

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

Vak: AV FRANS 3/3 lt/w
Basisvorming
Alle richtingen

Onderwijsvorm: ASO

Graad: 2e graad

Leerjaar: eerste en tweede leerjaar

Leerplannummer: 2012/002
(vervangt 2006/020)

Nummer inspectie: 2012/581/1//D
(vervangt 2002 / 182 // 1 / B / BV / 1H / II // D/)

Go!2020
samen dromen
vormgeven

GO! onderwijs van de
Vlaamse Gemeenschap

INHOUD

Visie	2
Beginsituatie	3
Algemene doelstellingen	4
Opbouw van de leerplandoelen sjabloon	5
Hoe de leerplandoelstellingen correct lezen en gebruiken?	5
Tekstkenmerken	7
Luisteren	9
Lezen	16
Spreken	23
Mondelinge interactie	28
Schrijven	32
Kennis	38
Attitudes.....	48
Verdiepingsmogelijkheden voor het extra uur	50
Algemene pedagogisch-didactische wenken	51
Primordiaal: maximaal gebruik van het Frans als voertaal	51
Luisteren	52
Lezen	55
Spreken en mondelinge interactie	58
Schrijven	61
Aanbreng van grammatica en woordenschat.....	65
Differentiëren in allerlei variaties.	66
Vakgroepwerking.....	67
De taalklas.....	67
Het open leercentrum en de ICT-integratie	67
VOET	70
Evaluatie	72
Algemene principes	72
Wenken bij evaluatie	72
Minimale materiële vereisten	74
Bibliografie	75

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. Hiermee sluit deze visie mooi aan bij het **Pedagogisch Project van het GO!**.

BEGINSITUATIE

Dit leerplan is bestemd voor ASO-richtingen met 3 uren Frans.

Dit leerplan is een graadleerplan. Dit impliceert dat de leraar¹ zelf kan beslissen wat in het eerste of in het tweede leerjaar van de tweede 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 vak-groepwerking.

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. Zowel visie als inhoud sluiten nauw op mekaar aan op het leerplan van de eerste graad. 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 tweede graad ASO aanvatten, hebben door het bereiken van de eindtermen van de eerste graad A-stroom de nodige **basiscompetenties verworven** om de overstap naar de tweede graad succesvol te maken. We raden de leraar van de tweede graad ten stelligste aan om het leerplan eerste graad A stroom grondig door te nemen om zo een duidelijk zicht te krijgen op de beginsituatie.

Leerlingen starten 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 nauwelijks voorkennis Frans hebben, zoals ex-OKANers en Nederlandse leerlingen die in Vlaanderen secundair onderwijs komen volgen.

Onvermijdelijk zullen leraren hierop moeten inspelen en na een **diagnose van de beginsituatie**² op zoek moeten gaan naar mogelijkheden voor differentiatie. In het hoofdstuk “Differentiëren in allerlei variaties” gaan we hier dieper op in.

Voor scholen die opteren voor een extra uur gaat er aandacht uit naar het verdiepen van de basisdoelstellingen uit het kerncurriculum en het extra oefenen van de productieve vaardigheden, met focus op de mondelinge interactie. In het hoofdstuk “Differentiëren in allerlei variaties” vindt u hiervoor een aantal nuttige wenken.

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

² U vindt mogelijke bronnen in de virtuele klas Frans.

ALGEMENE DOELSTELLINGEN

Het Pedagogisch Project van het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap wil vrije mensen vormen die intellectueel nieuwsgierig blijven met een levenslange bereidheid tot studie en vorming, vanuit ervaringsgerichtheid. Het streeft een dynamisch mens- en maatschappijbeeld na en het draagt bij tot de vorming van vrije mensen die willen communiceren “in een open geest en met belangstelling en respect voor de cultuur van de gebieden waar de vreemde taal gesproken wordt”.

De algemene doelstellingen van het moderne vreemdetalenonderwijs over alle graden sluiten hierop aan:

- 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.

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 opleidingsaanbod en de inpassing in de arbeidswereld.

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

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

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

Op het einde van de 2e graad ASO betekent dit dat leerlingen globaal gezien het niveau **B1** behalen. Ze hebben een brede basis voor alle vaardigheden en zijn in staat om de belangrijkste punten te begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op school en in de vrije tijd. Zij kunnen zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Zij kunnen een eenvoudige tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Zij kunnen een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kunnen kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.

OPBOUW VAN DE LEERPLANDOELLEN SJABLOON

De doelstellingen in dit leerplan komen overeen met de eindtermen, die in de sjabloon rechts bovenaan aangeduid worden met hun decretaal nummer.

Er werd getracht elke doelstelling te concretiseren aan de hand van enkele can do statements³. Deze moeten louter beschouwd worden als mogelijke voorbeelden, als inspiratie voor andere mogelijke realisaties en niet als verplichte leerinhoud. Dit leerplan laat de leraar de nodige vrijheid om zelf de middelen te kiezen waarmee hij de leerplandoelstellingen wil realiseren. Bij de aanvang van het schooljaar bepaalt de leraar welke leerinhouden hij wil aanbrengen, inoefenen en evalueren opdat de leerlingen de leerplandoelstellingen kunnen realiseren. Om oordeelkundig te kunnen kiezen, houdt hij rekening met:

- de doelstellingen die het vorige schooljaar⁴ bereikt werden;
- het profiel van de doelgroep (leerstijl⁵, noden, motivatie);
- de leefwereld en belangstellingssfeer van de leerlingen;
- de authenticiteit en maatschappelijke relevantie van de teksten;
- de specificiteit van de studierichting.

HOE DE LEERPLANDOELSTELLINGEN CORRECT LEZEN EN GEBRUIKEN?

Om efficiënt en correct met dit leerplan aan de slag te kunnen gaan, is het belangrijk dat de gebruikte begrippen eerst scherp gesteld worden.

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. De vroegere ‘spreek- en gespreksvaardigheid’ is dus opgesplitst in ‘spreken’ en ‘mondelinge interactie’, waarmee de klemtoon meer komt te liggen op de communicatieve vaardigheid. De leerplandoelstellingen worden beschreven per vaardigheid, hoewel in de lespraktijk luisteren, lezen, mondelinge interactie, spreken en schrijven zoveel mogelijk geïntegreerd worden aangeboden.

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.

³ Een reeks zinnen (can do's) die uitdrukken wat iemand binnen een welbepaalde taaltaak of context moet kunnen doen met de taal.

⁴ We onderlijnen nogmaals het belang van duidelijke afspraken met de collega van het vorige jaar.

⁵ Leerstijlen hebben betrekking op de wijze van waarnemen, probleemoplossend, leren, denken en verwerven van vaardigheden waaraan de leerling de voorkeur geeft.

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 leraar)
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	het opbouwen van een redenering	pamflet, betoog, essay, discussie, debat

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

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

VERWERKINGSNIVEAUS

Ook het verwerkingsniveau beïnvloedt de moeilijkheidsgraad van een taalkaak. 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.

STRATEGIEËN

Taalonderwijs is vooral onderwijs in vaardigheden, maar ook onderwijs in het **leren verwerken 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 taalkaak gericht en efficiënter uit te voeren. Het werken aan strategieën betekent dat we de leerlingen bewust/expliciet een taalkaak *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






Attitudes⁶ 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 bereidheid om in communicatie te treden en informatie uit te wisselen stimuleren en verder ontwikkelen aan de hand van daartoe voorziene activiteiten.

TEKSTKENMERKEN

Het onderstaand schema geeft een overzicht⁷ 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.

⁶ Attitudes worden met een asterisk aangeduid, zij zijn enkel na te streven, niet te realiseren.

⁷ De icoontjes verwijzen naar de vaardigheden.

					
Onderwerp					
concreet	x	x	x	x	x
vertrouwd en af en toe minder vertrouwd	x	x			
vertrouwd			x	x	x
eigen leefwereld en dagelijks leven	x	x	x	x	x
af en toe onderwerpen van meer algemene aard	x	x	x	x	
Taalgebruiksituatie					
concrete en voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties	x	x	x	x	x
af en toe met achtergrondgeluiden	x		x		
met en zonder visuele ondersteuning	x	x	x		
met aandacht voor digitale media	x	x	x	x	x
met socioculturele verschillen tussen de Franstalige wereld en de eigen wereld		x			
de gesprekspartners richten zich meestal direct tot elkaar				x	
met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen				x	
Structuur – samenhang - lengte					
enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen	x	x	x	x	x
eenvoudige en duidelijke tekststructuur	x	x	x	x	x
vrij korte teksten	x	x	x	x	x
ook met redundante informatie	x	x			
Uitspraak – articulatie - intonatie					
heldere uitspraak	x				
zorgvuldige articulatie	x				
duidelijke, natuurlijke intonatie	x				
standaardtaal	x		x	x	
uitspraak, articulatie en intonatie die het begrip niet in de weg staan			x	x	
Tempo en vlotheid					
rustig tempo	x		x	x	
met eventuele herhalingen en onderbrekingen			x	x	
Woordenschat en taalvariëteit					
frequente woorden	x	x	x	x	x
overwegend eenduidig in de context	x	x			
ook met af en toe minimale afwijking van de standaardtaal	x				
informeel en formeel	x	x	x	x	
standaardtaal		x	x	x	x
informeel en af en toe formeel					x

LUISTEREN

Onderstaande leerplandoelstellingen moeten steeds gelezen worden samen met de decretaal vastgelegde tekstkenmerken die als bladwijzer op pagina 8 van dit leerplan terug te vinden zijn.

LEERPLANDOELSTELLING 1: de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten		ET 1
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
<p>Informatieve teksten zoals nieuwsitem, weerbericht, mededeling, toeristische info, verslag, documentaire, interview, gesprek, uiteenzetting (door de leerkracht), presentatie ...</p> <p>Prescriptieve teksten zoals instructies (bv. m.b.t. klasgebeuren), waarschuwing, gebruiksaanwijzing, publieke aankondiging, recept, reclameboodschap ...</p> <p>Narratieve teksten zoals reportage, scenario, relaas, interview, luisterboek, verhaal, film(fragment), feuilleton, reisverhaal ...</p> <p>Argumentatieve teksten zoals discussie, debat ...</p> <p>Artistiek-literaire teksten zoals gedicht, kortverhaal, fabel, sprookje, romanfragment, toneel, sketch, chanson ...</p>	<p>Voorbeeld: de leerlingen bepalen, eventueel aan de hand van een lijst, het onderwerp van een liedje (bv. de liefde ...) het onderwerp van dagdagelijkse gesprekken (bv. weekend, reis, school, sport ...)</p> <p>Voorbeeld: bij het beluisteren van een interview of documentaire weten leerlingen waarover het gaat (bv. muziek, natuur ...)</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 2: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten</i>		ET 2
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten zie ET1 Prescriptieve teksten zie ET 1 Narratieve teksten zie ET 1 Argumentatieve teksten zie ET 1 Artistiek-literaire teksten zie ET 1	Voorbeeld: na het beluisteren van een liedje, zoeken de leerlingen uit een aantal mogelijkheden (bv. coup de foudre, divorce, chagrin d’amour ...) wat best bij dit liedje past. Voorbeeld: uit een interview opmaken of iemand voor of tegen iets is (vb. het sorteren van afval, geluidsnormen op muziektfestivals ...)	

LEERPLANDOELSTELLING 3: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten</i>		ET 3
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten zie ET1 Prescriptieve teksten zie ET 1 Narratieve teksten zie ET 1 Argumentatieve teksten zie ET 1 Artistiek-literaire teksten zie ET 1	Voorbeeld: de leerlingen beluisteren een interview of reportage en geven de belangrijkste ideeën/argumenten van de spreker weer, (eventueel) in een schema of ze vinken deze aan in een lijst.	

LEERPLANDOELSTELLING 4: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten</i>		ET 4
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten zie ET1 Prescriptieve teksten zie ET 1 Narratieve teksten zie ET 1 Argumentatieve teksten zie ET 1 Artistiek-literaire teksten zie ET 1	<p>Voorbeeld: de leerlingen horen een gesprek tussen 2 vrienden die samen naar de film willen gaan. Hieruit kunnen ze afleiden naar welke film en vertoning ze zullen gaan, eventueel met behulp van het programma-overzicht van de bioscoop.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen beluisteren een reportage over een beroemde persoon en vinken bepaalde gehoorde data of gegevens aan.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen beluisteren een reclameboodschap (zoals voor een auto) en vinken de gehoorde verkoopsargumenten aan.</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 5: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt</i>		ET 5
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
	<p>Voorbeeld: de leerlingen bekijken een fragment van een Franstalige film of documentaire en achterhalen de verschillende omgangsvormen (vb. begroeten, de eetgewoonten ...)</p> <p>Voorbeeld: leerlingen begrijpen cijfers (vb. 70 ...)</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 6: <i>de leerlingen kunnen op structurerend niveau de informatie van informatieve en narratieve teksten op overzichtelijke manier ordenen.</i>		ET 6
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten zie ET1 Narratieve teksten zie ET 1	Voorbeeld: tijdens het luisteren ordenen de leerlingen een serie zinnen, plaatjes of voorwerpen (chronologisch, per regio, volgens de acties van bepaalde personages ...) Voorbeeld: de leerlingen brengen de info uit een tekst over in een aangereikt schema (vb. stamboom, argumenten rangschikken volgens pro en contra ...)	

LEERPLANDOELSTELLING 7: <i>de leerlingen kunnen op beoordelend niveau een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.</i>		ET 7
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten zie ET1 Prescriptieve teksten zie ET 1 Narratieve teksten zie ET 1 Argumentatieve teksten zie ET 1 Artistiek-literaire teksten zie ET 1	Voorbeeld: de leerlingen beluisteren verschillende liedjes en vertellen elkaar welke hen het meeste aansprak en waarom, eventueel met behulp van aangereikte criteria. Voorbeeld: de leerlingen luisteren naar verschillende getuigenissen en zeggen of ze al dan niet akkoord gaan met de gehoorde argumenten.	

<p>LEERPLANDOELSTELLING 8:</p> <p>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</p> <p>8.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;</p> <p>8.2 het luisterdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;</p> <p>8.3 zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent;</p> <p>8.4 gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst;</p> <p>8.5 vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen</p> <p>8.6 hypothesen vormen over de inhoud van de tekst;</p> <p>8.7 de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;</p> <p>8.8. de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context</p> <p>8.9. relevante informatie noteren.</p>	<p>ET8</p>
<p>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</p>	
<p>8.1. Voorbeeld: de leerlingen krijgen de opdracht zich te concentreren op wat ze wel al begrijpen en te blijven luisteren ondanks het feit dat ze niet alle woorden begrijpen of verstaan. De leraar stopt de opname op geregelde tijdstippen en vraagt de leerlingen in tweetallen of in een klasgesprek elkaar te vertellen wat ze begrepen hebben.</p>	
<p>8.2. Voorbeeld: de leerlingen denken na met welk doel ze luisteren, formuleren welke info ze nodig hebben uit een luistertekst en gaan na welke hulpmiddelen ze hiervoor kunnen aanwenden (bv. geleidelijk een schema leren maken dat ze zullen invullen tijdens of na het luisteren).</p> <p>Voorbeeld: voor het beluisteren van een tekst overlopen de leerlingen een aangereikt schema (bv. grille de Quintilien: <i>qui, où, quand, quoi, comment, pourquoi</i>) en vullen dit tijdens of na de luisterbeurt aan.</p>	
<p>8.3. Voorbeeld: de leerlingen kunnen binnen klasverband (in een discussie, bij het beluisteren van instructies) en buiten klasverband (in een gesprek) duidelijk maken dat ze iets niet begrijpen.</p>	
<p>8.4. Voorbeeld: via achtergrondgeluiden bepalen de leerlingen waar een gesprek wordt gevoerd.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen bekijken een reportage of filmfragment zonder geluid en gebruiken de beeldinfo om te voorspellen waar de reportage/het fragment over gaat.</p>	

8.5.	Voorbeeld: de leerlingen gebruiken geijkte formuleringen om te vragen langzamer te spreken of iets te herhalen; zowel binnen als buiten de klas.
8.6.	Voorbeeld: Bij een geluidsopname, stopt de leraar de opname op geregelde tijdstippen telkens met de vraag om het verdere verloop te voorspellen.
8.7.	Voorbeeld: de leerlingen krijgen een lijstje met transparante woorden; ze beluisteren de tekst, vinken aan welke transparante woorden ze gehoord hebben en leiden de betekenis ervan af (bv <i>éducation, publicité, communication ...</i>)
8.8.	Voorbeeld: 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 via multiple choice de volgens hen juiste betekenis aan, vergelijken de resultaten met hun buur waarna een klassikale bespreking volgt.
8.9.	Voorbeeld: de leerlingen beluisteren een biografie en noteren de belangrijkste gebeurtenissen. Vervolgens vergelijken ze hun notities qua volledigheid en overzichtelijkheid met een medeleerling.

de leerlingen zetten hun kennis (ET 39 tot 41) functioneel in bij het uitvoeren van de luistertaken

de leerlingen werken aan de attitudes (ET 42 tot 46) bij het uitvoeren van de luistertaken

Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij luistertaken⁸

beginsituatie	groei naar zelfredzaamheid	ondersteuning	luisterbeurten	opdracht
weinig voorkennis	veel sturing/hulp van de leraar noodzakelijk	uitgebreid beeldmateriaal, bij de luistertekst en bij de opdracht	verschillende malen in stukjes	gesloten enkel tekstafhankelijk ⁹
voldoende voorkennis	beperktere sturing nodig	beeldmateriaal talige bouwstenen	enkele malen	halfopen ook tekstonafhankelijk
veel voorkennis	geen extra sturing nodig de leerling kan zelfstandig de nodige strategieën inzetten om de taalkaak uit te voeren	kan de taalkaak ook uitvoeren zonder extra visuele en/of talige ondersteuning	2 x maximum	open ook tekstonafhankelijk

⁸ Dit kader hoeft niet noodzakelijk lineair te worden gelezen, u kan ook differentiëren door de combinatie van verschillende verticale parameters.

⁹ 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 8 van dit leerplan terug te vinden zijn.

LEERPLANDOELSTELLING 9:		ET 9
<i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten</i>		
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
<p>Informatieve teksten zoals schema, tabel, krantenartikel/-rubriek, affiche, nieuwsitem, mededeling, folder, verslag, etiketten en verpakkingen, formulier, brief, e-mail, interview, recensie, webpagina, hypertexten, naslagwerken</p> <p>Prescriptieve teksten zoals instructies (m.b.t. klasgebeuren en evaluatie), opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, reglement, recept, advertentie, handleiding, publieke aankondiging, reclameboodschap, enquête</p> <p>Narratieve teksten zoals reportage, scenario, relaas, interview, verhaal, reisverhaal, anekdote, "fait divers", een mop, een blog</p> <p>Argumentatieve teksten zoals pamflet, lezersbrief, een opinie-</p>	<p>Voorbeeld: de leerlingen krijgen een e-mailbericht met een leeg onderwerpveld. Zij bedenken zelf een onderwerp dat het best past bij het bericht.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen noteren het onderwerp zoals een instructie voor het sorteren van afval, een recept voor een slaatje, een strip over een detective ...</p>	

stuk, een klachtenbrief, een forum Artistiek-literaire teksten zoals gedicht, kortverhaal, (foto)roman, toneel, fabel, sprookje, stripverhaal,	
--	--

LEERPLANDOELSTELLING 10: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten</i>		ET 10
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten zie ET 9 Prescriptieve zie ET 9 Narratieve teksten zie ET 9 Argumentatieve teksten zie ET 9 Artistiek-literaire teksten zie ET9	Voorbeeld: de leerlingen krijgen een tekst zonder titel. Zij kiezen uit een lijst een titel die het best past bij de tekst. Voorbeeld: de leerlingen onderstrepen in de tekst of in een keuzelijst de hoofdgedachte die het best met de tekst overeenstemt. (bijv. bij een e-mail geven de leerlingen aan dat het om een uitnodiging voor een opendeurdag gaat)	

LEERPLANDOELSTELLING 11: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten</i>		ET 11
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten zie ET 9 Prescriptieve zie ET 9 Narratieve teksten zie ET 9 Argumentatieve teksten zie ET 9	Voorbeeld: de leerlingen markeren de belangrijkste argumenten pro en contra in een tekst. Voorbeeld: de leerlingen onderstrepen in een tekst of in een keuzelijst zinnen die de gedachtegang in de tekst het best weergeven. (bij een e-mail geven de leerlingen aan om welke afspraak het gaat: een uitstap met de klas naar een museum; bij een reclameadvertentie duiden de leerlingen in een keuzelijst aan wat de voornaamste troeven van het product zijn; in een lijst met korte omschrijvingen kiezen de leerlingen de	

Artistiek-literaire teksten zie ET9	juiste verhaallijn van een strip/fotoroman ...).
-------------------------------------	--

LEERPLANDOELSTELLING 12: de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten		ET 12
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten zie ET 9 Prescriptieve zie ET 9 Narratieve teksten zie ET 9 Argumentatieve teksten zie ET 9 Artistiek-literaire teksten zie ET9	<p>Voorbeeld: de leerlingen lezen een beschrijving, verbinden afbeelding/grafiek met de beschrijving of gaan op zoek naar verschillen en/of overeenkomsten tussen tekst en afbeelding.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen selecteren uit een literaire tekst woorden uit een bepaald semantisch veld (vb. rond <i>reizen</i>).</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen duiden in een strip/fotoroman aan hoe de personages bepaalde gevoelens uitdrukken.</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 13: de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten		ET 13
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten zie ET 9 Prescriptieve zie ET 9 Narratieve teksten zie ET 9 Argumentatieve teksten zie ET 9 Artistiek-literaire teksten zie ET9	<p>Voorbeeld: de leerlingen markeren in de tekst of in een ondersteunende keuzelijst relevante elementen met betrekking tot argumentatie en/of tekstopbouw (elementen van tekstopbouw zoals <i>connecteurs</i>, tijds-aanduiders, lay-out ...)</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen kunnen een krantenfragment, een stripverhaal of een recept ... reconstrueren door verknipte fragmenten juist te ordenen</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen kunnen op basis van rijm de tekst (gedicht, liedje) reconstrueren</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 14: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt</i>		ET 14
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
	Voorbeeld: de leerlingen herkennen verschillen en gelijkenissen in teksten die handelen over bv. schoolorganisatie, eetgewoonten, sporten ...	

LEERPLANDOELSTELLING 15: <i>de leerlingen kunnen op structurerend niveau de informatie van informatieve en narratieve teksten op overzichtelijke wijze ordenen.</i>		ET 15
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten zie ET 9 Narratieve teksten zie ET 9	Voorbeeld: de leerlingen ordenen gelezen gebeurtenissen (chrono)logisch door een tijdslijn/een schema op te maken. Voorbeeld: de leerlingen lezen omschrijvingen van activiteiten van humanitaire organisaties en koppelen deze aan de overeenstemmende organisatie (vb. Amnesty International, Rode Kruis, Artsen zonder grenzen, Oxfam ...)	

LEERPLANDOELSTELLING 16: <i>de leerlingen kunnen op beoordelend niveau een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.</i>		ET 16
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten zie ET 9 Prescriptieve zie ET 9 Narratieve teksten zie ET 9	Voorbeeld: de leerlingen lezen een aantal beschrijvingen van hotels, kennen aan elk van hen een kwaliteitsbeoordeling (een aantal sterren) toe en motiveren hun keuze. Voorbeeld: na het lezen van een kortverhaal stippen de leerlingen de voor hen boeiendste passages aan	

Argumentatieve teksten zie ET 9 Artistiek-literaire teksten zie ET9	en motiveren hun keuze.
--	-------------------------

LEERPLANDOELSTELLING 17: <i>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</i>	ET 17
17.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; 17.2 onduidelijke passages herlezen; 17.3 het leesdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; 17.4 gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst; 17.5 digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen; 17.6 hypothesen vormen over de inhoud en de bedoeling van de tekst; 17.7 de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; 17.8 de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context; 17.9 relevante informatie aanduiden.	

Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering
17.1. Voorbeeld: de leerlingen krijgen voor het lezen de opdracht zich te concentreren op wat ze al begrijpen en te blijven lezen ondanks het feit dat ze niet alle woorden begrijpen. De leraar vraagt de leerlingen in tweetallen of in een klasgesprek elkaar te vertellen wat ze begrepen hebben.
17.2. Voorbeeld: de leerlingen duiden de voor hen moeilijke passage(s) aan en vragen/geven uitleg aan elkaar.
17.3. Voorbeeld: de leerlingen bepalen zelf welke info ze nodig hebben uit een tekst om een bepaalde taalkaak te vervullen, zoals het voorbereiden van een discussie of het maken van een creatieve taak
17.4. Voorbeeld: de leerlingen overleggen in groepjes over de tekstsoort (gaat het om een interview, een krantenartikel of een gedicht?) waarbij ze ook aangespoord worden om de lay-out, titels, subtitels van de tekst te interpreteren.

- | | |
|-------|---|
| 17.5 | <p>Voorbeeld: de leerlingen krijgen als taak de betekenis van een aantal verbogen/vervoegde woorden op te zoeken in een (digitaal) woordenboek.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen verbeteren hun zoekvaardigheid op Internet door het starten van verschillende zoekrobots (meta-search) en door het verfijnen van hun zoekopdracht.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen zoeken achtergrondinformatie op in referentiewerken ter voorbereiding van een project.</p> |
| 17.6. | <p>Voorbeeld: voor het lezen van de tekst brainstormen de leerlingen op basis van de volgende vragen: ‘Wat weet je over het onderwerp?’, ‘Wat weet je niet zeker of niet volledig?’, ‘wat zou je willen weten?’. Na het lezen van de tekst toetsen de leerlingen wat al dan niet bevestigd of aangeduid wordt.</p> <p>Voorbeeld: om de leerlingen de gewoonte bij te brengen voorspellend te lezen, legt de leraar de leerlingen een kort tekstfragment voor, waarvan zij het verdere verloop voorspellen.</p> <p>Voorbeeld: er wordt een voorspelling gedaan op basis van foto’s, lay-out, structuur.</p> |
| 17.7. | <p>Voorbeeld: leerlingen trachten de betekenis van woorden in een leestekst te achterhalen aan de hand van verwante woorden die ze reeds kennen uit de eigen taal of een andere vreemde taal.</p> |
| 17.8. | <p>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.</p> |
| 17.9. | <p>Voorbeeld: de leraar stelt enkele zeer specifieke vragen over de tekst. De leerlingen overlopen de tekst binnen een afgesproken timing om de gevraagde specifieke informatie te markeren. (scanning)</p> |

de leerlingen zetten hun kennis (ET 39 tot 41) functioneel in bij het uitvoeren van de leestaken

de leerlingen werken aan de attitudes (ET 42 tot 46) bij het uitvoeren van de leestaken

Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij leestaken¹⁰

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 ¹¹
voldoende voorkennis	beperkt sturing nodig	beeldmateriaal talige bouwstenen	halfopen (leerling formuleert deels zelf het antwoord) ook tekstafhankelijk
veel voorkennis	geen extra sturing nodig de leerling kan zelfstandig de nodige strategieën inzetten om de taak uit te voeren, ook bij iets langere teksten	kan de taak ook uitvoeren zonder extra visuele en/of talige ondersteuning	ook open ook tekstafhankelijk

¹⁰ Dit kader hoeft niet noodzakelijk lineair te worden gelezen, u kan ook differentiëren door de combinatie van verschillende verticale parameters.

¹¹ 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 ...); tekstafhankelijke 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 8 van dit leerplan terug te vinden zijn.

LEERPLANDOELSTELLING 18: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau informatie uit informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten meedelen</i>		ET 18
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
<p>Informatieve teksten zoals schema, tabel, krantenartikel, nieuwsitem, mededeling, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, documentaire, interview, gesprek, uiteenzetting (door de leerkracht),</p> <p>Prescriptieve teksten zoals instructie (m.b.t. klasgebeuren), opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, publieke aankondiging, reclameboodschap</p> <p>Narratieve teksten zoals reportage, scenario, relaas, interview, hoorspel, verhaal, film, feuilleton, reisverhaal</p> <p>Artistiek-literaire teksten zoals gedicht, kortverhaal, roman, toneel, sketch</p>	<p>Voorbeeld: leerlingen lezen informatiebrochures over een te bezoeken stad en vertellen aan medeleerlingen wat er in die stad te zien is.</p> <p>Voorbeeld: leerlingen vergelijken verschillende schoolreglementen en vertellen welke verschillen ze ontdek hebben</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 19: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten navertellen</i>		ET 19
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten zie ET 18 Narratieve teksten zie ET 18	Voorbeeld: twee leerlingen lezen/beluisteren een (verschillende) tekst en vertellen de inhoud zo goed na dat de andere evenveel over het onderwerp weet als zij.	

LEERPLANDOELSTELLING 20: <i>de leerlingen kunnen op structurerend niveau vooraf gelezen informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten samenvatten</i>		ET 20
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten zie ET 18 Narratieve teksten zie ET 18 Artistiek-literaire teksten zie ET18	Voorbeeld: de leerlingen werken rond een thema, lezen verschillende teksten en vertellen de inhoud aan de andere groepsleden. Vervolgens maken ze een schema van alle relevante gegevens m.b.t. het thema. Voorbeeld: de leerlingen werken rond een boek / rond boekfragmenten en vertellen de inhoud aan de andere groepsleden. Vervolgens maken ze een schema van alle relevante gegevens m.b.t. het verhaal.	

LEERPLANDOELSTELLING 21: <i>de leerlingen kunnen op structurerend niveau verslag uitbrengen over een ervaring, een situatie en een gebeurtenis</i>		ET 21
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering		
Voorbeeld: de leerlingen spelen journalist en brengen verslag uit over gebeurtenissen op school (sportwedstrijden, uitstappen, schoolfeestje, weetjes over leerkrachten, leerlingen).		

LEERPLANDOELSTELLING 22: <i>de leerlingen kunnen op structurerend niveau een presentatie geven aan de hand van een format</i>	ET 22
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Voorbeeld: de leerlingen maken een Tv-journaal over gebeurtenissen op school, in een stad ...	

LEERPLANDOELSTELLING 23: <i>de leerlingen kunnen op beoordelend niveau een waardering kort toelichten</i>	ET 23
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Voorbeeld: de leerlingen geven een reactie na een spreekbeurt of presentatie aan de hand van een aantal vooropgestelde criteria.	
Voorbeeld: de leerlingen geven een gevoelsreactie op een literair fragment, film, liedje en leggen hun keuze uit aan de hand van een lijst met te gebruiken woorden en uitdrukkingen.	
Voorbeeld: de leerlingen geven aan dat ze iets niet lekker, mooi, leuk ... vinden en zeggen wat ze verkiezen en waarom.	

LEERPLANDOELSTELLING 24: <i>de leerlingen kunnen op beoordelend niveau informatieve en narratieve teksten becommentariëren</i>	ET 24
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering
Informatieve teksten zie ET 18 Narratieve teksten zie ET 18	Voorbeeld: leerlingen lichten toe wat ze belangrijk vonden in het (jeugd)journaal/de actualiteit van de week. Voorbeeld: leerlingen vertellen naar aanleiding van een verhaal dat ze net gelezen, beluisterd hebben wat ze boeiend, grappig vonden.

<p>LEERPLANDOELSTELLING 25:</p> <p>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</p> <p>25.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;</p> <p>25.2 het spreekdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;</p> <p>25.3 een spreekplan opstellen;</p> <p>25.4 gebruik maken van non-verbaal gedrag;</p> <p>25.5 gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal;</p> <p>25.6 ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;</p> <p>25.7 digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan</p> <p>25.8. bij een gemeenschappelijke spreektaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren.</p>	<p>ET 25</p>
<p>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</p>	
<p>25.1. Voorbeeld: de leerlingen uiten zich zoveel mogelijk in de doeltaal; bijvoorbeeld met ondersteuning van medeleerlingen, gebaren, mimiek, tekeningen</p>	
<p>25.2. Voorbeeld: de leerlingen stellen zich vooraf vragen zoals “wie is mijn publiek, wat wil ik precies vertellen, hoe ga ik de luisteraars aanspreken ...?”, bijvoorbeeld hoe ga ik medeleerlingen/ leerkrachten/ directie overtuigen om te komen naar de leerlingenraad</p>	
<p>25.3. Voorbeeld: als voorbereiding op een presentatie maken de leerlingen vooraf een schema op met volgende gegevens: spreekdoel, doelpubliek, timing, sleutelwoorden ...Het kan interessant zijn dit plan met de leerlingen te bespreken vóór de presentatie.</p>	
<p>25.4. Voorbeeld: de leerlingen hebben aandacht voor houding, voorkomen, oogcontact bij zichzelf en bij andere sprekers</p>	
<p>25.5. Voorbeeld: de leerlingen maken bij een presentatie gebruik van powerpoint, foto's, tekeningen, audio-materiaal ... om de boodschap te ondersteunen.</p>	
<p>25.6. Voorbeeld: spelletje waarbij één leerling een omschrijving geeft en de andere leerlingen het voorwerp/persoon moeten raden en de leerkracht verwijst naar dit spelletje wanneer de leerlingen vastlopen</p>	

25.7. **Voorbeeld:** als voorbereiding op een presentatie zoeken de leerlingen informatie via het Internet.

Voorbeeld: vertaalrobots laten raadplegen en de resultaten ervan leren relativeren.

Voorbeeld: digitale woordenboeken raadplegen.

Voorbeeld: de leerlingen weten dat ze de passé simple uit geschreven teksten moeten omzetten in passé composé/imparfait voor de gesproken taal.

25.8. **Voorbeeld:** leerlingen vertrouwd maken met groepswork en taakverdeling (voorzitter, secretaris, tijdsbewaker ...) hierin: eerst in kleine groepjes met korte opdrachten, dan uitbreiden, eventueel met planner, hen leren hoe een vlotte overgang te maken.

de leerlingen zetten hun kennis (ET 39 tot 41) functioneel in bij het uitvoeren van de spreektaken

de leerlingen werken aan de attitudes (ET 42 tot 46) 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 8 van dit leerplan terug te vinden zijn.

LEERPLANDOELSTELLING 26: <i>de leerlingen kunnen de taaltaken gerangschikt onder “luisteren” en “spreken”, in een gesprekssituatie uitvoeren</i>		ET 26
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Volgende opdrachten kunnen bijvoorbeeld aan bod komen: <ul style="list-style-type: none"> • een interview; • een discussie; • panelgesprekken; • jigsaw-activiteiten/ à tour de rôle-activiteiten, waarbij de leerlingen elk een verschillend stuk informatie zoeken; • toelichten van schema's, mindmaps: in paren, in kleinere groepen; • rollenspelen; • een persconferentie; • een telefoongesprek 	<p>Voorbeeld: de leerlingen voeren een gesprek over reizen, hobby's, Tv-programma's, muziek, sport, gebeurtenissen van de dag.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen voeren een discussie over een thema dat aanleunt bij de leefwereld van de jongeren, zoals de organisatie van een muzikfestival op school, snoepautomaten op school, sport na de schooluren, milieu, veggiedag ...</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen vragen en geven telefonisch informatie in verschillende contexten (een cultureel centrum, een sportvereniging, een afspraakje met een vriend(in) ...).</p> <p>Voorbeeld: een rollenspel bij de waarzegster, een discussie tussen kinderen en ouders, tussen jongeren ...</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 27: de leerlingen kunnen een eenvoudig gesprek beginnen, aan de gang houden en afsluiten		ET 27
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Gesprek Telefoongesprek	Voorbeeld: de leerlingen gebruiken de gepaste formules bij begroeten, onderbreken, interesse tonen voor hetgeen de spreker zegt, (bv met tussenwerpsels), vragen naar verduidelijkingen, herhalen, afscheid nemen.	

LEERPLANDOELSTELLING: 28 De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:		ET 28
28.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken; 28.2 het doel van de interactie bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; 28.3 gebruik maken van non-verbaal gedrag; 28.4 ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen; 28.5 vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen; 28.6 zelf iets herhalen of iets aanwijzen om na te gaan zij de andere gesprekspartner begrepen hebben; 28.7 eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden en af te sluiten. 28.8 rekening houden met de belangrijkste conventies bij mondelinge interactie		
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering		
28.1.	Voorbeeld: de leerlingen uiten zich zoveel mogelijk in de doeltaal; bijvoorbeeld met de hulp van medeleerlingen, met ondersteuning van gebaren, mimiek, tekeningen.	
28.2.	Voorbeeld: de leerlingen stellen zich vooraf vragen zoals “met wie spreek ik (taalregister), wat wil ik precies weten of vertellen, hoe ga ik mijn gesprekspartner(s) aanspreken en iets meedelen ...?”, bijvoorbeeld aan de hand van lijstje met sleutelwoorden.	
28.3.	Voorbeeld: de leerlingen maken gebruik van en hebben aandacht voor gelaatsuitdrukkingen, gebaren ... om de boodschap te ondersteunen. Voorbeeld: de leerlingen proberen bij elkaar signalen van (on)begrip en/of enthousiasme op te merken en hier gepast op te reageren	

28.4.	Voorbeeld: bij het aanbrengen, gebruiken van nieuwe uitdrukkingen, formuleringen de gekende niet uit het oog verliezen; de leerlingen ontwikkelen ook in een discussie de spreekdurf om vertrouwde zinnen te hernemen. Voorbeeld: de leerlingen spelen rollenspellen waarbij ze dezelfde boodschap op verschillende manieren trachten over te brengen t.a.v. een gesprekspartner die doet alsof hij het niet begrijpt.
28.5.	Voorbeeld: de leerlingen stellen een lijst op van formules en uitdrukkingen waarin ze vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen
28.6.	Voorbeeld: de leerlingen parafraseren wat de gesprekspartner hen zegt om na te gaan of ze het begrepen hebben Voorbeeld: de leerlingen wijzen aan waarover de gesprekspartner het heeft om na te gaan of ze het begrepen hebben
28.7.	Voorbeeld: de leerlingen gebruiken de gepaste technieken (talige en niet-talige zoals vaste frasen, uitdrukkingen en gepaste lichaamstaal) om een gesprek te beginnen, gaande te houden en af te sluiten. Voorbeeld: zij gebruiken bepaalde technieken om de aandacht te trekken zoals bv. pardon, excusez-moi ...
28.8	Voorbeeld: de leerlingen maken gebruik van geijkte formules bij een formeel (telefoon)gesprek

de leerlingen zetten hun kennis (ET 39 tot 41) functioneel in bij het uitvoeren van de spreektaken

de leerlingen werken aan de attitudes (ET 42 tot 46) bij het uitvoeren van de spreektaken

Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij spreken en mondelinge interactie ¹²

beginsituatie	groei naar zelfredzaamheid	ondersteuning tijdens de opdracht	voorbereiding op de taak	opdracht
weinig voorkennis	veel sturing/hulp van de leraar noodzakelijk	spiekbriefje, bladwijzer/klasposter voor de klasconversatie	extra tijd gebruik van opgelegde voorbeelden/modellen dialoogje/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 minder voorbereidende oefeningen minder gebruik van modellen	halfopen tot open

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

SCHRIJVEN

Onderstaande leerplandoelstellingen moeten steeds gelezen worden samen met de decretaal vastgelegde tekstkenmerken die als bladwijzer op pagina 8 van dit leerplan terug te vinden zijn.

LEERPLANDOELSTELLING 29: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau gelezen teksten op eenvoudige wijze parafraseren</i>	ET 29
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Voorbeeld: leerlingen schrijven in enkele zinnen wat ze gelezen hebben eventueel aan de hand van een aantal sleutelwoorden of nadat de tekst afgedekt is.	

LEERPLANDOELSTELLING 30: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau mededelingen schrijven</i>	ET 30
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Voorbeeld: de leerlingen schrijven in een katebelletje waarom niemand hun slaapkamer binnen mag.	
Voorbeeld: de leerlingen schrijven een kort bericht voor hun ouders wanneer ze onverwachts weg moeten.	
Voorbeeld: de leerlingen schrijven een kort bericht naar een vriend(in) over het uitstellen van een afspraak en leggen uit waarom.	
Opmerking: voor deze taaltaken maken de leerlingen gebruik van modellen en/of woordenlijsten.	

LEERPLANDOELSTELLING 31: <i>de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een situatie, een gebeurtenis, een ervaring beschrijven</i>	ET 31
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Voorbeeld: de leerlingen reageren op een jongerenforum.	
Voorbeeld: de leerlingen posten een bericht over hun vakantie-ervaring op een blog, op facebook.	

Voorbeeld: de leerlingen schrijven een korte tekst over een bijzonder(e) ontmoeting in een dagboek.

Voorbeeld: de leerlingen schrijven het scenario van een fotoroman uit.

Voorbeeld: de leerlingen schrijven een synopsis van een film op basis van een affiche, foto.

Opmerking: voor deze taaltaken maken de leerlingen gebruik van modellen en/of woordenlijsten.

LEERPLANDOELSTELLING 32:

de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau alledaagse omgangsvormen en beleefdheidsconventies voor sociale contacten gebruiken

ET 32

Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering

Voorbeeld: zij kunnen het juiste taalregister gebruiken bij het schrijven van een korte tekst/brief naar een vriend, de leraar, een onbekende (persoon of organisatie).

Voorbeeld: de leerlingen krijgen een aantal informele zinnen aangeboden en herschrijven ze in een formele stijl of omgekeerd.

Voorbeeld: de leerlingen schrijven twee brieven/e-mails over hetzelfde onderwerp: één naar de directeur en één naar een medeleerling(e); zij kunnen daarna de verschillen bespreken.

Opmerking: voor deze taaltaken maken de leerlingen gebruik van modellen en/of woordenlijsten.

LEERPLANDOELSTELLING 33:

de leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een spontane mening verwoorden over informatieve, prescriptieve en narratieve teksten

ET 33

Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering

Voorbeeld: na het lezen van een aantal filmaankondigingen schrijven de leerlingen een mailtje naar een vriend(in) om hun mening te geven.

Voorbeeld: de leerlingen reageren op een artikel op een blog, op facebook.

Voorbeeld: de leerlingen geven een mening over een reglement (bv. school, verkeer), een verbod (bv. roken), een reclameboodschap ...

Opmerking: voor deze taaltaken maken de leerlingen gebruik van modellen en/of woordenlijsten.

LEERPLANDOELSTELLING 34: <i>de leerlingen kunnen op structurerend niveau gelezen informatieve en narratieve teksten samenvatten</i>	ET 34
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Voorbeeld: de leerlingen schrijven de samenvatting van een tekst aan de hand van een aangeboden schema.	
Voorbeeld: leerlingen nemen notities bij het lezen van een tekst over het leven van hun idool en maken bv. een chronologische samenvatting.	
LEERPLANDOELSTELLING 35 <i>de leerlingen kunnen op structurerend niveau een verslag schrijven aan de hand van een format</i>	ET 35
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Voorbeeld: na een schoolreis of project schrijven de leerlingen in een format een summier verslag met een aantal hoogtepunten om het te publiceren in de schoolkrant of op de schoolwebsite.	
LEERPLANDOELSTELLING 36 <i>de leerlingen kunnen op structurerend niveau eenvoudige, ook digitale correspondentie voeren</i>	ET 36
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Voorbeeld: leerlingen sturen hun huiswerk met een begeleidende e-mail op naar hun leraar.	
Voorbeeld: de leerlingen schrijven een begeleidend briefje bij een te versturen pakje, een verontschuldiging voor het vergeten van een verjaardag of een afspraak, een bedanking voor geboden hulp ...	
Voorbeeld: de leerlingen communiceren met hun leraar in het Frans over opdrachten, toetsen en remediëring via een digitaal leerplatform.	
Voorbeeld: de leerlingen vragen schriftelijk informatie m.b.t. deelname aan een talenkamp, een abonnement voor een tijdschrift ...	

LEERPLANDOELSTELLING 37 <i>de leerlingen kunnen op beoordelend niveau een standpunt verwoorden in de vorm van een informatieve tekst</i>		ET 37
Leerinhoud	Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Informatieve teksten	Voorbeeld: na het lezen van enkele lezersbrieven rond een bepaald onderwerp noteren de leerlingen de gelezen standpunten.	

LEERPLANDOELSTELLING: 38 <i>De leerlingen kunnen indien nodig de volgende strategieën toepassen:</i>		ET 38
38.1 zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;		
38.2 het schrijfdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;		
38.3 een schrijfplan opstellen		
38.4 gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst;		
38.5 digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan;		
38.6 de passende lay-out gebruiken;		
38.7 de eigen tekst nakijken;		
38.8 bij een gemeenschappelijke schrijftaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren;		
38.9 rekening houden met de belangrijkste conventies van geschreven taal.		

Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
38.1.	Voorbeeld: de leerlingen maken een eerste versie van hun schrijftaak en herwerken hun taak op basis van de opmerkingen van de leraar, van een medeleerling. Voorbeeld: de leerlingen weten dat zij, wanneer ze strop zitten, kunnen terug vallen op hulpbronnen. De leraar oefent met hen het gebruik van een woordenlijst, een grammaticaal naslagwerk.
38.2.	Voorbeeld: de leerlingen stellen zich vooraf vragen zoals “ naar wie schrijf ik (taalregister), wat wil ik precies weten of vertellen, hoe ga ik mijn correspondent aanspreken en iets meedelen ...?”
38.3.	Voorbeeld: de leerlingen krijgen een titel en/of kerngedachten aangeboden en moeten vervolgens een stappenplan opstellen – inleiding met onderwerp en hoofdvraag, midden met uitwerking van de deelvragen in paragrafen, einde met conclusie.
38.4.	Voorbeeld: de leerlingen schrijven een uitnodiging voor een barbecue op school en baseren zich hiervoor op enkele aangereikte modellen.
38.5.	Voorbeeld: de leerlingen selecteren relevante informatie (afbeeldingen, tekstfragmenten) op het internet. Zij verwerken en ordenen de informatie op presentatiedia's, kiezen aangepaste animatie en maken een stappenplan voor een presentatie. Vooraf wordt duidelijk gesteld tot wie de presentatie zich richt. Voorbeeld: de leerlingen worden bij elke schrijftaak gestimuleerd deze uit te voeren met PC en maken daarbij gebruik van alle ICT-mogelijkheden (zoals automatische spellingcontrole uitvoeren, on-line hulpprogramma's en woordenboeken raadplegen)
38.6.	Voorbeeld: de leraar biedt modellen aan van geschreven teksten en laat de leerlingen de lay-out vergelijken. Bij het uitvoeren van de schrijftaak wordt expliciet aandacht besteed aan de passende lay-out
38.7.	Voorbeeld: de leerlingen maken zich de gewoonte eigen om hun (digitaal) geschreven teksten met een spellingchecker en/of checklist te corrigeren
38.8.	Voorbeeld: bij het uitvoeren van de schrijftaak wordt er gewerkt in fasen (bv. OVUR, denken-delen-uitwisselen)
38.9.	Voorbeeld: de leerlingen vergelijken geschreven teksten en herkennen de verschillen eigen aan de graad van vertrouwdheid (tu-vous, aanwezigheid en formulering van aanspreek/slotformules, gebruik van hoofdletters, punctuatie, smileys ...) en kunnen deze toepassen.

de leerlingen zetten hun kennis (ET 39 tot 41) functioneel in bij het uitvoeren van de schrijftaken

de leerlingen werken aan de attitudes (ET 42 tot 46) bij het uitvoeren van de schrijftaken

Wenken om te differentiëren in de mate van ondersteuning/hulp bij schrijftaken¹³

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

¹³ Dit kader hoeft niet noodzakelijk lineair te worden gelezen, u kan ook differentiëren door de combinatie van verschillende verticale parameters.

KENNIS

LEERPLANDOELSTELLING: 39 DE LEERLINGEN KUNNEN BIJ HET UITVOEREN VAN HUN TAALTAKEN DE VOLGENDE GRAMMATICALE EN LEXICALE ELEMENTEN FUNCTIONEEL INZETTEN:	ET 39
--	--------------

39.1. OM PERSONEN, DIEREN EN ZAKEN TE BENOEMEN:		MOGELIJKE CONCRETISERINGEN EN SPECIFIEKE WENKEN	ET 39.1.
1	Te verwijzen naar personen, dieren en zaken		
	<ul style="list-style-type: none"> Zelfstandige naamwoorden: getal, telbaar en ontelbaar, genus 	un cheval - des chevaux, un roi – une reine, un livre – du vin	
	<ul style="list-style-type: none"> Lidwoorden: getal, bepaald en onbepaald, genus, article zéro*, article partitif 	être + profession* ‘du, de la, de l’, des’ en ‘pas de’	
	<ul style="list-style-type: none"> Voornaamwoorden: <ul style="list-style-type: none"> – persoonlijk: onderwerp, lijdend en meewerkend voorwerp, en/y – bezittelijk – aanwijzend 	de frequentst voorkomende vormen (je lui téléphone, elle l’a vu, je te le passe ...) en zinsstructuren zoals: il y a, il y en a le mien, la tienne ... celui-ci, celle qui ...	

	<ul style="list-style-type: none"> Uitdrukkingen van hoeveelheden 	<p>Hoofdtelwoorden, rangtelwoorden, bijwoorden zoals ‘beau- coup de, peu de, énormément de, assez de, très’; maar ook lexicale uitdrukkingen zoals ‘une bouteille de, une tranche de ...’ en uitdrukkingen zoals “vraiment beaucoup, un tas de ...’</p> <p>Les indéfinis: quelques, chaque, tout, plusieurs</p> <p>Wenk: beperk het oefenen van het voluit schrijven van cij- fers tot enkele functionele contexten.</p>
2	Personen, dieren en zaken nader te bepalen en te omschrijven	
	<ul style="list-style-type: none"> Bijvoeglijke naamwoorden 	<p>Wenk: aandacht hebben voor de plaats van het bijvoeglijk naamwoord.</p> <p>Wenk: het onderscheid tussen bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden kan hier aan bod komen (la tortue est lente, elle avance lentement)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Overeenkomst zelfstandig naamwoord - bijvoeglijk naamwoord 	<p>Wenk: ook speciale vormen zoals ‘vieux-vieil-vieille’.</p> <p>Wenk: aandacht voor onveranderlijkheid van het bijwoord (elle danse bien, c’est une bonne danseuse).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Trappen van vergelijking 	<p>Ook de frequent gebruikte onregelmatige vormen zoals bon - (le) meilleur et bien - (le) mieux.</p>
3	Relaties aan te duiden	
	<ul style="list-style-type: none"> Betrekkelijke bijzinnen 	<p>betrekkelijke voornaamwoorden: qui - que – dont – où - ce qui – ce que.</p>

39.2. OM UITSPRAKEN TE DOEN:		MOGELIJKE CONCRETISERINGEN EN SPECIFIEKE WENKEN	ET 39.2.
1	Te bevestigen, te vragen en te ontkennen		
	<ul style="list-style-type: none"> • Bevestigende, ontkennende en vragende zinnen 	ne pas, ne plus, ne personne, ne rien, ne jamais ... Wenk: specifieke aandacht voor de plaats in de zin (bij samengestelde tijden) en voor frequente fouten zoals 'déjà' – 'ne pas encore' intonation – est-ce que – inversion – mots interrogatifs – qu'est-ce que – qu'est-ce qui – qui est-ce que	
	<ul style="list-style-type: none"> • Overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord 	Mon père et moi, nous C'est moi qui ai ...	
	<ul style="list-style-type: none"> • Vragende woorden 	combien, comment, quel(les)...	
	<ul style="list-style-type: none"> • Iets benadrukken 	Pronoms toniques "Toi ou moi?" Phrase emphatique "C'est George qui a '	
2	Te situeren in de ruimte		
	<ul style="list-style-type: none"> • Uitdrukken van ruimte, beweging, richting, afstand ... 	Grammaticaal: voorzetsels, bijwoorden, en/y ... Lexicaal: werkwoorden die beweging uitdrukken, eenheden van afstand, de windrichtingen ...	
3	Te situeren in de tijd		
	<ul style="list-style-type: none"> • Uitdrukken van tijd, duur, frequentie, herhaling ... 	Tijdmarkeerders (la semaine passée, il y a, soudain, comme d'habitude, tous les jours, en hiver ...) Bijwoorden (premièrement, avant, après, toujours, souvent .. Prépositions (depuis, en, de ... à, du ...au) Le gérondif (gelijktijdige acties)	

	<ul style="list-style-type: none">• Vorming, waarde en gebruik van de tijden van de 'indicatif' voor de communicatie in de tegenwoordige, de verleden en de toekomstige tijd	<p>Vorming van : présent, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, futur simple, futur antérieur</p> <p>Gebruik van:</p> <ul style="list-style-type: none">• présent – être en train de• passé récent - passé composé – imparfait - plus- que-parfait• futur proche - futur simple – futur antérieur <p>Wenken:</p> <ul style="list-style-type: none">• vertrek vanuit het functionele gebruik van de tijden in zinvolle contexten.• selecteer de werkwoorden op basis van frequentie in gebruik• besteed zeker aandacht aan de modale werkwoorden zoals 'pouvoir, savoir, falloir ...)• l'accord du participe passé in frequent gebruikte constructies ('elle est venue', la commande que vous avez placée, les clés, je les ai mises sur la table')• passé simple: louter herkennen• herkennen van passieve constructies: aandacht besteden aan het gebruik van 'être' als hulpwerkwoord voor het vormen van de passief• de passieve constructie 'a été + participe passé' kan als chunk¹⁴ worden aangebracht
--	--	--

¹⁴ Chunks: kant-en-klare taalbrokken die als dusdanig in ons geheugen zitten, zonder dat we ze via regels hebben samengesteld. Bijv. Je voudrais ..., Je vous en prie, Comment ça va ... Pourriez-vous me dire ...Ze zijn vaak inzetbaar en kunnen aangevuld worden met losse woorden of andere chunks.

	<ul style="list-style-type: none"> Vorming, waarde en gebruik van de andere wijzen voor de communicatie 	Infinitif, impératif, participe (gérondif), conditionnel, subjonctif Wenken: Vertrek steeds vanuit de waarde/het gebruik van de wijs (bv een beleefde vraag stellen met de conditionnel, een gelijktijdige actie uitdrukken met de gérondif ...). Beperk het aantal werkwoorden tot de meest frequente (on)regelmatige werkwoorden.
4	Te argumenteren en logische verbanden te leggen	
	<ul style="list-style-type: none"> Uitdrukken van reden, oorzaak en gevolg 	Parce que, comme, puisque, à cause de, grâce à, par, donc ...
	<ul style="list-style-type: none"> Uitdrukken van doel 	Pour + infinitif, afin de + infinitif.
	<ul style="list-style-type: none"> Uitdrukken van (on)zekerheid en twijfel 	Uitdrukkingen zoals 'être sûr, être certain, douter, ne pas savoir, certainement, évidemment ...'
	<ul style="list-style-type: none"> Uitdrukken van (on)mogelijkheid en waarschijnlijkheid 	Uitdrukkingen zoals 'être (im)possible, probablement, sans doute, peut-être ...'
	<ul style="list-style-type: none"> Uitdrukken van tegenstelling en toegeving 	Uitdrukkingen zoals 'au contraire, alors que, par contre, pourtant, quand même ...'
	<ul style="list-style-type: none"> Uitdrukken van wil en gevoelens 	Verbes de volonté/sentiments + de/que en adjectifs de sentiments + de/que (infinitif/subjonctif) Interjections ('cool, chouette, super, beurk, zut ...') Semantisch veld van gevoelens (zie verder)
	<ul style="list-style-type: none"> Uitdrukken van hypothese 	Si, à condition de ...
5	Relatie en samenhang tussen de tekstgedeelten aan te duiden	

	<ul style="list-style-type: none"> Eenvoudige samengestelde zinnen met nevenschikking 	Et, ou, mais, donc, car ...
6	Te rapporteren	
	<ul style="list-style-type: none"> Indirecte rede 	hoofdwerkwoorden in de tegenwoordige tijd (il dit que, je me demande si)

39.3. MET COMPLEMENTAIRE LEXICALE KENNIS BINNEN WOORDVELDEN¹⁵ ZOALS		MOGELIJKE CONCRETISERINGEN EN SPECIFIEKE WENKEN
1	Persoonlijke gegevens	naam, leeftijd, adres, telefoon, familie, kleding, gezondheid, lichaamsdelen, uiterlijke kenmerken, karaktereigenschappen, huisdieren
2	Dagelijks leven, schoolleven	vrijtijdsbesteding, sociale media, vakantie, huis en omgeving, verplaatsingen, huishoudelijke taken, huishoudelijke objecten, boodschappen doen, gezondheid en hygiëne school, klas, de klasafspraken en –instructies schoolmateriaal, studiekeuzes, vakken, uurroosters, schooldag
3	Relatie tot de anderen	zich voorstellen, iemand voorstellen, begroeten, bedanken, feliciteren, beleefdheidsrituelen, positieve en negatieve gevoelens uitdrukken, excuses
4	Eten en drinken	wat men wel of niet graag eet of drinkt, de maaltijden, prijzen, menu's, dranken, gerechten, iets bestellen, (on)gezonde voeding, keuken- en tafelgerei

¹⁵ Voor de keuze van de woordvelden werd rekening gehouden met de woordvelden in het leerplan van de eerste graad en met de Référentiels A2 van het ERK.

5	Tijd, ruimte, natuur	<ul style="list-style-type: none">• eeuw, jaar, seizoenen, maanden, dagen, uuraanduidingen, tijdsmarkeerders, frequentie, chronologie van gebeurtenissen, feesten;• reizen: landen, regio's, vervoermiddelen, verkeer;• flora, fauna, ecologie;• lokaliseren in tijd en ruimte.
6	Het weer	algemene waarnemingen en temperatuuraanduidingen
7	Winkelen	soorten winkels, artikelen kopen (ook op het web), prijs, gewicht, hoeveelheid, maten, vorm, betaalmiddelen, voorkeur uitdrukken
8	Diensten en beroepen	post, bank, politie, ziekenhuis, toeristische dienst, media, culturele activiteiten ...

Kennis en vaardigheden integreren: specifieke wenken en voorbeelden

Kenniselementen worden niet geïsoleerd aangebracht of inge oefend. 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.

Lexicale en grammaticale kennis inzetten bij **spreken en gespreksvaardigheid**

bijv. de leerlingen vertellen elkaar wat ze graag **eten en drinken** en gebruiken op correcte wijze de **articles partitifs** en de uitdrukkingen van **hoeveelheid**;

bijv. de leerlingen stellen hun **familie** (woordveld **persoonlijke gegevens**) mondeling voor en gebruiken de correcte **bezittelijke voornaamwoorden** en **adjectieven, bevestigende en ontkennende zinnen**;

bijv. de leerlingen beschrijven hun **huis/kamer** (woordveld **dagelijks leven**) en gebruiken de juiste **voorzetsels** en de gepaste **plaatsaanduiders**, houden rekening met de **overeenkomst zelfstandig-/bijvoeglijk naamwoord**;

bijv. bij het vragen en uitleggen van de weg gebruiken de leerlingen de juiste **voorzetsels, vraagwoorden, vraagzinnen en de gepaste plaatsaanduiders** (woordveld dagelijks leven, verplaatsingen);

bijv. bij het spelen van een dialoog in een ziekenhuis, vertellen de leerlingen waar ze pijn hebben, hoe ze zich voelen (woordveld **persoonlijke gegevens: lichaamsdelen en gezondheid**); ze zetten hierbij de juiste **voorzetsels en werkwoordsvormen in** (avoir mal à/au(x); se sentir, devoir ...).

Lexicale en grammaticale kennis inzetten bij **luisteren**

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

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

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

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

Lexicale en grammaticale kennis inzetten bij **lezen**.

bijv. de leerlingen lezen een aantal brieven en vullen deze aan met de passende uitdrukkingen voor het **begroeten en afscheid** nemen;

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

bijv. de leerlingen reconstrueren de chronologie van een narratief verhaal door de paragrafen in de juiste volgorde te zetten; ze onderlijnen hierbij de **tijdsmarkeerders**.

<p>Lexicale en grammaticale kennis inzetten bij schrijven.</p> <p>bijv. de leerlingen maken een boodschappenlijstje op en gebruiken hierbij de juiste ingrediënten, articles partitifs, hoeveelheden; bijv. de leerlingen schrijven een ansichtkaartje en vermelden wat ze allemaal gedaan en gezien hebben (passé composé), ze vertellen iets over het weer; bijv. 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.</p>
--

<p>LEERPLANDOELSTELLING: 40</p> <p>de leerlingen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties om zo hun functionele en ondersteunende kennis uit te breiden door:</p> <p>40.1 reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden; 40.2 door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren; 40.3 gelijkenissen en verschillen tussen talen ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.</p>	<p>ET 40</p>
<p>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</p>	
<p>40.1 Voorbeeld: de leerlingen horen een gesprekje tussen jongeren die elkaar vertellen wat ze in de vakantie gedaan hebben en herkennen de gebruikte verleden tijden en tijdsmarkeerders.</p>	<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>40.2 Voorbeeld: de leerlingen horen een gesprekje tussen jongeren die elkaar vertellen wat ze in de vakantie gedaan hebben en leiden hieruit het gebruik van de verleden tijden af en breiden hun lexicaal kennis uit in het domein van dagelijks leven, tijd, ruimte, natuur.</p>	
<p>40.3 Voorbeeld: de leerlingen herkennen transparante woorden (vanuit Nederlands of Engels), ze herkennen verschillen in zinsbouw tussen het Nederlands en de doeltaal ("kijken naar TV" en "regarder la télé" / "er is" en "il y a" ...)</p>	

<p>LEERPLANDOELSTELLING: 41</p> <p><i>de leerlingen kunnen verschillen en gelijkenissen onderscheiden in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt</i></p>	<p>ET 41</p>
<p>Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering</p>	
<p>Voorbeeld: de leerlingen bekijken publiciteit op de Vlaamse en Franstalige zenders en vergelijken deze.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen confronteren met een fragment van een populaire internationale soap in Franse en Nederlandstalige versie en hen laten ontdekken dat in de Franstalige cultuur meestal gedubd wordt.</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen vergelijken feesten en tradities uit hun thuiscultuur met die in de Franstalige culturen.</p>	

ATTITUDES

LEERPLANDOELSTELLING 42: <i>de leerlingen tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans</i>	ET 42
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
<p>De leraar zorgt voor een veilig klasklimaat en voor werkvormen 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 zelfevaluatie vragenlijstje m.b.t. hun bereidheid tot lezen, luisteren, spreken, schrijven. De leerlingen kunnen een logboekje/taalportfolio bijhouden van wat ze binnen en buiten de klas gelezen/beluisterd hebben ...</p> <p>De leraar moedigt de leerlingen aan om bij groepswork de doeltaal te gebruiken. Hij observeert de leerlingen en bekrachtigt positief het nemen van risico's bij spreken, het aanwenden van alle middelen om de communicatie gaande te houden ...</p>	
LEERPLANDOELSTELLING 43: <i>de leerlingen streven naar taalverzorging</i>	ET 43
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
<p>Voorbeeld: de leraar confronteert de leerlingen met humoristische voorbeelden van onverzorgd taalgebruik en vraagt hen hierover te reflecteren</p> <p>Voorbeeld: de leerlingen gebruiken spontaan een (online) woordenboek of naslagwerk;</p> <p>Voorbeeld: 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;</p> <p>Voorbeeld: de leraar bezorgt de leerlingen een checklist voor mondelinge en schriftelijke taalverzorging;</p> <p>Voorbeeld: de leraar observeert de leerlingen terwijl ze een schriftelijke of mondelinge opdracht uitvoeren in de klas. Mogelijke attitudegedragingen: woordenlijst raadplegen, nalezen, fouten zorgvuldig verbeteren ...</p>	

LEERPLANDOELSTELLING 43: <i>de leerlingen streven naar taalverzorging</i>	ET 43
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Voorbeeld: de leerlingen verzorgen de verbeteringen bij schrijftaken; zij verbeteren zelf hun spreekfouten; ze houden bij hoe ze aan Grammatica en woordenschatverwerving werken om hun taalvaardigheid te verbeteren.	

LEERPLANDOELSTELLING 44: <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>	ET 44
Specifieke pedagogisch-didactische wenken	
Voorbeeld: de leerlingen kijken naar Franstalige zenders, luisteren naar radiostations en lezen Franstalige teksten. Ze bezoeken en gebruiken Franstalige sites (bv. populair televisieprogramma of internetfilmpje) die te maken hebben met hun leefwereld en communiceren erover en beantwoorden daarover een eenvoudige vraag.	
Voorbeeld: 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).	
Voorbeeld: de leraar stimuleert correspondentie en uitwisselingen met Franstalige leeftijdsgenoten.	
Voorbeeld: 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 kan motiverend zijn.	

LEERPLANDOELSTELLING 45: <i>de leerlingen staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt</i>	ET 45
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Voorbeeld: in gesprekken/discussies met locuteurs natifs (bij een uitwisseling, een chatsessie, een interview met een externe spreker in klas) stellen de leerlingen spontaan vragen over bepaalde cultuuruitingen. Voorbeeld: leerlingen vergelijken eetgewoontes/recepten/ beleving van bepaalde feesten zoals Sinterklaas, Halloween ...	

LEERPLANDOELSTELLING 46: <i>de leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten</i>	ET 46
Specifieke pedagogisch-didactische wenken en mogelijke concretisering	
Voorbeeld: de leerlingen stellen zich open voor de talige en niet-talige aspecten van artistiek-literaire teksten zoals rijm en ritme. Voorbeeld: leerlingen beluisteren liedjes, lezen gedichten en illustreren deze met een collage of tekening. Voorbeeld: de leerlingen brengen zelf gekozen Franstalige liedjes mee naar de klas.	

VERDIEPINGSMOGELIJKHEDEN VOOR HET EXTRA UUR

De hierboven vermelde doelstellingen van de basisvorming kunnen verdiept worden door het aanbieden van een extra uur. De verdieping kan betrekking hebben op:

- de linguïstische complexiteit van de te verwerken en de te produceren teksten (woordenschat, zinsstructuur, spraakkunst);
- de groeiende vaardigheid qua correctheid, vlotheid en creativiteit, vooral bij mondelinge interactie;
- de tekstsoort (informatieve, narratieve, prescriptieve en artistiek-literaire teksten);
- de aard van de tekst: formeel, informeel, de lengte, de structurering, de inhoud en het abstractieniveau;
- het verwerkingsniveau: beschrijvend, structurerend en beoordelend;
- de complexiteit van en de hoeveelheid taaltaken die de leerlingen moeten uitvoeren.

ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

PRIMORDIAAL: MAXIMAAL GEBRUIK VAN HET FRANS ALS VOERTAAL

- 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 herkenningspunten 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 hoog. 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 leraar 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 leraar 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 leraar 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.
- Zelf maximaal Frans praten.
- Pairwork met beloning voor doeltaalgebruik.
- Vertrouwde klasconversaties in de doeltaal voeren.

LUISTEREN

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.

Luisteroefeningen zijn echter niet meteen de makkelijkste taaloefeningen in de klas. Leerlingen bekruipt al eens een gevoel van paniek. De snelheid waarmee de klankstroom op hen afkomt en de vrees niet elk woord te zullen begrijpen, maken velen onder hen angstig of moedeloos. Anderen vinden bepaalde luisteroefeningen dan weer simpel en ervaren te weinig uitdaging. Variatie en diepgang in oefenvormen en strategieën moeten zorgen voor voldoende ondersteuning en uitdaging, ook voor de betere leerlingen.

Wie en wat beluisteren?

De leraar integreert uiteraard het luisteren in alle lesfasen. Teruggrijpen naar het Nederlands kan uitzonderlijk gebeuren als daardoor het taalverwervingsproces bevorderd wordt. Verantwoord, beperkt gebruik van het Nederlands is niet enkel geruststellend voor sommige leerlingen maar kan ook tot betere leerresultaten leiden. We verwijzen naar het hoofdstuk “doeltaalgebruik” voor verdere wenken.

Taal is in de eerste plaats klank. De taal van de leraar evenals het gebruikte auditief materiaal moeten correct zijn. Zij vormen het voorbeeld dat de leerlingen zullen nabootsen. Het is dus belangrijk aandacht te schenken aan uitspraak en prosodie. Naast de klassieke uitspraak oefeningen worden best ook fonetische onderscheidingsoefeningen voorzien. Deze kunnen het auditief begrijpen sterk bevorderen. “Jean lève son verre” en “J’enlève son verre” illustreren hoe accentverschuiving een andere betekenis teweeg kan brengen. Een foutieve klankopname kan leiden tot grammaticale fouten of spellingfouten. (le garçon - les garçons, je fais - j’ai fait, doux – douce - douze).

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 authentieke luistersituaties. Een tekst die de leraar hardop leest is geen gesproken taal en kan als zeer kunstmatig overkomen. Daarom is het niet de aangewezen weg om bij de leerlingen de luistervaardigheid te trainen.

De leraar 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. 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 in de virtuele klas Frans op Smartschool). Training van luistervaardigheid kan tevens op een efficiënte wijze door de auditieve component van educatieve software.

Hoe luisteren aanpakken?

Luistervaardigheid is niet gelijk aan het reproduceren van de inhoud van beluisterde teksten. Het gaat er evenmin om alle woorden van een tekst te begrijpen, 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 luisteroefeningen 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: de luistervaardigheid train je 'met gesloten boek'.

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

Prikkel de nieuwsgierigheid van de leerlingen, maak gebruik van hun voorkennis, bepaal het luisterdoel, geef duidelijke functionele luisteropdrachten en leer de leerlingen anticiperen op een boodschap of op een luistersituatie.

In sommige gevallen kan het nuttig zijn vooraf taalkundige informatie te geven, zoals een aantal ongekennde woorden die onontbeerlijk zijn voor globaal tekstbegrip. Het spreekt voor zich dat een gezonde dosering hier aangewezen is. Indien de leraar te veel ongekennde woorden-schat moet aanbrengen, dan zal document wellicht niet geschikt zijn om aan luistervaardigheidstraining te doen.

Beperk klassieke frontale uitleg in tijd, zodat de leerlingen geconcentreerd blijven (het gemiddeld aantal minuten dat leerlingen hun aandacht kunnen houden bij een uitleg = 1.5 x de leeftijd)

FASE 2: TIJDENS HET LUISTEREN

Luisteren oefen je in eerste instantie zonder de uitgeschreven tekst.

Oefen verschillende luisterstrategieën in functie van het luisterdoel:

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

Oefen de leerlingen in het gebruik maken van ondersteunend materiaal: 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 taaltaak. Bepaal vooraf 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 ook 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.
- Nadat de leraar het onderwerp van een tekst heeft ingeleid, formuleren de leerlingen – klassikaal of in paren – hun ervaringen, mening en/of verwachtingen en gaan tijdens het beluisteren na of hun verwachtingen werden ingelost. Dat prikkelt meteen hun belangstelling.

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-zwakke analyse van de leerling te maken en de daaraan gekoppelde remediëring van de leerling te bepalen.

Hoe luisteren oefenen en evalueren?

Mogelijke oefen- en evaluatievormen:

- meerkeuzevragen,
- vrai-faux vragen met verduidelijking van de keuze,
- matching,
- een schema invullen,
- open vragen,
- tekststructuur herkennen en eventueel reconstrueren
- verbanden verduidelijken (bv. met behulp van een mind map),
- gatentekst vervolledigen,
- een “grille d’écoute” invullen,
- een beperkt aantal samenvattingen waaruit de leerlingen die tekst moeten kiezen die het best aansluit bij de beluisterde tekst,
- een samenvatting waarin de leerlingen foutieve gegevens moeten corrigeren.

Men mag zich niet systematisch beperken tot detailvragen. Het globale tekstbegrip is minstens even belangrijk.

‘Vrai-faux-vragen’, meerkeuzevragen of vragen die een heel kort antwoord vereisen bieden het voordeel dat de leraar de zuivere luistervaardigheid kan toetsen, zonder interferentie met productieve schrijfvaardigheid. Het beantwoorden van open vragen verplicht de leerling tot het schriftelijk formuleren van zijn ideeën, waardoor de validiteit van de toets in het gedrang dreigt te komen. Een oplossing hiervoor kan erin bestaan dat men de leerlingen hun antwoorden in het Nederlands laat formuleren. Indien men toch opteert voor de evaluatie van gekoppelde vaardigheden is het belangrijk heldere vragen te stellen en expliciete evaluatiecriteria per vaardigheid op te stellen.

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

10 TIPS BIJ LUISTEREN (LUISTEREN NAAR DE LERAAR, DE MEDELEERLINGEN, LUISTERTEKSTEN)

- 1 Hou rekening met de leefwereld van de leerlingen bij de tekstkeuze en vertrek bij voorkeur vanuit hun ervaringen en voorkennis.
- 2 Maak tijd om leerlingen naar elkaar te leren luisteren. Leer ze elkaar waarderen door kritisch naar elkaar te luisteren en te argumenteren. Bespreek de antwoorden (volledigheid, verstaanbaarheid ...).
- 3 Geef de leerlingen vooraf concrete, duidelijke en functionele luisteropdrachten.
- 4 Varieer globaal (skimming) en selectief (scanning) luisteren.
- 5 Maak gebruik van visuele ondersteuning (mimiek, lichaamstaal, illustraties), vestig indien nodig de aandacht van de leerlingen op achtergrondgeluiden en intonatie.
- 6 Zorg voor voldoende variatie om de aandacht van de leerlingen levendig te houden. (het aantal minuten dat leerlingen hun aandacht kunnen houden bij een uitleg = 1.5 x leeftijd).

- 7 Neem zelf een actieve luisterhouding aan. Indien nodig, probeer je het taalgebruik van de leerlingen te optimaliseren. Wat leerlingen zeggen, kan je (laten) verduidelijken, zelf verbeterend herhalen (modelleren), uitbreiden (expanderen), ordenen en samenvatten.
- 8 Laat instructies herhalen.
- 9 Geef leerlingen wel omschreven en van elkaar verschillende taken.
- 10 Laat leerlingen na het luisteren zinvolle en verschillende vragen bedenken. Laat ze die eventueel in groepjes oplossen.

LEZEN

Lezen opent je wereld

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 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 moet zorgen voor ondersteuning, voldoende uitdaging en leesplezier.

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

Wat lezen?

De variatie aan teksten waarmee we in het reële leven in contact komen is enorm. Het is belangrijk deze variatie aan authentieke teksten in de klas binnen te brengen. Folders van sportverenigingen, programma's van bioscoop, radio, TV, reclamefolders, horoscopen, spelregels, een stadsplan, een recept, een inhoudstafel of een kort artikel uit een jongerentijdschrift, e-mails, wenskaarten, uitnodigingen, een kasticket, een menu, een sms, een gedicht, een fabel, een stripverhaal, een sprookje ... zijn levensechte teksten die de leerlingen in contact brengen met de realiteit van de Franstalige gebieden en de motivatie van de leerlingen sterk bevordert. Literaire teksten met een aangepaste moeilijkheidsgraad kunnen, al dan niet onder de vorm van huislectuur, zeker de culturele verrijking van de leerlingen ten goede komen.

Schooltijdschriften kunnen een interessant middel zijn om leerlingen aan te zetten tot lezen. Ze bieden het voordeel dat ze de actualiteit volgen en nadrukkelijk inspelen op de belangstelling en de leefwereld van de jongeren.

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. hypertexten. Het is een meer verkennende manier van lezen waarbij de lezer zich beweegt naar eender welke plaats waar zijn interesse of nood aan info hem brengt. Essentieel is wel dat de leraar de leerlingen stuurt bij het surfen op het web. Het mag geen vrijblijvende activiteit worden, maar moet een taakgerichte werkvorm zijn met precieze opdrachten. (zie sitografie in de virtuele klas Frans op Smartschool)

Het expressief lezen van bestudeerde teksten mag niet verwaarloosd worden. Hierbij is het van belang een duidelijk onderscheid te 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.

Huislectuur

De huislectuur koppelen we best aan zinvolle opdrachten (bijv. bij het zoeken van informatie over de sociaal-culturele achtergrond), waarbij de verschillende vaardigheden worden geïntegreerd. Een leesproject gestoffeerd met creatieve opdrachten kan leiden tot zowel schrijfvaardigheid als tot spreekvaardigheid.

Enkele voorbeelden van creatieve taken:

- een interview met het hoofdpersonage schrijven;
- twee personages met elkaar laten corresponderen;
- een ander einde voor het verhaal bedenken;
- een passage uit het dagboek van één van de personages schrijven,
- een nieuw kapt ontwerpen;
- fragmenten van de verfilming van een boek bekijken en vergelijken.

Hoe lezen aanpakken?

Een authentieke aanpak van lees oefeningen is een aanpak die lijkt op het lezen in realiteit. 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. Hier kan net aan 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 daarmee overeenstemmend leesgedrag voor hen bepaalt. Naarmate de leerlingen vorderen kunnen zij zelf mee beslissen over het leesdoel en hun leesgedrag hier op afstemmen. Instructiekaarten 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? Vóór het lezen van sommige teksten, zoals bepaalde literaire teksten, kan men via foto's, illustraties, video, muziekfragmenten, enz., bij de leerlingen een sfeer suggereren, oproepen die het anticiperen en het formuleren van een verwachtingshorizon kunnen ondersteunen.

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 afslui-

tende 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 (skimmen; lecture écrémage);
- selectief lezen: specifieke informatie uit de tekst halen (scannen; lecture balayage);
- intensief lezen: aandachtig lezen om de tekst helemaal te begrijpen;
- focussen op transparante woorden, op bekende elementen in de leestekst;
- gebruik maken van woorden die verbanden uitdrukken tussen tekstsegmenten (bv. premièrement, d’abord, ensuite, mais, d’autre part, donc ...);
- terugrijpen naar het ondersteunend materiaal (lay-out, illustraties, titel).

FASE 3: NA HET LEZEN

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

Net als bij luisteren wordt de verworven kennis ingezet in spreek-, lees- of schrijftaken. Leerlingen kunnen bijv. een antwoord schrijven op een gelezen mail, bellen om te reageren op een schriftelijke uitnodiging, een gelezen verhaaltje navertellen ...

Na het lezen is het belangrijk met de leerling 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 sterkte-zwakke analyse van de leerling te maken. Hij kan dan de verworven kennis en strategieën hergebruiken en transfereren in andere contexten, in volgende leesopdrachten. Indien nodig kan na deze reflectie bijgestuurd worden en remediëring voorzien worden.

Hoe lezen oefenen en evalueren?

Mogelijke oefen- en evaluatie-instrumenten zijn:

- meerkeuzevragen,
- vrai-faux-vragen met verbetering van de foute beweringen
- matching,
- een gatentekst vervolledigen,
- open vragen over de tekstinhoud,
- taalgerichte opdrachten (hoe zegt men in de tekst ...)
- een ‘grille de lecture’ invullen,
- paragrafen in de juiste volgorde zetten,
- uit een aantal titels de best passende kiezen;
- uit een aantal samenvattingen van de tekst de best passende kiezen;
- de structurele opbouw van een tekst herkennen: bijv. plaatjes in de juiste volgorde zetten;

Men mag zich niet systematisch beperken tot detailvragen. Het globale tekstbegrip is minstens even belangrijk.

‘Vrai-faux-vragen’, meerkeuzevragen of vragen die een heel kort antwoord vereisen bieden het voordeel dat de leraar de zuivere lezen 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. Een oplossing hiervoor kan erin bestaan dat men de leerlingen hun antwoorden in het Nederlands laat formuleren. Indien men toch ook de bedoeling heeft schrijfvaardigheid te evalueren, is het belangrijk heldere vragen te stellen en expliciete evaluatiecriteria per vaardigheid op te stellen.

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

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

10 TIPS BIJ LEZEN

- 1 Laat een nieuwe tekst nooit meteen luidop lezen door een leerling: luidop lezen vertraagt meestal het leestempo en de aandacht die de leerling aan het technische aspect moet besteden verdringt het begrip van de tekst.
- 2 Maak het leesdoel vooraf duidelijk. Geef functionele realistische opdrachten, waarbij globaal, selectief en intensief lezen aan bod komen.
- 3 Roep voor het lezen van de tekst de dagelijkse en schoolse voorkennis op van de leerlingen (klasleergesprek, mind map). Laat achteraf de tekst opnieuw in verband brengen met wat ze al wisten van het onderwerp en/of de talige aspecten van de tekst.
- 4 Laat leerlingen voorspellen (aan de hand van titel, illustraties, tussenkopjes e.d.) wat ze zullen te weten komen bij het lezen van de tekst.
- 5 Verwoord voor de klas een leesstrategie. Laat een leerling een strategie uitleggen, becommentariëren.
- 6 Geef indien gewenst structurele ondersteuning (aan zwakkere lezers). Dit kan d.m.v. een deels ingevuld schema van de tekst. Dit leeskader kan achteraf ook dienen als schrijfkader voor bijv. een samenvatting. Geef de kernwoorden van de tekst op en laat ze in de juiste volgorde zetten.
- 7 Laat leerlingen na het lezen voor elkaar zinvolle en verschillende vragen bedenken.
- 8 Laat niet altijd alle leerlingen met dezelfde tekst werken. Het lezen van verschillende teksten maakt de activiteit functioneler.
- 9 Verhoog de leesbereidheid van de leerlingen door hen te betrekken bij de keuze van te lezen teksten: geef hen een lijst van mogelijke teksten en laat hen kiezen in functie van hun interesse en smaak.
- 10 Laat leerlingen zelf teksten meebrengen naar de klas. Laat de leerlingen lezen wanneer ze klaar zijn met een opdracht in klas (kilometers maken).

SPREKEN EN MONDELINGE INTERACTIE

Van mondje 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 het 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 zeer sterk 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 geoptimaliseerd worden.

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:

- klasconversatie;

- projectwerk met deelopdrachten;
- enquêtes;
- ‘une foire’: kleine groepen leerlingen stellen beurtelings aan elkaar een zanger, een groep, een chanson, een idool ...voor;
- mondelinge verslag of presentatie;
- telefoongesprekken;
- korte dialogen, rollenspellen waarbij geleidelijk aan de voorbereidingsfase wordt afgebouwd.
- discussieopdrachten,
- een persconferentie.

Hoe spreken en mondelinge interactie aanpakken?

Het inoefenen gebeurt het best door gebruik te maken van interactieve werkvormen, zoals groepswork, pairwork en rollenspel. 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 leraar moet deze aanbieden, ze doelmatig en expliciet inoefenen tot de leerling ze automatisch toepast.

De klasconversatie kan ingeoeffend worden met behulp van klastaalposters die men aan de muur van de klas hangt. Het inslijpen gebeurt door het luidop nazeggen, het raden van de uitdrukking die uitgebeeld wordt, het vormen van zinnen met behulp van sleutelwoorden. Het kan een vast ritueel zijn bij het begin van de les om deze klasgebonden uitdrukkingen samen in te oefenen.

FASE 1: voor de spreek- of gespreksopdracht

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 spreeschema (canevas). Spreektaal is geen schrijftaal: leerlingen dienen veelvuldig te oefenen in het inzien van de verschillen en hun boodschap kunnen omzetten naar het gepaste spreekregister. Het is uiterst belangrijk de leerlingen te wijzen op het te gebruiken taalregister.

FASE 2: tijdens de spreek- of gespreksopdracht

Eerst worden de vaste uitdrukkingen en woorden gefixeerd door de dialoog luidop te lezen/na te spelen. Zeker bij taalzwakkere leerlingen is het ook nodig om inslijp-oefeningen te voorzien. Geleidelijk aan moeten leerlingen ertoe gebracht worden de woorden en uitdrukkingen in te zetten in andere contexten. Hiervoor kunnen A/B fiches met instructies, rollenspellen en simulatieoefeningen 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 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 ingeoeffend 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 de spreek- of gespreksopdracht

Na het spreken is het belangrijk met de leerling te reflecteren op de uitgevoerde taak. 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.

Een spreek- of gespreksoefening kan aanleiding zijn voor een schriftelijke taalkaak zoals een verslag, persoonlijke reactie ... en kan aangevuld worden met opdrachten i.v.m. luisteren en lezen.

Hoe spreken en mondelinge interactie oefenen en evalueren?

Fouten zijn 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 op basis van de systematische observatie van het taalgedrag van de leerlingen. De leraar noteert zijn bevindingen in praktische evaluatieschema's en onder de vorm van korte aantekeningen met een bijhorende beoordeling. De registratie brengt voor de leraar heel wat organisatie met zich mee omdat hij de evaluatie systematisch moet inpassen in al de andere werkzaamheden tijdens het lesgebeuren. Bovendien moet hij erover waken dat de observatie met de daaraan verbonden evaluatie geen remmende invloed heeft op de spreekbereidheid en de spontaneïteit van de leerlingen.

Het is essentieel dat bij de evaluatie van de gespreksvaardigheid vooraf bepaalde en aan de leerlingen meegedeelde criteria worden gehanteerd. Deze worden best uitgewerkt door de vakgroep. Het gewicht en de keuze van elk criterium kan natuurlijk variëren naargelang van de graad.

Volgende parameters/criteria kunnen gehanteerd worden:

Uitvoering van de opdracht

- Werd de opgave begrepen en volledig?
- 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 zelfevaluatie 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 naar leerautonomie

Men kan o.a.:

- bestaande dialogen laten variëren;
- eigen dialogen expressief laten brengen;
- een presentatie laten uitvoeren met visuele ondersteuning,
- een voorbereid rollenspel laten spelen;
- een telefoongesprek laten voeren met behulp van A/B fiches.

10 TIPS VOOR SPREKEN EN MONDELINGE INTERACTIE (SPREKEN MET DE LERAAR, DE MEDELEERLINGEN)

- 1 Maak van de doeltaal een echt communicatiemiddel, door ze zoveel mogelijk te (laten) gebruiken: lessen in het Frans en niet (enkel) over het Frans.
- 2 Zorg voor een veilige leeromgeving, laat de leerlingen (eerst) in duo's met elkaar aan de slag gaan, dat vermindert de spreekangst. Laat hen vaak in groepjes spreken zodat hun publiek beperkter wordt.
- 3 Zorg ervoor dat in een leergesprek de school- en vaktaalwoorden functioneel worden gebruikt (consolidering van wat in Nederlands en de zaakvakken wordt aangebracht en ingeoefend). Vraag de leerlingen om sommige woorden uit te leggen. Op die manier kun je woorden met betekenis vullen (semantiseren) en vastzetten (consolideren). Maak binnen de vakwerkgroep talen of samen met de leerlingen een lijst met spraakkunstterminologie en instructietaal.
- 4 Moedig aan en spreek je waardering uit.
- 5 Hou rekening met de technische aspecten (taalregister, duidelijkheid, zinsconstructie, vervoegingen, uitspraak), maar luister vooral naar de boodschap.
- 6 Corrigeer fouten op een modellerende (verbeterend herhalende) manier. Onderbreek de leerlingen niet (teveel), maar corrigeer na de spreekopdracht
- 7 Vermijd klassieke spreekbeurten. Vervang ze door kortere functionele presentaties van (groeps)werk en levensechte gespreksopdrachten.
- 8 Zorg voor een duidelijke opdracht en omschrijf vooraf aan welke criteria de opdracht moet beantwoorden. Je kan die criteria ook samen met de leerlingen vastleggen.
- 9 Laat de leerlingen bij langere presentaties een schema met kernwoorden opstellen of geef ze een spreekkader.
- 10 Zorg voor geboeide luisteraars, bijv. door ze een taak te geven m.b.t. wat gezegd wordt. Dit motiveert de spreker.

SCHRIJVEN

Functioneel en levensecht

Om tot autonome schrijfvaardigheid te komen werken we stapsgewijs en via tussendoelstellingen. Een planmatige progressie is dus noodzakelijk om leerlingen tot autonoom, meer creatief schrijven te brengen.

Welke schrijftaken?

Voorbeelden van mogelijke schrijfvaardigheidsoefeningen zijn:

- een inschrijvingsfiche invullen (bijv. om deel te nemen aan een wedstrijd);
- een formele / informele mail of brief schrijven;
- een tekening of foto beschrijven;
- een verslag schrijven;
- een einde aan een verhaal schrijven;
- een scenario schrijven;
- een beeldverhaal uitschrijven;
- een fait divers schrijven

Als leerlingen voor echte lezers schrijven (en niet uitsluitend voor de toevallige 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. Naast de gewone elektronische briefwisseling tussen twee leerlingen kan een e-mailproject de vorm aannemen van een zgn. teletrip, waarbij leerlingen internationaal moeten samenwerken. Hiervoor moeten de leerlingen opzoekingen verrichten, tekst- en ander materiaal produceren en naar elkaar doorsturen. De resultaten van hun werk kunnen blijvend op het net verschijnen en resulteren in een website of blog.

Via e-mail is het gemakkelijk om teksten naar elkaar en naar de leraar door te sturen, ze geannoteerd terug te krijgen en zo te groeien naar autonoom schrijven.

Op de site van de school een “Frans poëziehoekje” creëren, kan eveneens stimulerend werken.

Hoe schrijven oefenen?

FASE 1: voor het schrijven

Vooraleer de leerlingen aan hun schrijftaak beginnen moeten ze vertrouwd worden gemaakt met de specificiteit ervan aan de hand van een duidelijk model. 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 doel 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 zijn tekst niet eerst volledig in zijn moedertaal schrijft, maar onmiddellijk in het Frans, best aan de hand van een aangereikt model.

De leraar geeft vooraf de criteria waaraan de schrijftaak moet beantwoorden.

Het schrijfproces dient beschouwd te worden als een oefening in probleemoplossend, dus strategisch handelen. De achtereenvolgende fasen die de leerling daarbij doorloopt worden weergegeven in het OVUR-schema. (bijv. voor wie schrijf ik?; Welke bedoeling heb ik? ...)

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 bijv. aan de leerlingen vragen om hun droomvakantie te beschrijven. Hiertoe krijgen de leerlingen de opdracht in een woordenlijst de verschillende noodzakelijke woorden op te zoeken en deze in een mind map onder te brengen.

De leraar waakt erover dat de leerlingen effectief en correct gebruik maken van aangeboden modellen of stappenplannen 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. Spellingsoefeningen zijn hierbij louter ondersteunend. Zij kunnen geenszins als een volwaardige schrijfofdracht worden beschouwd, aangezien zij enkel focussen op een deelaspect van schrijven, nl. de spelling.

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 schrijfofdrachten 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-zwakke analyse van de leerling te maken. Hij kan dan de verworven kennis en strategieën hergebruiken en transfereren in andere contexten, in volgende schrijfofdrachten. 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 bijv. 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 doelgerichtheid en de inhoudelijke kenmerken van de geproduceerde tekst. Het is belangrijk de leerlingen te wijzen op hardnekkige spelfouten en steeds terugkerende grammaticale problemen, maar zij mogen bij de evaluatie niet overheersen. Ook hier geldt het principe dat een goed evenwicht moet gezocht worden tussen de vlotheid van de expressie en correctheid. Wel vormen de teksten van de leerlingen interessante documenten om te komen tot een diagnose van het beheersingsniveau van hun functionele kennis. Zo kunnen fouten beschouwd worden als belangrijke indicatoren voor de noodzaak van bepaalde remediërende activiteiten.

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

Uitvoering van de opdracht

- Werd de opgave begrepen en volledig?
- Is de tekst logisch opgebouwd en samenhangend?
- Springt de leerling creatief om met de opdracht en durft hij een risico nemen?
- Werden tekstconventies, register en lay-out gerespecteerd?

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,
 - spelling en interpunctie.

Het gebruik van (digitale) hulpmiddelen (woordenboek, grammatica ...) is evident. Toch zal men het best afspraken maken om een onverantwoord en overdadig gebruik te beperken.

Nieuwe Franse spelling

Zoals elke levende taal is, in de loop der eeuwen, de Franse taal ook geëvolueerd. Zijn spelling heeft verscheidene hervormingen ondergaan. Sinds enkele jaren kent de spelling van het Frans een nieuwe ontwikkeling. Maar ook vandaag, blijft de spelling van de Franse taal is een van de moeilijkste in de wereld. Het is daarom logisch dat er 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).

Meer info: zie virtuele klas Frans op Smartschool.

10 TIPS BIJ SCHRIJVEN

- 1 Geef leerlingen functionele en levensechte schrijfopdrachten, zorg ervoor dat hun schrijftaken ook effectief een leespubliek hebben (schoolkrantje, brief, mail, poster ...) Werk hiervoor ook vakoverstijgend (bijv. organisatie van een tentoonstelling of gedichtendag op school, voorbereiding van een uitstap ...).
- 2 Geef schrijfkaders mee die geleidelijk aan beperkter worden.
- 3 Laat leerlingen eerst hun gedachten ordenen d.m.v. kernwoorden en schema's. Laat andere leerlingen eventueel de schema's aanvullen.
- 4 Spelling en grammatica zijn onderdelen van schrijven, geen doel op zich.
- 5 Laat leerlingen zelf vragen verzinnen en opschrijven. Die vragen kan je gebruiken voor de les, een toets, het examen ...
- 6 Laat leerlingen regelmatig in heterogene duo's schrijven of laat ze hun werkjes onderling uitwisselen voor feedback.
- 7 Laat leerlingen hun teksten herschrijven. Verbeter de fouten niet zelf, maar duid de aard van de fout aan en laat de leerlingen zelf aan de slag gaan.
- 8 Oefen leerlingen in het raadplegen van naslagwerken (woordenlijsten, grammatica-boek) en het gebruik van de spellingchecker.
- 9 Gebruik ook de nieuwe media en zorg voor gevarieerde opdrachten (mail, chat, forum, sms, facebook, blog ...).
- 10 Laat leerlingen hun teksten op het smartbord schrijven en ze er voor de groep presenteren. Op die manier kan er ook samen gebouwd worden aan een schrijftekst, wat dan weer de mondelinge interactie bevordert.

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 taalphenomenen 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 (bijv. in de vorm van formules of schema's met goede typevoorbeelden). Het mag zeker nooit de bedoeling zijn om een volledig lesuur vol te proppen met grammaticale theorie en weinig motiverende toepassingen. 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 klas Frans op Smartschool.

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 elektro-

nische 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 computertoepassingen 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 nopen 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 leerstijl¹⁶. 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.

¹⁶ Er bestaan heel wat testen om de leerstijl van de leerlingen te achterhalen. Consulteer hiervoor het net.

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 groepssfeer bij tot het welbevinden van elke leraar.

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

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

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

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

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

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

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

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

Voor het welslagen is het aan te bevelen dat een OLC-beheerder aangesteld wordt. Deze beheerder zorgt o.a. voor inchecken, bewaren van orde, beheer van het materiaal en praktische organisatie en wordt bijgestaan door een ICT-coördinator voor de technische aspecten. Door het specifieke karakter van het OLC is deze ruimte bij uitstek geschikt voor de realisatie van de ICT-integratie binnen de vakken maar deze integratie mag zich niet enkel tot het OLC beperken.

ICT-integratie als middel voor kwaliteitsverbetering

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

ICT-integratie kan op volgende manieren gebeuren:

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

nadelen van de aangewende middelen (programma's, applicaties ...). Op basis hiervan kunnen ze hun keuzes bijsturen.

VOET

Wat en waarom?

Vakoverschrijdende eindtermen¹⁷ (VOET) zijn minimumdoelen die, in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen, niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar door meerdere vakken en/of vakoverschrijdende onderwijsprojecten worden nagestreefd.

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

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

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

Globaal:

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

Per graad:

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

Een zaak van het hele team

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

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

¹⁷ In de eerste graad B-stroom spreekt men over vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen (VOOD). Aangezien zowel VOET als VOOD na te streven zijn, beperken we ons in de tekst tot de term VOET, waarbij we zowel naar het begrip vakoverschrijdende eindtermen als vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen verwijzen.

Het 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.

EVALUATIE

ALGEMENE PRINCIPES

Evaluatie behoort tot de autonomie van de school. Zij tekent binnen het wettelijke kader (SO 64) haar eigen evaluatiebeleid uit, en aansluitend hierop ontwikkelt de vakgroep Frans haar eigen visie en evaluatiepraktijk.

De vakgroep kan ondermeer over volgende items afspraken maken:

- de organisatie van de evaluatie en de remediëring;
- de criteria en hun gewichten;
- de instrumenten 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 ...

Een eenduidig en transparant evaluatiesysteem komt de kwaliteit van het onderwijs ten goede. Daarom is het belangrijk om ook over de vreemde talen heen tot een consensus over de evaluatiepraktijk te komen.

Wanneer de school opteert een extra uur in te richten dient erover gewaakt te worden dat alle leerlingen van deze studierichting beoordeeld worden op basis van dezelfde doelstellingen, deze uit de basisvorming. De evaluatie van dit extra uur kan evenwel extra informatie geven voor de onderwijsloopbaanbegeleiding en advisering bij het attest. Het kan niet dat een leerling niet slaagt omwille van een tekort op dit extra uur.

WENKEN BIJ EVALUATIE

De leerplandoelstellingen vormen uiteraard het vertrekpunt van elke evaluatie.

Zowel bij dagelijks werk als bij examens worden de vijf vaardigheden evenwichtig geëvalueerd.

DAGELIJKS WERK

Kennis, vaardigheden en vakattitudes bepalen de resultaten voor dagelijks werk. Om dit alles te evalueren kan de leraar o.m. volgende technieken en instrumenten gebruiken:

- toetsen (korte mondelinge of schriftelijke overhoringen, herhalingstoetsen);
- vaardigheidsgerichte (groeps)opdrachten met evaluatielijsten;
- oefeningen in de klas en thuis;
- realistische en betekenisvolle projecten;
- observaties van attitudegedragingen zoals klasactiviteit, netheid en volledigheid van documenten en verbeteringen;
- reflectie over het leerproces (co-, peer- en zelfevaluatie).

Toetsen, opdrachten en projecten worden evenredig verdeeld over het schooljaar, op basis van het aantal lestijden per week en in samenspraak met de vakgroep en het leerkrachtenteam. Planning, doelen en vorm van de evaluatie worden gecommuniceerd aan de leerlingen.

De vakgroep vertaalt de vakattitudes uit de leerplannen in enkele concreet waarneembare attitudegedragingen, die tijdens het leerproces kunnen geobserveerd worden door leerlingen en leraar.

De leerlingen kunnen in een portfolio hun vorderingen bijhouden en aantonen.

Uit alle evaluatiegegevens 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 evaluatiegegevens kan men cijfermatig, met symbolen (+/-) en verbaal inventariseren.

Alle evaluatiedocumenten 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 evaluaties grondig te bespreken en door de leerlingen te laten bijhouden.

De leerling en de persoon belast met zijn opvoeding worden bestendig geïnformeerd over de vorderingen, de prestaties en de taken met inbegrip van remediëringsoopdrachten 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 verschillende onderdelen van het examen behoort tot de bevoegdheid van de vakgroep die daarover overleg pleegt en haar keuzes motiveert.

Het is raadzaam de leerlingen tijdig en duidelijk over de wijze van examineren en evalueren in te lichten. 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.

Bij de selectie van de leerplandoelstellingen die men op een examen wil evalueren kan men zich de vraag stellen welke doelstellingen essentieel zijn voor het volgend semester of schooljaar.

Net zoals de evaluatiedocumenten van dagelijks werk, hebben ook de examens 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.

Modelantwoorden kunnen hierbij de volgende elementen bevatten:

- De correcte antwoorden of een beschrijving van de verwachte tekstkenmerken (bijv. inhoudelijke elementen, linguïstische aspecten, adequaat taalgebruik);
- Getolereerde afwijkingen van de verwachte oplossing;
- Een puntenverdeling of – voor open vragen – een evaluatiooster met uitgeschreven cijfercode voor elk criterium.

Het samen in de vakgroep ontwikkelen en/of bespreken van examens, het analyseren van de examenresultaten van leerlingen om hier bijsturing en remediëring aan te koppelen zijn sterke pijlers van een kwaliteitsvolle evaluatiepraktijk.

U vindt in de virtuele klas Frans bijkomende wenken en informatie m.b.t. evaluatie.

MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN¹⁸

Om dit leerplan in optimale omstandigheden te realiseren, moet de leraar Frans over de noodzakelijke uitrusting en didactisch materiaal kunnen beschikken. Dit houdt in:

- een behoorlijk vaklokaal met ruimte voor aankleding (posters, wandkaarten, foto's, knipsels...) en gemakkelijk verplaatsbaar meubilair om interactieve werkvormen mogelijk te maken,
- een bord,
- een scherm en beamer,
- een degelijke geluidsinstallatie,
- een vaste of mobiele tv- en dvd-speler (indien er geen computer voor dataprojectie aanwezig is),
- de cd's en/of dvd's die horen bij de gebruikte leermiddelen,
- een zakwoordenboek Frans/Nederlands en Nederlands/Frans per 2 leerlingen,
- grammatica's ... (inclusief cd-rom's) .
- minimum 1 computer met internetaansluiting voor consultatie en/of dataprojectie en vlotte toegang tot meerdere computers.

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

¹⁸ 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.

BIBLIOGRAFIE

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