

ENGELS

EERSTE GRAAD

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO – BRUSSEL D/2011/7841/002
September 2011



Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs
Guimardstraat 1, 1040 Brussel

Inhoud

INLEIDING	Een visie op moderne talen.....	5
LEESWIJZER	7
DEEL 1	8
1	Situering van het leerplan	8
1.1	Beginsituatie	8
1.2	Plaats van dit leerplan in het geheel van het curriculum Engels SO	8
1.3	Aansluiting bij de doelen van de eerste graad in het algemeen	9
1.4	Aansluiting bij de doelen van het secundair onderwijs in het algemeen.....	9
1.5	De aansluiting van dit leerplan bij de niveaus van het ERK (Het Europees Referentiekader)	10
2	ALGEMENE DOELSTELLINGEN	12
3	LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN	13
3.1	Motivatatie en attitudes	13
3.2	Taalleervaardigheden.....	14
3.3	Werken met beheersingsniveaus	15
3.4	De communicatieve vaardigheden.....	15
3.5	De interculturele component	38
3.6	De taalkundige component	38
4	UITRUSTING EN DIDACTISCH MATERIAAL	42
5	EINDTERMEN	43
DEEL 2	49
1	PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN	49
1.1	Luisteren en lezen	49
1.2	Spreken en gesprekken voeren	55
1.3	Schrijven.....	57
1.4	Interculturele competentie	58
1.5	De taalkundige component: spraakkunst en woordenschat	59
2	LEERAUTONOMIE	64
3	LEERSTRATEGIEËN IN DE EERSTE GRAAD	66
4	ICT-INTEGRATIE.....	67

5	EVALUATIE	70
5.1	Verschillende types van evaluatie	70
5.2	Reproductie, transfer, open communicatieve opdrachten	71
5.3	Integratie van kennis en vaardigheden	72
5.4	Validiteit en authenticiteit	72
5.5	Benadering van de totale leerling.....	73
5.6	FAQ's	74
6	DIFFERENTIATIE: EEN GETUIGENIS	80
7	VOET en het leerplan? Hoe kunnen de VOET geïntegreerd worden in de les Engels?	82
8	TAALBELEID	85
8.1	Taalgericht vakonderwijs.....	85
8.2	Aandacht voor uitleg van woorden.....	87
8.3	Taakgericht leren - task-based learning.....	87
8.4	Ondersteuning voor dyslectische leerlingen	87
8.5	CLIL.....	88
9	ACTIVERENDE WERKVORMEN	89
10	AANBEVOLEN LECTUUR	91
10.1	Algemeen	91
10.2	Woordenschat en spraakkunst.....	91
10.3	Communicatieve vaardigheden.....	91
10.4	Technologie en internet.....	92
10.5	Task-Based Learning, communicatieve activiteiten, activerende werkvormen	92
	BIJLAGE:	93

INLEIDING Een visie op moderne talen

Door de toenemende mondialisering en zeker in de Europese context zijn grensoverschrijdende contacten vandaag heel courant. Ons onderwijs wil jonge mensen opvoeden tot wereldburgerschap. Meertaligheid is dan ook een belangrijke doelstelling. Dat impliceert dat de leerlingen op school de kans hebben, verscheidene talen te leren.

De leerplannen moderne vreemde talen van het VVKSO zijn zo opgevat dat ze die hoofddoelstelling van meertaligheid willen realiseren, in overeenstemming met de Europese consensus over het onderwijs¹ in de moderne vreemde talen en met de eindtermen van de Vlaamse overheid.

Het secundair onderwijs biedt moderne vreemde talen aan om volgende vaardigheden te verwerven:

- sociaal contact met anderstaligen onderhouden;
- bij het studeren en tijdens de latere loopbaan aan onderzoek doen;
- professioneel functioneren;
- de horizon verruimen via rechtstreeks contact met anderstalige culturen;
- attitudes van openheid, communicatiebereidheid, intellectuele nieuwsgierigheid, kritische zin en verdraagzaamheid ontwikkelen;
- zich ontspannen en van andere culturen genieten.

In alle graden van het secundair onderwijs en in alle onderwijsvormen gaat allereerst **de aandacht naar de ontwikkeling van communicatieve en interculturele competenties** in lezen, luisteren, spreken en schrijven en de interactie tussen die vier basisvaardigheden.

Leraren vreemde talen geven mee vorm aan de beoogde meertaligheid, ze tonen de weg naar interculturele verdraagzaamheid en ondersteunen de groei van hun leerlingen naar autonomie op persoonlijk, sociaal, intellectueel en cultureel vlak. Zo levert het vreemdetalenonderwijs een belangrijke bijdrage tot de verspreiding van het Europese gedachtegoed en verruimt het de blik op de wereld.

De Coördinatiecommissie moderne talen, die de werking van de verschillende leerplancommissies moderne talen van het VVKSO coördineert, publiceerde in november 2007 haar *Visie op het onderwijs in moderne vreemde talen*². In die tekst heeft zij de hierboven samengevatte visie toegelicht en verantwoord. Deze 'Visietekst' is het resultaat van intensieve besprekingen in de Coördinatiecommissie moderne talen, in overleg met de pedagogische begeleiders en de leden van de leerplancommissies Duits, Engels, Frans, Nederlands en Klassieke talen. De tekst vormt een stapsteen en wegwijzer naar een coherente visie over het modernetalenonderricht.

Je leert moderne vreemde talen om er iets concreets mee te doen, om te kunnen communiceren. Dat betekent dat vanaf de start de communicatieve taaltaken centraal staan:

- de taalleerder wordt taalgebruiker;
- het correct begrijpen en overbrengen van boodschappen is essentieel: de focus ligt dus op de betekenis, meer dan op de vorm;
- vorm en correctheid zijn belangrijk in zoverre ze een efficiënte en correcte communicatie bevorderen.

¹ Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, 276p. Voor de Nederlandse vertaling: http://taaluniversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf.

² Zie www.vvkso.be > visieteksten

In de leersituaties leert de leerling de taal efficiënt gebruiken, zowel receptief als productief³. Dat impliceert dat hij, zoals de leerplannen, de eindtermen en het Europees Referentiekader het voorzien, *van meet af aan*:

- gevarieerde communicatieve ‘taaltaken’ leert uitvoeren met een toenemende moeilijkheidsgraad of complexiteit en een groei in autonomie;
- in zo authentiek mogelijke taalgebruikssituaties leert functioneren en reflecteren over taalgebruik en taalgebruikssituaties;
- met verschillende tekstsoorten leert omgaan.

Dit leerplan werd in de geest en naar de letter van deze *Visietekst* geconcipieerd. Het wil voor de leraar een duidelijke en verantwoord uitgebouwde weg uittekenen. Zo kan hij al zijn leerlingen tot de vereiste beheersing van het Engels in voor hen haalbare taalgebruikssituaties brengen.

³ Receptief = luisteren, kijken en lezen; productief = spreken en schrijven

LEESWIJZER

Dit leerplan is bedoeld voor alle leerlingen van het tweede leerjaar van de eerste graad, wat ook de vervolgloopbaan van de leerling is. Daarom is het een **open leerplan**. Dit wil zeggen dat de leraar Engels zijn lessen kan aanpassen aan de realiteit van zijn klas. Een bepaalde doelstelling kan immers bereikt worden op verschillende niveaus. Hiervoor geeft het leerplan aanwijzingen. De kunst bestaat erin, de mogelijkheden van de klasgroep en van elke leerling in de groep juist in te schatten, en lessen aan te bieden, werkvormen en oefenmodellen te gebruiken waarbij zowel de leerling die concreet denkt en eerder praktisch ingesteld is, als de snellere en meer gevorderde leerling aangesproken en gemotiveerd wordt.

Dit leerplan is opgesplitst in **twee delen**.

Deel 1 gaat over de leerplandoelstellingen en de leerinhouden. Hier vind je het antwoord op de vraag wat in de eerste graad Engels zeker moet gerealiseerd worden, wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Daarbij horen ook vakspecifieke attitudes. Elk onderdeel vermeldt mogelijkheden om te differentiëren. Om deze doelstellingen te realiseren moet de school over bepaalde infrastructuur beschikken.

De leerplandoelstellingen van het leerplan Engels zijn gebaseerd op de **eindtermen**. Eindtermen zijn de bij decreet vastgelegde minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid als noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Voor het gewoon secundair onderwijs worden eindtermen vastgelegd per graad en per onderwijsvorm. De afkorting ET verwijst naar het nummer van een bepaalde eindterm. Het overzicht van de eindtermen staat op het einde van deel 1. Naast de vakgebonden eindtermen zijn er ook vakoverschrijdende eindtermen⁴. Ze worden afgekort als VOET.

Leerplandoelstellingen zijn minimumdoelstellingen die gebaseerd zijn op de eindtermen en vastgelegd zijn door het VVKSO, de koepel van de katholieke secundaire scholen. De leerplannen zijn goedgekeurd door de onderwijsinspectie. Elke leerplandoelstelling krijgt een afkorting om er gemakkelijk naar te verwijzen. Zo staat Lu1 voor de eerste doelstelling van luistervaardigheid.

De eindtermen en leerplandoelstellingen houden rekening met de beginsituatie van de leerlingen. Verder hangen ze samen met het geheel van het curriculum Engels en de algemene doelstellingen van de eerste graad. Bovendien zijn deze leerplandoelstellingen gelinkt aan de niveaus van het **Europees Referentiekader (ERK)**⁵. De visie in dit leerplan is daarenboven mee bepaald door de tekst "Een visie op het Onderwijs Moderne Vreemde Talen"⁶.

De eindtermen moderne talen gelden zowel voor Frans als voor Engels. Alleen voor het kennisgedeelte zijn er verschillen. Dit leerplan is dan ook geschreven in nauwe samenwerking met de collega's Frans. Deze gelijkvormigheid kan alleen maar duidelijkheid en overleg in de hand werken.

Deel 2 behandelt een selectie van vaak gestelde vragen over de manier om de leerplandoelstellingen te bereiken: de pedagogisch-didactische wenken. De leerplancommissie is vertrokken van een nodenanalyse: op welke vragen willen leraars graag een antwoord vinden in de leerplannen? Ook VOET met vooral leren leren, leerautonomie, taalbeleid, ICT-integratie en activerende werkvormen staan in dit deel. Het aspect evaluatie komt er eveneens aan bod. Tot slot is er een beperkte bibliografie te vinden en een lijst van termen.

⁴ Zie <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/index.htm>

⁵ Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, 276 pp. Voor de [Nederlandse vertaling](#): Kontaktschwelle (Duits) – Niveau-seuil (Frans) – Drempelniveau (Nederlands als vreemde taal)

⁶ VVKSO, [Een Visie op het Onderwijs Moderne Vreemde Talen](#), 2007.

DEEL 1

1 Situering van het leerplan

1.1 Beginsituatie

De beginsituatie van alle leerlingen heeft een groot aantal **gemeenschappelijke kenmerken**:

- alle leerlingen krijgen in principe voor het eerst een georganiseerde (systematische) cursus Engels met eenzelfde, beperkt aantal lestijden per week.
- nochtans komen zij bijna dagelijks in mindere of meerdere mate in contact met allerlei vormen van gesproken en geschreven Engels: via film en televisie, in muziek en op het internet, in reclame en advertenties, opschriften op verpakkingen, toelichtingen bij verbruiksgoederen, enzovoort.
- daardoor beschikken zij over een variërend aantal woorden en uitdrukkingen waarmee zij vertrouwd zijn.
- ze hebben in de vorige jaren ervaring opgedaan met het aanleren van een moderne vreemde taal.
- hun verdere leerlingenloopbaan Engels kan slechts in algemene bewoordingen voorspeld worden. In principe zijn voor alle leerlingen alle verdere mogelijke loopbanen Engels nog toegankelijk.

De beginsituatie mag dan al voor iedereen gelijkaardig zijn, in de praktijk blijken er **grote verschillen** te zijn. Die worden bepaald door bijvoorbeeld de mate waarin de leerlingen al in contact zijn gekomen met het Engels. Daarnaast is er de realiteit van migranten, ex-OKAN'ers, Nederlandse leerlingen uit de grensstreek die in het Nederlandse basisonderwijs Engels als tweede taal volgden. Een en ander maakt dat de beginsituatie toch heterogener is dan je op het eerste gezicht zou denken.

Nog belangrijker zijn daarbij de aard en aanleg van de leerling. Sommigen zijn beter in staat tot inzichtelijk, abstraherend leren. Van hen kan men een grotere vormcorrectheid en een diepere culturele achtergrond verwachten. De leerlingen uit deze groep bereiden zich normaal gezien voor op zwaardere leerlingenloopbanen Engels. Anderen zullen een minder veeleisend curriculum voor Engels volgen. Voor sommigen kan de begin cursus Engels zelfs hun enige schoolse ervaring met de taal betekenen. Hun einddoelstellingen zijn voor een deel meer direct utilitair georiënteerd. Deze groep bevat een veel hoger percentage leerlingen die concreet willen werken, voor wie leren 'al doende' in relatief kleine leerstappen en aan een ietwat rustiger tempo erg belangrijk is.

Vanwege die heterogeniteit zijn er in dit leerplan mogelijkheden om te differentiëren opgenomen.

1.2 Plaats van dit leerplan in het geheel van het curriculum Engels SO

Op het einde van hun studieloopbaan in het SO kunnen de leerlingen hun taalkennis en -vaardigheid in een aantal situaties inzetten. Dit kan zijn:

- Engels kunnen gebruiken voor studie- en researchdoeleinden tijdens hun latere studie en loopbaan.
- Engels kunnen gebruiken voor professionele doeleinden in het bedrijfsleven.
- Sociaal contact kunnen onderhouden zowel met Engelstaligen als met niet-Engelstaligen die het Engels ook als communicatiemiddel hebben geleerd.
- Rechtstreeks toegang verkrijgen tot de hele Engelssprekende wereld, om zich cultureel te verruimen en om zich zinvol te ontspannen.

Om deze algemene doelstellingen te bereiken, zullen de leerlingen in de tweede en de derde graad cursussen volgens speciaal voor hen voorziene leerplannen doorlopen. De leerplannen concretiseren de bovenstaande algemene doelstellingen. Dit leerplan Engels eerste graad vormt de basis daarvoor.

Op het einde van het tweede leerjaar moeten de leerlingen in staat zijn om:

- op een verantwoorde manier het aandeel van Engels in hun verdere studie te bepalen;
- de aan deze keuze verbonden cursussen Engels met een redelijke kans op succes te volgen.

1.3 Aansluiting bij de doelen van de eerste graad in het algemeen

Op het einde van de eerste graad moeten de leerlingen hun studierichting in het eerste leerjaar van de tweede graad kiezen. Dit is een belangrijke keuze. Ze bepaalt immers de verdere studieloopbaan.

De leraar Engels moet hierover in overleg met de andere leden van de klassenraad verantwoord advies kunnen geven. Daarvoor kan hij zich baseren op wat de leerling in de loop van het jaar heeft bijgeleerd. Ook het soort opdrachten dat die leerling aankan, de hoeveelheid en de aard van de ondersteuning die hij daarbij nodig heeft, zijn aanleg en zijn motivatie om Engels te leren, zijn belangrijke gegevens. Daarbij komen ook nog: inzet en volharding, het vermogen tot inzichtelijke taalverwerving, de bereidheid tot vormcorrectheid en taalzorg die eigen is aan specifieke contexten, enz.

De karakteristieke, interactieve methodiek bij het aanleren van een moderne vreemde taal maakt bovendien het vak Engels bijzonder geschikt om belangrijke attitudes te helpen vormen, zoals communicatiebereidheid, openheid, spreekdurf en spreekbereidheid, begrip voor andermans pogingen tot communicatie. Het spreekt vanzelf dat dit slechts kan als de leraren in hun les Engels aan deze attitudes werken en daarbij ook rekening houden met de vakoverschrijdende eindtermen.

1.4 Aansluiting bij de doelen van het secundair onderwijs in het algemeen

In de eerste graad en in de vier onderwijsvormen (aso, bso, kso, tso) in het algemeen primeren de persoonlijke en de sociale ontwikkeling van de leerlingen.

Samen met de andere vakken speelt het vreemdetalenonderwijs een belangrijke rol in de algemene vorming. Het ontwikkelt de kennis, de inzichten, de vaardigheden en de attitudes die de leerling in staat stellen om:

- zich intellectueel en cultureel te (blijven) verrijken;
- adequaat te functioneren in een multiculturele maatschappij.

Daarbij spelen de volgende attitudes en sociale vaardigheden een belangrijke rol:

- oordelen en handelen in de lijn van waarden als sociale gerichtheid, dienstbaarheid, respect voor zichzelf en anderen, verantwoord handelen;
- aandacht voor het belang van het verbale element in het latere leven;
- een ruime belangstelling;
- contactvaardigheid en bereidheid tot samenwerking;
- een open en vriendelijke houding;
- vlotheid in stijl en voorkomen;
- zin voor stiptheid: opdrachten tijdig, correct en accuraat uitvoeren.

Van de leraren wordt verwacht dat ze zich bewust zijn van het belang van deze attitudes en vaardigheden en dat ze dit inzicht ook doorgeven aan de leerlingen.

De vreemdetalenkennis maakt wezenlijk deel uit van de beoogde praktische vorming voor studie, beroep en privéleven.

1.5 De aansluiting van dit leerplan bij de niveaus van het ERK (Het Europees Referentiekader)

Het Europees Referentiekader geeft een globale beschrijving van niveaus van taalvaardigheid. Het ERK onderscheidt daarbij drie niveaus. Elk van die niveaus is nog eens opgesplitst in twee niveaus. Zo komen we tot de volgende indeling: basisgebruiker (niveau A1 en A2), onafhankelijke gebruiker (B1 en B2) en vaardige gebruiker (C1 en C2).

basisgebruiker		onafhankelijke gebruiker		vaardige gebruiker	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
(absolute minimum)	(overlevings-niveau)	(beperkte talige zelfstandigheid)	(echte talige zelfstandigheid)	(uitgebreide talige zelfstandigheid)	
Breakthrough	Waystage	Threshold	Vantage	Effective Proficiency	Mastery

Dit leerplan beschrijft doelstellingen op het niveau A1 en A2 van het ERK.

Het ERK beschrijft elk niveau in termen van 'ik kan-beschrijvingen' of 'can-do'-statements, d.w.z. wat de leerder kan bij de verschillende deelvaardigheden, namelijk begrijpen (lezen en luisteren), gesprekken en spreken (interactie en productie) en schrijven, en daarbij inbegrepen taalbeheersing m.a.w. over welke woordenschat en spraakkunst, en over welke taalstructuren hij beschikt om bepaalde taken uit te voeren. Het ERK is niet normerend. Het biedt modelformuleringen, opgesteld door experts uit verschillende landen. Het is daarom een referentiefomulering waaraan alle Europese landen zich kunnen spiegelen. Zo kunnen taalleraren en taalgebruikers dezelfde formuleringen voor niveaus van taalvaardigheid/taalbeheersing hanteren bij bv. sollicitaties of toelatingsvoorwaarden voor verdere opleidingen en in leerboeken. Het is een instrument voor taalcursussen om de beginsituaties van leerders te omschrijven (ten behoeve van ingangstoetsen of voor het vormen van klasgroepen, bv.). Maar het is evenzeer een basis om hulpmiddelen te maken voor de leerder om zijn eigen niveau in te schatten. In overzichten zoals hieronder staat de einddoelstelling (het hoogste of de hogere niveaus) van het schoolse leerproces bovenaan, a.h.w. ondersteund door de telkens daaronder liggende 'lagere' vaardigheidsniveaus die de leerder dus vooraf heeft verworven.

Het Europees Referentiekader		Globale schaal
Vaardige gebruiker	C2	Kan vrijwel alles wat hij of zij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is uit verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.
	C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
Onafhankelijke gebruiker	B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.

	B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
Basisgebruiker	A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.
	A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften, begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, wie hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele manier reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

2 ALGEMENE DOELSTELLINGEN

De visietekst “Een visie op het Onderwijs Moderne Vreemde Talen’ verwoordt de basisvisie voor het vreemdetalenonderwijs in dit leerplan. De tekst zegt onder meer dat de leerling:

- “gevarieerde communicatieve ‘taaltaken’ leert uitvoeren met een progressie in moeilijkheidsgraad of complexiteit en een groei in autonomie;
- In zo authentiek mogelijke taalgebruikssituaties leert functioneren en daarbij leert reflecteren over taalgebruik en taalgebruikssituaties;
- met verschillende tekstsoorten leert omgaan.”

De algemene doelstellingen liggen op vier terreinen: het terrein van de attitudes, het terrein van de taaltaken en functionele kennis, de interculturele competentie en de taalleervaardigheden.

De leerlingen ontwikkelen **een positieve attitude** ten aanzien van het Engels als taal en als vak.

Zij kunnen **adequaat en zelfstandig functioneren in eenvoudige en courante communicatiesituaties** die relevant zijn voor hun belangstelling en leefwereld. Dit betekent:

- informatie uit gesproken boodschappen begrijpen (luistervaardigheid) en hierbij hun luistergedrag afstemmen op verschillende doeleinden;
- informatie uit geschreven teksten (leesvaardigheid) begrijpen, waarbij ze hun leesgedrag afstemmen op verschillende doeleinden of leesintenties;
- deelnemen aan eenvoudige rechtstreekse of telefonische gesprekken (gespreksvaardigheid);
- vragen beantwoorden en/of iets vertellen m.b.t. het dagelijks leven, hun leefwereld (spreekvaardigheid);
- eenvoudige geschreven mededelingen doen en boodschappen formuleren. Deelnemen aan vormen van geschreven interactie, zoals corresponderen en chatten (schrijfvaardigheid).

Daartoe hebben de leerlingen functionele woordenschat en spraakkunst nodig.

Bij het uitvoeren van taaltaken leren de leerlingen leerstrategieën toepassen die hen in staat stellen om hun **taal-leervaardigheid te ontwikkelen en daarbij alsmaar autonomer te worden**.

De lessen Engels dragen bij tot de **interculturele communicatieve competentie** van de leerlingen: ze dragen ertoe bij dat de leerlingen de anderen met respect en onbevooroordeeld benaderen bij interculturele ontmoetingen.

De leer- en evaluatieprocessen geven de leerlingen (en hun ouders) voldoende informatie om hen in staat te stellen **de aard van de verdere studies op een positieve wijze te bepalen** op het einde van de eerste graad. De delibererende klassenraad moet hen hierbij kunnen begeleiden en adviseren, rekening houdend met het taalinzicht, de motivatie, de belangstelling en de aanleg van de individuele leerling.

3 LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN

De leerplandoelstellingen van het leerplan Engels zijn gebaseerd op de eindtermen (zie verder op p. 43) Ze worden afgeleid uit de beginsituatie van de leerlingen. Verder hangen ze samen met het geheel van het curriculum Engels en de algemene doelstellingen van de eerste graad. Bovendien zijn deze leerplandoelstellingen gelinkt aan de niveaus van het Europees Referentiekader. De visie die erin verwoord wordt, is bepaald door de visietekst "Een visie op het Onderwijs Moderne Vreemde Talen". Dit heeft een aantal gevolgen:

- de leerplandoelstellingen hebben in de eerste plaats betrekking op het verwerven van basisvaardigheden en attitudes die vereist zijn om later meer specifieke doelstellingen te kunnen nastreven;
- communicatieve doelstellingen hebben voorrang op doelstellingen geformuleerd binnen de grammaticale component;
- de leerplandoelstellingen streven de ontwikkeling na van de vijf vaardigheden: luisteren, lezen, spreken, gesprekken voeren, schrijven.⁷
- bepaalde leerplandoelstellingen hebben ook een bewust-cognitieve dimensie. Er is een aanzet tot inzichtelijke, abstraherende taalverwerving.

3.1 Motivatie en attitudes

Om een goed advies te kunnen geven voor de verdere studiekeuze is het belangrijk dat de leraar de evolutie in de motivatie en de attitudes goed observeert. Om de leraars bij deze observatie te helpen, worden hieronder een aantal doelstellingen geformuleerd bij wijze van voorbeeld. Andere, meer verfijnde of creatieve formuleringen zijn uiteraard mogelijk.

Motivatie: de volgende elementen maken dat een leerling meer gemotiveerd is voor de lessen Engels:

- voldoening over snelle vordering en over de als aangenaam ervaren leeractiviteiten;
- de wens om bepaalde webpagina's, songs, instructies bij computergames, blogs ... beter te begrijpen;
- positieve ervaringen met het toepassen van de opgedane kennis in contacten met anderstaligen (pen-friends, de weg tonen ...);
- een zekere trots om hobby's, persoonlijke interesses ... beter te kunnen documenteren.

Vakgebonden attitudes: dit zijn attitudes eigen aan het vak.

Communicatiebereidheid

- Nauwkeurig willen herhalen wat anderen zeggen.
- Belangstelling tonen voor wat anderen zeggen, bijvoorbeeld door gepast te reageren.
- Zich rechtstreeks tot de medeleerling wenden als een leerling wil reageren op wat een medeleerling zegt, in plaats van langs de leraar om.
- Tijdens open taken bereid zijn over zichzelf 'juiste' en 'echte' informatie te geven.

*Spreekbereidheid en spreekdurf (ET37 *)⁸*

- Vlot reageren op stimuli van de leraar zonder angst om fouten te maken.
- De bereidheid tonen om de doeltaal Engels te gebruiken.
- Zich soms spontaan aanbieden voor expressief lezen, rollenspel enzovoort.

⁷ In het vorige leerplan werden het monologische spreken en 'gesprekken voeren' onder 'spreekvaardigheid' ondergebracht. Het nieuwe leerplan beschouwt ze als twee aparte vaardigheden.

⁸ Een (*) wijst op een attitude, waarvoor geen realisatie - maar een inspanningsverplichting geldt.

- Voldoende luid en duidelijk spreken om door iedereen in de klas gehoord te worden.
- Bij mondelinge oefeningen een poging doen om zonder overdrijven met stem, gelaatsuitdrukking en gebaren te ondersteunen wat men zegt of voelt (ET37*).

Luisterbereidheid

- De nodige luisterbereidheid opbrengen om in eenvoudige communicatieve situaties te functioneren en zich te concentreren op wat men wil vernemen (ET37*).
- De bereidheid opbrengen om de leraar te begrijpen als deze Engels spreekt.

Leesbereidheid

- De nodige leesbereidheid opbrengen en zich concentreren op wat men wil vernemen (ET37*).

Schrijfbereidheid en -durf

- De nodige schrijfbereidheid en -durf opbrengen om in eenvoudige communicatieve situaties te functioneren (ET37*).

Begrip voor anderen

- Niet-storend reageren als een medeleerling tijdens een oefening in verlegenheid raakt.
- Wanneer een medeleerling tijdens een oefening in verlegenheid raakt, bijdragen tot het helpen oplossen van de situatie (bv. door zelf spontaan het woord te vragen).
- Bereid zijn om met iedereen samen te werken, ook met 'zwakkere' of 'moeilijke' leerlingen.'
- Tijdens interactieve leeractiviteiten anderen voldoende ruimte laten, hen het spreken vergemakkelijken in plaats van het moeilijk te maken.

Zin voor orde

- Leerboek, notities ... bij zich hebben.
- In orde zijn met taken en opdrachten.

Bereid zijn tot taalverzorging (ET38).* Aandacht hebben voor vormcorrectheid en nauwkeurigheid betekent:

- notities van het bord volledig, verzorgd en zo correct mogelijk noteren;
- kritisch nalezen van taken;
- vragen of nagaan hoe iets precies geschreven of gezegd wordt;
- fouten nauwkeurig verbeteren;
- bereid zijn om over het leerproces na te denken en iets beter te willen doen (zelfreflectie).

3.2 Taalleervaardigheden

De leraar besteedt bijzondere aandacht aan het leren van een moderne vreemde taal. Het bewust verwerven en ontwikkelen van vaardigheden die het leren van een moderne vreemde taal bevorderen, is - zeker in een begincursus - een elementaire doelstelling. Algemene leervaardigheden, zoals het oordeelkundig notities nemen, het ordenen van gegevens, het onderscheiden van hoofdzaken en bijzaken, enzovoort krijgen bijzondere aandacht. Ook zal de leraar nu en dan tijdens een klassengesprek nagaan hoe de leerlingen de vreemde taal leren en leermethodes voor een bepaald onderdeel van de cursus voorstellen. Hij kan ook een paar leerlingen laten vertellen hoe zij bepaalde delen van de cursus studeren.

Naast deze meer algemene leervaardigheden zijn er ook specifieke vaardigheden, zoals gevoel voor zinsritme, intonatie en klanken, het vermogen om zinsstructuren, woordpatronen en spellingsvormen te onderscheiden, een goed geheugen voor taalelementen enzovoort, die bij het leren van een vreemde taal een bijzonder belangrijke rol spelen.

Deze specifieke vaardigheden behoren in feite tot de individuele beginsituatie van elke leerling. Zij zijn immers al in grotere of kleinere mate aanwezig nog voor de leerling aan de cursus Engels begint. De mate waarin hij over deze vaardigheden beschikt, bepaalt samen met andere persoonlijkheidsfactoren, zoals motivatie, persoonlijke inzet en concentratievermogen, het succes van zijn Engels leren. Daardoor zijn die vaardigheden bij het leren van Engels als moderne vreemde taal van uitzonderlijk belang.

3.3 Werken met beheersingsniveaus

We hebben al gewezen op de grote heterogeniteit eigen aan elke klasgroep, en zeker aan groepen in de beginsituatie. Om hierop in te spelen werken we met beheersingsniveaus, zodat elke leerling succes kan ervaren en kan evolueren. Op die manier krijgen we ook een beter zicht op wat een leerling kan en kent en hoe we hem dus best oriënteren. We maken een onderscheid tussen drie beheersingsniveaus: elementair, basis, en verdieping.

Een eerste beheersingsniveau wordt **elementair (E)** genoemd en heeft betrekking op de elementaire kennis die leerlingen eigenlijk *perfect* zouden moeten beheersen. Het is **het absolute minimum**. De eigenlijke basisdoelstelling wordt nog niet bereikt. Het beperkt blijven tot enkel het elementaire niveau houdt een risico in voor het vervolg van het curriculum.

Als een leerling nooit verder geraakt dan het behalen van de elementaire doelstelling, als hij dus ondanks goede inzet en doelgerichte remediëring de basisdoelstelling niet of onvoldoende bereikt, dan geeft dit wel belangrijke informatie voor verdere oriëntering. Het zou kunnen betekenen dat de leerling een algemeen secundaire richting niet aankan.

De capaciteiten van de leerling liggen dan niet op het vlak van studierichtingen waar een eerder vlotte beheersing van de taal en enig abstraherend vermogen worden verwacht.

B staat voor **Basis** en verwijst naar het verwachte beheersingsniveau van een doelstelling. Dit is in principe het te realiseren niveau voor alle leerlingen.

Het derde beheersingsniveau wordt **verdieping (V)** genoemd. Dit niveau veronderstelt een grotere beheersingsgraad en is niet voor alle leerlingen haalbaar. Het realiseren van de doelstellingen op dit niveau kan maar voor een deelgroep van de leerlingen. De leerlingen die dit niveau aankunnen of graag opnemen, geven blijk van een grotere taalbeheersing en hebben duidelijk interesse en aanleg voor algemene richtingen, eventueel met een sterkere taalcomponent.

Naast deze drie beheersingsniveaus formuleert het leerplan soms ook doelstellingen als **uitbreiding (U)**. **Het gaat om leerstof die niet meteen tot het basispakket behoort**. De drie niveaus vertonen zeker een stijgende graad van beheersing. In die zin is uitbreiding niet een nog hoger niveau. Op zich kan uitbreiding uitgewerkt worden op verschillende beheersingsniveaus.

3.4 De communicatieve vaardigheden

De **vijf vaardigheden (luisteren, lezen, spreken, gesprekken voeren en schrijven)** worden in dit hoofdstuk apart behandeld. De vijf vaardigheden zijn immers duidelijk te **onderscheiden** en veronderstellen aparte strategieën. Het ontwikkelen van elke vaardigheid vraagt daarom een specifieke aanpak. Dus zal de leraar in eerste instantie een vaardigheid (lezen bijvoorbeeld) apart inoefenen aan de hand van aangepaste taaltaken. Daarbij heeft hij oog voor het inoefenen van strategieën (bijvoorbeeld leesstrategieën) om die bepaalde vaardigheid efficiënt en doelgericht uit te voeren.

Toch zijn de vaardigheden **niet altijd te scheiden**. Een bepaalde vaardigheid wordt vaak gekoppeld aan een andere vaardigheid. Zo kan de leraar de leestekst in tweede instantie eventueel gebruiken als vertrekpunt voor productieve taaltaken (spreken of schrijven bijvoorbeeld). Door een dergelijke integratie van vaardigheden wordt de opdracht levensechter. In het dagelijkse leven zijn de vijf vaardigheden, luisteren, lezen, spreken, gesprekken voeren en schrijven immers ook vaak geïntegreerd. Zo spreken we met anderen over wat we gelezen en gehoord (beluisterd / gezien) hebben; terwijl we lezen of luisteren maken we aantekeningen of notities van wat we

belangrijk of de moeite waard vinden om te onthouden; we schrijven om te antwoorden of te reageren op een mail, een brief, een artikel, een stelling; we maken spiekbriefjes voor een uiteenzetting, enzovoort.

Bovendien is er een **onlosmakelijke band tussen kennis van woordenschat en spraakkunst of interculturele competentie en communicatieve vaardigheden**. Om communicatieve taaltaken met succes te kunnen uitvoeren, hebben de leerlingen de vereiste taalkennis, interculturele kennis, kennis van strategieën nodig. Daarom zal de leraar zich bij het oefenen van vaardigheden altijd afvragen:

- Wat moeten de leerlingen kunnen doen?
- Wat moeten de leerlingen hiervoor kennen?

Beschikt de leerling over de nodige kennis?

Hoe kunnen we de leerling bij het uitvoeren van de taalkunde ondersteunen om zijn kennis op de gepaste manier in te zetten, om de taalkunde zo goed mogelijk uit te voeren?

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat hij in de toekomst gelijkaardige taaltaken zelfstandiger kan aanpakken en uitvoeren?

Kennis van woordenschat en spraakkunst en interculturele elementen wordt dus geïntegreerd in de communicatieve vaardigheden.

Communicatieve taaltaken (geschreven en gesproken boodschappen begrijpen, spreken en schrijven om een boodschap over te brengen) zijn het doel van taalonderwijs. Omdat kennis en vaardigheden zo nauw met elkaar verweven zijn, wordt er in het hoofdstuk over vaardigheden herhaaldelijk verwezen naar de taalkundige en de interculturele elementen die de leerlingen moeten inzetten bij het uitvoeren van taaltaken.

Verdere detaillering van de doelstellingen voor de communicatieve vaardigheden, de interculturele component en de taalkundige component vind je in dit hoofdstuk.

3.4.1 Luisteren

3.4.1.1 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels.

Kolom 2: de leerinhouden waarmee de leraar de doelstellingen kan realiseren.

Doelstellingen	Leerinhouden
De leerlingen kunnen	De volgende tekstsoorten moeten zeker aan bod komen. Voor elke tekstsoort maakt de leraar in overleg met de vakgroep een keuze uit de verschillende voorbeelden die hier ter illustratie zijn opgenomen. Deel 3.4.1.3 vermeldt kenmerken die het niveau en de moeilijkheidsgraad van beluisterde teksten bepalen.
Lu1 bij het beluisteren van informatieve en narratieve teksten <ul style="list-style-type: none"> – het globale onderwerp bepalen (ET1) – de hoofdgedachte achterhalen (ET2) – de gedachtegang volgen (ET3) – met een gerichte luisteropdracht relevante informatie selecteren (ET4) – de tekststructuur- en samenhang herkennen (ET5). 	informatieve teksten: zoals weerberichten, verkeersinformatie, sprekende klok, programma-aankondigingen, aankomst- en vertrektijden, openings- en sluitingstijden, mededelingen, reclameboodschappen, routebeschrijving, eenvoudige nieuwsberichten, toeristische tips ... narratieve teksten: zoals (video)reportages, verhaaltjes, interviews, documentaires ...

<p>Lu2 bij het beluisteren van prescriptieve teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> – de gedachtegang volgen (ET3) – met een gerichte luisteropdracht relevante informatie selecteren (ET4). 	<p>prescriptieve teksten: zoals aanwijzingen, instructies (ook in verband met lesactiviteiten), waarschuwingen, opschriften in openbare gebouwen ...</p>
<p>Lu3 bij het beluisteren van artistiek-literaire teksten het globale onderwerp bepalen (ET1).</p>	<p>artistiek-literaire teksten: zoals songs, videoclip, uittreksels uit films, gedichten, aftelrijmpjes ...</p>
<p>Lu4 in een eenvoudig gesprek hun gesprekspartner voldoende begrijpen om deze te woord te staan (ET24).</p>	<p>eenvoudige gesprekken: zie gesprekken voeren</p>
<p>Lu5 De leerlingen kunnen bij het beluisteren van teksten strategieën⁹ gebruiken om hun luisterdoel te bereiken (ET6). Ze kunnen</p> <ul style="list-style-type: none"> – zich richten op wat ze begrijpen, zich niet laten afleiden door wat ze niet verstaan; – het luisterdoel bepalen; – gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal; – hypothesen formuleren over de inhoud van de tekst; – de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; – de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context. <p>In een gesprek kunnen de leerlingen daarbij strategieën gebruiken om de gesprekspartner te begrijpen (ET27). Ze kunnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – de ondersteunende lichaamstaal van de spreker interpreteren; – de intonatie van de spreker duiden; – vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen; – zelf iets herhalen om na te gaan of ze de ander goed begrepen hebben. 	
<p>Lu6 De leerlingen kunnen bij het luisteren en het uitvoeren van luistertaken hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik (ET35 en ET36). De functionele taalkennis heeft betrekking op</p> <ul style="list-style-type: none"> – de vorm, de betekenis en het gebruik van woorden en grammaticale structuren; – de uitspraak, het spreekritme en de intonatiepatronen. <p>Nadenken over taal en taalgebruik betekent dat leerlingen vertrouwd zijn met</p> <ul style="list-style-type: none"> – de elementaire omgangsvormen; – verschillende tekstsoorten en luistersituaties; – de opbouw van een gesprek en van een gesproken tekst (openingsrituelen, onvolledige zinnen, hernemen van de woorden van de andere, aarzelingen, herhalingen, redundantie); – het taalgebruik van de spreker (formeel, informeel, vertrouwelijk) in duidelijke situaties; 	

⁹ Strategieën zijn technieken, operaties of handelingen die bij het uitvoeren van taaltaken de communicatie (het begrijpen of het overbrengen van de boodschap) vergemakkelijken en effectiever maken.

<ul style="list-style-type: none"> – intonatiepatronen; – non-verbaal gedrag.
<p>Lu7 De leerlingen zijn bereid(*)¹⁰ om onbevooroordeeld te luisteren (ET37*).</p>
<p>Lu8 De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten (ET40) en voor de socioculturele wereld van anderen. (ET38)</p>

3.4.1.2 Schematische voorstelling van bovenstaande taaltaken

De taaltaken bij Lu1, Lu2, Lu3 en Lu4 kunnen we schematisch als volgt voorstellen:

Tekstsoorten	Taaltaken op beschrijvend niveau ¹¹
Informatieve teksten Narratieve teksten	<ul style="list-style-type: none"> – het onderwerp bepalen – de hoofdgedachte achterhalen – de gedachtegang volgen – informatie selecteren – de tekststructuur en samenhang herkennen
Prescriptieve teksten	<ul style="list-style-type: none"> – de gedachtegang volgen – informatie selecteren
Artistiek-literaire teksten	<ul style="list-style-type: none"> – het onderwerp bepalen
In eenvoudige gesprekken	<ul style="list-style-type: none"> – de gesprekspartner (voldoende) begrijpen

3.4.1.3 De tekstenmerken van de beluisterde documenten

De beluisterde documenten (zie leerinhouden 3.1.2.1) hebben de volgende kenmerken:

Onderwerp	concreet in verband met de eigen leefwereld en het dagelijkse leven
Taalgebruikssituatie	concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties zonder storende achtergrondgeluiden met en zonder visuele ondersteuning
Structuur / samenhang	enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen elementaire tekststructuur ook met redundante informatie

¹⁰ Een (*) wijst op een attitude, waarvoor geen realisatie-, maar een inspanningsverplichting geldt.

¹¹ Naast het beschrijvend is er ook het structurerend en beoordelend niveau. Dit laatste niveau is voor de tweede en derde graad.

Lengte	korte teksten
Uitspraak, articulatie, intonatie	heldere uitspraak zorgvuldige articulatie duidelijke, natuurlijke intonatie standaardtaal
Tempo en vlotheid	langzaam tempo
Woordenschat en taalvariëteit	frequente woorden eenduidig in de context standaardtaal informeel en formeel

- Daarbij zorgen we voor genoeg variatie in het aangeboden materiaal: instructies en opdrachten geformuleerd door de leraar, gesprekken in de klas, videomateriaal, audio-opnames, gesproken documenten op het internet in een multimediale omgeving (gesproken boodschap ondersteund met beeldmateriaal en titels of legendes). De leerlingen horen in ieder geval vaak *native speakers*. Dit houdt in dat ze zeker vaker *native speakers* als *non-native speakers* horen.
- De leraar gebruikt zo vlug en zoveel mogelijk het Engels als voertaal in de klas, zeker voor de instructies (*classroom English*). Op die manier wordt de les een permanente oefening in het begrijpen van gesproken taal.

3.4.1.4 Mogelijkheden om te differentiëren

Differentiatie is mogelijk op het vlak van drie elementen: de opdracht, de omstandigheden en de tekst:

- **De opdracht:** de aard van de opdracht kan veel ondersteuning bieden
 - dit is zeker het geval voor opdrachten zoals tick, underline, match, order, copy ...
d.w.z. gesloten opdrachten waarbij de leerling zelf geen taal hoeft te produceren;
 - gesloten, tekstafhankelijke vragen waarbij de leerling zelf het antwoord moet formuleren, geven minder maar voldoende ondersteuning;
 - tekstonafhankelijke vragen waarbij de leerling zelfstandig te werk moet gaan en het antwoord zelf moet formuleren, bieden de minste ondersteuning.
- **De omstandigheden:** hiertoe behoren:
 - de hulpmiddelen zoals een woordenlijst, een woordenboek, mogelijkheid tot samenwerken, luisteren met de teksttranscriptie, ... Deze hulpmiddelen maken het luisteren eenvoudiger dan wanneer men helemaal geen hulpmiddelen mag gebruiken;
 - het aantal keren dat de leerling een tekst kan beluisteren;
 - de tijd die de leerling krijgt voor de verwerking;
 - de mogelijkheid om al dan niet samen te werken.
- **De tekst:** de moeilijkheidsgraad van een tekst wordt bepaald door factoren als
 - het onderwerp: is de leerling er al dan niet mee vertrouwd?
 - de taalgebruikssituatie: is de leerling al dan niet vertrouwd met de situaties die in deze tekst worden beschreven?
 - de structuur en de samenhang: als de tekst duidelijk gestructureerd is en samenhangt, dan is hij gemakkelijker te begrijpen;

- de lengte: kortere teksten met alleen maar de feiten zelf, versus langere teksten waarin ook heel wat redundantie is, d.w.z. herhalingen, uitweidingen, extra informatie om de kern van de boodschap te illustreren, bloemrijker te beschrijven, enz. Deze redundante informatie maakt een tekst niet noodzakelijk moeilijker. Integendeel, de herhalingen kunnen net het begrijpen vergemakkelijken. Veel hangt dus af van de aard van redundante informatie. Gaat het om storende details die nodeloos compliceren? Of gaat het om verhelderende informatie?
 - uitspraak, articulatie, intonatie, tempo en vlotheid: als de articulatie helderder is, er geen regionale accenten zijn, er trager en duidelijker gesproken wordt, is een tekst gemakkelijker te begrijpen dan als er vlot tot snel gesproken wordt, minder duidelijk gearticuleerd en er sprake is van accenten;
 - woordenschat en taalvariëteit: hoe frequent zijn de woorden? Hoe vertrouwd zijn de leerlingen met deze woordenschat?
- Ook **de taal** waarin de leerling kan antwoorden, maakt een opdracht moeilijker of gemakkelijker. Als een leerling mag antwoorden in de moedertaal, dan zal hij minder ‘talige’ moeilijkheden ondervinden om zijn inzichten onder woorden te brengen.

Onderstaand overzicht somt mogelijkheden tot differentiatie op. Het gaat niet om een lijst van kenmerken die allemaal tegelijkertijd aanwezig moeten zijn.

De opdracht	
E	Gesloten opdrachten met veel ondersteuning. De opdrachten zijn van het type: tick, underline, match, order, copy ...
B	Halfopen opdrachten met enige inbreng van de leerling. De opdrachten zijn van het type: finish, fill in ...
V	Open opdrachten waarbij de leerling zelfstandig te werk gaat. De opdrachten zijn van het type: explain, tell ...
De omstandigheden	
E	De leerlingen krijgen een woordenlijst. Als ze dat wensen kunnen ze de transcriptie van de tekst volgen. De leerlingen kunnen zo vaak naar een tekst luisteren als ze dat wensen.
B	De leerlingen krijgen de uitleg van een paar moeilijke woorden die moeten begrepen worden om de tekst te kunnen volgen. Afhankelijk van de opdracht kunnen leerlingen maar een of twee keren naar de tekst luisteren.
V	De leerlingen gaan zelfstandig om met onbekende woorden.

De tekst	
E	<p>Het gaat om korte teksten over concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties. Er zijn geen storende achtergrondgeluiden. De teksten hebben een duidelijke visuele ondersteuning die de boodschap versterkt. Er staat geen redundante informatie in. De tekst is eenvoudig gestructureerd. Het gaat om een heldere tekst met enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen. De tekst bevat geen of amper nieuwe woorden. Er wordt standaardtaal gebruikt. Er zijn dus geen accenten. De taal is duidelijk en de deelnemers aan het gesprek spreken eerder traag.</p>
B	<p>Het gaat om vrij korte teksten over concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties. Er zijn geen storende achtergrondgeluiden. De teksten hebben beperkte of geen visuele ondersteuning. Er staat enige redundante informatie in. De tekst is eenvoudig gestructureerd. Het is een heldere tekst met enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen. De tekst bevat een aantal nieuwe woorden of woorden waarmee de leerling op voorhand niet vertrouwd gemaakt werd. Het gaat om frequente woordenschat en standaardtaal. Er is een native speaker aan het woord die een zorgvuldige articulatie, een duidelijke, natuurlijke intonatie en geen accent heeft. Hij spreekt vlot.</p>
V	<p>Het gaat om iets langere teksten over concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties. Er kan wat achtergrondgeluid zijn. De teksten hebben geen visuele ondersteuning of de visuele ondersteuning loopt niet parallel met de inhoud. Er staat nogal wat overbodige en misschien verwarrende informatie in. De structuur is iets ingewikkelder. De tekst bevat nogal wat 'moeilijker' woorden of woorden die niet gekend zijn door de leerlingen waardoor meer beroep gedaan wordt op hun vaardigheid om betekenis af te leiden uit context. Het gaat om frequente woordenschat. Er wordt standaardtaal gebruikt. Er kan een accent zijn dat echter niet te zwaar is om het tekstbegrip grondig te bemoeilijken. De tekst wordt gezegd door een native speaker met een zorgvuldige articulatie en een duidelijke, natuurlijke intonatie. Er wordt vlot gesproken.</p>

Samengevat komt het hierop neer:

E	De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Lu1, Lu2, Lu3 en Lu4 uitvoeren als de leraar / de opdracht veel ondersteuning geeft en / of als ze het document meerdere keren kunnen beluisteren/bekijken.
B	De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Lu1, Lu2, Lu3 en Lu4 uitvoeren als de opdracht enige ondersteuning biedt en / of als ze twee keer kunnen luisteren.
V	<p>De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Lu1, Lu2, Lu3 en Lu4 zelfstandig uitvoeren als ze het document één of twee keer kunnen beluisteren / bekijken.</p> <ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen kunnen de strategieën vermeld onder Lu5 zelfstandig toepassen. – De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Lu1, Lu2, Lu3 en Lu4 ook uitvoeren als het gaat om iets langere teksten.

3.4.2 LEZEN

3.4.2.1 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels.

Kolom 2: de leerinhouden waarmee de doelstellingen gerealiseerd kunnen worden.

Doelstellingen	Leerinhouden
De leerlingen kunnen	De volgende tekstsoorten moeten zeker aan bod komen . Voor elke tekstsoort maakt de leraar in overleg met de vakgroep een keuze uit de verschillende voorbeelden die hier ter illustratie zijn opgenomen.
<p>Le1 bij het lezen van informatieve en narratieve teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> – het globale onderwerp bepalen (ET7). – de hoofdgedachte achterhalen (ET8). – de gedachtegang of de verhaallijn volgen (ET9). – relevante informatie selecteren (ET10). – de tekststructuur- en samenhang herkennen (ET11). 	<p>informatieve teksten: zoals foto's met onderschrift, weerberichten, nieuwsberichten uit kranten en tijdschriften, interviews, dialogen, mededelingen, folders, toeristische en andere informatie, informele boodschappen (brieven, e-mails), verslagen, webpagina's en andere digitale teksten, affiches, etiketten, verpakkingen, prijslijsten, formulieren, tabellen, radio- en tv-programma's, sportagenda, hitparades ...</p> <p>narratieve teksten: zoals reportages, verhalen, dialogen, anekdotes, moppen ...</p>
<p>Le2 bij het lezen van prescriptieve teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> – het globale onderwerp, de centrale emotie of associatie bepalen (ET7). – de hoofdgedachte achterhalen (ET8.) – de gedachtegang volgen (ET9) d.w.z. de essentie van de voorschriften/opdrachten/adviezen en hun volgorde identificeren. – relevante informatie selecteren (ET10). 	<p>prescriptieve teksten: zoals aanwijzingen, opschriften, waarschuwingen, aankondigingen, regels bij sport en spel, instructies, gebruiksaanwijzingen, recepten, reclameboodschappen, advertenties ...</p>
<p>Le3 bij het lezen van artistiek- literaire teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> – het globale onderwerp bepalen (ET7) of de centrale emotie of associatie. – de hoofdgedachte achterhalen (ET8) of beelden en emoties waarnaar verwezen wordt, identificeren. 	<p>artistiek-literaire teksten: zoals gedichten, verhalen, strips, cartoons ...</p>
<p>Le4 De leerlingen kunnen bij het lezen strategieën gebruiken om hun leesdoel te bereiken (ET12). Ze kunnen</p> <ul style="list-style-type: none"> – zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; – het leesdoel bepalen; – herlezen wat onduidelijk is; – gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal; – hypothesen vormen over de inhoud van de tekst; – een woordenlijst of een woordenboek raadplegen; 	

<ul style="list-style-type: none"> – de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; – de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.
<p>Le5 De leerlingen kunnen bij het lezen en het uitvoeren van leestaken hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik (ET35 en ET36).</p>
<p>Le6 (*)¹² De leerlingen zijn bereid onbevooroordeeld te lezen (ET 37*).</p>
<p>Le 7* De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten (ET 40*) en voor de socioculturele wereld van anderen (ET 38*).</p>

3.4.2.2 Schematische voorstelling van bovenstaande taaltaken

De taaltaken bij Le 1, Le 2 en Le 3 kunnen we schematisch als volgt voorstellen:

Tekstsoorten	Taaltaken op beschrijvend niveau
Informatieve teksten Narratieve teksten	<ul style="list-style-type: none"> – het onderwerp bepalen – de hoofdgedachte achterhalen – de gedachtegang volgen – informatie selecteren – de tekststructuur en samenhang herkennen
Prescriptieve teksten	<ul style="list-style-type: none"> – het onderwerp bepalen – de hoofdgedachte achterhalen – de gedachtegang volgen – informatie selecteren – gepast reageren op de waarschuwing of op het voorschrift
Artistiek-literaire teksten	<ul style="list-style-type: none"> – het onderwerp bepalen – de hoofdgedachte achterhalen – appreciatie uiten

3.4.2.3 Tekstkenmerken

De leesteksten (zie leerinhouden 3.2.2) vertonen de volgende kenmerken:

Onderwerp	concreet in verband met de eigen leefwereld en het dagelijkse leven
Taalgebruikssituatie	concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties met en zonder visuele ondersteuning
Structuur / samenhang	enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen elementaire tekststructuur ook met redundante informatie
Lengte	vrij korte teksten

¹² Een (*) wijst op een attitude, waarvoor geen realisatie-, maar een inspanningsverplichting geldt.

Woordenschat en taalvariëteit	frequente woorden eenduidig in de context standaardtaal informeel en formeel
-------------------------------	---

We zorgen voor genoeg variatie in het aangeboden materiaal: advertenties, brochures, verhalen, dialogen, krantenartikels ...

3.4.2.4 Mogelijkheden om te differentiëren

Differentiatie is mogelijk op het vlak van de tekst, de opdracht en de omstandigheden.

- **de opdracht:** de opdracht kan veel ondersteuning bieden.
 - dit is zeker het geval voor opdrachten zoals duid aan, onderstreep, schrijf over ... d.w.z. gesloten opdrachten waarbij de leerling zelf geen taal hoeft te produceren;
 - bij transferopdrachten heeft de leerling al iets meer inbreng. Ze zijn halfgestuurd;
 - bij een communicatieve opdracht moet de leerling zelfstandig te werk gaan. Dit zijn open opdrachten en er is dus een grote inbreng van de leerling zelf.
- **de omstandigheden:** hiertoe behoren:
 - de hulpmiddelen zoals een woordenlijst, een woordenboek, mogelijkheid tot samenwerken, luisteren terwijl iemand de tekst voorleest, bv. op band of cd;
 - het aantal keren dat de leerling een tekst kan lezen;
 - de tijd die de leerling krijgt voor de verwerking.
- **de tekst:** de moeilijkheidsgraad van een tekst wordt bepaald door factoren als:
 - het onderwerp: is het concreet? is de leerling er al dan niet mee vertrouwd?
 - de taalgebruikssituatie: is de leerling al dan niet vertrouwd met de situaties die in deze tekst worden beschreven?
 - de structuur en de samenhang;
 - de lengte: kortere teksten met alleen maar de feiten zelf, versus langere teksten waarin ook heel wat redundantie is, d.w.z. herhalingen, uitweidingen, extra informatie om de kern van de boodschap te illustreren, bloemrijker te beschrijven, enz.;
 - woordenschat en taalvariëteit: hoe frequent zijn de woorden? Hoe vertrouwd zijn de leerlingen met deze woordenschat of spraakkunst?
- Ook **de taal** waarin de leerling kan antwoorden, maakt een opdracht moeilijker of gemakkelijker. Als een leerling mag antwoorden in de moedertaal, dan zal hij minder 'talige' moeilijkheden ondervinden om zijn inzichten onder woorden te brengen.

Onderstaand overzicht somt mogelijkheden tot differentiatie op. Het gaat niet om een lijst van kenmerken die allemaal tegelijkertijd aanwezig zijn.

De opdracht	
B	Gesloten opdrachten met veel ondersteuning. De opdrachten zijn van het type: tick, underline, match, order, copy ...

B	Halfopen opdrachten met enige inbreng van de leerling. De opdrachten zijn van het type: complete, fill in ...
V	Open opdrachten waarbij de leerling zelfstandig te werk gaat. De opdrachten zijn van het type: explain, tell ...
De omstandigheden	
E	De leerlingen krijgen een woordenlijst. Als ze dat wensen, kunnen ze de tekst ook lezen terwijl iemand de tekst voorleest bijvoorbeeld op cd of in een andere audioversie (Ipod of mp3-speler bijvoorbeeld). De leerlingen kunnen de tekst zo vaak lezen als ze dat wensen.
B	De leerlingen krijgen een woordenlijst met de meest noodzakelijk te begrijpen woorden. De leerlingen krijgen een beperkte tijd.
V	De leerlingen kunnen eventueel een woordenboek raadplegen.
De tekst	
E	Het gaat om korte teksten over concrete en voor de leerling vertrouwde en relevante situaties. De teksten hebben een duidelijke visuele ondersteuning die de boodschap versterkt. Er staat geen overbodige of verwarrende informatie in. De tekst is eenvoudig gestructureerd. Het gaat om een heldere tekst met enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen. De tekst bevat geen of amper nieuwe woorden. Er wordt standaardtaal gebruikt.
B	Het gaat om vrij korte teksten over concrete en voor de leerling vertrouwde en relevante situaties. De teksten hebben beperkte of geen visuele ondersteuning. Er staan enige extra details in. De tekst is eenvoudig gestructureerd. Het is een heldere tekst met enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen. De tekst bevat een aantal nieuwe woorden of woorden waarmee de leerling op voorhand niet vertrouwd gemaakt werd, zowat 97% van de woordenschat is echter bekend. Het gaat om frequente woordenschat. Er wordt standaardtaal gebruikt.
V	Het gaat om iets langere teksten over concrete en voor de leerling vertrouwde en relevante situaties. De teksten hebben geen visuele ondersteuning of de visuele ondersteuning loopt niet parallel met de inhoud. Er staat nogal wat extra informatie. De structuur is iets ingewikkelder.

	De tekst bevat woorden die niet gekend zijn door de leerlingen waardoor een sterker beroep gedaan wordt op hun vaardigheid om betekenis af te leiden uit context. Er wordt frequente woordenschat gebruikt. Er wordt standaardtaal gebruikt.
--	---

Samengevat komt het hierop neer:

E	De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Le1, Le2 en Le3 uitvoeren als de leraar / de opdracht veel ondersteuning geeft en / of als ze veel tijd hebben om de tekst te lezen en om vertrouwde naslagwerken te raadplegen.
B	De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Le1, Le2 en Le3 uitvoeren als de opdracht enige ondersteuning biedt en/of als ze voldoende tijd hebben om de tekst te lezen en opnieuw te lezen.
V	<ul style="list-style-type: none"> – De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Le1, Le2 en Le3 zelfstandig uitvoeren en/of als ze voldoende tijd hebben om de tekst te lezen en te opnieuw te lezen. – De leerlingen kunnen de strategieën vermeld onder Le4 zelfstandig gebruiken om zo teksten gemakkelijker te begrijpen. – De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Le1, Le2, Le 3 en Le4 ook uitvoeren als het gaat om langere teksten.

3.4.3 SPREKEN

Spreekt duidt op het monologisch spreken, d.w.z. die taalsituatie waarbij de leerling of alleen aan het woord is, of een lange inbreng heeft in een situatie met verschillende gesprekspartners.

3.4.3.1 De leerplandoelstellingen en leerinhouden

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels.

Kolom 2: de leerinhouden waarmee de doelstellingen gerealiseerd kunnen worden.

Doelstellingen	Leerinhouden
De leerlingen kunnen	De volgende tekstsoorten moeten zeker aan bod komen . Voor elke tekstsoort maakt de leraar in overleg met de vakgroep een keuze uit de verschillende voorbeelden die hier ter illustratie zijn opgenomen.
<p>Sp1 meedelen van informatie uit informatieve en narratieve teksten die ze vooraf kenden (ET15).</p> <p>Sp2 navertellen van een verhaal of een gebeurtenis uit informatieve en narratieve teksten met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning (ET16).</p>	<p>informatieve teksten zoals weerberichten, mededelingen, routebeschrijvingen, eenvoudige nieuwsberichten ...</p> <p>narratieve teksten zoals beschrijvingen van een gebeurtenis, anekdotes...</p>

<p>Sp3 hardop lezen van informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten die vooraf beluisterd én gelezen werden (ET13) en daarnaast het hardop lezen van informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten die voordien stil gelezen werden (ET14).</p>	<p>prescriptieve teksten zoals aanwijzingen, instructies (ook in verband met het klasgebeuren), waarschuwingen ...</p> <p>artistiek-literaire teksten zoals gedichten, aftelrijmpjes, korte verhalen ...</p>
<p>Sp5 een spontane mening geven (ET17).</p> <p>Sp6 vertellen van een gebeurtenis, een verhaal, of iets of iemand beschrijven met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning (ET18).</p> <p>Sp7 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies (ET19).</p> <p>Sp8 aan de hand van sleutelwoorden een verwerkte tekst bondig weergeven (ET20).</p> <p>Sp9 aan de hand van sleutelwoorden bondig verslag uitbrengen over een gebeurtenis (ET21).</p> <p>Sp10 een voorbereide informatie presenteren aan de hand van een format (ET22).</p> <p>Sp 11 De leerlingen kunnen bij het spreken strategieën gebruiken om hun spreekdoel te bereiken (ET 23). Ze kunnen</p> <ul style="list-style-type: none"> – zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitspreken; – het spreekdoel bepalen; – gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal; – gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal; – iets op een andere manier zeggen; – de boodschap beperken tot of aanpassen aan wat zij echt kunnen uitspreken. 	

<p>Sp 12 De leerlingen kunnen bij het spreken en het uitvoeren van spreektaken hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik (<i>ET 35 en ET 36</i>).</p> <p>Sp 13* De leerlingen tonen bereidheid en durf om te spreken in het Engels (<i>ET37*</i>).</p> <p>Sp 14* De leerlingen tonen bereidheid tot taalverzorging (<i>ET38*</i>).</p>	
---	--

3.4.3.2 Schematische voorstelling van de taaltaken

De taaltaken bij Sp1, Sp2, Sp3, Sp4, Sp5, Sp6, kunnen we schematisch als volgt voorstellen:

Tekstsoorten	Taaltaken op kopiërend niveau
Informatieve teksten Narratieve teksten Prescriptieve teksten Artistiek-literaire teksten	<ul style="list-style-type: none"> – Woorden en zinnen nazeggen – Teksten hardop lezen
	Taaltaken op beschrijvend niveau
Informatieve teksten Narratieve teksten Prescriptieve teksten Artistiek-literaire teksten	<ul style="list-style-type: none"> – Navertellen – Beschrijven
Informatieve teksten Narratieve teksten	<ul style="list-style-type: none"> – Meedelen van informatie
	Taaltaken op (beperkt)beoordelend niveau
	<ul style="list-style-type: none"> – Spontane mening geven

3.4.3.3 Tekstkenmerken

Onderwerp	concreet in verband met de eigen leefwereld en het dagelijkse leven
Taalgebruikssituatie	concrete en voor de leerling vertrouwde en relevante situaties met en zonder visuele ondersteuning
Structuur / samenhang	enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen elementaire tekststructuur
Uitspraak, articulatie, intonatie	met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie

	standaardtaal
Tempo en vlotheid	met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen langzaam tempo
Lengte	vrij korte teksten
Woordenschat en taalvariëteit	relevante woorden uit bepaalde woordvelden standaardtaal informeel en formeel

3.4.3.4 Mogelijkheden om te differentiëren

We kunnen differentiëren bij spreekvaardigheid door rekening te houden met de kenmerken of de kwaliteit die de leraar verwacht van het spreekproduct. Ook de mate van ondersteuning in de opdracht en de omstandigheden (hier de voorbereidingstijd of het gebruik van een gekregen of zelf voorbereid spiekbriefje) geven mogelijkheden om te differentiëren.

De kwaliteit van het spreekproduct:

Hierin onderscheiden we

- structuur / samenhang: gaat het om losse zinnen? Of zinnen zonder een duidelijke samenhang? Of is het net een duidelijk samenhangende tekst?
- de duur: gaat het om korte zinnen en is het spreekproduct bijzonder kort? Of gaat het om een wat langere tekst?
- uitspraak, intonatie: hoe begrijpbaar is het spreekproduct? Zijn er storende fouten? Hoe natuurlijk is de intonatie?
- tempo en vlotheid: sprak de leerling heel aarzelend? Of net heel vlot?
- de woordenschat: slaagt de leerling erin om de nieuwe woordenschat te integreren? Of gebruikt hij uiterst eenvoudig woorden en structuren?

Onderstaand overzicht somt mogelijkheden tot differentiatie op. Het gaat niet om een lijst van kenmerken die allemaal tegelijkertijd aanwezig moeten zijn.

De kwaliteit van het spreekproduct	
E	<p>Leerlingen zeggen losse woorden en zinnen correct na. Een vooraf gelezen verhaal, een gebeurtenis of een beschrijving kunnen ze navertellen door zinnen aan te vullen of dank zij herhaaldelijke prompts van de leraar. De leerlingen kunnen een gebeurtenis of een verhaal vertellen aan de hand van tekeningen, kernwoorden, of symbolen alleen als dit vooraf grondig ingeoeffend is in de klas zodat ze de tekst praktisch uit het hoofd kennen. Ze spreken nog met veel haperingen en eerder traag. Het resultaat is begrijpbaar, ook al vertoont het nog heel wat uitspraakfouten.</p>
B	<p>De leerlingen kunnen een vooraf gelezen verhaal, gebeurtenis, of een beschrijving geven aan de hand van keywords, tekeningen of symbolen ook als dit niet onmiddellijk op voorhand grondig werd ingeoeffend. Ze gebruiken daarvoor enkelvoudige zinnen. Soms haperen ze, of herhalen ze iets, zonder dat dit stoort. Ze maken nog enkele uitspraakfouten. Hun tekst is grotendeels begrijpbaar voor een welwillende native speaker .</p>

V	De leerlingen kunnen een nieuw verhaal zelfstandig navertellen zonder dat de woordenschat/spraakkunst vooraf grondig werden ingeoeffend, of het verhaal vooraf werd bestudeerd. Ze geven meer informatie dan strikt noodzakelijk is. Ze kunnen ook gepast reageren op niet-voorbereide vragen over het onderwerp. Ze produceren daarbij enkelvoudige en eenvoudige samengestelde zinnen. Er is een duidelijke samenhang in hun tekst. Ze integreren de nieuwe woordenschat. Ze gebruiken daarnaast vaker woorden en structuren die niet uitdrukkelijk of systematisch aangeleerd werden in de klas. Ze spreken vlot, maar daarom niet foutloos. Ze gebruiken een gepaste intonatie.
De opdracht	
E	Gesloten opdrachten met veel ondersteuning waarbij leerlingen hoofdzakelijk woorden en woordgroepen moeten invullen.
B	Halfopen opdrachten met ruime inbreng van de leerling. De opdrachten zijn van het type: vul aan ..., vertel op basis van deze kernwoorden ...
V	Open opdrachten waarbij de leerling zelfstandig te werk gaat. De opdrachten zijn van het type: vertel, vat samen ...
De omstandigheden	
E	De leerlingen krijgen ruime voorbereidingstijd.
B	De leerlingen krijgen even tijd om na te denken over hun boodschap.
V	De leerlingen kunnen een verhaal onmiddellijk met of zonder visuele ondersteuning navertellen.

Samengevat komt het hierop neer:

E	De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Sp3, Sp4, Sp5 en Sp6 uitvoeren als de leraar / de opdracht veel ondersteuning geeft en / of als ze veel tijd hebben om de spreekopdracht voor te bereiden. Daarbij beperken ze zich tot uit het hoofd gestudeerde teksten.
B	De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Sp3, Sp4, Sp5 en Sp6 uitvoeren als de opdracht enige ondersteuning biedt en / of als ze voldoende tijd hebben om de spreekopdracht voor te bereiden.
V	De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Sp3, Sp4, Sp5 en Sp6 vlot en spontaan uitvoeren. Enige voorbereidingstijd blijft nodig. De leerling kan ook gepast reageren op niet-voorbereide vragen. Hij geeft daarbij meer informatie dan strikt genomen nodig is.

--	--

3.4.4 GESPREKKEN VOEREN / MONDELINGE INTERACTIE

Mondelinge interactie of gesprekken voeren houdt in dat verschillende leerlingen afwisselend aan het woord zijn om zo een bepaald doel te bereiken.

3.4.4.1 De leerplandoelstellingen en leerinhouden

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels

Kolom 2: de leerinhouden waarmee de leraar de doelstellingen kan realiseren

Doelstellingen	Leerinhouden
De leerlingen kunnen	Het gaat telkens om eenvoudige gesprekken. De volgende thema's moeten aan bod komen . Voor elke thema maakt de leraar in overleg met de vakgroep een keuze uit de reeks van mogelijke onderwerpen die hier ter illustratie zijn opgenomen.
<p>Gespr1 deelnemen aan een gesprek door:</p> <ul style="list-style-type: none"> – vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen; – erop te reageren; – zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen (ET24). <p>Gespr2 een eenvoudig gesprek beginnen, voeren en afsluiten (ET25).</p> <p>Gespr3 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies (ET26).</p> <p>Gespr4 De leerlingen kunnen bij het voeren van gesprekken volgende strategieën gebruiken (ET27). Ze kunnen</p> <ul style="list-style-type: none"> – zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken; – het doel van de interactie bepalen; – gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal; – ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen; – vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen; – iets op een andere manier zeggen; 	<p>Persoonlijke gegevens: mogelijke onderwerpen zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> Kennismaken Uitwisselen van informatie Gesprekken over familie, gewoonten, hobby's, persoonlijke interesses, ontspanning ... <p>Dagelijks leven: mogelijke onderwerpen zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dagelijkse bezigheden, huishoudelijke taken, Bespreken wooninrichting Vrienden uitnodigen, ontvangen, bezoeken Telefoneren Gesprekken over het schoolleven Omgang met anderen Situaties binnen het schoolgebeuren ... <p>Eten en drinken: mogelijke onderwerpen zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> Op restaurant, maaltijden, lievelingsgerechten, koken ... <p>Tijd, ruimte, natuur: mogelijke onderwerpen zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> Naar de weg vragen, de weg tonen Verkeerssituaties: drukte, ongevallen ... Vertellen over vakantie of reizen: wat doe je gewoonlijk? Vertellen over dieren <p>Het weer: mogelijke onderwerpen zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> Het weerbericht ... <p>Winkelen: mogelijke onderwerpen zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> Naar de winkel, kledij, soorten winkels ...

<p>– gedeeltelijk herhalen wat iemand zegt of iets aanwijzen om wederzijds begrip na te gaan.</p> <p>Gespr5 bij het spreken en het uitvoeren van spreektaken hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik (ET35 en ET36).</p> <p>Gespr6* De leerlingen tonen bereidheid en durf om gesprekken te voeren in het Engels (ET37*).</p> <p>Gespr7* De leerlingen tonen bereidheid tot taalverzorging (ET38*).</p>	<p>Diensten en beroepen: mogelijke onderwerpen zijn: Bijwonen van culturele activiteiten: dans, festival ... Contacten met diensten: ziekenhuis, post, reisagentschap, Inlichtingen ...</p>
--	---

3.4.4.2 Schematische voorstelling van de taaltaken

De taaltaken bij Gespr1, Gespr2, Gespr3 kunnen we schematisch als volgt voorstellen:

Tekstsoorten	Taaltaken
In eenvoudige gesprekken	<ul style="list-style-type: none"> – Een gesprek beginnen en afronden – De gesprekspartner (voldoende) begrijpen – Reageren op uitspraken, vragen, antwoorden – Zelf vragen stellen

3.4.4.3 Tekstkenmerken

Onderwerp	concreet in verband met de eigen leefwereld en het dagelijkse leven
Taalgebruikssituatie	concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties met en zonder visuele ondersteuning
Structuur / samenhang	enkeelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen elementaire tekststructuur
Uitspraak, articulatie, intonatie	met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie standaardtaal
Tempo en vlotheid	met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen langzaam tempo
Lengte	vrij korte teksten
Woordenschat en taalvariëteit	relevante woorden uit de woordvelden standaardtaal informeel en formeel

3.4.4.4 Mogelijkheden om te differentiëren

We kunnen differentiëren bij gespreksvaardigheid door rekening te houden met de kenmerken of de kwaliteit van (de taal van) het gesprek. Ook de mate van ondersteuning in de opdracht en de omstandigheden geven mogelijkheden om te differentiëren.

Onderstaand overzicht somt mogelijkheden tot differentiatie op. Het gaat niet om een lijst van kenmerken die allemaal tegelijkertijd moeten aanwezig zijn.

De kwaliteit van het gesprek	
E	Leerlingen zeggen een ingestudeerde dialoog correct na. Dit gebeurt vlot. Er zijn nog een paar uitspraakfouten.
E	De leerlingen voeren een voorspelbaar gesprek aan de hand van skeleton dialogues. Ze hebben hiervoor ruim voorbereidingstijd nodig. Het gesprek verloopt traag. Het resultaat is begrijpbaar, hoewel er nog heel wat uitspraakfouten zijn. Er komen ook enige andere taalfouten voor.
B	De leerlingen voeren een gesprek aan de hand van tekeningen, skeleton dialogues of keywords en symbolen. Ze hebben hier een beperkte voorbereidingstijd voor nodig. Soms haperen ze, of herhalen ze iets, zonder dat dit stoort. Ze zijn begrijpbaar voor een welwillende native speaker. Ze maken nog uitspraakfouten. Er komen nog weinig andere taalfouten voor.
V	De leerlingen voeren een gesprek aan de hand van tekeningen, skeleton dialogues of keywords en symbolen. Ze hebben hier een beperkte voorbereidingstijd voor nodig. Ze kunnen daarbij inspelen op onverwachte elementen. Ze produceren meer tekst dan strikt genomen voorspelbaar is. Ze spreken vlot, maar daarom niet foutloos. Ze gebruiken een gepaste intonatie. Ze zijn begrijpbaar voor een welwillende native speaker .
De opdracht	
E	Gesloten opdrachten met veel ondersteuning waarbij leerlingen hoofdzakelijk woorden en woordgroepen moeten invullen.
B	Halfopen opdrachten met ruime inbreng van de leerling. De opdrachten zijn van het type: vul aan...
V	Open opdrachten waarbij de leerlingen zelfstandig te werk gaan. De opdrachten beschrijven een beginsituatie en geven de rollen of voorbeelden hiervan.
De omstandigheden	

E	De leerlingen krijgen ruime voorbereidingstijd.
B	De leerlingen krijgen even tijd om na te denken over hun gesprek.
V	De leerlingen kunnen een gesprek voeren zonder of met beperkte voorbereidingstijd.

Samengevat komt dit op het volgende neer:

E	De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Gespr 1, Gespr 2, Gespr 3 uitvoeren als de leraar / de opdracht veel ondersteuning geeft en / of als ze veel tijd hebben om de spreekopdracht voor te bereiden. Daarbij beperken ze zich vaak tot uit het hoofd gestudeerde dialogen. Ze zijn met enige moeite begrijpbaar voor een welwillende native speaker.
B	De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Gespr 1, Gespr 2, Gespr 3 uitvoeren als de opdracht enige ondersteuning biedt en / of als ze voldoende tijd hebben om de spreekopdracht voor te bereiden. Ze kunnen daarbij omgaan met kleine variaties op de modeldialoog. Ze zijn begrijpbaar voor een welwillende native speaker.
V	De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Gespr 1, Gespr 2, Gespr 3 vlot en spontaan uitvoeren. Enige voorbereidingstijd blijft nodig. De leerlingen kunnen ook gepast reageren op onverwachtse situaties. Ze zijn goed begrijpbaar voor een native speaker.

3.4.5 Schrijven

3.4.5.1 Leerplandoelstellingen

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels

Kolom 2: de leerinhouden waarmee de doelstellingen gerealiseerd kunnen worden

Doelstellingen	Leerinhouden
	De doelstellingen beogen het kunnen vervolledigen, wijzigen of produceren van tekstjes met een authentiek karakter. De volgende tekstsoorten moeten aan bod komen . Voor elke tekstsoort maakt de leraar in overleg met de vakgroep een keuze uit de verschillende voorbeelden die hier ter illustratie zijn opgenomen.
De leerlingen kunnen Schr1 inlichtingen verstrekken op eenvoudi-	Invulformulieren zoals <ul style="list-style-type: none"> – voorgedrukte formulieren of bonnetjes om inlichtingen te vragen, bv. naar aanleiding van reclame; – deelnameformulieren voor een wedstrijd, een sportmanifesta-

<p>ge formulieren (ET28).</p> <p>Schr2 een tekst schrijven over een in de klas behandeld onderwerp met behulp van kernwoorden (ET29).</p> <p>Schr3 een bericht opstellen met behulp van een voorbeeld (ET30).</p> <p>Schr4 een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven door middel van een opsomming in korte zinnen (ET31).</p> <p>Schr5 persoonlijke, ook digitale correspondentie voeren met behulp van een voorbeeld (ET33).</p> <p>Schr6 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies (ET32).</p> <p>Schr7 De leerlingen kunnen bij het schrijven de volgende strategieën toepassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zich blijven concentreren hoewel ze niet alles kunnen uitdrukken; – het schrijfdoel bepalen; – gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst; – gebruik maken van een woordenlijst, een woordenboek of spellingscontrole; – principes van lay-out toepassen; – de eigen tekst nakijken. (ET34) <p>Schr8 De leerlingen kunnen bij het schrijven en het uitvoeren van schrijftaken hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik (ET35 en ET36).</p> <p>Schr9* De leerlingen tonen bereidheid en durf om te schrijven in het Engels (ET37*).</p> <p>Schr10* De leerlingen tonen bereidheid tot taalverzorging (ET38*).</p>	<p>tie ...</p> <ul style="list-style-type: none"> – aanvraagformulieren voor verblijf, uitwisseling; – ... <p>Mededelingen zoals</p> <ul style="list-style-type: none"> – een katebelletje om te verwittigen voor een tijdelijke afwezigheid, om aan te duiden waar men iemand kan vinden ... – afspraken; – korte aankondigingen waarin iemand meldt dat hij iets zoekt, iets te koop aanbiedt, wil babysitten ... – bewegwijzering in een kamp, naar aanleiding van een fietsrally of zoektocht, een routebeschrijving om uit te leggen hoe je iemand of iets kan bereiken ... – een dagprogramma; – een menu (bv. op kamp), een eenvoudig recept; – ... <p>Beschrijvingen zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> – een persoon die je zal ontmoeten; – een voorwerp dat zoek is; – een relaas over een gebeurtenis, iets dat men heeft meegeemaakt zoals een verjaardagsfeestje, een kamp, een zoektocht; ... <p>Brieven, e-mails en kaarten</p> <ul style="list-style-type: none"> – om inlichtingen te vragen (deelname aan activiteiten, een wedstrijd, een uitwisselingsprogramma ...); – om een ontmoeting, bezoek of ander contact te regelen of af te zeggen; – om een korte mededeling te doen; – om iemand uit te nodigen; – om (goed of slecht) nieuws te vertellen, te vertellen hoe het gaat; – om wensen over te brengen, te feliciteren ... – om te antwoorden, te bedanken; – ...
---	--

3.4.5.2 Schematische voorstelling van de taaltaken

De taaltaken bij Schr1, Schr2, Schr3, Schr4, Schr5, Schr6, Schr7 kunnen we schematisch als volgt voorstellen:

Tekstsoorten	Taaltaken
Invulformulieren	Gegevens invullen
Mededelingen	Korte mededelingen doen
Beschrijvingen	Persoon, voorwerp, gebeuren, foto ... beschrijven
Correspondentie: brieven, kaarten, e-mails, chatgesprek	Persoonlijke correspondentie digitaal of anders voeren

3.4.5.3 Tekstkenmerken

Onderwerp	concreet in verband met de eigen leefwereld en het dagelijkse leven
Taalgebruikssituatie	concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties
Structuur / samenhang/ lengte	enkelvoudige zinnen eenvoudige en duidelijke tekststructuur zeer korte teksten
Woordenschat en taalvariëteit	frequente woorden uit de woordvelden, standaarduitdrukkingen en vaste frasen standaardtaal informeel en formeel

3.4.5.4 Mogelijkheden om te differentiëren

We kunnen differentiëren bij schrijfvaardigheid door rekening te houden met de kenmerken of de kwaliteit van het schrijfproduct. Ook de mate van ondersteuning in de opdracht en de omstandigheden geven mogelijkheden om te differentiëren.

Onderstaand overzicht somt mogelijkheden tot differentiatie op. Het gaat niet om een lijst van kenmerken die allemaal tegelijkertijd aanwezig moeten zijn.

De kwaliteit van het schrijfproduct	
E	Het schrijfproduct is enkel begrijpbaar voor een insider. Het bestaat uit korte, onvolledige zinnen.
B	Het schrijfproduct is volledig. Het bestaat uit korte zinnen. De tekst is niet foutloos, maar het aantal fouten is beperkt.
V	De leerling kan zijn eigen ideeën vlot verwoorden in een samenhangende tekst.

De opdracht	
E	De leerlingen kunnen woorden, zinnen en korte teksten kopiëren met aandacht voor een correcte spelling.
E	De leerlingen maken schriftelijke oefeningen waarbij beperkte gegevens (hoofdzakelijk woorden) moeten worden gewijzigd of aangevuld.
B	Halfopen opdrachten met ruime inbreng van de leerling. De leerling kunnen daarbij gebruik maken van ondersteunende modellen, woorden... Ze gebruiken een schrijfkader en volgen dit strikt.
V	Open opdrachten waarbij de leerling zelfstandig te werk gaat. De leerling kan eigen ideeën verwoorden. De leerlingen gebruiken het model of het schrijfkader als een vertrekpunt waarop zij verder kunnen borduren.
U	De leerlingen nemen zelfstandig bruikbare en gestructureerde, summier notities bij het voorbereiden van spreekoefeningen.
De omstandigheden	
E	De leerlingen krijgen ruime voorbereidingstijd en krijgen ondersteuning van de leraar.
B	De leerlingen krijgen de tijd om hun taak rustig uit te schrijven.

Samengevat komt dit op het volgende neer:

E	De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Schr1, Schr2, Schr3, Schr4, Schr5, Schr6, Schr7 slechts uitvoeren als ze daarbij woorden en woordcombinaties kunnen invullen of een model voor ogen hebben. Vaak zijn de zinnen onvolledig.
B	De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Schr1, Schr2, Schr3, Schr4, Schr5, Schr6, Schr7 uitvoeren als de opdracht enige ondersteuning biedt en / of als ze voldoende tijd hebben om de schrijfofdracht voor te bereiden. Ze kunnen daarbij variëren op de modeltekst die ze niet meer voor zich hoeven te hebben. Ze schrijven daarbij volledige zinnen.
V	De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Schr1, Schr2, Schr3, Schr4, Schr5, Schr6, Schr7 zelfstandig uitvoeren maar enige ondersteuning blijft nodig. Ze produceren meer tekst dan strikt nodig.

U	De leerlingen nemen zelfstandig bruikbare en gestructureerde, summier notities bij het voorbereiden van spreekoefeningen.
----------	---

3.5 De interculturele component

Doelstellingen eerste graad	Leerinhouden: enkele mogelijkheden en aandachtspunten
<p>De leerlingen:</p> <p>IC 1 tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socio-culturele wereld van de taalgebruikers (ET39*).</p> <p>IC 2 houden rekening met verschillen in omgangsvormen en taalgebruik. Zo begrijpen ze tijdens interacties correct de bedoelingen van de Engelstalige en geven ze zelf geen aanleiding tot verkeerde interpretaties.</p> <p>IC 3 worden gevoelig voor verschillen en onderliggende overeenkomsten met hun eigen leefgewoonten en gevoeligheden. Ze leren ook stereotiepe of onterecht generaliserende opvattingen in verband met "anders zijn" te doorprikken.</p> <p>IC 4 stellen zich open voor de esthetische component van teksten (ET40*).</p>	<p>De leerlingen krijgen kijk op cultuurverschillen in de dagelijkse omgang.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoe groeten? Wat doen met het krijgen/geven van cadeautjes? Welke beleefdheidsrituelen passen we toe? <p>Daarbij worden stereotiepen doorprikt of in een juist kader geplaatst zoals stereotiepen rond het Engelse ontbijt, de bolhoed ...</p> <p>Ze ontdekken en herkennen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de cultuur van verschillende Engelstalige landen; - de invloed van de Amerikaanse cultuur op onze samenleving; - tv- en radioprogramma's voor hun leeftijd; - lectuur: tijdschriften en kranten, strips ... Maar ook kortverhalen, gedichten en nursery rhymes; - muziek: actuele Engelstalige hits en klassiekers; - websites die hen zowel informatie als leer- en oefenmateriaal bieden; - ... <p>De leerlingen doen kennis op:</p> <ul style="list-style-type: none"> - met betrekking tot Engelstalige landen en regio's en met betrekking tot aspecten van het dagelijks leven.

3.6 De taalkundige component

3.6.1 Woordenschat

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels

Kolom 2: de leerinhouden waarmee de doelstellingen gerealiseerd kunnen worden

Doelstellingen	Leerinhouden
	Om de taaltaken te kunnen uitvoeren, moeten de leerlingen vorm, betekenis en reëel gebruik in context van woorden en woordcombinaties uit de volgende woordvelden kennen en kunnen gebruiken. De volgende woordvelden moeten aan bod komen. De vakgroep maakt afspraken over de concrete onderwerpen.

<p>De leerlingen kunnen</p> <p>Wo1 lexicale elementen (woorden, woordcombinaties en uitdrukkingen) functioneel d.w.z. gepast inzetten om de voor hen relevante productieve taaltaken uit te voeren (ET35).</p> <p>De productieve taaltaken staan vermeld onder</p> <p>3.4.3 (spreken)</p> <p>3.4.4 (gesprekken voeren)</p> <p>3.4.5 (schrijven)</p> <p>Dit betekent dat de leerlingen de woorden, woordcombinaties, uitdrukkingen en structuren leren gebruiken</p> <ul style="list-style-type: none"> - in gebruikelijke contexten - en via betekenisvolle taaltaken. <p>Wo2 lexicale elementen (woorden, woordcombinaties en uitdrukkingen) functioneel d.w.z. gepast inzetten om de voor hen relevante receptieve taaltaken uit te voeren (ET35).</p> <p>De receptieve taaltaken staan vermeld onder</p> <p>3.4.1 (luisteren)</p> <p>3.4.2 (lezen)</p>	<p>Persoonlijke gegevens: mogelijke onderwerpen zijn:</p> <p>Kennismaken Uitwisselen van informatie Gesprekken over familie, gewoonten, hobby's, persoonlijke interesses, ontspanning ...</p> <p>Dagelijks leven: mogelijke onderwerpen zijn:</p> <p>Dagelijkse bezigheden, huishoudelijke taken, Wooninrichting bespreken Vrienden uitnodigen, ontvangen, bezoeken Telefoneren Gesprekken over het schoolleven Omgang met anderen Situaties binnen het schoolgebeuren ...</p> <p>Eten en drinken:</p> <p>Op restaurant, maaltijden, lievelingsgerechten, koken ...</p> <p>Tijd, ruimte, natuur: mogelijke thema's zijn:</p> <p>Verkeerssituaties: drukte, ongevallen... Naar de weg vragen, de weg tonen... Vertellen over reizen of vakanties: wat doe je gewoonlijk? Dieren ...</p> <p>Het weer: mogelijke thema's zijn:</p> <p>Het weerbericht...</p> <p>Winkelen: mogelijke thema's zijn</p> <p>Naar de winkel, kledij, soorten winkels...</p> <p>Diensten en beroepen: mogelijke thema's zijn</p> <p>Bijwonen van culturele activiteiten Contacten met diensten: ziekenhuis, post, reisagentschap ... Inlichtingen ...</p>
<p>Wo3 De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van taaltaken hun ondersteunende (lexicale) taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik (ET36).</p> <p>Dit betekent dat de leerlingen</p> <ul style="list-style-type: none"> - hun taalkennis kunnen inzetten om nieuwe boodschappen en teksten in steeds andere contexten te begrijpen en te produceren. - onder begeleiding van de leraar nieuwe taalkennis kunnen opdoen als de lees- en luisterteksten als uitgangspunt voor taalstudie gebruikt worden. 	

3.6.1.1 Spraakkunst

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels

Kolom 2: de leerinhouden waarmee de doelstellingen gerealiseerd kunnen worden

Doelstellingen	Leerinhouden
<p>De leerlingen kunnen</p> <p>Gr1 Morfologische en syntactische elementen functioneel d.w.z. gepast gebruiken om de voor hen relevante productieve taaltaken uit te voeren (ET35).</p> <p>De productieve taaltaken staan vermeld onder</p> <p>3.4.3 (spreken)</p> <p>3.4.4 (gesprekken voeren)</p> <p>3.4.5 (schrijven)</p> <p>Dit betekent dat de leerlingen de nodige morfologische elementen en structuren leren gebruiken</p> <ul style="list-style-type: none"> - in gebruikelijke contexten - en via betekenisvolle taaltaken. 	<p>Om de taaltaken te kunnen uitvoeren, moeten de leerlingen beschikken over bepaalde grammaticale kennis. De volgende kenniselementen moeten aan bod komen.</p> <p>1 personen, dieren en zaken benoemen en kunnen verwijzen naar personen, dieren en zaken: wat / wie?</p> <ul style="list-style-type: none"> - meervoud en enkelvoud van zelfstandige naamwoorden - bepaalde en onbepaalde lidwoorden - persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden - aanwijzende en onbepaalde voornaamwoorden <p>2 personen, dieren en zaken nader bepalen en omschrijven:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bijvoeglijke naamwoorden <p>3 uitspraken doen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bevestigen, vragen en ontkennen: bevestigende, ontkennende en vragende zinnen - overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord - vragende woorden
<p>Gr2</p> <p>Grammaticale elementen functioneel d.w.z. gepast inzetten om de voor hen relevante receptieve taaltaken uit te voeren (ET35).</p> <p>De receptieve taaltaken staan vermeld onder</p> <p>3.4.1 (luisteren)</p> <p>3.4.2 (lezen)</p>	<p>4 situeren in de tijd: werkwoordsvormen en hulpwerkwoorden voor de communicatie in de tegenwoordige tijd.</p>
<p>Gr3</p> <p>De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van taaltaken hun ondersteunende (grammaticale) taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik (ET36).</p> <p>Dit betekent dat de leerlingen</p> <ul style="list-style-type: none"> - hun taalkennis kunnen inzetten om nieuwe boodschappen en teksten in steeds andere contexten te begrijpen en te produceren; - onder begeleiding van de leraar nieuwe taalkennis kunnen opdoen als de lees- en luisterteksten als uitgangspunt voor taalstudie gebruikt worden. 	

3.6.2 Mogelijkheden om te differentiëren

De leraar kan woordenschat en spraakkunst differentiëren door drie factoren: het product, de mate van ondersteuning in de opdracht en de omstandigheden.

Onderstaand overzicht somt deze mogelijkheden op.

E	Puur kennisgerichte opdrachten: <ul style="list-style-type: none">– vragen naar geïsoleerde taalelementen en bevatten geen context;– vragen een gesloten antwoord;– zijn enkel gericht op één bepaald aspect van taalbeheersing.
B	Transferopdrachten: <ul style="list-style-type: none">– geven een beperkte context;– vragen een gestuurd of halfopen antwoord. Er is ruimte voor enige persoonlijke inbreng van de leerling;– zijn gericht op een combinatie van een aantal aspecten van taalbeheersing: op zowel formele als inhoudelijke elementen.
B	Communicatieve opdrachten: <ul style="list-style-type: none">– schetsen een situatie of een context;– vragen een open antwoord;– zijn gericht op taalbeheersing in functie van<ul style="list-style-type: none">◦ de boodschap (wat?)◦ het publiek (voor wie?)◦ de tekstsoort (hoe?) Op dit niveau geven de opdrachten nog enige ondersteuning in de vorm van een model, een raster...
V	Langere communicatieve opdrachten zonder enige vorm van ondersteuning.
U	Kennisgerichte, transfer- of communicatieve opdrachten die meer woordenschat uit een bepaald woordenschatveld vereisen.
U	Kennisgerichte, transfer- of communicatieve opdrachten die meer spraakkunst vereisen.

4 UITRUSTING EN DIDACTISCH MATERIAAL

De term 'minimale' uitrusting verwijst naar de uitrusting en het didactisch materiaal dat normaal in elke moderne- vreemdetaalles beschikbaar moet zijn opdat er een rijke, krachtige leeromgeving zou ontstaan, waarin de leerder zelf de verantwoordelijkheid voor zijn eigen leren zou kunnen nemen, vanzelfsprekend in dialoog met de leraar.

- een cd-speler van aangepaste kwaliteit voor klasgebruik: goede klankkwaliteit en met trackaanduiding;
- een dvd-recorder met beeldscherm;
- de cd's, videobanden of dvd's die horen bij de gebruikte leermiddelen, in voldoende exemplaren;
- een overheadprojector met projectievlak;
- een wandbord of andere mogelijkheid tot affichering in elk lokaal waar geregeld taallessen gegeven worden;
- verklarende en/of vertaalwoordenboeken, aangepast aan het taalniveau van de leerlingen en in voldoende aantal; digitale woordenboeken;
- verplaatsbaar meubilair voor flexibele opstelling.

Bovendien (specifiek voor dit leerplan)

- moeten de leerlingen geregeld toegang hebben tot de pc-lokalen met een Internetaansluiting om ook ICT-vaardigheden in al zijn aspecten, ook voor Engels/Frans en via activiteiten in het Engels/Frans, volwaardig te ontwikkelen;
- moeten zij in de klas of in de mediatheek kunnen gebruik maken van
 - grammatica's of grammaticale compendia;
 - leesmateriaal;
 - aanvullend luistermateriaal;
 - naslagwerken, inclusief cd-roms;
 - een Internetaansluiting;
 - algemene software en software bij leermiddelen.

In zoveel mogelijk klassen zou tenminste één pc met Internetaansluiting voor consultatie en/of dataprojectie voorhanden moeten zijn.

5 EINDTERMEN

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

LUISTEREN	
In teksten met de volgende kenmerken	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onderwerp <ul style="list-style-type: none"> • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven ▪ Taalgebruikssituatie <ul style="list-style-type: none"> • concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties • zonder storende achtergrondgeluiden • met en zonder visuele ondersteuning ▪ Structuur/ Samenhang/ Lengte <ul style="list-style-type: none"> • enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen • elementaire tekststructuur • korte teksten • ook met redundante informatie ▪ Uitspraak, articulatie, intonatie <ul style="list-style-type: none"> • heldere uitspraak • zorgvuldige articulatie • duidelijke, natuurlijke intonatie • standaardtaal ▪ Tempo en vlotheid <ul style="list-style-type: none"> • langzaam tempo ▪ Woordenschat en taalvariëteit <ul style="list-style-type: none"> • frequente woorden • eenduidig in de context • standaardtaal • informeel en formeel 	
kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:	
<ol style="list-style-type: none"> 1 het onderwerp bepalen in informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten; 2 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve en narratieve teksten; 3 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve en narratieve teksten; 4 informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten; 5 de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve en narratieve teksten. 	
6 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ het luisterdoel bepalen; ▪ gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal; ▪ hypothesen vormen over de inhoud van de tekst; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; ▪ de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.

LEZEN	
In teksten met de volgende kenmerken	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onderwerp <ul style="list-style-type: none"> • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven ▪ Taalgebruikssituatie <ul style="list-style-type: none"> • concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties • met en zonder visuele ondersteuning • ook met socioculturele aspecten van de Engelstalige wereld 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structuur/Samenhang/Lengte <ul style="list-style-type: none"> • enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen • elementaire tekststructuur • vrij korte teksten • ook met redundante informatie ▪ Woordenschat en taalvariëteit <ul style="list-style-type: none"> • frequente woorden • eenduidig in de context • standaardtaal ▪ informeel en formeel
kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:
7 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
8 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
9 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
10 informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
11 de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve en narratieve teksten.
12 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ herlezen wat onduidelijk is; ▪ het leesdoel bepalen; ▪ gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal; ▪ een woordenlijst of een woordenboek raadplegen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; ▪ de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.

SPREKEN
In teksten met de volgende kenmerken
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onderwerp <ul style="list-style-type: none"> • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven ▪ Taalgebruikssituatie <ul style="list-style-type: none"> • concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties • met en zonder visuele ondersteuning ▪ Structuur/Samenhang/Lengte <ul style="list-style-type: none"> • eenvoudige zinnen • elementaire tekststructuur • korte teksten ▪ Uitspraak, articulatie, intonatie <ul style="list-style-type: none"> • met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie • standaardtaal ▪ Tempo en vlotheid <ul style="list-style-type: none"> • met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen • langzaam tempo ▪ Woordenschat en taalvariëteit <ul style="list-style-type: none"> • relevante woorden uit de woordvelden • standaardtaal ▪ informeel en formeel
kunnen de leerlingen volgende taken kopiërend uitvoeren:
13 vooraf beluisterde en gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten hardop lezen;
14 vooraf gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten hardop lezen.

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:	
15	vooraf gekende informatie uit informatieve en narratieve teksten meedelen;
16	uit informatieve en narratieve teksten een gebeurtenis, een verhaal navertellen met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning;
17	een spontane mening geven;
18	een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning;
19	gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.
kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren:	
20	aan de hand van sleutelwoorden een verwerkte tekst bondig weergeven;
21	aan de hand van sleutelwoorden bondig verslag uitbrengen over een gebeurtenis;
22	een voorbereide informatie presenteren aan de hand van een format.
23 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; ▪ het spreekdoel bepalen; ▪ gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal; ▪ gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal; ▪ iets op een andere manier zeggen; ▪ de boodschap beperken tot of aanpassen aan wat zij echt kunnen uitdrukken.

MONDELINGE INTERACTIE	
In teksten met de volgende kenmerken	
▪	Onderwerp <ul style="list-style-type: none"> • concreet • eigen leefwereld en dagelijks leven
▪	Taalgebruikssituatie <ul style="list-style-type: none"> • concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties • met en zonder visuele ondersteuning
▪	Structuur/ Samenhang/ Lengte <ul style="list-style-type: none"> • eenvoudige zinnen • elementaire tekststructuur • korte teksten
▪	Uitspraak, articulatie, intonatie <ul style="list-style-type: none"> • met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie • standaardtaal
▪	Tempo en vlotheid <ul style="list-style-type: none"> • met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen • langzaam tempo
▪	Woordenschat en taalvariëteit <ul style="list-style-type: none"> • relevante woorden uit de woordvelden • standaardtaal ▪ informeel en formeel
kunnen de leerlingen volgende taken uitvoeren:	
24	deelnemen aan een gesprek door: <ul style="list-style-type: none"> ▪ vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen; ▪ erop te reageren; ▪ zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen;
25	een eenvoudig gesprek beginnen, voeren en afsluiten;
26	gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.
27 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken; ▪ het doel van de interactie bepalen; ▪ gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;

- ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen;
- iets op een andere manier zeggen;
- gedeeltelijk herhalen wat iemand zegt of iets aanwijzen om wederzijds begrip na te gaan.

SCHRIJVEN

In **teksten** met de volgende **kenmerken**

- **Onderwerp**
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
- **Taalgebruikssituatie**
 - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
 - eenvoudige zinnen
 - eenvoudige en duidelijke tekststructuur
 - korte teksten
- **Woordenschat en taalvariëteit**
 - relevante woorden uit de woordvelden
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**

- 28 inlichtingen verstrekken op eenvoudige formulieren;
- 29 een tekst schrijven over een in de klas behandeld onderwerp met behulp van sleutelwoorden;
- 30 een bericht opstellen met behulp van een voorbeeld;
- 31 een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven door middel van een opsomming in korte zinnen;
- 32 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.

kunnen de leerlingen volgende **taken structurerend uitvoeren:**

33 persoonlijke, ook digitale correspondentie voeren met behulp van een voorbeeld.

34 Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
- het schrijfdoel bepalen;
- gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst;
- gebruik maken van een woordenlijst of een woordenboek;
- principes van lay-out toepassen;
- de eigen tekst nakijken.

Kennis en attitudes

Kennis

35 Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen de volgende lexicale en grammaticale elementen functioneel inzetten:

a) *vorm, betekenis en reëel gebruik in context van woorden en woordcombinaties uit de woordvelden die de taaltaken en de taalgebruikssituaties vereisen:*

- persoonlijke gegevens
- dagelijks leven
- relatie tot de anderen
- eten en drinken

- tijd, ruimte, natuur
- het weer
- winkelen
- diensten en beroepen

b) *De grammaticale en complementaire lexicale kennis om ...*

- *Personen, dieren en zaken te benoemen*
 - *Te verwijzen naar personen, dieren en zaken: Wat? / Wie?*
 - ◆ Zelfstandige naamwoorden: getal
 - ◆ Lidwoorden: bepaald en onbepaald
 - ◆ Voornaamwoorden: persoonlijk en bezittelijk
 - *Personen, dieren en zaken nader te bepalen en te omschrijven*
 - ◆ Bijvoeglijke naamwoorden
- *Uitspraken te doen*
 - *Te bevestigen, te vragen en te ontkennen*
 - ◆ Bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
 - ◆ Overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord
 - ◆ Vragende woorden
 - *Te situeren in de tijd*
 - ◆ Werkwoordsvormen en hulpwerkwoorden voor de communicatie in de tegenwoordige tijd

36 De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties om zo hun functionele en ondersteunende kennis uit te breiden.

De leerlingen werken aan de volgende **attitudes**:

- 37* tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans en in het Engels;
- 38* tonen bereidheid tot taalverzorging;
- 39* tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers;
- 40* stellen zich open voor de esthetische component van teksten.

DEEL 2

1 PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

1.1 Luisteren en lezen

1.1.1 *Waarom train je luister- en leesvaardigheid?*

Naast het luisteren naar de leraar die consequent de doeltaal spreekt tijdens de les, is frequent luisteren naar en lezen van fragmenten in de vreemde taal essentieel bij het leren van die taal (*exposure*). Hou er echter rekening mee dat de gekozen teksten op zich geen leerinhouden zijn, wel middelen om leerdoelen te bereiken. Als de teksten belangrijke informatie bevatten bv. inzake interculturele competentie, kun je als leraar wel verwachten dat de leerlingen die informatie instuderen.

Luister- en leesvaardigheidstraining heeft als bedoeling de leerlingen op weg te helpen om efficiënte luisteraars en lezers te worden in een Engelstalige omgeving. Als bv. iemand hen de weg vraagt in het Engels, moeten zij onmiddellijk gepast kunnen reageren. Zo ook moeten ze in een internationaal treinstation het nummer van het perron en het vertrekur van de trein kunnen aflezen van de borden. Daarom is het van belang dat de luister- en leesopdrachten waarmee je de vaardigheden traint een weerspiegeling zijn van de luister- en leesvaardigheden nodig in een levensechte context. Trainen van luister- en leesvaardigheid houdt dus in dat je vaardigheden en strategieën aanleert. Uit de aanpak van een luistertekst of een leestekst en de opbouw van een luister- en leesles zal blijken dat je die vaardigheden en strategieën aanleert en inoefent.

Teksten worden in het vreemdetalenonderwijs en zeker in de eerste graad ook gebruikt omwille van de communicatieve functies, structuren, woordenschat én culturele informatie die erin aan bod komen, m.a.w. het inoefenen van de receptieve vaardigheden zal meestal aanleiding geven tot het inoefenen van de productieve vaardigheden. Zo zal een beluisterde dialoog bv. aanleiding geven tot het brengen van een (gelijkaardig) rollenspel en zal het lezen van een formulier met persoonlijke informatie leiden tot het invullen van een (gelijkaardig) formulier met eigen gegevens.

Ten slotte is het zeer motiverend om leerlingen regelmatig korte fragmenten te laten beluisteren of lezen enkel voor het luister- of leesplezier.

1.1.2 *Hoe kies je een ‘tekst’?*

Onder 'tekst' verstaan we elk stuk taal, gesproken of geschreven, dat taalgebruikers/leerders ontvangen, voortbrengen of uitwisselen.

Om leerlingen van de eerste graad voor te bereiden op luister- en leesteksten waarmee ze in aanraking zullen komen in hun verdere studieloopbaan maar ook in het dagdagelijkse leven als (jong)volwassenen, is het noodzakelijk hen kennis te laten maken met een variatie aan luister- en leesteksten. Afwisseling brengen in de tekstkeuze is noodzakelijk op het gebied van:

- het medium: bv. dvd, cd, internet, telefoon, de stem van de leraar (en uitzonderlijk ook eens een andere non-native speaker) en de native speaker; gedrukte tekst, e-mail, cd-rom, tijdschrift, krant, strip, cartoon...
- de tekstsoort: afhankelijk van de bedoeling van de auteur zijn de volgende tekstsoorten geschikt voor de eerste graad: prescriptieve, functionele, informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten (zie ook deel 1 i.v.m. criteria voor tekstkeuze). Verschillende tekstsoorten moeten aan bod komen om de leerplandoelstellingen te bereiken. Zie voorbeelden in deel 1.
- authenticiteit: de teksten zijn wat betreft lay-out, context/culturele context zo 'levensecht' mogelijk. Op gebied van taalgebruik kun je sporadisch eenvoudige vormen van authentieke teksten gebruiken op voorwaar-

de dat de luister- of leestaak aangepast is aan het niveau van de leerlingen. Beelden kunnen bovendien het begrip van authentieke taal ondersteunen.

- inhoud: de teksten sluiten aan bij de leefwereld en interessesfeer van tieners én verruimen die ook.
- het specifieke leerdoel: de mate waarin een tekstgerelateerde activiteit mogelijk is: kan de tekst gebruikt worden in het kader van spraakkunst, woordenschat of het verder inoefenen van één van de taalvaardigheden? Kies je de tekst omwille van het luister- of leesplezier? Of leent de tekst zich tot het inoefenen van een bepaalde luister- of leesstrategie?

Hierna volgen enkele voorbeelden van mogelijke teksten voor eerstejaars Engels. Uiteraard zijn de teksten geschreven in een eenvoudige taal en stijl, die echter iets complexer is dan de taal die de leerlingen actief zullen moeten gebruiken.

Een telefoongesprek, een mededeling op de luchthaven, een dialoog met een onbekende op straat; opname van Children's BBC; clips van bv. YouTube, sms'jes, reclamespots, een questionnaire uit een tienertijdschrift; teksten uit jongerentijdschriften voor native speakers of krantenkaternen voor jongeren, poëzie/teksten geschreven voor en door jongeren, e-mails, kattedelletjes, graffiti, affiches, menu's, eenvoudige gebruiksaanwijzingen; een kort en vrij eenvoudig fragment uit een kinder- of jeugdboek.

1.1.3 Hoe verloopt een luister- of leesles?

De basisstructuur van een luister- en leesles is dezelfde: activiteiten voor, tijdens en na het eigenlijke luisteren of lezen.

Belangrijk is dat je leerlingen niet onvoorbereid aan het luisteren of lezen zet. Om het luisteren en lezen te vergemakkelijken, om leerlingen gericht te laten luisteren en lezen en vooral om leerlingen te motiveren tot luisteren en lezen organiseer je activiteiten voorafgaand aan het eigenlijke luisteren of lezen. Afhankelijk van het luister- en leesdoel en de inhoud van de tekst kun je bv. de voorkennis van de leerlingen activeren door hen te laten raden naar de betekenis of context van de titel. Je kunt ook de eventueel bijhorende illustraties, grafieken, tekeningen of foto's laten interpreteren, polsen wat ze al van het onderwerp afweten en meteen een aantal sleutelwoorden uit de tekst aanbrengen. Activiteiten voor het eigenlijke luisteren of lezen geven leerlingen zin in het luisteren of lezen. Het is essentieel dat je de leerlingen de boeiendste inhoudelijke elementen zelf laat ontdekken. Soms is het goed om een aantal woorden vooraf te 'geven'. Je vermijdt wel best een al te uitgebreide woordenschatuitleg vooraf. Leerlingen leren ook betekenis af te leiden uit de context of internationalismen te herkennen. Wil je een communicatieve spanning opbouwen naar de lees- of luistertekst toe, dan mag die taalvoorbereiding uiteraard niet 'weggeven' wat bij het beluisteren of bij de lectuur net een motiverend verrassingselement moet zijn.

Omdat we ook in de realiteit bijna altijd gericht luisteren of lezen, nemen we de luister- of leesopdracht vooraf door. Die eerste opdracht kan naar de essentie van de boodschap peilen, maar dit is niet noodzakelijk. Hij kan ook vragen naar bv. het aantal personages, de locatie, de stemming... Als je leerlingen lees- of luisterhypothesen hebt laten formuleren, is het goed om die in eerste instantie ook te controleren en eventueel te laten bijstellen. Omdat luistervaardigheidstraining altijd verloopt zonder een geschreven tekst kunnen luisteroefeningen soms zeer zenuwslopend zijn voor eerstejaars Engels. Daarom is het belangrijk dat je de 'drempelvrees' bij leerlingen geleidelijk wegwerkt door bv. vooraf expliciet te vermelden dat ze niet elk woord hoeven te begrijpen, dat er nog een tweede luisterbeurt komt, dat ze enkel de opdracht moeten proberen te beantwoorden. Ook kun je de opname op een gepast moment stoppen zodat leerlingen iets meer tijd hebben om een antwoord te noteren.

Tijdens het luisteren of lezen (dit laatste bij voorkeur in stilte) beantwoorden leerlingen de opdracht. Na elke luisterbeurt krijgen leerlingen de kans om hun antwoorden per twee te vergelijken, te bespreken, aan te vullen.

Na het luisteren of lezen volgt dan de bespreking van de antwoorden waarbij leerlingen onderling hun antwoord proberen te verantwoorden door uit te leggen hoe ze eraan gekomen zijn. Zorg ervoor dat lees- en vooral luisteropdrachten gericht zijn op het begrijpen en verval niet in soms onhaalbare geheugenprestaties.

Afhankelijk van het luister- of leesdoel, van het niveau van de leerlingen of de moeilijkheidsgraad van de tekst volgt dan een tweede beurt, voorafgegaan door een opdracht die dan meer naar inhoudelijke en/of talige details vraagt. Je luister- of leesdoel bepaalt hoeveel beurten precies nodig zijn: één, twee, drie of zelfs vier.

Het is goed om een luisteroefening af te sluiten met de geschreven versie van de tekst. Op die manier krijgen leerlingen de kans om het auditief fragment te verbinden met het beeld, met de woorden. Zo krijgen ze nog meer leerkansen.

De bovenstaande aanpak richt zich op tekstbegrip. Daarnaast moeten leerlingen ook technieken verwerven om effectief te luisteren. Zie verder 'Hoe remedieer je luistervaardigheid?'

1.1.4 Hoe kies je de luister- en leestaken?

De opdrachten voor en tijdens het luisteren of lezen moeten doelgericht zijn en zo authentiek/levensecht mogelijk. Doelen kunnen zijn: luister- en leesstrategieën en -vaardigheden trainen, de aandacht vestigen op communicatieve functies, structuren, woordenschat en/of culturele inhoud aanbieden. Opdrachten kunnen al deze doelen weerspiegelen.

Activiteiten die strategieën en vaardigheden trainen zijn bv. voorspellend of anticiperend luisteren/lezen, skimmen of oriënterend luisteren/lezen en scannen of zoekend luisteren/lezen. Skimmen vraagt dus naar de essentie van de boodschap. Scannen is een zoeken naar specifieke informatie die gemakkelijk herkenbaar is. Intensief luisteren/lezen gebeurt bij meer gedetailleerde inhoudelijke of talige vragen. De aard van de tekst is gewoonlijk bepalend voor de aard van de opdracht en dus de gevraagde leesstrategie. Zo zal een reclameboodschap vragen om herkend te worden als reclame (=skimmen) en is het logisch dat leerlingen het product herkennen en bijvoorbeeld de prijs of bepaalde kwaliteiten (= scannen). Het heeft echter weinig zin om hier gedetailleerd luisteren/lezen te verwachten. Dit zou immers niet authentiek zijn.

1.1.5 Hoe ga je om met verschillen in luister- en leestempo?

Sommige leerlingen lezen erg snel. Andere hebben meer tijd nodig. Sommige leerlingen zijn meteen weg met een tekst. Andere hebben erg veel moeite met het herkennen van woorden in de klankstroom die op hen afkomt. Er zijn dus duidelijke verschillen in luister- en leestempo.

Je kan extra opdrachten voorzien voor de snelle luisteraars/lezers of een extra tekst. Je leest bv. een tekst over de hobby's van een Nieuw-Zeelandse tiener en je zou als extra tekst een in eenvoudig Engels opgestelde informatiefiche over Nieuw-Zeeland kunnen laten scannen door de snelle lezers die dan meteen aan medeleerlingen iets meer achtergrond kunnen geven over dat land.

Anderzijds kun je aan de tragere lezers de kans geven om vrijwillig boeiend tekstmateriaal met goed gekozen opdrachten op eigen houtje te verwerken.

Verder kunnen verschillen in leestempo in een eerste graad al aanleiding zijn om leerlingen (in het Nederlands weliswaar) een klassengesprek laten voeren over hun leesmoeilijkheden en hun leesstrategieën, waarbij je als leraar de kans krijgt om een aantal van die strategieën kort te verduidelijken.

1.1.6 Is hardop lezen van teksten door de leraar zinvol/wenselijk?

Leesvaardigheid oefen je vooral door leerlingen de tekst in stilte te laten lezen. Je kan de tekst zelf als leraar voorlezen als je vaststelt dat sommige eerstegraadsleerlingen nood hebben aan een meer gestuurde vorm van lezen, of gewoon ter variatie. Uiteindelijk is het wel de bedoeling dat leerlingen zelfstandig en dus in stilte leesteksten verwerken.

1.1.7 Is het zinvol om leerlingen zelf hardop teksten te laten lezen?

Het hardop lezen van teksten door leerlingen traint spreekvaardigheid (uitspraak, intonatie) en niet de leesvaardigheid (zie ook 3.4.3.1. Sp 3). Het is een leerplandoelstelling voor spreekvaardigheid. Hardop lezen heeft daarom enkel zin als de teksten zich daartoe lenen, zoals dialogues of eenvoudige, speelse en expressieve gedichtjes. In zulke gevallen is hardop lezen een goede (spreek)oefening waarbij uitspraak en intonatie van native speakers nagebootst worden en waarbij minder sterke leerlingen hun angst om de vreemde taal te gebruiken kunnen overwinnen. Anderzijds bevatten informatieve teksten bv. meer passieve woordenschat en structuren en het kan voor eerstegraadsleerlingen zeer bedreigend zijn om een tekst vol struikelblokken op gebied van uitspraak voor de hele klas te moeten voorlezen. Trouwens: hoe vaak lees je in de realiteit nu zo'n tekst hardop? Dus niet alle teksten zijn bruikbaar om hardop te lezen. Een advertentie, of informatie in een brochure over een kampplaats bijvoorbeeld is onder meer door de moeilijkheidsgraad van de taal absoluut niet geschikt om hardop te lezen.

Hardop lezen van beluisterde of gelezen teksten door leerlingen kan enkel wanneer ze vertrouwd zijn met de tekst, dus na het begrijpend lezen/luisteren.

1.1.8 Kun je/mag je leerlingen in het eerste jaar Engels al confronteren met niet-standaard accenten in luisterfragmenten en niet-standaardtaal in leesteksten?

De leerplandoelstellingen geven aan dat de teksten zowel voor luisteren als voor lezen in de standaardtaal zijn. Daarbij is er ruimte voor informeel en formeel taalgebruik. De teksten bevatten dus geen slang. De luisterteksten zijn bij voorkeur in Standaardengels. Accenten horen weliswaar bij levensecht taalgebruik, maar het accent mag niet te zwaar zijn of de verstaanbaarheid in het gedrang brengen. Enige tolerantie voor de waaier aan soorten Engels zoals Amerikaans Engels of Australisch Engels is aangewezen.

1.1.9 Hoe remedieer je luistervaardigheid?

Luisteren betekent dat een leerling uit de klankenstroom betekenisvolle woorden en woordcombinaties moet distilleren. Dat is minder eenvoudig dan het lijkt. Het vraagt op de eerste plaats frequente blootstelling aan de taal van native speakers.

Ook reflecteren over de manier van luisteren is zinvol. Een eerste aandachtspunt daarbij is dat leerlingen luisteren naar de boodschap van de tekst in zijn geheel. Vaak denken leerlingen ook dat je elk woord moet horen om een tekst te begrijpen, dat je vervolgens de betekenis van elk woord moet kennen en die betekenis vervolgens tot een geheel moet verbinden. Dit is echter een ontmoedigende aanpak omdat hij ertoe leidt dat leerlingen focussen op het begin van de tekst om daaruit bepaalde informatie te halen, en dan niet meer kunnen volgen bij de rest van de tekst. Daarom is het goed leerlingen te wijzen op de strategieën van goede luisteraars. Die bestaan erin onder meer om een holistisch beeld van de tekst te hebben, d.w.z. een idee van de betekenis van de tekst in zijn geheel. Op basis daarvan kan de luisteraar belangrijke gegevens gemakkelijker herkennen, en andere elementen in zekere mate herkennen. Als hij bv. weet dat het gaat om een aankondiging in het station, dan weet hij ook dat hij bepaalde nummers van sporen zal horen, evenals namen van steden en bestemmingen.

Dit veronderstelt ook dat de leraar eerst focust op de tekst in het algemeen en dus ook een algemene opdracht geeft, en pas daarna overgaat naar scanopdrachten en opdrachten voor gedetailleerd tekstbegrip.

Bovendien zal een geoefend luisteraar voorspellend luisteren. Hij loopt vooruit op wat hij hoort. Dit wil zeggen dat hij op basis van het begin van een zin, al meteen een vervolg zal bedenken, en daar nog amper op gefocust is. Als hij hoort 'he goes to...' dan denkt hij binnen een bepaalde context automatisch aan het vervolg namelijk 'school'. Ervaren luisteraars denken dat vervolg er automatisch bij, eerder nog dan dat ze het horen. Ook dit is iets waar we leerlingen in kunnen oefenen door hen bv. beginzinnen te geven en hen die te laten aanvullen.

Ten slotte is het ook goed dat leerlingen de kans krijgen om individueel luistervaardigheid te oefenen. Daarbij bepalen ze zelf hoe vaak ze iets willen beluisteren, wanneer ze stoppen om iets opnieuw te beluiste-

ren...Leerlingen kunnen hierbij het materiaal van het leerboek gebruiken. Het internet biedt hiervoor eveneens tal van mogelijkheden. De leraar kan ook materiaal op het leerplatform zetten of in het leerplatform links naar de geschikte websites aanmaken.

Bovenstaande aanpak richt zich vooral naar het resultaat, tekstbegrip: het is een 'comprehension approach'. Die gaat ervan uit dat de luistervaardigheid verbetert naarmate leerlingen vaker luisteren. Daarnaast is zeker ook de 'strategic approach' belangrijk. Daarbij verwerft de leerder technieken om effectiever te luisteren.

Daarbij wijs je de leerlingen op kenmerken van gesproken taal. Engelse woorden worden anders uitgesproken en alleszins veel sterker samengebond in 'connected' speech dan als ze afzonderlijk gezegd worden.¹³ Denk bijvoorbeeld aan de verdoffing van onbeklemtoonde woorden zoals for /fəɹ/, of fish'n chips, cuppa tea... Het Engels is een stress-timed language. Daardoor heb je weak forms. Het Engelse zinsritme verschilt van het Nederlandse.

Door leerlingen te wijzen op deze eigenaardigheden kunnen we hen helpen. Zo kun je hen een reeks zinnen dicteren en zij moeten noteren wat ze horen. De focus ligt daarbij niet op de spelling, wel op bepaalde eigenaardigheden bv. 'weak forms of function words such as a, the, for and to'. Of de zinnen bevatten allemaal een ongewone woordvolgorde of zijn door de klankstroom moeilijk in aparte woorden op te splitsen¹⁴.

Het veelvuldig aanbieden van discriminatieve oefeningen die leerlingen trainen in het onderscheiden van klanken is evenzeer zinvol. Het discriminatief gehoor is immers een belangrijke stap naar het herkennen van de link tussen vorm en inhoud (zoals in bad en bed, foot en food). Dit geldt zeker voor de klanken waarmee ze vanuit hun moedertaal niet zo vertrouwd zijn. Besteed ook aandacht aan de lengte van de klinkers.

Bovenstaande voorbeelden leveren heel gerichte training om vloeiend taalgebruik van native speakers te begrijpen. Tegelijkertijd zullen de leerlingen op termijn deze kenmerken ook kunnen integreren in hun eigen productie.

1.1.10 Hoe differentieer je luistervaardigheid?

Ook inzake luistervaardigheid liggen er mogelijkheden om te differentiëren. Zo kan er een onderscheid gemaakt worden in verschillende types opdrachten bij een tekst. Opdrachten die peilen naar algemeen tekstbegrip (skimmen) of naar het specifieke herkennen van bv. een getal (scannen) zou iedereen moeten aankunnen. Gedetailleerder vragen naar formulering zouden dan als verdieping beschouwd kunnen worden. Verdere tips voor differentiatie vind je telkens onder de doelstellingen. Zie ook mogelijkheden om te differentiëren in deel 1, luistervaardigheid.

Als je het luisterfragment op het leerplatform zet, of leerlingen met luisterfragmenten op het internet laat werken, kunnen ze ook individueel oefenen. Luistervaardigheid hoeft niet altijd met de hele klas te gebeuren.

1.1.11 Hoe remedieer je leesvaardigheid?

Een aantal elementen in de alinea over het remediëren van luistervaardigheid gelden ook voor leesvaardigheid.

Net zoals bij luistervaardigheid is het ook voor leesvaardigheid zinvol om te reflecteren over de manier van lezen. Een eerste aandachtspunt daarbij is dat leerlingen oog hebben voor de titel, de ondertitel, de illustraties en van daaruit een aantal leeshypotheses afleiden. Ook aandacht hebben voor de boodschap van de tekst in zijn geheel is belangrijk. Vaak denken leerlingen dat je elk woord moet begrijpen. Dat is echter een ontmoedigende aanpak. Vragen zoals 'zijn er nog woorden die je niet begrijpt' zijn dan ook contraproductief omdat ze leerlingen net doen focussen op het begrijpen van elk woord.

Dit veronderstelt ook dat de leraar zich eerst richt op de tekst in het algemeen en dus ook een algemene opdracht geeft, en pas daarna over gaat naar scanopdrachten en opdrachten voor gedetailleerd tekstbegrip.

¹³ SENIOR, R., "Pitfalls in teaching listening skills", *English Teaching Professional*, issue 60 January 2009, p. 63.

¹⁴ FIELD, J., "More listening or better listeners?" *English Teaching Professional*, issue 61 March 2009, p. 12.

Bovendien zal een geoefend lezer voorspellend lezen. Hij loopt vooruit op wat hij leest. Dit wil zeggen dat hij op basis van het begin van een zin, al meteen een vervolg zal bedenken, en daar nog amper op gefocust is. Als hij leest 'he goes to...' dan denkt hij automatisch in een bepaalde context aan het vervolg, namelijk 'school'. Ervaren lezers denken dat vervolg er automatisch bij, eerder nog dan dat ze het lezen. Ook dit is iets waarin we leerlingen kunnen oefenen door hen bv. beginzinnen te geven en hen die te laten aanvullen.

Bovenstaande strategieën zijn erg belangrijk. Je moet er je leerlingen mee vertrouwd maken. Tegelijkertijd is het noodzakelijk dat lezers voldoende woordenschat hebben om op die manier taalvaardiger te worden.

Ten slotte is het ook goed dat leerlingen de kans krijgen om individueel leesvaardigheid te oefenen. "Kilometers maken" is de beste manier om niet alleen een vlotte lezer te worden, maar ook meer woordenschat en spraak-kunst bij te leren en gevoeliger te worden voor taal. Leerlingen kunnen hierbij het materiaal van het leerboek gebruiken. Het internet biedt hiervoor eveneens tal van mogelijkheden. De leraar kan ook materiaal op het leerplatform zetten of in het leerplatform links naar de geschikte websites aanmaken. De eerste graded readers en kortverhalen komen hier ongetwijfeld ook van pas.

1.1.12 Hoe differentieer je leesvaardigheid?

Mogelijkheden om te differentiëren liggen onder meer bij verschillende types opdrachten bij een tekst. Opdrachten die peilen naar algemeen tekstbegrip (skimmen) of naar het specifieke herkennen van bv. een getal (scannen) zou iedereen moeten aankunnen. Gedetailleerder vragen naar de formulering of naar het lezen tussen de regels kun je dan als verdieping beschouwen.

Uiteraard speelt ook de aard van de tekst met daarbij onder meer de structuur, de hoeveelheid redundante informatie, de moeilijkheidsgraad van de woorden ... een rol.

Het kan ook nuttig zijn leesteksten (met opdrachten) bij de hand te hebben voor leerlingen die vlugger dan andere met een oefening klaar zijn. Die leerlingen moeten dan achteraf vragen van medeleerlingen over de tekst kunnen beantwoorden.

1.1.13 Wat zijn geschikte opdrachten? Mogen de lees- of luisteropdrachten ook in het Nederlands? Mogen leerlingen antwoorden in het Nederlands?

Mogelijke luister- en leestaken geschikt voor eerstejaars Engels zijn bv.:

miming (van instructies), op kaart aanduiden van een gevolgde route, reageren op beluisterde/opgenomen 'cues', selecteren van een bijhorende illustratie, koppelen van een uitspraak aan een personage, koppelen van tekst aan krantenkop, ordenen van gegevens, invullen van gegevens op een formulier, ontbrekende gegevens aanvullen, vragen beantwoorden. En verder: gesloten en halfopen, true/false, yes/no, meerkeuzevragen. Meer open opdrachten zijn: krantenkop verzinnen, het vervolg van het verhaal bedenken ...

Zeker zinvol en altijd toepasbaar zijn de W-vragen: wie? wat? waar? wanneer?

Leerlingen moeten op de eerste plaats de kans krijgen om hun luister- en leesvaardigheid in te oefenen en dus moet het voor hen duidelijk zijn wat er van hen verwacht wordt. De lees- of luisteropdrachten, en ook de antwoorden, kunnen dus in de moedertaal. Het vaardiger worden in lezen of luisteren is hier prioritair. Dit mag niet geremd worden door talige hindernissen in de vraag of het antwoord. Een aantal oefentypes vermijden die talige hindernissen. Denk maar aan match, of underline, en order. Wanneer dat nodig is, kan de vraag of het antwoord dus ook in het Nederlands.

Hoe dan ook mogen we leerlingen niet afrekenen op hun gebrekkige spelling of povere formulering als het gaat over lees- en luistervaardigheid. De spelling is hier immers van ondergeschikt belang.

Bruikbare bronnen:

GREET, J., Elementary Listening, Timesaver, Mary Glasgow Magazines, 2004.

CRAVEN, M., Real Listening and Speaking 1, Cambridge University Press, 2005.

FIELD, J., Listening in the Language Classroom, Cambridge University Press, 2008.

DRISCOLL, L., Real Reading 1, Cambridge University Press, 2008.

1.2 Spreken en gesprekken voeren

1.2.1 *Kunnen leerlingen van de eerste graad gespreksvaardigheid en spreekvaardigheid aan?*

Aan spreekvaardigheid kunnen nog geen te hoge eisen gesteld worden. Maar de leerlingen kunnen wel korte beschrijvingen geven of iets over zichzelf zeggen in 'a sustained monologue'. Het samen opbouwen is hierin belangrijk: vanuit een luistertekst een model opbouwen, bruikbare woordenschat en functies inoefenen, herhalen van het voorbeeld, inoefenen aan de hand van keywords, produceren van een gelijkaardige dialoog ...

Leerlingen kunnen gesprekken voeren met verschillende vormen van ondersteuning. Zo kun je vragen aan leerlingen dat ze een dialoog herhalen, herhalen met minimale wijzigingen, aanvullen ... Een dergelijke opdracht is eenvoudiger voor de leerlingen dan de informatie zelf formuleren op basis van een aantal kernwoorden.

1.2.2 *Hoe kun je gespreksvaardigheid aanmoedigen?*

Gespreksvaardigheid kan je als leraar mooi opbouwen.

Als aanloop tot verbale communicatie zet je de leerlingen ertoe aan allerlei korte dialogen zo levendig mogelijk naar voren te brengen. Met verschillende vormen van ondersteuning leren ze dialogues brengen. Uiteindelijk kan die ondersteuning zich beperken tot een situatieschets of een aantal kernwoorden.

Daarnaast verwoorden de leerlingen korte, eenvoudige boodschappen en oefenen ze eenvoudige en formule-achtige interactie frequent in. Het gaat om functionele, alledaagse vormen van interactie. Hiervoor leren ze de basisregels door uitdrukkingen als How are you? / I'm fine, thank you/ Nice to meet you enz. te gebruiken.

Wijs de leerlingen op verschillen met het Nederlands in het gebruik van zogenaamde 'social expressions', zoals het verschil tussen 'Sorry' en 'Excuse me', of het veelvuldig gebruik van 'please', o.m. in een verzoek, maar ook als antwoord op een aanbod: 'Would you like a glass of lemonade?' 'Yes, please.' Anderzijds moet je bij het aanreiken niet 'Please', maar 'Here you are' gebruiken.

Het is plezierig als de leerlingen, samen met de leraar, een lijst aanleggen met zulke 'social expressions', die bv. in de vorm van een poster ophangt in het vaklokaal.

1.2.3 *Hoe belangrijk is de aandacht voor correcte uitspraak?*

Aan het leren van de juiste uitspraak moet je voldoende aandacht besteden. Zo is het een goede zaak om leerlingen te trainen met bijvoorbeeld minimal pairs (bv. bet-bat; hat-had). Ook moet je hen wijzen op nieuwe klanken, zoals bijvoorbeeld /dʒ/ in joy of /θ/ in throw of /r/ in row, op het verschil tussen korte klinkers en lange klinkers, op stemhebbende en stemloze medeklinkers op het einde van een woord.

Andere aspecten zoals het begrijpen van het fenomeen van de schwa, dus de verdoffing zoals in "To survive the cold weather", of de aandacht voor connected speech zullen niet alleen zorgen voor een natuurlijke uitspraak, maar ook het begrijpen van vlotte taal in de hand werken. Het is voor leerlingen niet vanzelfsprekend dat ze deze klanken correct uitspreken of vertrouwd zijn met de eigen-aardigheden van de nieuwe taal. De lessen Engels leggen hier de basis voor een vlotte of betere verstaanbaarheid.

1.2.4 In welke mate hanteer je de doeltaal?

Het gewone klasmanagement en het geven van instructies ('classroom English') gebeuren volledig in het Engels. In het begin illustreer je de instructies overvloedig met gebaren en misschien moet je hier en daar in tweede instantie vertalen. Je maakt de leerlingen echter zo snel mogelijk gewoon aan het idee dat ze dergelijke eenvoudige instructies en vragen moeten begrijpen.

Daarbij gebruik je correcte formules en 'chunks'. Zo leren leerlingen al vroeg dat je zegt 'do the exercise' of 'I have done my homework' in plaats van 'make'. Hier is veel ruimte voor de leraar voor woordenschatuitbreiding. Als leraar geef je immers het juiste voorbeeld. Je zorgt dus best voor het gebruik van een zo groot mogelijke variatie van formules, met nieuwe woorden en uitdrukkingen.

Sommige leerlingen hebben nog niet genoeg bagage om een volledige les in het Engels te volgen, maar het voortdurend gebruik van o.a. hoger genoemde 'social expressions' in authentieke situaties werkt heel wat spreekangst weg (bv. bij het te laat komen zich op een correcte manier excuseren, of leraar en leerlingen die elkaar een fijn weekend wensen in het Engels).

Engels leren spreken kan maar als de leerlingen deze taal overvloedig horen en lezen, en daarbij vaak de kans krijgen om te reageren op wat ze gehoord of gelezen hebben. Met andere woorden: ze doen iets communicatiefs met de aangereikte taal.

1.2.5 Hoe belangrijk is vormcorrectheid?

Op de vraag naar vormcorrectheid is een genuanceerd antwoord nodig.

In de eerste plaats werk je als leraar aan spreekdurf van de leerlingen en het opbouwen van het zelfvertrouwen bij het spreken van Engels. Ze hebben immers vaak al een zekere voorkennis. Die kun je activeren en op een hoger niveau brengen.

Je treedt altijd op in een motiverende en ondersteunende rol. Leerlingen vaak onderbreken bij fouten is af te raden. Beter is de 'corrective approach', waarbij je als leraar de zin of de 'chunk' juist gebruikt en de betrokkene of een medeleerling de correcte vorm herhaalt. Anderzijds worden leerlingen geacht een zekere mate van correctheid te bereiken in woordgebruik, uitspraak en spraakkunst. De bereidheid tot taalverzorging is een belangrijke attitude. Bij het reproduceren van voorbeelddialogen kun je een hogere mate van correctheid verwachten in uitspraak en spraakkunst (zie evaluatie). Zo werk je aan de juiste attitude rond vormcorrectheid, waarbij de leerlingen het zo juist mogelijk willen doen. Door hen te prijzen als ze het goed doen, door duidelijke maar haalbare eisen te stellen voor die elementen die inge oefend zijn, door hen te waarderen voor hun inspanningen, enz. bereik je vaak meer dan door te straffen.

Ook is het zinvol om leerlingen erop te wijzen dat de context bepalend is voor de mate waarin correctheid verwacht wordt, en dat ligt anders voor een sms'je dan voor een brief.

Leerlingen zullen meestal slechts in beperkte mate in staat zijn creatief te spreken. Fouten kun je daarom vaak voorspellen en voorkomen. Je kunt waarschuwen voor mogelijke valkuilen.

Achteraf bespreek en corrigeer je frequent gemaakte fouten. Misschien kom je zo tot een overzicht dat de leerlingen ook zelf telkens verder aanvullen. Daarbij kun je hen self-checklijstjes geven en suggesties over hoe ze daarmee moeten werken.

De graad van correctheid hangt ook af van het niveau en is dus een manier om te differentiëren. Criteria zoals het overkomen van de boodschap, vlotheid en het gebruiken van aangeleerde woordenschat en structuren, zijn basis. Aspecten van de vormcorrectheid en uitspraak zijn eerder verdieping (zie differentiatie).

1.2.6 Welke werkvormen hanteer je het best bij het inoefenen van gespreksvaardigheid?

Echte gesprekken voeren houdt meer in dan het uit het hoofd opzeggen van dialogen. Daarom moeten we leerlingen geleidelijk naar dit punt begeleiden. In eerste instantie kunnen de leerlingen beluisterde en besproken dialogen aanvullen, herhalen, reproduceren met de tekst of aan de hand van korte notities of zelfs zonder notities. Ook hier ligt weer een mogelijkheid om te differentiëren. Vervolgens brengen ze die dialoog waarbij er oog is voor kleine wijzigingen. In een volgende fase brengen ze gelijkaardige dialogen op basis van rollenkaartjes, kernwoorden, skeleton dialogues. Eerst zullen de leerlingen hun dialogen echt moeten voorbereiden thuis of in de les. Geleidelijk hebben ze minder voorbereidingstijd nodig, en is er meer ruimte voor het onverwachte.

Group work en pair work vinden leerlingen veiliger en plezieriger dan individueel werk, en horen bij de aard van gespreksvaardigheid.

De leraar is coach, en helpt bij de voorbereiding en inoefening. Het is belangrijk dat je over een vaklokaal beschikt waarin het meubilair verplaatsbaar is en waar ruimte genoeg is om door de klas te wandelen.

1.2.7 Hoe omgaan met grote klassen?

Grote klassen zijn vaak moeilijker te hanteren. Gesprekken voeren is hier niet het gemakkelijkste. We moeten dan durven afstappen van de klassikale aanpak waarbij er immers een te beperkt aantal leerlingen aan bod komen. Werkvormen als pair work of group work kunnen heel wat oplossen, ook en zeker in grote klassen. De leraar zorgt ervoor dat er duidelijke spelregels en afspraken zijn over de verwachtingen, de werkwijze, de tijdslijm. Hij begeeft zich tussen de leerlingen, moedigt aan en stuurt bij waar nodig. Ook hier is los, verplaatsbaar meubilair noodzakelijk.

Daarnaast kun je ook gebruik maken van de mogelijkheden van taakbladen met korte, gevarieerde en goed omschreven instructies en beschikbare modelantwoorden voor zelfcorrectie. In het hoofdstuk over leerautonomie en activerende werkvormen vind je nog wat meer suggesties. Uiteraard kan dit leerplan niet ingaan op alle mogelijkheden. Raadpleeg daarom vakliteratuur voor praktische voorbeelden.

Bruikbare bronnen:

MARKS, J., English Pronunciation in Use, Cambridge University Press, 2007.

CRAVEN, M., e.a., Real Listening & Speaking 1, Cambridge University Press, 2005.

1.3 Schrijven

1.3.1 Hoe oefen je schrijfvaardigheid in?

Voor het inoefenen van schrijfvaardigheid vertrekken we van een authentiek voorbeeld als model. We wijzen op typische formuleringen, op structuren, en de opbouw van een tekst. Vervolgens kunnen de leerlingen zelf aan de slag. Een foto, een aantal afbeeldingen, een aantal kernwoorden of een raster ... er zijn talrijke mogelijkheden die hen daarbij ondersteunen. Daarbij is er veel aandacht voor de integratie van aangeleerde grammatica en woordenschat.

Als je een context schetst voor de schrijfofdracht, wint hij niet alleen aan authenticiteit, maar wordt hij ook meteen boeiender, komt hij tot leven, zal hij leerlingen sterker inspireren.

1.3.2 Hoe belangrijk is vormcorrectheid?

Het is belangrijk dat leerlingen de nodige wil tonen om correcte en gepaste schrijftaal te gebruiken. Als leraar moet je hen steeds aanmoedigen om het goed doen. De graad van correctheid hangt ook af van het niveau en is dus een basis om te differentiëren. Criteria zoals het overkomen van de boodschap, vlotheid en het gebruiken van aangeleerde woordenschat en structuren, zijn basis. Aspecten van de vormcorrectheid en uitspraak zijn eerder verdieping. (zie differentiatie)

De spellingchecker van een tekstverwerkingsprogramma zal hen daar zeker bij helpen.

Leerlingen moeten ook het verschil leren kennen tussen eigen, vrijere schrijfvormen en correct Engels. Ze moeten zich realiseren dat chat- en sms-taal weliswaar hun plaats hebben, maar niet in alle contexten passen. In formelere contexten schrijf je immers anders dan naar goede vrienden en moet je bepaalde vormen vermijden. Enkele voorbeelden:

'cause wordt 'because'
'gonna' wordt 'going to'
'wanna' wordt 'want to'
'I' is met een hoofdletter

Bovendien lijken sommige, in sms- en chattaal gebruikte formules op Engels, maar zijn ze eigenlijk Nederlandse uitvindingen. Een voorbeeld is 'Greetz' of 'Greetz'. Dit gebruiken native speakers nooit, ook niet in chattaal.

Daarnaast verdient ook interpunctie de nodige aandacht.

1.3.3 Zijn dictees zinvol?

Het traditionele dictee behoort niet meer tot de moderne didactiek. Wat wel kan, is een zogenaamd 'gatendictee', waarbij bv. vanuit een zinvolle context courante spelproblemen worden aangereikt, zoals 'they're' and 'their', 'you're' and 'your', 'it's' en 'its'.

Andere, meer speelse vormen zoals een running dictation, kunnen zeer nuttig zijn en zijn zeer motiverend voor de leerlingen: de leraar groepeerde de klas in 'pairs' en brengt een tekst aan die niet zichtbaar is voor de rest van de klas. Leerling A loopt naar de tekst en leest een deel, loopt dan naar leerling B en zegt wat hij heeft gelezen. Leerling B schrijft het neer. Met een beurtrol werken ze zo de hele tekst af en helpen elkaar bij moeilijkere woorden.

Meer ideeën in de publicatie DAVIS, P. & RINVOLUCRI, M., Dictation, CUP, Cambridge, 1988.

Bruikbare bronnen:

BERWICK, G., e.a., Timesaver Writing Activities, Mary Glasgow Publications, 2003.

GOWER, R., e.a., Real Writing, Cambridge University Press, 2008.

1.4 Interculturele competentie

Hoe betrek je 'cultuur' in je lessen?

In het eerste jaar Engels zal de nadruk liggen op het ontwikkelen van de communicatieve vaardigheden en het inoefenen van basisfuncties, - structuren en - woordenschat. Toch mag een zinvolle context en inhoud niet ontbreken en is een gezond evenwicht tussen taal en inhoud ten eerste aangewezen.

Het is goed uit te gaan van de door de leerlingen gekende Engelstalige cultuur maar het is essentieel die kennis en inzichten bij te sturen en te verruimen. We bereiden onze leerlingen voor op het functioneren in een multiculturele maatschappij waarbij hun Engelse taalvaardigheid deuren zal openen. Als jongeren niet van meet af aan kennis en inzicht in die Engelstalige wereld en bij uitbreiding in de multiculturele maatschappij krijgen, worden ze geen evenwichtige deelnemers aan die maatschappij. Stereotiepe ideeën over de Engelstalige wereld worden kritisch bekeken en oorspronkelijke visies verruimd door middel van luister- en leesmateriaal.

De keuze van geschikt lesmateriaal is hier belangrijk. Authentieke teksten zoals artikels uit kranten en tijdschriften, affiches, folders... geven ons een beeld van de culturele werkelijkheid van de Engelstalige wereld. Dat houdt in dat de diversiteit- eigen aan de samenleving- ook uit de materiaalkeuze spreekt. Als dat materiaal bovendien een realistische voorstelling geeft en aansluit bij de belangstelling van onze leerlingen, als we daarbij zorgen voor duiding en reflectie, dan creëren we mogelijkheden om te werken aan die interculturele competentie

De leraar heeft hier dus een belangrijke verantwoordelijkheid inzake de tekstkeuze en de duiding die hij geeft. Daarnaast kan hij de leerlingen ook zelf aan het werk zetten en hen bepaalde foto's laten zoeken, of een bepaald verschijnsel laten volgen. We denken aan foto's van bekende steden, dorpen, landschappelijk mooie gebieden in Engelstalige regio's, op de eerste plaats die met icoonwaarde (zoals bekende monumenten in London, New-York, Sydney, enz.) van bepaalde gerechten, advertenties in een krant, kledingstukken voor een bepaalde gelegenheid in een online winkel, sport ...

Intercultureel competent zijn vermijdt ook misverstanden in de communicatie. Ook hier kun je al vroeg de aandacht op vestigen. Denken we maar aan de verschillende manieren om het cijfer 1 en het cijfer 7 te schrijven, beleefdheidsvormen ...

Bruikbare bronnen:

KEDDLE, J. & HOBBS, M., Timesaver Culture, Customs and Lifestyle in the UK and Ireland, Mary Glasgow Scholastic, 2005.

MYLES, J., & JOHNSON, S., Timesaver London, Mary Glasgow Scholastic, 2004.

KIERNAN, D., Timesaver New York, Mary Glasgow Scholastic, 2004.

1.5 De taalkundige component: spraakkunst en woordenschat

1.5.1 *Wat is het gewicht van spraakkunst nu de klemtoon zo sterk op de vaardigheden ligt?*

De eindtermen – en dit leerplan – laten er weinig twijfel over bestaan dat het onderwijs moderne vreemde talen gericht is op het verwerven van taalvaardigheid. Het einddoel is leerlingen vlot en efficiënt te leren communiceren. De grammatica speelt daarin een belangrijke ondersteunende rol, m.a.w. grammaticale kennis is geen doel op zich, maar een middel om leerlingen communicatief vaardiger te maken.

Het is daarbij belangrijk dat je grammatica geleidelijk en gefaseerd aanbrengt. De eerste kennismaking met een nieuwe structuur of vorm beperkt zich voor leerlingen uit de eerste graad best tot een elementair niveau, zonder dat je al te veel uitzonderingen behandelt. Later kan de structuur worden 'gerecycleerd' en geconsolideerd. Een dergelijke cyclische aanpak biedt bij jonge leeders meer kansen op succes dan een lineaire aanpak waarbij je een nieuwe taalstructuur in zijn geheel aanbiedt. Te veel grammatica, regels en aandacht voor vormcorrectheid kunnen taalangst aanwakkeren en de communicatie stroef laten verlopen. Maar omgekeerd kan te weinig grammatica leiden tot gebrekkige communicatie. Het komt er dus op aan om in je klaspraktijk een goed evenwicht te vinden.

1.5.2 *Hoe integreren we grammaticaonderwijs in een taakgerichte benadering?*

Het ERK beveelt een action-oriented approach aan. Taalonderwijs moet voorzien in het ontwikkelen van een aantal competenties, o.a. een aantal communicatieve taalcompetenties die leerlingen in staat stellen taalactiviteiten uit te voeren, zowel receptief als productief.

Wat leerlingen kunnen doen/communiceren met taalstructuren staat centraal in de taalles en niet de taalstructuren zelf. De grammaticale structuur is geen einddoel. De taalfunctie is dit wel.

De taalstructuren zijn dus totaal ondergeschikt aan het uitvoeren van communicatieve taalfuncties. We hebben het dus niet zozeer over de 'present continuous' maar we leggen voortdurend de nadruk op het beschrijven van acties die aan de gang zijn op het moment zelf. Of nog: we leren niet de 'possessive case' aan maar we leren hen wel bijvoorbeeld vragen 'Whose bike is this?' en het antwoord 'My sister's.' Met andere woorden: we leggen de nadruk op het kunnen communiceren over 'bezit' met '-s/-s'(enk/mv) in het Engels.

Hierna volgt een overzicht van een aantal communicatieve taalfuncties die leerlingen receptief en productief moeten kunnen uitvoeren op het einde van het eerste jaar Engels. Deze taalfuncties worden steeds aangeleerd in een communicatieve/interactieve context. Om deze taalfuncties te hanteren zal de leerling o.a. gebruik moeten maken van bepaalde grammaticale structuren. De leraar bepaalt zelf in overleg met de vakgroep de voor hem meest logische volgorde om de taalfuncties aan te leren en in te oefenen.

Taalfunctie	Grammaticale structuur
describing activities going on now	present continuous tense
talking about what there is	present simple tense of 'to be', some/any, there
socialising	'to be'
talking about possession / family	'have got'/possessive pronouns/possessive case
giving orders	imperative: instructions and warnings
asking and saying who/what someone/something is	articles/personal pronouns
talking about more than one	plural of nouns
talking about likes and dislikes/hobbies	gerund, present simple
talking about quantity	much/many/a lot of
describing people	adjectives
talking about where things are	prepositions of place
talking about ability	can
asking for and giving permission	can
talking about present habits	present simple tense, adverbs of frequency
asking simple questions	interrogative sentences
stating and denying simple facts	affirmative and negative sentences

1.5.3 Wat is een goede spraakkunstregel?

Een goede spraakkunstregel is aangepast aan de mogelijkheden en noden van de leerlingen. Het spreekt vanzelf dat hij de talige realiteit zo correct mogelijk weerspiegelt. Voorts moet hij duidelijk zijn en geen terminologie bevatten die voor de leerling verwarrend is of waarmee hij niet vertrouwd is. Voor leerlingen van de eerste graad is het belangrijk dat je het simpel houdt: vermijd de behoefte om alle mogelijke vormen en uitzonderingen te wil-

len behandelen. Vaak is een eenvoudige vuistregel voldoende voor leerders op een A1-A2 niveau volgens de schalen van het Europees Referentiekader (ERK).¹⁵

Uit het antwoord op vraag 1 blijkt duidelijk dat de communicatieve relevantie een belangrijk criterium is: leerlingen leren efficiënter als ze de functionaliteit van een regel inzien.

Een inductieve aanpak werkt bij jonge leerders veel beter dan een deductieve. Laat je leerlingen zo veel mogelijk grammaticale regels en systematieken zelf ontdekken tijdens een ontdekkingsfase. Daarna kun je als leraar in een expliciteringsfase de regel expliciet maken en visualiseren in een kader of schema. De regel is best kernachtig, in de vorm van formules. De meeste leerlingen vinden baat bij de visualisering van een regel. Ze kunnen die dan beter onthouden. Theorie blijft beperkt.

1.5.4 Moeten onze leerlingen regels memoriseren?

Grammaticaregels zijn een middel bij het verwerven van taalvaardigheid, geen doel op zich. De schema's die je maakt tijdens de expliciteringsfase kunnen de leerlingen ter ondersteuning gebruiken tijdens een eerste oefen- of toetsfase. Bij voldoende oefeningen, herhaling en recyclage zullen de leerlingen zich de nieuwe structuur eigen maken. De regels zijn een hulpmiddel, geen doel op zich en dus geen stof voor de examens.

1.5.5 Mag je nog driloefeningen geven?

In een eerste oefenfase maken de leerlingen vormgerichte (invul- en omvorm)oefeningen. Driloefeningen, d.w.z. contextarme oefeningen die een productief te beheersen structuur of een woordvormingsregel, keuze van uitgangen, enz. door herhaling proberen in te oefenen, hebben in deze fase een plaats. Ze maken de leerling meer vertrouwd met de nieuwe structuur en ze kunnen hem helpen om die te 'automatiseren'.

Het is belangrijk om driloefeningen niet te lang te laten duren. Dit type oefeningen wordt namelijk vlug vervelend. De 'uitdaging' duurt immers meestal niet lang. Enkel een communicatieve oefenfase waarin de leerling grammaticale structuren toepast in vrij taalgebruik, kan leiden tot de omzetting van kennis naar vaardigheid.

1.5.6 Kunnen vertalingen?

Met vertalingen spring je beter voorzichtig om. Ze leiden vaak tot gezochte, onnatuurlijke zinnen. Bovendien zijn bepaalde Engelse structuren (bv. continuous tenses) erg moeilijk te vertalen.

Vertaal oefeningen kunnen enkel nuttig zijn om contrastief te werken en zo de eigenheid van een structuur te illustreren. bv. Ik heb hem gisteren gezien vs. I saw him yesterday.

1.5.7 Hoeveel woorden moeten onze leerlingen kennen?

Het Engels heeft een erg uitgebreide woordenschat. Een (receptieve) kennis van de 1500 meest frequente Engelse woorden zorgt ervoor dat leerlingen doorsnee teksten voor het grootste deel begrijpen. Het is belangrijk om leerders zo snel mogelijk vertrouwd te maken met die basiswoordenschat. In een eerste jaar Engels is dit met twee uur in de week niet haalbaar. Ze doen daar al gauw een paar jaren over. Een goed leerboek is een bruikbare leidraad. Van auteurs van moderne reeksen kun je verwachten dat ze frequentielijsten en corpora raadplegen.

Ook hier is het nuttig om woorden niet geïsoleerd aan te bieden, maar om de aandacht van de leerlingen te vestigen op (relevante) collocaties en chunks (bv. to pay attention). Leer hen zeker collocaties maken met woorden waarmee ze al vertrouwd zijn (bv. to do homework, to make friends). De uitdaging voor de leraar van de eerste graad bestaat er vooral in om met een beperkt aantal frequente basiswoorden aan de slag te gaan en er zinvolle (courante) collocaties mee te vormen die de leerlingen effectief kunnen gebruiken.

De op dit niveau en voor summatieve evaluatie (toetsen, examens) geselecteerde woorden vallen binnen de groep van de 1500 meest frequente woorden. De vakgroep kan daar na overleg ook enkele minder frequente woorden bijvoegen. Die moeten dan wel uitvoerig in (communicatieve) leeractiviteiten aan bod zijn gekomen en

¹⁵ Zie voetnoot 2

de leerlingen moeten duidelijk weten dat ze tot de leerstof behoren. De leraar mag het (communicatieve) taalaanbod echter niet systematisch tot deze frequente woorden beperken. Dat zou het taalaanbod te onnatuurlijk maken. Voor de (communicatieve) leeractiviteiten, bv. in luister- en leesteksten, kunnen dus heel wat meer woorden voorkomen (en ad hoc uitgelegd/verklaard/vertaald worden). Sommige leerlingen, zullen die oppikken. Wie welke woorden opneemt, is onvoorspelbaar en verschillend per leerling. Hier liggen kansen voor incidenteel leren. Maar de leraar maakt wel duidelijk aan de leerlingen welke woorden ze moeten begrijpen en welke ze zeker moeten kunnen gebruiken (en dus instuderen voor de toetsen). Voor het bepalen van die 1500 meest frequente woorden gaat het niet om één duidelijke lijst: er zijn vele parameters mogelijk die allemaal tot goed vergelijkbare resultaten leiden. Leraars (en vooral leerboekauteurs) kunnen daarvoor terecht in verschillende woordenboeken (Cobuild/Collins, van Dale, Longman, OUP, CUP, Macmillan ...) of combinaties daarvan zoals in de E.E.T. Vocabulary List¹⁶.

1.5.8 Welk Engels leer je aan? Mag je Amerikaans Engels toestaan?

De meeste leerboeken in ons taalgebied bieden Brits Engels aan. Onze leerlingen worden echter voortdurend geconfronteerd met Amerikaans Engels in videospellen, films, TV-programma's, songteksten en op het internet. Het zou jammer zijn om hun 'voorkennis' daarvan af te keuren.

Wees in elk geval zo consequent mogelijk. Het is belangrijker om je leerlingen te wijzen op het juiste register dan op verschillende varianten. Heel wat taaluitingen die ze horen of zien in songteksten en chatsessies horen thuis in informeel taalgebruik, maar zijn in een meer formele context niet wenselijk.

1.5.9 Werk je best met woordenschatlijsten?

Woordenschatlijsten zijn een handig hulpmiddel bij het studeren. Ze helpen leerlingen greep te hebben op hetgeen zij leren. Ook hier werk je waar mogelijk met collocaties, word partnerships, chunks. Ondersteun het woord (of collocatie) waar zinvol visueel (met een afbeelding), met een chunk of met een heldere voorbeeldzin. Vertalingen kunnen hier zeker ook een plaats krijgen: ze zijn efficiënt – voor beginners vermijden ze moeilijke definities – en tijdsbesparend. Maar enkel de Nederlandse vertaling is onvoldoende. Leerlingen hebben dan nog geen kijk op het gebruik van het woord. Uiteraard zijn ook word webs handig om woordvelden voor te stellen. Of kunnen leerlingen kaartjes of een soort van databank aanmaken, al dan niet digitaal, waarbij ze op een kant het woord noteren en op de andere kant een voorbeeldzin, chunk en/of een vertaling.

Om leerlingen te leren leren is het zinvol om hen zelf lijsten te laten aanleggen in een soort (eventueel online) woordenschatlogboek. Ze noteren hierin woorden die voor hen nieuw, moeilijk of relevant zijn. Het is een gelegenheid om hen te leren werken met een goed woordenboek. De meeste woordenboeken bieden duidelijke voorbeeldzinnen met vaak voorkomende collocaties. Leerlingen kunnen dit niet uit zichzelf. Daarbij hebben ze begeleiding nodig. Let er op dat leerlingen de juiste vertaling noteren als ze werken met een vertalend woordenboek. Er bestaat hier gratis software voor zodat leerlingen ook digitaal kunnen werken.¹⁷ Daarenboven is dit systeem heel handig voor dyslectici.

Woordjes instuderen leidt echter niet automatisch tot een communicatieve transfer. Net zoals bij grammatica is het belangrijk dat leerlingen op verschillende manieren oefenen en dat lessen heel regelmatig bepaalde woordenschat recycleren. Het is niet omdat een structuur of bepaalde woorden een keer zijn aangebracht, dat leerlingen die daadwerkelijk gebruiken. Het is dan ook nuttig dat de leraar klasactiviteiten met dat zelfgemaakte materiaal organiseert en zo meteen zicht houdt op de correctheid ervan en nagaat of de woorden die er zijn opgenomen bovendien werkelijk relevant zijn. Daarbij heeft de leraar er oog voor dat er niet alleen formele woordenschatoefeningen aan bod komen, maar dat leerlingen evenzeer de kans krijgen om de woordenschat te gebruiken in meer communicatieve oefentypes.

¹⁶ GOETHALS, M., E.E.T. Vocabulary-list. European English Teaching Vocabulary-list based on objective frequency combined with subjective word-selection for learners of EFL in Europe, version 1.0-b. Leuven, Aggregatie Letteren, 1996, 136 p.

¹⁷ Overhoor. Het ideale overhoorprogramma, 6 juli 2009 (internet, www.efkasoftware.com/overhoor/overhoor.html)
Overhoor jezelf met Teach2000. 7 juli 2009 (internet, www.teach.nl)

1.5.10 Hoe pak ik best woordenschat aan?

Opdat een leerder een woord zou kunnen gebruiken, moet hij de betekenis, de spelling, het register en de uitspraak van het woord kennen. Een woord kennen houdt echter ook in dat de combinaties waarin het woord gebruikt wordt, gekend zijn. Efficiënt woordenschatonderwijs heeft dus aandacht voor de collocaties. Dit wil zeggen de minimale combinaties, en 'word partnerships' waarin het woord voorkomt. Het traint leerlingen bovendien in het opmerken van een woord en zijn collocaties. "Een taalgebruiker is maar competent in de mate dat hij een veelheid van gebruiksklare woordcombinaties uit zijn mentale voorraad kan te voorschijn halen in een bepaalde situatie. In die zin kun je bepaalde grammaticale en lexicale combinaties als chunks d.w.z. als een ready-made stukken zin aanbieden en aanleren, zonder dat je die rationeel analyseert met de leerling."¹⁸

Een voorbeeld ter verduidelijking: you can call a doctor, but also fetch a doctor, ask for a doctor, see a doctor ...

Je kunt de ingeoeffende woorden aanbieden in een woordenlijst zodat de leerling ze kan instuderen. Mind maps, word trees enz. bieden hier zinvolle alternatieven.¹⁹

Woordfrequentie is naast het passen in de communicatieve doelstelling de belangrijkste norm om te beslissen of een woord al dan niet aangeboden wordt. Het heeft geen zin om leerlingen weinig frequente woorden te laten studeren. Bij de selectie van woordenschat maken we ook een onderscheid tussen receptief te kennen woorden en productief te kennen woorden. Het zijn bovendien niet noodzakelijk 'moeilijke' woorden die veel aandacht verdienen. Het gaat vooral om het verdiepen van de al aanwezige kennis, door leerlingen vertrouwd te maken met de mogelijke patronen waarin misschien voor de hand liggende woorden kunnen voorkomen.

1.5.11 Bestaan er goede, bruikbare woordenboeken voor beginners?

BestLeerlingen uit een eerste graad kunnen makkelijk hun weg verliezen in een woordenboek voor 'advanced learners'. De meeste Engelse woordenboeken hebben echter ook een editie voor beginners met eenvoudige definities en voorbeeldzinnen (bv. Cambridge Essential English Dictionary, Oxford Basic English Dictionary, Macmillan Essential Dictionary, Longman Elementary Dictionary enz.) Vaak bevatten deze woordenboeken ook een versie op cd-rom. Ook de vertalende woordenboeken hebben vaak een lichtere editie die geschikt is voor beginners. Daarnaast hebben ook picture dictionaries hun waarde al bewezen. Een aantal van deze woordenboeken is ook gratis toegankelijk op het internet. Een handig voorbeeld is ongetwijfeld www.interglot.com of de <http://visual.merriam-webster.com/>

Voor andere online woordenboeken: zie het hoofdstuk over ICT-integratie.

Het spreekt vanzelf dat ook beginners recht hebben op een woordenboek dat aan hun noden en behoeftes tegemoet komt- en vooral: dat ze ermee leren werken.

Aanbevolen lectuur

THORNBURY, S., How to Teach Vocabulary, Pearson Education/Longman, Harlow, 2002.

THORNBURY, S., How to Teach Grammar, Pearson Education/Longman, Harlow, 1999.

FINNIE, S. & BOURDAIS, D., Timesaver Vocabulary Activities: Elementary, Mary Glasgow Scholastic, 2002.

FLETCHER, M. & MUNNS, R., Timesaver Visual Grammar: Elementary, Intermediate, Mary Glasgow Scholastic, 2004.

DEGNAN-VENESS, C., Timesaver Grammar Activities: Elementary, Mary Glasgow Scholastic, 2004.

¹⁸ VVKSO, *Een Visie op het Onderwijs Moderne Vreemde Talen*, 2007.

¹⁹ Sommige woordenboeken zoals de Oxford Collocations Dictionary for Students of English zijn hier van onschatbare waarde, zowel voor de leerling als voor de leraar.

2 LEERAUTONOMIE

Waar kunnen leerlingen van de eerste graad al autonoom werken?

Zowel in de nieuwe eindtermen als in de aanbevelingen van het Europees Referentiekader (ERK) wordt de nadruk gelegd op zelfsturend leren. Dit zelfsturend leren is een eindfase van een proces waarin leerlingen leren geleidelijk zelfstandiger hun eigen leerproces in handen te nemen. Dit proces verloopt van zelfstandig werken, over begeleid zelfstandig leren en zelfstandig leren naar zelfsturend leren. In het traditionele leren bepaalt de leraar wat er gebeurt, evenals hoe, waar, wanneer dit gebeurt, en hoe aanvaardbaar de kwaliteit van het resultaat is. Met andere woorden: al de leerfuncties zijn in handen van de leraar. In de verschillende fasen van het begeleid werken naar zelfsturend werken liggen alsmaar meer leerfuncties bij de leerling.

Als leerlingen in de eerste graad komen, is deze methodiek niet helemaal nieuw voor hen. Vanuit het hoekenwerk in de basisschool zijn jonge mensen al vertrouwd met vormen van begeleid zelfstandig werk en begeleid zelfstandig leren. Natuurlijk is het niet de bedoeling dat leerlingen voortdurend zelfstandig werken. Voor bepaalde onderdelen kan klassikale instructie erg zinvol zijn. Als leraar ga je na waar BZL (begeleid zelfstandig leren) mogelijk en waardevol is.

Het leren van een taal mag dus zeker niet altijd in een frontale les gebeuren. Aan de hand van gedifferentieerde opdrachten kunnen leerlingen individueel of in paren/groepjes aan de slag. Daarbij krijgen ze nu en dan de kans om zelf opdrachten of leermateriaal uit een bestaand aanbod te kiezen. Soms beoordelen ze zichzelf of hun medeleerlingen of denken ze na over hun aanpak en hun resultaat. Ze doen dit aan de hand van een beperkt aantal, duidelijk omschreven criteria.

Hierna volgen enkele mogelijkheden:

- Binnen projectmatige vormen van *Begeleid Zelfstandig Leren* (BZL) kunnen de leerlingen werken met correctiesleutels, mogelijks in een *Open LeerCentrum* (OLC). De leerling bepaalt zelf zijn tempo en timing en corrigeert zichzelf aan de hand van sleutels. Deze didactiek werkt differentiatie in de hand.
- Bij vormen van contractwerk gebruiken leerlingen opdrachtbladen of studiewijzers waarin verschillende oefeningen op diverse niveaus voorzien zijn. De studiewijzer geeft duidelijk aan wat moet en wat mag uitgevoerd worden en binnen welke tijd dat moet gebeuren. Dit is zeker mogelijk als herhaling, eventueel verdieping en uitbreiding na een hoofdstuk.
- Uiteraard zullen leerlingen van de eerste graad kopiërend en beschrijvend leren. Het gewoon kopiëren van een tekst van het bord is nochtans niet de meest interessante manier van leren. Daarom moedigen wij een aanpak aan waarin leerlingen begrippen of woorden uitleggen aan elkaar, samen op zoek gaan naar oplossingen voor hun taalprobleem, antwoorden vergelijken in *pair work* of elkaar corrigeren.
- Op het einde van een hoofdstuk of les kunnen de leerlingen zichzelf bevragen: wat kan/ken ik?

Enkele voorbeelden

- Kan ik ja, nee, neem me niet kwalijk, alstublieft, dank u wel zeggen? (ERK, niveau A1, p. 31)
- Kan ik een korte, eenvoudige, briefkaart schrijven? (ERK, niveau A1, p. 31)
- Kan ik eenvoudige alledaagse beleefdheidsvormen gebruiken om anderen te begroeten of aan te spreken? (ERK, niveau A2, p. 73)
- De leerling kan na elke toets/ examen door zinnen in een eenvoudig raster aan te vinken terugkijken op zijn geleverde prestatie.

Een voorbeeld

- Even nadenken ... Kruis aan.

Ik denk dat ik een goede toets heb gemaakt. Ik ben gelukkig.

Ik denk dat het maar zozo was. Ik ben niet tevreden.

Waarom niet?	<input type="radio"/> Ik heb niet genoeg gestudeerd. Waarom niet? <input type="radio"/> Ik had geen tijd genoeg. <input type="radio"/> Ik kon mij niet concentreren. Waarom niet?
	<input type="radio"/> Ik begreep de stof niet.
	<input type="radio"/> Ik begreep de vragen niet.
	<input type="radio"/> Ik dacht dat we een aantal zaken niet moesten kennen en heb de verkeerde zaken gestudeerd. Ik had andere vragen verwacht.
	<input type="radio"/> Mijn notities waren niet in orde.
	<input type="radio"/> Ik kon mij niet concentreren tijdens het proefwerk.
	<input type="radio"/> Ik vond een aantal zaken niet interessant genoeg om te studeren.

- Het echte portfoliowerk komt pas in de volgende graad aan bod. Nochtans kunnen de leerlingen van de eerste graad werken aan lijsten met zaken waar ze voortdurend moeite mee hebben, met woordvelden die ze willen ontwikkelen en met aandachtspunten waaraan ze thuis of in de klas zelfstandig kunnen werken. De leraar vraagt bewijzen dat die zelfstandige taken goed uitgevoerd zijn.

Aanbevolen lectuur

- **ELLIS, R.**, Task-Based Language Learning and Teaching, OUP, Oxford, 2003.
- Nederlandse Taalunie “Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen”, vertaling 2006 (internet, http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf)
- **NUNAN, D.**, Task-Based Language Teaching, CUP, Cambridge, 2004.
- **MULDER J.**, Engels in het studiehuis. Bronnenboek. Thieme, Zutphen, 2002.
- **WILLIS, J.**, A Framework for Task-Based Learning, Harlow:UK, Longman, 1996.

3 LEERSTRATEGIEËN IN DE EERSTE GRAAD

Onze leerlingen dienen getraind te worden in (communicatieve) strategieën. Ze leren daarbij een reeks opeenvolgende stappen te zetten in hun denken of in hun taalgedrag en die stappen leiden tot een reproduceerbare en efficiënte aanpak. Even belangrijk als “het weten wat” is immers “het weten hoe”: weten hoe een conversatie te voeren, een correcte zin te schrijven, hoe een probleem op te lossen, weten hoe een taak aan te pakken en tot een goed einde te brengen, een briefje op te stellen ... Deze 'procedurele' kennis toont dat de leerling wat hij geleerd heeft, op een correcte manier kan gebruiken.

Tips

- Bij het laten lezen van een tekst kun je werken met een eenvoudig stappenplan, uitgedrukt in handelingen:
 - de leerlingen nummeren alinea's en regels;
 - met markeerstiften onderstrepen ze in verschillende kleuren de belangrijke begrippen of de moeilijk te spellen woorden;
 - zij proberen de betekenis van de sleutelwoorden en/of de woorden die ze niet begrijpen uit hun context af te leiden;
 - ze overleggen met hun buur over de gegiste betekenissen;
 - zij gaan op zoek naar betekenissen/afbeeldingen op Google of in een woordenboek;
 - bij twijfel kunnen hulp vragen aan de leraar.

Binnen een dergelijke aanpak zijn de leerlingen actiever betrokken dan in lessen waar de leraar woorduitleg op het bord schrijft, die de leerlingen vervolgens kopiëren.

- Bij het consulteren van hun buur passen de leerlingen compenserende strategieën toe. In de eerste graad zijn die erg belangrijk: onze leerlingen ontwikkelen een actieve houding waarbij ze waar nodig vragen om bepaalde onbegrepen zaken nog eens uit te leggen, woorden of cijfers te spellen, bepaalde zaken te herhalen ...
- De leerlingen passen zoekstrategieën toe. Daartoe kunnen ze gebruik maken van ICT-middelen zoals woordenboeken, een browser, een spraakunst, oefensites, een encyclopedie of toepasselijke thematische afbeeldingen.

Enkele voorbeelden

- Ze gebruiken *Google define*: om een definitie van een woord(groep) in diverse talen te vinden;
- Ze zoeken afbeeldingen bij begrippen via *Google Images*. Uiteraard dienen ze daarbij rekening te houden met de juiste context;
- Op *Google* of *Bing* vinden ze voorbeeldzinnen waarin hun woord(groep) staat.
- Leerlingen leren de uitspraak van een woord beluisteren in een e-dictionary.
- Leerlingen leren op een efficiënte en correcte manier kopiëren, notities nemen en organiseren en taal studeren. Tips van de leraar of van de buur kunnen daarbij helpen. Veel hangt af van de motivatie van de leerling en van zijn wil om vormcorrect te zijn.
- Leerlingen stellen zelf vragen op bij een tekst. Daarmee leren ze tegelijk vragen juist lezen, wat onderdeel uitmaakt van de vakoverschrijdende eindterm 'leren leren'.

Aanbevolen lectuur:

- **DORNYEI, Z.**, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, CUP, Cambridge, 2001.
- **VVKSO**, *Een Visie op het Onderwijs Moderne Vreemde Talen*, 2007.

4 ICT-INTEGRATIE

Welke ICT-toepassingen kunnen nuttig zijn bij het voorbereiden van je lessen? Welke ICT-toepassingen kunnen nuttig zijn in het leerproces van de leerling van de eerste graad? In welke mate kunnen ondersteunende computertoepassingen leerlingen zelfstandiger laten werken?

Audiovisuele bronnen en ICT zijn vaak onontbeerlijk bij het zelfstandig werk. Daarom is het noodzakelijk dat scholen de nodige infrastructuur kunnen bieden en dat leraren nascholing krijgen rond ICT-toepassingen. De taalleraar heeft meer en meer nood aan een computergestuurde beamer in de klas en/of toegang tot een Open LeerCentrum (OLC). Zo kan hij schema's projecteren, teksten oproepen, online luistermateriaal, enz. laten horen. Leerlingen kunnen zelfstandig oefeningen maken, teksten lezen of beluisteren, onderzoekwerk doen ...

Tips

- Werken met een ELO of leerplatform. Een Electronic Learning Platform is een digitaal middel dat heel wat mogelijkheden tot e-learning bevat. Een aantal bekende ELO's zijn EloV (Blackboard), Smartschool, Dokeos, Claroline, Moodle, StudyPlanet (Tools2Team) en BZL Digitaal.
 - Een leerplatform biedt de mogelijkheid om met de leerlingen te communiceren via een digitale postbus.
 - Het laat toe bestanden en opdrachten beschikbaar te maken, zowel thuis als in de klas. Powerpoint-presentaties en luisterfragmenten die in de klas getoond of beluisterd werden, kunnen op dit leerplatform geplaatst worden.
 - Op het leerplatform vindt de leerling extra oefenmateriaal. Remediëring, consolidering en het ontwikkelen van individuele leertrajecten worden op die manier mogelijk.
 - Leerlingen kunnen binnen een beschermd forum hun mening uiten over onderwerpen die in de les ter sprake kwamen.
 - Het leerplatform bevat bovendien een rapporteringsmodule waarin de leraar toetsen kan plaatsen en de vorderingen van zijn leerlingen kan volgen.
- Computers met projectie bieden extra didactische ondersteuning. De leraar kan tijdens zijn les in de one computer classroom de volgende zaken projecteren of laten beluisteren: lesvoorbereidingen, Powerpoint-presentaties, online definities, afbeeldingen en korte filmpjes (bv. van YouTube), de correcte antwoorden op oefeningen, Picture dictionaries, intrigerende beelden als lead-in, korte geluidsfragmenten, enz. In die zin zal een computergestuurde projector over afzienbare tijd transparanten, cd-spelers, woordenboeken en video vervangen.
- Er zijn heel wat oefensites waar de leerling op eigen tempo kan werken op vaardigheden, grammatica, spelling en woordenschat. De meeste schoolboeken bieden extra materiaal aan op een cd of op een website. Dat materiaal blijft vaak onderbenut.
- De leerlingen kunnen bij het schrijven hun spellingchecker leren hanteren. Zij identificeren onderstrepingen in het rood, groen of blauw, weten hoe zij het correcte woord kunnen vinden en weten waarom ze de fout maakten. In principe mogen er in hun geschreven teksten geen onderstrepingen meer blijven staan.
- De leerlingen leren een eenvoudige e-dictionary gebruiken.
- Eenvoudige webquests behoren ook tot de mogelijkheden. Zoek een quest op Canadese, Amerikaanse of Nederlandse sites. De quests gemaakt voor grade 1/2 zijn geschikt qua niveau.

Een voorbeeld

<http://instantprojects.org/webquest/webquest.php?AuthorID=11631>
is een eenvoudig voorbeeld dat gaat over gezonde voeding.

- De leerlingen kunnen reageren op een bestaande weblog.

Nuttige sites

Online woordenboeken

Voor de leraar

- Longman dictionary of Contemporary English: www.ldoceonline.com. Een woordenboek met thesaurus, collocaties en met geluidsbestanden.
- Dictionary: <http://www.dictionary.com>. Het meest uitgebreide woordenboek voor advanced students met thesaurus (= lijst met synoniemen), reference en vertaalssoftware. Geen sound files, tenzij je ervoor betaalt.
- Wiktionary: <http://en.wiktionary.org/wiki/Wiktionary>.
- Dictionary: www.macmillandictionary.com

Voor de leerling

- Merriam-Webster online: <http://www.m-w.com/>. Overzichtelijk woordenboek met geluidsbestanden.
- Encarta World Dictionary: <http://encarta.msn.com/encnet/features/dictionary/dictionaryhome.aspx>. Overzichtelijk, met geluidsbestanden en afbeeldingen.
- Interglot: <http://www.interglot.com/>. Een vertaalwoordenboekje. Je krijgt er de verbuigingen bij en een ingebouwde thesaurus. Geen geluidsbestanden.
- <http://visual.merriam-webster.com/> Een woordenboek met een schat aan visueel materiaal.

Online encyclopedie

- Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page. Is een gratis open source encyclopedie.

Online grammatica

- The Education Resources: <http://www.edufind.com/english/grammar/subidx.cfm>. Een handige en eenvoudige grammatica met overzichtelijke schema's. Er is ook een plaatsingstoets.

Online exercises

- LearnEnglish: <http://learnenglish.be>: Uitstekende website met oefenmateriaal op grammatica, spelling en woordenschat eerste en tweede jaar Engels.
- University of Victoria, Columbia: <http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/index.htm>. Een oefensite met oefeningen in Hot Potatoes. Ga naar niveau 410. Kijk voor oefeningen op grammatica bij de Index.
- English Forum: <http://www.englishforum.com/00/interactive/>. Er zijn oefeningen op twee niveaus. Kijk onder Better English *exercises*.
- The Half-Baked Interactive Tests: <http://www.lapasserelle.com/lm/pagespeciales/half.baked/halfbakedtests.index.html>. Kijk onder *half-baked tests* en *other tests*.

Listening

- Randall's Listening Lab: <http://www.esl-lab.com/> Gebruik de luisterfragmenten en oefeningen bij Easy.
- Acapela: <http://demo.acapela-group.com/> Laat toe om Word-teksten te laten lezen door de computer. Deze software is alleen geschikt voor zakelijke teksten.
- BBC: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml>. Site met oefenmateriaal.
- Université de Franche-Comté: http://cla.univ-fcomte.fr/english/sites/index_a.htm. Hun site bevat eenvoudige dictees, video's, liedjes, sprookjes ...
- English listening lab bevat een weelde aan materiaal. De listening games zijn zeker geschikt voor beginners. <http://www.elllo.org/index.htm>

Webquests

- <http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=145579&catid=58218>
- <http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/webquest.shtml>
- <http://www.gecdsb.on.ca/d&g/DP/locatorr.asp>
- <http://zunal.com/english.php>

General

- Teaching English: <http://www.teachingenglish.org.uk/> De uitstekende site van de British Council en de BBC.
- Read, write, think: <http://www.readwritethink.org/>. Bevat allerhande oefeningen op vaardigheden.
- OnestopEnglish: <http://www.onestopenglish.com/>. Gratis lesmateriaal van MacMillan.
- English Club: <http://www.englishclub.com/> met oefeningen, Pen Pals.
- The Storyteller: <http://www.thestoryteller.org.uk/>. Verhalen met oefeningen.
- Teachit: <http://www.teachit.co.uk/>. Lesmateriaal voor leraren.
- 20-Minute ESL lessons: <http://www.esl-lab.com/vocab/>. Lesmateriaal rond specifieke woordvelden. Met geluidsbestanden.

Lectuur

- **DUDENEY, G., e.a.**, How to teach English with technology, Pearson Longman, 2007.
- **DUDENEY, G.**, The Internet and the Language Classroom, CUP, Cambridge, 2000.
- **GORDON-SMITH, D., BABER, E.**, Teaching English with Information Technology, Keyways Publishing, 2005.
- **LEWIS, G.**, The Internet and Young Learners, OUP, Oxford, 2004.
- **WINDEATT, S. e.a.**, The Internet, OUP, Oxford, 2001.

5 EVALUATIE

5.1 Verschillende types van evaluatie

Scholen en bijgevolg leraren zijn onderworpen aan de wettelijke verplichting ervoor te zorgen dat de grote meerderheid van de leerlingen de door de overheid opgelegde eindtermen haalt. Door het correct uitvoeren van het goedgekeurd leerplan wordt automatisch aan deze verplichting voldaan. Om aan de overheid aan te tonen dat aan de wettelijke bepalingen werd voldaan, legt de school toetsen en examens voor. Dit zijn immers de documenten waaruit blijkt in welke mate de leerlingen de vooropgestelde doelen hebben bereikt. Toetsen en examens dienen dus een afspiegeling te zijn van wat de leerlingen moeten kennen en kunnen. Omdat attitudes zoals spreekbereidheid, spreekdurf, luisterbereidheid, zin voor precisie, zorg, enz. belangrijke voorwaarden zijn om tot succesvolle taalverwerving te komen, komen zij ook in aanmerking voor een deel van een evaluatiecijfer.

We doen evaluatieve uitspraken nadat we informatie over kennen, kunnen en attitudes van de leerlingen verzameld hebben. We evalueren enerzijds het leerproces en anderzijds het leerresultaat.

We spreken van summatieve evaluatie als de toets afgenomen wordt na een langere leerperiode, om een uitspraak te doen (in een schoolrapport) over leerresultaat. In de praktijk bedoelen we daarmee de examens op het einde van een trimester of semester.

Als tijdens het trimester of semester tussentijds attitudes, vaardigheden en/of kennis geëvalueerd worden, spreken we van formatieve evaluatie, d.w.z. we verzamelen dan informatie over het leerproces (en kunnen dan daarover rapporteren).

De term gespreide evaluatie gebruiken we als onderdelen van summatieve evaluatie (bv. schrijfvaardigheid) op bepaalde momenten in de loop van het trimester plaatsvinden.

Permanente evaluatie is het resultaat van de continuë beoordeling van de prestaties, vaardigheden en attitudes. Permanente evaluatie gebeurt door geregelde observatie (en notitie) van het taalgedrag van de leerling, naast kleine overhoringen en taken in de loop van een leerperiode (het zogenaamde 'dagelijks werk'). Die overhoringen en taken hebben zowel betrekking op de communicatieve als op de ondersteunende vaardigheden (woordenschat, spraakkunst, interculturele component). De leraar noteert zijn/haar bevindingen op een voor hem/haar haalbare manier in een evaluatieschrift. Daarbij is er regelmatige feedback of terugkoppeling naar de leerling. Deze gegevens dienen dan om, bv. op het einde van een trimester, een beoordeling uit te spreken over de taalvaardigheid van de leerling. Permanente evaluatie is een vorm van procesevaluatie. Diagnose voor groei en remediëring is het doel. Daarbij kunnen we ook de taalgebonden attitudes verrekenen. De evaluatie van attitudes moet wel steeds met de nodige relativering gehanteerd worden. Het is een bijkomend aandachtspunt voor de leraar, dat heel wat organisatie met zich brengt. We richten ons dan op enkele aanwijsbare attitudes zoals de bereidheid om de doeltaal te begrijpen en te gebruiken, of de bereidheid tot vormcorrectheid.

Evaluatie is en blijft op de eerste plaats een verantwoordelijkheid van de leraar. Daarnaast zijn er vormen van zelfevaluatie, peer evaluatie en co-evaluatie en reflectie. Peer assessment is een proces waarin medeleerlingen die eenzelfde leerproces hebben doorgemaakt elkaar evalueren. Concreet betekent dit dat leerlingen elkaar gaan evalueren volgens vooraf bepaalde criteria.²⁰ Een belangrijk voordeel hiervan is de grotere betrokkenheid van de leerlingen en een sterker bewustzijn van de vereisten van het product. Self-assessment betekent dat de leerling zijn eigen aanpak of het eigen product evalueert. Belangrijk daarbij is dat hij ook betrokken wordt bij het proces van het bepalen van de criteria van een goed product. Co-assessment is een mengvorm waarbij de leraar en de leerlingen samen de criteria bepalen en effectief samen evalueren.

²⁰ DOCHY, F., SCHELFOUT, W., JANSSENS, S. (Red.), *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*, Lannoo Campus, Heverlee, 2003.

Bovendien is er de mogelijkheid van het aanleggen van een portfolio, ook op dit niveau.²¹ “Een didactische portfolio (vooruitgangsportfolio, procesportfolio) impliceert dat de lerende materiaal verzamelt over een korte of langere periode, en aan de hand van werkstukken in verschillende etappes zijn toenemende competentie illustreert en bespreekt. Vermits reflectie, zelfevaluatie en remediëring binnen een leerproces een centrale rol innemen, is de portfolio geen momentopname, maar gebeurt de bewijsgaring immers gespreid over een langere periode.

Geïnspireerd door de Europese Taalportfolio ontwikkelen een aantal uitgeverijen korte, aangepaste versies, waarbij zij de checklists enten op de concrete leerinhouden uit het handboek. Daarbij voorzien ze extra kolommen waarbij de leraar het resultaat van de zelfevaluatie van de lerende kan bevestigen of tegenspreken.

Bovendien lijkt de onderliggende filosofie rond portfolio learning kansen te bieden bij bepaalde vormen van task-based of zelfstandig werk. Bij zelfstandig (groeps)werk kan de leraar immers niet alle lerenden gaan controleren en niet al hun producten gaan corrigeren, vermits de taken vaak divers zijn en de lerenden niet op vaste teksten of corpora werken. De aanwezige leraar/coach kan hen wijzen op grammaticale en/of lexicale problemen en kan alternatieve woordvormen suggereren die de lerende in zijn taalportfolio noteert. Na een zekere tijd stelt de lerende een remediëeringsplan op dat hij tijdens uren zelfstandig werk uitvoert, waarbij hij bewijzen verzamelt die hij kan voorleggen aan zijn coach tijdens een examen of in een gesprek.”²²

Een model zoals dat van het Europees taalportfolio voor Vlaanderen is een Vlaamse versie, speciaal gemaakt voor jongeren vanaf 10 jaar en heeft als bedoeling om alles wat een jongere leert in en buiten de lessen moderne vreemde talen te illustreren, en te ondersteunen.²³

De school, eventueel de scholengemeenschap, en de vakgroep beslissen over de manieren van evaluatie. Die zullen afhangen van de onderwijsdoelstellingen. Daarbij kunnen puntenrapporten gecombineerd worden met andere vormen van feedback.

5.2 Reproductie, transfer, open communicatieve opdrachten

Zowel in de inoefenfase als bij de evaluatiefase onderscheiden we verschillende type opdrachten: opdrachten gericht op reproductie, opdrachten gericht op transfer en open communicatieve opdrachten. Die verschillende types behoren niet tot scherp afgebakende categorieën. Er bestaat een soort van continuüm.²⁴ Door oog te hebben voor deze types kunnen we differentiëren. Het stelt ons ook in staat om leerlingen goed te oriënteren. Immers leerlingen die systematisch goed scoren op de reproductieopdrachten, maar de transfer en de open communicatieve opdrachten niet aankunnen, gaan best niet verder in een aso-richting.

5.2.1 Reproductie

De kennisgerichte opdrachten steunen sterk op het geheugen. Hier gaat het immers vooral om het kunnen reproducteren van eerder geleerd materiaal. We verwachten geen productieve inbreng van de leerlingen. Lezen en luisteren zijn herleid tot het begrijpen van behandelde teksten of tot het herkennen/terugvinden van bepaalde woorden; spreken en gesprekken voeren tot nabootsing, schrijven tot dictee en kopiëren. Interculturele competentie blijft beperkt tot weetjes, feiten. Woordenschat en grammatica staan in dezelfde context waarin ze eerder werden aangebracht. In de voorbeeldzinnen worden de werkwoorden, de bijvoeglijke en zelfstandige naamwoorden door gelijkaardige woorden vervangen. Opnieuw moet de werkwoordsvorm aangevuld, de juiste uitgang genoteerd ...

²¹ DELBAERE, J., Portfolio als leerstrategie en alternatieve vorm van evaluatie, *Artikel Didactische en Pedagogische Berichten 2006 2007*, 7 juli 2009 (internet, www.sip.be/dpb/engels/index.htm)

²² DELBAERE, J., Evaluatie en reflectie, 7 juli 2009 (internet, www.sip.be/dpb/engels/evaluatie.htm)

²³ VANDERHAUWAERT, R., e.a., Mijn taalportfolio. Publicatie in het kader van het project Clef d'Or, VZW Doko, Brussel 2009.

²⁴ VVKSO, *Een Visie op het Onderwijs Moderne Vreemde Talen*, 2007.

5.2.2 *Transfer*

De tweede soort opdrachten mikt op transfer, het inzien en begrijpen. De leerlingen hebben inzicht in het aange-reikte materiaal en kunnen het in beperkte mate naar een andere, maar gelijkaardige situatie transfereren.

De leerlingen begrijpen een nieuwe lees- of luistertekst die qua thema, woordenschat en grammaticale struc-turen aansluit bij wat eerder werd aangereikt. Zij kunnen met behulp van vroegere dialoogstructuren een nieuwe dialoog opbouwen; met behulp van modellen en bouwstenen kunnen ze nieuwe teksten schrijven. Hier moeten de leerlingen woordenschat toepassen in een nieuwe context, grammaticale structuren in een nieuwe situatie, zinnen bouwen met andere woorden. De context en de situatie worden aangereikt.

5.2.3 *Creatief-communicatieve opdracht*

Bij deze opdrachten moeten de leerlingen geleerd materiaal gebruiken in nieuwe en concrete situaties. Zij krijgen een opdracht waarbij ze op een zelfstandige manier met het materiaal omgaan. Het begrip 'correct kunnen ge-bruiken in nieuwe contexten' staat hier centraal.

Voorbeeld: een leerling moet de weg uitleggen. Daarbij gebruikt hij een stadsplannetje.

Essentieel in een communicatieve opdracht is dat de opdracht zo authentiek mogelijk is. Dat wil zeggen dat zij een bepaalde situatie aangeeft, een doelpubliek, en een doel.

Een voorbeeld: je schrijft een kaartje naar je vriendin. Daarin vertel je over je vakantie. De leerlingen kunnen zich baseren op 5 tekeningen.

Werk zoveel mogelijk naar opdrachten van het derde niveau toe. Strikte reproductietaken kunnen als opstap, eventueel in een tussentijdse evaluatie, maar zijn zoveel mogelijk te mijden in een eindevaluatie²⁵. Uiteraard moet je hierbij rekening houden met de mogelijkheden van je leerlingen.

5.3 *Integratie van kennis en vaardigheden*

Het moge duidelijk zijn dat kennis en vaardigheden nauw verweven zijn. Het gaat niet om aparte circuits. Leer-lingen hebben bepaalde woordenschat nodig, moeten beschikken over grammaticale structuren, moeten kijk hebben op de opbouw van bepaalde soorten gesprekken of tekstsoorten om vaardig te zijn: te kunnen spreken, gesprekken voeren, schrijven, lezen en luisteren. Het is aan de leraar om hierover te waken en om opdrachten te geven die uitdagend zijn en tegelijkertijd relevant voor het niveau van de leerling.

5.4 *Validiteit en authenticiteit*

Een goede toets moet beoordelen aan een aantal criteria. We beperken ons hier tot de bespreking van twee belangrijke kenmerken, namelijk validiteit en authenticiteit.

5.4.1 *Validiteit*

Een toets is valide in de mate dat het toetsresultaat iets zegt over wat je wil meten: de mate waarin je meet wat je wil meten. Dit lijkt vanzelfsprekend.

Het begrip heeft echter duidelijke consequenties. Als je bijvoorbeeld wil nagaan of een leerling een tekst begre-pen heeft, maar de score van de toets mee afhankelijk maakt van spelfouten in het geschreven antwoord van de leerling, dan is het resultaat van de toets niet valide. Het zal immers geen weerspiegeling zijn van de leesvaar-digheid van de leerling, maar mee bepaald worden door elementen van schrijfvaardigheid. Om dezelfde reden

²⁵ Onder eindevaluatie verstaan we de wijze waarop de school de afronding van de evaluatie organiseert: proefwer-ken, summatieve proeven

moet een vraag transparant zijn: ze moet in duidelijke, goed verstaanbare taal geformuleerd worden. Het is de eerste voorwaarde opdat de leerling een vraag over de inhoud van een tekst kan beantwoorden! Het betekent dat de leerling vertrouwd is met de formulering van de opdracht en de bedoeling ervan en dat de opgaven dus in het verlengde liggen van de activiteiten die tijdens de lessen aan bod zijn gekomen.

5.4.2 Authenticiteit

Authenticiteit slaat zowel op de tekst als op de taak die de leerling moet uitvoeren, als op de relatie tussen beide.

De teksten zijn best zo authentiek mogelijk, of alleszins semi-authentiek. Vermijd dus zelf teksten te schrijven of bestaande teksten erg aan te passen. Is de tekst te moeilijk, pas dan de opdracht aan, eerder dan de tekst. Misschien is een skim- en scanopdracht dan eerder op zijn plaats dan een opdracht die vraagt naar detailbegrip. Dialogen zijn er om te beluisteren, eventueel te luister-lezen. Beperk leesvaardigheid niet tot het lezen van dialogen. Omgekeerd vermijd je best krantenartikels te gebruiken voor luistervaardigheid.

Probeer daarom ook zoveel mogelijk de opdracht in te bedden in een situatie. bv.: je wil graag een hond en je gaat op zoek in advertenties van hondenkennels. Het is immers de situatie die bepaalt hoe iemand leest, luistert, spreekt, schrijft.

Nu is een toetsituatie van nature uit altijd artificieel, maar je kunt ervoor zorgen dat de opdracht taalgebruik veronderstelt dat vergelijkbaar is met authentiek taalgebruik. Vanuit een tekst kun je schoolse opdrachten geven. Die zijn niet authentiek. Maar je kunt evenzeer taken geven die organisch uit de tekst voortvloeien, met andere woorden peilen naar zaken die een lezer of luisteraar in een authentieke context ook wil weten of ook zal doen. Zo is het bij een hotelbrochure weinig zinvol te verwachten dat elk woord begrepen wordt, of aandacht te besteden aan de deelsvaardigheid "tussen de regels lezen". In dit geval ligt scanning meer voor de hand.

5.5 Benadering van de totale leerling

Leerresultaten, vastgesteld bij evaluatie, vertellen leraar (en overheid) en leerling (en ouders) enerzijds iets over de groei in een bepaald domein, over de vooruitgang tegenover een vroegere evaluatie, en anderzijds iets over de mate waarin de leraar (en de school) tevreden is over dat leren. De leerling kan onder begeleiding tonen hoe en wat hij heeft bijgeleerd en hoe hij daarbij nagedacht heeft over zijn aanpak, vorderingen, resultaten. Instrumenten als het Europese taalportfolio ²⁶ zijn daarbij gedroomde hulpmiddelen.

Via de manier waarop je evalueert, laat je weten welke waarden je belangrijk vindt. Elke evaluatie is een ingrijpen in het leven van een persoon. Dit leerplan pleit voor een evaluatie erop gericht is de leerling te laten ontdekken en aantonen wat hij/zij kan, eerder dan hem te confronteren met wat hij/zij niet kan. Het is een pleidooi voor uitdagende, maar haalbare opdrachten.

²⁶ In het model van *taalportfolio* dat in opdracht van de Raad van Europa is uitgewerkt (en het theoretisch kader daaronder, het ERK –Europees Referentiekader voor Moderne Talen - zitten drie onderdelen: (1) een *taalpaspoort*, waarin de leerling op basis van een uitgebreid aantal zogenaamde 'I can statements' het kwaliteitsniveau van zijn taalvaardigheden situeert op één van de zes uitgewerkte niveaus, (2) een *taalbiografie*, waarin de leerling activiteiten opsomt worden waarmee hij zijn taalvaardigheden heeft laten groeien, en (3) een *taal dossier*, waarin (kopieën van) voorbeelden zitten van taalprestaties (beste steloefeningen, opname van een mondelinge presentatie, boekbesprekingen, e-mail en andere pen-pal-correspondentie,...) en van verworven certificaten of attesten van taalleeractiviteiten waaraan de leerling deelnam.

5.6 FAQ's

5.6.1 **Wat doen met punten dagelijks werk? Moet ik communicatieve vaardigheden ook toetsen voor dagelijks werk?**

Je geeft een vertekend beeld van de daadwerkelijke taalbeheersing van de leerling als hij bij de formatieve evaluatie alleen maar eng kennisgericht toetst. Als je daarentegen ook in de formatieve evaluatie nu en dan oog hebt voor transfer en communicatieve opdrachten, peil je naar de daadwerkelijke beheersing van deze woordenschat of spraakkunst. Je geeft dan een vollediger beeld van het kennen en kunnen van de leerling. Daarom is het goed om ook de vaardigheden zoals luistervaardigheid, leesvaardigheid, enz. tussentijds te toetsen en te rapporteren- dit alles binnen de grenzen van wat haalbaar is.

5.6.2 **Hoe kunnen we als vakgroep de kwaliteit van onze toetsen en examens beoordelen?**

De volgende kijkwijzers helpen je misschien verder.²⁷

KIJKWIJZER KENNISEXAMEN		
1 Kan een buitenstaander zich op basis van dit kennisexamen een beeld vormen van de communicatieve doelstellingen die aan bod kwamen in de afgelopen periode? Communicatieve doelstellingen: in welke situaties hebben de leerlingen zich leren uitdrukken, en over welke onderwerpen?		
2 Wordt de grammatica / woordenschat getoetst op zinsniveau en op tekstniveau? Of wordt die enkel ondervraagd op woordniveau (invullen van vormen)?		
3 Wordt er niet te veel gefocust op kleine (soms betekenisloze) elementen?		
4 Worden er verschillende beheersingsniveaus getest? receptief productief en gesloten productief en open		
5 Bevat het kennisgedeelte ook transferopdrachten?		
6 Geeft dit examen een goed beeld van de taalbeheersing van de leerling? (m.a.w. een idee van hoe de leerling zal spreken / schrijven?)		
KENNISGERICHTE OPDRACHTEN	TRANSFEROPDRACHTEN	COMMUNICATIEVE OPDRACHTEN
geïsoleerde taalelementen, geen context	bepaalde context	context: situationele opdracht
gesloten antwoord	gestuurd of halfopen antwoord; ruimte voor persoonlijke inbreng van de leerling	open antwoord

²⁷ ULBURGHES, J., Beoordeling van examens, uit de syllabus bij de bijscholing *Evaluatie mvt*, schooljaar 2006 2007.

enkel gericht op één bepaald aspect van taalbeheersing	gericht op een combinatie van een aantal aspecten van taalbeheersing: formele en inhoudelijke elementen (integratie van kennis en vaardigheden)	gericht - op het geven van een boodschap / het overbrengen van informatie (wat?) - aan iemand (voor wie?) - in een bepaalde vorm (de tekstsoort : hoe?)
→ eerder vermijden in summatieve toetsen	→ moeten overwegen in summatieve toetsen	

**KIJKWIJZER
SPREEK-, GESPREKSVAARDIGHEIDS-EN SCHRIJFOPDRACHT**

- 1 Aan welke eindterm of leerplandoelstelling beantwoordt de opdracht?
- 2 Is het een goede communicatieve opdracht?
 - gaat het om een "authentieke" situatie?
 - is er ruimte voor een open antwoord?
 - is de opdracht gericht op het overbrengen van een boodschap?
- 3 Sluit de opdracht aan bij kennis? M.a.w. hebben de leerlingen de taalkennis die nodig is om de opdracht uit te voeren?
- 4 Wordt er een beroep gedaan op kennis van bepaalde tekstsoorten/eigen verloop van een gesprek?
- 5 Welke ondersteuning (woordenboek, model) kunnen de leerlingen gebruiken?

**KIJKWIJZER
LEES- EN LUISTEROPDRACHTEN**

- 1 Aan welke eindterm of leerplandoelstelling beantwoordt de opdracht?
- 2 Wordt er gebruik gemaakt van (semi-)authentiek materiaal?
- 3 Peilt de opdracht naar strategisch of zelfstandig lezen / luisteren?
- 4 Op welk verwerkingsniveau is de opdracht gericht? Informatie:
 - herkennen (dezelfde formulering opdracht-tekst)
 - begrijpen (verschillende formulering opdracht-tekst) (hoofdgedachte, samenhang, gedachtegang, details)
 - interpreteren
- 5 Is de lay-out duidelijk?

5.6.3 *Moeten alle vaardigheden elk trimester getoetst worden?*

De lessen Engels beogen de uiteindelijke communicatieve vaardigheid in de doeltaal van de leerling. Die taalvaardigheid wordt uitgedrukt in termen van spreken en gesprekken voeren, luisteren, lezen, en schrijven. Met andere woorden: wat kan de leerling in de doeltaal, zowel receptief als productief?

Daarom moeten alle vaardigheden elk trimester worden getoetst. Over het aantal punten op elk onderdeel beslist de vakgroep en de vakleraar in kwestie. Normaal zal dit aantal bepaald worden door de tijd en aandacht die er effectief naar dat onderdeel ging in de loop van het trimester.

Uiteraard toetst de leraar niet alleen vaardigheden, hij besteedt ook ruim tijd aan het inoefenen ervan.

Belangrijk daarbij is dat we oog hebben voor de integratie van kennis en vaardigheid. De leerlingen gebruiken nieuwe woordenschat en spraakkunst in spreek- en schrijfopdrachten. Ze passen lees- en luisterstrategieën toe op nieuwe teksten. Ze integreren hun kennis bij het luisteren en lezen...

Op deze manier zal het geen probleem zijn om daadwerkelijk de vaardigheden zwaarder te laten doorwegen in de evaluatie.

5.6.4 Welke criteria of parameters kun je /moet je gebruiken bij de beoordeling van gespreksvaardigheid?

Om de objectiviteit bij de evaluatie van de spreekvaardigheid en schrijfvaardigheid te vergroten en meer feedback te kunnen geven aan leerlingen, gebruiken al heel wat leraars een aantal parameters. De aard van de opdracht bepaalt de parameters. Elk van de parameters verwijst naar een belangrijk aspect van het spreekproduct. Deze criteria zijn afhankelijk van de aard van de opdracht en kunnen dus verschillen. Vijf criteria worden doorgaans onderscheiden:

Uitspraak en intonatie: Hoe aanvaardbaar is de uitspraak? Is de uitspraak weinig of sterk beïnvloed door het Nederlands?

Woordenschat: Gebruikt de leerling de nieuwe woordenschat en gebruikt hij die correct?

Grammatica: Zijn de zinnen grammaticaal correct? We richten ons daarbij vooral op de kennisstructuren die in de klas aan bod kwamen. In welke mate zijn de fouten communicatief storend?

Vlotheid: Zijn de aarzelingen storend? Zijn er veel/weinig pauzes waarin de leerling 'stokt'?

Inhoud: Hoe groot is de input van de leerling? Wordt het doel van de communicatie bereikt? Verloopt het gesprek volgens de gepaste procedure?

De cijfers die de leraar toekent aan elk van deze criteria zijn hoofdzakelijk waardecijfers. Ze zijn feitelijk niet mathematisch optelbaar, maar geven een houvast voor feedback. Daarnaast kan hij ook een cijfer geven op de algemene indruk (= general impression) en hiervoor een code gebruiken, of beide cijfers aan elkaar toetsen. Is de evaluatie gebaseerd op aparte parameters, dan spreken we van een analytische score of analytic scoring.

Bij een globale beoordeling of holistic scoring doet de leraar een algemene uitspraak over de taalbeheersing van de leerling. De analytische beoordeling (analytic scoring) is wellicht objectiever en in elk geval transparanter en betrouwbaarder voor de leerlingen.

Omdat bij beginnende taalleerders de producten nog erg kort zijn, heeft het weinig zin om al deze elementen bij elke spreekopdracht te evalueren. Hoe zinvol dergelijke kwalitatieve criteria ook zijn, hoe goed ze ook bijdragen tot een grotere betrouwbaarheid van de test spreekvaardigheid, ze schieten ten dele hun doel voorbij als leerlingen zelf ze niet kennen, er niet mee kunnen omgaan, en niet weten op welke manier ze voor spreekvaardigheid worden geëvalueerd. Wijs de leerlingen dus op deze criteria, om hun motivatie te versterken en hen tot zelfstandiger taalleerders te maken. Ze kunnen immers ook zichzelf en/of hun klasgenoten beoordelen op basis van deze criteria. Het blijkt bovendien dat leerlingen het meeste leren door anderen te horen en te beoordelen.

5.6.5 Welke criteria of parameters kun je /moet je gebruiken bij de beoordeling van schrijfvaardigheid?

Net zoals voor spreken en gespreksvaardigheid (zie onder 3) kan schrijfvaardigheid ook analytisch beoordeeld worden of globaal. Net zoals bij spreekvaardigheid kan een analytische score meer houvast bieden voor feedback. De aard van de opdracht bepaalt ook hier de criteria. Voor een briefje kunnen de criteria zijn: de hoeveelheid input, de juiste opbouw, de correctheid van woordenschat en spraakkunst, de vlotheid. Gaat het echter om het vertellen van een verhaal aan de hand van een reeks foto's waarbij de leerling de present simple gebruikt, dan zullen spraakkunst en spelling de parameters zijn.

5.6.6 Mag ik grammaticaregels vragen op een proefwerk of een examen?

Een leerling moet elementaire regels kennen die leiden tot grotere correctheid. Deze regels en driloefeningen vormen slechts een tussenstadium op weg naar de toepassing in opener contexten en in talige situaties. Bij de summatieve evaluatie (dus de klassieke examens) toetsen we op de 1ste plaats de toepassing. De loutere kennis van regels en begrippen toetsen we hier dus niet of slechts in beperkte mate.

Voor de kleine testen, de formatieve evaluatie dus, ligt het even anders. Hier toetsen we net de verschillende tussenstadia in het proces naar beheersing van een bepaalde structuur of vorm. Daarom kunnen we hier wel-zij het in beperkte mate- regels vragen of opdrachten geven die op reproductie gericht zijn. Toch zou het een ver-

keerd signaal geven als we ons daartoe beperken. We geven een volledig beeld van het kennen en kunnen van de leerling als we ook in de formatieve evaluatie regelmatig oog hebben voor transfer en communicatieve opdrachten.

5.6.7 *Zijn alle vaardigheden even belangrijk? Zet ik ze dus allemaal op evenveel punten?*

Alle vaardigheden zijn even belangrijk. Dat betekent echter niet dat we op alle vaardigheden evenveel punten moeten zetten. Het aantal punten is afhankelijk van de aandacht en tijd die een bepaalde vaardigheid in afspraak met de vakgroep in de loop van het trimester heeft gekregen. Dat kan immers nogal eens verschillen afhankelijk van bv. het onderwerp.

5.6.8 *In een eerste jaar Engels moet de basis gelegd worden. Zijn woordenschat en spraakkunst dan niet veel belangrijker dan de vaardigheden?*

De eindtermen en leerplandoelstellingen worden geformuleerd in termen van wat leerlingen moeten 'kunnen'. Ook het ERK (Europees Referentiekader) geeft aan wat een taalleerder kan op het niveau in termen van vaardigheden. Niemand zal overigens tegenspreken dat het doel van ons onderwijs is dat leerlingen kunnen communiceren in de doeltaal. Om te kunnen communiceren heeft de leerling woordenschat nodig en regelbeheersing. Woorden, combinaties van woorden, taalfuncties vormen de basisingrediënten van een taal. Door middel van spraakkunst kunnen we met deze basiselementen betekenisvolle uitingen genereren. Woordenschat en spraakkunst zijn dus zeker erg belangrijk. Ze moeten worden aangebracht en verder ingeoeffend, eerst in gesloten contexten, dan in opener situaties. Leerlingen zullen deze transfer niet uit zichzelf maken. De communicatieve benadering beklemtoont het belang van de laatste fase in dat inoefenen: talige situaties waarin taalleerders die woordenschat en spraakkunst ook daadwerkelijk gebruiken. Het is aan de leraar om de leerling de kans te geven, uit te dagen als je wil, om de aangebrachte woordenschat en spraakkunst in communicatieve situaties te gebruiken op een manier die voor de leerling haalbaar is.

5.6.9 *Zijn vaardigheden geen gemakkelijke manier om veel punten te halen?*

Opdrachten om de communicatieve vaardigheden te toetsen moeten met evenveel zorg en aandacht worden opgemaakt en uitgewerkt als kennisopdrachten. Dit is weliswaar geen sinecure. Het veronderstelt immers dat de leraar inzicht heeft in de eigenheid en vereisten van die vaardigheden. Bovendien moeten vaardigheidstesten gebaseerd zijn op de te beheersen kennis van woordenschat en spraakkunst. Communicatieve vaardigheden en kennis mogen geen aparte circuits vormen. Op die manier worden vaardigheidstoetsen zeker geen gemakkelijke manier om zonder veel te werken hoge punten te scoren.

5.6.10 *Mag ik spelfouten verrekenen in het examen leesvaardigheid of luistervaardigheid?*

Het begrip validiteit is een belangrijk gegeven in de evaluatie. Een toets is valide in de mate waarin het toetsresultaat datgene weerspiegelt wat we wensen te meten. Als je bijvoorbeeld wil nagaan of een leerling een tekst begrepen heeft, maar de score van de toets mee afhankelijk maakt van spelfouten in het geschreven antwoord van de leerling, dan is het resultaat van de toets niet valide. Het resultaat zal immers geen weerspiegeling zijn van de leesvaardigheid van de leerling, maar mee bepaald worden door elementen van schrijfvaardigheid. Het is dus best om taalfouten niet te laten meetellen bij de score van een lees- of luistertoets. Als je die toch laat meetellen, dan kan dat slechts in heel beperkte mate bv. voor 20%. Je kunt ook gewoon aparte punten zetten op het taalgebruik. Bovendien heb je nog andere middelen om te vermijden dat de taalbeheersing in het antwoord een rol speelt in de scorebepaling. Dit is het geval bij meerkeuzevragen, rangschikkingsopdrachten, en opdrachten waarbij leerlingen moeten combineren. Er is ook de mogelijkheid om sommige vragen in het Nederlands te beantwoorden.

5.6.11 Wat is het belangrijkste: vlotheid of nauwkeurigheid?

Het accent op het communicatieve en functionele betekent dat we ons richten op het daadwerkelijke gebruik, dat we het gebruik ook echt inoefenen in beperktere en in ruimere situaties. Dit betekent niet dat al de spraakkunst overbodig geworden is of dat leerlingen naar willekeur allerlei fouten mogen maken. Spraakkunst stelt ons in staat om accurater te zijn. In de derde graad kunnen we een grotere accuraatheid verwachten dan in de tweede of de eerste graad. Het betekent wel dat de leraar zich richt naar wat werkelijk belangrijk is i.p.v. naar mogelijke uitzonderingen. Het betekent ook dat de leraar leerlingen stimuleert en motiveert, dat ze spreek- en schrijfdurf ontwikkelen. Dat doen ze niet door voortdurend op elke fout gewezen te worden. Gerard Westhoff beklemtoont bovendien dat een beginnend taalgebruiker zo gericht is op de inhoud dat er in zijn brein amper ruimte is voor correctheid²⁸. De vlotheid is bij een beginnende leerder dus belangrijker dan de correctheid. De mate van de verwachte accuraatheid is ook een middel om te differentiëren. Het streven naar accuraatheid is dus een belangrijke attitude voor alle leerlingen, maar in verschillende mate naargelang het niveau en de (toekomstige) richting.

5.6.12 Moeten leerlingen alle woorden uit een tekst kennen? Moeten ze de inhoud van een tekst kennen?

Het is niet de bedoeling dat leerlingen alle woorden uit verklarende voetnoten (of glossen in de marge van teksten of van hulplijstjes bij teksten) kennen, vooral omdat de aangeboden woorden vaak te weinig frequent zijn. Alleen thematische woorden, nodig om over de tekst te praten, of voldoende frequente woorden, bruikbaar voor andere contexten, worden ingeoefend en ingestudeerd.

Hetzelfde geldt voor de inhoud van teksten. Wat we met een tekst doen, hangt af van de specifieke doelstellingen die we als leraar voor ogen hebben. Soms dienen teksten om bijvoorbeeld vooral strategische vaardigheden te trainen, soms verdiepen ze een bepaald thema of zijn ze een voorbeeld om een bepaalde vorm van gespreksvaardigheid te trainen, bv. een gesprek aanknopen, vragen hoe iemand het maakt, kennismaken. Teksten op zich zijn dus niet noodzakelijk in te studeren, d.w.z. ze vormen dus niet noodzakelijk leerinhouden. Toch bieden ze in bepaalde gevallen interessante inhouden, die de leerlingen in andere spreek- en andere vaardigheidsoefeningen verder verwerken. De inhoud van teksten die in de klas bestudeerd werden, kan dus gebruikt worden als basis voor een schrijfvaardigheids- of spreekvaardigheidstoets. De leerlingen moeten hier uiteraard duidelijk van op de hoogte gesteld worden. Het stelt de leerling in staat de uitvoering van zijn schrijf- of spreekopdracht inhoudelijk te stofferen. De woordenschat die in de teksten aan bod kwam, kan de leerling passend aanwenden om zijn ideeën te verwoorden. Ook het woord- en ander taalmateriaal van die teksten kan expliciet getoetst worden, op voorwaarde dat er verdere oefeningen op dat materiaal gemaakt werden. Ook moet de leraar dan zeker een onderscheid maken tussen woordenschat die productief gekend moet zijn (die de leerling dus moet kunnen gebruiken), woordenschat die receptief gekend moet zijn (die hij dus moet begrijpen), en woordmateriaal dat verwaarloosbaar is (en dus niet zal worden getoetst, want te weinig frequent of representatief).

5.6.13 Als ik differentieer, dan zal niet elke leerling hetzelfde parcours afleggen, mag ik/moet ik hier dan op basis van het proces dat iemand doorlopen heeft, evalueren en quoteren?

De mogelijkheden voor differentiatie die dit leerplan aangeeft, zijn telkens vormen van differentiatie in de diepte waarbij leerlingen mogelijkheden krijgen om - afhankelijk van hun kennen en kunnen- meer of minder te doen met of in de taal. In principe leggen ze dus hetzelfde parcours af. Wel zal ook de evaluatie differentiatiemogelijkheden aanbieden en zal de leraar daardoor een genuanceerde kijk krijgen op het kennen en kunnen van de leerlingen en hen op basis daarvan adequater kunnen oriënteren.

De school bepaalt daarbij of codes (bv. A, B, C ...), cijfers (bv. 1, 2, 3 ..., of algemene oordelen (bv. goed, voldoende, zwak ...) gehanteerd worden.

²⁸ WESTHOFF, G., "Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 2: De ontwikkeling van vormbewustzijn: van chunks naar regels", *Levende Talen Magazine*, 2007, 94(1), 8-11.

De vakgroep bepaalt de cesuur, d.w.z. hoeveel de leerling moet halen op een bepaald onderdeel om te slagen. Dat is niet noodzakelijk precies de helft. Het zal ook heel wat overleg vragen van de vakgroep om precies te bepalen wat basis en wat verdieping is, en om daarvoor het gepaste materiaal te zoeken.

5.6.14 Hoe kun je leerlingen tot meer reflectie aansporen? En kan dat wel in een gewone les?

We leren door iets te doen, daarna na te denken over onze aanpak en het resultaat, en van daaruit nieuwe voor-nemens te maken: reflecteren. Dit kan best "zo veelzijdig mogelijk: individueel naast klassikaal, eenvoudig en complex, oppervlakkig en diepgaand. Niet elke leerling kan op dezelfde manier, bijvoorbeeld met veel woorden, reflecteren. Een rapnummer schrijven over een project dat voorbij is, een checklist afpunten, logboekjes bijhou-den, een oordeel tonen met rode en groene kaarten... ook dat is allemaal reflectie. Als je groepswork laat volgen door een evaluatie van de functie die elk groepslid heeft uitgeoefend, werk je tegelijk aan sociale vaardigheden. Dat kun je echt diepgaand doen en het is heel leerrijk: vinden we dat de 'voorzitter' het goed gedaan heeft? Hebben we zijn leidinggeven genoeg ondersteund of hebben we het hem moeilijk gemaakt ons te leiden? Wat moet hij anders doen?... Als je in de klas een project nabespreekt, ga je samen na wat cruciaal was en wat tijd-verlies was. En waarom. Dat is heel ervaringsgericht reflecteren en dat onthouden leerlingen zeker voor een volgende keer. Het resultaat is een duurzaam leereffect."²⁹

5.6.15 Waarop moet ik letten bij gespreide evaluatie?

Bij gespreide evaluatie is het belangrijk dat je in de loop van het trimester oog hebt voor een ruime waaier aan opdrachten en dat de verschillende aspecten van het taalonderwijs voldoende aan bod komen. Zeker ook de opener, communicatieve opdrachten moeten hier hun plaats krijgen (zie ook FAQ 1 en 2 hierbij).

Lectuur:

BOSMAN, L., DETREZ, C. GOMBEIR, D., Identiteit ontwikkelen, leer-kracht waarderen in eigentijds onderwijs, Plantyn, 2008.

DOCHY, F., SCHELFOUT, W., JANSSENS, S. (Red.), Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk, Lannoo, 2003.

SERCU, L., VYNCKE, C., PETERS, E., Testen en evalueren in het vreemdetalenonderwijs. Cahier voor Didac-tiek 15, Wolters Plantyn, 2003.

VAN THIENEN, K., SCHOLLAERT, R., Gewikt en gewogen. Evaluatie van communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs, Garant, 2000.

²⁹ BOSMAN, L., "Zeus en Afrodite zitten in de klas", *Klasse voor Leerkrachten* 168, september 2006, p. 10-13.

6 DIFFERENTIATIE: EEN GETUIGENIS

Bij de pedagogische wenken voor de verschillende vaardigheden verwees dit leerplan telkens naar mogelijkheden om te differentiëren. Ook bij de leerplandoelstellingen staan mogelijkheden om een doelstelling op verschillende niveaus te realiseren.

Hier volgt een getuigenis uit de praktijk:

Differentiatie in de klas

In onze authentieke middenschool werken wij met heterogene klasgroepen. Leerlingen met verschillende optievakken zitten bij elkaar in de klas. Deze leerlingen verschillen enorm van elkaar (niveau Engels, tempo waarin ze werken, opnemen leerstof...). Zelfs in homogene klasgroepen is er een merkbaar verschil. Deze situatie nodigt uit tot gedifferentieerd werken.

Toepassingen

- 1 Tijdens elke les is er **extra materiaal** aanwezig. Dit materiaal houdt steeds verband met het lesonderwerp. We zoeken interessante, leuke opdrachten die extra informatie opleveren en die nauw aansluiten bij de leefwereld van onze leerlingen (bv.: kruiswoordraadsels, woordzoekers, teksten om aan te vullen, begrijpend lezen ...). We moedigen het gebruik van een woordenboek aan. De leerlingen werken zelfstandig. Leerlingen die snel de leerstof beet hebben, maken hier gebruik van.

Aandachtspunten:

- *Leerlingen duidelijk maken dat er extra materiaal voorhanden is. Zowel leraar als leerling kan initiatief nemen.*
- *Leerlingen met weinig werklust zijn moeilijk te motiveren.*
- *Leerlingen die het moeilijker hebben met het vak Engels, willen ook graag extra materiaal.*

- 2 **Begeleid Zelfstandig Leren (BZL)** We herwerken een hoofdstuk van het schoolboek tot een bundel BZL. Hierin verwerken we woordenschat en spraakkunst en alle vaardigheden. Dit soort werk biedt een groot aantal voordelen. De leerlingen werken aan hun eigen tempo. Je kan oefeningen aanbieden met een verschillende moeilijkheidsgraad. Aan de hand van een verbeter sleutel corrigeren de leerlingen hun werk. Indien nodig maken de leerlingen remediëringsoefeningen. Ook hier bieden we extra materiaal aan.

Aandachtspunten:

- *BZL vraagt veel voorbereidend werk.*
- *De leerlingen zijn verantwoordelijk voor hun werk. De leerstof wordt later niet herhaald. Die houding moet worden aangeleerd.*
- *BZL vraagt van de leraar extra aandacht voor management.*
- *Een ruim lokaal met de nodige mediavoorzieningen is handig.*
- *De les verloopt niet volgens een vast stramien. Ze lijkt soms chaotisch.*
- *Mondelinge opvolging is moeilijk (cf. uitspraak verbeteren).*
- *Leerlingen aanmoedigen om Engels te spreken.*

- 3 Examen. We verdelen het examen in twee leervelden. Leerveld 1 bestaat uit basisoefeningen en eenvoudige toepassingen. Elke leerling wordt verondersteld de norm voor leerveld 1 te bereiken. Leerveld 2 vraagt naar dieper inzicht en oefeningen met complexere toepassingen.

Voorbeelden:

- Vocabulary: Vul aan:

Basis: The sun is **yellow**.

Verdieping: The colour of taxis in New York, sweet corn and banana skins is **yellow**.

- Grammar: Basis:

Complete the sentence with the present simple form of the verb.

She (brush) her teeth every morning.

Verdieping:

Write a sentence about your daily habits using the correct form of the verb.

Mind the punctuation mark.

always/the/Sundays/they/on/read/newspaper/?

- Reading:

The plane cost Joanne just \$2,000. 'Next time' she says, 'I want a Boeing 747, not a 727 because they have an upstairs and a downstairs, and I want to go to bed upstairs!'

Basis:

True or false? Her plane cost just two thousand pounds.

Verdieping:

What's the difference between a 747 and a 727?

Differentiatie heeft voor- en nadelen:

Voordelen:

- De leraar krijgt de kans om zichzelf in vraag te stellen. (Zijn de vragen duidelijk? Is de moeilijkheidsgraad (niet te veel verdiepingsvragen) in orde?)
- De vragen uit leerveld 2 zijn voor de leerlingen een uitdaging.
- De leraar krijgt een klare kijk op zijn leerlingen. Helpt om de studiekeuze van de leerlingen te begeleiden (al dan niet geschikt voor een bepaalde richting).

Moeilijkheden:

- Discussies kunnen ontstaan binnen de vakwerkgroep. Wat hoort bij basis/wat bij verdieping? Wat moet elk individu kennen of kunnen?
- Het betekent extra werk. Eenmaal gestart, wordt de klus wel gemakkelijker.

Waarom kiezen we voor differentiatie?

- Elke leerling komt aan bod. Hij of zij wordt aangesproken op zijn of haar persoonlijke capaciteiten. (kennis, vaardigheden, creativiteit ...)
- Leerlingen leren ontzettend veel van elkaar.
- Je krijgt een duidelijk beeld van je leerlingen. Je kan hen beter helpen bij hun studiekeuze.
- Door het gebruik van leervelden zoek je een juist evenwicht in het bepalen van de moeilijkheidsgraad van de leerstof.
- Door jezelf in vraag te stellen zit je niet vast in een voorop vastgelegd stramien. Zo komt er meer ruimte vrij voor creativiteit.

7 VOET en het leerplan? Hoe kunnen de VOET geïntegreerd worden in de les Engels?

Vakoverschrijdende eindtermen of VOET zijn minimumdoelen die de totale ontplooiing van jonge mensen beogen en daardoor niet specifiek behoren tot één vakgebied.

De school werkt aan de VOET vanuit het pedagogisch project en vanuit de pijlers eigen aan de school. Daarbij zal elke school eigen prioriteiten en accenten leggen. Ze doet dit via themaweken, projecten, bepaalde initiatieven, enz. VOET zijn dus op de eerste plaats een verantwoordelijkheid vanuit het schoolbeleid.

De vakken kunnen daarbij bepaalde projecten of initiatieven, en dus het nastreven van VOET, ondersteunen door thema's in de les aan bod te laten komen. We denken daarbij aan VOETcontexten zoals "omgeving en duurzame ontwikkeling" of "lichamelijke en mentale gezondheid". Taallessen bieden gelegenheid om een link te leggen naar bijna alle VOETcontexten. Door de brede waaier van onderwerpen die bij de keuze van teksten en taaltaken in taallessen aan bod kunnen komen, kan de taalleraar meewerken aan thema's uit zowat alle na te streven contexten.

Daarnaast bepaalt de aard van de taallessen dat ook zowat de hele VOETstam kansen krijgt in taaldoelen en -lessen. Enkele voorbeelden mogen volstaan om dit te illustreren. Eigen aan taalonderwijs is dat het communicatief vermogen (ST1) essentieel is. Ook bv. respect (ST18) en flexibiliteit (ST9) zijn belangrijk in taallessen. De VVKSO-mededeling Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen (M-VVKSO-2007-062, p.3) formuleert een aantal algemene doelstellingen van het onderwijs in de moderne vreemde talen die allemaal een duidelijke link hebben met VOET. Wie aan deze doelen werkt, is meteen ook bezig een belangrijk deel van de VOET te realiseren. We denken aan:

- de horizon verruimen door contact met anderstalige culturen (exploreren, kritisch denken, open en constructieve houding, respect, zelfbeeld, zorgzaamheid);
- groeien in sociaal vaardig zijn door te werken in kleinere groepjes, groepswerk of rollenspelen te doen (communicatief vermogen, initiatief, respect, samenwerken, verantwoordelijkheid, zelfbeeld, zelfbeeld, zorgvuldigheid, empathie);
- attitudes van openheid, communicatiebereidheid, intellectuele nieuwsgierigheid, kritische zin, verdraagzaamheid ontwikkelen (empathie, kritisch denken, mediawijsheid, open en constructieve houding, respect, zorgzaamheid ..).

Goed taalonderwijs ondersteunt bovendien de leerlingen in hun ontwikkeling naar een groeiende autonomie op persoonlijk, sociaal en intellectueel vlak (initiatief, zelfredzaamheid, zelfbeeld).

Een aantal VOET dienen per graad te worden nagestreefd, namelijk ICT in de eerste graad en Leren leren in de drie graden, technisch-technologische vorming in tweede en derde graad (aso). Hierbij is het belangrijk dat de vakgroep afspraken maakt over de verschillende graden heen. Daarbij speelt de 1^{ste} graad toch een specifieke rol. Wat betreft ICT geeft het hoofdstuk over ICT-integratie een aantal wenken. Voor Leren Leren vermeldt het volgend schema enkele voorbeelden.

Cursief gedrukt vind je concrete leersituaties, lesdoelen, technieken of attitudes waarmee die eindtermen kunnen nagestreefd worden. Je zal zeker vele van die leersituaties, lesdoelen, technieken of attitudes herkennen. Zaak is de leerlingen nu ook bewust te maken van deze elementen en het gebruik en de toepassing ervan aan te moedigen zodat leerlingen ze in allerlei nieuwe situaties – ook in het echte leven - met succes kunnen toepassen.

- 1 De leerlingen werken ordelijk.

De leerlingen werken overzichtelijk en netjes in hun notities en houden hun cursusmap overzichtelijk. Ze gebruiken een afgesproken systeem voor het noteren van woordenschat bijvoorbeeld of hanteren hun eigen bruikbaar systeem.

- 2 De leerlingen weten dat kennis en vaardigheden via verschillende leerstrategieën kunnen verworven worden.

Verskillende leerstrategieën worden besproken en geëvalueerd. Hoe leren de leerlingen nieuwe woordenschat? Hoe bereiden ze zich voor op een luistervaardigheidstoets? Hoe verwerken ze een 'unit' uit het leerboek?

- 3 De leerlingen kunnen gegevens memoriseren door gebruik te maken van hulpmiddelen.

Leerlingen lopen in gedachten door hun eigen huis terwijl ze zoveel mogelijk 'pieces of furniture' opsommen. Ze gebruiken visuele schema's voor het aanleren van de tijden. Ze hanteren bepaalde ondersteuning voor de juiste uitspraak bv. 'pear' zoals in 'wear'.

- 4 De leerlingen oriënteren zich in overzichtelijke informatie door gebruik te maken van vormkenmerken zoals titels, ondertitels, afbeeldingen en tekstmarkeringen.

Leerlingen maken gebruik van de vormkenmerken van een leestekst bij het oriënterend lezen. Ze zijn zich bewust van het verband tussen een illustratie en de inhoud van een tekst en baseren zich op illustraties, en titels voor het formuleren van leeshypotheses.

- 5 De leerlingen maken adequaat gebruik van inhoudstafel en register.

Leerlingen leren efficiënt werken met de verschillende onderdelen uit het leerboek (het werkboek, het basisboek, de cd, de woordenlijsten, de tapescripts.) Ze leren waar ze bepaalde informatie snel kunnen terugvinden in hun handboek.

- 6 De leerlingen raadplegen adequaat een documentatiecentrum, bibliotheek en multimedia.

N.a.v. een specifieke zoekopdracht het internet correct en efficiënt leren gebruiken, een woordenboek (eventueel online) efficiënt leren gebruiken, Leerlingen verwoorden steeds hoe ze bepaalde informatie ontdekt hebben en wisselen hierover ervaringen uit met medeleerlingen.

- 7 De leerlingen zoeken bij het instuderen van een behandelde leerinhoud de noodzakelijke voorkennis opnieuw op in leerboek, werkboek of notities.

Als leerlingen keer op keer dezelfde fout maken, zoeken ze in hun notities of leerboekboek naar de spelingsregels van bv. de 'ing-form'.

- 8 Bij het leren van samenhangende informatie:

- stellen de leerlingen vragen bij de leerstof en beantwoorden deze;
- brengen ze in korte, gestructureerde teksten tekstmarkeringen aan;
- vervolledigen ze een schema aan de hand van geboden informatie;
- leggen ze verbanden tussen elementen van de leerstof.

Bij het instuderen van grammaticale structuren leren leerlingen steeds dezelfde vragen en beantwoorden: betekenis? vorming/spelling? uitspraak?

Leerlingen leren kernwoorden ontdekken en aanduiden in een leestekst of in eigen notities aan de hand van WH-questions.

Leerlingen vullen een familiestamboom aan op basis van een luistertekst.

Vóór een spreektoets overloopt de leraar met de leerlingen de notities en laat nog eens het verschil uitleggen tussen bv. present continuous en present simple aan de hand van 2 voorbeelden.

Vóór een luistertoets laten de leraar nog eens de verschillende luisterstrategieën en/of valkuilen verwoorden, zoals bij een eerste luisterbeurt al meteen ook de details willen begrijpen.

- 9 De leerlingen kunnen samenhangende informatie begrijpen en analyseren door de betekenis van woorden, begrippen en zinnen, waar mogelijk, uit de context af te leiden of op te zoeken.

De leerlingen leren de betekenis van nieuwe woorden en begrippen afleiden uit de context i.p.v. onmiddellijk hulp te vragen of het woordenboek te raadplegen.

- 10 Bij het oplossen van een probleem:

- herformuleren de leerlingen het probleem;
- bedenken zij onder begeleiding een oplossingsweg en lichten die toe;
- passen zij de gevonden oplossingsweg toe.

Leerlingen verwoorden hoe ze tot het antwoord gekomen zijn op een vraag bij een leestekst.

- 11 De leerlingen selecteren en ordenen het nodige materiaal en plannen onder begeleiding hun werktijd.

Leerlingen brengen steeds het nodige materiaal mee naar de les Engels en zijn zich bewust van de bedoeling van de verschillende leermaterialen (student's book, workbook, student CD.)

- 12 De leerlingen kunnen werken met een antwoordblad en correctiesleutel en houden rekening met lesdoelstellingen of aanwijzingen van de leraar.

Leerlingen bereiden zelfstandig een spreekactiviteit voor met behulp van de instructies van de leraar.

Leerlingen gebruiken een correctiesleutel om de eigen oefeningen te verbeteren of die van hun buurman. Daarbij leren ze om precies te zijn.

- 13 De leerlingen vergelijken de eigen werkwijze met die van anderen en geven vervolgens aan waarom iets fout gegaan is en hoe fouten vermeden kunnen worden.

N.a.v. een minder goede schriftelijke toets overleggen leerlingen onder leiding van de leraar over de studiemethode/leerstrategie van bv. woordenschat, spelling.

Omdat een nieuwe taal aanleren voor sommige leerlingen niet vanzelfsprekend is, is het zeker zinvol om in de les expliciet in te gaan op een aantal technieken, mogelijkheden en hulpmiddelen om vaardig te worden en inzicht te verwerven in de nieuwe taal, m.a.w. om aan de Leren Leren eindtermen te werken.

De vakgroep gaat daarbij doelbewust tewerk en bepaalt welke elementen zij wil beklemtonen zodat de leerlingen deze inzichten, vaardigheden en houdingen zeker verwerven.

Op die manier is de leraar Engels één van de vele noodzakelijke schakels die leerlingen op weg helpen om als volwaardig individu, sociaal vaardig, milieubewust, enz. in het leven te staan nu en in de toekomst.

Bronnen:

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/vakoverschrijdend/globalevoetod.htm>

8 TAALBELEID

De term taalbeleid dekt vele betekenissen. Een van de betekenissen verwijst naar het geheel van acties en maatregelen die een school neemt om talige hindernissen weg te werken of het effect ervan te verminderen. Taalzwakke leerlingen, zowel autochtone als allochtone, presteren vaak ondermaats - niet omdat ze iets niet goed gestudeerd hebben, of omdat ze geen aanleg hebben - maar omdat ze de schooltaal niet of gebrekkig beheersen. In elke les, dus ook in de lessen Engels, wordt dit taalbeleid geconcretiseerd in onder meer de vorm van taalgericht onderwijs.

Daarnaast is er het kader waarin omgegaan wordt met specifieke leerstoornissen zoals dyslexie.

Ten slotte bieden bepaalde initiatieven net extra kansen voor het vreemdetalenonderwijs. We denken daarbij aan CLIL, het gaan naar Engelstalige toneelvoorstellingen, werken met poëzie, Europese uitwisselingen ... kortom initiatieven waarbij taal als aantrekkelijk medium wordt gepromoot. Hierna volgt meer uitleg bij elk van deze punten.

8.1 Taalgericht vakonderwijs

Taalgericht vakonderwijs is contextrijk onderwijs met veel interactie en taalsteun.³⁰ We lichten dit toe in 14 punten.

- 1 Creëer mogelijkheden om te leren in interactie. Dit kan door betekenisvolle interactie leraar-leerling. De leraar geeft hier het model van correcte taalbeheersing. Daarnaast is ook de interactie leerling-leerling, mondeling of schriftelijk, belangrijk. Leerlingen moeten zo vaak mogelijk de kans krijgen om de taal zelf te gebruiken. Immers: 'Als u leerlingen hoort praten en leest wat ze schrijven, krijgt u een idee of ze zich de leerstof goed hebben eigen gemaakt'. (Hajer, pg 34) De helft van de werktijd zouden de leerlingen moeten kunnen samenwerken. Activerende werkvormen zijn onontbeerlijk (zie volgend hoofdstuk).
In de les kun je met eenvoudige middelen leerlingenactiviteit stimuleren:
 - Geef even wachttijd voor antwoorden: een les lijkt soms op een pingpongspel: vraag-antwoord; vraag-antwoord. We geven kansen voor een rijker aanbod als we tijd om even na te denken bij elke vraag inbouwen, of als we de vraag rondspelen: niet één antwoord meteen aanvaarden maar andere antwoorden –toelaten (vraag-antwoord-antwoord-antwoord).
 - Ook het principe think-pair-share –principe leidt tot een rijkere communicatie. Hierbij stelt de leraar een vraag. Vervolgens geeft hij bedenktijd aan de leerlingen. Dan vraagt hij de leerlingen om per twee ideeën uit te wisselen. Dan pas vraagt hij een klassikaal antwoord.
 - Noteer allemaal een paar woorden op waaraan je denkt als ik zeg....
 - Bespreek samen in groep. De nummers 1 antwoorden.
 - Laat de leerlingen hun eigen vragen ontwikkelen.
- 2 Zorg voor variatie in verwerkingsopdrachten en toepassingsopdrachten.
Het gevaar is dat we als leraar de taalzwakke leerders in bescherming willen nemen, en hen alleen eenvoudige invulopdrachten geven, terwijl de toepassingsopdrachten en de communicatieve opdrachten net essentieel zijn om de taal te leren gebruiken.
- 3 Spreek meervoudige intelligenties en leerstijlen aan. We leren allemaal op verschillende manieren. Sommigen zijn visueel ingesteld, anderen auditief. Nog anderen zijn vooral kinesthetisch gericht: ze moeten kunnen bewegen. Sommigen zijn vooral reflectief ingesteld. Anderen zijn doeners. Nog anderen zijn dromers, beslissers, of denkers. Iedereen heeft zijn favoriete manier om een probleem aan te

³⁰ HAJER, M. en MEESTRINGA, T., *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Uitgeverij Coutinho, 2009, 2de druk.

pakken (leercyclus van Kolb). Er zijn meervoudige intelligenties: ³¹ : de linguïstische, de logisch-mathematische, de muzikale, de intrapersoonlijke, de ruimtelijke, de naturalistische, de lichamelijke. Door verschillende werkvormen te gebruiken creëren we dus ook ruimte voor verschillende intelligenties en leerstijlen.

- 4 Geef mogelijkheden om te leren met taalsteun: geef steun bij teksten en opdrachten: bv. via deelopdrachten of tips die de leerlingen door de complexere opdracht heen helpen. Ook schrijfkaders (writing frames) bieden hier hulp: bv. een aantal beginzinnen. Een voorbeeld van een schrijfkader voor een vergelijking³²:

Although	and	are different	they
are alike in some interesting ways.			
For example they both			
They are also similar in			
The	is the same as		
The	resembles		
Finally they both			

- 5 Toon goede voorbeelden: bv. samenvatting, een dialoog, een brief ...
- 6 Knoop aan bij de ervaringen van de leerlingen. Zoek naar verbanden tussen de nieuwe leerstof en de wereld van de leerlingen of de maatschappelijke realiteit. Op die manier vermijd je dat de nieuwe leerstof loshangende schoolse leerstof is en blijft. Leren in context: het begrip "context" wijst op allerlei verbanden tussen de nieuwe leerstof en de wereld van de leerlingen en ruimer de maatschappij en of het beroep. De kernvraag luidt: wat weten de leerlingen hier al van? Hoe komen ze deze stof tegen? Hoe maak ik de inhoud persoonlijk?
- 7 Breng variatie in tekstsoorten en media, foto's, dia's, folders, enz. Zorg voor een rijk taalaanbod: een nieuw begrip een keer horen of lezen is meestal niet genoeg; Je zou het begrip in verschillende contexten moeten tegenkomen: video's, gastspreker, uitleg van de leraar, andere leerlingen, folders, schoolboeken ...
- 8 Let op een aangepast taalaanbod: het taalaanbod moet niet te moeilijk zijn, maar ook niet voor 100% begrijpelijk. Daarbij zijn motivatie en concentratie belangrijk. Vandaar het belang van interesse. De tekst moet boeien door zijn inhoud of door de aanpak ervan.
- 9 Gebruik verschillende manieren om woorden te verklaren.
- 10 Overleg met collega's om zo te werken aan eenduidige toetsvragen.
- 11 Besteed aandacht aan leesstrategieën (zie hoger bij leesvaardigheid).
- 12 Structureer de les. Bij elke les staat de lesstructuur op het bord. Die lesstructuur is terug te vinden in de notities van de leerlingen.
- 13 Let op de BIN-normen om je teksten, toetsen, opdrachten te structureren.

³¹ THIENEN, Van, K., *Krachtig leren binnen een taakgerichte benadering*, Uitgeverij Garant, Antwerpen/Apeldoorn, 2004. p. 291

³² WRAY, D., "Writing frames", 9 juli 2009 (internet, www.warwick.ac.uk/staff/D.J.Wray/Ideas/frames.html)

- 14 Heb hoge verwachtingen, en krijg op die manier een hoger rendement: de mate waarin we veel verwachten van leerlingen en daarvoor de nodige ondersteuning geven, bepaalt ook de mate waarin leerlingen presteren.

8.2 Aandacht voor uitleg van woorden

Het is niet omdat leerlingen een Nederlandse verklaring krijgen van een woord, dat ze ook daadwerkelijk begrijpen wat dat woord betekent. Het woord herformuleren en gebruiken in verschillende contexten is dan ook aangewezen. Ook het veelvuldig gebruiken van tekeningen en foto's is zinvol. Ook hier komt de noodzaak van activerende werkvormen weer om de hoek kijken. De eenvoudigste variant: "Think-Pair-Share" is in alle situaties te gebruiken en vraagt niet om ingewikkelde voorbereidingen. Deze techniek verloopt volgens het volgende stramien:

- De leraar stelt een open vraag.
- De leerlingen krijgen even individuele nadenk-tijd .
- Vervolgens krijgen ze de gelegenheid om even uit te wisselen met hun buurman.
- Pas dan brengen ze het antwoord klassikaal.

8.3 Taakgericht leren - task-based learning

Task-based learning is een methode waarbij leerlingen, doordat ze in groepen aan een concrete en realiteitsgebonden opdracht werken, veel overleggen en betekenisvolle taal produceren. Als leerlingen bijvoorbeeld een modeshow moeten maken en daarbij commentaar geven op de kleding, oefenen ze allerlei sociale vaardigheden, voelen ze de nood aan bepaalde woordenschat en taalstructuren en zullen ze die taalelementen ook daadwerkelijk in zinvolle contexten gebruiken.

In het bestek van dit leerplan kunnen we hier niet verder op in gaan. Talrijke publicaties en bijscholingen helpen ons om ons te bekwamen in deze methodiek.

8.4 Ondersteuning voor dyslectische leerlingen

Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau. Een leerling met een zorgbehoefte begeleiden is niet de taak van een individuele leraar maar van het volledige schoolteam, dat best gericht en gezamenlijk nadenkt over remediëring, differentiatie, het inzetten van hulpmiddelen en het meer op maat maken van het curriculum. Die zullen vaak verschillen van leerling tot leerling. Sommige leerlingen krijgen meer tijd om te werken, of de opdrachten worden luidop voorgelezen voor hen, ze mogen examens op de pc maken zodat ze de spellingcontrole kunnen gebruiken, spelfouten worden niet aangerekend, enz. Daarbij geldt het principe: "alleen doen wat voor de leerling nodig is om zijn ontwikkeling een reële kans te geven". Dat betekent alleen voorzieningen die nodig zijn, rekening houdend met de noden van de leerling, de haalbaarheid voor leraar en leerling, en in het kader van het begeleidingsplan dat door de school opgesteld werd, meestal in samenspraak met het CLB, de ouders en de leerling zelf.

Daarnaast kun je als leraar ook op een aantal elementen letten die de dyslecticus of de taalzwakke leerling extra ondersteunen maar waar alle leerlingen voordeel mee halen. We beperken ons tot de opsomming van enkele eenvoudige mogelijkheden:

- Zet niet te veel op een blad, op een slide of op het bord.
- Maak je instructies kort en helder.
- Geef de instructies in de juiste volgorde. bv. Take a pencil. Read the question. Draw a circle around the right answer. Niet: Draw a circle around the right answer after you have read the question.

- Laat de leerlingen met dyslexie gekleurde 'bladwijzers' gebruiken waarmee ze kunnen volgen bij het lezen.
- Zet leerlingen met dyslexie recht tegenover het bord.
- Help de leerlingen met het organiseren van hun notities: gebruik van verschillende secties en kolommen, gebruik van kleuren.
- ...

Het Engels biedt bovendien extra moeilijkheden doordat het schriftbeeld zo sterk afwijkt van de uitspraak, en er heel veel lettercombinaties mogelijk zijn. Ook hier is ondersteuning mogelijk. Enkele voorbeelden:

- Wijs op de eigenaardigheden van de Engelse spelling. Zo zijn er de silent letters, klanken die je wel schrijft maar niet uitspreekt, zoals in handkerchief. Voor verdere informatie wijzen we op de gespecialiseerde werken en sites zoals <http://wp.digischool.nl/engels/oefenen/spreken/uitspraaktips/letters-en-klanken/> - 7 juli 2009
- Laat leerlingen een klank-spellingschrift aan leggen waarbij ze een onderscheid maken tussen basisspelling (= een vast teken voor een vaste klank), regelspelling (= een ander teken voor die klank, in vast omschreven klankomgevingen of posities in het woord), inprentspelling (= als er geen bepaalde regel is of een vast teken voor een bepaalde klank), opbouwspelling: als de spelling te maken heeft met de opbouw van het woord).
- Raad deze leerlingen luisterboeken aan. Het gaat hier om ingesproken versie van boeken en/of verhalen. De leerlingen kunnen dan luisteren terwijl ze meelesen. De grote uitgeverijen bieden die tegenwoordig allemaal aan.
- ...

Bruikbare bronnen:

<http://www.dyslexie-en-vt.eu/> 7 juli 2009

BERKEL, van, A., Orthodidactiek van het Engels, Uitgeverij Coutinho, Bussum, 2006.

Dyslectische leerlingen en de talen. Masterplan dyslexie. Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, 2009

<http://www3.coutinho.nl/studiehulp.html> orthodidactiek van het Engels 8 juli 2009

<http://www.masterplandyslexie.nl/> 8 juli 2009

8.5 CLIL

CLIL staat voor Content and Language Integrated Learning. Dit betekent een aanpak waarbij bepaalde vakken zoals geschiedenis of aardrijkskunde in het Engels of in een andere vreemde taal worden gegeven. Doordat leerlingen op die manier meer in contact komen met de vreemde taal, verbetert hun taalbeheersing

9 ACTIVERENDE WERKVORMEN

Activerende werkvormen zijn werkvormen waarin de activiteit van leerlingen essentieel is. Activerende werkvormen zorgen niet alleen voor variatie in de lessen. Ze zijn niet alleen motiverend voor de leerlingen. Ze staan ook garant voor daadwerkelijke betrokkenheid en inbreng van iedereen, voor echte kennis en vaardigheden. Het leerrendement stijgt. Daarom zijn ze cruciaal voor een geslaagd mvt-onderwijs. Leerlingen moeten de kans krijgen om te herformuleren, de aangeboden teksten en structureren zelf te formuleren. Alleen op die manier is er garantie dat het aangeboden blijft hangen. Ook worden onze leerlingen er sociaal vaardiger en vooral ook taalvaardiger door.

Het uitgangspunt moet feitelijk zijn dat je deze activerende werkvormen altijd hanteert. Activerende werkvormen zijn er niet zo maar om je les op te leuken. Activerende werkvormen zijn een MUST in functie van taalgericht onderwijs (zie hoger), maar ook om ruimte te maken voor meervoudige intelligenties. Leerlingen zijn immers knap op verschillende manieren. Het onderwijs denkt vaak te sterk in termen van schoolse vaardigheden, en die zijn verbaal en logisch-mathematisch. Daarnaast zijn er ook leerlingen die eerder visueel-ruimtelijk, muzikaal-ritmisch, lichamelijk-kinestetisch, naturalistisch, interpersoonlijk, of intrapersoonlijk (= zich eerder reflecterend, op de achtergrond, terugplooiend op zichzelf op) intelligent zijn. Jongeren die anders intelligent zijn, hebben daardoor minder toegang tot de leerstof. Vandaar het belang om te werken met didactische structuren/werkvormen die beroep doen op verschillende intelligenties. Als we de leerstof op verschillende manieren aanbieden, maken we voor meer leerlingen leren mogelijk. "The more ways we teach, the more students we reach"³³.

Ten slotte zijn activerende werkvormen stimulerend voor een positief zelfbeeld. Leerlingen worden dan actieve participanten in plaats van passieve consumenten.

Er zijn talrijke publicaties over dit onderwerp beschikbaar. De bibliografie vermeldt de meest interessante.

Bruikbare bronnen:

HOOGVEEN, P., WINKELS, J., Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk, Gorcum, 2005.

LINDSTROMBERG, S., The Standby Book, Cambridge University Press, 1997, fourth printing 2000.

Ur, P., Grammar Practice Activities. A Practical Guide for Teachers, Cambridge Handbook for Language Teachers, 1988, tenth printing 1996.

RINVOLUCRI, M., Grammar Games, Cambridge University Press, 1984, 23rd printing 2002.

RINVOLUCRI, M., More Grammar Games, Cambridge University Press, 1995, eighth printing 2002.

HATFIELD, J., Beginners' Communication Games, London, Pearson Education/Longman, 2002.

VOGT, M.E. , & J. ECHEVARRIA, 99 Ideas and Activities for Teaching English Learners with the SIOP Model. London, Pearson, 2008.

WATCYN-JONES, P., Grammar. Games and Activities. Pearson/ Longman, 2001.

FREED, J., L. PARSONS, Ik denk in beelden, jij onderwijst in woorden. Maklu. 2006.

KAGAN,S., & M. KAGAN, Meervoudige Intelligentie, het complete MI-boek. Bazalt, 2000.

FLOKSTRA, J.H., Activerende werkvormen voor het voortgezet onderwijs. Wolters Noordhoff. 2006

33

http://www.reading.org/Libraries/Regional_Handouts_New_Orleans/The_More_Ways_We_Teach_the_More_Students_We_Reach.sflb.ashx 17 december 2009.

http://www.win.tue.nl/~keesh/eduwiki/images/1/11/Activerende_werkvormen.pdf 17 december 2009.

http://www.slo.nl/downloads/2008/Activerende_lees-_en_schrijflessen.pdf/ 17 december 2009

<http://www.mes-english.com/games.php> 22 april 2009

http://www.steunpuntgok.be/secundair_onderwijs/materiaal/lesmateriaal/bronnenboek/index.aspx 22 april 2009.

10 AANBEVOLEN LECTUUR

10.1 Algemeen

GEMEENSCHAPPELIJK EUROPEES REFERENTIEKADER VOOR MODERNE VREEMDE TALEN: Leren, Onderwijzen, Beoordelen, Nederlandse Taalunie, vertaling 2006. De online versie staat op de website van Taalunieversum: http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/

GINNIS, P., *Teacher's Toolkit: Raise Classroom Achievement with Strategies for Every Learner*, Crown House Publishing, 2001.

HARMER, J., *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching. 2nd Edition*, Pearson Education/Longman, Harlow, 2007.

HARMER, J., *The Practice of English Language Teaching. 4th Edition*, Pearson Education/Longman, Harlow, 2007 .

SCRIVENER, J., *Learning Teaching. 2nd Edition*, Macmillan Education, Oxford, 2005.

UR, P., *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*, CUP, Cambridge, 1996.

Visietekst Moderne Vreemde Talen, VVKSO, 2007.

10.2 Woordenschat en spraakkunst

MORGAN, J., en **RINVOLUCRI, M.**, *Vocabulary*, OUP, Oxford, 1986.

RINVOLUCRI, M., *Grammar Games. Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*, CUP, Cambridge, 2002.

RINVOLUCRI, M. en **DAVIES, P.**, *More Grammar Games. Cognitive, Affective and Movement Activities for EFL students*, CUP, Cambridge, 2002.

SCHMITT, N., *Vocabulary in Language Teaching*, CUP, Cambridge, 2000.

THORNBURY, S., *How to Teach Vocabulary*, Pearson Education/Longman, Harlow, 2002.

THORNBURY, S., *How to Teach Grammar*, Pearson Education/Longman, Harlow, 1999.

10.3 Communicatieve vaardigheden

GRELLET, F., *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*, CUP, Cambridge, 2003.

HADFIELD, J. en **HADFIELD, C.**, *Simple Listening Activities*, OUP, Oxford, 1999.

HARMER, J., *How to Teach Writing*, Pearson Education/Longman, Harlow, 2004.

KELLY, G., *How to Teach Pronunciation*, Pearson Education/Longman, Harlow, 2000.

THORNBURY, S., *How to Teach Speaking*, Pearson Education/Longman, Harlow, 2005.

UNDERWOOD, M., *Teaching Listening*, Pearson Education/Longman, Harlow, 1989.

10.4 Technologie en internet

DUDENEY, G., HOCKLY N., *How to teach English with technology*, Longman, Harlow, 2007.

DUDENEY, G., *The Internet and the Language Classroom*, CUP, Cambridge, 2000.

SMITH, D., BABER E., *Teaching English with Information Technology*, Modern English Publishing, London, 2005.

LEWIS, G., *The Internet and Young Learners*, OUP, Oxford, 2004.

WINDEATT, S., HARDISTY D., en EASTMENT D., *The Internet*, OUP, Oxford, 2001.

10.5 Task-Based Learning, communicatieve activiteiten, activerende werkvormen

BERESFORD, J., *Creating The Conditions To Involve Pupils In Their Learning. A handbook of Activities to develop Pupils' Learning Capacity*, Taylor & Francis Ltd, 2003, 120 p.

DORNYEI Z., *Motivational Strategies in the Language Classroom*, CUP, Cambridge, 2001.

ELLIS, R., *Task-Based Language Learning and Teaching*, OUP, Oxford, 2003.

HATFIELD, J., *Beginners' Communication Games*, Pearson Education/Longman, Harlow, 2002.

LINDSTROMBERG, S., *The Standby Book*, CUP, Cambridge, 2000.

NUNAN, D., *Task-Based Language Teaching*, CUP, Cambridge, 2004.

VOGT, M.E. en ECHEVARRIA, J., *99 Ideas and Activities for Teaching English Learners with the SIOP Model*. Pearson Education/Longman, London, 2008.

WILLIS, J., *A Framework for Task-Based Learning*, Pearson Education/Longman, Harlow, 1996.

BIJLAGE:

Begrippenlijst eerste graad

Grammaticale begrippen

(active) verb

Werkwoord. Een *auxiliary* (*be, have, do, can...*) is een hulpwerkwoord en een *main verb* of *full verb* is een hoofdwerkwoord.

Een *intransitive verb* heeft (normaal genomen) geen lijdend voorwerp, soms alleen een onderwerp, of andere aanvullingen (*He runs, he runs to the shop, he runs for A.I.*)

Een *transitive verb* heeft een onderwerp en een *direct object*. (*He eats a hamburger*).

adjective en adverb

Een *adjective* is een bijvoeglijk naamwoord of adjectief. De leerlingen verwarren deze woordsoort vaak met het *adverb* of bijwoord. Bijwoorden drukken tijd, plaats of hoedanigheid uit en kunnen vaak vervangen worden door *in a ... way*.

Possessive adjectives (*your, his ...*) worden vaak verkeerdelijk *possessive pronouns* (*mine, yours*) genoemd. Recente grammatica's gebruiken de term *possessive determiners*.

article

Een lidwoord kan *indefinite* (onbepaald, *a* of *an*) of *definite* (bepaald, *the*) zijn.

clause

Een *clause* is een woordgroep met een onderwerp en een werkwoord. De *main clause* is de hoofdzin, de *subclause* de bijzin. Samen vormen ze een *sentence*.

Een *phrase* is een zinsdeelstuk (*noun phrase* bijvoorbeeld).

conjunction

Een voegwoord zoals *and, but, although ...* Dit woord verbindt twee *clauses* of *phrases* of *sentences*.

contraction

Normaal gezien schrijven we in formele teksten alles in *full forms* (*does not*), maar gebruiken we in gesproken taal *contracted forms* (*doesn't*).

demonstratives

This, that ... zijn *demonstrative adjectives* wanneer ze voor een zelfstandig naamwoord staan (*This cake is good*). In andere gevallen zijn het *demonstrative pronouns* (*This is good*).

determiner

Het woord *determiner* (bepaling) verwijst naar de functie van een woord in de zin en niet naar een woordsoort.

noun

Nouns zijn zelfstandige naamwoorden, woorden die verwijzen naar een persoon, plaats, ding of hoedanigheid.

Countable nouns verwijzen naar telbare zaken of personen (bv. *coin*); *uncountables* verwijzen naar zaken die niet te tellen zijn (bv. *money*).

Meervoudige naamwoorden worden gevolgd door werkwoorden in het meervoud volgens de regels van *concord of agreement*.

Gender bepaalt of een woord mannelijk of vrouwelijk is (bv. *his of her*).

numeral

Numerals zijn telwoorden. Je hebt *cardinal numbers* (hoofdtelwoorden zoals *forty*) en *ordinal numbers* (rangtelwoorden zoals *second, third*).

part of speech

Een woordsoort (bv. *noun, verb, adjective ...*). Vandaag spreken we eerder over *word class*.

preposition

Voorzetsel (*at, on, of ...*). Niet te verwarren met een *verbal particle* dat deel uitmaakt van een *phrasal verb* (*to put off*).

pronoun

Voornaamwoord. In de eerste graad komen o.a. *personal pronouns* (*I, he, him*) en *interrogative pronouns* (*who, which*) aan bod.

tense

Tenses zijn grammaticale tijden. Die drukken meestal tijd uit (maar niet altijd!)

In de meeste schoolboeken en grammatica's wordt de term *Present simple* gebruikt in de plaats van *Simple present*, hoewel die laatste term even correct is. De term *Present continuous* wordt vaker gebruikt dan *Present progressive*.

Begrippen rond didactiek

action-oriented approach

Een aanpak die gericht is op het uitvoeren van communicatieve taken (bv. bij een rollenspel).

analytische score (analytic scoring)

Beoordelen van het taalniveau op basis van strikt omschreven, aparte criteria (bv. spelling, grammaticale correctheid, aangepaste woordenschat bij geschreven taal).

attitudes

Dit zijn de houdingen die we bij de leerlingen willen ontwikkelen. De basisattitudes zijn: openstaan voor de vreemde cultuur en voor de ander, zijn eigen taalgedrag in vraag kunnen stellen en willen veranderen, vormcorrect willen zijn. Er zijn enerzijds algemene attitudes rond gedrag en stiptheid en anderzijds vakgebonden attitudes (bv. bereid zijn om zich in het Engels uit te drukken).

assessment

Assessment is een inschatting van de kwaliteit van het taalgedrag van de leerling, in een continu leerproces (het opvolgen), en het geven van feedback aan die leerling. Evaluatie gaat meer over eindresultaten waarbij de cijfers vergeleken worden met die van andere leerlingen of een norm. Daarna volgt een beslissing over slagen of niet-slagen. Evaluatie en *assessment* worden vaak door elkaar gebruikt.

beheersingsniveaus

Het taalkundig functioneren van een leerder wordt uitgedrukt in beheersingsniveaus. In een eerste fase is die in staat om bepaalde leerinhouden te reproduceren of te kopiëren, vervolgens toe te passen in een andere, gelijkaardige context (transfer) en ten slotte te gebruiken in onvoorspelbare en concrete situaties (creatief-communicatieve productiefase).

benchmarking

Het peilen naar taalniveaus volgens (inter)nationaal erkende criteria. Deze criteria gelden als referentiepunt waaraan een school de prestaties van de leerlingen kan toetsen. Benchmarking is het op regelmatige basis vergelijken van de eigen prestaties en werkwijzen met die van anderen, om op die manier de eigen prestaties te verbeteren.

blended learning

Blended learning is een combinatie van verschillende methodieken waarbij zeker ook e-learning, of het leren met behulp van de pc, altijd een rol speelt.

BZW en BZL

Begeleid zelfstandig leren is een didactiek waarbij de leerders bepaalde leerfuncties zelf bepalen. In een traditionele aanpak heeft de leraar de leerfuncties in handen. Hij bepaalt het leerdoel, de wijze waarop de leerlingen zich oriënteren op de taak, de aard van de leertaak. Hij bewaakt het leerproces, evalueert de aard van de taak, het tempo, de groepsindeling, enz. In BZL neemt de leerling bepaalde leerfuncties over. Hij neemt dus meer verantwoordelijkheid in het eigen leerproces. Hij kan zelf zijn studie plannen of taken organiseren, alleen of in allerlei vormen van groepswork, eventueel in een OLC (open leercentrum). BZL bereidt onze leerlingen voor op levenslang leren.

BZW of begeleid zelfstandig werken is de eerste stap naar BZL: de leerlingen werken zelfstandig maar onder begeleiding van de leraar.

chunks

Woordeenheden, groepen woorden die vaak samen (in een adem) gebruikt worden, die a.h.w. samen horen. *Collocations* zijn woorden die samen een vaste uitdrukking vormen (bv. *to make ends meet*). *Chunks* zijn woorden die niet binnen een vaste uitdrukking staan maar toch heel vaak samen gebruikt worden (bv. computer game).

classroom English

Schooltaal of instructietaal is de taal die leraar en leerlingen in de klas gebruiken tijdens de les Engels om vragen te stellen of instructies te geven (bv. *take a sheet of paper*).

CLIL

Content and Language Integrated Learning is een methode waarbij de inhouden van vakvakken in de vreemde taal worden aangeleerd. Er wordt tijdens deze vaklessen evenveel aandacht besteed aan taalverwerving als aan de inhouden van de les. Is dit niet het geval, dan spreken we van *immersie* waarbij de leraar de vakken gewoon in de vreemde taal doceert zonder dat hij ingaat op taalkundige aspecten.

cognitief

Het begrip cognitief betreft de mogelijke beredeningen van de talige operaties: de keuze, schikking/herschikking en aanpassing aan omkaderende woorden en omstandigheden die een taalleerder/gebruiker bewust en onbewust uitvoert bij taalreceptie en taalproductie.

compenserende strategie

Bij compenserende strategieën zal de leerling met diverse middelen proberen oplossingen te zoeken wanneer hij een boodschap niet heeft begrepen door bv. te vragen om te herhalen, trager te spreken, een woord te spellen, visuele ondersteuning te gebruiken ...

competentie

Competenties worden ontwikkeld binnen een spanningsveld van kennis, vaardigheden en attitudes.

Interculturele competentie veronderstelt bijvoorbeeld een zekere kennis van begroetingen, aanspreekvormen, beleefdheidsconventies. De leerling moet na een zekere tijd in staat zijn om die kennis in een bepaalde situatie correct te gebruiken en dat vergt vaardigheid. Bij het vaardig omgaan met de kennis ontwikkelt hij bovendien een houding van respect tegenover de vreemde cultuur (attitude).

connected speech

Productief mondeling taalgebruik dat aanzienlijk langer duurt dan een zinsnede of een (paar) zin(nen). Daarbij komt vanzelf *fluency* op de voorgrond.

contractwerk

Groepswork waarbij de leerlingen onderling aan taakverdeling doen volgens afspraken die eventueel in een contract neergeschreven werden.

corrective approach

Een aanpak waarbij de leraar of medeleerling bepaalde taaluitingen van een leerling herhaalt maar met correctie van fouten. De verwachting is dat de leerling de correcte vormen zal overnemen en toepassen in zijn eigen productie.

declaratieve kennis

De (oplijstbare, opvraagbare) kennis van woordenschat, grammatica en interculturele inhouden.

descriptorren (kan-beschrijvingen)

Het Europees Referentiekader omschrijft het niveau van de leerder in termen van wat die allemaal kan. Dit gebeurt aan de hand van 'kan ik ...?' -descriptorren. Wat de leerder moet kennen, is daarbij ondergeschikt aan wat hij moet kunnen.

differentiatie

Didactisch principe van verscheidenheid in oefenvormen en werkvormen waarbij diverse groepen en/of individuen een eigen leertraject kunnen volgen. Omdat dit leerplan voor de eerste graad geen A- noch B-stroom voorziet, is differentiatie meer dan ooit noodzakelijk. Vandaar dat het leerplan niveaus voorziet: elementair, basis en verdieping.

dril oefeningen

Contextarme oefeningen die een productief te beheersen structuur of een woordvormingsregel, keuze van uitgangen, enz. door herhaling proberen in te oefenen.

eindtermen

Dit zijn de minimale leerdoelen die de Vlaamse regering oplegt. Zij dienen door elke leerling in een bepaalde richting te worden bereikt. Er zijn vakgebonden eindtermen voor het vak Engels en vakoverschrijdende eindtermen (VOET). In de derde graad zijn er specifieke eindtermen (SET) voor moderne talen.

Binnen beroepsafdelingen dienen de leerlingen geen vakoverschrijdende eindtermen te halen. Daar spreken we over vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen (VOOD).

Electronic Learning Platform

Een ELO (elektronisch leerplatform) is een beschermde digitale omgeving waarin leerling en leraar leermateriaal kunnen doorgeven aan elkaar en kunnen communiceren. Het ELO biedt de mogelijkheid om online te toetsen waarbij de resultaten naar de leraar worden doorgestuurd.

ERK

Het Europees Referentiekader of Common European Framework is een document dat poogt de competentieniveaus van de leerder te bepalen in termen van wat deze leerder allemaal in de vreemde taal kan. De schalen gaan van A1 tot C2.

Europees taalportfolio

Een document van de Raad van Europa dat een leerder toelaat om zijn eigen taalniveaus te gaan vastleggen via zelfbevraging. Op die manier kan de leerder een taalpaspoort ontwikkelen waarin zijn niveau voor elke taal en voor elke vaardigheid geregistreerd wordt. Met de descriptoren van het ERK kan de taalleerder zijn niveau zo beschrijven dat het ook in internationale context correct kan worden geduid. Met een softwareprogramma kan de leerder zichzelf online toetsen. Bij het ter perse gaan van dit leerplan was daarvoor bv. het programma Dialang beschikbaar (zie dialang.org).

formatieve evaluatie

Evaluatiecultuur waarbij de leraar feedback geeft en/of punten toekent in de loop van een bepaalde periode op basis van lesobservaties, kleine toetsen, ingediend werk en niet zozeer op een eindexamen. Het voordeel van formatieve evaluatie is dat een leerling snel rekening kan houden met de feedback die hij krijgt.

gespreide evaluatie

Evaluatievorm waarbij de klassieke examens worden opgesplitst en gespreid over een trimester, semester...een periode.

globale beoordeling (holistic scoring)

Beoordelen van het taalgedrag van een leerling op basis van een algemene indruk. Staat tegenover analytic scoring.

ICT-integratie

Het inzetten van digitale middelen in het leer- en onderwijsproces is onontbeerlijk geworden. Binnen vormen van blended learning beschikken zowel leraar als leerling over elektronische middelen die ze inzetten in het leerproces. One computer classroom of het interactief digitaal bord, elektronische leeromgeving (ELO), elektronische woordenboeken, communicatieplatformen zoals Facebook, videoclipbanken zoals die van How Stuff Works, SMS- en e-mailverkeer, zijn middelen die aansluiten op de digitale wereld waarin onze leerlingen vertoeven.

individueel leertraject

Dit is een reeks van korte (of langere) teksten/documenten in of over de doeltaal en de cultuur van haar gebruikers, korte stukjes theorie, oefeningen, opdrachten en toetsen die in een bepaalde volgorde op een elektronisch platform staan. Een leerling die een individueel probleem heeft met bv. een grammaticale regel kan een eigen traject volgen waarbij hij de regel herhaalt, oefeningen maakt en zichzelf kan testen.

inductieve methode

Leermethode waarbij de leerling de regels zelfstandig en/of begeleid afleidt uit voorbeelden (via Socratische vraagstelling bv.)

interculturele component

De kennis van, het vaardig omgaan met interculturele inhoud en de ontwikkeling van een correcte houding tegenover de vreemde cultuur is vandaag belangrijker dan ooit. Interculturele kennis en training in omgangsvormen en ander sociaal gedrag, in interculturele context, moeten o.m. kortsluitingen in communicatie voorkomen of beperken.

Landeskunde, cultural study, area study

Kennis van het land waarvan de taal wordt bestudeerd. Die gaat over architectuur, geografie, literatuur, kunst ... Aanvullend houden we binnen intercultural studies rekening met gewoontes en gebruiken van mensen, ook van hen die behoren tot minderheden en subculturen. In Groot-Brittannië is de subcultuur van Indiërs en Pakistani bijvoorbeeld sterk verankerd.

leerautonomie, autonomous learning, independent learning

Principe waarbij de leerling zelfstandig leert functioneren, taken uitvoert en uiteindelijk zijn leerproces in handen neemt. De term *autonomous learning* verdringt meer en meer de term *independent learning*.

leerder

Het document over het Europees Referentiekader spreekt over leerder en niet over student of leerling. Dat komt omdat de auteurs ervan uitgaan dat een taal niet alleen in de klas wordt geleerd. Binnen tal van informele contexten kan de leerder de vreemde taal leren gebruiken. De onderwijswereld onderschat de invloed van die informele fora vaak. Wie bv. op televisie naar niet-gedubde programma's kijkt, krijgt onbewust al heel wat uren immersie.

morfologische en syntactische elementen

Morfologie betreft de samenstelling en opbouw van woorden (met hun voorvoegsels en uitgangen), syntaxis (de opbouw van woorden tot zinnen) en cohesie (de opbouw van grotere tekstgehelen).

one computer classroom

Met een centrale computer in de klas (inclusief beamer en geluidsversterking) kan een leraar diverse zaken projecteren en laten beluisteren. Hij kan beeldondersteunend werken, antwoorden projecteren, bordschema's laten zien en opslaan, presenteren, You Tube-clips gebruiken, enz.

OVUR (Oriënteren – Voorbereiden – Uitvoeren – Reflecteren)

Een leermethode waarbij stappen worden gezet om zelfstandig en planmatig te leren werken en studeren. Bovendien een onderwijsmethode die de leraar helpt om zijn/haar lessen te structureren.

peer evaluation

Peer evaluation is een manier van evalueren waarin leerlingen (peers) feedback geven op het taalgedrag van hun medeleerlingen.

permanente evaluatie

Vorm van formatieve evaluatie waarbij de leraar evalueert op basis van lesobservaties, kleine toetsen, ingediend werk en niet zozeer op basis van een eindexamen.

portfolioleren

Een manier van zelfstandig leren waarbij de leerder werkt aan eigen werkpunten of taalbehoeftes binnen een individueel leertraject. Het resultaat van die werking wordt verzameld in een verzamelmap: het/de portfolio waarin de leerder zelf vooruitgang en resultaat van dat leren exemplarisch documenteert en erover reflecteert.

procedurele kennis

De kennis en de beheersing van de te volgen procedures om in ons geval Engelse taal receptief of productief te gebruiken, gaande van details als woordkeuze, grammaticaal correcte vormen, woordvolgorde, enz. tot grotere processen als het opzoeken, communiceren, leren. Leerlingen dienen immers te weten hoe ze taaltaken op een efficiënte manier uitvoeren en via welke middelen en strategieën ze taal correct en doelmatig kunnen gebruiken.

procesevaluatie

Evaluatie van het leerproces, niet van het eindproduct.

productieve vaardigheden (productive skills)

Spreeken, gesprekken voeren en schrijven.

receptieve vaardigheden (receptive skills)

Lezen, luisteren en kijken.

scannen

Het (snel) doorlopen van een tekst op zoek naar een woord, een woordcombinatie of specifieke informatie.

skimmen

Het (snel) doorlopen van een tekst om nog vrij algemeen te weten waarover die gaat. *Skimmen* is een denkproces dat wordt toegepast bij *global reading*.

slang

Informeel taal van jongeren of van subgroepen (bv. Howdy!)

strategie

Onze leerlingen leren op welk manier ze efficiënt kunnen communiceren met communicatiestrategieën, hoe ze zaken snel kunnen opzoeken met zoekstrategieën en op welke manier ze het meest doelmatig kunnen leren met leerstrategieën.

studiewijzer

Instructieplan waarmee de leerling weet hoe hij bepaalde onderdelen studeert. De wijzer bevat een reeks leertips waarmee de leerling efficiënt zijn zaken kan leren, het geleerde kan oefenen en kan verwerken.

summatieve evaluatie

Toets op het einde van een langere periode, met name een trimester of semester of schooljaar.

taalgebruikssituatie

Situatie waarin taal wordt gebruikt. Die kan artificieel zijn, zoals bij driloefeningen, of (semi-) authentiek, zoals bij creatieve opdrachten waarin het werkelijke leven wordt gesimuleerd.

taalleervaardigheden

Vaardigheden die een leerling in staat stellen om op een efficiënte manier taal te leren.

task-based learning of taakgericht onderwijs

Het traditioneel onderwijs gaat uit van het ppp-principe: de leraar presenteert een bepaalde structuur, oefent die vervolgens in met de leerlingen (practise) die uiteindelijk die bepaalde structuur in minder of meer open contexten produceert. Task-based learning vertrekt vanuit een levensecht eindproduct dat de leerlingen moeten/willen realiseren. Om dat te kunnen hebben ze nood aan bepaalde bouwstenen (woordenschat en structuren). Die moeten/willen ze beheersen om dat eindresultaat te realiseren. Vanuit die nood gaan de leerlingen op zoek naar bepaalde taalelementen. Die structuren en woordenschat oefenen ze in. De leraar heeft een coachende rol. Hij geeft een bepaalde input op basis van de behoeften van de leerlingen. Nadat de leerlingen het product getoond hebben, reflecteren ze op hun proces en op het resultaat. Op basis van die reflectie onthouden de leerlingen een aantal werkpunten.

transfer

Principe waarbij de geleerde kennis wordt toegepast in authentieke of gesimuleerde contexten. De grote uitdaging van het talenonderwijs is de overgang te maken van het oefenen in een artificiële klascontext naar het functioneren in het echte leven.

vaardigheidsvelden

Dit is het geheel van de diverse vaardigheden waarbij taalkennis en de kennis van de wereld een rol spelen.

validiteit

Als een leraar wil toetsen of de leerling een tekst heeft begrepen, dan zal hij/zij in de toets peilen naar het begripsvermogen en naar de leesvaardigheid van die leerling. Wanneer hij/zij punten aftrekt voor spelling op de antwoorden van de leerling, dan wordt de toets minder valide. Volgens het principe van validiteit zorgt de leraar ervoor dat de punten worden geplaatst specifiek op datgene wat de leraar wil toetsen, in ons voorbeeld: leesvaardigheid.

visietekst

De Visietekst Moderne Vreemde Talen is een tekst van het VVKSO waarin een aantal nieuwe tendensen in het taalonderwijs worden toegelicht. De meest recente, geüpdatete versie van deze tekst werd gepubliceerd in 2007.

zoekstrategieën

Methodes om snel en efficiënt informatie te vinden in diverse databanken.