

## **SECUNDAIR ONDERWIJS**

Onderwijsvorm: **TSO**

Graad: **derde graad**

Jaar: **derde leerjaar**

Studiegebied: **Toerisme**

### **SPECIFIEK GEDEELTE**

Optie(s): **Toerisme en recreatie  
Toerisme en organisatie**

Vak(ken):

<b>AV Frans</b>	
<b>Toerisme en recreatie</b>	<b>2 lt/w</b>
<b>Toerisme en organisatie</b>	<b>3 lt/w</b>

Vakkencode: **CW-f**

Leerplannummer: **2005/041**  
**(vervangt 2004/246)**

Nummer inspectie: **2004 / 246 // 1 / B / SG / 2h / III7 / / D/**  
**Vervangt 2004 / 246 // 1 / B / SG / 1 / III7 // V/05**

## INHOUDSTAFEL

VISIE.....	1
BEGINSITUATIE .....	2
ALGEMENE DOELSTELLINGEN .....	3
LEERPLANDOELSTELLINGEN/LEERINHOUDEN .....	9
FUNCTIONELE KENNIS .....	21
PEDAGOGISCHE EN DIDACTISCHE WENKEN .....	30
<i>Algemeen</i> .....	30
<i>Specifiek</i> .....	40
MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN .....	44
EVALUATIE .....	45
BIBLIOGRAFIE .....	49
BIJLAGE 1: JAARVORDERINGSPLAN .....	53
BIJLAGE 2: MODEL VERSLAG VAK(KEN)GROEPWERKING.....	55
BIJLAGE 3: LEXICON .....	56

## **VISIE**

In een wereld waar mobiliteit en grensoverschrijdende contacten troef zijn, komt communicatie tussen mensen elke dag meer aan de orde.

Moderne vreemde talen zijn onontbeerlijk om het wereldgebeuren diepgaander te benaderen, te begrijpen en te interpreteren.

Op Europees niveau bestaat er een consensus<sup>1</sup> over de visie op het onderwijs in de moderne vreemde talen. Deze aanpak vertaalt zich in de eindtermen van de Vlaamse overheid. Voor het secundair onderwijs worden de volgende doelstellingen vooropgesteld:

- kunnen communiceren met anderstaligen;
- moderne vreemde talen kunnen gebruiken voor praktische beroepsdoeleinden;
- zich cultureel verrijken door rechtstreekse contacten met een anderstalige wereld.

**Contacten met en in de vreemde taal zijn dagelijks aan de orde. Talenonderwijs draagt immers bij tot de vorming van communicatief competente jongeren en volwassenen d.m.v. het ontwikkelen en het stimuleren van de 4 basisvaardigheden.**

Het moderne vreemde talenonderwijs beoogt ook het uitbouwen van attitudes, zoals openheid, verdraagzaamheid, luister- en communicatiebereidheid, intellectuele nieuwsgierigheid, kritische zin, relativeringsvermogen en spontane zelfevaluatie.

Via een vakoverschrijdende aanpak zal het moderne vreemde talenonderwijs leiden naar een optimale persoonlijkheidsontwikkeling, een ruimer inzicht in de socio-culturele dimensie, het nastreven van maatschappelijke verantwoordelijkheidszin en het progressief verwerven van een zekere leerautonomie.

Meertaligheid gekoppeld aan verdraagzaamheid, vormt mede de hoeksteen voor een duurzame coëxistentie binnen een pluriforme multiculturele samenleving.

---

<sup>1</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, Les langues vivantes: un cadre européen commun de référence, langues vivantes. Didier-Hatier, 2001.

## BEGINSITUATIE

Wie efficiënt met dit instrument wil werken zal aandacht hebben voor de longitudinale opbouw van vier leerplannen: derde graad basisonderwijs, eerste graad, tweede graad en derde graad secundair.

Telkens werd uitgegaan van de leerplandoelstellingen van de betreffende graad en werd getracht deze te vertalen via communicatieve didactiek, waarin de vier vaardigheden centraal staan.

Het 3e leerjaar van de 3e graad bouwt immers voort op de kennis die de leerlingen hebben verworven in de 3e graad.

Leerlingen die het 3e leerjaar van de derde graad aanvatten, hebben door het bereiken van de eindtermen van derde graad de nodige basiscompetentie verworven om de overstap naar het derde leerjaar van de derde graad succesvol te maken. Deze leerlingen zijn immers houder van het diploma secundair onderwijs.

De leerlingen die het 3e leerjaar van de 3e graad volgen, kunnen evenwel verschillen qua aanleg en belangstelling op cognitief, psycho-motorisch en socio-affectief vlak. Ze kunnen trouwens uit diverse studierichtingen binnen het T.S.O. en A.S.O. komen.

Ze dienen open te staan voor vreemde culturen en gewoontes en bereid te zijn zich voor een langere periode (cf. stage van min. zes weken) in die culturen te vestigen.

Door het volgen van het 3e leerjaar van de 3e graad (en de erin opgenomen stages) hebben de afgestudeerden een grotere kans op tewerkstelling of krijgen ze grotere troeven op de arbeidsmarkt. Deze leerlingen specialiseren zich voor een betrekking in reisbureaus (T.&O.), bij touroperators en in het recreatieve toerisme (zoals vakantie- en kinderclubs, pretparken). Hun taak betreft voornamelijk begeleiden van reizen en uitstappen en het verzorgen van animatie op de plaatselijke vakantiebestemming, local rep ...

Ze kunnen ook verder studeren in het hoger onderwijs, vooral de graduaten Toerisme en recreatie, Public relations en eventueel Management.

**De aandacht van de leraren wordt erop gevestigd dat niet het handboek, maar wel het leerplan prioriteit heeft. Een handboek is slechts een hulpmiddel om de doelstellingen van het leerplan te helpen realiseren.**

**De leden van de leerplancommissie staan graag ter beschikking van de collega's voor bijkomende informatie en zullen met dank alle suggesties voor verbetering aanvaarden. Bij het tot stand komen van dit leerplan werd rekening gehouden met vele verzuchtingen en tips vanuit de dagelijkse klassenpraktijk. Aan al deze collega's een woord van dank.**

## ALGEMENE DOELSTELLINGEN

### FUNDAMENTELE BESCHOUWINGEN

Het **Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs** streeft een dynamisch mens- en maatschappijbeeld na. Het draagt bij tot de vorming van vrije mensen die met openheid anderen in het wereldgebeuren kunnen benaderen met erkenning van hun authenticiteit.

In een Europa waar de grenzen steeds meer verdwijnen en in een wereld die de migratie van volkeren overhand ziet toenemen, komt communicatie tussen mensen elke dag meer aan de orde.

Binnen de moderne vreemde talen zijn het Frans en het Engels de toonaangevende uitdrukkingsmiddelen geworden, waarop een grote meerderheid van onze jongeren terugvalt, wanneer hun moedertaal niet langer volstaat als communicatiekanaal.

Omdat het communiceren met anderstaligen centraal staat, kan het moderne talenonderwijs niet anders dan praktisch gericht zijn. In het Gemeenschapsonderwijs zal het **“gegeven worden in een open geest, met belangstelling en respect voor de cultuur van de gebieden waar de vreemde taal gesproken wordt”**.

**Het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs wil vrije mensen vormen die intellectueel nieuwsgierig blijven met een levenslange bereidheid tot studie en vorming, vanuit ervaringsgerichtheid.**

Naar anderen **luisteren**, over mensen en dingen **lezen**, zijn in dit opzicht fundamenteel. Beide vormen de **receptieve vaardigheden in het communicatief proces**. Luister- en leesvaardigheid zijn de sluis tot de productieve uitingen in de menselijke interactie. Jongeren moeten frequent met authentieke taal in aanraking komen, vooraleer ze in deze taal kunnen spreken en schrijven.

Om tot levensecht communiceren te komen, zal het gebruikte taalmateriaal in de leefwereld van de lerenden (huis, omgeving, vrienden, school en beroepswereld, cultuur en ontspanning, leefgewoonten, diensten, reizen ...) gezocht worden. Dit materiaal wordt functioneel gebruikt: het beantwoordt aan reële communicatieve behoeften.

**Het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs wil vrije mensen vormen die "mondig" zijn, zodat ze hun ideeën voor de medemens helder en juist kunnen vertolken.**

Gedachten en gevoelens uiten in een vreemde taal is niet eenvoudig. Daartoe zijn woordenschat, taalstructuren en spraakkunst de basiselementen. Woorden zijn de bouwstenen van communicatie en grammaticale structuren zijn het cement om de stenen op elkaar te zetten. Ook het vertrouwd worden met relevante gesprekssituaties en –structuren is ter zake noodzakelijk. Verder moeten uitspraak, intonatie en zinsritme de boodschap verstaanbaar maken. Voornoemde elementen blijven evenwel middelen ten dienste van de communicatieve vaardigheid, d.w.z. het begrijpen of doen overkomen van taalhandelingen.

**Het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs streeft de totale ontwikkeling van de persoon na: kennisverwerving, vaardigheidsontwikkeling, attitudevorming, met bijzondere aandacht voor een kritische en creatieve ingesteldheid ten aanzien van mens, natuur en samenleving.**

Het is vanzelfsprekend dat in het moderne talenonderwijs receptieve en productieve vaardigheden in elkaar vloeien, d.w.z. dat zij binnen de behandelde leerinhouden zinvol geïntegreerd worden.

De overheid verwacht bovendien van de leerkracht moderne vreemde talen dat zij / hij **vakoverschrijdende componenten** betreft bij het leerproces. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren door in de notionele velden aandacht te besteden aan milieu- en gezondheidseducatie, aan opvoeding tot burgerzin en tot cultuurbeleving, alsook aan muzisch-creatieve en technisch- technologische vorming.

Ook de **sociale vaardigheden** zijn met de communicatieve aspecten van het taalonderwijs verwant. De **interactie** tussen leraar en leerlingen en vooral tussen leerlingen onderling bevat meer dan voldoende mogelijkheden om elementen van buiten het vakgebied in de verschillende werkvormen te integreren. De doelstellingen van het taalonderricht zijn niet los te denken van de algemene opvoedkundige objectieven. Opvoeden is de jonge mens zowel cognitief als affectief sociaal vaardig leren worden. Het verwoorden van zijn eigen meningen en verlangens, het adequaat reageren op de

gesprekspartners zijn een noodzaak. Daartoe dient hij progressief zelfvertrouwen en zelfstandigheid te verwerven. Het onderwijs Frans kan hem hierbij behulpzaam zijn door, tijdens het leerproces, de groei van zijn zelfredzaamheid te bevorderen.

Ook het “**leren leren**” neemt in de vakdidactiek moderne vreemde talen een bijzondere plaats in. Een doorlopende ontwikkelingslijn van lager onderwijs doorheen de verschillende graden van het secundair onderwijs is noodzakelijk. Het is de uiteindelijke bedoeling om te komen tot een zelfstandig en levenslang leren. De aandacht voor leren leren dient dus niet enkel ter ondersteuning van het leren op school, maar heeft voornamelijk de bedoeling leerlingen te vormen om zelfstandig te kunnen leren en te kunnen kiezen in wisselende contexten. Een vaardig lerende kan, afhankelijk van de leerdoelen, de meest adequate leerstrategie kiezen en toepassen.

Geleidelijk kan de leerling ook betrokken worden bij het evalueren van het resultaat van zijn taken en aldus begeleid worden tot zelfevaluatie. **Doorheen het leerproces dienen de jongeren opgevoed te worden tot medeverantwoordelijkheid voor hun eigen vorming.**

Het te geven onderricht zal noodzakelijkerwijze rekening dienen te houden met ieders begaafdheid. Dit leidt tot **differentiatie en individualisering**. Deze laten toe:

- verschillen op te vangen die voortkomen uit eventuele samenzettingen van meerdere studierichtingen (externe differentiatie);
- oog te hebben voor verschillen in aanleg, werktempo, voorkennis en motivatie (interne motivatie);
- achterstand en lacunes weg te werken, ontoereikende assimilatie te remediëren en, tenslotte, begaafde leerlingen de gelegenheid te bieden een taalkennis te verwerven die, in verhouding tot hun begaafdheid en hun inspanningen, verder reikt dan de in dit leerplan gestelde minimeisen.

Differentiatie en individualisering vereisen dat de leraar:

- put uit een zeer brede voorraad van adequate teksten, oefeningen en toetsen;
- voldoende onderscheid maakt tussen de verschillende aspecten van de taalvaardigheid;
- voldoende vlot de verschillende leermiddelen hanteert, zoals de computer, video, dvd, ...;
- door persoonlijke contacten de nodige samenwerking ontwikkelt (binnen de eigen instelling met de collega's, binnen de scholengroep, met vormingsinstituten ...).

## DIDACTISCH LEERPROCES

De lessen Frans worden vooral opgevat als **daadwerkelijke taalvaardigheidstraining**: ze moeten nauw aansluiten bij de inhoud en de specialisatie en bij de maatschappelijke bestemming waar de leerlingen zich op voorbereiden. Voor de leerlingen ligt het accent op de mondelinge communicatie (zowel intern als extern).

In de werksituatie zullen de leerlingen een intermediaire functie vervullen. Luisterbereidheid, sociale vaardigheden, conflictbeheersing en empathisch vermogen zijn van groot belang in de omgang met de “klanten”.

### Communicatieve competentie aanleren

Taal is een **communicatiemiddel**. De leerlingen de nodige communicatieve competentie bijbrengen moet dan ook de eindbetrachting van iedere leraar Frans zijn. De leerlingen dienen de gepaste vaardigheden te verwerven om uitingen, wensen, inzichten, feiten en meningen te begrijpen.

Tevens moeten zij in staat zijn de Franse taal voor eigen taaluitingen te gebruiken.

De communicatieve competentie verwerft men dankzij:

- de groeiende kennis (**un savoir**) van de taalelementen (woordenschat, grammatica, fonetiek) en een betere kennis van land en volk;
- de groeiende vaardigheid (**un savoir-faire**) om het geleerde in een levensechte communicatiesituatie toe te passen;
- de groeiende bereidheid (**un savoir-être**) om in communicatie te treden en informatie uit te wisselen.

### Leerlingengericht onderwijs verschaffen

Onderwijs moet **leerlingengericht** zijn. De keuze van leermateriaal en lesactiviteiten wordt bepaald door:

- het profiel van de leerling: de leraar moet peilen naar voorkennis, behoeften, verwachtingen en interesse om aldus de leerling mee verantwoordelijk te maken voor zijn leerproces;
- de groeiende maatschappelijke rol van de leerling: een taal leren brengt de leerlingen in contact met een andere leefwereld en biedt de kans een bredere zienswijze te verwerven.

Deze visie en doelstellingen impliceren dat de leerlingen centraal staan. Leerlingengericht onderwijs is meer dan het kiezen voor leerstof die aansluit bij de leefwereld van de leerlingen. Het houdt ook in dat in de lessen de zelfwerkzaamheid van de leerling moet bevorderd worden.

In feite verschuift in deze visie het accent van onderwijzen naar zelfstandig leren.

#### • **Zelfstandig werken: de handelende leerling**

Bij zelfstandig werken bepaalt de leraar nog in grote mate de opdrachten en de wijze waarop ze worden uitgevoerd. De leraar geeft aan welke stappen de leerlingen in het leerproces dienen te zetten. Zelfstandig werken is een voorwaarde tot zelfstandig leren.

#### • **Zelfstandig leren: de leerbekwame leerling**

De leerling leert om zelf een batterij leerhandelingen op te bouwen om tenslotte zelfstandig een (taal)taak uit te voeren en een vooropgesteld doel te bereiken. Hij beheerst niet enkel het cognitief, maar ook het metacognitief handelen (bijsturen, reflecteren)

- **Zelfverantwoordelijk leren: de autonome leerling**

De leraar geeft slechts globaal aan wat het einddoel is en laat de leerlingen zelf over hoe ze dit doel willen bereiken.

### **Taakgericht taalonderwijs als realisatie van communicatief taalonderwijs**

Het sociaal-constructivisme maakt duidelijk dat leren dient gezien te worden als actieve kennisconstructie. Leren is dus een actief proces, leren is doelgericht, leren is een sociaal proces, leren gebeurt bij voorkeur in authentieke situaties.

Deze visie heeft uiteraard implicaties voor het lesgeven. De activiteit van de lerende staat centraal. De lesgever bezit nog steeds de vakinhoudelijke deskundigheid, maar is eerder “een begeleider, een coach”. Het perspectief verschuift – voorzichtig en geleidelijk – van het aanbieden van de leerstof en het drillen ervan via oefeningen naar het zelfontdekkend leren.

Een taakgerichte aanpak betekent de ontwikkeling van taalvaardigheid door zelfontdekking van taal(elementen). De leerlingen ontwikkelen hun taalvaardigheid door het uitvoeren van concrete, realistische en betekenisvolle taken waarin een uitdaging zit binnen een ruim taalaanbod, in de domeinen luisteren, lezen, spreken, schrijven.

Taakgericht onderwijs vertoont de volgende kenmerken:

- een zo motiverend mogelijk karakter;
- een veilig klimaat;
- een procesgerichte aanpak.

De uitvoering van taaltaken kan individueel gebeuren, maar het leereffect verhoogt aanzienlijk als de taak in overleg, samen met anderen wordt uitgevoerd en hierbij gebruikgemaakt wordt van interactieve werkvormen. (*coöperatief leren*)

Dit type onderwijs biedt de mogelijkheid om de heterogeniteit binnen de groepen tot haar recht te laten komen. De leerlingen leren vanuit hun eigen beleavingswereld en referentiekader ervaringen, kennis, vaardigheden en verantwoordelijkheden met elkaar delen en leren samen problemen op te lossen bij de taakuitvoering (cf. *coöperatief leren*) en ontwikkelen leerautonomie (*het zelfstandig leren van talen*).

Het veronderstelt bovendien een krachtige leeromgeving, een lessituatie waarin de leerlingen op een zo efficiënt mogelijke manier de gewenste leerresultaten bereiken. Dat vergt van de leerkrachten het nodige inzicht in de leerprocessen en in de wijze waarop ze de leerprocessen en denkprocessen van de leerlingen kunnen beïnvloeden :

- leerlingen positief benaderen en voortdurend aanmoedigen;
- de gelegenheid geven om zelfontdekkend en probleemoplossend bezig te zijn;
- motiverende, uitdagende en realistische taken voorschotelen;
- de gelegenheid bieden bij momenten zelf hun leertaken te kiezen en te plannen;
- authentieke documenten en bronnen ter beschikking stellen als hulpmiddelen voor de taakuitvoering;
- de leerlingen – zo mogelijk – stimuleren tot het verrichten van opzoekwerk op internet.

Leerlingen voeren autonoom gedifferentieerde taken uit die erop gericht zijn lacunes weg te werken (remediëring) of leerinhouden in te slijpen / te verdiepen.

Om tot zelfstandig, zelfsturend leren te komen is een viervoudige kanteling nodig :

- een verschuivende rolverdeling;
- aangepast leermateriaal;
- aangepast klasmanagement, aangepaste werkvormen en aangepaste evaluatie;
- ICT-ondersteuning en integratie van ICT.

### **Taalonderwijs en leerstijlen**



Niet alle leerlingen leren op dezelfde manier. Elke leerling heeft zijn eigen leerstijl. Het is de unieke weg die elk individu volgt om informatie te verzamelen en te transformeren, de eigen manier om een leertaak aan te pakken. Leerstijlen zijn geen persoonlijkheidskenmerken, maar het resultaat van een ontwikkeling in leergedrag en als dusdanig veranderbaar. De leerkracht kan dit sturen door het trainen in het effectief hanteren van strategieën. Het is een proces van levenslang leren.

Leerstijlinformatie kan je verkrijgen door de leerlingen naar hun voorkeuren te vragen in verband met informatieverwerking, cognitieve verwerking, leeromgeving, studieoriëntatie, opvattingen over leren, vaardigheden. Hiertoe bestaan er vragenlijsten en tests. Rekening houden met de leerstijlinformatie kan leiden tot meer leerlingengericht werken, tot een actieve deelname van alle leerlingen aan het leerproces.

Ook de leerkracht heeft zijn eigen doceerstijl. Het onderkennen hiervan is belangrijk voor de klassenpraktijk. De leerkracht moet de vaardigheid bezitten andere werkvormen en media in het onderwijsleerproces te gebruiken en in te zetten dan die welke aan zijn eigen voorkeuren beantwoorden.

### Efficiënt leerproces ontwikkelen

Naast de leerinhouden, is het **leerproces** zeer belangrijk. Enkel als de leerdoelstellingen duidelijk bepaald en geformuleerd zijn, kan de leerstof efficiënt worden aangebracht. De gedachtegang die het leerproces moet bepalen, zal de volgende zijn:

- welke kennis, vaardigheden en attitudes heeft de leerling reeds verworven?
- wat zal de leerling later met Frans kunnen doen? Wat moet hij dus leren? Op welke manier?
- zijn de doelstellingen haalbaar en motiverend?
- hoe kunnen de verschillende vaardigheden geëvalueerd worden?

De lesvoorbereidingen dienen dan ook in die zin opgevat te worden.

Het is raadzaam de leerlingen vooraf duidelijk te maken (en met hen af te spreken) welke leerdoelen en lesdoelstellingen zullen nagestreefd worden (*négociation d'objectifs*).

### Integratie van ICT

In de onderwijsvernieuwing speelt ICT een belangrijke rol, niet enkel als studieobject (zoals in het vak informatica), maar vooral als didactisch hulpmiddel bij het leren en onderwijzen van alle vakken en bij het nastreven van de vakoverschrijdende eindtermen. Ook in het moderne vreemdetalenonderwijs biedt de nieuwe technologie een groot gamma nieuwe mogelijkheden om te werken in de richting van (semi-) autonoom en ontdekkend leren: het raadplegen van bronnen met ICT (informatieverwerking), het gebruik van aangepaste educatieve software en het gebruik van hulpmiddelen zoals tekstverwerking voor de aanmaak van taken, e-mailcommunicatie

De technologie maakt voor de taalleraar organisatie- en werkvormen mogelijk die de taalautonomie en de zelfredzaamheid van de leerlingen in de hand werken. De leraar evolueert van overdrager van kennis naar begeleider of coach van het leerproces.

De leerlingen kunnen hun eigen leren in handen nemen en op eigen tempo een aangepast leertraject volgen, wat nieuwe mogelijkheden tot remediëring en differentiatie opent.

De nieuwe technologie is geen doel op zich, maar een hulpmiddel om de doelstellingen van het taalonderwijs gemakkelijker, sneller en op een aantrekkelijker manier te realiseren. De eerste doelstelling blijft het verwerven van communicatieve vaardigheden en daarbij kan ICT een ondersteunende rol vervullen doordat ze een rijke, interactieve leeromgeving aanbiedt die geschikt is voor het aanleren en trainen van communicatieve en functionele vaardigheden.

### Concreet taalgebruik prioritair stellen

Bij de leerstofkeuze mag niet uit het oog verloren worden dat het **concrete taalgebruik prioritair** is. De leerstofkeuze wordt al te dikwijls overwegend bepaald door louter grammaticale en lexicale factoren.

Er moet voldoende aandacht zijn voor elementen die toepasbaar zijn in **frequente communicatiesituaties**.

### **Vaardigheden en attitudes ontwikkelen**

Kennis alleen volstaat niet om tot mondelinge en / of schriftelijke communicatie te komen. Door planmatige training zullen vooral **vaardigheden en attitudes** worden ontwikkeld.

De leerlingen zijn bereid:

- de taal ook buiten de klassencontext te verwerven;
- spreekdurf en zelfvertrouwen te ontwikkelen;
- tot luister-, lees, schrijf en spreekbereidheid;
- tot openheid en kritische zin;
- tot intercultureel contact.

### **Taalbeleid**

Taalbeleid kunnen we omschrijven als een aantal activiteiten op klas-, vakgroep- en schoolniveau om aandacht te schenken aan taal bij het leren van de leerlingen, dit betekent de taal in de taalvakken én de zaakvakken in functie van hun leerrendement. Uiteraard hoort daar tevens enige taalzorg bij, maar dat vormt een deel van het grotere opzet, niet het streefdoel.

Naast de aandacht voor de vakinhoud is er tijdens alle lessen ook aandacht voor de taal waarmee de vakinhoud wordt overgebracht en verwerkt: van *taalgericht* vakonderwijs worden alle leerlingen beter.

Bij taalgericht vakonderwijs luisteren leerlingen niet alleen, maar ze doen ook zoveel mogelijk: ze krijgen ook diverse tekstsoorten en opdrachten aangeboden. De leerkrachten dienen gebruik te maken van werkvormen die de leerlingen aanzetten tot onderlinge interactie.

Het verdient aanbeveling dat de collega's talen samen werken wat betreft de aangeleerde lees- en luisterstrategieën.

De invoering van taalbeleid zal slechts lukken als leerkrachten inzien wat taalbeleid juist inhoudt en als ze het ervaren als (leer)winst voor henzelf en hun leerlingen.

### **Interculturaliteit**

Conform met de uitgangspunten van intercultureel onderwijs wordt in het leerplan rekening gehouden met het feit dat de huidige samenleving een multiculturele maatschappij is.

*Intercultureel onderwijs stelt zich tot doel bij de leerlingen de nodige inzichten, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen die nodig zijn om, op basis van gelijkwaardigheid, harmonieus te kunnen omgaan met mensen die een andere cultuur hebben, andere talen spreken en andere waarden spreken.*

Intercultureel talenonderwijs beoogt leerlingen op te voeden tot intercultureel vaardige mensen, die ook in de vreemde taal kunnen communiceren met mensen met een andere culturele achtergrond dan de hunne. Het gaat dus niet om iets dat "als surplus" op het taalvaardigheidsonderwijs komt: taal en cultuur zijn immers onlosmakelijk met elkaar verbonden.

De leraar dient na te gaan of de leerlingen hun eigen cultuur met een andere kunnen vergelijken, of ze zich in de situatie van mensen in een andere cultuur kunnen inleven ("empathisch vermogen"), welk wereldbeeld deze persoon wellicht heeft, of ze autonoom een aspect van een vreemde cultuur kunnen exploreren en documenteren.

## LEERPLANDOELSTELLINGEN/LEERINHOUDEN

### ALGEMENE ORIËNTATIE

Deze leerlingen hebben geopteerd voor een gespecialiseerde opleiding. Zij zijn in staat zelfstandig in te spelen op voorspelbare en wisselende beroepssituaties, deel uitmakend van het vereiste beroepsprofiel.

De leerplandoelstellingen en leerinhouden van dit leerplan sluiten nauw aan bij deze van de derde graad TSO doch ze worden nog uitdrukkelijker gepreciseerd in functie van een zinvolle startcapaciteit in het beroep.

### BASISDOELSTELLINGEN

De leerlingen moeten de Franse taal interactief, receptief en productief, mondeling en schriftelijk, als communicatiemiddel in relevante situaties kunnen gebruiken.

De vier basisvaardigheden worden hierna afzonderlijk behandeld. In de klassenpraktijk zal de leerkracht echter vanzelfsprekend de verschillende aspecten van de taal harmonisch in elkaar laten overvloeien, zoals trouwens in het reële taalgebruik<sup>2</sup>.

#### 1 Luisteren

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN/LEERSTRATEGIEËN
	1 het onderwerp bepalen, de hoofdgedachte vatten en relevante informatie selecteren in vrij complexe mededelingen, waarschuwingen, publieke aankondigingen en instructies.	<b>Teksten zoals:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• mededelingen (bijv. in horeca, pretparken)</li><li>• waarschuwingen (bijv. veiligheidsaspecten)</li><li>• aankondigingen (bijv. in vakantiecentra, beurzen)</li><li>• instructies (bijv. van touroperator, van hoofdanimator ; i.v.m. stage, spel, excursies, administratie, telefoon)</li></ul>

<sup>2</sup> Voor de verklaring van de hier gebruikte terminologie, zie lexicon in bijlage.

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN/LEERSTRATEGIEËN
	2 het onderwerp bepalen, de hoofdgedachte vatten, relevante informatie selecteren, een spontane mening/appreciatie vormen en de gedachtegang volgen in niet al te complexe, door beeldmateriaal ondersteunde informatieve en prescriptieve teksten.	<b>Teksten zoals:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• een tv-nieuwsitem</li> <li>• een gebruiksvoorschrift (bijv. sporttoestellen, belichting, geluidsinstallatie)</li> <li>• een reclameboodschap (bijv i.v.m. toerisme, reizen)</li> </ul>
	3 begrijpen wat een gesprekspartner aanbrengt om een niet al te complex rechtstreeks gesprek en een telefoongesprek te kunnen voeren, ondermeer op basis van vertrouwde inhoud.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wegwijs maken in diverse diensten (bijv. openbaar vervoer, uitstappen, geneesheer, bankwezen)</li> <li>• afspraken maken en vastleggen i.v.m.verblijfsvoorwaarden, accommodatie, formaliteiten ...</li> <li>• doorschakelen van telefoongesprek</li> <li>• klachtenbehandeling (T.&amp;O.)</li> </ul>
	4 de functionele kennis gebruiken die nodig is voor het uitvoeren van de luistertaak:	<b>Functionele kennis m.b.t.:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vorm, betekenis en reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies</li> <li>• uitspraak, spreekritme en intonatiepatronen interpreteren (bijv. vraagtoon, gebiedende toon, ongeduld, verwondering ...)</li> <li>• de socio-culturele diversiteit binnen de Franstalige wereld</li> </ul>
	5 bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun luistertaak leerstrategieën toepassen die het bereiken van het luisterdoel bevorderen:	<b>Leerstrategieën zoals:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relevante voorkennis i.v.m. de inhoud inzetten en hun kennis tegelijkertijd uitbreiden</li> <li>• hun functionele kennis inzetten en deze tegelijkertijd uitbreiden</li> <li>• het luisterdoel bepalen</li> <li>• zich niet laten afleiden als ze in een klankstroom niet alles begrijpen</li> </ul>
	6 reflecteren over de eigenheid van de spreektaal.	<b>Dit betekent dat ze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vertrouwd zijn met elementaire omgangsvormen</li> <li>• vertrouwd zijn met non-verbaal gedrag</li> <li>• conclusies kunnen trekken i.v.m. de bedoelingen en</li> </ul>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN/LEERSTRATEGIEËN
		emoties van de spreker
	7 communicatiestrategieën aanwenden.	<b>Dit betekent dat ze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent</li> <li>• gebruikmaken van beeldmateriaal, context, redundantie</li> <li>• vragen om langzamer te spreken, om iets te herhalen, iets aan te wijzen, iets te spellen, iets in andere woorden te zeggen</li> </ul>
	8	<b>De leerlingen zijn bereid:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• belangstelling op te brengen voor wat de spreker zegt</li> <li>• grondig en onbevooroordeeld te luisteren</li> <li>• luisterconventies te respecteren</li> <li>• zich in te leven in de socio-culturele wereld van de spreker</li> </ul>

**2 Lezen**

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN/LEERSTRATEGIEËN
	<p>9 het onderwerp bepalen, de hoofdgedachte achterhalen, relevante informatie selecteren bij vrij complexe informatieve, prescriptieve teksten:</p>	<p><b>Teksten zoals:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• artikels</li> <li>• folders (bijv. clubvakantie, rondreis)</li> <li>• publiciteit</li> <li>• uurregelingen</li> <li>• internationale timetables</li> <li>• voorschriften en mededelingen</li> <li>• reserveringsformulieren</li> <li>• advertenties (bijv. i.v.m. werkgelegenheid)</li> <li>• brieven, faxen, e-mails (bijv. vraag om info ...)</li> <li>• nota</li> <li>• memo</li> <li>• verslag (bijv. van eenvoudige teamvergadering, feitenrelaas)</li> <li>• statistiek</li> </ul>
	<p>10 gericht bepaalde informatie opzoeken in meer specialistische documenten zoals:</p>	<p><b>Documenten zoals:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• toeristische gidsen, boeken, folders</li> <li>• courante briefwisseling in de toeristische sector (bijv. local rep)</li> <li>• dienstbrochures</li> <li>• informatiebrochures</li> <li>• veiligheidsvoorschriften</li> </ul>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN/LEERSTRATEGIEËN
	11 de functionele kennis gebruiken die nodig is voor het uitvoeren van de leestaak:	<b>Functionele kennis m.b.t.:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vorm, betekenis en reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies</li> <li>• spelling en interpunctie</li> <li>• de socio-culturele diversiteit binnen de Franstalige wereld</li> </ul>
	12 bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun leestaken leerstrategieën toepassen die het bereiken van het leesdoel bevorderen:	<b>Leerstrategieën zoals:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relevante voorkennis i.v.m. de inhoud inzetten en hun kennis tegelijkertijd uitbreiden</li> <li>• hun functionele kennis inzetten en deze tegelijkertijd uitbreiden</li> <li>• het leesdoel bepalen</li> <li>• de tekstsoort herkennen</li> <li>• de lay-out interpreteren (bijv. subtitels)</li> <li>• zich niet laten afleiden als ze in een tekst niet alles begrijpen</li> <li>• belangrijke informatie aanduiden</li> <li>• hypothesen opbouwen over de inhoud of bedoeling van de tekst</li> </ul>
	13 reflecteren over de eigenheid van de schrijftaal.	<b>Dit betekent dat ze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• weet hebben van verschillende taalregisters (formeel, informeel, vertrouwelijk taalgebruik)</li> <li>• elementen van tekstopbouw kunnen aanduiden</li> </ul>
	14 communicatiestrategieën aanwenden.	<b>Dit betekent dat ze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de betekenis van ongekende woorden afleiden uit de context</li> <li>• zelfstandig traditionele en elektronische hulpbronnen, gegevensbestanden en gespecialiseerde woordenlijsten doeltreffend raadplegen</li> <li>• gebruikmaken van ondersteunend visueel materiaal (foto's, cartoons, tabellen, schema's)</li> </ul>

Decr. nr.	<b>LEERPLANDOELSTELLINGEN</b> De leerlingen kunnen	<b>LEERINHOUDEN/LEERSTRATEGIEEN</b>
	15	<b>De leerlingen zijn bereid:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• onbevooroordeeld te lezen en zich te concentreren op wat ze willen vernemen</li><li>• zich in te leven in de socio-culturele en emotionele wereld van de schrijver</li><li>• te reflecteren op hun eigen leesgedrag</li></ul>



### 3 Spreken – gesprekken voeren

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN/LEERSTRATEGIEËN
	16 Informatie, instructies en regels geven en vragen en een spontane mening geven over onderwerpen die tot hun beroepssfeer behoren.	<b>Informatie over:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• incidenten (bijv. ongevallen, ziektes)</li> <li>• horeca, vakantie- en pretparken (bijv. ligging, accommodatie, verblijfsvoorwaarden, ontspanningsmogelijkheden)</li> <li>• administratie en medische gegevens (bijv. reisverzekering, annulatiekosten, kortingen, medische voorschriften voor het buitenland)</li> <li>• bezienswaardigheden, musea, evenementen</li> <li>• gidsen</li> </ul> <b>Instructies over:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recreatieactiviteiten (bijv. sport en spel, dans, aquagym)</li> </ul> <b>Regels over:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spel en sport</li> <li>• veiligheid</li> </ul>
	17 informatie geven en vragen bij documenten zoals	<b>Documenten zoals:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• een afbeelding</li> <li>• een formulier</li> <li>• een pictogram</li> <li>• een rekening (bijv. drankverbruik in bar)</li> <li>• een invulformulier</li> <li>• een dossier (bijv. ongevallenaangifte)</li> <li>• een prijsofferte</li> <li>• een factuur (T.&amp;O.)</li> </ul>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN/LEERSTRATEGIEËN
	18 een vrij complexe rechtstreekse conversatie voeren.	<b>Inlichtingen over:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• een programma (bijv. een dagexcursie)</li> <li>• een rondleiding, stadsbezoek</li> <li>• klachtenbehandeling</li> <li>• conflictbeheersing</li> <li>• afspraken</li> <li>• reservaties (bijv. hotel, taxi, vliegtuig, trein, theater ...)</li> </ul>
	19 informatie geven en vragen in een telefoongesprek.	<b>Informatie over:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• documenten</li> <li>• afspraken</li> <li>• reservaties</li> <li>• annulaties en wijzigingen</li> <li>• doorverwijzen</li> <li>• achterlaten van bericht op antwoordapparaat van de klanten</li> </ul>
	20 een eenvoudige presentatie geven.	<b>Presentatie zoals:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• showvoorstelling</li> <li>• karaoke</li> <li>• spel, quizprogramma</li> <li>• aankondiging van (mini-)clubactiviteiten (bijv. kindertaal)</li> </ul>
	21 de functionele kennis gebruiken die nodig is voor het uitvoeren van de spreektaak/gesprekstaak:	<b>Functionele kennis m.b.t.:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vorm, betekenis, reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies</li> <li>• uitspraak, spreekritme en intonatiepatronen</li> <li>• de socio-culturele diversiteit binnen de Franstalige wereld</li> </ul>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN/LEERSTRATEGIEËN
	22 bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun spreektaak/gesprekstaak leerstrategieën toepassen die het bereiken van het spreekdoel bevorderen:	<b>Leerstrategieën zoals:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relevante voorkennis i.v.m. de inhoud inzetten</li> <li>• hun functionele kennis inzetten en deze tegelijkertijd uitbreiden</li> <li>• informatie verwerven, ook via elektronische weg, en ze verwerken</li> <li>• bij een gemeenschappelijke spreektaak de taken verdelen, met elkaar overleggen, elkaar helpen, zich aan afspraken houden, elkaars inbreng benutten en gezamenlijk een resultaat presenteren</li> </ul>
	23 reflecteren over taal en taalgebruik.	<b>Dit betekent dat ze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vertrouwd zijn met elementaire omgangsvormen</li> <li>• vertrouwd zijn met non-verbaal gedrag</li> </ul>
	24 communicatiestrategieën aanwenden.	<b>Dit betekent dat ze</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gebruikmaken van non-verbaal gedrag</li> <li>• zeggen dat ze iets niet begrijpen, vragen om langzamer te spreken, om iets te herhalen, iets aan te wijzen</li> <li>• zelf iets herhalen om te verifiëren of ze de andere begrepen hebben</li> <li>• navragen bij de gesprekspartner of hun formulering correct is</li> </ul>
	25	<b>De leerlingen zijn bereid:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• actief te luisteren om tot goed spreken te komen;</li> <li>• blij te geven van een klantgerichte instelling;</li> <li>• het woord te nemen en actief deel te nemen aan een gesprek</li> </ul>

#### 4 Schrijven

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN/LEERSTRATEGIEËN
	26 administratieve documenten en formulieren invullen of helpen invullen.	<b>Documenten zoals :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reservering (bijv. bevestigen en annuleren)</li> <li>• aanvraag</li> <li>• afspraak</li> <li>• dossier</li> </ul>
	27 een mededeling, een voorschrift, regel of instructie schrijven.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mededeling aan bezoekers, dag-, excursie- of reisprogramma's</li> <li>• memo</li> <li>• nota</li> <li>• faxbericht</li> <li>• sms</li> <li>• veiligheidsvoorschrift</li> <li>• spelregels</li> </ul>
	28 een brief, een fax en een e-mail schrijven.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verzoek om inlichtingen (bijv.openingsuren)</li> <li>• begeleidende brief bij documentatie</li> <li>• offerte</li> <li>• rapportering (bijv. klacht, incident)</li> <li>• in opdracht van de werkgever, bijv. de chef ... (bijv.reservering)</li> <li>• sollicitatiebrief</li> <li>• klachtenbehandeling (T.&amp;O.)</li> <li>• rappelbrief (T.&amp;O.)</li> <li>• verzekeringsformulieren (T.&amp;O.)</li> </ul>
	29 de functionele kennis gebruiken die nodig is voor het uitvoeren van de schrijftaak:	<b>Functionele kennis m.b.t.:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vorm, betekenis en reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies</li> <li>• spelling en interpunctie</li> <li>• de socio-culturele diversiteit binnen de Franstalige wereld</li> </ul>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN/LEERSTRATEGIEËN
	30 bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun schrijftaken leerstrategieën toepassen die het bereiken van het schrijfdoel bevorderen:	<b>Leerstrategieën zoals:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relevante voorkennis i.v.m. de inhoud inzetten</li> <li>• hun functionele kennis inzetten en deze tegelijkertijd uitbreiden</li> <li>• informatie verwerven, ook via elektronische weg, en ze verwerken</li> <li>• rekening houden met het doelpubliek</li> <li>• passende lay-out gebruiken</li> </ul>
	31 reflecteren over de eigenheid van de schrijftaal.	<b>Dit betekent dat ze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• weten dat schrijftaal formeler en meer geordend is dan spreektaal</li> <li>• de betekenis van spelling, interpunctie en lay-out begrijpen</li> <li>• vertrouwd zijn met de opbouw van een geschreven tekst</li> </ul>
	32 communicatiestrategieën aanwenden.	<b>Dit betekent dat ze:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zelfstandig traditionele en elektronische hulpbronnen raadplegen</li> <li>• bij het schrijfproces gebruikmaken van de mogelijkheden van ICT</li> <li>• gebruikmaken van een model.(bouwsteencorrespondentie)</li> </ul>
	33	<b>De leerlingen zijn bereid:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hun geschreven teksten kritisch na te lezen op vorm en inhoud en van fouten te leren</li> <li>• zorg te besteden aan de presentatie van hun geschreven teksten</li> <li>• desgevallend de schrijfwijze van een woord op te zoeken</li> <li>• hun belangrijke teksten te laten nakijken door iemand die de Franse taal beheerst</li> </ul>

## **VERDIEPINGSDOELSTELLINGEN**

Daar het ontwikkelen van taalvaardigheid tezelfdertijd lineair en cyclisch verloopt, is het moeilijk de verdiepingsdoelstellingen precies te formuleren.

Het Pedagogische Project van het Gemeenschapsonderwijs is leerlingengericht.

Naargelang de mogelijkheden van de klassengroep en de gevolgde studierichting, zal de leraar aan verdieping doen.

De verdiepingsdoelstellingen, die rekening houden met de beginsituatie van de leerlingen en hun individuele verschillen, kunnen leiden tot gedifferentieerd werken en hebben betrekking op:

- de linguïstische complexiteit van de te verwerken en de te produceren teksten (woordenschat, zinsstructuur, spraakkunst);
- de groeiende vaardigheid qua correctheid, vlotheid en creativiteit;
- de tekstsoort (informatieve, narratieve, prescriptieve, artistiek- literaire en argumentatieve 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 van taaltaken die de leerlingen moeten uitvoeren, met het oog op een groeiende autonomie.

Het realiseren van verdiepingsdoelstellingen is afhankelijk van de beschikbare tijd en van de mogelijkheden binnen de leerlingengroep. Dit betekent dat ze niet verplicht kunnen worden voor alle leerlingen.

## **VAKOVERSCHRIJDENDE DOELSTELLINGEN**

Het moderne vreemde talenonderwijs biedt de mogelijkheid om vakoverschrijdend te leren. Goed taalonderwijs beoogt de totale persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen.

Door de keuze van adequate teksten en gespreksthema's kunnen opvoeden tot burgerzin, milieueducatie, gezondheidseducatie en de muzisch-creatieve vorming aan bod komen en kunnen sociale vaardigheden ontwikkeld worden. Ook het leren leren neemt in het moderne vreemde talenonderwijs een bijzondere plaats in.

Via de jaarvorderingsplannen kunnen de leraars de realisatie ervan bevestigen.

## FUNCTIONELE KENNIS

### INLEIDING EN MOTIVERING

Om de **leerplandoelstellingen** voor de **vier vaardigheden** te kunnen realiseren moet de leerling over een receptieve en productieve basiskennis van het Frans beschikken. Deze **kennis** definiëren we in het leerplan als **leerinhouden**.

De leerinhouden van het 3e leerjaar van de 3e graad sluiten aan bij de leerinhouden van het leerplan Frans 3e graad. **Het concrete taalgebruik blijft prioritair**. Het verwerkingsniveau moet gericht zijn op de eigen inbreng van de leerlingen. De leerlingen dienen geleidelijk in staat gesteld te worden ook in onvoorziene situaties voldoende communicatievaardigheid aan de dag leggen. De reeds verworven taalhandelingen worden verder uitgediept en verfijnd.

Bij de aanvang van het schooljaar bepaalt de leraar welke leerinhouden hij zal aanbrengen, inoefenen en evalueren opdat de leerlingen de leerplandoelstellingen kunnen realiseren. Om oordeelkundig te kunnen kiezen, moet hij rekening houden met:

- de doelstellingen die gedurende het vorige schooljaar bereikt werden;
- het profiel van de doelgroep (leerstijl, noden, motivatie).

De leerinhouden moeten relevant zijn voor de doelgroep en gevarieerd. Een accurate formulering en beschrijving van de gekozen leerinhouden zal de leraar helpen eventuele overlappingsen of lacunes te vermijden. De neerslag van de gekozen leerinhouden vindt men terug in het jaarplan. Een jaarplan is een dynamisch document en veronderstelt dus voldoende flexibiliteit, zodat kan ingespeeld worden op de actualiteit, onvoorziene omstandigheden, enz. Het jaarplan is dus eigenlijk een jaarvorderingsplan.

Om ons onderwijs optimaal te integreren in het kader van het vreemde talenonderwijs in Europa en met het oog op de ontwikkeling van een Europees Portfolio<sup>3</sup> voor vreemde talen, kiezen we ervoor zo veel mogelijk de terminologie uit het “Cadre européen commun de référence”<sup>4</sup> te gebruiken.

---

<sup>3</sup> De idee van de Portfolio bestaat erin een individueel dossier samen te stellen dat niet alleen officiële diploma's bevat, maar ook attesten van stages of beroepsactiviteiten in het buitenland, alsook andere attesten van reële taalvaardigheid. Het gestelde doel is dubbel: voor de leerling heeft de Portfolio een didactische functie en stelt hem in staat zijn vorderingen te volgen.

<sup>4</sup> Zie bibliografie

## DOMEINEN EN SITUATIES

Elke **taalhandeling** past in de context van een bepaalde **situatie**. We groeperen de situaties waarin de leerling de taal zal kunnen gebruiken in **4 domeinen**:

- de persoonlijke sfeer;
- het openbaar leven;
- de educatieve sfeer;
- de beroepssfeer.

De leraar bepaalt en maakt duidelijk in welk(e) domein (en) het voor de leerling nodig is te handelen in een vreemde taal.

De beroepssfeer dient de nodige aandacht te krijgen.

Voor elke **situatie** kunnen de volgende **parameters** aan bod komen:

- de plaats en het ogenblik waarop de situatie zich voordoet;
- de instellingen of organismen die door hun structuur en werking bepalen hoe de situatie zich verder afspeelt;
- de mensen en hun sociale rol tegenover de leerling;
- de voorwerpen die aanwezig zijn;
- de gebeurtenissen die plaats grijpen;
- de handelingen die worden uitgevoerd;
- de tekstsoort waarmee de leerling in die situatie geconfronteerd wordt.



## TAALHANDELINGEN

De reeds aangeleerde taalhandelingen worden voortdurend herhaald en ingeoefend zodat ze geïntegreerd taalbezit worden. Onderstaande lijst is richtinggevend.

	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
	Om in een bepaalde situatie in de vreemde taal te handelen, zal de leerling <b>taaltaken</b> kunnen omzetten in <b>taalhandelingen</b> .	
1	<b>Etablir des relations sociales</b>	Accueillir, se présenter, s'identifier, remercier, s'excuser ....
2	<b>Echanger des informations</b>	Donner et demander des informations, indiquer le prix, l'heure, le chemin, la possession, comparer ...
3	<b>Exprimer des sentiments et des attitudes</b>	Exprimer la joie, la colère, la surprise, la sympathie, l'espoir, la peur, le regret ...
4	<b>Evaluer et prendre position</b>	Exprimer la préférence, l'opinion, le doute, la certitude ...
5	<b>Provoquer des actions et des réactions</b>	Promettre, proposer, (dé)conseiller, interdire, faire une remarque, faire une suggestion, présenter ...
6	<b>Vérifier la communication et s'assurer de la communication</b>	Demander de répéter, d'expliquer, de préciser ...

	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
7	bij het uitvoeren van hun taaltaken hun functionele kennis inzetten om de vorm, de betekenis en de reële gebruikscontext te beheersen van algemene thema's.	7.1 L'existence 7.2 Le temps / la situation dans le temps 7.3 L'espace / la localisation dans l'espace 7.4 La quantité 7.5 La qualité 7.6 La relation
8	bij het uitvoeren van hun taaltaken hun functionele kennis inzetten om de vorm, de betekenis en de reële gebruikscontext te beheersen van specifieke thema's.	8.1 L'identification et la caractérisation personnelles 8.2 L'environnement, la maison, vivre, l'habitat 8.3 L'hygiène, la santé 8.4 La situation sociale 8.5 Les relations humaines <b>8.6 La vie professionnelle (le tourisme, animation et récréation)</b> 8.7 La sécurité (règles, mode d'emploi) 8.8 Les institutions publiques et privées 8.9 Le travail 8.10 Les loisirs 8.11 Les voyages, moyens de transport 8.12 L'actualité
	bij het uitvoeren van hun taaltaken hun grammaticale kennis inzetten om de vorm, de betekenis en de reële gebruikscontext te beheersen.	Hierbij voegen wij een overzicht van grammaticale items die in het 3e jaar (expliciet of impliciet, receptief of productief) ter consolidatie of eventueel als nieuw kunnen worden aangebracht.

LEERPLANDOELSTELLINGEN		LEERINHOUDEN
	De leerlingen kunnen	
9	1 Les différents types de phrases	<ul style="list-style-type: none"> <li>la phrase affirmative</li> <li>la phrase négative</li> <li>la phrase interrogative</li> <li>la phrase exclamative</li> </ul>
	2 Le substantif	<ul style="list-style-type: none"> <li>le genre et le nombre</li> </ul>
	3 Les déterminants	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'article</li> <li>l'adjectif qualificatif: place et accord + les degrés de comparaison</li> <li>le démonstratif</li> <li>le possessif</li> <li>l'interrogatif</li> <li>l'exclamatif</li> <li>l'indéfini</li> <li>le numéral</li> </ul>
	4 Le verbe	<ul style="list-style-type: none"> <li>formation <i>et emploi fonctionnel</i> des:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• modes                   <ul style="list-style-type: none"> <li>l'infinitif</li> <li>l'indicatif</li> <li>l'impératif</li> <li>le conditionnel</li> <li>le subjonctif</li> </ul> </li> <li>• temps                   <ul style="list-style-type: none"> <li>temps simples</li> <li>temps composés</li> <li>concordance des temps</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>l'accord du verbe et son sujet</li> <li>l'accord du participe passé (principes de base)</li> </ul>

	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
	De leerlingen kunnen	
	<p>5 <b>Le pronom</b></p> <p>6 <b>L'adverbe</b></p> <p>7 <b>La préposition</b></p> <p>8 <b>Les articulateurs</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• personnel</li> <li>• démonstratif</li> <li>• interrogatif</li> <li>• relatif</li> <li>• possessif</li> <li>• indéfini</li> <li>• formation en -ment</li> <li>• si, tant, aussi, autant</li> </ul>
10	<p><b>hun functionele en grammaticale kennis omzetten in taalhandelingen.</b></p> <p>1. <b>L'expression de la quantité</b></p> <p>2. <b>L'expression de la qualité</b></p>	<p>avec:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'article (<b>du</b> poisson, <b>du</b> thé)</li> <li>• la mise au pluriel (<b>des légumes</b>)</li> <li>• la négation (<b>pas</b> de fromage, <b>plus</b> de vin)</li> <li>• l'adjectif indéfini (<b>quelques, plusieurs, chaque, tout</b>)</li> <li>• pronom indéfini (<b>chacun, tous</b>)</li> <li>• pronom «<b>en</b>» (j'<b>en</b> mange)</li> <li>• adjectif numéral (<b>deux</b>)</li> <li>• l'adverbe (<b>beaucoup, très, énormément</b>)</li> <li>• substantif (une <b>boîte</b> de lait)</li> </ul> <p>avec:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'adjectif qualificatif (<b>bon, blanc</b>)</li> <li>• la position de l'adjectif (un <b>grand</b> homme, un homme <b>grand</b>)</li> <li>• l'adverbe (il travaille <b>bien</b>)</li> </ul>

	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
	De leerlingen kunnen	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>participe (un événement <b>marquant</b>, un air <b>décidé</b>)</li> <li>la comparaison (<b>meilleur</b>)</li> <li>...</li> </ul>
	3. <b>L'expression de l'intensité</b>	avec: <ul style="list-style-type: none"> <li>l'adverbe (<b>très</b>)</li> <li>la locution adverbiale (<b>tout à fait, beaucoup de</b>)</li> <li>le préfixe (<b>extra-fin, hyper-, mega-..., super-...</b>)</li> <li>le suffixe (<b>richissime</b>)</li> <li>...</li> </ul>
	4. <b>L'expression de la comparaison</b>	avec: <ul style="list-style-type: none"> <li>l'adjectif (<b>tel, même</b>)</li> <li>l'adverbe (<b>bien, mieux</b>)</li> <li>les expressions                             <ul style="list-style-type: none"> <li>plus ... que ...</li> <li>moins ... que</li> <li>aussi ... que ...</li> <li>...</li> </ul> </li> </ul>
	5. <b>L'expression du temps</b>	avec: <ul style="list-style-type: none"> <li>l'adverbe (<b>toujours</b>)</li> <li>la préposition (<b>depuis, en</b>)</li> <li>le substantif (Le <b>lundi</b> de Pâques...)</li> <li>certaines formes du lexique (<b>année</b> &lt;-&gt; <b>an, soirée</b> &lt;-&gt; <b>soir</b>)</li> <li>...</li> </ul>
	6. <b>L'expression du lieu</b>	avec: <ul style="list-style-type: none"> <li>l'adverbe (<b>partout, dehors</b>)</li> <li>la préposition (<b>à Paris, en France</b>)</li> <li>la locution prépositionnelle (<b>au milieu de...</b>)</li> <li>le pronom (<b>y - en</b>)</li> </ul>

	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
	De leerlingen kunnen	
	7. <b>L'expression du but</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le pronom démonstratif (<b>celui-ci, celle-là</b>)</li> <li>• ...</li> </ul> avec: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la préposition (<b>pour</b>)</li> <li>• ...</li> </ul>
	8. <b>L'expression de la cause</b>	avec: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la conjonction (<b>puisque, parce que, comme</b>)</li> <li>• la préposition (<b>par, à cause de</b>)</li> <li>• ...</li> </ul>
	9. <b>L'expression de la conséquence</b>	avec: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la conjonction/la locution conjonctive (<b>donc, alors</b>)</li> <li>• la ponctuation</li> <li>• ...</li> </ul>
	10. <b>L'expression de la manière, du moyen</b>	avec: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la préposition (<b>à pied, en taxi</b>)</li> <li>• l'adverbe (<b>doucement, peu à peu, allègrement</b>)</li> <li>• l'adjectif employé comme adverbe (chanter <b>faux</b>, travailler <b>dur</b>)</li> <li>• ...</li> </ul>
	11. <b>L'expression de la restriction</b>	avec: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la conjonction (<b>mais, cependant</b>)</li> <li>• ...</li> </ul>
	12. <b>L'expression de l'opposition</b>	avec: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la conjonction/la locution conjonctive (<b>mais, tandis que</b>)</li> <li>• ...</li> </ul>

	LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
	De leerlingen kunnen	
	13. <b>L'expression de la concession</b>	avec: <ul style="list-style-type: none"> <li>la conjonction/la locution conjonctive (<b>pourtant, quand même</b>)</li> <li>...</li> </ul>
	14. <b>L'expression de la condition</b>	avec: <ul style="list-style-type: none"> <li>la conjonction/la locution conjonctive (<b>si</b>)</li> <li>la préposition (Il ne fera rien <b>sans</b> avertir.)</li> </ul>
11	<b>hun verworven kennis inzetten om inzicht te krijgen in de socio-culturele realiteit van de Franstalige wereld.</b>	<b>Socio-culturele aspecten zoals:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>elementaire geografische gegevens;</li> <li>het dagelijkse leven;</li> <li>de vrijetijdsbesteding;</li> <li>de beroepswereld</li> <li>de diversiteit.</li> </ul>

## PEDAGOGISCHE EN DIDACTISCHE WENKEN

1	ALGEMEEN
	<p><b>1.1. MOTIVEREN</b></p> <p>Het motiveren van de leerlingen is een <b>essentiële voorwaarde voor het welslagen</b> van het onderwijs. In deze optiek moet er naar gestreefd worden dat de lessen zoveel mogelijk interactief verlopen, zodat de leerlingen zich optimaal bij de leerstof betrokken voelen. Gevarieerd aanbodsmateriaal en dosering van afwisselende leeractiviteiten kunnen de belangstelling wekken en gaande houden.</p> <p>De specificiteit van de studierichting en de samenstelling van de klassengroep bepalen mee de keuze van teksten en thema's.</p> <p>De leerkracht doet er goed aan rekening te houden met constructieve opmerkingen en mogelijke wensen van zijn leerlingen; hij zal dan ook de leerlingen stimuleren om eigen initiatieven en opvattingen naar voren te brengen.</p> <p>Het <b>zelfvertrouwen van de leerlingen</b> steunt vanzelfsprekend op <b>een goede relatie tussen leerkracht en leerling</b>. De leraar moet in staat zijn de leerlingen te motiveren door een enthousiaste begeleiding en een dito coördinatie. Zijn taak bestaat er o.a. in:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de beschikbare tijd optimaal te gebruiken;</li> <li>• een positieve interactie te stimuleren door de groepen heterogeen samen te stellen;</li> <li>• concrete en eventueel gedifferentieerde opdrachten uit te werken;</li> <li>• regelmatig te evalueren en zelfevaluatie in de hand te werken;</li> <li>• Frans te spreken, zodat de leerlingen steeds een voorbeeld van verzorgde taal en uitspraak horen;</li> <li>• de leerlingen aan te moedigen zodat ze vertrouwen krijgen (wat een gepaste kordaatheid evenwel niet uitsluit);</li> <li>• binnen éénzelfde les te streven naar de nodige variatie van lesmomenten met aandacht voor de vier vaardigheden;</li> <li>• de actuele media zoals audio, video en ICT in te schakelen: dit betekent een aanzienlijke stimulans voor de leerlingen en bevordert de autonomie;</li> <li>• mee te werken aan projecten zoals uitwisselingen, geïntegreerde werkperioden, vak- en graad-, afdelingsoverschrijdende activiteiten ...</li> </ul>
	<p><b>1.2. BEGELEID ZELFSTANDIG LEREN</b></p> <p><b>Wat?</b></p> <p>Met begeleid zelfgestuurd leren bedoelen we het geleidelijk opbouwen van een competentie naar het einde van het secundair onderwijs, waarbij leerlingen meer en meer het leerproces zelf in handen gaan nemen. Zij zullen meer en meer zelfstandig beslissingen leren nemen in verband met leerdoelen, leeractiviteiten en zelfbeoordeling.</p> <p>Dit houdt onder meer in dat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de opdrachten meer open worden;</li> <li>• er meerdere antwoorden of oplossingen mogelijk zijn;</li> <li>• de leerlingen zelf keuzes leren maken en die verantwoorden;</li> <li>• de leerlingen zelf leren plannen;</li> <li>• er feedback is op proces en product;</li> <li>• er gereflecteerd wordt op leerproces en leerproduct.</li> </ul>



De leraar is ook coach, begeleider.

De impact van de leerlingen op de inhoud, de volgorde, de tijd en de aanpak wordt groter.

### **Waarom?**

Begeleid zelfgestuurd leren sluit aan bij enkele pijlers van ons PPGO, o.m.

- leerlingen zelfstandig leren denken over hun handelen en hierbij verantwoorde keuzes leren maken;
- leerlingen voorbereiden op levenslang leren;
- het aanleren van onderzoeksmethodes en van technieken om de verworven kennis adequaat te kunnen toepassen.

Vanaf het kleuteronderwijs worden werkvormen gebruikt die de zelfstandigheid van kinderen stimuleren, zoals het gedifferentieerd werken in groepen en het contractwerk.

Ook in het voortgezet onderwijs wordt meer en meer de nadruk gelegd op de zelfsturing van het leerproces in welke vorm dan ook.

Binnen de vakoverschrijdende eindtermen, meer bepaald “Leren leren”, vinden we aanknopingspunten als:

- keuzebekwaamheid;
- regulering van het leerproces;
- attitudes, leerhoudingen, opvattingen over leren.

In onze (informatie)maatschappij wint het opzoeken en beheren van kennis voortdurend aan belang.

### **Hoe te realiseren?**

Het is belangrijk dat bij het werken aan de competentie de verschillende actoren hun rol opnemen:

- de leraar als coach, begeleider;
- de leerling gemotiveerd en aangesproken op zijn “leer”kracht;
- de school als stimulator van uitdagende en creatieve onderwijsleersituaties.

De eerste stappen in begeleid zelfgestuurd leren zullen afhangen van de doelgroep en van het moment in de leerlijn “Leren leren”, maar eerder dan begeleid zelfgestuurd leren op schoolniveau op te starten is “klein beginnen” aan te raden. Vanaf het ogenblik dat de leraar zijn leerlingen op min of meer zelfstandige manier laat

- doelen voorop stellen
- strategieën kiezen en ontwikkelen
- oplossingen voorstellen en uitwerken
- stappenplannen of tijdsplannen uitzetten
- resultaten bespreken en beoordelen;
- reflecteren over contexten, over proces en product, over houdingen en handelingen
- verantwoorde conclusies trekken
- keuzes maken en die verantwoorden

is hij al met een of ander aspect van begeleid zelfgestuurd leren bezig.

	<p style="text-align: center;"><b>Hoe te realiseren binnen het talenonderwijs?</b></p> <p>De overgang van sterk leraargestuurd leren naar zelfstandig leren waarbij je als leraar veeleer als begeleider optreedt, verloopt uiteraard geleidelijk.</p> <p>Uitgaande van de duidelijke relatie tussen actief leren en communicatief taalonderwijs moeten de leerlingen in toenemende mate verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces krijgen en uitgenodigd worden om daarover te reflecteren.</p> <p>Leerlingen kunnen hun eigen leerproces ontwikkelen als ze bijvoorbeeld met probleemoplossingstrategieën leren omgaan, bronnen voor informatiefinding leren consulteren, diagnostische toetsen voor zelfevaluatie leren hanteren.</p> <p>Leerlingen kunnen hun leerstrategieën optimaliseren en eventueel bijsturen als ze geleerd hebben te reflecteren over de kwaliteit van het gerealiseerde taalproduct en over het totstandkomingproces. Om die metacognitie te bevorderen, kun je de leerlingen vragen om in samenwerking met anderen een taak uit te voeren, te overleggen over de aangewezen aanpak, die aanpak voor de anderen toe te lichten en die te laten evalueren, een checklist te hanteren voor de revisie van de uitgevoerde opdracht.</p> <p>Als leraar moet je het verwerven van kennis, vaardigheden en leerstrategieën door je leerlingen begeleiden en remediëren door gepaste vormen van hulp en ondersteuning. Je sturing zal groot moeten zijn zolang de leerlingen niet in staat zijn om hun eigen leerproces te beheersen, te evalueren en te corrigeren. Ze zal verminderen naarmate de leerlingen zichzelf metacognitief in de hand hebben: ze kunnen het eigen leerproces dan steeds effectiever sturen, zowel in bekende (les)situaties als in nieuwe (transfer). In dat stadium stel je je op als begeleider, die ervoor zorgt dat het bewustmakingsproces bij de leerlingen zo goed mogelijk verloopt. Je rol is dan hoofdzakelijk initiërend, motiverend en begeleidend.</p> <p>Als begeleider moet je er ook rekening mee houden dat niet alle leerlingen op dezelfde manier leren. Vrijwel elke leerling heeft een eigen leerstijl. Het is de unieke weg die elk individu volgt om informatie te verzamelen en te verwerken, de eigen manier om een leertaak aan te pakken. Leerstijlinformatie kun je verkrijgen door de leerlingen naar hun voorkeur te vragen in verband met o.a. informatieverwerking, cognitieve verwerking, leeromgeving en verwachtingen.</p> <p>Als je met die leerstijlinformatie rekening houdt, werk je nog meer leerlingengericht.</p>
	<p><b>1.3. LEREN LEREN</b></p> <p>In de derde graad dient leren leren beschouwd te worden als leren zelfstandig leren en zelfstandig keuzes maken. De kern van het leerproces is de ontwikkeling van een groeiende graad van zelfstandigheid. De leerling zal kunnen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informatie <b>verwerven</b>:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• leren gegevens verzamelen en evalueren op hun bruikbaarheid;</li> <li>• kritisch informatiebronnen kiezen, woordenboeken en grammatica's consulteren;</li> <li>• publieke en private diensten, zoals bibliotheken, banken en toeristische diensten raadplegen.</li> </ul> </li> <li>2. Informatie <b>verwerken</b>:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• leren ordenen, leren details onderscheiden van hoofdzaken, samenhang ontdekken, leren kritisch nadenken;</li> <li>• informatie selecteren en structureren;</li> <li>• verwerken en (zelf)evalueren;</li> <li>• realistische werk- en tijdsplanning maken</li> </ul> </li> </ol>

	<p>3. Informatie <b>verstrekken</b>:</p> <p>leren afbakenen, structureren, herformuleren, zijn gedachten vorm geven (rekening houdend met het doel en diegene tot wie men de boodschap richt).</p> <p>Leerlingen opvoeden tot verantwoordelijkheid kadert in het opvoedingsproject van de hele school. Vakoverschrijdende afspraken en een gezamenlijke aanpak zouden dus als evident moeten beschouwd worden.</p>
	<p><b>1.4. DIFFERENTIATIE</b></p> <p>Klassen vormen zelden een homogene groep waardoor differentiatie een noodzaak wordt. Enerzijds mogen zwakke leerlingen niet overbelast of ontmoedigd worden en anderzijds moeten meer begaafden extra gestimuleerd worden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> <p>Differentiatie van de didactische strategieën</p> <p>De werkvormen behoren gevarieerd uitgewerkt en aan het doelpubliek aangepast te worden. De leerlingen krijgen de kans de basisleerstof te herhalen, indien zij deze niet volledig beheersen. De anderen kunnen ondertussen de leerstof verder uitdiepen en overgaan tot een hoger gebruiksniveau van reproductieve over geleide tot autonome productie. Sterke leerlingen uit het leerproces sluiten is bedrog. Door de leergroep vooral te laten werken met eigen inbreng (l'apprenant maître du sens), kan men gedifferentieerd en dus motiverend werken.</p> </li> <li> <p>Differentiatie van de leeractiviteit</p> <p>In het licht van het opvoeden tot mondigheid moet elke leerling de kans krijgen een eigen leergedrag te ontwikkelen op basis van voorkennis en persoonlijkheid. Variatie in de aangeboden activiteiten draagt hiertoe bij (receptief, productief, mondeling, schriftelijk, pair- en groepswork). Hier stimuleren we de positieve interactie tussen de leerlingen door de groepen heterogeen samen te stellen. Het gebruik van de computer biedt zeer soepele mogelijkheden tot het ontwikkelen van aangepaste individualisatie, zelfevaluatie en remediëringsoefeningen.</p> </li> <li> <p>Differentiatie in de evaluatie</p> <p>Het gedifferentieerde evaluatiesysteem moet geïntegreerd worden en blijven in een ruimer en algemener evaluatiesysteem, zoals in dit leerplan beschreven. We beogen steeds een maximaal rendement van elke individuele leerling in de groep. Differentiëren en remediëren zijn dus essentieel (re)integrerende praktijken.</p> </li> </ul>
	<p><b>1.5. ICT</b></p> <p><b>Wat?</b></p> <p>Onder ICT verstaan we het geheel van computers, netwerken, internetverbindingen, software, simulatoren, etc. Telefoon, video, televisie en overhead worden in deze context niet expliciet meegenomen.</p> <p><b>Waarom?</b></p> <p>De recente toevloed van informatie maakt levenslang leren een noodzaak voor iedereen die bij</p>

wil blijven. Maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen wijzen op het belang van het verwerven van ICT. Enerzijds speelt het in op de vertrouwdheid met de beeldcultuur en de leefwereld van jongeren. Anderzijds moeten jongeren niet alleen in staat zijn om nieuwe media efficiënt te gebruiken, maar is ICT ook een hulpmiddel bij uitstek om de nieuwe onderwijsdoelen te realiseren. Het nastreven van die competentie veronderstelt onderwijsvernieuwing en aangepaste onderwijsleersituaties. Er wordt immers meer en meer belang gehecht aan probleemoplossend denken, het zelfstandig of in groep leren werken, het kunnen omgaan met enorme hoeveelheden aan informatie, ...

In bepaalde gevallen maakt ICT deel uit van de vakinhoud en is ze gericht op actieve beheersing van bijvoorbeeld een softwarepakket binnen de lessen informatica. In de meeste andere vakken of bij het nastreven van vakoverschrijdende eindtermen vervult ICT een ondersteunende rol.

Door de integratie van ICT kunnen leerlingen immers:

- het leerproces zelf in eigen handen nemen;
- zelfstandig en actief leren omgaan met les- en informatiemateriaal;
- op eigen tempo werken en een eigen parcours kiezen (differentiatie en individualisatie).

### **Hoe te realiseren?**

In de eerste graad van het SO kunnen leerlingen adequaat of onder begeleiding elektronische informatiebronnen raadplegen. In de tweede en nog meer in de derde graad kunnen de leerlingen “spontaan” gegevens opzoeken, ordenen, selecteren en raadplegen uit diverse informatiebronnen en –kanalen met het oog op de te bereiken doelen.

Er bestaan verschillende mogelijkheden om ICT te integreren in het leerproces.

Bepaalde programma's kunnen het inzicht verhogen d.m.v. visualisatie, grafische voorstellingen, simulatie, het opbouwen van schema's, stilstaande en bewegende beelden, demo, ...

Sommige cd-roms bieden allerlei informatie interactief aan, echter niet op een lineaire manier. De leerling komt via bepaalde zoekopdrachten en verwerkingstaken zo tot zijn eigen “gestructureerde leerstof”.

Databanken en het internet kunnen gebruikt worden om informatie op te zoeken. Wegens het grote aanbod aan informatie is het belangrijk dat de leerlingen op een efficiënte en een kritische wijze leren omgaan met deze informatie. Extra begeleiding in de vorm van studiewijzers of instructiekaarten is een must. Om tot een kwaliteitsvol eindresultaat te komen, kunnen leerlingen de auteur (persoon, organisatie ...), de context, andere bronnen die de inhoud bevestigen en de onderzoeksmethode toevoegen. Dit zal het voor de leraar gemakkelijker maken om het resultaat en het leerproces te beoordelen.

De resultaten van individuele of groepsopdrachten kunnen gekoppeld worden aan een mondelinge presentatie. Het programma “Powerpoint” kan hier ondersteunend werken.

Men kan resultaten en/of informatie uitwisselen via e-mail, blackboard, chatten, nieuwsgroepen, discussiefora. ICT maakt immers allerlei nieuwe vormen van directe en indirecte communicatie mogelijk. Dit is zeker een meerwaarde omdat ICT zo de mogelijkheid biedt om niet alleen interscolaire projecten op te zetten, maar ook om de communicatie tussen leraar en leerling (uitwisselen van cursusmateriaal, planningsdocumenten, toets- en examenvragen, ...) en leraren onderling (uitwisseling lesmateriaal) te bevorderen.

Sommige programma's laten toe op graduele niveaus te werken. Ze geven de leerling de nodige feedback en remediëring gedurende het leerproces (= zelfreflectie en -evaluatie).

### **ICT binnen het talenonderwijs**

Het gebruik van ICT is geen doel op zich in dit leerplan. Wel wordt het geïntegreerd als een krachtig technisch hulpmiddel om het talenonderwijs efficiënter en aantrekkelijker te maken. Het biedt aan de taalleerkrachten een scala nieuwe mogelijkheden om te werken in de richting van semi-autonoom en ontdekkend leren, waardoor eveneens differentiatie op het niveau van de taaltaken mogelijk wordt.

	<p>Met ICT kan men ook remediëren, tekorten bij- of wegwerken.</p> <p>In de eindtermen zijn trouwens een aantal expliciete verwijzingen naar deze nieuwe media opgenomen.</p> <p>Van de taalleerkrachten wordt verwacht dat ze in staat zijn de didactische meerwaarde van digitale toepassingen goed in te schatten. Het gebruik van ICT maakt immers een les niet a priori beter, maar kan een goed doordacht didactisch proces ondersteunen. Het is ook primordiaal dat ze de evolutie inzake technologische ontwikkelingen en didactische toepassingen van nabij volgen.</p> <p>Het gebruik van ICT binnen de lessen Frans moet een duidelijke meerwaarde betekenen.</p> <p>ICT is een middel bij de uitvoering van geïntegreerde taken, bij oefeningen waarbij deelvaardigheden worden gecombineerd ( luisteren/spreken; lezen/schrijven).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Luisteren</b> <p>Vrijwel alle radio- en tv-stations bieden authentiek klank- en/of beeldmateriaal aan. Naast internetsites bieden ook recente taalsoftwarepakketten meestal een didactische exploitatie van klank- en videofragmenten aan.</p> </li> <li>• <b>Lezen</b> <p>Werken met het internet is in eerste instantie een leesactiviteit. De meeste kranten en tijdschriften beschikken over een goed uitgebouwde website, die vaak ook een archief bevat waar naar relevant materiaal kan gezocht worden. Het Net-lezen is een uitermate boeiende ervaring en doelgerichte leesstrategieën (scanning, skimming ...) bieden mogelijkheden tot communicatief leren op hoog niveau en tot waardering van literatuur. Het is trouwens het middel om toegang te verkrijgen tot de Franstalige leefwereld.</p> </li> <li>• <b>Spreken</b> <p>Op basis van ICT:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het onderling bespreken en discussiëren over de gevonden info;</li> <li>• Het houden van een beeldpresentatie.</li> </ul> <p>Bij het verschijnen van dit leerplan bevindt spreken met en via de computer zich nog in een beginstadium. Videoconferenties zullen nieuwe mogelijkheden bieden.</p> </li> <li>• <b>Schrijven</b> <p>Aangezien taal in de eerste plaats de communicatie bevordert, mag elektronische gedachte-uitwisseling zeker niet ontbreken in het schoolcurriculum.</p> <p>Waar mogelijk is het raadzaam taken met de tekstverwerker te verzorgen en het gebruik van elektronische spelling- en grammaticacontrollers aan te leren.</p> <p>Er bestaan een aantal projecten voor collectief schrijven: een site biedt bijvoorbeeld het begin van een verhaal aan dat de leerlingen zelf op een creatieve manier kunnen aanvullen.</p> <p>Via virtuele uitwisselingen bieden zich nieuwe mogelijkheden aan rond projectwerking en samenwerking tussen scholen.</p> </li> </ul>
	<p><b>1.6. GRAMMATICA</b></p> <p>Om de leerplandoelstellingen voor de vier vaardigheden (luisteren, lezen, spreken, schrijven) te</p>

	<p>kunnen realiseren, moet de leerling beschikken over een voldoende passieve en actieve beheersing van de Franse grammatica.</p> <p><b>De grammatica dient ter ondersteuning van de betekenis en de communicatie. Zo zal de leerling een grammaticaal item (1) nooit los van een taalhandeling (2) zien, maar altijd als één van de middelen om de bedoelde taalhandeling te verwezenlijken.</b></p> <p>In het 3e leerjaar van de 3e graad zal de leraar de items die in de vorige graden van het secundair onderwijs werden behandeld, hernemen, opfrissen en, waar het nodig of nuttig blijkt, verdiepen.</p> <p>De leraar zal gebruikmaken van die werkvormen die de autonomie en de vaardigheid tot zelfstudie van de leerling zullen ontwikkelen. Het leren zelfstandig consulteren van een woordenboek en een grammatica mag hierbij zeker niet ontbreken</p>
	<p><b>1.7. HET GEBRUIK VAN DE MOEDERTAAL</b></p> <p>Het gebruik van de moedertaal kan soms nodig en nuttig zijn. Semantische onzekerheid kan dramatisch zijn voor zwakkere leerlingen. Zij kunnen hierdoor vlugger afhaken. Men dient echter te beseffen dat het teruggrijpen naar de moedertaal de «hoeveelheid Franse input» vermindert. Geleidelijk dient men de reflex naar de moedertaal af te bouwen, vermits deze leerlingen over een grotere taalbagage beschikken. Het geven van richtlijnen (les consignes) en het dirigeren van de lesactiviteit dienen in het Frans te gebeuren.</p>
	<p><b>1.8. INTERCULTURALITEIT</b></p> <p>Intercultureel onderwijs is meer dan “aandacht besteden aan andere culturen”. Het wil een bijdrage leveren tot een beter samenleven van verschillende etnische groepen die elk een culturele eigenheid hebben.</p> <p>Er dient de nodige aandacht besteed te worden aan aangepast lesmateriaal. Bestaand lesmateriaal kan eventueel getoetst worden op al dan niet verborgen discriminatie en racistische vooroordelen.</p> <p>De leerlingen dienen, dmv. aangepaste teksten, chansons, strips,..., het nodige inzicht te verwerven in de eigen cultuur en die van anderen, in de oorzaken en uitingen van racisme.</p> <p>De leerlingen leren de eigen identiteit en cultuur en de daarbij horende waarden en normen te relativeren. Ze leren tevens openstaan voor andere culturen om elkaars identiteit te leren aanvaarden en respecteren. Dit draagt bij tot het verwerven van relationele vaardigheden, zoals zich inleven in de andere (“empatisch vermogen”), respect tonen voor meningsverschillen, trouw zijn aan een engagement,...</p>
	<p><b>1.9. TAALBELEID</b></p> <p>Het komt er voornamelijk op aan dat de leerkracht zich bewust wordt van de talige moeilijkheden waarmee de lerende leerling te maken krijgt in de klas, bij de verwerking van leerinhouden en toetsing.</p> <p>Er dient voldoende aandacht besteed te worden aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• het taalgebruik in de klas, van de leerkracht tijdens het lesgeven: zijn instructietaal, én het taalgebruik van de leerling in interactie met zijn leraar en klasgenoten. De leerlingen dienen de kans te krijgen termen en begrippen tijdens de les te verwerven</li> </ul>

	<p>door ze interactief te gebruiken. Even belangrijk is oog te hebben voor de noteervaardigheid van de leerlingen. Wie termen fout noteert, zal ze ook fout instuderen, fout reproduceren en toepassen. Vandaar het belang van een goed en overzichtelijk bordgebruik, het regelmatig nakijken van agenda's, leerlingenkaffen, nota's.....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de taal van de gehanteerde schoolboeken: het schoolboek en de notities van de leerlingen moeten in elkaars verlengde liggen. De leerlingen leren hoe ze hun schoolboek aanvullend kunnen gebruiken bij hun notities.</li> <li>• het taalgebruik van de leerlingen in het persoonlijk en zelfstandig gebruik: het gaat niet enkel om taalreceptie maar in taken en opdrachten gaat het om taalproductie, namelijk de vaktaal gebruiken in eigen teksten. Het komt er dus op aan dat een leerling de juiste termen van het vak in de juiste context kan gebruiken. De leerkracht dient de leerlingen zoekstrategieën aan te leren om efficiënt documentatie te vinden. (bijv. dmv. trefwoorden, index,...)</li> <li>• de taal in toetsvormen, vraagsoorten en beoordelingsschema's: het blijft uitermate belangrijk dat leerkrachten hun vragen helder en éénvoudig formuleren en hun leerlingen leren hoe ze toetsvragen kunnen beantwoorden. Het lijkt bijzonder zinvol de toetsen met leerlingen te bespreken op formulering van vragen en antwoorden. Met de collega's van de vakgroep een proefwerkbijeenkomst opzetten en elkaars vragen bespreken op relevantie en plaats in het leerplan, moeilijkheidsgraad en formulering van de vraagstelling, is erg verrijkend.</li> </ul>
34	<p><b>1.10. TAALGERICHT VAKONDERWIJS</b></p> <p>Bij deze didactiek dient de leerkracht voldoende aandacht te besteden aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zoveel mogelijk coöperatief leren, zodat begrippen duidelijk kunnen worden bij interactie;</li> <li>• grote afwisseling van werkvormen bij een thema (rollenspel, simulatie, interview,...)</li> <li>• afwisseling van media;</li> <li>• strategieën: leer- en communicatiestrategieën;</li> <li>• uitgebreide oriëntatie en voorbereiding op het leerproces, zodat echt aangesloten wordt bij de voorkennis van de leerlingen;</li> <li>• tekstkeuze en hoeveelheid authentiek tekstmateriaal;</li> <li>• evaluatie en reflectie, zodat nagegaan kan worden of de aanpak zinvol was;</li> <li>• de wijze waarop taken moeten aangepakt worden en voor de middelen die kunnen worden aangewend.</li> </ul>
35	<p><b>1.11. JAARPLANNING</b></p> <p>Het is bijzonder efficiënt een overzichtelijke jaarplanning op te stellen aan de hand van doelstellingen en leerinhouden zoals ze in het leerplan terug te vinden zijn. Een degelijke timing volgens de beschikbare tijd is onontbeerlijk.</p> <p>Een goed en werkzaam jaarplan dient gezien te worden als een duidelijke synopsis van de leerstof die binnen een schooljaar zal gerealiseerd worden. Het is een middel om het timemanagement op jaarbasis op een oordeelkundig gestructureerde manier te organiseren. Bij het begin van het schooljaar fungeert dit document als ruggengraat voor de verdere ontwikkeling van een jaarvorderingsplan. De structurering veronderstelt enige flexibiliteit waarbij kan worden ingespeeld op de actualiteit, onvoorziene omstandigheden, enz. Het is raadzaam dat dit werkinstrument jaarlijks geëvalueerd en bijgestuurd wordt: <b>een jaarplan is een dynamisch</b>, geen statisch document. Dit impliceert horizontale en verticale coördinatie, uitwisseling van materialen en ervaringen, keuze van handboeken, doorgeven van resultaten uit de navorming of bijscholing, opstellen van jaarplanning en afspraken i.v.m. het gebruik van het informatikaalokaal ... Concrete afspraken i.v.m. de selectie van lexicon en grammatica zijn</p>

	<p>eveneens een noodzaak binnen de graad.</p> <p>De voornaamste doelstelling van een jaarplanning houdt in dat volgende items aanwezig zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spreiding in de tijd: aantal lestijden op jaarbasis (fasering);</li> <li>• leerplanverwijzingen: leerdoelen, leerplanitems;</li> <li>• een rubriek voor aanpassingen en opmerkingen en varia: didactische excursies, bezoeken, studiedagen, uitwisselings- en navormingsprojecten en parascolaire activiteiten.</li> </ul>
36	<p><b>1.12. VAKOVERSCHRIJDENDE EINDTERMEN (VOET)</b></p> <p><b>Wat?</b></p> <p>Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) zijn minimumdoelstellingen, die -in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen - niet gekoppeld zijn aan een specifiek vak, maar door meerdere vakken of onderwijsprojecten worden nagestreefd.</p> <p>De VOET worden volgens een aantal vakoverschrijdende thema's geordend: leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin, gezondheidseducatie, milieueducatie, muzisch-creatieve vorming en technisch-technologische vorming (alleen voor ASO).</p> <p>De school heeft de maatschappelijke opdracht om de VOET volgens een eigen visie en stappenplan bij de leerlingen na te streven (inspanningsverplichting).</p> <p><b>Waarom?</b></p> <p>Het nastreven van VOET vertrekt vanuit een bredere opvatting van leren op school en beoogt een accentverschuiving van een eerder vakgerichte ordening naar meer totaliteitsonderwijs. Door het aanbieden van realistische, levensnabije en concreet toepasbare aanknopingspunten, worden leerlingen sterker gemotiveerd en wordt een betere basis voor permanent leren gelegd.</p> <p>VOET vervullen een belangrijke rol bij het bereiken van een voldoende brede en harmonische vorming en behandelen waardevolle leerinhouden, die niet of onvoldoende in de vakken aan bod komen. Een belangrijk aspect is het realiseren van meer samenhang en evenwicht in het onderwijsaanbod. In dit opzicht stimuleren VOET scholen om als een organisatie samen te werken.</p> <p>De VOET verstevigen de band tussen onderwijs en samenleving, omdat ze tegemoetkomen aan belangrijk geachte maatschappelijke verwachtingen en een antwoord proberen te formuleren op actuele maatschappelijke vragen.</p> <p><b>Hoe te realiseren?</b></p> <p>Het nastreven van VOET is een opdracht voor de hele school, maar individuele leraren kunnen op verschillende wijzen een bijdrage leveren om de VOET te realiseren. Enerzijds door binnen hun eigen vakken verbanden te leggen tussen de vakgebonden doelstellingen en de VOET, anderzijds door thematisch onderwijs (teamgericht benaderen van vakoverschrijdende thema's), door projectmatig werken (klas- of schoolprojecten, intra- en extra-muros), door bijdragen van externen (voordrachten, uitstappen).</p> <p>Het is een opdracht van de school om via een planmatige en gediversifieerde aanpak de VOET na te streven. Ondersteuning kan gevonden worden in pedagogische studiedagen en nascholingsinitiatieven, in de vakgroepwerking, via voorbeelden van goede school- en klaspraktijk en binnen het aanbod van organisaties en educatieve instellingen.</p>



37	<p><b>1.13. VAKGROEPWERKING</b></p> <p>De vakgroepwerking is een organisatiemiddel om de doelstellingen van het leerplan en eventueel de missie van de school te verwezenlijken.</p> <p>Leerkrachten worden aangespoord om vernieuwend te werken, om reflectief te handelen, om het eigen didactisch handelen in vraag te stellen en te toetsen aan dat van de anderen. Daartoe zijn vakwerkgroepen als overlegplatform van wezenlijk belang.</p> <p>In de vakwerkgroepen wisselt men van ideeën en maakt men afspraken over leerinhouden, leerlijnen, didactische aanpak, integratie van ICT, nascholingen, evaluatie, VOET, keuze en gebruik van leermiddelen, organisatie extra-pedagogische activiteiten, implicaties voor andere terreinen.</p> <p>Dit leerplan wil de pedagogische vrijheid van de scholen respecteren en laat een aantal belangrijke opties (zoals wat evaluatie betreft) over aan de vakgroepen. Het is de bedoeling dat de vakgroepen deze vrijheid aangrijpen om hun stempel te drukken op de concrete pedagogisch-didactische invulling van hun vak door – na gezamenlijk overleg – doordachte keuzes te maken m.b.t. :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• de puntenverdeling tussen de diverse examenonderdelen;</li><li>• het aantal en de aard van de projectopdrachten;</li><li>• de huislectuur;</li><li>• de opmaak van de jaarplannen.</li></ul> <p>Het spreekt vanzelf dat deze vrijheid niet mag leiden tot een minimalistische aanpak. De gemaakte keuzes moeten pedagogisch gefundeerd zijn en gemotiveerd worden in een formeel verslag en eventueel opgenomen in het schoolwerkplan en/of het schoolreglement.</p> <p>Naast de goede samenwerking tussen de leerkrachten van eenzelfde taalvak is een gemeenschappelijke vakwerkgroep Moderne Vreemde Talen onontbeerlijk. Gezien de communicatieve didactiek en heel wat leerplandoelstellingen gelijklopend zijn in de verschillende moderne vreemde talen verdwijnen op school best de muren tussen de taalvakken en plegen de taalleraars vakoverschrijdend overleg in een gemeenschappelijke vakgroep voor Moderne Vreemde Talen.</p>

2	SPECIFIEK
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Communicatief vaardigheidsonderwijs = finale doelstelling van het taalonderwijs &gt; Integratie van de vier vaardigheden.</b></li> <li>• <b>Duidelijke omliggende omschrijving van gevarieerde opdrachten.</b></li> <li>• <b>Rekening houden met de interesses van de leerlingen bij de keuze van de onderwerpen.</b></li> <li>• <b>Rol van de leraar: creatieve organisator en begeleider van doe-activiteiten. Hij stimuleert, stuurt en maakt gebruik van een aangepaste didactiek rekening houdend met de differente leerstijlen van de leerlingen.</b></li> </ul>
	<p><b>2.1. LUISTEREN</b></p> <p>Vermits de leerkracht Frans spreekt is het luisterend begrijpen geïntegreerd in alle lesfasen. Men kan uiteraard nog naar de moedertaal teruggrijpen wanneer het verwervingsproces erdoor bevorderd wordt of wanneer de omschrijving te omslachtig wordt.</p> <p>De teksten :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hebben te maken met de eigen beleavingswereld en met onderwerpen eigen aan de opleiding;</li> <li>• worden in een natuurlijk spreektempo gebracht en zijn goed gearticuleerd;</li> <li>• kunnen enige afwijking vertonen t.o.v. de standaardtaal.</li> </ul> <p>Wenken</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Luisterteksten hebben zowel een algemeen als specifiek karakter.</li> <li>2 Een ruim aanbod aan authentieke documenten stimuleert het vertrouwen van de leerlingen: interview, radionieuws, telefoongesprekken, publicitaire boodschappen, sportuitzendingen, chansons, poëzie, film.</li> <li>3 De opdrachten dienen vooraf duidelijk gespecificeerd te worden. Gerichte en gevarieerde opdrachten bevorderen het luisteren.</li> <li>4 Diverse luisterstrategieën kunnen progressief ontwikkeld worden (globaal, selectief, intensief luisteren). Het is belangrijk vooraf de nieuwsgierigheid te prikkelen door een beroep te doen op de eventuele latente voorkennis.</li> <li>5 Men zal zoveel mogelijk andere stemmen dan die van de leraar laten beluisteren. Het gebruik van audio- en videocassettes is een uitstekend hulpmiddel. Indien mogelijk kunnen ook "des locuteurs natifs" in de klas uitgenodigd worden.</li> <li>6 De visuele ondersteuning van video's, foto's, dia's en strips kan een belangrijke bijdrage leveren. De evocatiekracht van de leraar is ook belangrijk.</li> <li>7 Een luisteroefening zal meestal een vertrekpunt zijn voor een vorm van mondelinge en schriftelijke productiviteit: discussie, synthese, persoonlijke reactie, ...</li> </ol>
	<p><b>2.2. LEZEN</b></p> <p><b>"Il faut déscolariser la lecture."</b></p> <p>Lezen is een essentieel middel tot intellectuele en culturele vorming en verrijking en een hulpmiddel tot kennisoverdracht. Daarom is het zeker in de derde graad belangrijk de nadruk te leggen op lezen als communicatieve vaardigheid.</p> <p>De leerling zal een breed gamma van leesstrategieën moeten bezitten om de nieuwe Informatie- en Communicatie Technologieën (ICT) efficiënt te kunnen gebruiken.</p>

	<p>De teksten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hebben te maken met de eigen beleavingswereld en met onderwerpen eigen aan de opleiding;</li> <li>• kunnen redelijk uitgebreid zijn;</li> <li>• kunnen reeds impliciete informatie bevatten.</li> </ul> <p>Wenken:</p> <p>1 Het zelfvertrouwen en de aandacht moeten gestimuleerd worden door de keuze van de teksten. De leraar zal dus :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• teksten aanbieden in functie van de belangstellings sfeer van de leerlingen en die hun nieuwsgierigheid opwekken;</li> <li>• teksten selecteren op niveau van de leerlingen;</li> <li>• de actualiteit benutten (hier ook in functie van de interessepunten van de leerlingen);</li> <li>• inspelen op de specifieke noden van de leerlingen;</li> <li>• de leerlingen betrekken bij de tekstkeuze.</li> </ul> <p>2 Het ontwikkelen van de zelfredzaamheid is een essentieel onderdeel van het stimuleren van de leesvaardigheid. Daarom zal de leraar de leerlingen planmatig trainen in het ontdekken van de globale boodschap en het afleiden van de betekenis van de nieuwe taalfeiten. De leerlingen mogen niet blijven steken bij woorden of zinnen die ze niet begrijpen. Ze moeten gericht leren lezen: van globaal naar specifiek (holistische aanpak).</p> <p>3 Hiertoe kunnen verschillende leesstrategieën aangeleerd worden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• globale lectuur [skimming (survol)]: tekst vlug overlopen om een idee te krijgen over de inhoud, daarbij bepaalde "mots- of phrases-clés" focussend;</li> <li>• selectieve lectuur [scanning (repérage)]: zoeken naar bepaalde details van informatief belang of nagaan of een bepaald element behandeld is;</li> <li>• anticiperende lectuur: hypothesen formuleren op basis van lay-out (titels, ondertitels, foto's)</li> <li>• intensieve lectuur (lecture approfondie): tekstbegrip op dieper niveau;</li> <li>• cursorische lectuur: langere teksten tegen een hoog ritme lezen, waarbij de leerling grote gedeelten thuis autonoom verwerkt;</li> </ul> <p>4 Men zal bij voorkeur "textes authentiques" aanbieden: naast actuele ook specialistische teksten aanbieden. De leraar biedt teksten aan in hun originele lay-out. De bladspiegel is immers bepalend voor bijv. het globaal of selectief lezen.</p> <p>Progressief kan men de gevoeligheid voor het schone, de belangstelling voor het algemeen menselijke en de culturele verrijking van de leerlingen stimuleren.</p> <p>5 Als voorbereiding op de huislectuur moeten de leerlingen leren langere teksten tegen een hoog tempo te lezen. De omvang en de aard zullen aangepast worden aan de mogelijkheden en de interesses van de doelgroep;</p> <p>Het aanleggen van een leesdossier (eventueel vakoverschrijdend) kan aan de leraar en de leerling een overzicht verschaffen van de vorderingen en de leeservaringen.</p> <p>6 Een motiverende benadering kan bestaan uit de confrontatie met een tweede medium zoals film of een andere kunstvorm. Een eerste kennismaking via een attractief deel van de film, gevolgd door lectuur van de tekst (of door huislectuur), op haar beurt gevolgd door het bekijken van de integrale film. Daarna kunnen de twee media vergeleken worden (mondeling of schriftelijk). Op deze manier kunnen de vier vaardigheden harmonisch in elkaar overvloeien vanuit één centrale belangstellingskern.</p>
--	--

	<p><b>2.3. SPREKEN</b></p> <p>Spontaan of voorbereid, alleen of in interactie het woord kunnen nemen is essentieel bij taalbeheersing</p> <p>De te produceren teksten :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hebben te maken met de eigen beleavingswereld en met onderwerpen eigen aan de opleiding;</li> <li>• worden begrijpelijk en met een zekere vlotheid uitgesproken;</li> <li>• bevatten een aanzet tot gevarieerde intonatie;</li> <li>• zijn qua taalregister enigszins aangepast aan de luisteraar en/of gesprekspartner;</li> </ul> <p>Wenken:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Om tot interactie te komen moeten de spreekdurf en de spontaneïteit blijvend gestimuleerd worden.</li> <li>2 Bij het spreken speelt de niet-verbale communicatie (houding, gelaatsuitdrukking, gebaren) een grote rol.</li> <li>3 Spreekritme en intonatie zijn belangrijk voor een efficiënte communicatie. Men moet een zo correct mogelijke taalzuiverheid en intonatie nastreven. Soms zal de leraar een minder correcte taal dulden, liever dan door correctiewoede de spreekdurf te ontmoedigen.</li> <li>4 Er dient voldoende aandacht besteed te worden aan het gebruik van het aangepaste taalregister ( standaardtaal ⇔ français populaire).</li> <li>5 Inhoudelijk worden de onderwerpen uiteraard aangepast aan het publiek. (vb. onderwerpen van medische, sociale inslag, enz.)</li> <li>6 Duidelijke, gedifferentieerde opdrachten zijn ook hier nuttig: <ul style="list-style-type: none"> <li>• projectwerk met deelopdrachten;</li> <li>• enquêtes;</li> <li>• interviewopdrachten;</li> <li>• rollenspel;</li> <li>• toneel;</li> <li>• mondeling verslag;</li> <li>• discussieopdrachten met individuele aanduidingen, ...</li> </ul> </li> <li>7 Door de opdrachten te ontscholen zal de spreekvaardigheid gericht zijn op het functioneren in de maatschappij. (cf. stages)</li> </ol>
	<p><b>2.4. SCHRIJVEN</b></p> <p>Het schrijven is een middel om de leerlingen in staat te stellen een samenhangende, correcte en afgeronde tekst te produceren in vrij gekozen formuleringen.</p> <p>Het gebruik van ICT zal de leerlingen ertoe aanzetten om accuraat hun ideeën te formuleren.</p> <p>De te produceren teksten :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hebben te maken met de eigen beleavingswereld en met onderwerpen eigen aan de opleiding;</li> <li>• zijn overzichtelijk opgebouwd;</li> </ul>

- vertonen reeds een vrije hoge vormcorrectheid bij voorspelbaar taalgebruik (standaardformules).

Wenken:

- 1 WAT – WAAROM - HOE gaat men schrijven?
  - 2 Duidelijk omlijnde, precieze opgaven zijn aangewezen:
    - verslagen schrijven;
    - syntheses schrijven(eventueel met commentaar);
    - inhoudsvragen beantwoorden;
    - brieven, faxen en e-mail opstellen;
  - 3 Eenvoudige fiches of formulieren i.v.m. het bedrijfsleven invullen.
  - 4 Eenvoudige standaardbrieven - aangepast aan een persoonlijke situatie of aan de gekozen studierichting - opstellen. De leerlingen kunnen terugvallen op een reeks modellen, waarin ze de nodige structuren en formuleringen terugvinden die nodig zijn voor deze oefeningen.
  - 5 Eenvoudige handelsbrieven aanpassen aan concrete situaties (een aanloop naar Franse handelscorrespondentie).
  - 6 Bouwsteencorrespondentie wordt opgesteld aan de hand van vooraf geredigeerde losse zinnen, alinea's en/of paragrafen (= bouwstenen). Elke bouwsteen heeft een nummer en is ondergebracht in een thematisch groter geheel (bijv. aanspreking, bedanking). De briefschrijver kiest de benodigde bouwstenen, roept ze eventueel via zijn tekstverwerker op en vult de variabele gegevens in. Werken met bouwstenen wordt gezien als een zeer efficiënte manier om te leren structureren.
  - 7 Een korte memo of verslag kunnen schrijven.
  - 8 De leerlingen moeten de gegeven consignes nauwgezet respecteren want dit bepaalt in grote mate de evaluatie van de schriftelijke productie samen met andere criteria zoals spelling, correct woordgebruik, zinsstructuren, juist taalregister ... Een positieve instelling van de leraar zal de leerling veel meer motiveren dan het hakbijlsysteem. De fouten dienen gewogen te worden in functie van de eventuele communicatieve schade.
- Door de opdrachten te ontscholen worden de leerlingen voorbereid op de reële noden van de schrijfvaardigheid in het dagelijkse leven en leren creatief taal gebruiken.

## MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN

Om het leerproces, gericht op de na te streven doelstellingen en beheersing van de leerinhouden Frans te optimaliseren, dient de school over de noodzakelijke uitrusting en didactisch materiaal te beschikken.

Dit houdt in:

- een **vaklokaal** met gemakkelijk verplaatsbaar klasmeubilair om interactieve werkvormen mogelijk te maken;
  - een ruimte voor aankleding van het lokaal (posters, wandkaart, foto's, knipsels...);
  - een degelijke geluidsinstallatie: cassetterecorder, cd-speler;
  - geluidscassettes, cd's en videocassettes voor het oefenen van de luistervaardigheid;
  - een aantal referentiewerken (woordenboeken, grammatica ...) en tijdschriften (cf. bibliografie);
  - bord, scherm en overheadprojector;
  - tv- en videotoestel;
- multimediacomputers met internetaansluiting:
  - ofwel 5 geïntegreerd in het vaklokaal
  - ofwel 10 in het multimedialokaal

Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

- CODEX
- ARAB
- AREI
- Vlarem

De 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 moeten aanwezig zijn en gedragen worden, daar waar de wetgeving het vereist.

## EVALUATIE

### ALGEMENE PRINCIPES

Hoewel evaluatie onderkend wordt als essentieel onderdeel van het onderwijsleerproces, blijven leerkrachten evaluatie vaak als een separate activiteit beschouwen. Uit de recente ontwikkelingen op vlak van evaluatie blijkt dat het onderscheid tussen onderwijzen en evalueren minder scherp wordt. In de onderwijskundige literatuur wordt steeds meer beklemtoond dat evaluatie dient verweven te worden met het onderwijzen en dat evaluatie ten dienste van het leren van de leerling moet worden gesteld.

Een goed uitgebalanceerd evaluatiebeleid op school is en blijft een essentiële voorwaarde om een aantal afspraken te maken. Deze afspraken kunnen van organisatorische (mondelinge proeven...) of van inhoudelijke aard (verhouding van de punten, verhouding en spreiding van de verschillende vaardigheden, het gebruik van het woordenboek ...) zijn. In alle gevallen zal dit beleid getuigen van een bekommernis om het PPGO en zal het dus het goede verloop van het leerproces van de leerling op het oog hebben. Goed gestructureerde afspraken i.v.m. evaluatie zullen de duidelijkheid naar de leerlingen toe ten goede komen, wat een positieve invloed heeft op motivatie, inzicht in de eigen leerstijl en zelfrespect.

Evaluatie gebeurt quasi voortdurend en kan vele vormen aannemen. Zij zal steeds informatie geven aan leerlingen en leerkrachten over het succes van het doorlopen leer- en vormingsproces.

Evalueren moet het leren bevorderen: het dient motiverend te zijn. Het maakt een integrerend deel uit van het leerproces. Het dient remediërend te zijn en dus prospectief.

De moderne pedagogie maakt een onderscheid tussen **diagnostische, product- en procesevaluatie**.

**De diagnostische evaluatie** gebeurt voor het onderwijsproces met het oog op het vaststellen van de beginsituatie door de leraar. Het is een relevante evaluatie als mix van gegevens over kennis, vaardigheden en attitudes.

**De productevaluatie of rendementsevaluatie** gaat na en beoordeelt in hoeverre de onderwijsdoelen door de leerling bereikt zijn. Men beoordeelt dus het resultaat van het onderwijs op een bepaalde leerling.

**De procesevaluatie** omvat de evaluatie van al de componenten van het didactisch handelen. Men gaat dus op basis van de leerlingenprestaties na of de gestelde doelen verantwoord zijn, of de gehanteerde werkvormen opportuun waren. Deze evaluatievormen dienen elkaar aan te vullen.

Elke evaluatie in de loop van het schooljaar mist haar doel, als ze niet gevolgd wordt door bijsturing, remediëring en feedback. Remediëren is niet enkel een rubriek op het leerlingenrapport: remediëren dient ook in werkelijkheid te gebeuren.

Inhaallessen, bijsturingstaken,...maken deel uit van het onderwijsproces.

Hoe men de evaluatie ook opvat, primordiaal blijft dat ze in de praktijk:

- een oordeel dient op te leveren over de inzet, het kennen, het kunnen en het zijn van de individuele leerling;
- een oordeel moet mogelijk maken over de aan te wenden middelen ter verbetering;
- de basis moet vormen voor een beslissing t.a.v. het al dan niet slagen of t.a.v. het al dan niet toekennen van een getuigschrift of diploma.

Art.14 § 1 3° van het Bijzonder Decreet betreffende het Gemeenschapsonderwijs (14.07.1998), verklaart de **directeur** bevoegd voor het opstellen van het schoolreglement.

Art.23 § 1 2° a) wijst de bevoegdheid tot het **bekrachten** van de schoolreglementen, bedoeld in art. 14 § 1 3° van het decreet, toe aan de **Raad van Bestuur**.

Het evaluatiebeleid van een school (scholengroep) moet **transparant** zijn voor ouders en leerlingen. Het maakt **integrerend deel** uit van het algemeen **schoolreglement**.

In de geest van een **participatieve beleidsvoering**, gaan we ervan uit dat de directie bij het opstellen van het schoolreglement, leerkrachten, personeel en leerlingen actief zal betrekken. Het ligt voor de hand dat de vakwerkgroep van elke school of scholengroep zich over de evaluatie van het vakgebied zal beraden en dat voorstellen / conclusies van dat beraad via de directie aan de Raad van Bestuur ter goedkeuring worden voorgelegd.

## EIGENSCHAPPEN VAN EEN GOEDE EVALUATIE

Toetsen dienen om het leren te bevorderen en om na te gaan of de beoogde doelstellingen verworven zijn. De gevarieerde evaluatie-instrumenten die we daartoe gebruiken en de informatie aan de betrokkenen over de bereikte resultaten moeten aan een aantal kwaliteiten en voorwaarden voldoen.

Toetsen, vragen, opdrachten en resultaten moeten valide (met het gegeven onderwijs overeenkomen), objectief en betrouwbaar, duidelijk en haalbaar zijn, norm- of competentiegericht, transparant en aanvaardbaar zijn.

- **Validiteit:** hierdoor wordt aangewezen in welke mate de test meet wat hij veronderstelt te meten, m.a.w. of hij in overeenstemming is met de doelstellingen / met de eindtermen. Komen de opdrachten wel overeen met de eerder onderwezen vaardigheden en kennis?
- **Objectiviteit en betrouwbaarheid:** de resultaten moeten constant zijn, wie ook de examinerator is. Zij mogen niet afhankelijk zijn van het moment van afname of correctie. Vandaar de noodzaak nauwkeurige, duidelijke, ondubbelzinnige, communicatief eenduidige vragen te stellen, en vooraf de criteria, de puntenverdeling, het barema (= puntenverlies per fout) en de cesuur te bepalen en mee te delen aan de leerlingen. De eindbeslissing mag voor de leerlingen en de ouders geen verrassing zijn. Overleg tussen de collega's - binnen de vakwerkgroep - is noodzakelijk.
- **Duidelijkheid en haalbaarheid:** de opdrachten dienen eenduidig te worden geformuleerd. Toetsen moeten haalbaar zijn en rekening houden met de mogelijkheden en de progressie van de leerlingen. Bovendien moeten de leerlingen vertrouwd zijn met de eisen die hun worden gesteld, alsook met de evaluatievorm (cf. organisatie, timing van de examens).
- **Normgerichte toetsvragen:** de normen hangen o.a. af van het leerlingenpubliek en van de aard en de moeilijkheidsgraad van de vraagstelling.
- **Aanvaardbare vragen en transparante resultaten:** het is raadzaam met normantwoorden en correctievoorschriften te verbeteren / beoordelen. Men kan zich de vraag stellen of de behaalde resultaten niet te veel afwijken van die van vakcollega's in parallelklassen en van vorige en hogere jaren. Er moet zoveel mogelijk feedback gegeven worden. Het is nuttig dat zij hun examenkopij kunnen inzien zodat zij van hun fouten kunnen leren.

De resultaten moeten voor alle betrokkenen aanvaardbaar zijn. De commentaar moet leerlingengericht zijn.

Resultaten moeten daarenboven voor alle betrokkenen aanvaardbaar zijn.



## MOGELIJKE EVALUATIEVORMEN

Deze toetsen kunnen op verschillende manieren opgesteld worden naargelang de vaardigheid die men wil evalueren:

- gesloten, semi-open en open vragen (niet-afgebakende, onbegrensde open vragen zoals een opstel, een bespreking en afgebakende of begrensde open vragen).
- Invulitem, meerkeuze-item: waar – vals, juist – onjuist, akkoord - niet akkoord, meerkeuze – item, sorteren ...

## Soorten evaluaties

### DAGELIJKS WERK

Het dagelijks werk is procesevaluatie: het wordt permanent geëvalueerd. De permanente evaluatie is de continue opvolging van het onderwijsleerproces, van de beheersingsgraad van de leerinhouden door de leerlingen, de doorlopende voorbereiding tot het slagen in de examens.

Hiertoe beschikt hij o.a. over de volgende evaluatiemogelijkheden:

- mondelinge overhoringen;
- korte schriftelijke beurten;
- herhalingstoets of deelttoetsen;
- opdrachten in de klas en thuis;
- projecten;
- notities van observaties in de klas (studie-inzet; klassenactiviteit);
- klassengesprekken;
- orde, netheid, volledigheid van de leerlingendocumenten;
- mate van het beheersen van de vaardigheden.

Het **begrip taak** was dringend aan herziening toe. Binnen de moderne didactiek is een taak niet noodzakelijk een gedateerd fardeblad met naam waarop de leraar van begin tot einde de fouten moet onderstrepen. Dit kan zo zijn wat betreft de toetsing van **schrijfvaardigheid**.

In plaats van de traditionele taken (die in het archief van de school werden bewaard) worden voortaan aan de leerlingen zinvolle opdrachten gegeven, die ze individueel of in groep uitvoeren. Ze kunnen de vorm aannemen van projecten. Bij groepswork wordt wel voor specifieke opdrachten per leerling gezorgd. De opdrachten/projecten kunnen handelen over onderwerpen zoals schoolreis, uitstappen, actuele thema's ... De documenten worden bij de notities van de leerlingen gevoegd.

Er wordt zoveel mogelijk naar gestreefd om alle vaardigheden in de opdrachten / projecten te integreren. Zo kunnen rond een bepaald onderwerp geluidsdocumenten (bv. interviews, chansons, gedichten, toneelfragmenten ...) en teksten gezocht worden (luister- en leesvaardigheid), kan de opdracht / het project in de klas voorgesteld worden (spreekvaardigheid) en kan het een schriftelijke neerslag krijgen (schrijfvaardigheid).

Voor alle vaardigheden kunnen de nieuwe media ingeschakeld worden: het internet en cd-roms (bijv. encyclopedieën) voor het zoeken naar geluids- en tekstfragmenten, e-mail voor schriftelijke contacten bij het inwinnen van informatie, softwareprogramma's (bijv. powerpoint) als ondersteuning voor de mondelinge presentatie en tekstverwerking als schrijfhulpmiddel.

De opdrachten / projecten worden evenredig verdeeld over het hele schooljaar, op basis van het aantal clusters. Het behoort tot de verantwoordelijkheid van de vakgroep MVT hierin een aanvaardbaar en evenwichtig standpunt in te nemen.

In het evaluatieschrift worden door de leerkracht de evaluatiegegevens - cijfermatig en verbaal - geïnventariseerd. Aan de hand van dit document kan de leerkracht belangrijke conclusies trekken over:

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

Via zijn schoolagenda wordt de leerling bestendig geïnformeerd over de vorderingen, de prestaties en de taken met inbegrip van remediëringsoopdrachten naar aanleiding van de vastgestelde tekorten.

Bij *permanente evaluatie* kan in onderling overleg met de betrokken leerkrachten geopteerd worden voor het hanteren van een waardeschaal. Elke cluster wordt afgesloten met een kwantitatieve en kwalitatieve rapportering die aangeeft in hoeverre de vier vaardigheden, functies en noties worden bereikt. Ook de attitudevorming is een essentieel onderdeel van de rapportering. Deze schriftelijke rapportering heeft tot doel aan te geven de mate waarin aan de vooropgestelde criteria voldaan is en de mate waarin de opdracht verwerkt is. Het vaststellen van relevante criteria per cluster behoort tot de bevoegdheid van de vakgroep. Hierbij dient opgemerkt dat de buitenlandse stage een belangrijke component vormt bij de eindbeoordeling.

Bij de aanvang van elk schooljaar dienen de ouders en de leerlingen op de hoogte gebracht te worden over de manier van evalueren.

Evaluatie gebeurt altijd in een constructieve geest met volgehouden inspanningen om de leerlingen de leerplandoelstellingen op het einde van het jaar te helpen bereiken.

Uitermate belangrijk blijft dat collega's binnen de graad, de school (eventueel de scholengemeenschap), rekening houdend met de gegeven suggesties en aanbevelingen, hun inzichten, de wijze van rapportering aan ouders en leerlingen en hun evaluatiecriteria aan elkaar toetsen en aldus een maximaal coherente evaluatiepraktijk uitbouwen.

## BIBLIOGRAFIE

### TAALDIDACTIEK EN ALGEMENE PROBLEMATIEK VAN HET VREEMDETALENONDERWIJS

- AKYÜZ, A. et alii, *Exercices de vocabulaire en contexte*, Hachette, Paris, 2000.
- BARBOT, M.-J., *Les auto-apprentissages*, Clé International, Coll. DLE, Paris, 2001.
- BERARD, E., *L'approche communicative. Théorie et pratiques, techniques de classe*, Clé International, Paris, 1991.
- BAYOL, M C., *La grammaire française*, Nathan, Paris, 1995.
- BESSE, H. PORQUIER, R., *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, Paris, 1984.
- BOLTON, S., *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Hatier-Crédif, Paris, 1987.
- BOOGAARDS, P., *Attitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier, Paris, 1988.
- BOYER, H. et alii, *Nouvelle introduction à la didactique du F.L.E.*, Clé International, Paris, 1991.
- BRAMMERTS, H et alii, *Apprendre des langues entre pairs : Tandem*, Didier, Paris, 2001.
- CASTELLOTTI, V. et alii, *La formation des enseignants de français*, Clé International, Paris, 1995.
- CNDP, *Portfolio européen des langues*, Didier, Paris, 2001.
- CHARLES, R., *Le vocabulaire français*, Nathan, Paris, 1994.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Les langues vivantes: un cadre européen commun de référence, langues vivantes*, Strasbourg, 1996. ( ou Didier, Paris, 2001)
- CORNAIRE, C., *La compréhension orale*, Clé International, Coll.DLE. Paris, 1998.
- CORNAIRE, C., *Le point sur la lecture*, Clé International, Coll.DLE.Paris, 1998.
- CORNAIRE,C. et alii, *La production écrite*, Coll.DLE. Paris, Clé International, 1996.
- COSTE, D. et alii, *Un Niveau-Seuil*, Hatier, Strasbourg, 1976.
- COSTE, D. & GALISSON, *Dictionnaire de didactique des langues*,. Hachette, Paris, 1976.
- CUQ, J.-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Didier, Paris, 1996.
- CYR, P., *Les stratégies d'apprentissage*, Clé International, Coll.DLE. Paris, 1996.
- DE CARLO, M., *L'interculturel*, Clé International, Paris, 1998.
- DECOO, W., *Didactiek van het Frans als vreemde taal*, Van In, Lier, 1982.
- GALISSON R., PUREN C., *La Formation en question*, Clé International, Coll.DLE, Paris, 1999.
- GAONAC'H, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris, 1987.
- GERMAIN,C., *L'approche communicative en didactique des langues*, Anjou, Québec, 1991.
- GERMAIN,C., SEGUIN, H., *Le point sur la grammaire*, Clé International, Paris, 1994.
- LAMY, A., *Pour une pédagogie de la faute*, BELC, Paris, 1981.
- LANCIEN, T., *Le multimédia*, Clé International, Paris 1998.
- LEHMANN,D ., *La didactique des langues en face à face*, Didier, Paris, 1989.
- LUSSIER, D., *Evaluer les apprentissages*, Hachette, Paris, 1992.

- MC BRIDE, N., *Grammaire française*, Hachette, Paris, 1997.
- MERMET, G., *Francoscopie 2003(...), comment vivent les Français*, Larousse, Paris, 2003.
- MEYER, G., *Profession enseignant, Evaluer: Pourquoi? Comment?*, Hachette, Paris, 1995.
- MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982.
- MOIRAND, S., *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, Paris, 1990.
- PENDANX, M., *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, 1998.
- PORCHER, L. et alii, *Adaptation de "Un Niveau-Seuil" pour des contextes scolaires*, Hatier, Strasbourg, 1980.
- PORCHER L., *Le français langue étrangère*, Hachette, Coll. CNDP, Paris, 1999.
- PUREN, C., *La didactique des langues à la croisée des méthodes*, Didier, Paris, 1998.
- PUREN, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris, 1988.
- RICHTERICH, R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, 1983.
- RICHTERICH, R. et alii, *Communication orale et apprentissage des langues*, Hachette, Paris, 1991.
- SHEILS, J., *La communication dans la classe de langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1991.
- S.N., *Les programmes d'enseignement du français dans le monde*, Fédération internationale des Professeurs de français, Dialogues & Cultures, 1991.
- TAGLIANTE, C., *L'évaluation*, Clé International, Strasbourg, 1991.
- TAGLIANTE, C., *La classe de langue*, Clé International, Strasbourg, 1994.
- VAN ECK, J.A., *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993.(vol.: contenu et portée; vol.: niveaux).
- VIGNER, G., *L'exercice dans la classe de français*, Hachette, Paris, 1984.
- WEISS, F., *Jeux et activités communicatives dans la classe de langues*, Hachette, Paris, 1983.
- WIDDOWSON, H.G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier, Paris, 1981.

## SPECIFIEKE WERKEN

- BLANCHE, P., *A tour de rôle. Des activités de communication orale à pratiquer en face à face*, Clé International, Paris, 1991.
- BOIRON, M. et alii, *Documents authentiques écrits*, Clé International, Paris, 1998.
- CALLAMAND, M. et alii, *Grammaire vivante de français*, Larousse, Paris, 1990.
- CALBRIS, G. et alii, *Des gestes et des mots pour le dire*, Clé International, Paris, 1987.
- CHAMBERLAIN, A. et alii, *Guide pratique de la communication, 56 dialogues*, Didier, Paris, 1999.
- CHARAUDEAU, P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, Paris, 1992.
- CAVALLI, Lire, Coll.Activités, Hachette, Paris 1999.
- CICUREL, F. et alii., *Communiquer en français. Actes de parole et pratiques de conversation*, Hatier, Paris, 1987.
- CICUREL, F., *Lectures interactives*, Hachette, Paris, 1991.
- COMPTE, C., *La vidéo en classe de langue*, Hachette, Paris, 1996.
- DAVIES, N., *Activités de français sur internet*, Clé International, Paris, 2000.

- DELATOUR et alii, *Grammaire pratique du français en 80 fiches*, Hachette, Paris, 2000.
- DOUENEL L. et alii, *Si tu t'imagines...*, Paris, Didier, 1994.
- GOLDENSTEIN, J.-P., *Entrées en littérature*, Hachette, Paris, 1990.
- JANSSENS, A., *Actes de parole et vocabulaire fonctionnel*, De Sikkel, Malle, 1989.
- JOLY, M., *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan, Paris, 1993.
- LANCIEN, T., *Le document vidéo*, Clé International, Paris, 1986.
- PATRICE, J., *Activités ludiques*, Clé International, Paris, 1988.
- POSLANIEC, C., *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*, Editions du Sorbier, Paris, 1990.
- ROCHE, A. et alii, *L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire*. Nouvelle édition, Dunod, Bruxelles, 1995.
- ROESCH, R. et alii, *La France au quotidien*, Presses universitaires, Grenoble, 2000.
- ROUX, P-Y., *120 fiches d'évaluation*, Didier, Paris, 1998.
- TAGLIANTE, C., *Tests de niveau*, Clé International, Paris, 1999.
- VIGNER, G., *Parler et convaincre*, Hachette, Paris, 1986.
- YAICHE, F., *Les simulations globales, mode d'emploi*, Hachette, Paris, 1996.

## VAKTIJDSCHRIFTEN

Interessant documentatiemateriaal kan eveneens gevonden worden in volgende vaktijdschriften:

- *Courrier F*, uitgave van de B.V.L.F. 9000 Gent.
- *Français 2000*, S.B.P.F. 1060 Bruxelles.
- *Info-Frans*, Centrum voor didactiek, 2000 Antwerpen.
- *Le français dans le monde*, 75008 Paris.
- *Romaneske*, KUL, 3000 Leuven.
- *Romaniac*, VORRUG, 9000 Gent.

*Handboeken Frans in de kijker*, een uitgave van het overlegcomité van de B.V.L.F. (in dit handig werkje worden een aantal handboeken Frans geanalyseerd).

## COLLECTIONS

- LAL: *langues et apprentissage des langues*: collection dirigée par H. BESSE et D. COSTE, Didier/Hatier.
- *Didactique des Langues Etrangères*: collection dirigée par R.. GALISSON, Clé International / Nathan.
- Collection F. *Recherches/Applications*, Hachette.
- Collection *Le français dans le monde/BELC*, Hachette/Larousse.
- Collection *Autoformation*, dirigée par S. MOIRAND, Hachette.
- Collection *Profil d'une oeuvre littéraire*, Didier-Hatier.
- Collection *Profil pratique*, Didier-Hatier.
- Collection *Ressources de Classe*, Clé International.

## **NUTTIGE ADRESSEN**

- Ambassade de France, Service culturel, 42, boulevard du Régent, 1000 Bruxelles.
- B.E.L.C. Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises, 9, rue Lhomond, 75005 Paris.
- B.V.L.F., Hofstraat 80, 9000 Gent
- Délégation Culturelle et Pédagogique de l'Ambassade de France, Pensmarkt 2, 9000 Gent.
- Centre d'Animation en Langues, 36, boulevard Anspach, 1000 Bruxelles.
- Centre régional de documentation pédagogique, 3, rue J. Bart, 59046 Lille.
- Commissariat au tourisme, 8, avenue de l'Opéra, 75002 Paris.
- Commission générale de terminologie et de néologie, 6 rue des Pyramides, 75001 Paris.
- Maison de la Francité, 18 rue Joseph II, 1040 Bruxelles
- S.N.C.F. 88, rue Saint-Lazare, 75009 Paris.
- SOPEXA, 47-51, rue du Luxembourg, 1040 Bruxelles.

## **URLOGRAFIE**

Op het W.W.W. zijn er duizenden sites (URL's) waar de leerkracht Frans meer te weten kan komen over het onderricht in de Franse taal en – cultuur.

Om aan de wirwar enigszins te ontsnappen en gelet op het efemere karakter van vele sites, verwijzen we u graag naar het TAALWEB ontwikkeld binnen het gemeenschapsonderwijs:

<http://schoolweb.rago.be/taalweb>

Hier kan u een lijst van interessante portaalsites en koppelingen vinden.

## **BIJLAGE 1: JAARVORDERINGSPLAN**

### **Model en toelichting bij de rubrieken van het jaarvorderingsplan**

#### **1e kolom – Periode**

De periode van het schooljaar waarin de leerstofonderdelen zullen worden behandeld. De aanduidingen van data en perioden inzake rapporten, proeven, verloven en vakantieperioden kunnen het overzicht helpen bepalen.

#### **2e kolom – Nr. in leerplan**

Verwijzing naar de punten in het leerplan.

#### **3e kolom – Leerinhouden**

In het jaarplan worden geen leerplandoelstellingen opgenomen.

#### **4e kolom – Vordering**

De reëel behandelde leerstof (vordering) wordt aangeduid ter hoogte van hetzelfde punt in de vorige drie kolommen door een X-teken en men vermeldt de datum waarop het bedoelde leerplanonderdeel werd afgewerkt.

#### **5e kolom – Opmerkingen**

Aanpassingen die men in de toekomst aan de periode en/of planning wil aanbrengen, kunnen hier op gelijk welk ogenblik worden opgetekend. Opmerkingen in verband met vervangingen, afwezigheden, vakoverschrijdende verwijzingen, klasgemiddelden enz... kunnen belangrijke inlichtingen bevatten.

Het gebruik van onderhavig jaarvorderingsplan is niet verplicht. Het is de voorstelling van een modeldocument dat een duidelijk beeld wil geven van de te behandelen en behandelde leerstof op jaarbasis. De school is uiteraard vrij om een eigen model van jaarvorderingsplan te gebruiken.

**LEERKRACHT:** .....

Schooljaar: .....

**LEERPLANNUMMER:** .....

Uren/week: .....

[illegible]



## BIJLAGE 2: MODEL VERSLAG VAK(KEN)GROEPWERKING

Naam school : .....  
Adres : .....  
Datum : .....  
Vak(ken)groep : .....  
Graad –graden : .....  
Aanwezigen :      Voorzitter : .....  
   Secretaris : .....  
   Leden : .....  
   .....  
   .....  
   .....

### Verslag vergadering:

- 1 Behandelde items :
  
- 2 Besluiten / afspraken :
  
- 3 Opvolging vorige agendapunten :
  
- 4 Varia :
  
- 5 Datum volgende vergadering :

De secretaris:

De voorzitter:

## BIJLAGE 3: LEXICON

### STRATEGIEËN

Onder **strategieën** verstaan we het geheel van principes die de leerling toepast om de taaltaak zo compleet en zo efficiënt mogelijk uit te voeren. We maken hierbij een onderscheid tussen leerstrategieën en compenserende strategieën.

**Leerstrategieën** hebben betrekking op de planning, de uitvoering en de beoordeling van de taaltaak. Voorbeelden van leerstrategieën zijn het activeren van de relevante voorkennis, het formuleren van hypothesen, en het nemen van notities bij een luister- of leestaak, enz. Ook het **reflecteren over de eigenheid van de spreek- of schrijftaal** neemt een centrale plaats in bij deze leerstrategieën. Uiteraard is het resultaat van deze reflectie in eerste instantie onder kennis te klasseren. Het feit op zich dat de lerende tijdens het uitvoeren van de taaltaak een reflexieve houding aanneemt valt echter duidelijk onder de strategische component.

De **compenserende strategieën** hebben betrekking op het bijsturen van de taaltaak. Ze stellen de leerling in staat om een taaldeficit te compenseren of om communicatiestoring recht te zetten. Voorbeelden hiervan zijn het consulteren van woordenboeken of grammatica's, het gebruik van lichaamstaal, het verzoek om langzamer te spreken, enz.

### TAALTAAK

De **taaltaak** beschrijft wat iemand doet met taal. (de taaltaken die leerlingen in relevante situaties moeten kunnen uitvoeren.)

### TEKST

**Tekst** verwijst hier naar elke boodschap die door leerlingen geproduceerd of ontvangen moet worden, zowel mondeling (b.v. een telefoongesprek, een tv-journaal) als schriftelijk (b.v. een brief). Iedere vorm van communicatie leidt immers tot tekst. Met 'tekst' wordt dus niet enkel verwezen naar te lezen of geschreven teksten.

Leerlingen moeten enerzijds boodschappen uit gesproken en geschreven teksten kunnen ophalen en anderzijds sprekend en schrijvend boodschappen in een geschikte vorm weten te formuleren.

### TEKSTKENMERKEN

De moeilijkheidsgraad van een concrete tekst wordt uiteraard niet alleen bepaald door de soort waartoe hij behoort. Het is wellicht nog belangrijker de intrinsieke kenmerken van de tekst in aanmerking te nemen voor een correcte inschatting van de moeilijkheidsgraad van een te ontvangen en te produceren tekst. In de meest recente documenten van de Raad van Europa en van ALTE (Association for Language Testing) worden hiervoor een aantal criteria aangereikt. Daarbij worden telkens twee uitersten aangegeven waartussen zich een continuüm uitstrekt:

#### **eenvoudige - complexe formulering**

Een belangrijke factor die de moeilijkheidsgraad m.b.t. het ontvangen of produceren van teksten mee kan bepalen is de mate waarin de tekst qua taalmateriaal (lexicaal, grammaticaal) eenvoudig versus complex is. Lees- en luisterteksten kunnen bijvoorbeeld een groot percentage onbekende woorden en lange, ingewikkelde zinnen bevatten. Of ze kunnen - het andere uiterste van het continuüm - juist heel eenvoudig zijn.

Bij het produceren van teksten kan een spreker of schrijver gebruikmaken van de basiswoordenschat, de zinsbouw kan eenvoudig zijn en hij kan slechts een beperkt aantal frequent voorkomende grammaticale regels correct gebruiken. Aan het andere uiterste van het continuüm zal men een rijke, genuanceerde woordenschat hanteren, er zullen complexe zinnen voorkomen, waarin de meeste grammaticale regels correct worden toegepast.

### **eenvoudige - complexe structurering**

De mate waarin er veel of weinig tekstsamenhang (discourse structure / structure du discours) is, bepaalt mee de moeilijkheidsgraad van de tekst. Zijn er duidelijke sequentiële verbanden, duidelijke verwijswaarden? Worden de hoofdzaken eerst aangekondigd en nadien uitgewerkt? Wordt er gebruik gemaakt van sleutelwoorden? M.b.t. receptie wordt de structurele complexiteit bovendien mee bepaald door de aard van de informatie - eerder expliciet of impliciet -, de aan- of afwezigheid van tegenstrijdigheden en / of verrassende informatie.

### **korte – uitgebreide teksten**

Over het algemeen neemt men aan dat een korte tekst gemakkelijker te ontvangen of te produceren is dan een uitgebreide tekst over hetzelfde onderwerp, al was het maar omdat een uitgebreide tekst een zwaardere geheugenbelasting meebrengt, of omdat men bij het ontvangen en produceren van langere teksten gemakkelijker vermoeid en uit concentratie geraakt.

### **veel - geen visuele ondersteuning**

De mate waarin een tekst beeldmateriaal ter ondersteuning van de inhoud bevat kan een tekst gemakkelijker maken.

### **veel - geen vertrouwdheid met de inhoud**

Een tekst is in principe gemakkelijker naarmate de vertrouwdheid met de inhoud groter is. In dat verband speelt ook de mate waarin de tekst veel of weinig interculturele en socio-culturele kennis vooronderstelt, mee. Vertrouwdheid helpt immers bij het anticiperen op de inhoud.

### **abstract – concreet**

Concrete teksten zijn in principe eenvoudiger dan abstracte. Zo is bijvoorbeeld een concrete beschrijving eenvoudiger dan een abstracte argumentatie of uitleg.

### **veel - weinig afwijking van de standaardtaal**

De mate waarin een tekst afwijkt van de standaardtaal kan een tekst moeilijker maken.

## spreektempo en articulatie

Voor *luistervaardigheid* en *spreekvaardigheid* bepalen spreektempo (langzaam -normaal) en articulatie mee de moeilijkheidsgraad.

Ook al worden twee polen aangegeven, toch zal blijken dat men omzichtig moet omspringen met dergelijke criteria. Zo kan bijvoorbeeld een relatief uitgebreide tekst die niet te compact is, die vrij veel voorbeelden of herhalingen bevat en vrij veel redundante informatie geeft, gemakkelijker zijn dan een korte tekst.

Hoewel dergelijke criteria dus een duidelijke richting aangeven voor het inschatten van de moeilijkheidsgraad, blijft het de verantwoordelijkheid van de deskundige leerkracht om te bepalen of het aangeboden materiaal al dan niet 'te moeilijk' is en van welk niveau de te produceren teksten moeten zijn.

## TEKSTSOORTEN

Voor de overzichtelijkheid worden vijf soorten onderscheiden: informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten. Deze tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de tekst ervaren wordt: bij informatieve teksten het overbrengen van informatie; bij prescriptieve teksten, het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger; bij argumentatieve teksten, het opbouwen van een redenering; bij verhalende teksten, het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen en bij artistiek-literaire teksten, het feit dat de esthetische component expliciet aanwezig is. In onderstaand schema worden voor de onderscheiden tekstsoorten een aantal voorbeelden gegeven:

<b>tekstsoort</b>	<b>omschrijving</b>	<b>voorbeelden</b>
<b>informatieve teksten</b>	het overbrengen van informatie	schema, tabel, krantenartikel, mededeling, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, documentaire, interview, gesprek, uiteenzetting (door de leerkracht)
<b>prescriptieve teksten</b>	het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger	instructie (m.b.t. klasgebeuren), opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, handleiding
<b>argumentatieve teksten</b>	het opbouwen van een redenering	pamflet, betoog, essay, discussie, debat
<b>narratieve teksten</b>	het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen	(reis)reportage, scenario, relaas, interview, hoorspel, verhaal, film, feuilleton
<b>artistiek-literaire teksten</b>	expliciete aanwezigheid van esthetische component	gedicht, kortverhaal, roman, toneel, stripverhaal, chanson/song,

Deze classificatie mag niet absoluut worden geïnterpreteerd. Een zelfde tekst kan immers onder verschillende tekstsoorten geklasseerd worden afhankelijk van de component die men voor een specifieke taalkaak centraal stelt. Wanneer men leerlingen bijvoorbeeld vraagt relevante informatie uit een reclameboodschap te halen, resorteert deze onder de informatieve teksten. Dezelfde tekst wordt

prescriptief wanneer men leerlingen laat zoeken naar elementen die het gedrag van de ontvanger sturen. Een aantal reclameboodschappen lenen zich ook tot een esthetische analyse waardoor de tekst ook onder de artistiek-literaire soort ressorteert.

Ook een tijdschriftartikel kan - afhankelijk van de taaltaak - informatief, narratief of argumentatief zijn.

Zonder de opdeling in tekstsoorten te willen hanteren als een absoluut criterium ter aanduiding van de moeilijkheidsgraad, kunnen we toch stellen dat bepaalde tekstsoorten meestal moeilijker zijn dan andere. Zo zijn informatieve en prescriptieve teksten doorgaans gemakkelijker dan narratieve, argumentatieve of artistiek-literaire teksten.

De informatie ophalen uit een eenvoudig gedicht (artistiek-literair) bijvoorbeeld is in principe moeilijker dan de informatie ophalen uit een eenvoudig schema (informatief). En het schrijven van een eenvoudig betoog (argumentatief) is complexer dan het schrijven van een eenvoudige waarschuwing (prescriptief).

Dat neemt niet weg dat ook binnen een zelfde tekstsoort de moeilijkheidsgraad van teksten sterk kan variëren. Zo is in principe een opschrift eenvoudiger dan een gebruiksaanwijzing (allebei prescriptief) en een mededeling eenvoudiger dan bijvoorbeeld een documentaire (allebei informatief).

## VERWERKINGSNIVEAU

De vraag die hier moet worden gesteld is: op welke manier verwacht men dat deze leerlingen al luisterend, sprekend, lezend en schrijvend met een welbepaalde tekst omgaan; m.a.w. welke mate van beheersing wordt van hen verwacht?

Om een verschillende graad van beheersing m.b.t. te ontvangen of te produceren teksten te kunnen beschrijven wordt gebruik gemaakt van verwerkingsniveaus, die aangeven wat bepaalde leerlingengroepen met taal moeten kunnen doen.

Een verwerkingsniveau wordt beschreven door middel van omschrijvingen met als kern een **handelingswerkwoord**.

Voor de **receptieve taaltaken** kunnen de **verwerkingsniveaus** zowel voor **luistervaardigheid** als voor **leesvaardigheid** geconcretiseerd worden door middel van volgende **handelingswerkwoorden**:

- 1 het globale onderwerp bepalen;
- 2 de hoofdgedachte achterhalen;
- 3 spontane mening / appreciatie vormen;
- 4 de gedachtegang volgen;
- 5 relevante informatie selecteren;
- 6 tekststructuur en -samenhang herkennen;
- 7 informatie achterhalen en op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen;
- 8 informatie beoordelen.

M.b.t. de **productieve taaltaken** kunnen de **verwerkingsniveaus** worden geconcretiseerd in de volgende, **weliswaar analoge maar niet identieke, handelingswerkwoorden** voor **spreekvaardigheid**, respectievelijk **schrijfvaardigheid**:

### spreekvaardigheid

- 1 informatie geven en vragen
- 2 navertellen

### schrijfvaardigheid

- 1 invullen
- 2 inhoud globaal weergeven

3 spontane mening / appreciatie geven	3 spontane mening / appreciatie geven
4 beschrijven	4 vragen beantwoorden
5 samenvatten	5 mededeling schrijven
6 verslag uitbrengen	6 beschrijven
7 deelnemen aan een gesprek	7 samenvatten
8 argumenten formuleren	8 verslag schrijven
	9 brief schrijven
	10 argumenten formuleren.

Voor de **eindtermen tweede graad** kunnen deze handelingswerkwoorden gegroepeerd worden in drie overkoepelende verwerkingsniveaus: **het beschrijvende, structurerende of beoordelende verwerkingsniveau**.

Voor wat betreft de **receptieve vaardigheden** wordt met **een taaltaak op beschrijvend niveau** bedoeld dat de leerlingen de informatie achterhalen zoals die in de tekst gegeven en opgebouwd is. Bij de productie van tekst op basis van informatie die eerst receptief is verwerkt, wordt met een taaltaak op beschrijvend niveau bedoeld dat de leerlingen de informatie voornamelijk hanteren zonder deze al te veel te wijzigen en dat ze van de originele structuur meer overnemen dan veranderen. Bij productie van teksten zonder dat er een receptieve taaltaak aan voorafging, ligt het accent op loutere overdracht van informatie zonder dat daarbij een grote persoonlijke inbreng qua formulering en structurering wordt verwacht.

Op basis van de gegeven omschrijving situeren we de handelingswerkwoorden 1-6 voor de receptieve vaardigheden en de handelingswerkwoorden 1-4 (spreekvaardigheid) respectievelijk 1-6 (schrijfvaardigheid) op het beschrijvende niveau.

**Met een taaltaak op structurerend niveau** wordt m.b.t. de receptieve vaardigheden bedoeld dat de leerlingen het vorige verwerkingsniveau beheersen, maar dat zij bovendien in staat zijn de informatie op een overzichtelijke en persoonlijke wijze te ordenen. Bij de productie van tekst op basis van informatie die eerst receptief is verwerkt, wordt met een taaltaak op structurerend niveau bedoeld dat de leerlingen de informatie op een overzichtelijke en persoonlijke wijze te horen of te lezen kunnen geven. Hun eigen inbreng in formulering en structurering is m.a.w. groter dan hetgeen wordt overgenomen. Bij productie van teksten zonder dat er een receptieve taaltaak aan voorafging, wordt van de leerlingen verwacht dat zij in staat zijn een overzichtelijke en persoonlijke tekst te presenteren.

Op basis van de gegeven omschrijving situeren we handelingswerkwoord 7 van de receptieve vaardigheden en de handelingswerkwoorden 5-7 (spreekvaardigheid) respectievelijk 7-9 (schrijfvaardigheid) op het structurerende niveau.

**Een taaltaak op beoordelend niveau** veronderstelt de vaardigheden van het beschrijvende en structurerende niveau, maar nu wordt bovendien van de leerlingen verwacht dat zij in staat zijn de aangeboden informatie te beoordelen. Zo zullen zij zich m.b.t. de receptieve vaardigheden al luisterend of lezend een gefundeerde mening vormen, onder meer op basis van informatie uit andere bronnen. Bij de productie van teksten, al of niet naar aanleiding van een beluisterde of gelezen tekst, zijn zij in staat goed beargumenteerde en degelijk onderbouwde standpunten te verwoorden en toe te lichten, zij kunnen kritisch reageren en zij kunnen passende argumenten naar voren brengen. Dit moet duidelijk worden onderscheiden van het vormen / geven van een spontane mening / appreciatie. Daarmee wordt immers veeleer bedoeld dat de leerlingen hun eigen eerste indrukken te kennen geven of verwoorden, wat van beschrijvende aard is.

De handelingswerkwoorden 8 voor de receptieve vaardigheden en 8 voor de spreekvaardigheid respectievelijk 10 voor de schrijfvaardigheid bevinden zich op het beoordelende niveau.

**Schematisch voorgesteld:**

	receptieve vaardigheden <b>luisteren - lezen</b>	<b>productieve</b> vaardigheid spreken	<b>productieve</b> vaardigheid schrijven
<b>beschrijvend verwerkingsniveau</b>	1 globale onderwerp 2 bepalen hoofdgedachte achterhalen 3 spontane mening / appreciatie vormen. 4 gedachtegang volgen 5 relevante informatie selecteren 6 tekststructuur en - samenhang herkennen.	1 informatie geven en vragen 2 navertellen 3 spontane mening / appreciatie geven 4 beschrijven	1 invullen 2 inhoud globaal weergeven 3 spontane mening / appreciatie geven 4 vragen beantwoorden 5 mededeling schrijven 6 beschrijven
<b>structurerend verwerkingsniveau</b>	informatie achterhalen en op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen	5 samenvatten 6 verslag uitbrengen 7 deelnemen aan een gesprek	7 samenvatten 8 verslag schrijven 9 informele brief schrijven
<b>beoordelend verwerkingsniveau</b>	informatie beoordelen	8 argumenten formuleren	9 argumenten formuleren