## **AANBRENG VAN GRAMMATICA EN WOORDENSCHAT**

---

### **TAALSTRUCTUREN EN GRAMMATICA**

De leraar Frans 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**. Zij 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.

Toch zijn er een reeks verschijnselen in de taal die steeds terugkeren. Vele leerlingen voelen de behoefte om goed te begrijpen “waarom men zo iets zegt of schrijft”. Het **herkennen van regelmatig voorkomende verschijnselen** leidt tot een ruime toepasbaarheid in verschillende communicatieve situaties. Hieruit volgt dat het vaststellen en toepassen van een aantal regels, structuren en taalfenomenen noodzakelijk wordt, echter wel onder de voorwaarde dat de reflectie plaatsvindt op **het niveau van abstractie** en van conceptualiseren dat de leerlingen op dat moment aankunnen.

Het komt er dan op aan deze 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 wordt gebruikt. Deze benadering leidt dan uiteindelijk naar de formulering van grammaticaregels die zo eenvoudig en eenduidig mogelijk zijn (bv. 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. De leraar en de vakgroep bepalen zelf – en gebruiken hierbij hun gezond verstand – in welk leerjaar en hoe diepgaand zij bepaalde onderwerpen behandelen.

Om leraren te ondersteunen en de gelijkgerichtheid in de vakgroep te bevorderen werd een beperkte Nederlandse lijst van **grammaticale begrippen** en termen ontwikkeld, de zogenaamde ‘**servicelijst**’. U vindt deze terug in de virtuele taalklas van de PBD.

### **AANBRENG 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 woordverklaring. De leerlingen moeten ervan bewust gemaakt worden dat ze niet alle woorden moeten verstaan om een tekst te begrijpen. Zij 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/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** (papieren en digitale versies) is een interessant hulpmiddel om hun autonome leervaardigheid te ontwikkelen. Het voordeel van elektronische woordenboeken is dat ze de mogelijkheid bieden om aan de leerlingen verschillende soorten gerichte zoekopdrachten te geven. Ze laten in de meeste gevallen ook de uitspraak horen en exploiteren links tussen foto's en woorden of hyperlinks binnen in de tekst. Bovendien kunnen via integratie met andere com-

putertoepassingen woorden, definities en voorbeelden gekopieerd en geplakt worden in een document, en kunnen leerlingen hun woordenschatkennis zelfstandig toetsen (zie de sitografie in de virtuele klas Frans)

## **DIFFERENTIËREN IN ALLERLEI VARIATIES.**

---

Klassen vormen zelden een homogene groep, waardoor differentiatie een noodzaak is. Enerzijds mogen zwakke leerlingen niet overbelast of ontmoedigd worden, anderzijds moeten meer begaafden extra gestimuleerd worden. Zowel leerlingen die geen voorkennis Frans hebben als Franstaligen noden de leraar om op zoek te gaan naar mogelijkheden voor differentiatie.

- **Differentiatie in leerinhouden en parameters van de leerplandoelen**

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, maar door het samenspel van de verschillende parameters – taaltaak, tekstsoort, tekstkenmerken, verwerkingsniveau en mate van ondersteuning (zie hiervoor de wenken bij de leerplandoelen).

Voor echt taalvaardigheidsonderwijs moeten leerlingen geconfronteerd worden met een **gevarieerd taalaanbod én met uitdagende taaltaken**. Zo kan het zeer waardevol zijn een moeilijker verwerkingsniveau te verbinden met een tekst die eenvoudiger is qua tekstsoort en tekstkenmerken. Anderzijds kan men evengoed een eenvoudig verwerkingsniveau verbinden met een tekst die moeilijker is qua tekstsoort en/of tekstkenmerken. Voor sterkere leerlingen kan men een langere tekst, een hoger verwerkingsniveau, een moeilijker taaltaak voorzien. Leerlingen met een sterke spreekvaardigheid vanuit familiale achtergrond kunnen extra opdrachten krijgen voor spelling. Franstalige leerlingen kunnen eventueel mee hun leerdoelen bepalen in functie van de eigen noden. Deze doelen kunnen zowel op het vlak van inhouden als van taalprogressie liggen. Voor ex-OKAN leerlingen of Nederlandse leerlingen is het aangewezen op schoolniveau een apart traject uit te stippelen, waarbij ze in de eerste maanden bijgewerkt worden tot op het niveau van de 3e graad basisonderwijs.

- **Differentiatie in werkvormen en leeractiviteiten**

Elke leerling heeft zijn eigen **leerstijl**<sup>12</sup>. Het is de unieke weg die elk individu volgt om informatie te verwerven en te verwerken, de eigen manier om een leertaak of een probleem aan te pakken.

**Leerstijlen** zijn het resultaat van een ontwikkeling in het leergedrag en zijn dus veranderbaar. De leraar kan hierop inspelen door te variëren in de **werkvormen** van zijn les. Op die manier motiveert hij de 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. Franstalige leerlingen kunnen hierbij ingeschakeld worden om medeleerlingen te helpen en te coachen. Hun progressie en hun ondersteuning van de anderen kunnen meegenomen worden in de procesmatige evaluatie.

Ook de leraar heeft zijn eigen **doceerstijl** en voorkeuren voor werkvormen. Hij moet de vaardigheid bezitten om ook andere werkvormen en media in de klaspraktijk te gebruiken.

- **Differentiatie in de remediëring**

Zinvolle feedback op maat van de leerling en gepersonaliseerde remediëringsopdrachten zijn van groot belang.

## **VAKGROEPWERKING**

---

Overleg over bepaalde doelstellingen is binnen de vakgroep belangrijk om **horizontale en verticale gelijkgerichtheid** te verzekeren, jonge en beginnende collega's te ondersteunen en ervaren collega's te inspireren. Een efficiënte vakgroepwerking is **tijdsbesparend** en helpt nieuwe collega's om zich sneller te integreren. Bovendien draagt een positieve groeps sfeer bij tot het **welbevinden** van elke leraar.

Gestructureerd overleg zorgt er bovendien voor dat de leerstofpakketten beter op elkaar aansluiten, **hiaten of overlappingsen** worden vermeden, gemotiveerde en gedragen keuzes worden gemaakt. Mogelijke onderwerpen zijn leermiddelen; aanpak; strategieën en attitudes; taalbeleid en vakspeci-

---

<sup>12</sup> Er bestaan heel wat testen om de leerstijl van de leerlingen te achterhalen. Consulteer hiervoor het net.

fieke terminologie; minimale materiële vereisten; leerlijnen (bijvoorbeeld de afbakening en implementatie van doelstellingen in de graadleerplannen); didactische vernieuwingen en multiplicatie (uitwisselen van informatie) van gevolgde nascholingen; organisatie en invulling van huislectuur en het ontwikkelen van literaire competentie; evaluatie; ICT-integratie; remediëren en het nastreven van vakoverschrijdende eindtermen.

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

## **DE TAALKLAS**

---

- een rijk en gevarieerd aanbod van authentiek tekstmateriaal;
- zoveel mogelijk coöperatief leren, zodat de taal maximaal gebruikt wordt;
- afwisseling in de werkvormen om aan te sluiten bij de verschillende leerstijlen;
- expliciet gebruiken van leer- en communicatiestrategieën;
- feedback, reflectie en remediering.

Het is uitermate belangrijk dat leraren hun vragen helder en eenduidig formuleren en hun leerlingen leren hoe ze toetsvragen kunnen beantwoorden. Het lijkt bijzonder zinvol de toetsen met leerlingen te bespreken op het vlak van de formulering van de vragen en antwoorden. Het is erg verrijkend om met de collega's van de vakgroep elkaars examenvragen te bespreken op relevantie en plaats in het leerplan, moeilijkheidsgraad en formulering van de vraagstelling.



---

## MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN<sup>13</sup>

---

Om dit leerplan in optimale omstandigheden te realiseren dient de school over de noodzakelijke **uitrusting en didactisch materiaal** te beschikken.

Dit houdt in:

- ruimte voor aankleding (posters, wandkaart, foto's, knipsels ...),
- bord, scherm,
- een degelijke geluidsinstallatie,
- tv en dvd-speler (vast of mobiel),
- geluids- en beelddragers,
- een aantal referentiewerken: woordenboeken, grammatica's ... (inclusief cd-rom's) (zie bibliografie),
- multimediacomputers met internetaansluiting,

bij voorkeur in een vaklokaal met gemakkelijk verplaatsbaar meubilair om interactieve werkvormen mogelijk te maken.

---

<sup>13</sup> Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

- Codex
- ARAB
- AREI
- Vlarem.

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

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

Zij schrijven voor dat:

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

---

## EVALUATIE

---

### ALGEMENE PRINCIPES

---

Evaluatie behoort tot de **autonomie van de school**. Dit betekent dat zij binnen het wettelijke kader (SO 64 6.3) haar eigen evaluatiebeleid kan uittekenen. Aansluitend bij het algemene evaluatiebeleid van de school zal de vakgroep haar visie m.b.t. evaluatie van het vak ontwikkelen, waarbij men voor ogen houdt dat de **vijf vaardigheden** steeds evenwichtig moeten geëvalueerd worden.

De vakgroep kan ondermeer over volgende items afspraken maken:

- de organisatie van de evaluatie;
- de criteria en hun gewichten;
- het instrumentarium voor proces- en productevaluatie;
- de communicatie met ouders en leerlingen, bijvoorbeeld via klasafspraken aan de leerlingen en ouders bezorgd bij het begin van het schooljaar, via rapporteren van resultaten van evaluatie in agenda, via vaststellende en remediërende commentaar op het rapport ...

### WAT EN WAAROM EVALUEREN?

Het doel van evalueren is meer dan het beoordelen van de leerling: **diagnose, feedback en reflectie** zijn in de hedendaagse evaluatiecultuur steeds belangrijker geworden. Dit betekent dat de sterke en zwakke punten van de leerling in kaart gebracht worden en dat het leerproces van de leerling zowel als het didactisch handelen van de leraar kunnen bijgestuurd worden. De betrokkenheid van de leerling is hierbij belangrijk: hij weet welke doelen moeten gehaald worden, hij leert aan de hand van feedback reflecteren over zijn eigen leerproces en hij kan zijn studieaanpak bijsturen. Deze brede vorm van evalueren verhoogt daarenboven de motivatie van de leerling. **Evalueren en leren** zijn dus **onlosmakelijk** met elkaar verbonden.

Het evalueren van kennis, vaardigheden en attitudes kan gebeuren na een afgeronde onderwijsperiode, maar ook vóór (meting van de beginsituatie) en tijdens het onderwijsproces. Deze evaluatievormen dienen elkaar aan te vullen.

### HET DOEL EN DE WEG ER NAARTOE

**De productevaluatie** gaat na in hoeverre de onderwijsdoelen m.b.t. kennis en vaardigheden door de leerling bereikt zijn. Men beoordeelt dus na een afgeronde opdracht het resultaat van een bepaalde leerling.

**De procesevaluatie** gaat na hoe het leerproces van de leerling en het 'aanleerproces' (de gestelde lesdoelen en het didactisch handelen) van de leerkracht verlopen. Via observatie, oefeningen en feedbackgesprekken met leerlingen krijgt de leraar zicht op het leerproces van de leerling. Het remediëren kan bestaan uit bijsturingstaken, inhaallessen ...

### VERSCHILLENDE ACTOREN

De leerkracht speelt uiteraard een centrale rol in de evaluatie, maar ook de leerlingen kunnen een actieve inbreng hebben in het evaluatieproces. Deze **leerling-betrokkenheid** verhoogt sterk de motivatie. Het samen bepalen van criteria en de reflectie op een taalkaak dragen bij tot het zelfverantwoordelijk leren. We onderscheiden drie vormen:

- co-evaluatie: de leerling zelf, de medeleerlingen en de leraar evalueren samen;
  - peerevaluatie: de leerlingen evalueren elkaar;
  - zelfevaluatie: de leerlingen evalueren zichzelf.
- Deze drie vormen hebben tot doel dat leerlingen inzicht verwerven in eigen leren en vooruitgang en hebben gemeen dat er telkens wordt gewerkt met duidelijke, vooraf bepaalde criteria. De leraar bepaalt deze criteria al dan niet in samenspraak met de leerlingen.

### WAT IS GOEDE EVALUATIE?

---

Zoals gezegd dient evalueren om het leren te bevorderen en om na te gaan of de beoogde doelstellingen bereikt zijn. De gevarieerde evaluatie-instrumenten die we daartoe gebruiken moeten aan een aantal kwaliteitscriteria voldoen.

<b>Validiteit</b>	Meet ik de doelstellingen die ik wil meten? Peilen de opdrachten naar de eerder onderwezen vaardigheden en kennis?
<b>Objectiviteit en transparantie</b>	Beschikken de leerlingen over alle nodige informatie om hun evaluatietask degelijk voor te bereiden en uit te voeren. Zijn de leerlingen vertrouwd met de evaluatievorm en kennen zij vooraf de criteria, de puntenverdeling, en het barema (= puntenverlies per fout)? Zijn de vragen ondubbelzinnig en nauwkeurig?
<b>Authentiek</b>	Is de opdracht in overeenstemming met situaties uit het werkelijke leven (uiteindelijk doel van de opgedane kennis en vaardigheden)?
<b>Uitvoerbaarheid, efficiëntie</b>	Is de opdracht de meest geschikte en efficiënte om het realiseren van de beoogde doelstellingen te meten? Levert de evaluatie de noodzakelijke informatie op, rekening houdend met tijd en beschikbare middelen?

## WENKEN BIJ EVALUATIE

---

### DAGELIJKS WERK

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

- toetsen (korte mondelinge of schriftelijke overhoringen, herhalingstoetsen)
- vaardigheidsgerichte opdrachten met evaluatielijsten (bevatten de vooropgestelde criteria)
- oefeningen in de klas
- projecten
- observaties van inzet, klasactiviteit, orde, netheid en volledigheid van documenten en verbeteringen
- reflectie over het leerproces (co-, peer en zelfevaluatie)

De opdrachten of projecten worden evenredig verdeeld over het hele schooljaar, op basis van het aantal lestijden per week en in samenspraak met de vakgroep en het leerkrachtenteam.

Procesmatige gegevens kunnen opgevolgd worden met behulp van een **taalportfolio**.

- De evaluatiegegevens kan men cijfermatig, met symbolen (+/-) en verbaal inventariseren. De vakgroep vertaalt de vakattitudes uit de leerplannen in enkele concreet waarneembare attitudegedragingen, die tijdens het leerproces kunnen geobserveerd worden door leerlingen en leraar. Zo kan de leraar belangrijke conclusies trekken over:
  - de studiehouding van zijn leerlingen;
  - het beheersingsniveau van kennis en vaardigheden.
  - de leervorderingen van zijn leerlingen.
  - de resultaten van zijn eigen functioneren en didactisch handelen.

De leerling en de persoon belast met zijn opvoeding worden geïnformeerd over de resultaten, de vorderingen en de remediëringsopties naar aanleiding van de vastgestelde tekorten.

### EXAMENS

Examens houden een **productevaluatie** in van kennis en vaardigheden. Bij elke examenreeks komen **alle vaardigheden** aan bod. De puntenverdeling tussen de communicatieve vaardigheden behoort tot de bevoegdheid van de vakgroep die daarover overleg pleegt en haar keuzes motiveert.

Het is raadzaam dat de leerlingen **tijdig en duidelijk** over de wijze van examineren en evalueren inlicht 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.

Het is vanzelfsprekend dat de leerplandoelstellingen geëvalueerd worden rekening houdend met de leerinhouden, die **essentieel zijn voor het volgend semester of schooljaar**.

Alle evaluatiedocumenten, dus ook de examens, hebben een pedagogische waarde: zij tonen waar de leerling staat en kunnen de basis zijn voor een goed geleide foutenanalyse en een remediëringstraject. Het is dus essentieel om de examens **ter inzage** voor te leggen en grondig te **bespreken**.

Het blijft uitermate belangrijk blijft dat collega's hun inzichten en hun evaluatiecriteria onderling aftoetsen en een **coherente evaluatiepraktijk** uitbouwen.

### **PEILPROEVEN EN PARALLELPROEVEN**

---

Parallel aan de peilproeven worden er aan de scholen ook proeven ter beschikking gesteld waarmee ze zelf aan de slag kunnen. U kan hiermee nagaan in welke mate de leerlingen op het einde van de eerste graad de eindtermen hebben behaald. U vindt deze proeven op

<http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/> .

---

## **BIBLIOGRAFIE EN SITOGRAFIE**

---

U vindt een uitgebreide bibliografie en sitografie in de virtuele klas Frans op Smartschool.