

ENGELS

TWEEDE GRAAD ASO

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO – BRUSSEL D/2012/7841/006
vervangt leerplan D/2002/0279/005
met ingang van september 2012



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

Inhoud

INLEIDING	Een visie op moderne talen.....	4
LEESWIJZER	5
DEEL 16		
1	Situering van het leerplan	6
1.1	Beginsituatie en profiel van de leerling	7
1.2	Plaats van dit leerplan in het geheel van het curriculum Engels secundair onderwijs	7
1.3	Aansluiting bij de doelen van de tweede graad in het algemeen.....	8
1.4	Aansluiting bij de doelen van het secundair onderwijs in het algemeen.....	8
1.5	Plaats van de eindtermen in het leerplan.....	9
1.6	De aansluiting van dit leerplan bij de niveaus van het ERK (Het Europees Referentiekader)	9
2	Algemene doelstellingen	12
3	Leerplandoelstellingen en leerinhouden.....	13
3.1	Communicatieve vaardigheden.....	13
3.2	De interculturele component	51
3.3	De taalkundige component	52
4	Minimale uitrusting en didactisch materiaal.....	58
5	Eindtermen.....	59
DEEL 266		
6	FAQ's	66
6.1	Luisteren en lezen	66
6.2	Spreken en gesprekken voeren	72
6.3	Schrijven.....	78
6.4	Interculturele component.....	82
6.5	De taalkundige component: spraakkunst en woordenschat	85
7	Leerautonomie	89
7.1	Hoe kunnen leerlingen van de tweede graad autonoom werken?.....	89
7.2	Volgens welk stramen verloopt een BZL-les of een gedifferentieerde aanpak?.....	89
7.3	Leerstrategieën in de tweede graad.....	93
8	ICT-integratie	94
8.1	Hoe kunnen we ICT-middelen inzetten?	94
8.2	Welke ICT-functies en programma's kunnen je leerlingen vooruithelpen bij het uitvoeren van hun taaltaken?	95
8.3	Welke ICT-functies en programma's kunnen je als leraar vooruithelpen bij de lesvoorbereiding? ..	96
9	Evaluatie	99
9.1	Verschillende types van evaluatie.....	99
9.2	Reproductie, transfer, open communicatieve opdrachten	100
9.3	Integratie van kennis en vaardigheden	102

9.4	Validiteit en authenticiteit	102
9.5	Benadering van de totale leerling.....	103
9.6	FAQ's	104
10	Taalbeleid.....	109
10.1	Taalgericht vakonderwijs.....	109
10.2	Aandacht voor uitleg van woorden.....	112
10.3	Taakgericht leren - task-based learning.....	113
10.4	CLIL.....	113
10.5	Ondersteuning voor dyslectische leerlingen	113
11	Activerende werkvormen.....	115
12	Profilering leerling moderne vreemde talen.....	116
13	Bibliografie	118
13.1	Algemeen	118
13.2	Woordenschat en spraakkunst.....	119
13.3	Communicatieve vaardigheden.....	119
13.4	Technologie en internet.....	119
13.5	Task-Based Learning, communicatieve activiteiten, activerende werkvormen	120
13.6	Evaluatie.....	120
BIJLAGE 1		121
BIJLAGE 2		129
14	Taaltaken	129
15	Taalleervaardigheid en -bereidheid.....	129
16	Taal en cultuur	129
17	Taalvariatie.....	129
18	Efficiënt gebruik van strategieën	129
19	Gebruik van hulpmiddelen	130
20	Vormcorrectheid.....	130
21	Onderzoekscompetentie	130

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 om 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, de Visie op het onderwijs in moderne vreemde talen² 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.

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.

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, gesprekken voeren, spreken en schrijven en de interactie tussen die vijf basisvaardigheden.

Je leert immers 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. Bij communicatie, en dus ook in het taalonderwijs, is het correct begrijpen en overbrengen van boodschappen essentieel: de focus ligt op de betekenis. Het streven naar vormcorrectheid is daarbij een belangrijke attitude. Om verschillende redenen, o.m. om socioculturele redenen (de manier waarop je overkomt bij de anderen) is het een goede zaak te streven naar vormcorrectheid. Die leidt bovendien tot een efficiëntere communicatie.

Dit leerplan wil leerlijnen uitzetten en een houvast bieden aan jou om leeractiviteiten te ontwikkelen die de leerlingen in staat stellen het gewenste beheersingsniveau³ te bereiken.

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

2 Zie www.vvkso.be > Secundair > Visieteksten. 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. 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.

3 De beheersingsniveaus uit het leerplan zijn gebaseerd op het ERK (A1-C2). Wanneer er over verwerkingsniveaus gesproken wordt, dan gaat het over het uitvoeren van taaltaken op beschrijvend, structurerend en/of beoordelend niveau.

LEESWIJZER

Dit leerplan is bedoeld voor de leerlingen van de **tweede graad aso**. Het is een **open leerplan**. Dit wil zeggen dat je je lessen kan aanpassen aan de realiteit van jouw klas.

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 tweede graad Engels zeker moet gerealiseerd worden, wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Daarbij horen ook vakspecifieke attitudes. Om deze doelstellingen te realiseren moet de school over een aangepaste 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.

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. De leerplandoelstellingen van de tweede graad houden rekening met de beginsituatie van de leerlingen. Ze sluiten naadloos aan bij de leerdoelen van de eerste graad en leggen de basis voor de leerdoelen van de derde graad. Ze dragen ook bij tot de algemene doelstellingen van het secundair onderwijs. Bovendien zijn deze leerplandoelstellingen gelinkt aan de niveaus van het **Europees Referentiekader (ERK)**⁴.

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 waarop je leerplandoelstellingen bereikt: de pedagogisch-didactische wenken. De leerplancommissie is vertrokken van een nodenanalyse: op welke vragen wil je graag een antwoord vinden in de leerplannen? Ook leren leren, leerautonomie, taalbeleid, ICT-integratie en activerende werkvormen staan in dit deel. Het aspect evaluatie, vooral de integratie van kennis en vaardigheden, komt er eveneens aan bod. Daarnaast is er een kijkwijzer voor observatie en oriëntatie naar de derde graad. Tot slot is er een beperkte bibliografie te vinden en een lijst van termen.

⁴ Council of Europe (2001), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge University Press, 276 p.

DEEL 1

1 Situering van het leerplan

Engels behoort tot de basisvorming van alle aso-richtingen in de tweede graad van het secundair onderwijs.

In de studierichtingen Grieks - Latijn, Latijn en Grieks wordt Engels **twee uur per week** gegeven, zowel in het eerste als in het tweede leerjaar van de tweede graad. De studierichtingen Humane wetenschappen, Economie, Wetenschappen en Sportwetenschappen hebben **drie uur Engels in het eerste leerjaar en twee uur in het tweede leerjaar**. Voor beide groepen leerlingen is hetzelfde leerplan van toepassing. Het eventuele derde lesuur dient om verschillen in aanleg via meer oefengelegenheid en/of een aangepast tempo te kunnen opvangen.

Waar dit mogelijk is, bevelen wij de directies sterk aan een extra uur uit het complementair gedeelte toe te voegen in het tweede leerjaar.

Het verschil in uren verdient enige toelichting.

Van leerlingen die in de tweede graad een studierichting gekozen hebben met een klassieke taal als component, mag verondersteld worden dat zij in de eerste graad al meer kennis en inzicht verworven hebben in de structuur en de werking van taal in het algemeen. Ook al gaat het hier om een klassieke taal, toch zullen hun ervaring met en hun bijzondere ingesteldheid ten overstaan van 'taal' voor hen ook bij het aanleren van een moderne vreemde taal belangrijke pluspunten zijn. Zij zullen wellicht vlugger nieuwe woordenschat kunnen herkennen en assimileren. Zij hebben meer interesse voor de structurele opbouw van de taal. Zij leggen vlugger verbanden en kunnen hun kennis en inzicht gemakkelijker van de ene taal naar de andere overdragen.

Een tweede groep bestaat uit leerlingen die in de tweede graad een studierichting gekozen hebben zonder een klassieke taal als component. In casu gaat het hier om de studierichtingen Humane wetenschappen, Economie, Wetenschappen en Sportwetenschappen. Van deze leerlingen is het niet meteen duidelijk of zij een gelijkaardige taalkundige onderbouw verworven hebben als de leerlingen uit de eerste groep. Velen onder hen kunnen niet zo sterk steunen op hun in vorige leerjaren verworven taalkundige bagage. In vergelijking met vele leerlingen uit de eerste groep zullen zij misschien minder gemakkelijk nieuwe woordenschat herkennen en assimileren. Zij leggen vaak iets moeizamer verbanden en kunnen hun kennis en inzicht minder gemakkelijk van de ene taal naar de andere overdragen. Nochtans zijn deze aspecten van het vreemdetalenleren ook voor hen even belangrijk om de einddoelstellingen van het onderricht Engels in de aso-richtingen van het secundair onderwijs zo goed mogelijk te realiseren.

Op grond van het boven beschreven onderscheid raden wij de schooldirecties uitdrukkelijk aan om, in het belang van allen, de twee groepen bij de indeling in aparte klasgroepen gescheiden te houden. Slechts dan kunnen de leraars Engels op een efficiënte manier aan de specifieke noden van elke groep tegemoet komen!

Bij de overgang naar de derde graad moeten de leerlingen opnieuw kiezen welke studierichting zij zullen volgen. Ook voor leerlingen die zowel in het eerste als het tweede leerjaar van de tweede graad slechts twee uur Engels gevolgd hebben, moet het mogelijk blijven in de derde graad naar een studierichting over te schakelen die meer dan twee lessen Engels aanbiedt. Ze moeten dan wel voldoende blijkgewezen hebben van aanleg, verworven vaardigheden en gezonde motivatie.

1.1 Beginsituatie en profiel van de leerling

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

- Alle leerlingen hebben in principe een jaar Engels, d.w.z. één georganiseerde (systematische) cursus Engels met twee lestijden per week achter de rug;
- De meeste leerlingen komen bijna dagelijks in mindere of meerdere mate via film en televisie, muziek en internet, reclame en advertenties, opschriften op verpakkingen, toelichtingen bij verbruiksgoederen, enzovoort in contact met allerlei vormen van gesproken en geschreven Engels;
- Daardoor beschikken zij over een variërend aantal woorden en uitdrukkingen waarmee zij vertrouwd zijn.

Algemeen kun je stellen dat de leerlingen bij het begin van de tweede graad het **algemene beheersingsniveau A2 van het Europees Referentiekader** bereikt hebben. Bovendien werden de leerlingen op het einde van de eerste graad door de delibererende klassenraad naar aso-studierichtingen georiënteerd op basis van behaalde cijfers en op basis van een aantal observatiegegevens i.v.m.

- leervaardigheid, abstraherend vermogen en het vermogen om analytisch, synthetisch en deductief te denken;
- motivatie en inzet;
- taalvaardigheid (graad van exactheid van formuleringen, inzicht in het functioneren van taal ...);
- maatschappelijke en culturele belangstelling.

Van de meeste leerlingen kan verwacht worden dat dit zich uit in een overeenkomstige leervaardigheid en leerbereidheid voor Engels.

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-OKAN⁵ers en Nederlandse leerlingen uit de grensstreek die in het Nederlandse basisonderwijs Engels als tweede taal volgden. Daarbij komen ook nog de aard en aanleg van de leerling, de verschillen in motivatie en de verschillende leerstijlen.

1.2 Plaats van dit leerplan in het geheel van het curriculum Engels secundair onderwijs

Dit leerplan bouwt verder op het leerplan Engels van de eerste graad.

Op het einde van het vierde jaar aso 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.

⁵ Leerlingen die uit de OnthaalKlas voor Andertalige Nieuwkomers (OKAN) komen.

Op het einde van hun studieloopbaan in het secundair onderwijs 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.

Dit betekent dat de leerlingen het algemeen ERK niveau B1 moeten bereiken op het einde van de derde graad aso.

In functie van deze doelstellingen doorlopen de leerlingen in de tweede en verder in de derde graad cursussen volgens speciaal voor hen voorziene leerplannen. De leerplannen concretiseren de bovenstaande algemene doelstellingen.

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

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

Zij die een specifieke interesse hebben voor talen en goede resultaten behalen, kunnen georiënteerd worden naar een richting moderne vreemde talen in de derde graad. Anderen daarentegen zullen later meestal minder veeleisende leerlingenloopbanen Engels volgen. Daarvan zullen de einddoelstellingen voor een deel meer direct utilitair zijn. 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.

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: zijn inzet en volharding, zijn vermogen tot inzichtelijke taalverwerving, zijn bereidheid tot vormcorrectheid en taalzorg, eigen aan specifieke contexten enz.

In deel 2 van het leerplan vind je een soort van 'Kijkwijzer' voor observatie en optimale oriëntatie naar de derde graad. Daarin staan tips om, vertrekkend van de 'gewone' doelstellingen, de taalleervaardigheden te observeren, maar ook om de aanleg en motivering van de leerling te peilen voor wat in de derde graad aso moderne talen aan specifieke eindtermen aan bod komt. Niet louter het communicatieve, maar ook de aspecten 'taal en communicatie'; 'taal en cultuur'; 'taal als systeem' en 'onderzoek' die deel uitmaken van de specifieke vorming moderne talen in de derde graad, zullen hier bepalend zijn.

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

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:

- zijn communicatieve competentie te ontwikkelen;
- 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 constructieve houding;
- vlotheid in stijl en voorkomen;
- zin voor stiptheid: opdrachten tijdig, correct en accuraat uitvoeren.

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 voor zich dat dit slechts kan als je in de les Engels aan deze attitudes werkt en daarbij ook rekening houdt met de vakoverschrijdende eindtermen.

Van jou wordt verwacht dat je je bewust bent van het belang van deze attitudes en vaardigheden en dat je dit inzicht ook doorgeeft aan de leerlingen.

1.5 Plaats van de eindtermen in het leerplan

Alle eindtermen zijn expliciet aanwezig in dit leerplan. Het leerplan vult ze echter aan en kadert ze in een eigen perspectief. Als je het leerplan volgt, realiseer je meteen ook de eindtermen. Je herkent ze aan de afkorting ET na een leerplandoelstelling.

1.6 De aansluiting van dit leerplan bij de niveaus van het ERK (Het Europees Referentiekader)⁶

Het Europees Referentiekader geeft een globale beschrijving van niveaus van taalvaardigheid. Het ERK onderscheidt er drie. Elk is nog eens opgesplitst in twee niveaus. Zo kom je tot de volgende indeling: basisgebruiker (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

⁶ Council of Europe (2001), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge University Press, 276 p. Voor de Nederlandse vertaling:

http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf 26 09 2007

De linking⁷ van de huidige eindtermen aan het ERK levert de volgende beheersingsniveaus in het secundair onderwijs op:

	Luisteren	Lezen	Spreeken	Mondel. interactie	Schrijven	Globaal
1^{ste} graad	A 1/A 2	A 1/ A 2	A 2	A 2	A 1/A 2	A 2
2^{de} graad aso	A 2/B 1	A 2/B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
2^{de} graad bso	A 1	A 1	Geen ET	A 1	A 1	A 1
2^{de} graad kso/tso	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2
3^{de} graad aso	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1

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 voeren, 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 referentieformulering 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 niveau) 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.

⁷ Uitgangspunten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen MVT lager en secundair onderwijs, RSO/EXT/DOC/066

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 in moderne vreemde talen'⁸ 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 **taalleervaardigheid 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 tweede 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.

⁸ VVKSO, Een Visie op het onderwijs in moderne vreemde talen, 2007.

3 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

3.1 Communicatieve vaardigheden

3.1.1 Algemeen

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 vergt daarom een specifieke aanpak. Dus zul je in eerste instantie een vaardigheid (lezen bijvoorbeeld) apart inoefenen aan de hand van aangepaste taaltaken. Daarbij heb je 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 kun je de leestekst in tweede instantie eventueel gebruiken als vertrekpunt voor productieve taaltaken (spreken of schrijven bijvoorbeeld). Door een dergelijk samengaan 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 spreek je met anderen over wat je gelezen en gehoord (beluisterd / gezien) hebt; terwijl je leest of luistert maak je aantekeningen of notities van wat je belangrijk of de moeite waard vindt om te onthouden; je schrijft om te antwoorden of te reageren op een mail, een brief, een artikel, een stelling; je maakt spiekbriefjes voor een uiteenzetting, enzovoort.

Bovendien is er een **onlosmakelijke band tussen kennis van woordenschat, spraakkunst en cultuur en communicatieve vaardigheden**. Om communicatieve taaltaken met succes te kunnen uitvoeren, hebben de leerlingen de vereiste taalkennis, interculturele kennis, kennis van strategieën nodig. Daarom zul je 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 kun je de leerling bij het uitvoeren van de taaltaak ondersteunen om zijn kennis op de gepaste manier in te zetten, om de taaltaak op niveau uit te voeren? Hoe kun je ervoor zorgen dat hij in de toekomst gelijkaardige taaltaken zelfstandiger kan aanpakken en uitvoeren?

Kennis van woordenschat, spraakkunst en cultuur 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.

Conclusie: de term ‘integratie’ wordt in dit leerplan gebruikt in de dubbele betekenis van enerzijds de samenhang tussen de verschillende communicatieve vaardigheden en anderzijds de verwevenheid van kennis in communicatieve vaardigheden.

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

3.1.2 Receptieve vaardigheden

3.1.2.1 Verduidelijking van een aantal begrippen

De eindtermen, waarop dit leerplan verder bouwt, omschrijven wat de leerlingen op het einde van de tweede graad moeten kunnen doen met de taal in termen van **taaltaken**. Om de moeilijkheidsgraad of complexiteit van taaltaken te omschrijven, doen ze een beroep op begrippen als '**tekstsoort**', '**tekstkenmerken**' en '**verwerkingsniveau**'. Voor een goed begrip van de leerplandoelstellingen, worden deze termen hieronder verduidelijkt.

1 Taaltaak⁹

De **taaltaak** beschrijft wat iemand doet met taal in relevante situaties, in zo authentiek mogelijke contexten.

Voorbeelden van receptieve en/of productieve taaltaken:

- bij het lezen van informatieve teksten 'de hoofdgedachte achterhalen' (ET 10) of concreter: bij het lezen van een krantenartikel in enkele zinnen weergeven wat de auteur over het onderwerp zegt.
- bij het beluisteren van argumentatieve teksten 'de gedachtegang volgen' (ET 3) of concreter: bij het beluisteren van een interview waarin de geïnterviewde zijn mening geeft over een bepaalde maatregel, aangeven waarom iemand voor of tegen de maatregel is.
- mondeling 'verslag uitbrengen over een ervaring' (ET 21) of concreter: 'vertellen wat je tijdens een excursie gedaan hebt'; 'het dagprogramma van de excursie toelichten en daarbij vertellen wat je precies gedaan hebt';
- een presentatie geven aan de hand van een format ¹⁰(ET 22);
- de situatie op een foto beschrijven (ET 31);
- een brief schrijven naar een vriendin (ET 36);
- ...

2 Tekstsoorten

De leerlingen moeten kunnen omgaan met uiteenlopende **tekstsoorten**. Tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de tekst ervaren wordt. De eindtermen onderscheiden **vijf tekstsoorten**:

a) Tekstsoort	b) Omschrijving	c) Voorbeelden
informatieve teksten	teksten waarin het overbrengen van informatie centraal staat.	schema, tabel, krantenartikel, nieuwsitem, mededeling, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, documentaire, interview, gesprek, uiteenzetting (door de leerkracht), recensie ...

⁹ Het woord taaltaak wordt op verschillende manieren gedefinieerd, afhankelijk van de context waarin je het gebruikt. Binnen het ERK betekent taaltaak een realistische taak in een zo authentiek mogelijke context, die moet leiden tot een concreet resultaat of product. Er is sprake van een open situatie, waarin de leerlingen zelfstandig moeten functioneren in de doeltaal. Leerlingen worden toegeleid naar de uiteindelijke taaltaak door middel van opdrachten en oefeningen (www.erk.nl).

¹⁰ Een format is een vaste indeling, formule, systeem of sjabloon waarbinnen de taaltaak uitgevoerd wordt.

prescriptieve teksten	teksten die vooral het handelen van de ontvanger rechtstreeks willen sturen.	instructie (m.b.t. het klasgebeuren), opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, handleiding, publieke aankondiging, reclameboodschap ...
argumentatieve teksten	teksten die een redenering opbouwen.	pamflet, betoog, essay, discussie, debat ...
narratieve teksten	teksten die feiten en gebeurtenissen verhalend weergeven.	reportage, scenario, relaas, interview, hoorspel, verhaal, film, feuilleton, reisverhaal ...
artistiek-literaire teksten	teksten waarin een esthetische component expliciet aanwezig is.	gedicht, kortverhaal, roman, toneel, stripverhaal, chanson/song ...

De tekstsoort kan in een zekere mate de moeilijkheidsgraad van taaltaken bepalen. Informatie halen uit een eenvoudig gedicht (artistiek-literair) zou in principe moeilijker zijn dan de informatie halen uit een eenvoudig schema (informatief). En het schrijven van een eenvoudig betoog (argumentatief) is complexer dan het schrijven van een eenvoudige waarschuwing.

Niet alleen de tekstsoort, maar ook de tekstkenmerken en het verwerkingsniveau of het samenspel van deze drie parameters zijn bepalend voor de moeilijkheidsgraad van een taalkaak.

3 Tekstkenmerken

Intrinsieke kenmerken van de te ontvangen of te produceren tekst bepalen de moeilijkheidsgraad of complexiteit van de taaltaken. Daarbij worden telkens de twee uitersten van een continuüm aangegeven:

Formulering	eenvoudig	<i>versus</i>	complex
Structurering	eenvoudig	<i>versus</i>	complex
Lengte	kort	<i>versus</i>	lang
Visuele ondersteuning	veel	<i>versus</i>	geen
Vertrouwdheid met de inhoud	veel	<i>versus</i>	geen
Abstractieniveau	concreet	<i>versus</i>	abstract
Afwijking ten opzichte van de standaardtaal	weinig	<i>versus</i>	veel
Spreektempo	laag	<i>versus</i>	hoog
Articulatie	duidelijk	<i>versus</i>	minder duidelijk

4 Verwerkingsniveaus

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, wordt het verwerkingsniveau als criterium gebruikt. De eindtermen van de tweede graad onderscheiden drie verwerkingsniveaus (het beschrijvend, het structurerend en het beoordelend niveau), waarbij het volgende telkens het voorafgaande insluit. Een hoger verwerkingsniveau impliceert dat de onderliggende verwerkingsniveaus ook bereikt zijn.

Zoals uit onderstaande voorbeelden blijkt, is de opdracht bij de tekst (wat de leerlingen met de tekst moeten kunnen doen) bepalend voor het verwerkingsniveau of de moeilijkheidsgraad van de opdracht.

Enkele voorbeelden van verwerkingsniveaus voor receptieve vaardigheden:

taaltaken op beschrijvend niveau	De leerlingen achterhalen de informatie zoals die in de tekst gegeven en opgebouwd is.
relevante informatie selecteren	bv. ingrediënten in een recept herkennen; bv. bij het beluisteren van een weerbericht, weten welk weer het wordt in een bepaalde streek.
taaltaken op structurerend niveau	De leerlingen beheersen het vorige verwerkingsniveau, en zijn bovendien in staat de informatie op een overzichtelijke en persoonlijke wijze te ordenen (m.a.w. op een wijze die kan afwijken van de ordening in de beluisterde of gelezen tekst).
informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen	bv. de feiten in een gelezen anekdote in hun chronologische volgorde kunnen herstellen; bv. de voor- en nadelen kunnen aanwijzen bij de voorstelling van een product;
taaltaken op beoordelend niveau	De leerlingen beheersen de vorige verwerkingsniveaus, en zijn nu in staat de aangegeven informatie te beoordelen. Zo zullen ze een gefundeerde mening vormen, onder meer op basis van voorkennis of informatie uit andere bronnen.
informatie summier beoordelen	bv. de leerlingen kennen de kenmerken van een fantastisch verhaal, weten of een verhaal al dan niet tot dit genre behoort en kunnen hun mening verantwoorden; bv. bij een tekst over een vertrouwd onderwerp zien de leerlingen, of de auteur voldoende rekening houdt met het standpunt van alle betrokkenen.

Enkele voorbeelden van verwerkingsniveaus voor productieve vaardigheden:

<p>Taken op beschrijvend niveau</p> <ul style="list-style-type: none"> - De taak is gebaseerd op behandelde teksten: de leerlingen brengen de informatie over zoals ze die verwierven, zonder noemenswaardige veranderingen qua inhoud, formulering of structuur. - De taak is niet gebaseerd op behandelde teksten: de leerlingen voeren de taak uit zonder daarbij specifieke tekststructuren te hanteren (= spontaan spreken en schrijven). 	
<p>Spreken</p> <p>navertellen</p>	<p>Schrijven</p> <p>op eenvoudige wijze parafraseren</p>
<p>Taken op structurerend niveau</p> <ul style="list-style-type: none"> - De taak is gebaseerd op behandelde teksten: er is een eigen inbreng van de leerlingen in formulering en structurering, naast wat werd overgenomen. Bij het samenvatten van teksten onderscheiden de leerlingen hoofd- en bijzaken, en herstructureren ze de informatie uit de tekst. - De taak is niet gebaseerd op behandelde teksten: de leerlingen brengen verslag uit aan de hand van een format en structureren hun verslag; ze geven een presentatie aan de hand van een format; bij het schrijven van brieven en mails gebruiken ze structurelementen die eigen zijn aan correspondentie. 	
<p>Spreken</p> <p>samenvatten</p>	<p>Schrijven</p> <p>een verslag schrijven</p>
<p>Taaltaken op beoordelend niveau</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leerlingen zijn in staat een standpunt te verwoorden en hierbij passende argumenten naar voren te brengen. 	
<p>Spreken</p> <p>teksten becommentariëren</p>	<p>Schrijven</p> <p>een standpunt verwoorden</p>

5 Strategieën

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. Strategieën zijn het geheel van technieken die de leerling toepast om de taak zo compleet en zo efficiënt mogelijk uit te voeren. Het zijn planmatige technieken, procedures, handelwijzen die elke geoefende taalgebruiker misschien onbewust hanteert en die door onderwijs bij de beginnende taalgebruiker ontwikkeld en versterkt worden. Daarbij kan het gaan om het maken van een schrijfplan, om technieken om een gesprek te beginnen, gaande te houden of af te sluiten, om digitale en niet-digitale hulpbronnen te raadplegen, enzovoort.

6 Attitudes

Attitudes zijn houdingen en ingesteldheden die maken dat een taal beter en efficiënter geleerd wordt. De doelstellingen die betrekking hebben op **attitudes** zijn met een asterisk (*) aangeduid. Voor attitudes geldt geen realisatie- maar een inspanningsverplichting. Het komt er dus op aan de leerlingen kansen te bieden om deze attitudes te ontwikkelen door het aanbieden en inoefenen van daarop gerichte activiteiten.

Vakgebonden attitudes zijn attitudes eigen aan het vak.

We onderscheiden vijf vakgebonden attitudes:

De bereidheid en durf om te luisteren, te spreken, gesprekken te voeren, te lezen en te schrijven in het Engels (ET 42*).

Bereid zijn om de doeltaal te gebruiken betekent:

- bij lees- en luisteroefeningen:
 - zich openstellen om te begrijpen wat gezegd of geschreven is in de doeltaal;
 - strategieën inzetten om te begrijpen wat er gezegd of geschreven is.
- bij gespreks-, spreekoefeningen: moeite doen om enkel de doeltaal te gebruiken en compensatiestrategieën te gebruiken:
 - zeggen dat je het niet verstaan hebt, en/of dat je het Engels niet goed beheerst;
 - vragen om langzamer te spreken en/of te herhalen;
 - vragen om iets te spellen, om iets met andere woorden te zeggen, om iets op te schrijven;
 - vragen hoe je iets zegt in het Engels en wat iets betekent;
 - zelf iets herhalen of verifiëren of je de andere begrepen hebt;
 - adequaat gebruikmaken van modellen en ondersteunend materiaal (foto's, plattegrond, ...);
 - belangstelling opbrengen voor wat de ander zegt.
- bij communicatie in de klas:
 - (eenvoudige) vragen stellen, (eenvoudige) boodschappen formuleren in de doeltaal;
 - antwoorden op vragen van de leerkracht in de doeltaal;
 - compensatiestrategieën (zie boven) gebruiken;
 - ...

De bereidheid tot taatzorg (ET 43*).

Aandacht hebben voor vormcorrectheid en nauwkeurigheid betekent:

- notities verzorgen, gestructureerd en zo correct mogelijk noteren;
- antwoordsleutels kritisch en correct hanteren;
- bij schrijftaken:
 - juiste formulering, en schrijfwijze opzoeken of vragen;
 - modellen gebruiken;
 - tekst kritisch nalezen;
 - spellingcorrector en mogelijkheden van de tekstverwerking gebruiken;
 - zorg besteden aan presentatie (lay-out); NBN-normen respecteren;
 - ...
- bij voorbereiding van gespreksopdrachten en spreekopdrachten:
 - juiste formulering vragen, opzoeken in model, woordenboek, lijst;
 - moeite doen om uitspraak te verzorgen;
 - vragen of nagaan hoe iets precies gezegd wordt;
 - modellen gebruiken;
 - ...

Daarnaast zijn er ook nog drie minder direct observeerbare vakattitudes:

- De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (ET44*);
- De leerlingen staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt (ET 45*);
- De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten (ET 46*).

7 Taalleervaardigheden

Je 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 beginnende cursus - 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 zul je nu en dan tijdens een klassengesprek nagaan hoe de leerlingen de vreemde taal leren en leermethodes voor een bepaald onderdeel van de cursus voorstellen. Je kunt ook een paar leerlingen laten vertellen hoe zij bepaalde delen van de cursus studeren.

Naast deze meer algemene leervaardigheden zijn er ook **specifieke taalleervaardigheden** die leiden tot een correct gevoel voor zinsritme, intonatie en klanken, het vermogen om zinsstructuren, woordpatronen en spellingsvormen te onderscheiden, het vermogen om taalelementen te onthouden en weer op te roepen enz. Zij spelen bij het leren van een vreemde taal een bijzonder belangrijke rol. Het inzetten van functionele kennis hoort hierbij (ET 39 en 40). Ook het inzetten van strategieën en attitudes behoren hiertoe. Het zijn noodzakelijke voorwaarden om taal te leren en te evolueren in dat leerproces.

Deze taalleervaardigheden 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 taalleervaardigheden bij het leren van Engels als moderne vreemde taal van uitzonderlijk belang.

3.1.2.2 Leerplandoelstellingen voor receptieve vaardigheden

Luisteren ¹¹

Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels.

Kolom 2: de leerinhouden waarmee je de doelstellingen kunt realiseren.

Doelstellingen	Leerinhouden
Taaltaken op beschrijvend niveau: Dit betekent dat de leerlingen ideeën uit de tekst in eigen woorden kunnen weergeven zonder de inhoud te wijzigen.	Tekstsoorten gevolgd door voorbeelden: De volgende tekstsoorten moeten zeker aan bod komen. Voor elke tekstsoort maak je in overleg met de vakgroep een keuze uit de verschillende voorbeelden die hier ter illustratie zijn opgenomen. Het volgende deel vermeldt kenmerken die het niveau en de moeilijkheidsgraad van beluisterde teksten bepalen.

¹¹ Het kijken ondersteunt het luisteren. Het gebeurt zelden dat we luisteren zonder dat het beeld daarbij ondersteunt. Bovendien leunt de situatie waarin een luisterfragment gecombineerd wordt met beelden, dichter aan bij de realiteit.

<p>De leerlingen kunnen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten:</p> <p>Lu 1: het globale onderwerp bepalen (ET1);</p> <p>Lu 2: de hoofdgedachte achterhalen (ET2);</p> <p>Lu 3: de gedachtegang volgen (ET 3);</p> <p>Lu 4: met een gerichte luisteropdracht relevante informatie selecteren (ET 4);</p> <p>Lu 5: cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt (ET 5).</p>	<p>informatieve teksten zoals weerberichten, verkeersinformatie, sprekende klok, programma-aankondigingen, aankomst- en vertrektijden, openings- en sluitingstijden, mededelingen, routebeschrijvingen, eenvoudige nieuwsberichten, toeristische tips ...</p> <p>narratieve teksten zoals (video)reportages, verhalen, anekdotes, interviews, documentaires ...</p> <p>prescriptieve teksten¹²: zoals aanwijzingen, instructies (ook in verband met lesactiviteiten), recepten, handleidingen, waarschuwingen, instructional videos, opschriften in openbare gebouwen, trailers, reclameboodschappen ...</p> <p>argumentatieve teksten: zoals (audioversies van) book reviews, film reviews, editorials, podcasts ...</p> <p>artistiek-literaire teksten: zoals songs, videoclip, trailers, uittreksels uit films en series, (audioversies van) short stories, gedichten, afteflimpjes ...</p>
<p>Taaltaken op structurerend niveau: dit zijn taken waarbij de leerlingen hoofd- en bijzaken onderscheiden, de informatie uit de tekst samenvatten of ordenen. De leerlingen kunnen informatieve en narratieve teksten</p> <p>Lu 6: op overzichtelijke manier ordenen (ET 6).</p>	<p>informatieve teksten zoals weerberichten, verkeersinformatie, programma-aankondigingen, aankomst- en vertrektijden, openings- en sluitingstijden, mededelingen, routebeschrijvingen, eenvoudige nieuwsberichten, toeristische tips ...</p> <p>narratieve teksten zoals (video)reportages, verhalen, anekdotes, interviews, documentaires ...</p>
<p>Taaltaken op beoordelend niveau: hierbij vormen de leerlingen een oordeel en ze onderbouwen het met een aantal argumenten.</p> <p>De leerlingen kunnen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.</p> <p>Lu 7: een oordeel vormen (ET 7).</p>	<p>informatieve teksten zoals mededelingen, eenvoudige nieuwsberichten, toeristische tips ...</p> <p>narratieve teksten zoals (video)reportages, verhalen, anekdotes, interviews, documentaires ...</p> <p>prescriptieve teksten¹³ zoals trailers, reclameboodschappen ...</p> <p>argumentatieve teksten: zoals (audioversies van) book reviews, film reviews, editorials, podcasts ...</p>

12 Bij de prescriptieve teksten rekenen we gemakkelijks halve ook een aantal persuasieve teksten zoals trailers en reclameboodschappen.

13 Bij de prescriptieve teksten rekenen we gemakkelijks halve ook een aantal persuasieve teksten zoals trailers en reclameboodschappen.

	artistiek-literaire teksten: zoals songs, video-clips, trailers, uittreksels uit films en series, (audioversies van) short stories, gedichten ...
<p>Lu 8: De leerlingen kunnen bij het luisteren en het uitvoeren van luistertaken hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden (ET 39)</p> <p>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>De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken (ET 40):</p> <ul style="list-style-type: none"> - reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden; - door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren; - gelijkenissen en verschillen tussen talen te ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten. <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; – intonatiepatronen; – non-verbaal gedrag. 	
<p>Lu 9: De leerlingen kunnen bij het beluisteren van teksten strategieën¹⁴ gebruiken om hun luisterdoel te bereiken (ET 8). Ze kunnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; – het luisterdoel bepalen en hun taalgedrag erop afstemmen; – zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent. – gebruikmaken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst; – vragen om iets langzamer te spreken, iets te herhalen; – 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; – relevante informatie noteren. 	
<p>Attitudes De leerlingen tonen een aantal attitudes die nodig zijn om de luistertaken goed uit te voeren.</p> <p>Lu 10*: Ze zijn bereid en durven onbevooroordeeld te luisteren in het Engels (ET 42*)¹⁵.</p> <p>Lu 11*: Ze tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (ET 44*).</p> <p>Lu 12*:</p>	

14 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.

15 Een (*) wijst op een attitude. Je probeert deze attitude zo goed mogelijk te realiseren bij je leerlingen.

Ze staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt (*ET 45**),

Lu 13*:

De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten (*ET 46**).

Zij streven ernaar om positief te evolueren in de taal, om bij te leren.

Schematische voorstelling van bovenstaande taaltaken

Zie volgende pagina.

Leerplandoelstellingen: luisteren → schematische voorstelling						
Taaltaken		Tekstsoorten				
De onderstaande luistertaken situeren zich op beschrijvend niveau. Dit betekent dat de leerlingen de informatie kunnen achterhalen en weergeven zoals deze in de tekst gegeven en opgebouwd is.						
De leerlingen kunnen:		informatieve teksten	prescriptieve teksten	narratieve teksten	argumentatieve teksten	artistiek-literaire teksten
Lu 1	het globale onderwerp bepalen in (ET 1)	x	x	x	x	x
Lu 2	de hoofdgedachte achterhalen in (ET 2)	x	x	x	x	x
Lu 3	de gedachtegang volgen van (ET 3)	x	x	x	x	x
Lu 4	relevante informatie selecteren in (ET 4)	x	x	x	x	x
Lu 5	cultuuruitingen herkennen specifiek voor de Engelstalige wereld (ET 5)					
De onderstaande luistertaken situeren zich op structurerend niveau. Dit betekent dat de leerlingen van de informatie hoofd- en bijzaken onderscheiden, de informatie uit de tekst samenvatten of ordenen.						
Lu 6	de informatie overzichtelijk ordenen (ET 6)	x		x		
De onderstaande luistertaken situeren zich op beoordelend niveau. Hierbij vormen de leerlingen een oordeel en ze onderbouwen het met een aantal argumenten.						
Lu 7	een oordeel vormen over (ET 7)	x	x	x	x	x
Bij het uitvoeren van luistertaken kunnen de leerlingen:						
Lu 8	<p>Hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden (ET 39). Dit betekent dat de leerlingen hun taalkennis kunnen inzetten om nieuwe boodschappen en teksten te begrijpen; onder begeleiding van de leerkracht nieuwe taalkennis kunnen opdoen als een luistertekst als uitgangspunt voor taalstudie gebruikt wordt.</p> <p>Reflecteren over taal en taalgebruik (ET 40). De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden; door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren; gelijkenissen en verschillen tussen talen te ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.</p>					

Lu9	<p>Indien nodig, gebruiken de leerlingen de volgende strategieën om hun luisterdoel te bereiken (<i>ET 8</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; - het luisterdoel bepalen en hun taalgedrag erop afstemmen; - zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent. - gebruikmaken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst; - vragen om iets langzamer te spreken, iets te herhalen; - 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; - relevante informatie noteren.
Bij het uitvoeren van luistertaken ontwikkelen de leerlingen volgende attitudes	
Lu 10*	Ze zijn bereid en durven onbevooroordeeld te luisteren in het Engels (<i>ET 42*</i>).
Lu 11*	Ze tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (<i>ET 44*</i>).
Lu 12*	Ze staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt (<i>ET 45*</i>).
Lu 13*	De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten (<i>ET 46*</i>).

Voorbeelden van teksten die bij elke tekstsoort kunnen aan bod komen

Informatieve teksten:	weerberichten, verkeersinformatie, programma-aankondigingen, aankomst- en vertrektijden, mededelingen, routebeschrijvingen, eenvoudige nieuwsberichten, toeristische tips ...
Prescriptieve teksten:	instructies, waarschuwingen, publieke aankondigingen, reclameboodschappen, instructional video's ...
Narratieve teksten:	(video)reportages, (reis)verhalen, anekdotes, interviews, feuilletons, documentaires ...
Argumentatieve teksten:	(audioversies van) book reviews, film reviews, editorials, podcasts ...
Artistiek-literaire teksten:	songs, videoclip, trailers, uittreksels uit films en series, (audioversies van) short stories, gedichten, aftelrijmpjes ...

De tekstkenmerken van de beluisterde documenten

De beluisterde documenten hebben de volgende kenmerken:

Onderwerp:	<ul style="list-style-type: none"> - vrij concreet - in verband met de eigen leefwereld en het dagelijkse leven - af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard, onder meer m.b.t. de actualiteit
Taalgebruikssituatie:	<ul style="list-style-type: none"> - voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties - met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen - met aandacht voor digitale media - met en zonder achtergrondgeluiden
Structuur / samenhang:	<ul style="list-style-type: none"> - ook samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit - tekststructuur met een beperkte mate van complexiteit
Lengte:	<ul style="list-style-type: none"> - af en toe iets langere teksten
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"> - met eventuele herhalingen en onderbrekingen - normaal tempo
Woordenschat en taalvariëteit:	<ul style="list-style-type: none"> - frequente woorden - overwegend eenduidig in de context - standaardtaal, eventueel met een licht accent - informeel en formeel

Daarbij zorg je voor genoeg variatie in het aangeboden materiaal: instructies en opdrachten geformuleerd door jou, 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 meestal *native speakers*. Nu en dan horen ze ook *non-native speakers* die het Engels als communicatiemiddel gebruiken.

Je gebruikt zoveel mogelijk, zo niet altijd, het Engels als voertaal in de klas. Op die manier wordt de les een permanente oefening in het begrijpen van gesproken taal.

Leerlijn luistervaardigheid eerste graad – tweede graad

Heel wat leerplandoelstellingen en tekstsoorten kwamen ook al aan bod in de eerste graad. In de tweede graad bereiken de leerlingen echter een hoger verwerkingsniveau en kunnen ze complexere teksten aan. Het belangrijkste verschil met de eerste graad is dat nu ook het structurerend niveau en het beoordelend niveau aan bod komen. Beoordelen is een gefundeerde mening of appreciatie formuleren. Daarnaast zijn ook de argumentatieve teksten nieuw voor de tweede graad.

Lezen

Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels.

Kolom 2: de leerinhouden waarmee je de doelstellingen kunt realiseren.

Doelstellingen	Leerinhouden
<p>Taaltaken op beschrijvend niveau: Dit betekent dat de leerlingen ideeën uit de tekst in eigen woorden kunnen weergeven zonder de inhoud te wijzigen.</p> <p>De leerlingen kunnen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten:</p> <p>Le 1: het globale onderwerp bepalen (ET9);</p> <p>Le 2: de hoofdgedachte achterhalen (ET10);</p> <p>Le 3: de gedachtegang volgen (ET 11);</p> <p>Le 4: met een gerichte leesopdracht relevante informatie selecteren (ET 12);</p> <p>Le 5: de tekststructuur en samenhang herkennen: structurerende elementen in een tekst herkennen (ET 13);</p> <p>Le 6: cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor</p>	<p>Tekstsoorten gevolgd door voorbeelden: De volgende tekstsoorten moeten zeker aan bod komen. Voor elke tekstsoort maak je in overleg met de vakgroep een keuze uit de verschillende voorbeelden die hier ter illustratie zijn opgenomen. Het volgende deel vermeldt kenmerken die het niveau en de moeilijkheidsgraad van gelezen teksten bepalen.</p> <p>informatieve teksten zoals foto's met onderschrift, weerberichten, nieuwsberichten uit kranten en tijdschriften, 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-programmagidsen, sportagenda, aankomst- en vertrektijden, openings- en sluitingstijden, routebeschrijvingen, hitparades ...</p> <p>narratieve teksten zoals reportages, verhalen, anekdotes, interviews, blogs, dagboeken, moppen ...</p>

<p>een streek waar de doeltaal gesproken wordt (ET 14).</p>	<p>prescriptieve teksten¹⁶: zoals aanwijzingen, instructies (ook in verband met lesactiviteiten), recepten, regels, handleidingen en gebruiksaanwijzingen, waarschuwingen, opschriften in openbare gebouwen, trailers, reclameboodschappen ...</p> <p>argumentatieve teksten: zoals book/film/cd/concert/games reviews, editorials ...</p> <p>artistiek-literaire teksten: zoals gedichten, aftelrijmpjes, nursery rhymes, chants, (kort)verhalen, strips, cartoons, graded readers, young adult novels, graphic novels ...</p>
<p>Taaltaken op structurerend niveau: Dit zijn taken waarbij de leerlingen hoofd- en bijzaken onderscheiden, de informatie uit de tekst samenvatten of ordenen.</p> <p>De leerlingen kunnen informatieve en narratieve teksten</p> <p>Le 7: op overzichtelijke manier ordenen (ET 15).</p>	
<p>Taaltaken op beoordelend niveau: Hierbij vormen de leerlingen een oordeel en ze onderbouwen het met een aantal argumenten.</p> <p>De leerlingen kunnen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten</p> <p>Le 8: een oordeel vormen (ET 16).</p>	
<p>Le 9: De leerlingen kunnen bij het lezen en het uitvoeren van leestaken hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden (ET 39). 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 spelling. <p>De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken (ET 40):</p> <ul style="list-style-type: none"> - reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden; - door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren; - gelijkenissen en verschillen tussen talen te ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten. <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 leessituaties; - de opbouw van soorten geschreven teksten (bv. e-mail, brief, review...); - het taalgebruik in de tekst (registers: formeel, informeel, vertrouwelijk). 	

¹⁶ Bij de prescriptieve teksten rekenen we gemakkelijksheidshalve ook een aantal persuasieve teksten zoals trailers en reclameboodschappen.

Le 10:

De leerlingen kunnen bij het lezen van teksten **strategieën**¹⁷ gebruiken om hun leesdoel te bereiken (*ET 17*). Ze kunnen:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
- onduidelijke passages herlezen;
- het leesdoel bepalen en hun taalgedrag erop afstemmen;
- gebruikmaken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst;
- digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen;
- hypothesen vormen over de inhoud en de bedoeling van de tekst;
- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
- relevante informatie aanduiden.

Attitudes

De leerlingen tonen een aantal attitudes die nodig zijn om de leestaken goed uit te voeren.

Le 11*:

Ze zijn bereid en durven onbevooroordeeld te lezen in het Engels (*ET 42**)¹⁸;

Le 12*:

Ze tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (*ET 44**);

Le 13*:

Ze staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt (*ET 45**);

Le 14*:

De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten (*ET 46**).

Schematische voorstelling van bovenstaande taaltaken

Zie volgende pagina.

¹⁷ 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.

¹⁸ Een (*) wijst op een attitude. Je probeert deze attitude zo goed mogelijk te realiseren bij je leerlingen.

Leerplandoelstellingen: lezen → schematische voorstelling						
Taaltaken		Tekstsoorten				
De onderstaande leestaken situeren zich op beschrijvend niveau. Dit betekent dat de leerlingen de informatie kunnen achterhalen en weergeven zoals deze in de tekst gegeven en opgebouwd is.						
De leerlingen kunnen		informatieve teksten	prescriptieve teksten	narratieve teksten	argumentatieve teksten	artistiek-literaire teksten
Le 1	het globale onderwerp bepalen in (ET 9)	x	x	x	x	x
Le 2	de hoofdgedachte achterhalen in (ET 10)	x	x	x	x	x
Le 3	de gedachtegang volgen van (ET 11)	x	x	x	x	x
Le 4	relevante informatie selecteren in (ET 12)	x	x	x	x	x
Le 5	de tekststructuur en -samenhang herkennen (ET13)	x	x	x	x	x
Le 6	cultuuruitingen herkennen specifiek voor de Engelstalige wereld. (ET 14)					
De onderstaande leestaken situeren zich op structurerend niveau. Dit betekent dat de leerlingen van de informatie hoofd- en bijzaken onderscheiden, de informatie uit de tekst samenvatten of ordenen.						
Le 7	de informatie overzichtelijk ordenen (ET 15)	x		x		
De onderstaande leestaken situeren zich op beoordelend niveau. Hierbij vormen de leerlingen een oordeel en ze onderbouwen het met een aantal argumenten.						
Le 8	een oordeel vormen over (ET 16)	x	x	x	x	x
Bij het uitvoeren van leestaken kunnen de leerlingen:						
Le 9	<p>Hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden (ET 39). Dit betekent dat de leerlingen hun taalkennis kunnen inzetten om nieuwe boodschappen en teksten te begrijpen; onder begeleiding van de leerkracht nieuwe taalkennis kunnen opdoen als een leestekst als uitgangspunt voor taalstudie gebruikt wordt.</p> <p>Reflecteren over taal en taalgebruik (ET 40). De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden; door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren; gelijkenissen en verschillen tussen talen te ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.</p>					

Le 10	<p>Indien nodig, gebruiken de leerlingen de volgende strategieën om hun leesdoel te bereiken (<i>ET 17</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; - onduidelijke passages herlezen; - het leesdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; - gebruikmaken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige zoals afbeeldingen) binnen en buiten de tekst; - digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen; - hypothesen vormen over de inhoud en de bedoeling van de tekst; - de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context; - relevante informatie aanduiden.
Bij het uitvoeren van leestaken ontwikkelen de leerlingen volgende attitudes	
Le 11	Ze zijn bereid en durven onbevooroordeeld te lezen in het Engels (<i>ET 42*</i>).
Le 12	Ze tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (<i>ET 44*</i>).
Le 13	Ze zijn bereid open te staan voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt. (<i>ET 45*</i>).
Le 14	De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten (<i>ET 46*</i>).

Voorbeelden van teksten die bij elke tekstsoort kunnen aan bod komen

Informatieve teksten:	foto's met ondertekening, weerberichten, nieuwsberichten uit kranten en tijdschriften, 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-programmagidsen, sportagenda, aankomst- en vertrektijden, openings- en sluitingstijden, routebeschrijvingen, hitparades ...
Prescriptieve teksten:	aanwijzingen, instructies (ook in verband met lesactiviteiten), recepten, regels, handleidingen en gebruiksaanwijzingen, waarschuwingen, opschriften in openbare gebouwen, trailers, reclameboodschappen ...
Narratieve teksten:	reportages, verhalen, anekdotes, interviews, moppen, blogs, dagboeken ...
Argumentatieve teksten:	boek/ film /CD/ concert/ games reviews, editorials ...
Artistiek-literaire teksten:	gedichten, aftelrijmpjes, nursery rhymes, chants, (kort)verhalen, strips, cartoons ...

De tekstkenmerken van de gelezen documenten

De gelezen documenten hebben de volgende kenmerken:

Onderwerp:	<ul style="list-style-type: none"> - vrij concreet - in verband met de eigen leefwereld en het dagelijkse leven - af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard, o.m. met betrekking tot de actualiteit
Taalgebruikssituatie:	<ul style="list-style-type: none"> - voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties - met en zonder visuele ondersteuning, - met aandacht voor digitale media - socioculturele verschillen tussen de Engelstalige wereld en de eigen wereld
Structuur / samenhang:	<ul style="list-style-type: none"> - ook samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit - eenvoudig gestructureerde narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten - niet al te complex gestructureerde informatieve en prescriptieve teksten - ook met overvloedige informatie
Lengte:	<ul style="list-style-type: none"> - af en toe iets langere teksten
Woordenschat en taalvariëteit:	<ul style="list-style-type: none"> - frequente woorden - overwegend eenduidig in de context - ook met minimale afwijking van de standaardtaal - informeel en formeel

Je zorgt voor genoeg variatie in het aangeboden materiaal: advertenties, brochures, verhalen, dialogen, krantenartikels, webpagina's, blogs ...

De leerlingen lezen in ieder geval meestal (*pseudo-*)*authentic native English*. Nu en dan kunnen ze ook geconfronteerd worden met teksten van *non-native speakers* die het Engels als communicatiemiddel gebruiken; bv. *posts* op discussiefora, *online customer reviews* ...

Leerlijn leesvaardigheid eerste graad – tweede graad

Heel wat leerplandoelstellingen en tekstsoorten kwamen ook al aan bod in de eerste graad. In de tweede graad bereiken de leerlingen echter een hoger verwerkingsniveau en kunnen ze complexere teksten aan. Het belangrijkste verschil met de eerste graad is dat nu ook het structurerend niveau en het beoordelend niveau aan bod komen. Daarnaast zijn ook de argumentatieve teksten nieuw voor de tweede graad.

3.1.2.3 Leerplandoelstellingen voor productieve vaardigheden

Spreken

Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels.

Kolom 2: de leerinhouden waarmee je de doelstellingen kunt realiseren.

Doelstellingen	Leerinhouden
<p>Taaltaken op beschrijvend niveau:</p> <p>Sp 1: informatie uit informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten meedelen (<i>ET 18</i>);</p> <p>Sp 2: beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten navertellen (<i>ET 19</i>).</p>	<p>Alle onderstaande teksttypes¹⁹ moeten aan bod komen. Je maakt in overleg met de vakgroep een keuze uit de verschillende voorbeelden die hier ter illustratie zijn opgenomen.</p> <p>Het volgende deel vermeldt kenmerken die het niveau en de moeilijkheidsgraad van gesproken teksten bepalen.</p> <ul style="list-style-type: none"> – mededelingen of mondelijke verslagen van een gesprek, een eenvoudig nieuwsbericht, omschrijvingen of inhoudsopgaven van songs, videoclip, films, toeristische tips, boeken, waarschuwingen i.v.m. verkeer, virussen, gevaar, instructies zoals wegbeschrijvingen, zeggen hoe iets werkt, – beschrijvingen van beeldmateriaal zoals foto's, tekeningen, clips, posters, cd-hoezen, boeiende teksten over eigen leefwereld of gelezen of beluisterde cultureel relevante inhouden ... – navertellen van boeken, films/series, vertellen van (reis)verhalen, parafrases van teksten ...

¹⁹ Het gaat hier over teksttypes die de leerlingen moeten kunnen produceren.

<p>Taaltaken op structurerend niveau:</p> <p>Sp 3: gelezen informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten samenvatten (ET 20);</p> <p>Sp 4: verslag uitbrengen over een ervaring, een situatie en een gebeurtenis (ET 21);</p> <hr/> <p>Sp 5: een presentatie geven aan de hand van een <i>format</i>²⁰ (ET 22).</p> <p>Taaltaken op beoordelend niveau:</p> <p>Sp 6: een waardering kort toelichten (ET 23);</p> <p>Sp 7: informatieve en narratieve teksten becommentariëren (ET 24).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – samenvattingen van boeiende teksten in verband met eigen leefwereld of cultureel relevante inhoud, ook van verhalen en beeldmateriaal ... – verslagen over ervaringen, situaties of gebeurtenissen uit de eigen leefwereld zoals een reisverslag, een relaas over gebeurtenissen in de vrije tijd/op school, een weergave van de gevoelens die deze gebeurtenissen teweegbrachten ... – gestructureerde uiteenzettingen/presentaties over onderwerpen die verband houden met de eigen leefwereld. Deze teksten hebben een aangepaste structuur (begin-midden-einde) en de meest voorkomende verbindingswoorden... <hr/> <ul style="list-style-type: none"> – waarderingen en beoordelingen van boeken, liedjes, beeldmateriaal, games, tv-programma's, presentaties en schrijftaken van medeleerlingen ... – mondelinge commentaren op film(fragmenten), documentaires, interviews, actuele nieuwsberichten ...
<p>Sp 8: De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van spreektaken hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden (ET 39). 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. <p>De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken (ET40):</p> <ul style="list-style-type: none"> - reeds in de klas behandelde vormen en structuren te gebruiken; - door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren; - gelijkenissen en verschillen tussen talen te ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten. 	

²⁰ Een *format* is een vaste indeling, formule, systeem of sjabloon waarbinnen de taaltaak uitgevoerd wordt.

Sp 9:

De leerlingen kunnen bij het spreken **strategieën**²¹ gebruiken om hun spreekdoel te bereiken (ET 25). Ze kunnen:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
- het spreekdoel en het doelpubliek bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
- een spreekplan opstellen;
- gebruikmaken van non-verbaal gedrag waarbij ze bewust aandacht besteden aan lichaamstaal en oogcontact;
- gebruikmaken van ondersteunend visueel en auditief materiaal zoals:
 - o presentatiesoftware
 - o foto's en prenten
 - o eigen artistieke creaties (bv. een zelfgemaakte boekenkaft, een poster met een favoriet spreekwoord)
 - o voorwerpen uit de eigen leefwereld (bv. een favoriet boek/cd, een muziekinstrument)
 - o een lied
 - o een kijkfragment (bv. een clip uit een dvd, online beeldmateriaal en clips);
- ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
- digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen (bv. een eenvoudige woordenlijst, een (digitaal) woordenboek (voor vertaling, betekenis, uitspraak ...)), en rekening houden met de consequenties ervan;
- bij een gemeenschappelijke spreektaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren waarbij de leerlingen:
 - o feedback geven op de voorbereiding van de spreektaak;
 - o de eigen tekst en die van andere leerlingen nakijken;
 - o reflecteren over eigen taalgebruik aan de hand van een vragenlijst;
 - o aandacht hebben voor het verschil tussen formeel en informeel mondeling taalgebruik (contextafhankelijk);
 - o via peerevaluatie en zelfreflectie tot inzicht komen in eigen taalbehoeftes met betrekking tot kenniselementen zoals gepaste woordkeuze en gebruik van grammaticale vormen en met betrekking tot efficiënte communicatie (vlotheid, verstaanbaarheid, kunnen boeien).

Attitudes

De leerlingen tonen een aantal attitudes die nodig zijn om de spreektaken goed uit te voeren.

Sp 10*:

De leerlingen tonen bereidheid en durf om te spreken in het Engels (ET 42*)²², d.w.z. dat ze moeite doen om de doeltaal en compensatiestrategieën te gebruiken;

Sp 11*:

De leerlingen streven naar taalverzorging (ET 43*), d.w.z. dat ze bereid zijn aandacht te besteden aan het gebruik van de standaardtaal en zorg te besteden aan hun uitspraak;

Sp 12*:

De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (ET 44*);

Sp 13*:

De leerlingen staan open voor verschillen en gelijkenissen in de leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt (ET 45*);

Sp 14*:

De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten (ET 46*).

21 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.

22 Een (*) wijst op een attitude. Je probeert deze attitude zo goed mogelijk te realiseren bij je leerlingen.

Schematische voorstelling van bovenstaande taaltaken

Zie volgende pagina.

Leerplandoelstellingen: spreken → schematische voorstelling	
Taaltaken	
De onderstaande spreektaken situeren zich op beschrijvend niveau. Dit betekent dat de leerlingen de informatie kunnen achterhalen en weergeven zoals deze in de tekst gegeven en opgebouwd is.	
De leerlingen kunnen:	
Sp 1	informatie meedelen uit informatieve, prescriptieve, narratieve, artistiek-literaire teksten (ET 18);
Sp 2	beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten navertellen (ET 19).
De onderstaande spreektaken situeren zich op structurerend niveau. Dit betekent dat de leerlingen van de informatie hoofd- en bijzaken onderscheiden, de informatie uit de tekst samenvatten of ordenen.	
Sp 3	gelezen informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten samenvatten (ET 20);
Sp 4	verslag uitbrengen over een ervaring, een situatie en een gebeurtenis (ET 21);
Sp 5	een presentatie geven aan de hand van een format (ET 22).
De onderstaande spreektaken situeren zich op beoordelend niveau. Hierbij vormen de leerlingen een oordeel en ze onderbouwen het met een aantal argumenten.	
Sp 6	een waardering kort toelichten (ET 23);
Sp 7	informatieve en narratieve teksten becommentariëren (ET 24).
Bij het uitvoeren van spreektaken kunnen de leerlingen:	
Sp 8	Hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik (ET 39 & ET 40). Dit betekent dat de leerlingen, naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken, <ul style="list-style-type: none"> - reeds in de klas behandelde vormen en structuren kunnen gebruiken; - door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels kunnen ontdekken en formuleren; - gelijkenissen en verschillen tussen talen kunnen ontdekken en hun kennis van andere talen inzetten.

Sp 9	Indien nodig, gebruiken de leerlingen de volgende strategieën om hun spreekdoel te bereiken (ET 25): <ul style="list-style-type: none"> - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; - het spreekdoel en het doelpubliek bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; - een spreekplan opstellen; - gebruikmaken van non-verbaal gedrag; - gebruikmaken van ondersteunend visueel en auditief materiaal; - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen; - digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan; - bij een gemeenschappelijke spreektaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren.
Bij het uitvoeren van spreektaken ontwikkelen de leerlingen volgende attitudes:	
Sp 10	Ze tonen bereidheid en durf om te spreken in het Engels (ET 42*) ²³ ;
Sp 11	Ze streven naar taalverzorging (ET 43*);
Sp 12	Ze tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (ET 44*);
Sp 13	Ze staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt (ET 45*);
Sp 14	Ze stellen zich open voor de esthetische component van teksten. (ET 46*).

²³ Een (*) wijst op een attitude. Je probeert deze attitude zo goed mogelijk te realiseren bij je leerlingen.

Voorbeelden van teksten die bij elke tekstsoort kunnen aan bod komen²⁴:

Informatieve teksten:	<p>mededelingen omtrent aankomst- en vertrektijden, eenvoudige berichten; geven van toeristische tips ... beschrijvingen van songs, videoclip, teksten, films, toeristische tips, beeldmateriaal, games, foto's, tekeningen, posters, cd-hoezen, boeken ...</p> <p>mondelijke samenvattingen van boeiende teksten in verband met eigen leefwereld of cultureel relevante inhoud, ook van beeldmateriaal.</p> <p>uitlezingen, waarderings over een boek, film, editoriaal, podcast, bespreken/voorlezen van jeugdliteratuur, <i>graded readers</i>, songs, videoclip, trailers, uittreksels uit films en series, <i>short stories</i>, gedichten, aftelrijmpjes ...</p>
Prescriptieve teksten:	<p>instructies (i.v.m. het klasgebeuren), waarschuwingen i.v.m. verkeer, virussen, gevaar ... gebruiksaanwijzingen, uitleg, handleidingen ...</p>
Narratieve teksten:	<p>verslagen over ervaringen, situaties, gebeurtenissen uit de eigen leefwereld. Gevoelsuitingen. Het weergeven van een (video)reportage, vertellen van een (reis)verhaal, een boek, een anekdote, een interview, een documentaire, een filmplot ...</p>

De tekstkenmerken van de gesproken documenten

De gesproken documenten hebben de volgende kenmerken:

Onderwerp:	<ul style="list-style-type: none"> - concreet - in verband met de eigen leefwereld en het dagelijkse leven - af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard
Taalgebruikssituatie:	<ul style="list-style-type: none"> - de spreker richt zich tot andere leerlingen binnen relevante taalgebruikssituaties - met en zonder achtergrondgeluiden - met en zonder visuele ondersteuning - met aandacht voor digitale media
Structuur / samenhang:	<ul style="list-style-type: none"> - enkelvoudige en samengestelde zinnen - duidelijke tekststructuur - korte, eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangend geheel
Lengte:	<ul style="list-style-type: none"> - vrij korte teksten
Uitspraak, articulatie, intonatie:	<ul style="list-style-type: none"> - heldere uitspraak - zorgvuldige articulatie - natuurlijke intonatie - standaardtaal
Tempo en vlotheid:	<ul style="list-style-type: none"> - met eventuele herhalingen en onderbrekingen - normaal tempo
Woordenschat en taalvariëteit:	<ul style="list-style-type: none"> - frequente woorden - toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te spreken - standaardtaal - informeel en formeel

²⁴ Het betreft de tekstsoorten die de leerling moet kunnen produceren.

Leerlijn spreekvaardigheid eerste graad – tweede graad

Heel wat leerplandoelstellingen en leerinhouden kwamen ook al aan bod in de eerste graad. In de tweede graad bereiken de leerlingen echter hogere verwerkingsniveaus, kunnen ze complexere teksten aan en spreken ze over een grotere waaier aan tekstsoorten. Bovendien is de keuze van onderwerpen waarover de leerlingen spreken ruimer dan in de eerste graad. Het belangrijkste verschil met de eerste graad is dat nu ook het structurerend niveau en het beoordelend niveau aan bod komen, hoewel ze nog geen argumentatieve tekst zelf moeten kunnen produceren.

Gesprekken voeren/Mondelinge interactie

Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels.

Kolom 2: de leerinhouden waarmee je de doelstellingen kunt realiseren.

Doelstellingen	Leerinhouden
	<p>Je maakt in overleg met de vakgroep een keuze uit de verschillende voorbeelden die hier ter illustratie zijn opgenomen.</p> <p>Het volgende deel vermeldt kenmerken die het niveau en de moeilijkheidsgraad van gesproken teksten bepalen.</p>
<p>Gespr 1: De leerlingen kunnen de taaltaken gerangschikt onder 'luisteren' en 'spreken', in een gesprekssituatie uitvoeren (ET 26);</p> <p>Gespr 2: een eenvoudig gesprek beginnen, aan de gang houden en afsluiten (ET 27).</p>	<ul style="list-style-type: none">- informele en formele gesprekken over onderwerpen uit de eigen leefwereld zoals familie, hobby's, reizen, ontspanning, een uitstapje, een boek, een film, muziek, over onderwerpen van meer algemene aard zoals actuele gebeurtenissen, een ontmoeting, gesprekken in een winkel, bank, bij paspoortcontrole, douane, bij de dokter, interviews,- eenvoudige discussies (met parafaseren en samenvatting) waarin de leerling zijn mening, overtuiging, akkoord of weigering, een mogelijk alternatief formuleert, of bevestigingen van een mededeling, klachten ... Zie ook de leerinhouden bij luisteren en spreken.- een eenvoudig telefoongesprek

Gespr 3:

Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe (ET 28):

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen begrijpen of uitdrukken;
- het doel van de interactie en het doelpubliek bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - spreekdoel en doelpubliek bepalen;
- gebruikmaken van non-verbaal gedrag;
 - bewust aandacht besteden aan lichaamstaal en oogcontact;
 - emoties via stemklank, volume en intonatie uitdrukken;
 - actief luisteren naar de gesprekspartner (het laten blijken van instemming door knikken, oogcontact beantwoorden, mensen laten uitspreken);
- ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen;
- zelf iets herhalen of iets aanwijzen om na te gaan of je de andere gesprekspartner begrepen hebt;
 - correct inschatten of de gesprekspartner begrepen heeft wat je wilde zeggen en je eigen taalgebruik eventueel aanpassen;
- eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden en af te sluiten;
 - doorgaan op wat de gesprekspartner gezegd heeft;
 - zelf bijdragen tot de conversatie (onderwerpen aanbrengen, vragen stellen);
- rekening houden met de belangrijkste conventies bij mondelinge interactie.

Gespr 4:

De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden (ET 39, 40).

Dit betekent dat de leerlingen, naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken,

- reeds in de klas behandelde vormen en structuren kunnen herkennen en ontleden;
- door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels kunnen ontdekken en formuleren;
- gelijkenissen en verschillen tussen talen kunnen ontdekken en hun kennis van andere talen inzetten.

Gespr 5*:

De leerlingen tonen bereidheid en durf om gesprekken te voeren in het Engels (ET 42*)²⁵.

Gespr 6*:

De leerlingen streven naar taalverzorging (ET 43*).

De leerlingen zijn bereid:

- aandacht te besteden aan het gebruik van de standaardtaal;
- zorg te besteden aan hun uitspraak.

Gespr 7*:

De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (ET 44*).

Gespr 8*:

De leerlingen staan open voor verschillen en gelijkenissen in de leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt (ET 45*).

Schematische voorstelling van bovenstaande taaltaken

Zie volgende pagina

25 Een (*) wijst op een attitude. Je probeert deze attitude zo goed mogelijk te realiseren bij je leerlingen.

Leerplandoelstellingen: mondelinge interactie → schematische voorstelling	
Taaltaken	Tekstsoorten
De leerlingen kunnen:	
Gespr 1	de taaltaken gerangschikt onder 'luisteren' en 'spreken', in een gesprekssituatie uitvoeren (ET 26)
Gespr 2	een eenvoudig gesprek beginnen, aan de gang houden en afsluiten (ET 27)
Gespr 3	Indien nodig passen de leerlingen gespreksstrategieën toe (ET 28): <ul style="list-style-type: none"> - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen begrijpen of uitdrukken; - het doel van de interactie en het doelpubliek bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; - gebruikmaken van non-verbaal gedrag; - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen; - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen; - zelf iets herhalen of iets aanwijzen om na te gaan of je de andere gesprekspartner begrepen hebt; - eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden en af te sluiten; - rekening houden met de belangrijkste conventies bij mondelinge interactie.
Bij het uitvoeren van gesprekstaken kunnen de leerlingen:	
Gespr 4	hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik.. (ET 39 & ET 40) Dit betekent dat de leerlingen, naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken, <ul style="list-style-type: none"> - reeds in de klas behandelde vormen en structuren kunnen herkennen en ontleden; - door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels kunnen ontdekken en formuleren; - gelijkenissen en verschillen tussen talen kunnen ontdekken en hun kennis van andere talen inzetten.
Bij het uitvoeren van gesprekstaken ontwikkelen de leerlingen volgende attitudes:	
Gespr 5*	Ze tonen bereidheid en durf om te spreken in het Engels (ET 42*).
Gespr 6*	Ze streven naar taalverzorging (ET 43*).
Gespr 7*	Ze tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (ET 44*).
Gespr 8*	Ze staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt (ET 45*).

Voorbeelden van teksten die bij elke tekstsoort kunnen aan bod komen²⁶

Informatieve teksten:	<p>Formeel en informeel gesprek over persoonlijke gegevens met uitwisseling van informatie over dagelijkse zaken uit de wereld van thuis, de school, de vrije tijd, vakantie, reizen, over eten en drinken, het weer, de natuur, het verkeer, een anekdote, ongelukken, winkelen, een uitstapje, een boek, een film, muziek, dieren, kennismaking, begroeting, afscheid, telefoongesprek, gesprek op reis: in heel wat situaties kunnen spreken met mensen in het buitenland, bespreking van je dromen, je ervaringen, gebeurtenissen uit je leven, je hoop en ambities, gesprek waarin inlichtingen worden doorgegeven, gesprek over actuele gebeurtenissen, interview, afspraak bij het plannen, bevestiging van een mededeling, gesprek in een winkel, bank, bij paspoortcontrole, douane, bij de dokter.</p> <p>Uitleg bij en verantwoording van je mening over vertrouwde onderwerpen, je mening, overtuiging, akkoord of weigering met het formuleren van een alternatief, klacht.</p>
-----------------------	---

De tekstkenmerken van de gesproken documenten

De gesproken documenten hebben de volgende kenmerken:

Onderwerp:	<ul style="list-style-type: none"> - concreet - in verband met de eigen leefwereld en het dagelijks leven - af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard
Taalgebruikssituatie:	<ul style="list-style-type: none"> - de gesprekspartners richten zich meestal direct tot elkaar - voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties - met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen - met aandacht voor digitale media
Structuur / samenhang:	<ul style="list-style-type: none"> - enkelvoudige en samengestelde zinnen - duidelijke tekststructuur - korte, eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangend geheel
Lengte:	<ul style="list-style-type: none"> - vrij korte teksten
Uitspraak, articulatie, intonatie:	<ul style="list-style-type: none"> - heldere uitspraak - zorgvuldige articulatie - natuurlijke intonatie - standaardtaal
Tempo en vlotheid:	<ul style="list-style-type: none"> - met eventuele herhalingen en onderbrekingen - normaal tempo
Woordenschat en taalvariëteit:	<ul style="list-style-type: none"> - frequente woorden - toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te spreken; - standaardtaal - informeel en formeel

²⁶ Het betreft teksten die de leerlingen moeten kunnen produceren.

Leerlijn gespreksvaardigheid eerste graad – tweede graad

Heel wat leerplandoelstellingen en leerinhouden kwamen ook al aan bod in de eerste graad. In de tweede graad bereiken de leerlingen echter hogere verwerkingsniveaus, kunnen ze complexere teksten aan en spreken ze over een grotere waaier aan tekstsoorten. Bovendien is de keuze van onderwerpen waarover de leerlingen spreken ruimer dan in de eerste graad.

Schrijven

Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels.

Kolom 2: de leerinhouden waarmee je de doelstellingen kunt realiseren.

Doelstellingen	Leerinhouden
<p>Taaltaken op beschrijvend niveau</p> <p>Schr 1: gelezen teksten op eenvoudige wijze parafraseren (ET 29);</p> <p>Schr 2: mededelingen schrijven (ET 30);</p> <p>Schr 3: een situatie, een gebeurtenis, een ervaring beschrijven (ET 31);</p> <p>Schr 4: alledaagse omgangsvormen en beleefdheidsconventies voor sociale contacten gebruiken (ET 32);</p> <p>Schr 5: een spontane mening verwoorden over informatieve, prescriptieve en narratieve teksten (ET 33);</p> <hr/> <p>Taaltaken op structurend niveau:</p> <p>Schr 6: gelezen informatieve en narratieve teksten samenvatten (ET 34);</p>	<p>Alle onderstaande teksttypes moeten aan bod komen. Je maakt in overleg met de vakgroep een keuze uit de verschillende voorbeelden die hier ter illustratie zijn opgenomen.</p> <p>Het volgende deel vermeldt kenmerken die het niveau en de moeilijkheidsgraad van geschreven teksten bepalen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - parafrases van boeiende teksten in verband met eigen leefwereld of cultureel relevante inhoud ...; - mededelingen zoals routebeschrijvingen, stukjes reisprogramma, stukjes dagboek, instructies ...; - beschrijvingen of verslagen zoals reisverslagen, een relaas over gebeurtenissen op een kamp, weergaven van de gevoelens die deze gebeurtenissen teweeg brachten (bv. in dagboekvorm) ...; - kaarten, brieven, korte e-mails waarin de correcte stijl wordt gehanteerd binnen gepaste conventies zoals felicitatiekaartjes, verontschuldiging, bedankingen, vragen naar inlichtingen, correcte bevestigingen van een afspraak ...; - reacties zoals korte beschrijvende commentaren op het lezen van een boek, lezersbriefjes, reacties op een forum binnen een sociaal netwerk, aanbevelingen in een sms of e-mail ... <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - samenvattingen van boeiende teksten in verband met eigen leefwereld of cultureel relevante inhoud; - verslagen met behulp van een tekststructuur, een schrijfwijze, een grafisch tekstschema, een

<p>Schr 7: een verslag schrijven aan de hand van een <i>format</i> (ET 35);</p> <p>Schr 8: eenvoudige, ook digitale correspondentie voeren (ET 36);</p> <hr/> <p>Taaltaken op beoordelend niveau:</p> <p>Schr 9: een standpunt verwoorden in de vorm van een informatieve tekst (ET 37);</p>	<p>inhoudstafel, een <i>format</i> met beschrijvende, opsommende, chronologische, vergelijkende structuur. De tekst dient een aangepaste layout te hebben;</p> <ul style="list-style-type: none"> - een kort, eenvoudig bericht (zie ook ET 32), e-mail, message of digitale boodschap, boodschap binnen een sociaal netwerk, texting: boodschappen, instructies binnen online games; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - stellingname bv. op een lezersforum, een Newsgroup, een bord of poster ... Het formuleren van argumenten waarmee de leerling zijn standpunt staft.
<p>Schr 10: Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe (ET 38):</p> <ul style="list-style-type: none"> - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; - het schrijfdoel en het doelpubliek bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; - een schrijfplan opstellen; - gebruikmaken van een model of van een in de klas behandelde tekst; - digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan; - de passende lay-out gebruiken; - de eigen tekst nakijken; - bij een gemeenschappelijke schrijftaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren; - rekening houden met de belangrijkste conventies van geschreven taal. <p>De leerlingen werken volgens een schrijfstrategie waarin zij bijvoorbeeld</p> <ul style="list-style-type: none"> - relevante voorkennis oproepen en gebruiken; - functionele kennis inzetten en deze tegelijkertijd uitbreiden; - gericht zoeken naar informatie op het net; - gebruikmaken van een eenvoudige woordenlijst, een (digitaal) woordenboek; - de spellingchecker gebruiken; - zoektechnieken gebruiken om woordbetekenissen op te sporen; - de eigen tekst en die van andere leerlingen nakijken; - reflecteren over eigen taalgebruik aan de hand van een vragenlijst. Dit betekent dat ze weten dat schrijftaal formeler is dan spreektaal; - via peerevaluatie en zelfreflectie komen tot een inzicht in eigen taalbehoeftes met betrekking tot kenniselementen zoals spelling, gebruik van grammaticale vormen, woordenschat en met betrekking tot efficiënte communicatie. <p>Schr 11*, Schr 12*: De leerlingen tonen bereidheid en durf om te schrijven in het Engels (ET 42*)²⁷; De leerlingen streven naar taalverzorging (ET 43*).</p> <p>De leerlingen zijn bereid:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hun geschreven teksten kritisch na te lezen op vorm en inhoud; - zorg te besteden aan de presentatie van hun geschreven teksten. 	

Schematische voorstelling van bovenstaande taaltaken Zie volgende pagina.

²⁷ Een (*) wijst op een attitude. Je probeert deze attitude zo goed mogelijk te realiseren bij je leerlingen.

Leerplandoelstellingen: schrijven → schematische voorstelling	
Taken	
De onderstaande schrijftaken situeren zich op beschrijvend niveau:	
De leerlingen kunnen:	
Schr 1	gelezen teksten op eenvoudige wijze parafaseren (ET 29);
Schr 2	mededelingen schrijven (ET 30);
Schr 3	een situatie, een gebeurtenis, een ervaring beschrijven (ET 31);
Schr 4	alledaagse omgangsvormen en beleefdheidsconventies voor sociale contacten gebruiken (ET 32);
Schr 5	een spontane mening verwoorden over informatieve, prescriptieve en narratieve teksten (ET 33);
De onderstaande schrijftaken situeren zich op structurend niveau. Dit betekent dat de leerlingen van de informatie hoofd- en bijzaken onderscheiden, de informatie uit de tekst samenvatten of ordenen.	
Schr 6	gelezen informatieve en narratieve teksten samenvatten (ET 34);
Schr 7	een verslag schrijven aan de hand van een <i>format</i> (ET 35);
Schr 8	eenvoudige, ook digitale correspondentie voeren (ET 36);
De onderstaande schrijftaken situeren zich op beoordelend niveau. Hierbij vormen de leerlingen een oordeel en ze onderbouwen het met een aantal argumenten.	
Schr 9	een standpunt verwoorden in de vorm van een informatieve tekst (ET 37) ²⁸

28 Bij het verwezenlijken van de eindtermen tweede graad wordt niet verwacht dat de leerlingen een argumentatieve tekst kunnen produceren. Hun mening vertolken of een beoordeling (of appreciatie) uiten gebeurt in een informatieve tekst.

Bij het uitvoeren van schrijftaken kunnen de leerlingen de volgende strategieën toepassen:	
Schr 10	<p>Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe (<i>ET 38</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; - het schrijfdoel en het doelpubliek bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; - een schrijfplan opstellen; - gebruikmaken van een model of van een in de klas behandelde tekst; - digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan; - de passende lay-out gebruiken; - de eigen tekst nakijken; - bij een gemeenschappelijke schrijftaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren; - rekening houden met de belangrijkste conventies van geschreven taal.
Bij het uitvoeren van schrijftaken ontwikkelen de leerlingen volgende attitudes:	
Schr 11*	De leerlingen tonen bereidheid en durf om te schrijven in het Engels (<i>ET 42*</i>);
Schr 12*	<p>De leerlingen streven naar taalverzorging (<i>ET 43*</i>).</p> <p>De leerlingen zijn bereid:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hun geschreven teksten kritisch na te lezen op vorm en inhoud; - zorg te besteden aan de presentatie van hun geschreven teksten.

Voorbeelden van teksten die bij elke tekstsoort kunnen aan bod komen²⁹

Informatieve teksten:	Dagmenu, routebeschrijving, stukje reisprogramma, felicitatiekaartje, verontschuldiging, bedanking, een vraag naar inlichtingen, correcte bevestiging van een afspraak, reactie op een forum binnen een sociaal netwerk, boodschap binnen een sociaal netwerk, texting: boodschap, instructie binnen online games ... Standpunt ³⁰ . Dat kan bv. op een lezersforum, een Newsgroup, een bord of poster, advertentie of zoekertje, korte commentaar op het lezen van een boek, lezersbriefje ...
Prescriptieve teksten:	Recept, instructie, aanbeveling in een sms of e-mail ...
Narratieve teksten:	Stukje dagboek, reisverslag, relaas over gebeurtenissen op een kamp, weergave van de gevoelens die deze gebeurtenissen teweeg brachten (bv. in dagboekvorm) ...

Tekstkenmerken van de geschreven documenten

Onderwerp:	<ul style="list-style-type: none">- concreet- eigen leefwereld en dagelijks leven
Taalgebruikssituatie:	<ul style="list-style-type: none">- voor de leerlingen relevante en vertrouwde taalgebruikssituaties- met aandacht voor digitale media
Structuur/samenhang/lengte:	<ul style="list-style-type: none">- enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen- eenvoudige en duidelijke tekststructuur,- vrij korte teksten
Woordenschat en taalvariëteit:	<ul style="list-style-type: none">- toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te schrijven- standaardtaal- informeel en formeel

Leerlijn schrijfvaardigheid eerste graad – tweede graad

Heel wat leerplandoelstellingen en leerinhouden kwamen al aan bod in de eerste graad, bijvoorbeeld een bedanking, een recept of een korte mededeling. In de tweede graad bereiken de leerlingen echter hogere verwerkingsniveaus en kunnen ze complexere teksten schrijven over een grotere waaier aan tekstsoorten. Het belangrijkste verschil met de eerste graad is dat nu ook het structurerend niveau en het beoordelend niveau aan bod komen, hoewel ze nog geen argumentatieve tekst moeten kunnen produceren. Bovendien zul je meer nadruk leggen op het schrijven van digitale teksten.

²⁹ Het betreft teksten die de leerlingen moeten kunnen produceren.

³⁰ Bij het verwezenlijken van de eindtermen tweede graad wordt niet verwacht dat de leerlingen een argumentatieve tekst kunnen produceren. Hun mening vertolken of een beoordeling (of appreciatie) uiten gebeurt in een informatieve tekst.

3.2 De interculturele component

Doelstellingen tweede graad	Leerinhouden: enkele mogelijkheden en aandachtspunten
<p>De leerlingen</p> <p>IC 1: herkennen in lees- en luisterteksten van cultuuruitingen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt (ET5, ET14).</p> <p>IC 2: kunnen verschillen en gelijkenissen onderscheiden in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt (ET 41).</p> <p>IC 3: doen kennis op over Engelstalige landen en regio's en over aspecten van het dagelijks leven.</p> <p>IC 4: kunnen gangbare stereotiepe voorstellingen toetsen aan de werkelijkheid.</p>	<p>Mogelijke lees- en luisterteksten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tv- en radioprogramma's voor hun leeftijd - tijdschriften - kranten - strips - kortverhalen - gedichten - <i>nursery rhymes</i> - actuele Engelstalige hits en klassiekers - websites - ... <p>De leerlingen krijgen kijk op cultuurverschillen in de dagelijkse omgang, bijvoorbeeld</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoe groeten? - Wat doen met het krijgen/geven van cadeautjes? - Welke beleefdheidsrituelen pas je toe? <p>Ze ontdekken en herkennen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de cultuur van verschillende Engelstalige landen; - de invloed van de Angelsaksische cultuur op onze samenleving; - ... <p>De leerlingen kennen een aantal aspecten van de Angelsaksische landen en cultuur die behoren tot de algemene achtergrond: de belangrijkste Engelstalige gebieden, bekende gebouwen, ...</p> <p>Stereotypen zoals het Engelse ontbijt, de bolhoed, ... worden doorprikt of in een juist kader geplaatst.</p>
<p>IC 5*: tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (ET44*)³¹.</p> <p>IC 6*: staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt (ET45*).</p> <p>IC 7*: stellen zich open voor de esthetische component van teksten (ET46*).</p>	

³¹ Een (*) wijst op een attitude. Je probeert deze attitude zo goed mogelijk te realiseren bij je leerlingen.

3.3 De taalkundige component

3.3.1 Grammatica

Vaardigheid binnen de grammaticale component

Gram: De leerlingen kunnen hun grammaticale kennis gebruiken voor het uitvoeren van communicatieve taken: luisteren, lezen, spreken, gesprekken voeren en schrijven (ET 39, 40, 43).

Dit betekent dat zij:

- een praktische kennis hebben van de belangrijkste grammaticale begrippen;
- de basisregels in verband met de vorming en het gebruik van belangrijke aspecten van grammatica kunnen toepassen;
- de belangrijkste Engelse zinsstructuren herkennen, navolgen en toepassen;
- in teksten opmerken welke vormen uitzonderingen zijn op de tot dan toe gekende regels.

Overzicht van aspecten van de grammatica

Hieronder volgt een overzicht van taaltaken met de daarbij horende aspecten van grammatica die in de loop van het eerste en tweede leerjaar van de tweede graad aan bod zouden moeten komen. Deze lijst is een minimum. Dit betekent dat de lijst naargelang van de behoeften en mogelijkheden kan worden uitgebreid, maar in geen geval is dit een vrijgeleide om het aandeel van de grammaticale component in de leerstofafbakening naar willekeur te vergroten. Het is overigens niet de bedoeling dat elk aspect helemaal wordt uitgediept. Soms geniet het de voorkeur om 'chunks' en collocaties aan te bieden – bv. *would you mind (+ -ing), I'd say, if I were you...* in plaats van een grammaticaal item 'volledig' te behandelen.

In de tweede graad is het belangrijk om ook aandacht te hebben voor de 'spoken grammar'. Aspecten die eerder typisch zijn voor een geschreven, eerder formele grammatica, zoals bv. *non-defining relative clauses*, krijgen meer ruimte in de derde graad.

<p><u>Personen, dieren en zaken benoemen</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Verwijzen naar personen, dieren en zaken<ul style="list-style-type: none">○ Wat? / Wie?<ul style="list-style-type: none">▪ Zelfstandige naamwoorden: getal, telbaar en ontelbaar▪ Lidwoorden: bepaald en onbepaald▪ Voornaamwoorden: persoonlijk en aanwijzend bezittelijke voornaamwoorden en adjectieven○ Hoeveel? De hoeveelste?	<ul style="list-style-type: none">▪ countable / uncountable nouns plural: regular, frequent irregular forms (<i>men, women, children, feet...</i>)▪ definite / indefinite: <i>a, an, the</i> (implicaties voor uitspraak). Eenvoudige gevallen waar het Engels en het Nederlands van elkaar verschillen: bijvoorbeeld 'She is a doctor' – 'Zij is dokter'.▪ pronouns: personal: subject and object forms; demonstrative; <i>this/these – that/those</i>; possessive: <i>mine/my, yours/your, etc.</i>▪ <i>some vs any (with their compounds e.g. something, somebody); much,</i>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uitdrukken van hoeveelheden 	<p><i>many (more, most); little (less, least); few (fewer, fewest); a lot of, lots of, how much/many</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ cardinal and ordinal numbers
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Personen, dieren en zaken nader bepalen en omschrijven</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden ○ <i>Gelijkenissen en verschillen</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trappen van vergelijking 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ adjectives and adverbs (+ verschil in gebruik, e.g. <i>a careful driver – he drives carefully</i>) ▪ comparison: <ul style="list-style-type: none"> - equality/ non-equality (<i>as...as; not so/as...as</i>) - comparative and superlative in <i>-er/-est</i> - comparative and superlative with <i>much, many/more, most/little, less, least / good, better, best/bad, worse, worst, far, farther/further, farthest/furthest</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Relaties aanduiden</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Betrekkelijke bijzinnen en betrekkelijke voornaamwoorden ▪ Genitiefvormen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>who, that, which, whose</i> in eenvoudige (defining) relative clauses, ook met weglating van het pronoun. (non-defining relative clauses: eerder receptief³²) ▪ possessive forms: <i>Chris's father, my friend's bike, a boys' school</i> ▪ elliptic use of possessive forms in shops, restaurants etc. : <i>at the butcher's, St Paul's</i>

³² Receptief: vorm en betekenis herkennen; productief: kunnen toepassen in eigen taalproductie.

Uitspraken doen

- *Te bevestigen, te vragen en te ontkennen*
 - Bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
 - Overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord
 - Vragende woorden
 - Gebruik van 'do' om iets te benadrukken

- *Situëren in de tijd en in de ruimte*
 - Uitdrukken van ruimte, beweging, richting, afstand ...
 - Uitdrukken van tijd, duur, frequentie, herhaling ...

- Vorming en gebruik van de belangrijkste tijden van de werkwoorden voor de communicatie in de tegenwoordige, de verleden en de toekomstige tijd

- affirmative, negative and interrogative sentences (question-word questions, inversion questions, tag questions)
- subject-verb agreement (*the shop opens at 10/the shops open at 10*)
- *who/what vs which/whose/when/where*
- 'emphatic use' van 'to do' (*I do want to be in the school choir*)

- word order: (manner) - place – time (*She glumly walks to school every morning.*)
- voorzetsels die plaats, tijd en beweging uitdrukken (*at, to, in, by, until, in front of, opposite, etc.*)
- *still, yet, already* en de meest courante 'mid-position adverbs' (*always, never, often, etc.*);

- vorming en eenvoudig gebruik van de volgende (actieve) tijden:

Productief:

present simple
present continuous
present perfect simple
present perfect continuous met *for* en *since*

past simple
past continuous
past perfect simple
future simple
going to

Receptief

De bovenstaande tenses
present perfect continuous (zonder *for* en *since*)

past perfect continuous
future continuous
used to/would voor gewoontes uit het verleden.

conditionals: type 0, 1 en 2 (vorming en gebruik)
passive voice.

productief: *present* en *past simple*, andere vormen **receptief** (kunnen herkennen). Vormen als '*He's supposed to be there*' als collocations aanleren.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Argumenteren en logische verbanden leggen</i> ▪ Uitdrukken van reden, oorzaak en gevolg ▪ Uitdrukken van doel ▪ Uitdrukken van contrast ▪ Uitdrukken van mogelijkheid en waarschijnlijkheid ▪ Uitdrukken van wil en gevoelens • <i>Relatie en samenhang tussen tekstgedeelten aanduiden</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eenvoudige samengestelde zinnen met nevenschikking • <i>Rapporteren</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • De meest courante connectoren en verbindingswoorden <ul style="list-style-type: none"> - <i>because (of), due to, so, as a result, therefore</i> - <i>(in order) to,</i> - <i>however, but, unlike, although etc.</i> • modaliteit: Beperk je tot de belangrijkste vuistregels. Het is niet de bedoeling dat de behandeling van de modaliteit te uitvoerig of te theoretisch wordt. <i>Can, can't, could, couldn't, must, have to, need to, mustn't, needn't, doesn't have to, may, might, shall, should, will, won't, would, wouldn't, be allowed to, be able to</i> ▪ co-ordination: <i>and, but, so, or</i> contrast: <i>while, whereas</i> indirect speech
--	---

3.3.2 De lexicale component

Leerplandoelstellingen en leerinhouden

De leerlingen moeten hun kennis van de woordenschat (woorden, collocaties, *chunks* en uitdrukkingen) kunnen gebruiken voor het uitvoeren van de communicatieve taaltaken voor luisteren, lezen, spreken en schrijven.

In de eerste kolom van het schema hieronder staan de vakgerichte leerplandoelstellingen, in de tweede kolom de leerinhouden waarmee je die doelstellingen kunt realiseren. Bij elk thema staat een opsomming van mogelijke onderwerpen. Heel wat thema's kwamen in de eerste graad al aan bod en worden in de tweede graad verder ontwikkeld. Die thema's staan onderstreept.

Doelstellingen	Leerinhouden
	<p>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.</p> <p>De volgende woordvelden kunnen aan bod komen. Voor elk woordveld maakt de vakgroep een keuze uit de reeks van mogelijke onderwerpen die hier ter illustratie zijn opgenomen. Een aantal woordvelden kwam al aan bod in de eerste graad. De woordenschat en lexicale velden daarvan kunnen in de tweede graad worden geconsolideerd en uitgebreid.</p>
Wo 1:	<p>Persoonlijke gegevens: <u>Kennismaken</u> en afscheid nemen</p>

De leerlingen kunnen lexicale elementen (woorden, woordcombinaties en uitdrukkingen) functioneel d.w.z. gepast inzetten om de voor hen relevante **receptieve** taaltaken (luisteren en lezen) uit te voeren.

Wo 2:

lexicale elementen (woorden, woordcombinaties en uitdrukkingen) functioneel d.w.z. gepast inzetten om de voor hen relevante **productieve** taaltaken (spreken, gesprekken voeren en schrijven) uit te voeren.

Dit betekent dat de leerlingen de woorden, woordcombinaties, uitdrukkingen en structuren leren gebruiken:

- in gebruikelijke contexten
- en via betekenisvolle taaltaken.

Uitwisselen van informatie: nationaliteiten en landen
Gesprekken over familie, gewoonten, hobby's, persoonlijke interesses, verlangens, wensen, dromen en ambities

Uiterlijk, karakter en gevoelens

Ontspanning, computers en games, chatten, sociale netwerken, jeugdbeweging en verenigingsleven ...

Dagelijks leven:

Dagelijkse bezigheden, huishoudelijke taken

Wooninrichting

Vrienden uitnodigen, ontvangen, bezoeken

Telefoneren, sms'en ...

School:

Gesprekken over het schoolleven

Schoolvakken, (inrichting van) lokalen

Omgang met anderen

Situaties binnen het schoolgebeuren

Schoolreglement

Schooluitstappen

Eten en drinken:

Op restaurant, maaltijden, lievelingsgerechten, koken ...

Tijd, ruimte, natuur:

Naar de weg vragen, de weg tonen

Dimensies, tijd, lengtematen

Transportmiddelen, openbaar vervoer

Plaatsen en faciliteiten in een stad of dorp

Verkeerssituaties: drukte, ongevallen

Vakantie en reizen

Natuur: planten, dieren, milieubeweging

Het weer:

Het weerbericht

Winkelen:

Shoppen, kledij, kleuren en maten, soorten winkels

Diensten en beroepen:

Soorten beroepen, vakantiejobs en weekendwerk

Bijwonen van culturele activiteiten: dans, festivals ...

Contacten met diensten: ziekenhuis, post, reisagentschap

Inlichtingen vragen, signaleren van problemen, klachten formuleren, *news, lifestyles, current affairs ...*

Wo 3:

De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van taaltaken hun **functionele taalkennis** inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik (*ET 40*).

Dit betekent dat de leerlingen:

- reeds in de klas behandelde vormen en structuren kunnen herkennen en ontleden naar aanleiding van nieuwe teksten;
- onder begeleiding regels kunnen ontdekken en formuleren door te observeren hoe vormen en structuren functioneren;
- gelijkenissen en verschillen tussen talen kunnen ontdekken en hun kennis van andere talen kunnen inzetten.

Wo 4:

Bij het uitvoeren van taaltaken kunnen de leerlingen de volgende **strategieën** inzetten:

- gebruikmaken van woordenlijsten, vertaalwoordenboeken en elektronische hulpbronnen;
- de vermoedelijke betekenis van woorden (transparante en onbekende) afleiden uit de context;
- gebruikmaken van non-verbaal gedrag om een boodschap over te brengen;
- iets op een andere wijze zeggen;
- ...

Wo5:

Bij het uitvoeren van taaltaken zien de leerlingen het belang in van lexicale correctheid en streven ze naar taalverzorging (*ET 43*).

4 Minimale uitrusting en didactisch materiaal

De term 'minimale' uitrusting verwijst naar de uitrusting en het didactisch materiaal dat normaal in elke les Engels 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 jou.

In alle lokalen waar moderne vreemde talen gegeven worden, moet er geschikte apparatuur zijn om beeld- en geluidsfragmenten af te spelen voor een klasgroep. Ook is minstens één computer met internetaansluiting en videoprojector onontbeerlijk.

Bovendien (specifiek voor dit leerplan)

- moeten de leerlingen geregeld toegang hebben tot de computerlokalen met een internetaansluiting om ook ICT-vaardigheden in functie van het leren van de Engelse taal en via activiteiten in het Engels, volwaardig te ontwikkelen;
- beschikken de computers over een geluidskaart en luidsprekers;
- is het wenselijk dat de leerlingen en leraren in de klas of in de mediatheek/open leercentrum gebruik kunnen maken van
 - verklarende en/of vertaalwoordenboeken, aangepast aan het taalniveau van de leerlingen en in voldoende aantal;
 - digitale woordenboeken op de computer of op het leerplatform;
 - grammatica's of grammaticale compendia;
 - leesmateriaal zoals taaltijdschriften en *graded readers*;
 - aanvullend luistermateriaal;
 - naslagwerken, inclusief cd-roms en dvd's;
 - een internetaansluiting;
 - headsets;
 - algemene software en software bij de gebruikte leermiddelen.
- Verder zijn wenselijk:
 - een wandbord of een andere mogelijkheid tot affichering in elk lokaal waar regelmatig taallessen gegeven worden;
 - verplaatsbaar meubilair voor een flexibele opstelling.

5 Eindtermen

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

Luisteren

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

- **Onderwerp**
 - vrij concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - ook onderwerpen van meer algemene aard, onder meer met betrekking tot de actualiteit
- **Taalgebruikssituatie**
 - voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder achtergrondgeluiden
 - met en zonder visuele ondersteuning
 - met aandacht voor digitale media
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
 - ook samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
 - tekststructuur met een beperkte mate van complexiteit
 - af en toe iets langere teksten
- **Uitspraak, articulatie, intonatie**
 - heldere uitspraak
 - zorgvuldige articulatie
 - duidelijke, natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- **Tempo en vlotheid**
 - normaal tempo
- **Woordenschat en taalvariëteit**
 - frequente woorden
 - overwegend eenduidig in de context
 - ook met minimale afwijking van de standaardtaal
 - informeel en formeel

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

- 1 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 2 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 3 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 4 relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 5 cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

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

- 6 de informatie van informatieve en narratieve teksten op overzichtelijke manier ordenen.

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

- 7 een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.
- 8 Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
 - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
 - het luisterdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
 - zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent;
 - gebruikmaken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst;
 - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen;
 - 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;
- relevante informatie noteren.

Lezen

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

- **Onderwerp**
 - vrij concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - ook onderwerpen van meer algemene aard, onder meer met betrekking tot de actualiteit
- **Taalgebruikssituatie**
 - voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning
 - socioculturele verschillen tussen de Franstalige/Engelstalige wereld en de eigen wereld
 - met aandacht voor digitale media
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
 - ook samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
 - eenvoudig gestructureerde narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten
 - niet al te complex gestructureerde informatieve en prescriptieve teksten
 - af en toe iets langere teksten
 - ook met redundante informatie
- **Woordenschat en taalvariëteit**
 - frequente woorden
 - overwegend eenduidig in de context
 - ook met minimale afwijking van de standaardtaal
 - informeel en formeel

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

- 9 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 10 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 11 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 12 relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 13 de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 14 cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

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

- 15 de informatie van informatieve en narratieve teksten op overzichtelijke wijze ordenen.

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

- 16 een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.
- 17 Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:
 - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
 - onduidelijke passages herlezen;
 - het leesdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
 - gebruikmaken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst;
 - digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen;
 - hypothesen vormen over de inhoud en de bedoeling van de tekst;
 - de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
 - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
 - relevante informatie aanduiden.

3 Spreken

In teksten met de volgende kenmerken

- **Onderwerp**
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard
- **Taalgebruikssituatie**
 - voor de leerlingen relevante taalgebruikerssituatie
 - met en zonder achtergrondgeluiden
 - met en zonder visuele ondersteuning
 - met aandacht voor digitale media
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
 - enkelvoudige en samengestelde zinnen
 - duidelijke tekststructuur
 - korte, eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangend geheel
 - vrij korte teksten
- **Uitspraak, articulatie, intonatie**
 - heldere uitspraak
 - zorgvuldige articulatie
 - natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- **Tempo en vlotheid**
 - met eventuele herhalingen en onderbrekingen
 - normaal tempo
- **Woordenschat en taalvariëteit**
 - frequente woorden
 - toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te spreken
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

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

18 informatie uit informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten meedelen;

19 beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten navertellen.

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

20 gelezen informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten samenvatten;

21 verslag uitbrengen over een ervaring, een situatie en een gebeurtenis;

22 een presentatie geven aan de hand van een format.

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

23 een waardering kort toelichten;

24 informatieve en narratieve teksten becommentariëren.

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

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
- het spreekdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
- een spreekplan opstellen;
- gebruikmaken van non-verbaal gedrag;
- gebruikmaken van ondersteunend visueel en auditief materiaal;
- ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
- digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan;
- bij een gemeenschappelijke spreektaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren.

Mondelinge interactie

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

- **Onderwerp**
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard
- **Taalgebruikssituatie**
 - de gesprekspartners richten zich meestal direct tot elkaar
 - voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen
 - met aandacht voor digitale media
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
 - enkelvoudige en samengestelde zinnen
 - duidelijke tekststructuur
 - korte, eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangend geheel
 - vrij korte teksten
- **Uitspraak, articulatie, intonatie**
 - heldere uitspraak
 - zorgvuldige articulatie
 - natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- **Tempo en vlotheid**
 - met eventuele herhalingen en onderbrekingen
 - normaal tempo
- **Woordenschat en taalvariëteit**
 - frequente woorden
 - toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te spreken
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende **taken uitvoeren**:

26 de taaltaken gerangschikt onder 'luisteren' en 'spreken', in een gesprekssituatie uitvoeren;

27 een eenvoudig gesprek beginnen, aan de gang houden en afsluiten.

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

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken;
- het doel van de interactie bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
- gebruikmaken van non-verbaal gedrag;
- ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen;
- zelf iets herhalen of iets aanwijzen om na te gaan of zij de andere gesprekspartner begrepen hebben;
- eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden en af te sluiten;
- rekening houden met de belangrijkste conventies bij mondelinge interactie.

3 Schrijven

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

- **Onderwerp**
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
- **Taalgebruikssituatie**
 - voor de leerlingen relevante en vertrouwde taalgebruikssituaties
 - met aandacht voor digitale media
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
 - enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen
 - eenvoudige en duidelijke tekststructuur
 - vrij korte teksten
- **Woordenschat en taalvariëteit**
 - toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te schrijven
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

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

- 29 gelezen teksten op eenvoudige wijze parafraseren;
- 30 mededelingen schrijven;
- 31 een situatie, een gebeurtenis, een ervaring beschrijven;
- 32 alledaagse omgangsvormen en beleefdheidsconventies voor sociale contacten gebruiken;
- 33 een spontane mening verwoorden over informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.

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

- 34 gelezen informatieve en narratieve teksten samenvatten;
- 35 een verslag schrijven aan de hand van een format;
- 36 eenvoudige, ook digitale correspondentie voeren.

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

- 37 een standpunt verwoorden in de vorm van een informatieve tekst.

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

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
- het schrijfdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
- een schrijfplan opstellen;
- gebruikmaken van een model of van een in de klas behandelde tekst;
- digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan;
- de passende lay-out gebruiken;
- de eigen tekst nakijken;
- bij een gemeenschappelijke schrijftaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren;
- rekening houden met de belangrijkste conventies van geschreven taal.

Kennis en attitudes

Kennis

- 39 Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen op hun niveau functionele beheersing van de volgende taalelementen inzetten:

VOOR ENGELS:

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, telbaar en ontelbaar
 - Lidwoorden: bepaald en onbepaald
 - Voornaamwoorden: persoonlijk, bezittelijk en aanwijzend
 - *Hoeveel? De hoeveelste?*
 - Uitdrukken van hoeveelheden
- *Personen, dieren en zaken nader te bepalen en te omschrijven*
 - Bijvoeglijke naamwoorden
 - *Gelijkenissen en verschillen*
 - Trappen van vergelijking
- *Relaties aan te duiden*
 - Betrekkelijke bijzinnen en betrekkelijke voornaamwoorden
 - Genitiefvormen

Uitspraken te doen

- *Te bevestigen, te vragen en te ontkennen*
 - Bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
 - Overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord
 - Vragende woorden
 - Gebruik van 'do' om iets te benadrukken
- *Te situeren in de ruimte*
 - Uitdrukken van ruimte, beweging, richting, afstand ...
- *Te situeren in de tijd*
 - Uitdrukken van tijd, duur, frequentie, herhaling ...
 - Vorming en gebruik van de belangrijkste tijden van de werkwoorden voor de communicatie in de tegenwoordige, de verleden en de toekomstige tijd
- *Te argumenteren en logische verbanden te leggen*
 - Uitdrukken van reden, oorzaak en gevolg
 - Uitdrukken van doel
 - Uitdrukken van mogelijkheid en waarschijnlijkheid
 - Uitdrukken van wil en gevoelens
- *Relatie en samenhang tussen tekstgedeelten aan te duiden*
 - Eenvoudige samengestelde zinnen met nevenschikking
- *Te rapporteren*
 - Indirecte rede

40 De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken:

- reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden;
- door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren;
- gelijkenissen en verschillen tussen talen te ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.

41 De leerlingen kunnen verschillen en gelijkenissen onderscheiden in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

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

42* tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans/Engels;

43* streven naar taalverzorging;

44* tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers;

45* staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt;

46* stellen zich open voor de esthetische component van teksten.

DEEL 2

6 FAQ's

6.1 Luisteren en lezen

6.1.1 *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 (*exposure*) essentieel bij het leren van die taal. De gekozen teksten zijn op zich geen leerinhouden, wel middelen om leerdoelen te bereiken. Als de teksten belangrijke informatie bevatten bv. inzake interculturele competentie, kun je echter wel verwachten dat de leerlingen die informatie instuderen.

Luister- en leesvaardigheidslessen hebben 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 de hoofdzaken van een nieuwsitem in een Engelstalig jeugdjournaal begrijpen. Daarom zijn de luister- en leesopdrachten een weerspiegeling van de luister- en leesvaardigheden, nodig in een levensechte context. Trainen van luister- en leesvaardigheid houdt dus in dat je vaardigheden en strategieën aanleert. Je aanpak is daarbij belangrijk.

Teksten worden in het vreemdetalenonderwijs en zeker in de tweede 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 bv. een beluisterde dialoog aanleiding geven tot het brengen van een (gelijkaardig) rolspel 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.

6.1.2 *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 tweede 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, laat je hen kennismaken 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, jouw stem (en 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 tweede graad: informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve 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.
- 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 voorwaarde 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: 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?

6.1.3 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.

Om het luisteren en lezen te vergemakkelijken, om leerlingen gericht te laten luisteren en lezen en vooral om leerlingen te motiveren, organiseer je voorbereidende activiteiten: je kan bijvoorbeeld 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. Laat de leerlingen de boeiendste inhoudelijke elementen zelf ontdekken. Soms is het goed om een aantal woorden vooraf te geven. Je vermijdt wel 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 luister-tekst toe, dan mag die taalvoorbereiding uiteraard niet 'weggeven' wat bij het beluisteren of bij de lectuur net een motiverend verrassingselement moet zijn.

Luisteren of lezen is meestal gericht. Neem daarom de opdracht op voorhand even met de leerlingen door. Leerlingen hebben zo kijk op de opdrachten en dus op het verwachte luister- of leesgedrag voor ze beginnen te luisteren of lezen. Die eerste opdracht kan heel algemeen zijn en bv. peilen naar de essentie van de boodschap. Maar dit is niet noodzakelijk. Je kunt 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 bedreigend zijn. Neem daarom de 'drempelvrees' bij leerlingen weg 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 vraag moeten proberen te beantwoorden. Ook kun je de opname op een gepast moment stoppen zodat de leerlingen iets meer tijd hebben om een antwoord te noteren.

Tijdens het luisteren of lezen (dit laatste bij voorkeur in stilte) beantwoorden de leerlingen de vragen. Na elke luisterbeurt krijgen de 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 de leerlingen onderling hun antwoord proberen te verantwoorden.

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.

Het is goed om een luisteroefening af te sluiten met de geschreven versie van de tekst. Op die manier krijgen de 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 de leerlingen ook technieken verwerven om effectief te luisteren en te lezen en daardoor betere taalgebruikers te worden. Zie verder 'Hoe remedieer je luistervaardigheid?' en 'Hoe remedieer je leesvaardigheid?'

6.1.4 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.

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 naar de essentie van de boodschap. *Scannen* is 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 en bijvoorbeeld de prijs of bepaalde kwaliteiten (= *scannen*) herkennen. Het heeft echter weinig zin om in dit geval gedetailleerd luisteren/lezen te verwachten. Dit zou immers niet authentiek zijn.

6.1.5 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 kunt 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. Je kunt de snelle lezers de kans geven om vrijwillig boeiend tekstmateriaal met goed gekozen opdrachten op eigen houtje te verwerken.

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

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

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

6.1.7 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. Hardop lezen heeft daarom enkel zin als de teksten zich daartoe lenen, zoals dialoges 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 leerlingen zeer bedreigend zijn om een tekst vol struikelblokken op gebied van uitspraak voor de hele klas te moeten voorlezen. Bovendien zijn niet alle teksten geschikt 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, en om welbepaalde redenen maar die zijn eerder uitzondering dan regel.

6.1.8 Kun je/mag je leerlingen 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 luisterfragmenten 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. Bovendien is het zo dat het Engels almaar meer de voertaal wordt bij internationale contacten. De kans dat een leerling Engels gebruikt in een contact met een non-native, is groter dan dat hij het Engels nodig heeft in een contact met een native speaker. Daarom is het goed dat leerlingen nu en dan ook het Engels van non-native speakers horen en daardoor ook een zekere tolerantie en een vlotter begrip ontwikkelen voor de accenten van deze non-native speakers.

6.1.9 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 (exposure) 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 er onder meer in 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 je 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 je leerlingen in kunt oefenen door hen bv. zinsaanzetten te geven en hen die te laten aanvullen.

Geef leerlingen ook de kans om individueel luistervaardigheid te oefenen. Daarbij bepalen ze zelf hoe vaak ze iets willen beluisteren, wanneer ze stoppen om iets opnieuw te beluisteren...Leerlingen kunnen hierbij het materiaal van het leerboek gebruiken. Het internet biedt hiervoor eveneens tal van mogelijkheden. Je kunt 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. Daardoor 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.³³

³³ SENIOR, R., 'Pitfalls in teaching listening skills', *English Teaching Professional*, issue 60, January 2009, p. 63.

Denk bijvoorbeeld aan de verdoofing van onbeklemtoonde woorden zoals *for* /fə/, of *fish'n chips*, *cuppa tea* ... Het Engels is een stress-timed language. Daardoor zijn er weak forms. Het Engelse zinsritme verschilt van het Nederlandse.

Door leerlingen te wijzen op deze eigenaardigheden help je hen. 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 splitsen³⁴.

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 integreren in hun eigen productie.

6.1.10 Hoe differentieer je luistervaardigheid?

Je kunt een onderscheid maken 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. Open vragen zijn van een hoger verwerkingsniveau dan gesloten vragen (*true/false* bv.)

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.

6.1.11 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 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 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. 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 dat je je eerst richt op de tekst in het algemeen en dus een algemene opdracht geeft, en pas daarna overgaat naar scanopdrachten en opdrachten voor gedetailleerd tekstbegrip.

Bovendien zal een geoefend lezer voorspellend lezen. Hij loopt vooruit op wat hij leest. Ook dit is iets waarin we leerlingen kunnen oefenen door hen bv. beginzinnen te geven en hen die te laten aanvullen.

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.

³⁴ FIELD, J., 'More listening or better listeners?' *English Teaching Professional*, issue 61, March 2009, p. 12.

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. Je kunt ook materiaal op het leerplatform zetten of in het leerplatform links naar de geschikte websites aanmaken. Graded readers, kortverhalen, eventueel ook eenvoudige jeugdliteratuur komen hier ongetwijfeld van pas.

6.1.12 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 die minder of meer duidelijk is, de hoeveelheid overbodige informatie, de moeilijkheidsgraad van de woorden, de vertrouwdheid met het onderwerp ... een rol.

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

6.1.13 Wat zijn belangrijke opdrachten die zeker aandacht moeten krijgen?

Naast de scan- en skimopdrachten of de opdrachten die peilen naar precieze informatie zijn zeker het structureren en samenvatten belangrijk. Het gaat hier om belangrijke academische taalcompetenties die leerlingen geleidelijk onder de knie moeten krijgen. Al te vaak beperken lees- en luisteroefeningen en -toetsen zich tot het opzoeken van precieze informatie. Daarnaast is zeker oog nodig voor opdrachten op structurerend en beoordelend niveau.

6.1.14 Hoe train ik strategieën?

Strategieën kun je ontwikkelen door de opdracht zo te formuleren, het luister- en leesproces zo te begeleiden dat leerlingen doelgericht en efficiënt leren luisteren / lezen. Strategisch luisteren / lezen is in de eerste plaats gericht op het proces: hoe pak je het aan om in een tekst in een vreemde taal waarvan je sowieso niet elk woord begrijpt, het onderwerp, de hoofdgedachte te achterhalen, in detail te begrijpen? Bij strategisch luisteren / lezen geeft de opdracht aanwijzingen over aanpak (bv. voorkennis activeren die het tekstbegrip mogelijk kan vergemakkelijken, de tekst van buiten naar binnen lezen of m.a.w. gebruikmaken van lay-out, illustraties of beelden, titels ... om eerst tot globaal tekstbegrip te komen als opstap naar gedetailleerd tekstbegrip, gekende elementen (woordenschat, structuren, culturele aspecten, ...) gebruiken om betekenis van ongekende woorden af te leiden, enzovoort. Bij strategisch luisteren / lezen krijgen de leerlingen via de opdrachten technieken aangereikt die bruikbaar zijn bij het lezen / beluisteren van gelijkaardige teksten. Naarmate de leerlingen betere luisteraars / lezers worden in de vreemde taal, passen ze deze technieken zelfstandig toe.

6.1.15 Mogen de lees- of luisteropdrachten ook in het Nederlands? Mogen leerlingen antwoorden in het Nederlands?

Je grijpt alle kansen aan om de leerlingen de vreemde taal effectief te laten gebruiken, maar het vaardiger worden in lezen of luisteren is prioritair en mag niet geremd worden door talige hindernissen in de vraag of het antwoord.

De lees- of luisteropdrachten formuleer je bij voorkeur in het Engels. Leerlingen moeten in 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. Het vaardiger worden in lezen en luisteren is prioritair. Een aantal oefentypes vermijden talige hindernissen, denk maar aan match, of underline, en order. Wanneer het echt nodig is, kan de vraag ook in het Nederlands.

Ook de antwoorden worden bij voorkeur in het Engels geformuleerd. Bij vrij complexe materies kunnen de leerlingen hun antwoord in het Nederlands formuleren, al kun je ook dan 'scaffolding' toepassen. Dit betekent het geven van ondersteuning in de vorm van een schrijfkader bijvoorbeeld.

Hoe dan ook reken je leerlingen niet af op hun gebrekkige spelling of povere formulering als het gaat om lees- en luistervaardigheid. De spelling is hier immers van ondergeschikt belang. Het is wel belangrijk dat leerlingen de attitude hebben om ook hier hun taal te verzorgen.

Bibliografie:

CRAVEN, M., *Real Listening and Speaking 2*, Cambridge University Press, 2008.

DRISCOLL, L., *Real Reading 2*, Cambridge University Press, 2008.

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

GREET, J., *Intermediate Listening*, Timesaver, Mary Glasgow Magazines, 2004.

SHERMAN, J. *Using Authentic Video in the Language Classroom*, Cambridge University Press, 2003.

6.2 Spreken en gesprekken voeren

6.2.1 Hoe verhouden spreek- en gespreksvaardigheid zich in de tweede graad?

Er wordt in de eindtermen nadrukkelijk een onderscheid gemaakt tussen gespreksvaardigheid/mondelijke interactie en spreekvaardigheid. Toch is die lijn in de praktijk niet altijd zo makkelijk te trekken. Wanneer een leerling kort vertelt waarover een tekst gaat, is dit een voorbeeld van spreekvaardigheid. Wanneer echter de leerkracht of een medeleerling hierop reageert (meer uitleg vraagt, een andere opinie uitdrukt), spreken we van gespreksvaardigheid of mondelinge interactie. Beide vaardigheden moeten hun plaats krijgen binnen de lessen Engels, al is gespreksvaardigheid op het niveau van de tweede graad belangrijker dan spreekvaardigheid.

Leerlingen in de eerste graad bezitten vaak nog niet de competenties (in luistervaardigheid en spreekvaardigheid) om zonder voorbereidingstijd en zonder model een gesprek te voeren, terwijl dit in de tweede graad wel het geval is, ten minste met betrekking tot informele, niet al te complexe gesprekken over alledaagse onderwerpen en in mindere mate ook onderwerpen van meer algemene aard. Met het Engels als voertaal van het lesgebeuren wordt de gespreksvaardigheid bestendig geoefend d.m.v. klassieke onderwijsleergesprekken (gesprek leerkracht-leerling). Het is echter minstens even belangrijk dat de leerkracht daarnaast de omstandigheden creëert voor gesprekken tussen leerlingen onderling, waarbij de leerkracht ervoor moet zorgen dat alle leerlingen voldoende spreekkansen krijgen. Hij maakt hiervoor expliciet gebruik van interactieve werkvormen ('task-based activities') die leiden tot productief taalgebruik en reële communicatie.

Wanneer je het over spreekvaardigheid hebt, bedoel je niet enkel de traditionele spreekbeurten, maar evengoed korte of wat langere mededelingen, al dan niet spontaan geuit. Leerlingen moeten oefenkansen krijgen in het spontaan spreken (bv. vertellen over een vakantie-ervaring, je mening geven over een boek of film). Daarbij moet je er wel mee rekening houden dat iedereen tijd nodig heeft om zijn/haar gedachten te ordenen. Het onmiddellijk uiten van een gestructureerde mening over een onderwerp is al moeilijk in de moedertaal, laat staan in een vreemde taal. Het is daarom van belang de leerlingen voldoende voorbereidingstijd te geven door ze individueel of in kleine 'buzz groups' het onderwerp te laten verkennen (wat ze zullen zeggen en hoe ze het zullen zeggen).

Naast het spontane spreken wordt van leerlingen verwacht dat ze een kort exposé kunnen geven over iets dat ze voorbereid hebben. Hierbij moet het opdreunen van uit het hoofd geleerde teksten vermeden worden, aangezien dit meer met memoriseren dan met spreekvaardigheid te maken heeft. Leerlingen kunnen tijdens een presentatie gebruikmaken van kaartjes met keywords (i.p.v. een volledig uitgeschreven tekst) als geheugensteuntje.

Bij het geven van presentaties is het van belang dat de toehoorders een luistertaak krijgen (het geven van een presentatie houdt zowel actief spreken als actief luisteren in). Die taak kan het geven van feedback zijn (in een voorbereidend stadium of na de eigenlijke presentatie) of het stellen van (zinvolle) vragen.

6.2.2 Wat is de rol van de leerkracht bij het inoefenen van spreek- en gespreksvaardigheid?

Bij gebrek aan native speakers in de klas ben jij het model waaraan de leerling zich kan spiegelen. Telkens jij het woord voert in het Engels is dit een aspect van luistervaardigheids- en/of gespreksvaardigheidstraining. Bestendige zorg en bekommernis om je eigen taalgebruik is dus zeker nodig.

Bij een klassikale aanpak dreigt er al te vaak een onevenwicht tussen spreektijd voor de leerkracht en spreektijd voor de (individuele) leerlingen. Om ervoor te zorgen dat de leerlingen voldoende spreekkansen krijgen, is het nodig om te werken met gevarieerde, interactieve werk- en begeleidingsvormen (pair work, groepswork). De rol van de leerkracht verschuift van 'de docent' naar 'de organisator' (iemand die de optimale omstandigheden creëert waarin de leerlingen zo veel mogelijk zelf aan het woord komen) en 'de coach' (iemand die zich tussen de leerlingen begeeft en die, rekening houdend met de sterktes en de zwaktes van individuele leerlingen, hen begeleidt en ondersteuning biedt bij het leerproces).

6.2.3 In welke mate hanteer je de doeltaal?

Je streeft ernaar om de les zoveel mogelijk in het Engels te laten verlopen, al kun je in bepaalde gevallen terugvallen op het Nederlands (bv. bij het verduidelijken van complexe grammaticale structuren).

Je moedigt de leerlingen aan om zelf ook zoveel mogelijk de doeltaal te gebruiken. Het kunnen communiceren in een vreemde taal (ook al gaat het om eenvoudige zaken) is voor veel leerlingen een succeservaring die motiverend werkt. Frequent de doeltaal spreken is ook nodig om voldoende vertrouwen en spreekdurf te creëren en de mondelinge vlotheid te verbeteren.

6.2.4 Hoe belangrijk is de aandacht voor correcte uitspraak?

Zowel op de vraag naar een correcte uitspraak als naar de vormcorrectheid is een genuanceerd antwoord nodig.

Om te kunnen zeggen of iets correct is, moet er een duidelijke standaard zijn waaraan de leerlingen moeten voldoen. Voor het taalonderwijs gaat het dan om het hanteren van de standaardtaal. Het is echter niet zo eenvoudig om, in het geval van Engels, te spreken van dé standaardtaal. Hoewel historisch gezien in de meeste Vlaamse scholen de Brits-Engelse standaardtaal als de norm wordt gezien, kunnen leerkrachten niet om het feit heen dat Amerikaans-Engels op alle mogelijke manieren aanwezig is in het alledaagse leven van onze leerlingen (vaak meer dan het Brits-Engels) via film, muziek, internet, games e.d.

Het is voor hen soms moeilijk te vatten dat het Engels dat ze in de klas leren op een aantal vlakken verschilt van wat ze kennen uit hun eigen leefwereld (door contact met authentieke bronnen). Bij het stellen van de vraag naar het belang van een correcte uitspraak of spelling mag je deze realiteit niet uit de weg gaan.

Ons inziens is het van belang een onderscheid te maken tussen de receptieve en de productieve vaardigheden en tussen formele en informele taalgebruikssituaties. Wat luisteren en lezen betreft moeten leerlingen zo veel mogelijk in contact komen, in toenemende mate van complexiteit, met de verschillende vormen van Engels (zowel van native speakers van verschillende nationaliteiten als van gebruikers van Engels als tweede/vreemde taal). Wanneer het echter over spreken en schrijven gaat, hebben leerkrachten en leerlingen nood aan een standaard om de vorderingen en de 'proficiency' van de leerlingen te kunnen toetsen. Een leerkracht moet van zijn leerlingen kunnen verwachten dat zij die standaardtaal vlot kunnen gebruiken als de omstandigheden dat vereisen (bv. bij het geven van een spreekbeurt, bij het schrijven van een formele, zakelijke brief). Traditioneel hebben scholen en uitgevers in Vlaanderen gekozen voor de standaardtaal van het Brits-Engels.

Wanneer het echter gaat om een meer informele context (bv. een e-mail sturen naar leeftijdsgenoten, een informeel gesprek), mag je pleiten voor een openheid voor een zekere mate van Amerikaans-Engels en informeel Brits-Engels in de klas, al is het geenszins de bedoeling een situatie te creëren waar 'anything goes'. Op deze manier weerspiegelt het lesgebeuren de reële situatie buiten de school, waar informeler taalgebruik aanvaardbaar is bv. in spontane gesprekken op vakantie, en kun je dus spreken van een realistische vorm van communicatie. Dit geldt dan zowel voor mondeling taalgebruik (uitspraak, woordkeuze) als voor schriftelijk taalgebruik (spelling, woordkeuze, grammaticale structuren).

Aangezien het van belang is dat leerlingen een correcte uitspraak kunnen hanteren wanneer de omstandigheden dat vereisen, moet daaraan regelmatig aandacht besteed worden in de les (aandacht voor minimal pairs, typisch Engelse klanken zoals bijvoorbeeld /dʒ/ in joy of /θ/ in throw of /r/ in row, het verschil tussen korte klinkers en lange klinkers, stemhebbende en stemloze medeklinkers op het einde van een woord etc.)

Andere aspecten zoals het begrijpen van het fenomeen van de schwa, dus de verdoeffing zoals in 'to survive the cold weather', of 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 eigenaardigheden van de vreemde taal. De lessen Engels leggen hier de basis voor een vlotte en/of betere verstaanbaarheid.

6.2.5 Hoe belangrijk is vormcorrectheid?

In de eerste plaats werk je 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 omdat dit demotiverend werkt en de spreekdurf hindert. Manieren om toch feedback te geven waaruit leerlingen kunnen leren zijn bv. de 'corrective approach', waarbij je de zin of de 'chunk' juist gebruikt en de betrokkene of een medeleerling zijn verhaal herneemt op een correcte manier en het noteren van 'common errors' (= frequent gemaakte fouten) die na de spreekoefening klassikaal besproken worden. 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.

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. 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 ingeoevend zijn, door hen te waarderen voor hun inspanningen enz. bereik je vaak meer dan door te sanctioneren.

Ook is het zinvol om leerlingen erop te wijzen dat de context bepalend is voor de mate waarin correctheid verwacht wordt, en daarbij spelen een heel aantal aspecten mee (register, voorbereiding, differentiatie). In

informele, persoonlijke communicatie (bv. spontane contacten op reis) is het vermogen om op een vlotte manier een gesprek te voeren en een boodschap over te brengen (= 'fluency') minstens even belangrijk als het correct toepassen van de taalregels (= 'accuracy'). Spreekactiviteiten die voorbereiden op formele communicatie (bv. beroepstoepassingen zoals presentaties, een zakelijk gesprek ...) vragen echter om meer taalzorg. Ook moet je rekening houden met de omstandigheden van de spreektaak: bij voorbereid spreken zal 'accuracy' (en dan vooral vormcorrectheid gekoppeld aan geziene leerstof) zwaarder doorwegen dan bij spontaan spreken. 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 vormcorrectheid en uitspraak zijn eerder verdieping. Zowel leraren als leerlingen moeten zich bewust zijn van de verschillende aspecten die meespelen. Bij het aanbrengen en beoordelen van spreektaken moet dan ook duidelijk zijn in welke mate een bepaald aspect doorweegt.

6.2.6 Hoe ga je om met 'reluctant speakers'?

Vaak vinden leerlingen het moeilijk om zich voor een groep te uiten en over persoonlijke zaken te praten en dit geldt in het bijzonder voor leerlingen vanaf de tweede graad. Leerlingen zijn ook bang om gezichtsverlies te lijden als ze onvoldoende vlot of met fouten spreken. Er zijn een aantal dingen die leerkrachten kunnen doen om hierbij te helpen.

- Voorbereiding:

Als leerlingen eerst de kans hebben gekregen om na te denken over wat ze willen zeggen en hoe ze het gaan zeggen, zullen ze met meer vertrouwen en een grotere vlotheid de eigenlijke spreektaak uitvoeren. Daarbij is het belangrijk dat de leerkracht zorgt voor voldoende talige ondersteuning (= 'scaffolding' bv. bruikbare woordenschat, functionele grammatica, spreekkader) en een haalbare opdracht.

- Herhaling:

Het herhalen van spreektaken zorgt er in de eerste plaats voor dat bepaalde woorden of zinsneden steeds meer vastgezet worden in het geheugen van de leerlingen. In de tweede plaats geeft het de leerlingen ook de kans hun eigen prestatie te verbeteren, zeker als er ruimte wordt gecreëerd voor het analyseren van eerdere pogingen via feedback van medeleerlingen of de leerkracht. Dit proces kun je vergelijken met het schrijven en reviseren van één of meerdere kladversies alvorens een definitieve tekst af te leveren. Hiertoe moeten er voldoende oefenkansen voorzien worden in kleinere groepen.

- Positieve feedback:

Vaak beperkt het geven van feedback zich tot het opsommen van die zaken waarin een leerling te kort schiet. Hoewel het van belang is dat leerlingen inzicht krijgen in hun fouten zodat ze zich kunnen verbeteren, mag je het motiverende effect van positieve feedback op spreekdurf en zelfvertrouwen niet onderschatten.

- De leerkracht heeft een heel gamma van interactieve werkvormen tot zijn/haar beschikking die zorgen voor een structuur waarbij elke leerling een inbreng heeft.

Om competente sprekers te worden moeten de leerlingen voldoende oefenkansen krijgen waarbij ze meer vertrouwen krijgen in zichzelf en zo een steeds grotere vlotheid en spreekdurf vertonen. Enkele aandachtspunten die leerlingen hierbij kunnen helpen, zijn:

- Leerlingen tijd geven om hun presentatie voor te bereiden (en daarbij helpen indien nodig);
- Het op voorhand bespreken van de evaluatiecriteria zodat leerlingen weten waar ze op moeten letten;
- Leerlingen laten oefenen (d.i. ze de presentatie eerst laten geven aan een partner of in kleine groepjes, waarbij ze al een eerste keer feedback krijgen en de kans hebben om hun prestatie te verbeteren);

- Erop wijzen dat de gesproken tekst niet lang hoeft te zijn en dat die niet noodzakelijk voor de hele klas moet komen.

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

Er is een groot gamma aan spreekactiviteiten beschikbaar om het gebruik van reële communicatie in de klas te bewerkstelligen. In deze alinea worden de meest frequent gebruikte categorieën aangehaald.

- Werken met een script:

Ongeacht of het gaat om het acteren van zelfgeschreven dialogues of van een bestaand script (drama) is het van belang dat leerlingen de activiteit zien als 'echt' acteren. Als je voldoende nadruk legt op beklemtoning, intonatie en spreektaal krijgen de zinnen echt betekenis.

- Communicatiespellen:

Bij deze spelletjes kun je een onderscheid maken tussen spellen die gebaseerd zijn op een 'information gap' (een leerling moet overleggen met een partner om een probleem op te lossen, zoals het oplossen van een puzzel, het maken van een tekening, dingen in een bepaalde volgorde plaatsen, de verschillen vinden tussen twee afbeeldingen etc.) en spellen die afkomstig zijn van radio en televisie.

- Werken met eenvoudige vragenlijstjes:

'Questionnaires' kunnen worden opgesteld door de leerkracht of door de leerlingen zelf. Deze werkvorm heeft het voordeel dat hij aangepast kan worden aan het niveau van de leerlingen, aan een zeer gevarieerd gamma van thema's en aan het leerdoel (het inoefenen van grammaticale structuren, aanbrenge van nieuwe woordenschat, evaluatie van kennis over 'cultural background'). De resultaten van deze gespreksactiviteit kunnen dienen als basis voor andere activiteiten (bv. een geschreven rapport, een discussie of een presentatie).

- Simulaties en rollenspellen:

In dit soort activiteiten simuleren leerlingen een realistische situatie (bv. een interview, een gesprek op het vliegtuig of in een winkel, een vergadering op school) alsof het echt is. Zij kunnen dit doen als zichzelf (simulatie) of nemen de rol van een totaal andere persoon op zich (rollenspel). Deze activiteiten werken heel stimulerend als er voldoende achtergrondinformatie wordt gegeven (te veel vrijheid kan verlamdend werken) en als je de moeite neemt om de juiste omstandigheden en sfeer te creëren (bv. aankleden van het klaslokaal, werken met 'props').

Jij bent coach en je 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.

6.2.8 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. Je zorgt ervoor dat er duidelijke spelregels en afspraken zijn over de verwachtingen, de werkwijze, de tijdslijm.

Daarnaast kun je ook gebruikmaken 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.

6.2.9 Welke aandachtspunten kunnen leerlingen helpen competente sprekers te worden?

Net als bij een schrijftaak is bij een spreekbeurt de voorbereiding van groot belang. Je moet de leerlingen dan ook helpen strategieën te verwerven die hem/haar helpen een spreekbeurt grondig voor te bereiden. Een aantal vragen die daarbij kunnen helpen: Waarover ga ik praten (thema)? Waar kan ik informatie vinden hierover (online en papieren bronnen)? Welke bronnen zijn betrouwbaar? Welke informatie selecteer ik en hoe selecteer ik die? Hoe structureer ik die informatie (begin – midden – einde, gebruik van signaalwoorden)?

Daarnaast moeten leerlingen ook strategieën ontwikkelen om hun presentatie boeiend te maken voor de luisteraars. Je begeleidt de leerlingen bij de volgende aspecten: Hoe passen ze hun tekst aan het niveau van de luisteraar aan (niet te veel, niet te weinig informatie, juiste register)? Waarop moeten ze letten tijdens het geven van een spreekbeurt (enthousiasme, tempo, volume, intonatie, articulatie en uitspraak, variatie in woordgebruik, accuraat en vlot taalgebruik, lichaamstaal, oogcontact)? Mogen ze humor gebruiken? Welke visuele en auditieve ondersteuning gebruiken ze?

Moderne multimedia kunnen een grote meerwaarde bieden voor de presentatie op voorwaarde dat deze hulpmiddelen efficiënt gebruikt worden. Enkele goed gestructureerde slides met staakwoorden werken ondersteunend, terwijl overvolle slides met complete zinnen de aandacht afleiden (de luistertaak wordt een leestaak) waardoor het communicatieve doel van de presentatie verloren gaat. Het is vanzelfsprekend dat leerlingen getraind moeten worden in het efficiënt gebruik van deze hulpmiddelen (staakwoorden, structuur, auditieve en visuele ondersteuning).

6.2.10 Mogelijkheden om te differentiëren

Je kunt differentiëren bij spreek- en gespreksvaardigheid door rekening te houden met de kenmerken of de kwaliteit van het spreekproduct. Ook de mate van ondersteuning in de opdracht en de omstandigheden geven mogelijkheden om te differentiëren.

De kwaliteit van het spreekproduct:

De structuur:

We onderscheiden min of meer samenhang. Gaat het om losse zinnen? Of zinnen zonder een duidelijk verband? 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 (uitspraak)fouten? Gebruikt de leerling een gepaste intonatie? Hoe natuurlijk is die intonatie?

Tempo en vlotheid:

Sprak de leerling heel aarzelend? Of net heel vlot? Hapert hij of herhaalt hij iets? Is de leerling begrijpbaar voor een welwillende native speaker?

De woordenschat:

Slaagt de leerling erin om de nieuwe woordenschat te integreren? Of gebruikt hij uiterst eenvoudig woorden en structuren?

De opdracht:

Halfopen opdrachten met ruime inbreng van de leerling. De opdrachten zijn van het type: vul aan...

Open transferopdrachten en communicatieve opdrachten, waarbij de leerlingen zelfstandig te werk gaan. De opdrachten beschrijven een beginsituatie en geven de rollen of voorbeelden hiervan.

De omstandigheden:

De leerlingen voeren een gesprek al dan niet aan de hand van tekeningen, skeleton dialogues of keywords en symbolen. Ze hebben hier een min of meer beperkte voorbereidingstijd voor nodig.

Ze kunnen daarbij minder of meer inspelen op onverwachte elementen. Ze produceren minder of meer tekst dan strikt genomen voorspelbaar is.

Aanbevolen literatuur:

BARTRAM, M. & Walton, R., *Correction. A positive approach to language mistakes*, HEINLE, 1991.

BYGATE, M., *Speaking*, (Oxford University Press), 1995.

ELLIS, R. & TOMLINSON, B., *Speaking. Intermediate*, Oxford University Press, 1995.

HADFIELD J., & HADFIELD, C., *Simple speaking activities*, Oxford University Press, 2000.

HARMER, J., *The Practice of English Language Teaching*, (Pearson Education Limited), 2008.

HARMER, J., *How to Teach English*, (Pearson Education Limited), 2009.

MAGGS, P. & HIRD, J., *Timesaver speaking activities*, Scholastic, 2010.

THORNBURY, S., *How to Teach Speaking*, Longman, 2005.

6.3 Schrijven

6.3.1 Hoe wordt een tekststructuur opgebouwd?

Binnen de klassieke aanpak werk je bij het schrijven van teksten met een structuur (met inleiding, midden en slot), een kladversie en een netversie. De leerlingen kunnen bij het ontwerpen van hun structuur aangepaste schrijfkaders gebruiken. Daarbij is de structuur van de tekst al aangegeven in de vorm van (stukken) beginzinnen en tussenzinnen.

In de meeste gevallen schrijven onze leerlingen hun teksten met behulp van een computer. Eerst noteren ze losse eenvoudige woorden en stukken tekst. Die vullen ze daarna aan. Ze herformuleren en corrigeren. Zo groeit de tekst geleidelijk. Dat gebeurt in een proces (*process writing*) dat duurt tot de leerling tevreden is met zijn tekst.

6.3.2 Hoe leer je schrijfstrategieën aan?

De leerlingen starten bij het schrijven met oriënterende subtaken. Vervolgens bereiden ze de schrijftaak voor, voeren ze die uit en op het einde van het proces gaan ze over tot correctie en verrijking van hun eigen tekst.

1 Bij het **oriënteren** stellen ze zich de volgende vragen:

- Wie zal je tekst lezen? Bepaal je doelpubliek en dus ook je register.
- Wat wil je bereiken met je tekst?
- Welke illustraties, tabellen, grafieken of foto's voeg je toe aan je tekst?

2 Bij het **voorbereiden** stellen ze zich de volgende vragen en ondernemen ze de volgende acties:

- Wat weet je al over je onderwerp? Geef je gedachten de vrije loop en schrijf een aantal losse begrippen neer;
- Welke vragen wil je met je tekst beantwoorden?
- Welke woordvelden zul je nodig hebben om de tekst te schrijven?
- Zoek een aantal woorden op die je nodig zult hebben.

3 Bij het **schrijven** houden de leerlingen rekening met het volgende:

- Gebruik de juiste signaal- en structuurwoorden;
- Controleer of het voor de lezer duidelijk is waarover je spreekt bij woordjes als 'they, it, the people ...'?
- Wees kritisch bij het gebruik van leestekens.

4 Na het schrijven ga je over tot **correctie** en **verrijking**:

- Corrigeer je tekst. Ga na of je spellingchecker op Brits-Engels of Amerikaans-Engels staat en verander de taalkeuze als dat nodig is. Kijk na of er nog woorden onderstreept staan in je tekst;
- Lees de tekst van je buur na, terwijl hij/zij jouw tekst naleest;
- Kijk na of er een nieuwe alinea is telkens wanneer een nieuwe gedachte aan bod komt.

6.3.3 Hoe belangrijk is vormcorrectheid? Hoe beoordeel je dyslectische leerlingen in dat verband?

Het belang van vormcorrectheid hangt af van de tekstsoort: formeel (zakelijk, professioneel) of informeel (bij chatten, bloggen, sms'en, twitteren). In de professionele wereld, de wereld van de media, overheid, school en bij internationale contacten is formeel taalgebruik aangewezen, en binnen die contexten moet de leerling vormcorrect zijn. Je stimuleert in elk geval de wil om vormcorrect te zijn in formele contexten.

Dyslectische leerlingen (met een attest) hebben recht op compenserende en dispenserende maatregelen. Die legt de school vast voor alle vakken in een handelingsplan.

Belangrijk is dat je evaluatie valide is, en dat dyslectische leerlingen niet op alle toetsvragen hun punten verliezen omdat hun spelling niet voldoet. Bovendien ervaren deze leerlingen niet alleen problemen met spelling; ook hun leestempo of hun leesbegrip verloopt in het algemeen moeilijker.

Een juiste kijk op de eigenlijke doelstelling van een opdracht is essentieel. Een voorbeeld:

Leerlingen hebben de delen van Britain bestudeerd in de les. Ze lazen over four countries: Schotland, Wales, Noord-Ierland en Engeland en nu wordt de inhoud van die tekst overhoord in een korte schrijfopdracht.

1. **Name the different parts or 'countries' of the United Kingdom.**
2. **Say where these parts are situated.**
3. **Name their capitals.** Full text, 10 lines (8 punten)

- Use *present simple*
- Use *'bestaan uit, ten zuiden/noorden/oosten/westen van'*.

Als het quoteren gebeurt zonder vooraf zorgvuldig bedachte criteria, dan kan het zijn dat een dyslectische leerling erg laag scoort. Je leest zijn tekst na, stelt tal van fouten vast tegen de spelling, stelt vast dat de leerling onduidelijk schrijft, de tekst geen structuur heeft en je bent snel geneigd om, op basis van een algemene indruk, een onvoldoende te geven.

Werk je met vaste criteria en heb je nagedacht over wat je precies wilde toetsen, namelijk in dit geval: de kennis van de Brits-Engelse cultuur, de kennis en het kunnen toepassen van de behandelde grammatica en de kennis en het kunnen toepassen van bepaalde behandelde woordenschat, dan heeft diezelfde leerling misschien een hoog cijfer. Wat je in dit voorbeeld dan beoordeelt, is (toegepaste) kennis en niet in de eerste plaats schrijfvaardigheid.

6.3.4 Hoe integreer je kennis en vaardigheden?

Bij schrijfvaardigheidsoopdrachten kan het nuttig zijn om expliciet te vermelden welke geleerde kennis (grammatica, woordenschat, culturele kennis) de leerling binnen de opdracht moet toepassen.

Een voorbeeld:

(short reading text on *Facebook privacy* from the Internet)

Do you agree with the writer of this text? Express your opinion in an answer on a forum for friends.

- Use *present simple*.
- Use the expressions from unit 2 on *agreeing* and *disagreeing*.

Het betreft hier een vaardigheidsoopdracht (schrijven). Tegelijk vraag je dat de leerling zijn kennis van de *present simple* correct inzet, en dat hij de geleerde functies (*agreeing* en *disagreeing*) correct gebruikt.

Bij de evaluatie van bovenstaande opdracht geef je punten op bijvoorbeeld de structuur van het antwoord, op *fluency*, maar ook op het toepassen van kenniselementen als grammatica en functies.

Te vaak immers gebruiken leerlingen hun vormen correct binnen afgebakende toetsvragen, maar ze gebruiken die vormen niet correct in hun schrijfopdrachten. Precies daarom streef je naar een betere integratie van kennis en vaardigheden.

6.3.5 Welke ICT-ondersteuning gebruiken de leerlingen van de tweede graad?

Om hun spelling te controleren gebruiken de leerlingen een spellingchecker. Ze controleren of er nog onderstreepte woorden staan in hun tekst en houden (kritisch) rekening met de correcties die de spellingchecker hen aanbiedt;

Om snel begrippen op te sporen gebruiken ze gepaste hulpmiddelen zoals online encyclopedieën (bv. Simple English Wikipedia);

Om het juiste woord te vinden consulteren ze een e-woordenboek;

Om synoniemen te zoeken consulteren ze een thesaurus of genereren ze een word web;

Om inhoud te structureren gebruiken ze grafische structuren, outlines of een mindmap.

6.3.6 Hoe differentieer je bij schrijfvaardigheid?

Je kunt differentiëren bij schrijfopdrachten door extra ondersteuning te bieden aan de hand van schrijfkaders of *formats*.

Voorbeeld van een *writing frame* bij het schrijven van een verslag:

Name	Date	Title
Although I already knew that		
I have learnt some new facts. I learnt that		
I also learnt that		
Another fact that I learnt was		
However, the most interesting thing I learnt was		
		http://www.skillsforlifenetwerk.com

Bovendien kun je de minder sterke leerlingen extra voorbeelden en woordenlijstjes aanbieden waarmee zij hun verslag kunnen schrijven, terwijl meer taalvaardige leerlingen dergelijke vormen van ondersteuning niet echt nodig hebben.

Bibliografie:

DAVIS, P. & RINVOLUCRI, M., *Dictation*, (Cambridge University Press), Cambridge, 1988.

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

ZEMACH D., ISLAM C., *Writing in Paragraphs (B1)*, (Macmillan), 2006.

LETHABY C., ACEVEDO A., HARMER J., *Just Reading and Writing Pre-Intermediate*, (Heinle), 2007.

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

BROUKAL M., *Weaving It Together*, (Heinle), 2010.

<http://www.enchantedlearning.com/essay/writing.shtml>

<http://www.tengrrl.com/tens/017.shtml>

<http://www.abcteach.com/directory/basics/writing/>

http://www.bbc.co.uk/schools/websites/4_11/site/literacy.shtml

<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/student-interactives/>

<http://www.skillsforlifenetwerk.com>

<http://www.mindtools.com/>

6.4 Interculturele component

6.4.1 Hoe betrek je 'cultuur' in je lessen?

In de lessen Engels zal de nadruk liggen op het ontwikkelen van de communicatieve vaardigheden en het inoefenen van basisfuncties, - structuren en - woordenschat. Toch mogen een zinvolle context en inhoud niet ontbreken en is een gezond evenwicht tussen taal en inhoud ten zeerste 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. Je bereidt je 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 zul je kritisch bekijken en oorspronkelijke visies verruimen door middel van luister- en leesmateriaal.

De keuze van geschikt lesmateriaal is hier belangrijk. Authentieke teksten zoals tv- en radioprogramma's (voor hun leeftijd), tijdschriften, kranten, strips, kortverhalen, gedichten, *nursery rhymes*, Engelstalige hits/klassiekers, websites ... 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 je daarbij zorgt voor duiding en reflectie, dan creëer je mogelijkheden om te werken aan die interculturele competentie.

Je kunt je leerlingen ook zelf aan het werk zetten en hen bepaalde foto's laten zoeken, of een bepaald verschijnsel laten volgen. Denk maar aan foto's van bekende steden, dorpen, landschappelijk mooie gebieden in Engelstalige regio's, op de eerste plaats die met iconowaarde (zoals bekende monumenten in London, New-York, Sydney enz.) van bepaalde gerechten, advertenties in een krant, sport ...

Ten slotte wijs je erop dat het kunnen omgaan met interculturele kennis een invloed kan hebben op correcte communicatie. Vakjes worden door Britten bijvoorbeeld aangevinkt en niet aangekruist. De manier waarop Britten en Amerikanen de cijfers 1 en 7 met de hand schrijven wijkt af van onze manier van schrijven, wat aanleiding kan geven tot misverstanden.

6.4.2 Hoe betrek je literatuur in je lessen?

Literatuur is een wezenlijk onderdeel van het culturele erfgoed van een volk. Lees in de klas dus ook fictionele teksten.

De doelstelling bij het lezen van literaire teksten is, naast tekstbegrip, ook affectief: (goede) Engelse teksten mooi vinden, er graag naar luisteren, er meer van willen lezen/horen. De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten (ET 46*).

Literatuur verschaft leerlingen ook vaak informatie over de cultuur, gewoontes, leefwijze van Engelstaligen in de wereld. De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers ervan (ET 44*).

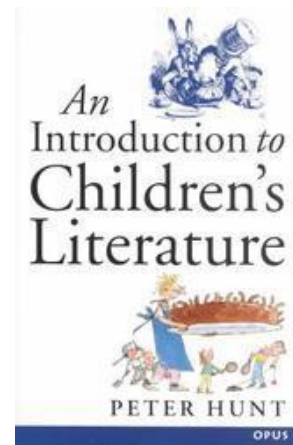
Ze staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt (ET 45*). Op deze manier levert literatuur een bijdrage tot de ontwikkeling van de interculturele competentie bij de leerlingen.

Literatuuronderricht moet ook een bijdrage leveren tot het verwerven van een leescultuur. Daarom beveel je lezen als thuisactiviteit sterk aan. Het spreekt vanzelf dat op het niveau van de tweede graad vooral 'graded readers' en toegankelijke 'young adult novels' hiervoor in aanmerking komen. Ook heel wat eigentijdse poëzie is eenvoudig en toegankelijk voor deze leerlingen. Er is bovendien een groot aanbod aan poëzie voor én/of door jongeren.

Bij de keuze van de literaire teksten kunnen de volgende criteria een rol spelen:

- de aansluiting bij de belangstellings- en leefwereld van de leerlingen (bv. popsongs, verhalen over tieners, gedichten van tieners ...);
- het taalniveau: het aangeboden leesmateriaal mag niet te moeilijk zijn. Uiteraard moet er een balans gevonden worden tussen succeservaring en *challenge*, maar het mag zeker niet de bedoeling zijn dat artistieke leestaken afschrikken;
- de variatie en keuzevrijheid: wil je lezen stimuleren en aantrekkelijk maken, dan moeten leerlingen (soms) ook kunnen kiezen welke teksten zij gaan lezen. Een ruim en gevarieerd aanbod aan Engelstalige boeken (thrillers, detectives, romantische verhalen, *gothic stories*, *fantasy literature*, historische verhalen...) in de schoolbibliotheek lijkt hiervoor aangewezen. Zeker als het om huislectuur gaat, is die keuzevrijheid uit een ruim aanbod extra motiverend. Ook non-fiction kan hier een plaats krijgen;
- de artistiek-literaire waarde van de teksten;
- de populariteit van de teksten;
- een eerste kennismaking met literair erfgoed.

Bij *graphic novels* en *comic books* ondersteunt het visuele de tekst, zodat die toegankelijker wordt. Audioboeken kunnen de leeservaring sterk ondersteunen. Bovendien lezen professionals de teksten voor met veel inleving.



Bibliografie:

Interculturele component

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.

JOHNSON, G & Rinvoluceri, M., *Culture in our Classrooms*, Teaching Language through Cultural Content, Delta Publishing, 2010.

TOMALIN, B & STEMPLESKI S., *Cultural Awareness*, Oxford University Press, 1993.

LEVINE, D.R. & ADELMAN M.B., *Beyond Language*, Pearson Longman.

CRANDALL J. & DATESMAN M.K., *American Ways*, Pearson Longman.

Literatuur

CARTER, R., LONG, M., *Teaching Literature*, Longman, 1991.

CLANDFIELD, L., *Teaching materials: using literature in the EFL/ ESL classroom*, 2004.

COLLIE, J., SLATER, S., 1987. *Literature in the Language Classroom*, A Resource Book of Ideas and Activities, CUP, 1987.

DECOCK C., DELBAERE J., DE WAELE J., *Literatuur in Didactische en Pedagogische Berichten*, DPB Brugge, 2011-2012 (<http://www.dpbbrugge.be/secundair/dipebe/2011-2012/documenten/engels.pdf>)

DEPREZ L., STROBBE J., *Teenage Fiction in the Language Classroom*. HLT Magazine, Issue 5 – September 2006.

DEPREZ, Lieve & STROBBE, Johan, *Cahiers voor didactiek 020*. After English Class. Jeugdliteratuur in de Engelse les, Mechelen, Plantyn, 2008

DUFF, A., MALEY. A., *Literature*, (second edition), OUP, 2007.

LAZAR, G., *Literature and Language Teaching*, CUP, 1993.

MULDER J., *Literatuur in het studiehuis* (Bronnenboek, Thieme), Zutphen, 1997

SAVVIDOU, C., *An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom*. The Internet TESL Journal, Vol. X, No. 12, 2004.

ZAFEIRIADOU, N., *On Literature in the EFL classroom*, in TESOL Greece Newsletter, July/Sept 2001.

Poëzie

COOKSON, Paul (Editor), *The Works*, London, Macmillan, 2000

COOKSON, Paul (Editor), *The Works 3*, London, Macmillan, 2004

COOKSON, Paul (Editor), *The Works 6*, London, Macmillan, 2007

CORBETT, Pie (Editor), *The Works 5*, London, Macmillan, 2006

MCGOUGH, Roger (Editor), *100 Best Poems for Children*, London, Penguin, 2002

MORGAN, Gaby & CORBETT, Pie (Editors), *The Works 4*, London, Macmillan, 2005

MORGAN, Gaby (Editor), *Read Me*, London, Macmillan, 1998

MORGAN, Gaby (Editor), *Read Me 2*, London, Macmillan, 1999

MORGAN, Gaby (Editor), *Read Me and Laugh*, London, Macmillan, 2005

MOSES, Brian & CORBETT, Pie (Editors), *The Works 2*, London, Macmillan, 2002

TOCKZEK, Nick Gaby & CORBETT, Pie (Editors), *Read Me out Loud*, London, Macmillan, 2007

Proza

TUCKER, N., ECCLESHARE, J., *The Rough Guide to Books for Teenagers*, Rough Guides, 2003.

achuka.co.uk

goodreads.com

free-online-novels.com/graphic.html

teenreads.com

teenlit.com

teenink.com

Graded readers

penguinreaders.com

oup-bookworms.com

macmillanreaders.com

cambridge.org/be/elt/catalogue/subject/item382366/Readers

http://elt.heinle.com/ng/namerica/en_us/index.html

6.5 De taalkundige component: spraakkunst en woordenschat

6.5.1 *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. In de eerste graad maakten de leerlingen kennis met structuren via vuistregels, zonder dat daarbij gefocust werd op allerlei uitzonderingen. In de tweede graad 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.

6.5.2 *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. Je hebt het niet zozeer over de '*present continuous*' maar je legt voortdurend de nadruk op het beschrijven van acties die aan de gang zijn op het moment zelf. Of nog: je leert niet de '*possessive case*' aan maar je leert hen wel bijvoorbeeld vragen '*Whose bike is this?*' en het antwoord '*My sister's.*' Met andere woorden: je legt de nadruk op het kunnen communiceren over 'bezit' met '-s/-s' (enk/mv) in het Engels.

6.5.3 *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 tweede graad is het belangrijk dat je het eenvoudig houdt: vermijd de behoefte om alle mogelijke vormen en uitzonderingen te willen behandelen. Vaak is een eenvoudige vuistregel voldoende voor leeders op een B1-niveau volgens de schalen van het Europees Referentiekader (ERK).

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 leeders veel beter dan een deductieve. Laat je leerlingen zoveel mogelijk grammaticale regels en systematieken zelf ontdekken tijdens een ontdekkingsfase. Daarna kun je 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.

6.5.4 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.

6.5.5 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.

6.5.6 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. Vertaaloefeningen 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*.

6.5.7 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 moeilijk haalbaar. In de tweede graad moet dit zeker kunnen. 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*).

6.5.8 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.

6.5.9 Werk je best met woordenschatlijsten?

Woordenschatlijsten zijn een handig hulpmiddel bij het studeren. Ze helpen leerlingen greep te hebben op wat 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 werken³⁵. 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 recyclen. Het is niet omdat een structuur of bepaalde woorden een keer zijn aangebracht, dat leerlingen die daadwerkelijk gebruiken. Het is dan ook nuttig dat je klasactiviteiten met dat zelfgemaakte materiaal organiseert en zo meteen zicht krijgt op de correctheid ervan en nagaat of de opgenomen woorden werkelijk relevant zijn. Daarbij zorg je ervoor 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.

6.5.10 Hoe pak je 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. Zo train je 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 *ready-made* stukken zin aanbieden en aanleren, zonder dat je die rationeel analyseert met de leerling.'³⁶

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

Je kunt de ingeefende woorden aanbieden in een woordenlijst zodat de leerling ze kan instuderen. *Mind-maps, word trees* enz. bieden hier zinvolle alternatieven.³⁷

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 maak je dus 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.

6.5.11 Bestaan er goede, bruikbare woordenboeken voor beginners?

Leerlingen uit een tweede graad kunnen nog makkelijk hun weg verliezen in een woordenboek voor '*advanced learners*'. De meeste Engelse woordenboeken hebben echter ook een editie voor beginners en '*intermediate*' leerders met heldere 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 leerlingen uit een tweede graad. Daarnaast hebben ook *picture dictionaries* hun waarde al bewezen. Een aantal van deze woordenboeken is 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.

³⁵ Overhoor. Het ideale overhoorprogramma, 6 juli 2009 (internet, www.efkasoft.com/overhoor/overhoor.html)

Overhoor jezelf met Teach2000. 7 juli 2009 (internet, www.teach.nl)

³⁶ VVKSO, *Een Visie op het onderwijs in moderne vreemde talen*, 2007.

³⁷ Sommige woordenboeken zoals de Oxford Collocations Dictionary for Students of English zijn hier van onschatbare waarde, zowel voor de leerling als voor jou.

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.

Bibliografie

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

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

THORNBURY, S., *Natural Grammar. The Keywords of English and How They Work*, Oxford University Press, Oxford, 2004.

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.

SCRIVENER, J., *Teaching English Grammar. What to Teach and How to Teach it*. Macmillan Education, Oxford, 2010.

PARROT, M., *Grammar for English Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010.

BIBER, D. et al, *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Pearson Education, Harlow, 1999.

GERNGROSS, G & THORNBURY, S., *Teaching Grammar Creatively*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

UR, P., *Grammar Practice Activities*, Cambridge University Press, Cambridge, 2009.

7 Leerautonomie

7.1 Hoe kunnen leerlingen van de tweede graad autonoom werken?

Zowel in de basisschool (met hoekenwerk) als in het hoger onderwijs (bij portfoliolenen) volgen de leerlingen en studenten meer en meer leertrajecten die inhaken op hun eigen behoeftes, volgens principes van zelfstandig werken en leren. Maar ook bij leerlingen uit secundaire scholen streef je naar methodes waarbij de leerling (of leerder) zelfstandig zijn eigen leerproces in handen neemt. Dit gebeurt binnen een pad dat loopt van zelfstandig werken, over begeleid zelfstandig leren naar zelfsturend leren.

In het traditionele leren bepaal jij altijd wat er in de klas gebeurt, ook hoe en wanneer dit gebeurt, en hoe aanvaardbaar de kwaliteit van het resultaat is. Met andere woorden: al de leerfuncties zijn in jouw handen. Maar bij de groeifases van begeleid werken naar zelfsturend leren liggen alsmaar meer leerfuncties bij de leerling.

Je gaat na waar bepaalde vormen van begeleid zelfstandig leren (BZL) mogelijk en waardevol zijn. Aan de hand van gedifferentieerde opdrachten kunnen leerlingen individueel of in paren/groepjes aan de slag. Daarbij krijgen ze 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.

Natuurlijk is het niet de bedoeling dat leerlingen voortdurend zelfstandig werken. Klassikale instructie blijft in heel wat situaties erg zinvol.

Enkele mogelijkheden binnen de zelfstandigheidsdidactiek:

- Bij vormen van contractwerk gebruiken leerlingen opdrachtbladen of studiewijzers waarin verschillende oefeningen op diverse niveaus voorzien zijn. De studiewijzer geeft duidelijk aan wat de leerling moet en mag uitvoeren en binnen welke tijd dat moet gebeuren. De extra oefeningen bied je aan als herhaling, eventueel als verdieping en uitbreiding na een hoofdstuk.
- Je moedigt een aanpak aan waarin leerlingen begrippen of woorden aan elkaar uitleggen, samen actief op zoek gaan naar antwoorden en oplossingen voor hun taalproblemen, hun antwoorden vergelijken in pair work en elkaar corrigeren. Op die manier zijn ze actiever bij de les betrokken. Dit maakt hun motivatie en leergierigheid groter.
- 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.

7.2 Volgens welk stramien verloopt een BZL-les of een gedifferentieerde aanpak?

Een voorbeeld **Doelstellingen** (OVUR)

Aan het werk – Oriënteren en voorbereiden

- Leerlingen nemen initiatief (gaan aan het werk);
- Leerlingen leren hun werk plannen (vakgebonden, vakoverschrijdend, over korte of lange periodes);
- Leerlingen leren zelf bepalen welke opdrachten voor hen belangrijk/zinvol zijn.

Onderweg – Uitvoeren

- Leerlingen kunnen een opdracht zelfstandig maken;
- Leerlingen kunnen zelf een probleem oplossen;
- Leerlingen leren samenwerken en leren van elkaar;
- Leerlingen kunnen een stappenplan lezen en volgen;
- Leerlingen kunnen nieuwe leerstof verwerken;
- Leerlingen oefenen behandelde leerstof in.

Reflecteren

- Leerlingen halen fouten uit hun eigen werk. Leerlingen zijn kritisch voor hun eigen resultaten;
- Leerlingen denken na over hun eigen leren;
- Leerlingen leren hun eigen sterktes en zwaktes inschatten.

Als leraar ben je coach/begeleider. Tijdens BZL wil je remediëren volgens niveau/tempo/ interesse. Dat betekent dat je aan bepaalde leerlingen ook extra uitdagingen wil aanbieden. De vaardigheden die je in BZL inoefent zouden de leerlingen moeten doortrekken naar studie (thuis of op school) en naar de gewone lessen.

Werkwijze

- Leerlingen hebben voor Engels B- opdrachten (basis). Deze maken ze allemaal: ongeveer zeven basisopdrachten afhankelijk van het aantal weken in een trimester;
- Ze kunnen voor extra A-opdrachten kiezen als ze klaar zijn met het basispakket of op jouw aanraden (verdieping of uitbreiding);
- Wanneer leerlingen onvoldoende scores op de B- opdrachten, kunnen ze op jouw aanraden C –opdrachten maken (elementair niveau);
- Leerlingen doen zelf een controle van de opdracht aan de hand van correctiesleutels. Jij doet steekproeven om te checken of de vakgebonden doelstellingen behaald zijn aan de hand van kleine toetsen die gerelateerd zijn aan de opdrachten;
- Alle opdrachten worden in een BZL-schrift of een BZL-portfolio gemaakt. Zo kunnen de leerlingen hun evolutie zien. Na elke opdracht krijgen ze een zelfreflectiefiche die ze invullen en in hun schrift kleven.

Voorbeeld

- Idealiter werken leerlingen zelfstandig voor verschillende vakken om uiteindelijk een vakoverschrijdend portfolio te creëren waarin ze attitudes verwerven en een goede kijk krijgen op hun eigen werk- en leermhouding/prestaties;
- Afhankelijk van het aantal uren dat aan het project gekoppeld wordt kunnen leerlingen op eigen tempo aan verschillende vakken werken. In sommige scholen worden daarvoor de hoofdvakken uitgekozen, zoals bijvoorbeeld, Frans, Wiskunde, Latijn, Engels en Nederlands.
- Werken volgens een dergelijk systeem kan door een koppeling van twee uren + één uur te maken per week. In het 'derde' uur treedt de leerkracht op als coach en gaat hij of zij de planning, overzichtelijkheid, prestaties, ... van de leerlingen na en wordt er in individuele gesprekjes met de leerlingen bijgestuurd. Aan de hand van een woordrapport en een zelfevaluatie van de leerlingen worden de ouders systematisch op de hoogte gehouden van de attitudes van de leerlingen.

Voorbeelden van opdrachten

Voorbeeld van een A- opdracht (Uitbreiding).
Het stappenplan

EXTRA ASSIGNMENT READING STRATEGY

The materials you need:

Textbook

Your worksheets

A dictionary (if necessary)

Internet access

An English magazine

The aims: You know how to apply a reading strategy.

How to do this assignment:

Step 1: Choose one of the magazines from the bookcase. Thumb through the magazine and choose an article you find interesting.

Step 2: Take your textbook and revise the steps in the reading strategy on pages 169, 170.

Step 3: Go through your chosen article and write the following in your workbook:

1 The headline

2 The introductory paragraph (if there is one)

3 Write down what you see in the pictures (if there are any)

4 Make a small mindmap with what you already know from the article based on 1, 2, and 3

5 Read the glossary (if there is one);

6 Now read the whole article and summarise what each paragraph is about in key words (Paragraph 1 is about ..., Paragraph 2 is about ...).

Step 4: Go to the teacher and show your result. He/she will give you feedback on your summary and writing ability.

Step 5: Do a similar reading assignment as a self-evaluation test.

Wat is werken met een portfolio?

In de tweede graad is het ook al mogelijk om te werken met een vorm van ontwikkelingsportfolio.

Portfoliowerk geraakt stilaan ingeburgerd in het hoger onderwijs en wordt bovendien aanbevolen door de Raad van Europa. Die heeft, gekoppeld aan de ERK-niveaus van het Europees Taalportfolio, een taalpaspoort ontwikkeld (zie <http://www.europass-vlaanderen.be/>), dat een leerder toelaat zijn eigen talenkennis te registreren.

Portfoliowerk is een vorm van eigen leerbeheer dat als volgt kan verlopen:

stap 1:

Je leerling stelt zelf een lijstje op van taalproblemen of taalbehoefes die hij bij zichzelf heeft ontdekt. Dat gebeurt aan de hand van feedback van jou of medeleerlingen: bv. verbeteringen van schriften, taken of overhoringen of feedback na een mondelinge proef. Het registreren van taalbehoefes kan gebeuren tijdens de les, bv. bij het corrigeren van toetsen;

stap 2:

Samen met jou bepaalt de leerling een actiepunt. Zo kan hij bv. besluiten om een ICT-oefening te maken over een grammaticaal onderwerp dat hij/zij nog niet beheerst;

stap 3:

De leerling verzamelt bewijzen van de actie(s) die hij ondernomen heeft. Bijvoorbeeld: kladblaadjes bij het studeren van onregelmatige werkwoorden, een word web bij een onderdeel van de stof. Ook deze fase kan tijdens de les gebeuren. Alle leerlingen krijgen dan wat tijd om te werken aan hun eigen aandachtspunt en jij gaat rond, legt uit en coacht.

stap 4:

Tijdens het coachen volg je het leerproces en houd je een leergesprek met de leerling. Daarin peil je naar de taalbehoefte(s) die de leerling heeft bepaald, ga je na welke taak of taken hij heeft gepland en welke bewijzen hij kan voorleggen waaruit blijkt dat hij die taken effectief uitgevoerd heeft. Niets belet dat je de leerling vervolgens toetst en dat je punten plaatst op het hele proces. Uit jouw mondelinge feedback (en eventueel bijhorend cijfer) leert de leerling dat hij al dan niet beschikt over belangrijke leerattitudes: zichzelf in vraag stellen, eigen fouten en taalbehoefes (h)erkennen en werken aan eigen taalgedrag. Het cijfer dat aan het portfoliowerk wordt toegekend, is dan ook voor een stuk een cijfer op attitude.

Het is belangrijk om bij dit soort procesevaluatie herhaaldelijk uit te leggen wat je precies beoogt. Leerlingen zijn immers niet gewoon om eigen taalbehoefes te bepalen en begrijpen vaak niet dat de zelfgekozen taken moeten inhaken op hun individuele taalbehoefes binnen een vorm van maximaal gedifferentieerd werken.

Ook zul je de differentiatie binnen de klas moeten bewaken, vooral bij sterke leerlingen. Die dienen immers een leerdoel te bepalen dat voldoende uitdaging bevat. Waar de leerling niet zelf een leerdoel kan vastleggen, zal je taken moeten aanreiken op hun niveau.

In de derde graad kunnen ze binnen het portfolio hun taalbehoefes koppelen aan hun latere studiekeuze of beroepskeuze.

Bibliografie:

DECOCK C., DELBAERE, J., DE WAELE J., Portfolio als leerstrategie en alternatieve vorm van evaluatie in Didactische en Pedagogische Berichten 2006-2007. <http://www.dpbrugge.be/engels/>

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.

7.3 Leerstrategieën in de tweede graad

Leerstrategieën zijn manieren van aanpakken, strategieën van leerlingen om een bepaald leerdoel te bereiken, d.w.z. een leertaak te realiseren. Hierbij enkele voorbeelden:

Algemene leerstrategieën

Leerlingen leren op een efficiënte en correcte manier kopiëren, notities nemen en organiseren en taal studeren. Tips van jou of van de buur kunnen daarbij helpen.

Leerstrategieën bij woordenschatverwerving

- Een eenvoudige leertaak die in het leren van een taal een grote rol speelt, is memoriseren. Door woorden herhaaldelijk in te prenten of over te schrijven leren leerlingen, bijvoorbeeld woordenschat. Een belangrijk element daarbij is dat de leerlingen oog hebben voor de context, de mogelijke combinaties waarin een woord voorkomt. Ook is het mogelijk dat zij de uitspraak van een woord beluisteren in een e-dictionary.
- De leerlingen passen zoekstrategieën toe. Daartoe kunnen ze gebruikmaken van ICT-middelen zoals woordenboeken, een browser, een spraakkunst, 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.

Leerstrategieën bij leesvaardigheid

Bij het lezen van een tekst werken ze met een eenvoudig stappenplan, uitgedrukt in handelingen:

- de leerlingen nummeren alinea's en regels;
- met markeerstiften onderstrepen ze in verschillende kleuren de belangrijke begrippen en sleutelwoorden;
- ze gaan na welke woorden ze best opzoeken of vragen;
- ze overleggen met hun buur over de gegiste betekenissen;
- zij gaan op zoek naar betekenissen/afbeeldingen op het internet of in een woordenboek;
- bij twijfel vragen ze hulp aan jou;
- leerlingen stellen zelf vragen op bij een tekst. Daarmee leren ze tegelijk vragen juist lezen, wat deel uitmaakt van de vakoverschrijdende eindterm 'leren leren';
- leerlingen stellen een schema op van de belangrijkste elementen van de tekst. Daartoe kunnen ze eventueel een grafisch programma zoals mindmap gebruiken;
- leerlingen vatten de tekst samen.

Bibliografie:

DE COCK C., DELBAERE J., DE WAELE J., *Strategieën in Pedagogisch en Didactische berichten*, DPB Brugge, 2009-2010 (<http://www.dpbbrugge.be/secundair/dipebe/2009-2010/documenten/engels.pdf>)

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

8 ICT-integratie

8.1 Hoe kunnen we ICT-middelen inzetten?

Het gebruik van ICT-middelen is onontbeerlijk geworden in de klas en bij het zelfstandig werk van de leerling. Daarom is het goed dat je op school gebruik kunt maken van aangepaste infrastructuur en dat je de nodige nascholing volgt.

Met een computergestuurde projector in de klas kun je bordboeken, bordschema's en afbeeldingen projecteren, teksten en oplossingen weergeven en je les boeiend maken door extra video- of luistermateriaal te gebruiken.

Meer dan ooit publiceren uitgevers aanvullende toetsen, oefeningen en beeldmateriaal op elektronische omgevingen. Bepaalde uitgevers koppelen hun opdrachten zelfs aan *Web 2.0 tools* met directe links naar communicatieplatformen als *blogs, podcasts, Facebook, wiki's, Twitter* binnen boeiende vormen van *networking* en *video sharing*.

Bovendien bieden computers onze leerlingen heel wat mogelijkheden om zelfstandig te oefenen in een open leercentrum (OLC) of in de computerklas. Zij kunnen daar teksten lezen of beluisteren, zaken opzoeken en structureren, woorden in hun context opzoeken en definiëren en teksten schrijven. Heel wat van die toepassingen zijn nuttig bij het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden en zullen je leerlingen voorbereiden op het voeren van een wetenschappelijk onderzoek binnen de specifieke eindtermen in de derde graad.

Bij het begin van de tweede graad is het zinvol om na te gaan wat de leerlingen al aan ICT-toepassingen hebben geleerd in andere vakken. Van henzelf en van collega's verneem je welke programma's en software de leerlingen kunnen inzetten als ondersteuning van hun leer- en communicatiestrategieën. Kennen zij de spellingchecker en gebruiken ze die? Kunnen ze elektronische vertaalwoordenboeken of uitspraakwoordenboeken gebruiken? Maken ze efficiënte en aantrekkelijke presentaties met digitale ondersteuning? Kunnen ze teksten en beelden verwerken? Kunnen ze snel betrouwbare informatie vinden? Kunnen ze een *mindmap* maken? In dat verband kan een leerlijn van hun kennen en kunnen erg bruikbaar zijn.

8.2 Welke ICT-functies en programma's kunnen je leerlingen vooruithelpen bij het uitvoeren van hun taaltaken?

Het onderstaande overzicht is verre van exhaustief en bovendien kunnen bepaalde sites over afzienbare tijd minder populair worden of zelfs helemaal van het net verdwijnen.

	Wat kunnen je leerlingen?	Welke programma's gebruiken zij daartoe?
lezen	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kunnen de betekenis van woorden uit hun context afleiden met behulp van elektronische woordenboeken; Ze kunnen <i>vertaal</i> en <i>define</i>-functies gebruiken; Ze kunnen passende afbeeldingen zoeken bij woorden uit de tekst; Dyslectische leerlingen kunnen leesbalk, vergrootglas, voorleesfuncties, kleuraanpassingen en aangepaste lettertypes invoeren. 	verklarende woordenboeken <ul style="list-style-type: none"> - http://www.dictionary.com - http://www.merriam-webster.com/ - http://www.ldoceonline.com/ - http://encarta.msn.com/encnet/features/ - http://dictionary.cambridge.org/ - http://en.wiktionary.org/wiki/Wiktionary - http://www.macmillandictionary.com visueel woordenboek http://visual.merriam-webster.com/ vertaalwoordenboeken <ul style="list-style-type: none"> - http://www.mijnwoordenboek.nl/ - http://www.vandale.nl/vandale/opzoeken/woordenboek/ vertaalsites <ul style="list-style-type: none"> - http://translation.babylon.com/ - http://www.worldlingo.com - Word 2010 vertaal - Google Vertaal dyslectische leerlingen (MyStudyBar 3 of commercieel pakket) <ul style="list-style-type: none"> - http://www.rsc-ne-scotland.ac.uk/eduapps/mystudybar_v3.php
schrijven	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kunnen hun tekst door de spellingchecker laten nalezen. Ze kunnen op die manier eigen fouten opsporen; Synoniemen zoeken ze via hun tekstverwerker, thesauri of via een zoekrobot. Je leerlingen kunnen goede varianten vinden voor woorden die ze in hun tekst te vaak herhalen. Op die manier kunnen ze hun woordenschat verrijken; De leerlingen kunnen de juiste uitdrukkingen en voorzetsels vinden door de frequentie ervan te controleren op het internet. 	<i>Word</i> http://www.dictionary.com.thesaurus <i>Google</i>
spreken gesprek	<ul style="list-style-type: none"> Bij de voorbereiding van een spreekopdracht kunnen de leerlingen de uitspraak van bepaalde woorden opzoeken; Ze kunnen een goede <i>slide show</i> maken ter ondersteuning van hun presentatie; Bovendien kunnen ze een passende videoclip vinden en gebruiken; Leerlingen kunnen corresponderen met leeftijdgenoten uit het buitenland binnen <i>twinning</i>-projecten. Daartoe kunnen ze diverse sociale media gebruiken. 	http://howjsay.com <i>MS Office 2010</i> http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm http://ejournal.eumind.net/regions4/ <i>Facebook of Youtube.</i>

luisteren	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kunnen teksten laten voorlezen door aangepaste software; Heel wat didactische sites bieden voorgelezen teksten met bijhorende oefeningen. 	<i>Word 2010</i> http://www.esl-lab.com/ (Randall's) http://www.bbc.co.uk/worldservice/learning-english/index.shtml http://cla.univ-fcomte.fr/english/sites/index_a.htm http://www.ello.org/index.htm http://www.audio-lingua.eu/?lang=en
woorden schat	<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen kunnen via bepaalde programma's <i>word webs</i> genereren; Ze vinden thematische velden in <i>Visual dictionaries</i>. 	http://www.lexipedia.com/ http://www.visuwords.com http://visual.merriam-webster.com/
grammatica	<ul style="list-style-type: none"> Ze kunnen groene onderstrepingen in hun tekst interpreteren als grammaticale problemen. Het gaat daarbij vaak over problemen met <i>concord</i>; Ze vinden online oefensites met grammaticale uitleg en oefeningen die automatisch verbeterd worden. 	<i>Word spellingchecker</i>
zoeken naar informatie	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kunnen gericht informatie zoeken op het web. Ze kunnen daarbij gebruikmaken van bv. <i>Spezify</i>, <i>Google Timeline</i>, <i>Google Wonder Wheel of Sites with Images</i> of maken gebruik van <i>Advanced</i> zoekfuncties. 	<i>Wonderwheel (Google in English)</i> <i>Timeline (Google in English)</i> <i>Google Advanced</i> http://spezify.com
structureren van informatie	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kunnen gebruikmaken van een grafische structuur om de inhoud van teksten op een overzichtelijke wijze weer te geven. Ze gebruiken daartoe o.a. <i>mindmaps</i>. 	Graphic organisers: http://freeology.com/graphicorgs/eMindMaps http://www.leerhof.be/ XMind http://www.xmind.net/

8.3 Welke ICT-functies en programma's kunnen je als leraar vooruithelpen bij de lesvoorbereiding?

	Wat kunnen deze programma's voor jou doen?	Welke programma's?
elo gebruiken	<ul style="list-style-type: none"> Een leerplatform biedt de mogelijkheid om met de leerlingen te communiceren via een digitale postbus; Het maakt bestanden en opdrachten beschikbaar, zowel thuis als in de klas. Je kunt er digitale presentaties en luisterfragmenten op plaatsen; Op het leerplatform vindt de leerling extra oefenmateriaal. Het platform biedt kansen tot remediëring, consolidering en het ontwikkelen van individuele leertrajecten; 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 je toetsen kunt plaatsen en de vooruitgang van je leerlingen kunt volgen. 	bv. BZL Digitaal Claroline Dokeos EloV (Blackboard) Moodle Smartschool StudyPlanet (Tools2Team) ...
oefeningen op grammatica, spelling en woordenschat	<ul style="list-style-type: none"> Er zijn heel wat oefensites waar de leerling op eigen tempo kan werken op grammatica, spelling en woordenschat. De meeste schoolboeken bieden extra materiaal aan op een cd of op een website. Dat materiaal blijft vaak onderbenut; <i>The Education Resources</i> is een handige en eenvoudige grammatica met overzichtelijke schema's. Er is ook een plaatsingstoets; 	http://www.edufind.com/english/grammar/su-bidx.cfm .

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>LearnEnglish</i> is een overzichtelijke website met oefenmateriaal op grammatica, spelling en woordenschat voor het eerste en tweede jaar Engels; • <i>University of Victoria, Columbia</i> biedt oefeningen in Hot Potatoes; • <i>English Forum</i> bevat oefeningen op twee niveaus; • Verzamelsite grammatica en spelling met instap-toets. • Toetsmateriaal 	http://learnenglish.be http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/index.htm http://www.englishforum.com/00/interactive/ http://www.dpbrugge.be/engels/initial_grammar_placement_test.htm http://www.youenglishpage.com/ http://www.examenglish.com/
webquests	<ul style="list-style-type: none"> • Webquests bestaan uit complexe opdrachten voor groepswerk. 	http://www.dpbrugge.be/engels/London%20exercise/index.htm http://www.pelckmans.be/magazines/aids/index.htm
videomateriaal	<ul style="list-style-type: none"> • Je vindt heel wat op diverse verzamelsites: • <i>Youtube</i>; • <i>How stuff works</i> toont hoe alles werkt; • <i>Lessons on stream</i> bevat uitgewerkte videolessen (Jamie Keddie); • In <i>Second Life</i> vind je een oefeneiland ontwikkeld door de <i>British Council</i>; • <i>Videojug</i>. 	www.howstuffworks.com , http://lessonstream.org/browse-lessons/ www.britishcouncil.org/learnenglish/secondlife www.teachertrainingvideos.com/ http://www.videojug.com/
visueel materiaal	<ul style="list-style-type: none"> • Fotoverzamelingen. Verzamelingen van <i>slide shows</i>. 	www.Flickr.com www.archive.worldpressphoto.org/ http://www.slideshare.net/
plagiaat opsporen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Viper</i> is een programma waarmee je plagiaat opspoot. 	http://www.scanmyessay.com/
luisteroefeningen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Randall's Listening Lab</i> levert luisterfragmenten met oefeningen op drie niveaus; • De BBC heeft een mooie educatieve site met luistermateriaal; • Eenvoudige verhalen en quizzes; • Luisterfragmenten met tapescript en oefeningen. 	http://www.esl-lab.com/ http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml http://cla.univ-fcomte.fr/english/sites/index_a.htm http://www.ello.org/index.htm http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/flatmates/ 6 minutes English: short listening practices: http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/ Express English: http://learnenglish.britishcouncil.org/en/listen-and-watch Podcasts: http://learnenglish.britishcouncil.org/en/big-city-small-world

lesmateriaal	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Teaching English</i> is een uitstekende site van de <i>British Council</i> en de <i>BBC</i>; • <i>Read, write, think</i> bevat allerhande oefeningen op vaardigheden; • <i>OnestopEnglish</i> biedt gratis lesmateriaal van MacMillan; • <i>English Club</i> bevat oefeningen en Pen Pals; • <i>The Storyteller</i> biedt verhalen met oefeningen; • <i>Teachit</i> bevat lesmateriaal voor leraren; • <i>20-Minute ESL lessons</i> bevat lesmateriaal rond specifieke woordvelden. Met geluidsbestanden. 	<p>http://www.teachingenglish.org.uk/</p> <p>http://www.readwritethink.org/</p> <p>http://www.onestopenglish.com/</p> <p>http://www.englishclub.com/</p> <p>http://www.thestoryteller.org.uk/</p> <p>http://www.teachit.co.uk/</p> <p>http://www.esl-lab.com/vocab/</p>
--------------	--	--

Bibliografie:

DE COCK C., DELBAERE J., DE WAELE J., *Digitale ondersteuning binnen de MVT in Pedagogische en Didactische Berichten*, DPB Brugge, 2008-2009 (<http://www.dpbbrugge.be/secundair/dipebe/2008-2009/dpb.htm>)

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.

KEDDIE J., *Images*, OUP, 2009.

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

WINDEATT, S. e.a., *The Internet*, OUP, Oxford, 2001.

9 Evaluatie

9.1 Verschillende types van evaluatie

Scholen, en bijgevolg leraren, zijn wettelijk verplicht ervoor te zorgen dat de grote meerderheid van de leerlingen de eindtermen haalt. Als een school zorgt dat de goedgekeurde leerplandoelstellingen worden gehaald, dan beantwoordt zij meteen ook aan de eindtermen. Om aan de overheid aan te tonen dat aan de wettelijke bepalingen werd voldaan, legt de school onder meer 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.

Je doet evaluatieve uitspraken nadat je informatie over kennen, kunnen en attitudes van de leerlingen verzameld hebt. Je evalueert enerzijds het leerproces en anderzijds het leerresultaat.

Je spreekt 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 is dat op het einde van een trimester of semester.

Als je tijdens het trimester of semester tussentijds attitudes, vaardigheden en/of kennis evalueert, spreek je van **formatieve evaluatie**, d.w.z. je verzamelt informatie over het leerproces (en kunt dan daarover rapporteren).

De term **gespreide evaluatie** gebruik je als onderdelen van summatieve evaluatie (bv. schrijfvaardigheid). Die kan op bepaalde momenten in de loop van het trimester plaatsvinden.

Permanente evaluatie is het resultaat van de continue 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 functionele vaardigheden (woordenschat, spraakkunst, interculturele component). Je noteert dan je bevindingen op een voor jou 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 kun je ook de taalgebonden attitudes verrekenen. Voor de evaluatie richt je je op een beperkt aantal observeerbare en aanwijsbare attitudes.

Evaluatie is en blijft op de eerste plaats een verantwoordelijkheid van jou en van de vakgroep. Daarnaast zijn er vormen van zelfevaluatie, peerevaluatie en co-evaluatie en reflectie. Bij **peer assessment** evalueren leerlingen elkaar volgens vooraf bepaalde criteria.³⁸ 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 bepalen van de criteria van een goed product. **Co-assessment** is een mengvorm waarbij je samen met de leerlingen de criteria bepaalt en effectief samen evalueert.

Bovendien is er de mogelijkheid van het aanleggen van een **portfolio**³⁹. 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. Essentieel daarbij is reflectie, zelfevaluatie en remediëring. Daardoor is portfolio-evaluatie geen momentopname. De bewijsgaring gebeurt immers gespreid over een langere periode.

³⁸ DOCHY, F., SCHELFOUT, W., JANSSENS, S. (Red.), *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*, Lannoo Campus, Heverlee, 2003.

³⁹ DELBAERE, J., Portfolio als leerstrategie en alternatieve vorm van evaluatie, *Artikel Didactische en Pedagogische Berichten 2006 2007*, (internet, www.sip.be/dpb/engels/index.htm)

Geïnspireerd door de Europese Taalportfolio⁴⁰ 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 je 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 kun je immers niet alle lerenden controleren en niet al hun producten corrigeren, vermits de taken vaak divers zijn en de lerenden niet op vaste teksten of corpora werken. Je kunt hen als coach wijzen op grammaticale en/of lexicale problemen en je kunt alternatieve woordvormen suggereren die de lerende in zijn taalportfolio noteert. Na een zekere tijd stelt de lerende een remediëringsplan 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.'^{41 42}

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.

9.2 Reproductie, transfer, open communicatieve opdrachten

Zowel in de inoefenfase als bij de evaluatiefase onderscheiden we verschillende soorten 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.⁴³ Door oog te hebben voor deze types kun je leerlingen beter oriënteren en betere (meer specifieke) feedback geven. Immers leerlingen die systematisch goed scoren op de reproductieopdrachten, maar de transfer en de open communicatieve opdrachten niet aankunnen, studeren best niet verder in een aso-richting talen.

9.2.1 Reproductie

De kennisgerichte opdrachten steunen sterk op het geheugen. Hier gaat het immers vooral om het reproduceren van eerder geleerd materiaal. Je verwacht dan 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 dictie en kopiëren. Interculturele competentie blijft beperkt tot weetjes, feiten. Woordenschat en grammatica staan in dezelfde of in een vergelijkbare context dan die 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 ...

9.2.2 Transfer

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

De leerlingen begrijpen een nieuwe lees- of luistertekst die qua thema, woordenschat en grammaticale structuren 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 meer authentieke context, grammaticale structuren gebruiken en zinnen bouwen in simulaties. De context en de situatie worden aangereikt.

40 Council of Europe (2001), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge University Press, 276 p.

41 <http://meertaligheid.be/nl/materiaal/europees-taalportfolio-digitaal>

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

43 VVKSO, *Een Visie op het onderwijs in moderne vreemde talen*, 2007.

9.2.3 Creatief-communicatieve opdracht

Bij de creatief-communicatieve 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 gebruiken 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 hij 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 vijf tekeningen.

Werk zoveel mogelijk naar deze communicatieve opdrachten toe. Strikte reproductietaken kunnen nodig zijn als opstap om leerlingen te trainen in bepaalde structuren. Zij worden tussentijds getoetst, maar zijn zoveel mogelijk te mijden in een eindevaluatie⁴⁴. Uiteraard moet je hierbij rekening houden met de mogelijkheden van je leerlingen. Je kunt leerlingen ondersteuning bieden in de vorm van een model, een schrijf- of spreekkader ... zodat ze - zij het misschien in beperkte mate - toch enige vorm van zelfstandig gebruik van de aangeleerde woordenschat en spraakkunst aantonen.

9.3 Integratie van kennis en vaardigheden

Het moge duidelijk zijn dat kennis en vaardigheden nauw verweven zijn. Het gaat niet om aparte circuits. Leerlingen hebben bepaalde woordenschat nodig, moeten beschikken over grammaticale structuren, moeten kijken 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 jou om hierover te waken en om opdrachten te geven die uitdagend zijn en tegelijkertijd relevant voor het niveau van de leerling.

9.4 Validiteit en authenticiteit

Een goede toets moet beantwoorden aan een aantal criteria. We beperken ons hier tot de bespreking van twee belangrijke kenmerken, namelijk validiteit en authenticiteit. Uiteraard zijn andere criteria zoals representativiteit en betrouwbaarheid belangrijk. Deze laatste spreken echter vaak voor zichzelf terwijl criteria als validiteit en authenticiteit weliswaar even belangrijk zijn maar vaak over het hoofd worden gezien.

9.4.1 Validiteit

Een toets is valide in de mate dat het toetsresultaat iets zegt over wat je wilt meten. Dit lijkt vanzelfsprekend. Het begrip heeft echter duidelijke consequenties. 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. De score zal immers geen weerspiegeling zijn van de leesvaardigheid van de leerling, maar mee bepaald worden door elementen van schrijfvaardigheid. Om valide te zijn moet een opdracht 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.

⁴⁴ Onder eindevaluatie verstaan we de wijze waarop de school de afronding van de evaluatie organiseert: proefwerken, summatieve proeven.

9.4.2 Authenticiteit

Authenticiteit slaat zowel op de tekst als op de taak die de leerling moet uitvoeren en 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, bijvoorbeeld: Je wilt 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 toetssituatie 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 zoals 'Find the word in the text for ...'. Dergelijke vragen zijn niet authentiek. Maar je kunt evenzeer taken geven die organisch uit de tekst voortvloeien, m. a. w. opdrachten die 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.

9.5 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 jij (en de school) tevreden bent 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 ⁴⁵ 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 die erop gericht is de leerling te laten ontdekken en aan te tonen wat hij/zij kan, eerder dan hem te confronteren met wat hij/zij niet kan. Het is een pleidooi voor uitdagende, maar haalbare opdrachten.

⁴⁵ In het model van *taalportfolio* dat in opdracht van de Raad van Europa is uitgewerkt (en het theoretisch kader daarrond, 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 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.

9.6 FAQ's

9.6.1 **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 je 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.

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

De volgende kijkwijzers helpen je verder.⁴⁶

KIJKWIJZER EXAMEN		
1 Kan een buitenstaander zich op basis van dit examen 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 Geeft dit examen een goed beeld van de taalbeheersing van de leerling? (m.a.w. een idee van hoe de leerling zal spreken / schrijven?)		
5 Zijn de toetstaken hoofdzakelijk kennisgerichte, transfer- of communicatieve taken?		
KENNISGERICHTE OPDRACHTEN	TRANSFEROPDRACHTEN	COMMUNICATIEVE OPDRACHTEN
geïsoleerde taalelementen, geen context	beperkte context	context: situationele opdracht
gesloten antwoord	gestuurd of halfopen antwoord; ruimte voor persoonlijke inbreng van de leerling	open antwoord
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	

⁴⁶ ULBURGHES, J., Beoordeling van examens, uit de syllabus bij de bijscholing *Evaluatie mvt*, schooljaar 2006 2007.

KIJKWIJZER SCHRIJVEN, SPREKEN EN GESPREKKEN

- 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 LEZEN EN LUISTEREN

- 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?
 - herkennen (dezelfde formulering opdracht-tekst)
 - begrijpen (verschillende formulering opdracht-tekst) (hoofdgedachte, samenhang, gedachtegang, details)
 - interpreteren
 - beoordelen
- 5 Is de lay-out duidelijk?

9.6.3 *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 beslissen 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 toets je niet alleen vaardigheden, je besteedt ook ruim tijd aan het inoefenen ervan.

Belangrijk daarbij is dat je oog hebt voor de integratie van kennis en vaardigheid. De leerlingen gebruiken nieuwe woordenschat en spraakkunst in spreek- en schrijfo opdrachten. Ze passen lees- en luisterstrategieën toe op nieuwe teksten. Ze integreren hun kennis bij het luisteren en lezen, spreken en schrijven.

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

9.6.4 *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? Je richt je 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?

Toch bepaalt uiteindelijk de aard van de opdracht het gewicht van elk criterium. Zo zal bij opdrachten waarbij slechts beperkte transformatie van het model nodig is, vooral gekeken worden naar de vlotheid en de correctheid. Hoe dan ook kies je voor een beperkt aantal, hanteerbare en observeerbare criteria.

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

Bij een **globale beoordeling** of **holistic scoring** doe je 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.

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. Leerlingen leren het meeste door anderen te horen en te beoordelen.

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

Net zoals voor spreken en gespreksvaardigheid 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.

9.6.6 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) toets je op de eerste plaats de toepassing. De loutere kennis van regels en begrippen toets je hier dus niet.

Voor de kleine testen, de formatieve evaluatie dus, ligt het anders. Hier toets je net de verschillende tussenstadia in het proces naar beheersing van een bepaalde structuur of vorm. Daarom kun je hier wel - zij het in

beperkte mate - regels vragen of opdrachten geven die op reproductie gericht zijn. Toch zou het een verkeerd signaal geven als je je daartoe beperkt. Je geeft een vollediger beeld van het kennen en kunnen van de leerling als je ook in de formatieve evaluatie regelmatig oog hebt voor transfer- en communicatieve opdrachten.

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

In het aso zijn alle vaardigheden belangrijk. Ze moeten dan ook in elke summatieve evaluatie aan bod komen. Dat betekent echter niet dat je op alle vaardigheden evenveel punten zet. 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.

9.6.8 *Zijn woordenschat en spraakkunst niet veel belangrijker dan de vaardigheden?*

De eindtermen en leerplandoelstellingen worden geformuleerd in termen van wat leerlingen moeten 'kunnen'. Ook het ERK (Europees Referentiekader)⁴⁷ geeft aan wat een taalleerder kan op elk 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 genereert de taalgebruiker met deze basiselementen betekenisvolle uitingen. 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 jou om de leerling de kans te geven, uit te dagen als je wilt, om de aangebrachte woordenschat en spraakkunst in communicatieve situaties te gebruiken op een manier die voor de leerling haalbaar is. Daarbij moet je oog hebben voor middelen ter ondersteuning van de leerling in de vorm van spreekkaders, modellen

9.6.9 *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 je inzicht hebt 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.

47 Council of Europe (2001), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge University Press, 276 p.

9.6.10 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 je wenst te meten. Als je bijvoorbeeld wilt 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. 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. Sommige vragen kun je in het Nederlands laten beantwoorden.

9.6.11 Wat is het belangrijkste: vlotheid of nauwkeurigheid?

Het accent op het communicatieve en functionele betekent dat je je richt naar het daadwerkelijke gebruik, dat je het gebruik ook echt inoefent 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 nauwkeuriger te zijn. In de derde graad kun je een grotere mate van accuraatheid verwachten dan in de tweede of de eerste graad. Van leerlingen in taalsterke richtingen verwacht je een grotere mate van correctheid dan van leerlingen in taalzwakke richtingen.

Het betekent wel dat je je richt naar wat werkelijk belangrijk is i.p.v. naar mogelijke uitzonderingen. Het betekent ook dat je leerlingen stimuleert en motiveert, zodat ze spreek- en schrijfdurf ontwikkelen. Dat doen ze niet door voortdurend op elke fout gewezen te worden. Professor Gerard Westhoff beklemtoont bovendien dat een beginnend taalgebruiker zo gericht is op de inhoud dat er in zijn brein amper ruimte is voor correctheid⁴⁸. 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.

9.6.12 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 je met een tekst doet, hangt af van de specifieke doelstellingen die je voor ogen hebt. 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, culturele inhouden, die de leerlingen in andere spreek- en andere vaardigheidsoefeningen verder verwerken.

Welke inhoudelijke elementen van teksten moeten leerlingen kennen? Je kunt van leerlingen verwachten dat ze inhouden van teksten over aspecten van culturen van de Engelssprekende wereld of over sociale, economische onderwerpen bijvoorbeeld kennen en gebruiken in schrijf- of spreekopdrachten. De inhoud van teksten

48 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.

die in de klas bestudeerd werden, kun je dus gebruiken 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 actieve 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 je 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 dat je dus niet zult moeten toetsen, want te weinig frequent of representatief).

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

Je leert door eerst iets te doen, door achteraf na te denken over je aanpak en het resultaat, en van daaruit nieuwe voornemens 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 bijhouden, 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: vind je dat de 'voorzitter' het goed gedaan heeft? Heb je zijn leidinggeven genoeg ondersteund of heb je het hem moeilijk gemaakt om te leiden? Wat moet hij anders doen? Als je in de klas een project nabespreekt, ga je samen na wat cruciaal was en wat tijdverlies was. En waarom. Dat is heel ervaringsgericht reflecteren en dat onthouden leerlingen zeker voor een volgende keer. Het resultaat is een duurzaam leereffect.⁴⁹

10 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 een 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. Denk 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.

10.1 Taalgericht vakonderwijs

Taalgericht vakonderwijs is contextrijk onderwijs met veel interactie en taalsteun.⁵⁰ We lichten dit toe in 14 punten.

- 1 Creëer mogelijkheden om te leren in interactie. Dit kan door betekenisvolle interactie leraar-leerling. Jij 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

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

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

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, p. 34) De helft van de werktijd zouden de leerlingen moeten kunnen samenwerken.

Activerende werkvormen zijn onontbeerlijk.

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. Je geeft kansen voor een rijker aanbod als je tijd om even na te denken bij elke vraag inbouwt, of als je de vraag rondspeelt: niet één antwoord meteen aanvaarden maar andere antwoorden – toelaten (vraag-antwoord-antwoord-antwoord).
- Ook het think-pair-share-principe leidt tot een rijkere communicatie. Hierbij stel je een vraag. Vervolgens geef je bedenktijd aan de leerlingen. Dan vraag je de leerlingen om per twee ideeën uit te wisselen. Dan pas vraag je een klassikaal antwoord.
- Noteer allemaal een paar woorden 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 je – met de beste bedoelingen - de taalzwakke leerders in bescherming wil nemen, en hen alleen eenvoudige invulopdrachten geeft, terwijl de toepassingsopdrachten en de communicatieve opdrachten net essentieel zijn om de taal te leren gebruiken.

3 Spreek meervoudige intelligenties en leerstijlen aan. Iedereen leert 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 pakken (leercyclus van Kolb). Er zijn meervoudige intelligenties⁵¹: de linguïstische, de logisch-mathematische, de muzikale, de intrapersonlijke, de ruimtelijke, de naturalistische, de lichamelijke. Door verschillende werkvormen te gebruiken creëer je 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 vergelijking⁵²:

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		

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

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

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. Leer in context: het begrip 'context' wijst op allerlei verbanden tussen de nieuwe leerstof en de wereld van de leerlingen en in ruimere mate de maatschappij en/of het beroep. De kernvraag luidt: Wat weten de leerlingen hierover al? 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 één enkele keer horen of lezen is meestal niet genoeg. Je zou het begrip in verschillende contexten moeten tegenkomen: video's, gastspreker, uitleg van jou, 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 NBN-normen om je teksten, toetsen, opdrachten te structureren.
- 14 Heb hoge verwachtingen en zo krijg je een hoger rendement: de mate waarin je veel verwacht van leerlingen en daarvoor de nodige ondersteuning geeft, bepaalt ook de mate waarin leerlingen presenteren.

10.2 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 vereist geen ingewikkelde voorbereidingen. Deze techniek verloopt volgens het volgende stramien:

- Je 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.

10.3 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.

Binnen het bestek van dit leerplan kan hier niet verder op ingegaan worden. Talrijke publicaties en bijscholingen helpen je om je te bekwamen in deze methodiek.

10.4 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, verhoogt hun taalbeheersing.

10.5 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 ook op een aantal elementen letten die de dyslecticus of de taalzwakke leerling extra ondersteunen maar waar alle leerlingen voordeel mee halen. Hierbij een opsomming van enkele eenvoudige mogelijkheden:

- Zet niet te veel tekst 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 is bovendien extra moeilijk 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 aanleggen 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 versies van boeken en/of verhalen. De leerlingen kunnen dan luisteren terwijl ze meelesen. De grote uitgeverijen bieden die tegenwoordig allemaal aan.
- ...

Bibliografie:

<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

11 Activerende werkvormen

Activerende werkvormen zijn werkvormen die een structuur bieden waardoor alle leerlingen tegelijkertijd aan de slag zijn. De activiteit van leerlingen is daarbij essentieel. 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 zoveel mogelijk hanteert. Activerende werkvormen zijn er niet zomaar om je les op te leuken. Activerende werkvormen zijn een **MUST** in functie van taalgericht onderwijs, 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 intrapersonlijk (= zich eerder reflecterend, op de achtergrond, terugplooiend op zichzelf) 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 een beroep doen op verschillende intelligenties. Als je de leerstof op verschillende manieren aanbiedt, maak je voor meer leerlingen leren mogelijk. 'The more ways we teach, the more students we reach'⁵³.

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.

⁵³ http://www.reading.org/Libraries/Regional_Handouts_New_Orleans/The_More_Ways_We_Teach_the_More_Students_We_Reach.sflb.ashx 17 december 2009.

12 Profilering leerling moderne vreemde talen

In de derde graad aso kunnen leerlingen kiezen voor een of twee van de acht polen⁵⁴ waar zij een of twee wetenschapsdomeinen verder zullen verkennen. Het werk aan de doelstellingen van de tweede graad voedt in belangrijke mate de keuze die zij zullen maken. Voor de polen Wetenschappen, Economie, Grieks/Latijn en Humane wetenschappen bestaan er binnen die tweede graad zogenaamde cesuurdoelen, waardoor de leerlingen al kennis maken met de specificiteit van de pool. Daarnaast beschikt Sportwetenschappen over een studierichtingsleerplan en kunnen leerlingen in het vak wiskunde extra uitdagingen vinden via de leerweg 5 u in het leerplan van de basisvorming.

Leraren beschikken voor die polen dus over specifieke instrumenten om interesse en aanleg van de leerling te observeren en gericht advies te geven. Leerlingen kunnen met behulp van deze instrumenten zichzelf evalueren en een gefundeerde keuze maken.

De pool moderne talen bekleedt hier een uitzonderingspositie: er is geen specifieke studierichting in de tweede graad, de leerplannen bieden geen afzonderlijke leerwegen en er zijn voor de specifieke eindtermen geen cesuurdoelen afgesproken. De eindtermen laten bovendien weinig of geen ruimte om extra doelen toe te voegen aan de leerplannen, waarmee leraar en leerling al een stap zetten in de richting van de specifieke doelen van de pool. Om dit tekort op te vangen suggereren wij hier enkele handvatten die een observatie van aanleg en belangstelling voor de specifieke studie van moderne talen in de derde graad mogelijk maken.

De elementen die voor de moderne talen gelden, kun je uiteraard niet los zien van het gehele keuze- en oriënteringsproces van de school: wat je voor moderne talen kunt observeren, krijgt daarin zijn plaats.

Goed voor taal? Honger naar taal?

Vooreerst is er natuurlijk de evaluatie van de doelstellingen voor de taalvakken in de tweede graad. De gerichtheid op moderne talen in de poolrichtingen vergt een stevige basis uit de tweede graad.

De klassenraad neemt zware risico's als zij leerlingen naar de pool moderne talen oriënteert die slechts nipt of in onvoldoende mate de doelstellingen bereikt hebben, ook al houdt ze daarbij rekening met een groeimarge. De evaluatie blijft een onmisbaar instrument bij het verzamelen van informatie die tot kwaliteitsvolle adviezen of deugdelijk gemotiveerde clausuleringen moet leiden.

Toch is er meer. De graad waarin iemand de doelstellingen uit de leerplannen Duits, Engels en Frans tweede graad beheerst, vertelt heel veel, maar niet alles over de wenselijkheid van een oriëntering naar de derde graad moderne talen. Ook al worden de doelstellingen in de tweede graad op hoog niveau behaald, er zijn voor de pool moderne talen ook nog specifieke aspecten relevant, die we via het leerplan tweede graad niet expliciet verkennen. In de pool moderne talen van de derde graad komen bovenop het communicatieve aspect ook nog de taal als systeem, het creatieve, het culturele en interculturele, het onderzoekend omgaan met taal aan bod. Klassenraad en leerling moeten zich bij de oriëntatie naar de derde graad van die doelen bewust zijn.

Zonder het over extra (cesuur)doelen te hebben, zullen we er goed aan doen om met het oog op die specificiteit in functie van de oriëntering enkele zaken gericht te observeren. Tijdens de taallessen van de tweede graad, maar ook bij andere leeractiviteiten krijgt de leraar extra kansen voor observatie i.v.m. leervaardigheid, aanleg en motivering. Die observatie krijgt in het oriënteringsproces een plaats naast een gerichte evaluatie van de leerplandoelen.

We letten daarvoor bij de verschillende talen op volgende kenmerken ...

De leerling doet graag talen en is zich bewust van het belang van talen. Dit houdt in dat hij met plezier extra opdrachten lezen en luisteren uitvoert. Boeken lezen, teksten bestuderen, anderstalige programma's volgen... ziet hij als middelen om zijn taalbeheersing te verfijnen en zijn kennis van de wereld te verruimen.

⁵⁴ De aso-studierichtingen in de derde graad zijn een combinatie van twee polen, behalve Humane wetenschappen en Sportwetenschappen.

Hij is bereid en heeft de aanleg om talen te bestuderen op een abstracter niveau: het inductief ontdekken van grammaticaregels, het herkennen van de eigenheid van literatuur en literaire stromingen en de specificiteit van bepaalde tekstsoorten en teksttypes. Hij heeft aanleg en gevoel voor correcte uitspraak, taalregister, en vlotte communicatie. Hij is in staat te groeien naar een onderzoekend benaderen van taal en taaluitingen. De leerling is nieuwsgierig naar andere culturen en van daaruit wil hij graag met andere talen en hun culturen in contact treden en in de doeltaal met native speakers communiceren;

Hij verwerft steeds meer autonomie d.w.z. gebruikt zelfstandig een woordenboek of een spraakkunstoverzicht, reflecteert op betekenis, leert uit eigen fouten en corrigeert zichzelf, ontwikkelt taalstrategieën en past die succesvol toe...

Hij is communicatief, scoort geregeld hoog op opdrachten in de hogere verwerkingsniveaus, vat snel de betekenis van een beluisterd of een gelezen fragment, drukt zich vlot uit in communicatie met medeleerlingen, kan overtuigend een tekst in de doeltaal omschrijven, structureren, interpreteren en beoordelen in gesproken en geschreven taal, parafraseert en vat vlot samen...;

Met het oog op een efficiënte observatie en een correcte oriëntatie kan de leraar uiteraard binnen de grenzen van het leerplan de keuze van het tekstmateriaal, de opdrachten en de werkvormen hierop afstemmen.

De leraren / vakgroepen moderne talen kunnen ook gebruik maken van een vragenlijst die peilt of de leerling gemotiveerd en geïnteresseerd is in het omgaan met en bestuderen van taal. (Voorbeeld als bijlage bij dit leerplan. De vakgroep kan hier vanuit de context en de criteria van de school een selectie maken).

13 Bibliografie

HOOGEVEEN, 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.

13.1 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/
- **BOSMAN, L., DETREZ, C. GOMBEIR, D.**, *Identiteit ontwikkelen, leer-kracht waarderen in eigentijds onderwijs*, Plantyn, 2008.
- **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 .
- **HUGHES G.S.**, *A Handbook of Classroom English*, OUP, 1981.
- **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.
- **RINVOLUCRI, M.**, *Humanising your coursebook*. Activities to bring your classroom to life, Delta Publishing, 2002.
- **TAYLOR, J.**, *The MINIMAX teacher*. Minimise teacher input and maximise student output, Delta Publishing, 2001.
- **PUGLIESE, C.**, *Being creative. The challenge of change in the classroom*, Delta Publishing, 2010.

- **CHANDLER, J., STONE, M.**, *The resourceful English teacher*. A complete teaching companion, Delta Publishing, 2003.
- http://www.cambridge.org/nl/elt/satellite_page/item2493274/Teacher-Support-Plus/?site_locale=nl_NL

13.2 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.

13.3 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.
- **HEATHFIELD, D.**, *Spontaneous Speaking*, , Delta Publishing, 2005.
- **KELLY, G.**, *How to Teach Pronunciation*, Pearson Education/Longman, Harlow, 2000.
- **SION, C.**, *Creating Conversation in Class*, Delta Publishing, 2001.
- **THORNBURY, S.**, *How to Teach Speaking*, Pearson Education/Longman, Harlow, 2005.
- **UNDERWOOD, M.**, *Teaching Listening*, Pearson Education/Longman, Harlow, 1989.

13.4 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.

13.5 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.

13.6 Evaluatie

- **DOCHY, F., SCHELFOUT, W., JANSSENS, S.** (Red.), *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*, Lannoo, 2003.
- **VAN THIENEN, K., SCHOLLAERT, R.**, *Gewikt en gewogen. Evaluatie van communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs*, Garant, 2000.

BIJLAGE 1

Begrippenlijst tweede graad

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, vlotheid, inhoud, 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 wordt gevolgd door feedback aan die leerling. Evaluatie gaat meer over eindresultaten waarbij de cijfers kunnen vergeleken worden met die van andere leerlingen. Evaluatie en *assessment* worden vaak door elkaar gebruikt.

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 computer, een rol speelt.

BZW en BZL

Begeleid zelfstandig leren is een didactiek waarbij de leerders bepaalde leerfuncties zelf bepalen. In een traditionele aanpak heb jij de leerfuncties in handen. Jij bepaalt het leerdoel, de wijze waarop de leerlingen zich oriënteren op de taak, de aard van de leertaak. Jij 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 voeren zelfstandig taken uit in opdracht van, en onder begeleiding van jou.

chunks

Woordeenheden, groepen woorden die vaak samen (in een adem) gebruikt worden, die a.h.w. sa-men 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*). De termen *collocations* and *chunks* worden vaak door elkaar gebruikt.

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 be-steed 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. De termen CLIL en immersie worden vaak door elkaar gebruikt.

cognitief

Het begrip cognitief betreft de mogelijke beredeningen van de talige operaties: de keuze, schik-king/herschikking en aanpassing aan omkaderende woorden en omstandigheden die een taalleer-der/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, aan-spreekvormen, 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 (verdedigd door Dr. G. Westhoff) waarbij de leraar of medeleerling bepaalde taaluitin-gen van een leerling herhaalt maar met impliciete of expliciete correctie van fouten. De verwachting is dat de leerling als gevolg van correctieve feedback met herformulering de correcte vormen zal overnemen en toepassen in zijn eigen taalproductie.

declaratieve kennis

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

descriptor (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 ...?' -descriptor.

differentiatie

Didactisch principe van verscheidenheid in oefenvormen en werkvormen waarbij diverse groepen en/of individuen een leertraject op maat kunnen volgen.

driloefeningen

Contextarme oefeningen die een productief te beheersen structuur of een woordvormingregel, 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 de richting 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 leeromgeving) 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 jou 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 (beginner) tot C2 (native speaker).

error

Een *error* is een terugkerende fout ten gevolge van gebrek aan kennis van de regels, een *mistake* is een occasionele fout die ontstaat ten gevolge van onoplettendheid.

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 descriptor van het ERK kan de taalleerder zijn niveau zo beschrijven dat het ook in internationale context correct kan worden geduid. Met een softwareprogramma (bv. via dialang.org) kan de leerder zichzelf online toetsen.

formatieve evaluatie

Bij formatieve evaluatie is het belang van de informatie vooral gelegen in de mogelijkheden tot feedback. Met dit evaluatietype wordt een tussentijdse vorm van evaluatie bedoeld, die de basis vormt voor de optimalisering en bijsturing van het onderwijsleerproces: enerzijds het leerproces van de leerlingen en anderzijds het onderwijzen door jou. Formatieve evaluatie wordt dus meer beschouwd als een middel tot leren dan als een maatregel tot toelating of selectie. De term *formatief* wijst erop dat de kennis en vaardigheden waarover de leerlingen aan het einde van het leerproces moeten beschikken nog moeten 'gevormd' worden (Van Petegem, Vanhoof)

gespreide evaluatie

Gespreide evaluatie betekent dat de punten van toetsen of taken die gespreid werden over een langere periode meetellen bij de eindevaluatie. Gespreide evaluatie omvat zowel beperkte toetsen na kortere leerperiodes als een 'examen' op het einde van een trimester of semester.

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 aangeboden worden, bv. op een elektronisch platform. 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 inhouden 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 bestudeerd wordt. 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*. Leerautonomie wordt opgebouwd in modules van Begeleid Zelfstandig Werken en Begeleid Zelfstandig Leren.

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.

mistake

Een *mistake* is een occasionele fout die ontstaat ten gevolge van onoplettendheid; een *error* is een terugkerende fout ten gevolge van gebrek aan kennis van de regels.

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).

noticing

Noticing (Krashen) is een leerprincipe waarbij de leerder zich bewust wordt van de manier waarop hij taal leert en verwerft. De leraar doet aan *awareness-raising* en bevordert zodoende dit bewustwordingsproces.

one computer classroom

Met een centrale computer in de klas (inclusief projector en geluidsversterking) kun je diverse zaken projecteren en laten beluisteren. Je kunt beeldondersteunend werken, antwoorden projecteren, bordschema's laten zien en opslaan, presenteren, videoclipen 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 je helpt om je lessen op te bouwen.

peer evaluation

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

permanente evaluatie

Permanente evaluatie bestaat uit een voortdurende opvolging van de vorderingen van leerlingen aan de hand van een opvolgsysteem (zoals een logboek, een leerlingvolgsysteem en dergelijke). Onder permanente evaluatie wordt dus een regelmatige evaluatie van de studieprestatie van de leerling verstaan.

portfolioleren

Een manier van zelfstandig leren waarbij de leerder werkt aan eigen werkpunten of taalbehoefes binnen een individueel leertraject. Het resultaat van die werking wordt verzameld in een verzamelmapp: 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.

scaffolding

Scaffolding is een didactisch principe waarbij aan de jonge leerder steun wordt gegeven, net zoals stellingen een bouwproject kunnen ondersteunen. Je biedt ondersteuning in de vorm van instructies, opdrachten, teksten, didactische hulpmiddelen. Het is de bedoeling dat deze vormen van ondersteuning geleidelijk afgebouwd worden zodat de leerling zelfstandigheid verwerft in zijn leren.

scannen

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

skimmen

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

slang

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

strategie

Strategieën zijn tactieken en methodes die de leerder toelaten om snel en efficiënt te leren en te communiceren. Bij een leesstrategie zal de lezer bijvoorbeeld rekening houden met doelgroep, afbeeldingen, tekstsoort, register, titels en ondertitels om op een goede manier te kunnen lezen. **Je** leerlingen leren op welke 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

Bij summatieve evaluatie wil men een eindoordeel uitspreken over de prestaties van een bepaalde leerling. Deze evaluatie wil dus als het ware een samenvatting geven van wat de leerling al bereikt heeft. Summatieve evaluatie is gericht op resultaatbepaling (Van Petegem, Vanhoof).

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 ze beheersen om het eindproduct te realiseren. De leraar heeft een coachende rol. Op het einde reflecteren de leerlingen op hun proces en op het resultaat. Op basis van die reflectie onthouden de leerlingen een aantal werkpunten.

taaltaak

Een taaltaak is een realistische taak in een authentieke context waarbij de leerling zelfstandig dient te functioneren in een open situatie. De leerling toont daarmee aan dat hij een competentie heeft verworven (bv. dat hij iemand kan begroeten), dat hij met andere woorden de geleerde kennis op een vaardige manier kan toepassen en daarbij de juiste attitudes heeft ontwikkeld. De taaltaak is de kroon op het leer- en oefenwerk en heeft zijn plaats binnen de eindevaluatie.

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 context in de klas 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

Volgens het principe van validiteit (geldigheid) zorg je ervoor dat de punten specifiek worden geplaatst op wat je wilt toetsen, bijvoorbeeld: leesvaardigheid. Als je wilt toetsen of de leerling een tekst heeft begrepen, dan zul je in de toets peilen naar het begripsvermogen en naar de leesvaardigheid van die leerling. Wanneer je punten aftrekt voor spelling op de antwoorden van de leerling, dan wordt de toets minder valide. Bij het beoordelen van toetsvragen wordt validiteit in de regel gekoppeld aan betrouwbaarheid, relevantie en representativiteit.

visietekst

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

zoekstrategieën

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

BIJLAGE 2

Observatievragen voor pool moderne talen

Hieronder geven we een aantal mogelijke vragen voor een (zelf)evaluatielijst met het oog op de oriëntatie naar de pool moderne talen in de derde graad. Het is aangewezen dat vakgroepen deze lijst vanuit de eigen situatie bekijken en vorm geven.

We hebben daarbij steeds aandacht voor;

- de al verworven taalcompetenties;
- de groeimarge van individuele leerlingen;
- de belangstelling en attitudes die een introductie in de studie van (moderne) talen zullen ondersteunen.

14 Taaltaken

Behaalt de leerling geregeld de leerplandoelstellingen op het hoogste verwerkingsniveau?

Voert de leerling de gevraagde taaltaken autonoom uit of heeft hij nog geregeld ondersteuning nodig?

15 Taalleervaardigheid en -bereidheid

Zet de leerling zijn kennis adequaat in bij de uitvoering van taaltaken of bij de verbetering van opdrachten?

Schat hij zijn taalcompetenties bij de opgelegde taken correct in? Zet hij bij hiaten of deficit spontaan de gepaste hulpmiddelen in?

Is de leerling bereid geregeld op de een of andere manier zelfstandig te oefenen voor de vreemde taal?

Is de leerling bereid veel te lezen, naar de vreemde taal te luisteren?

Is hij bereid ook oefeningen grondig te verwerken en op die manier structuren te verwerven?

16 Taal en cultuur

Toont de leerling interesse voor de vreemde cultuur?

Toont hij interesse voor film, muziek, toneel, humor, schilderkunst, architectuur, literatuur ...?

Toont hij interesse voor de betrokken taalgebieden?

17 Taalvariatie

Houdt de leerling er rekening mee dat een taal verschillende registers en varianten heeft zoals: formele en informele, gesproken en geschreven taal, regionale variatie, variatie naargelang de sociale context ...?

18 Efficiënt gebruik van strategieën

Zet de leerling efficiënt strategieën in om zowel mondeling als schriftelijk te communiceren?

19 Gebruik van hulpmiddelen

Kan de leerling een geschreven tekst als bron gebruiken en voldoende herwerken tot een mondelinge presentatie of een gesprek?

Zoekt de leerling eventueel spontaan ondersteuning bij instrumenten als grammaticaoverzichten, woorden(uitspraak)boeken?

Gebruikt de leerling een vertalend woordenboek efficiënt? Is hij zich voldoende bewust dat een woord naar gelang de context een andere betekenis kan hebben? Kan hij de juiste woordsoort kiezen als hij naar de vreemde taal moet vertalen? *bv. arm : bras of pauvre.*

Is de leerling al vertrouwd met het gebruik van een (eenvoudig) verklarend woordenboek zoals de *Robert junior illustré*, *The Oxford Learners' Dictionary* of *Wahrig Großwörterbuch*?

Kan de leerling een grammatica efficiënt gebruiken: zelfstandig en snel een antwoord op een vraag vinden?

20 Vormcorrectheid

Streeft de leerling naar vormcorrectheid bij productie, zowel mondeling als schriftelijk?

Gebruikt hij daarbij de nodige hulpmiddelen met enige efficiëntie?

Mondeling:

Kent de leerling de relatie teken-klank en past hij deze kennis systematisch toe?

In geval van twijfel (nieuwe woorden, uitdrukkingen en namen): zoekt hij de juiste uitspraak op en kent hij de hulpmiddelen om het probleem op te lossen?

Schriftelijk:

Kan de leerling vlot overweg met bronnen en/of een spellingcorrector om het juiste woord te kiezen, juist te spellen, enz.? Gebruikt hij die op de juiste manier?

21 Onderzoekscompetentie

Kent de leerling enkele betrouwbare bronnen waar hij voldoende en deugdelijke linguïstische en literaire informatie kan vinden? Gebruikt hij deze documenten efficiënt, d.w.z. niet louter kopiëren maar parafraseren of herformuleren, weet hij hoe te citeren en de bron te vermelden?