

ENGELS
TWEEDE GRAAD TSO - KSO
(behalve Handel-Talen)

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO – BRUSSEL D/2012/7841/056
vervangt leerplan D/2002/0279/006
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		6
DEEL 17		
1	ALGEMENE INFORMATIE	7
1.1	Situering van het leerplan.....	7
1.2	Beginsituatie en profiel van de leerling	7
1.3	Plaats van dit leerplan in het geheel van het curriculum Engels secundair onderwijs	8
1.4	Aansluiting bij de doelen van het secundair onderwijs in het algemeen.....	9
1.5	Plaats van de eindtermen in het leerplan.....	9
1.6	De aansluiting van dit leerplan bij het Europees Referentiekader	9
2	ALGEMENE DOELSTELLINGEN	12
3	LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN	13
3.1	Communicatieve vaardigheden.....	13
3.2	De interculturele component	37
3.3	De taalkundige component.....	38
4	MINIMALE UITRUSTING EN DIDACTISCH MATERIAAL.....	48
5	EINDTERMEN	49
DEEL 255		
1	PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN	55
1.1	Luisteren en lezen	55
1.2	Spreken en gesprekken voeren	62
1.3	Schrijven.....	68
1.4	De taalkundige component: spraakkunst en woordenschat	71
1.5	Interculturele competentie	76
2	LEERAUTONOMIE	77
2.1	Omschrijving van het begrip leerautonomie.....	77
2.2	Enkele mogelijkheden	77
2.3	Werken met een portfolio	79
3	EVALUATIE	81
3.1	Verschillende types van evaluatie.....	81
3.2	Reproductie, transfer, open communicatieve opdrachten	82
3.3	Integratie van kennis en vaardigheden	84
3.4	Validiteit en authenticiteit.....	84
3.5	Benadering van de totale leerling.....	85
3.6	Evaluatie van attitudes	85
3.7	FAQ in verband met evaluatie.....	86

4	TAALBELEID	92
4.1	Taalgericht vakonderwijs.....	92
4.2	Aandacht voor uitleg van woorden.....	94
4.3	Taakgericht leren - task-based learning - taaltaken.....	94
4.4	Ondersteuning voor dyslectische leerlingen	94
4.5	CLIL.....	95
5	ACTIVERENDE WERKVORMEN	96
6	ICT-INTEGRATIE.....	98
6.1	Hoe kunnen we ICT-middelen inzetten?	98
6.2	Welke ICT- functies en programma's kunnen je leerlingen vooruithelpen bij het uitvoeren van hun taaltaken?	98
6.3	Welke ICT- functies en programma's kunnen je als leraar vooruithelpen bij de lesvoorbereiding?.....	100
7	LEERSTRATEGIEËN	101
	BIJLAGE:.....	102
	BIBLIOGRAFIE.....	110

INLEIDING Een visie op moderne talen

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

De leerplannen moderne vreemde talen van het VVKSO zijn zo opgevat dat ze die hoofddoelstelling van meertaligheid willen realiseren, in overeenstemming met de Europese consensus over het onderwijs¹ in de moderne vreemde talen, 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, om in interactie te kunnen treden met anderstaligen. Dit betekent dat vanaf de start de communicatieve taaltaken centraal staan. Via deze taaltaken leert de leerling de taal efficiënt gebruiken, zowel receptief (lezen en luisteren) als productief (gesprekken voeren, spreken, schrijven). Dat impliceert dat hij, zoals de eindtermen en het Europees Referentiekader het voorzien:

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

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/gemeen-schappelijk_europees_referentiekader.pdf 26 09 2007

² Zie www.vvkso.be => visieteksten. De Coördinatiecommissie Moderne Talen, die de werking van de verschillende leerplancommissies moderne talen van het VVKSO coördineert, publiceerde in november 2007 de tekst 'Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen'. In die tekst licht zij de hierboven samengevatte visie toe en verantwoordt ze die. De tekst vormt een stapsteen en wegwijzer naar een coherente visie op het modernetalenonderricht.

Van meet af aan geldt het volgende:

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

Naarmate de leerling groeit in taalvaardigheid, stel je hogere eisen aan vormcorrectheid.

Dit leerplan wil leerlijnen uitzetten en houvast bieden om leeractiviteiten te ontwikkelen die de leerlingen toelaten het gewenste beheersingsniveau te bereiken.

LEESWIJZER

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 bepaalde infrastructuur beschikken.

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 is er een verband tussen deze leerplandoelstellingen en de niveaus van het **Europees Referentiekader (ERK)**³.

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 voltijds secundair onderwijs worden eindtermen vastgelegd per graad en per onderwijsvorm. **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 werkwijze of aanpak om de leerplandoelstellingen te bereiken: de pedagogisch-didactische wenken. De leerplancommissie is vertrokken van een nodenanalyse: op welke vragen in verband met bijvoorbeeld de aanpak van communicatieve en functionele vaardigheden willen leraars graag een antwoord vinden in de leerplannen? Ook leerautonomie, taalbeleid, ICT-integratie, activerende werkvormen staan in dit deel. Het aspect evaluatie, vooral de integratie van kennis en vaardigheden, komt er eveneens aan bod. Tot slot is er een beperkte bibliografie te vinden en een lijst van termen.

³ 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/gemeen-schappelijk_europees_referentiekader.pdf 26 09 2007

DEEL 1

1 ALGEMENE INFORMATIE

1.1 Situering van het leerplan

Dit leerplan is bedoeld voor **alle richtingen in de tweede graad kso en tso behalve de richting Handel-Talen**. Daarbij is er een onderscheid tussen de richtingen in het kso en tso in het algemeen, en een aantal richtingen waar de beheersing van het Engels zwaarder doorweegt.

De basisdoelstellingen van dit leerplan gelden voor de richtingen waar de lessentabellen in de basisvorming een cursus Engels van twee uur per week vermelden.

Daarnaast zijn er richtingen zoals Toerisme met een cursus Engels a rato van drie uren per week. Ook de lessentabel in de richting Handel vermeldt de mogelijkheid om een extra uur Engels aan te bieden. In dat geval zijn er ook in deze richting drie uren Engels per week in plaats van twee. Voor de drie-uurscursus Engels voorziet dit leerplan uitbreidings- en verdiepingsdoelstellingen. Die zijn aangeduid met het teken (V/U). Van de leerlingen in de drie-uursrichtingen wordt een betere taalbeheersing verwacht (langere en moeilijkere teksten begrijpen, vlotter gesprekken voeren, hogere vormcorrectheid in spreken en schrijven bereiken). Deze uitbreidings- en verdiepingsdoelstellingen moeten er dus toe leiden dat de leerlingen een dieper inzicht in de structuur van de vreemde taal verwerven en dat het beheersingsniveau van de communicatieve vaardigheden hoger ligt dan bij de leerlingen die slechts twee uur per week Engels gehad hebben. Daarnaast zijn er ook een aantal bijkomende doelstellingen en/of leerinhouden specifiek voor de drie-uursrichtingen. Samenvoegingen van richtingen met een twee-uurscursus Engels en richtingen met een drie-uurscursus Engels zijn dus niet logisch en niet aangewezen.

Dit geeft het volgende schema:

richtingen + uren	doelstellingen
alle kso en tso-richtingen met 2 u Engels	basisdoelstellingen
kso en tso-richtingen met 3 u Engels	basisdoelstellingen en uitbreidingsdoelstellingen

Om je toe te laten je lespraktijk aan te passen aan de wisselende noden van de leerlingen, is het leerplan Engels kso-tso relatief open. Concreet betekent dit dat alle leerlingen dezelfde algemene doelen nastreven, maar dat er verschillen zullen zijn in de mate waarin en manier waarop ze de doelstellingen bereiken. Dit hangt af van de individuele leerling en de concrete klassituatie, maar wordt ook bepaald door de gekozen studierichting. Je kunt dus je lessen aanpassen aan de realiteit van je klas.

1.2 Beginsituatie en profiel van de leerling

Alle leerlingen hebben in het tweede leerjaar van de eerste graad een cursus Engels gehad a rato van twee lessen per week. Deze leerlingen hebben in principe het **algemene beheersingsniveau A2 van het Europees Referentiekader** (zie verder) bereikt. Velen worstelen echter nog met een aantal doelstellingen op A2-niveau. De bedoeling is dat alle leerlingen tegen het einde van de tweede graad het A2-niveau **ten volle** bereiken. Vormen van differentiatie zijn hier echter aangewezen. Sommige leerlingen kunnen immers al elementen van een B1-niveau aan.

De leerlingen die voor de tweede graad kso of tso kiezen, geven blijk van een meer praktische ingesteldheid. Hun belangstelling is sterker gericht op het verwerven van praktische vaardigheden en kennis, hetzij op technisch-wetenschappelijk gebied, hetzij in de administratieve, commerciële, creatieve, artistieke of dienstverlenende sectoren. Deze leerlingen moeten het onmiddellijke verband zien tussen de leerstof en de concrete situatie waarin ze die leerstof nodig hebben. Leerstof moet bruikbaar zijn voor hen.

1.3 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 waar de leerlingen het globale ERK-niveau A2 behaald hebben. Velen worstelen echter nog met een aantal doelstellingen op A2-niveau.

Bij het beëindigen van de tweede graad van het secundair onderwijs moeten de leerlingen opnieuw kiezen welke studierichting zij in de derde graad zullen volgen. Voor de meeste leerlingen uit onze doelgroep zijn de keuzemogelijkheden weliswaar niet meer zo open als op het einde van de eerste graad, maar hun keuze zal niettemin gevolgen hebben, zowel voor de verwachte beginsituatie van het leerplan Engels dat eraan verbonden is, als voor de inhoudelijke opvulling ervan.

In het secundair onderwijs leer je de moderne vreemde talen in de eerste plaats om er zelfstandig iets concreets en praktisch mee te doen. Een moderne vreemde taal leren bestaat uit het verwerven van vaardigheden. Daarbij gaat het vooral om lees-, luister-, spreek- en gespreksvaardigheid in concrete, voor de leerlingen herkenbare situaties.

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.

Om deze algemene doelstellingen te bereiken, 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. Ze stellen deze kso- of tso-leerlingen in staat om op het einde van het secundair onderwijs het globale ERK-niveau A2-B1 te bereiken.

Voor leerlingen die in de derde graad een studierichting kiezen waarin geen Engels meer voorkomt daarentegen, zal de cursus Engels in de tweede graad een afgerond geheel moeten 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.

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, respect voor zichzelf en anderen, contactvaardigheid en bereidheid tot samenwerking.

Het spreekt voor zich dat dit slechts kan als de leraren in hun les Engels aan deze attitudes werken.

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.

1.6 De aansluiting van dit leerplan bij het Europees Referentiekader ⁴

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

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

⁴ 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/gemeen-schappelijk_europees_referentiekader.pdf 26 09 2007

De linking⁵ van de huidige eindtermen aan het ERK levert de volgende beheersingsniveaus in het secundair onderwijs op:

	Luisteren	Lezen	Spreken	Mondel. interactie	Schrijven	Globaal
1^{ste} gr. A-stroom	A 1/A 2	A 1/ A 2	A 2	A 2	A 1/A 2	A 2
2^{de} gr. aso	A 2/B 1	A 2/B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
2^{de} gr. bso	A 1	A 1	Geen ET	A 1	A 1	A 1
2^{de} gr. kso/tso	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2
3^{de} gr. aso	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
3^{de} gr. bso (1+2)	A 1/A2	A 1/A2	A 1	A1/A 2	A 1	A 1
3^{de} gr. bso (3)	A 2	A1/A 2	A 1	A 2	A 1	A 2
3^{de} gr. kso/tso	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2	A 2/B 1

Dit leerplan beschrijft doelstellingen op het niveau A2 van het ERK. De vergelijking met het niveau van de eerste graad zou de indruk kunnen geven dat de leerlingen ter plaatse blijven trappelen. Niets is minder waar. Immers, ook al lijken de niveaus op gelijke afstand van elkaar te liggen, taalleerders hebben telkens zowat het dubbele van de tijd nodig om van het ene niveau naar het volgende te gaan. **Dus leerders hebben gemiddeld meer dan tweemaal zoveel tijd nodig om het B-niveau te bereiken vanuit A2 als zij nodig hadden om A1 te bereiken.** Dit komt door de noodzakelijke verbreding van het bereik van activiteiten, vaardigheden en taal die ermee gepaard gaat.

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

⁵ Uitgangspunten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen MVT lager en secundair onderwijs, RSO/EXT/DOC/066

Het Europees Referentiekader		Globale schaal
Vaardige gebruiker	C2	Kan vrijwel alles wat hij of zij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is uit verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.
	C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
Onafhankelijke gebruiker	B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.
	B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
Basisgebruiker	A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in eenvoudige 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 eenvoudige manier reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

2 ALGEMENE DOELSTELLINGEN

De visietekst “Een visie op het onderwijs moderne vreemde talen”⁶ 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.⁷

De leerlingen ontwikkelen **attitudes** van bereidheid tot taalgebruik, bereidheid tot taalzorg en bereidheid om de taal te leren, in de taal positief te evolueren en te reflecteren over het eigen taalgedrag.

Zij kunnen **adequaat en zelfstandig functioneren in eenvoudige en courante communicatiesituaties** die relevant zijn voor hun interesse 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 enigszins uitvoeriger beantwoorden en/of iets vertellen m.b.t. het dagelijks leven, hun leefwereld (spreekvaardigheid);
- eenvoudige geschreven mededelingen doen en boodschappen formuleren en daarbij o.m. deelnemen aan vormen van geschreven interactie, zoals corresponderen en chatten (schrijfvaardigheid).

Daartoe hebben de leerlingen functionele woordenschat en spraakkunst nodig.

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

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

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.

⁶ VVKSO, Een visie op het onderwijs moderne vreemde talen, 2007.

⁷ Voor meer uitleg kan je terecht verder in dit leerplan bij 3.1.1. onder Verduidelijking van een aantal begrippen.

3 LEERPLANDOELSTELLINGEN EN LEERINHOUDEN

3.1 Communicatieve vaardigheden

3.1.1 Algemeen

3.1.1.1 Integratie van vaardigheden

De **vijf vaardigheden (luisteren, lezen, spreken, gesprekken voeren en schrijven)** worden in dit hoofdstuk apart behandeld. De vijf vaardigheden zijn immers duidelijk te **onderscheiden** en veronderstellen aparte strategieën. Het ontwikkelen van elke vaardigheid vraagt daarom een specifieke aanpak. Dus zal je in eerste instantie een vaardigheid (lezen bijvoorbeeld) apart inoefenen aan de hand van aangepaste taken. 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 kan je de leestekst in tweede instantie eventueel gebruiken als vertrekpunt voor productieve taken (spreken of schrijven bijvoorbeeld). Door een dergelijke integratie van vaardigheden wordt de opdracht levensechter. In het dagelijkse leven zijn de vijf vaardigheden, luisteren, lezen, spreken, gesprekken voeren en schrijven immers ook vaak geïntegreerd. Zo spreken we met anderen over wat we gelezen en gehoord (beluisterd / gezien) hebben; terwijl we lezen of luisteren maken we aantekeningen of notities van wat we belangrijk of de moeite waard vinden om te onthouden; we schrijven om te antwoorden of te reageren op een mail, een brief, een artikel, een stelling; we maken spiekbriefjes voor een uiteenzetting, enzovoort.

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

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

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

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.

In het basisleerplan kso - tso krijgen de receptieve vaardigheden en de gespreksvaardigheid een groter gewicht dan de spreek- en schrijfvaardigheid. De uitbreidingsdoelstellingen stellen hogere eisen aan zowel de receptieve als aan de productieve vaardigheden in het algemeen, dus zeker ook aan spreekvaardigheid en schrijfvaardigheid.

3.1.1.2 Verduidelijking van een aantal begrippen (algemeen)

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 Taaltaak

Een **productieve taaltaak** beschrijft wat de leerlingen in de vreemde taal mondeling en schriftelijk moeten kunnen doen. Deze taaltaken zijn bij voorkeur zo authentiek mogelijk: ze zijn geïnspireerd op reële gebruiksccontexten en worden als zinvol en functioneel ervaren door de leerlingen.

Voorbeelden van productieve taaltaken:

- mondeling 'verslag uitbrengen over een ervaring' of concreter: het dagprogramma van de excursie toelichten en daarbij vertellen wat je precies gedaan en gezien hebt;
- 'een ervaring beschrijven': de leerlingen beschrijven hun eerste schooldag of de eerste keer dat ze mochten uitgaan. Daarbij vertellen ze niet alleen wat ze gedaan hebben, maar ook hoe ze zich voelden.

Een productieve taaltaak leidt dus tot een concreet resultaat of **product**. Dit product is een gesproken of geschreven tekst.

Voorbeelden van teksten of producties:

- een toelichting bij een foto, korte instructies ...
- een e-mail, een bijdrage aan een forum, een kort verslag van een activiteit ...

Een **receptieve taaltaak** leidt naar **een inzicht, een gegeven** (bv. een vertrekur van een trein, het uitzicht van een kamer) of tot **een concreet iets** (bv. een tekening van een ongeluk).

Voorbeelden van receptieve 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.

2 Tekstsoorten (algemeen)

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**:

Tekstsoort	Omschrijving	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 ...
prescriptieve teksten	teksten die vooral het handelen van de ontvanger rechtstreeks willen sturen.	instructie (m.b.t. 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, lied ...

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

3 Tekstkenmerken (algemeen)

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 of weinig
Vertrouwdheid met de inhoud	veel	<i>versus</i>	geen of weinig
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>	onduidelijk

4 Verwerkingsniveaus (algemeen)

De verwerkingsniveaus geven aan wat de leerling met de taal moet kunnen doen. De eindtermen voor receptieve vaardigheden voor de tweede graad kso-tso situeren zich op beschrijvend niveau. Een hoger verwerkingsniveau impliceert dat de onderliggende verwerkingsniveaus ook bereikt zijn. Zo zal de leerling die de gedachtegang in een tekst kan volgen, ook kunnen zeggen waarover de tekst gaat (het globale onderwerp bepalen) en bondig kunnen aangeven wat de auteur over dit onderwerp zegt (de hoofdgedachte achterhalen).

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. Hieronder volgen enkele voorbeelden van verschillende niveaus.

Type taaltaak	Uitleg	Graad
Taaltaken op kopiërend niveau	De leerlingen nemen de informatie letterlijk over	
woorden en zinnen nazeggen teksten hardop lezen woorden en zinnen overschrijven	bv. woorden van het bord overschrijven	1
Taaltaken op beschrijvend niveau	De leerlingen achterhalen de informatie zoals die in de tekst gegeven en opgebouwd is	1 - 2 - 3
het globale onderwerp bepalen	bv. aangeven waarover de tekst gaat.	1 - 2 - 3
de hoofdgedachte achterhalen	bv. aanduiden / in een of enkele zinnen aangeven wat de auteur of spreker over het onderwerp zegt.	1 - 2 - 3
de gedachtegang volgen	bv. de chronologie in een verhaal herkennen, de gebeurtenissen in de volgorde van het verhaal zetten bv. in een argumentatieve tekst herkennen of de auteur voor of tegen een stelling is.	1 - 2 - 3

relevante informatie selecteren	bv. ingrediënten in een recept herkennen bv. bij het beluisteren van een weerbericht aangeven welk weer het wordt in een bepaalde streek.	1 - 2 - 3
de tekststructuur en -samenhang herkennen	bv. oorzaak en gevolg herkennen bv. elementen van een opsomming herkennen.	1 - 2 - 3
cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor de Engelstalige wereld	Het gaat hier over kennis van de wereld in het algemeen en over kennis van taalkundige elementen: bij lezen en luisteren is het belangrijk ook aandacht te besteden aan de zogenaamde kennis van land en volk, aan afkortingen en letterwoorden, taalregisters, afwijkingen van de standaardtaal en aan de connotatie van sommige begrippen (bv. 'a Catholic' of 'a Protestant' heeft in Groot-Brittannië of Ierland een andere connotatie dan in Vlaanderen). Bij deze cultuuruitingen horen ook beleefdheidsconventies bv. "please"...of "Do you care for a cup of tea?" en sociale conventies. Bij het lezen en beluisteren van authentieke teksten in de vreemde taal breiden de leerlingen niet alleen hun taalkennis, maar ook hun kennis van de wereld uit.	2 - 3
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 herstellen bv. de voor- en nadelen aangeven bij de voorstelling van een product bv. een tekst samenvatten (a.d.h.v. een aantal kernwoorden of een structuurschema) bv. zelf een structuurschema of een mindmap maken.	2 - 3
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 en geven aan of een verhaal al of niet tot dit genre behoort; ze verantwoorden hierbij hun mening bv. bij een tekst over een vertrouwd onderwerp geven de leerlingen aan of de auteur voldoende rekening houdt met het standpunt van alle betrokkenen. De leerlingen formuleren hierbij één of meerdere argumenten. Beoordelen van informatie gaat verder dan het formuleren van een eigen mening.	3

5 Strategieën (algemeen)

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. Het is het geheel van technieken, procedures, handelwijzen die de leerling toepast om de taalkaak zo compleet en zo efficiënt mogelijk uit te voeren. Elke geoefende taalgebruiker hanteert deze (misschien) onbewust. Bij de beginnende taalgebruiker moet ons onderwijs die ontwikkelen en versterken. Mogelijke strategieën bij leesvaardigheid zijn: leeshypothesen formuleren op basis van een titel en een foto, scannen, betekenis afleiden uit context ... Mogelijke strategieën bij gespreksvaardigheid zijn vragen om trager te spreken, iets herhalen om te controleren of je de spreker goed begrepen hebt ...

6 Attitudes (algemeen)

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 drie observeerbare vakgebonden attitudes:

De bereidheid en durf om te luisteren, te spreken, gesprekken te voeren, te lezen en te schrijven in het Engels (ET 33*). Bereid zijn om de doeltaal te gebruiken betekent:

- bij lees- en luisteroefeningen:
 - o zich openstellen om te begrijpen wat gezegd of geschreven is in de doeltaal;
 - o strategieën inzetten om te begrijpen wat er gezegd of geschreven is.

- bij gespreks-, spreekoefeningen: moeite doen om enkel de doeltaal te gebruiken en compensatiestrategieën gebruiken:
 - o zeggen dat ze het niet verstaan hebben, en/of dat ze het Engels niet goed beheersen;
 - o vragen om langzamer te spreken en/of iets te herhalen;
 - o vragen om iets te spellen, om iets met andere woorden te zeggen, om iets op te schrijven;
 - o vragen hoe je iets zegt in het Engels en wat iets betekent;
 - o zelf iets herhalen of verifiëren of ze de andere begrepen hebben;
 - o adequaat gebruik maken van modellen en ondersteunend materiaal (foto's, plattegrond, ...)
 - o belangstelling opbrengen voor wat de ander zegt.

- bij communicatie in de klas:
 - o (eenvoudige) vragen stellen, (eenvoudige) boodschappen formuleren in de doeltaal;
 - o antwoorden op vragen van de leerkracht in de doeltaal;
 - o compensatiestrategieën (zie boven) gebruiken;
 - o ...

De bereidheid tot taalzorg (ET 34*). Aandacht hebben voor vormcorrectheid en nauwkeurigheid betekent:

- notities verzorgen, gestructureerd en zo correct mogelijk noteren;
- antwoordsleutels kritisch en correct hanteren;
- bij (voorbereiding van) schrijftaken:
 - o juiste formulering, en schrijfwijze opzoeken of vragen;
 - o modellen gebruiken;
 - o tekst kritisch nalezen;
 - o spellingcorrector en mogelijkheden van de tekstverwerking gebruiken;
 - o zorg besteden aan presentatie (lay-out);
 - o NBN-normen respecteren;
 - o ...

- bij (voorbereiding van) gespreksopdrachten en spreekopdrachten:
 - o juiste formulering vragen, opzoeken in model, woordenboek, lijst;
 - o moeite doen om uitspraak te verzorgen;
 - o vragen of nagaan hoe iets precies gezegd wordt;
 - o modellen gebruiken;
 - o ...

De bereidheid om de taal te leren, in de taal positief te evolueren en te reflecteren over het eigen taalgedrag. Dit houdt in:

- o voorbereidingen maken;
- o notities nemen;
- o nieuwe woorden, collocaties en structuren integreren in schrijf- en spreekopdrachten;
- o fouten nauwkeurig verbeteren;
- o bereid zijn om over het leerproces na te denken en iets beter te willen doen (zelfreflectie);
- o ...

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. (ET 35*)

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 36*)

De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten. (ET 37*)

7 Taalleervaardigheden (algemeen)

Je besteedt bijzondere aandacht aan het leren 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 zal je nu en dan tijdens een klassengesprek nagaan hoe de leerlingen de vreemde taal leren en leermethodes voor een bepaald onderdeel van de cursus aanreiken. 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 31 en 32) 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.

8 Competenties (algemeen)

Een competentie is een samenspel van kennis, vaardigheden, strategieën, attitudes en taalleervaardigheden die een leerling in een bepaalde context moet inzetten om een bepaald communicatief doel te bereiken.

3.1.2 Receptieve vaardigheden

3.1.2.1 Luisteren ⁸

1 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Doelstellingen	
<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 en artistiek-literaire teksten:</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. In deel 3 van dit hoofdstuk vind je de kenmerken die het niveau en de moeilijkheidsgraad van beluisterde teksten bepalen.</p>
<p>Lu 1: het globale onderwerp bepalen. (ET 1)</p> <p>Lu 2: de hoofdgedachte achterhalen. (ET 2)</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: een spontane mening vormen. (ET 5)</p> <p>De leerlingen kunnen van informatieve, prescriptieve, en narratieve teksten:</p> <p>Lu 6: de tekststructuur en samenhang herkennen, d.w.z. de verbanden zien (bv. oorzaak en gevolg), de structurerende elementen herkennen (bv. voegwoorden en verbindende zinnen). (ET 6)</p>	<p>informatieve teksten zoals weerberichten, verkeersinformatie, sprekende klok, programma-aankondigingen, aankomst- en vertrektijden, openings- en sluitingstijden, mededelingen, reclameboodschappen, routebeschrijving, eenvoudige nieuwsberichten, toeristische tips ...</p> <p>narratieve teksten zoals (video)reportages, verhalen, anekdotes, interviews, documentaires ...</p> <p>prescriptieve teksten⁹ zoals aanwijzingen, instructies (ook in verband met lesactiviteiten), recepten, handleidingen, waarschuwingen, eenvoudige instructional videos, trailers, reclameboodschappen ...</p> <p>artistiek-literaire teksten zoals songs, videoclip, trailers, uittreksels uit films en series, (audioversies van) short stories, gedichten, aftelrijmpjes ...</p>
<p>Lu 7: De leerlingen kunnen bij het luisteren en het uitvoeren van luistertaken hun functionele taalkennis inzetten. (ET 31) De functionele taalkennis heeft betrekking op de vorm, de betekenis en het gebruik van woorden en grammaticale structuren, evenals op de uitspraak en de intonatiepatronen.</p> <p>Ze kunnen onder begeleiding van de leerkracht ook nieuwe taalkennis opdoen als een luistertekst als uitgangspunt voor taalstudie gebruikt wordt. (ET 32)</p>	

8 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.

9 Bij de prescriptieve teksten worden gemakkelijkschalve ook een aantal persuasieve teksten gerekend, zoals trailers en reclameboodschappen.

Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik. (ET 32)

Nadenken over taal en taalgebruik betekent dat leerlingen vertrouwd zijn met:

- de elementaire omgangsvormen;
- verschillende tekstsoorten en luistersituaties;
- verschillende omstandigheden en doelen die een bepaalde manier van luisteren vereisen;
- 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.

Lu 8:

De leerlingen kunnen cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor de Engelstalige wereld. (ET 7)

Lu 9:

De leerlingen kunnen bij het beluisteren van teksten **strategieën**¹⁰ gebruiken om hun luisterdoel te bereiken. (ET 8) Ze kunnen

- het luisterdoel bepalen en hun taalgedrag erop afstemmen;
- hypothesen formuleren over de inhoud van de tekst;
- gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst;
- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
- relevante informatie noteren.

Lu 10:

Compensatiestrategieën: in een gesprek kunnen de leerlingen strategieën gebruiken om de gesprekspartner te begrijpen. (ET 24) Ze kunnen:

- ondersteunende lichaamstaal correct interpreteren en eventueel zelf gebruiken;
- zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent;
- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen;
- zelf iets herhalen of iets aanwijzen om na te gaan of ze de gesprekspartner begrepen hebben.

Lu 11:

Leerstrategieën: ze kunnen zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen. (ET 8)

De leerlingen tonen de **attitudes**(*)¹¹ die nodig zijn om de luistertaken goed uit te voeren.

Lu 12*:

Ze zijn bereid en durven onbevooroordeeld te luisteren in het Engels. (ET 33*)

Lu 13*, Lu 14*:

Ze tonen belangstelling voor de aanwezigheid van het Engels in hun leefwereld, ook buiten de school en voor de socioculturele wereld van de Engelse taalgebruikers. (ET 35*)

Ze staan open voor verschillen en gelijkenissen tussen de eigen cultuur en de cultuur van de Engelstalige wereld. (ET 36*)

Lu 15*:

De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten. (ET 37*)

(V/U) DE LEERLINGEN KUNNEN DE TAALTAKEN OOK UITVOEREN MET IETS LANGERE EN ENIGSZINS COMPLEXERE TEKSTEN, MET UITGEBREIDERE WOORDENSCHAT EN MINDER VISUELE ONDERSTEUNING.

¹⁰ 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.

¹¹ Een (*) wijst op een attitude. Je probeert deze attitude zo goed mogelijk te realiseren bij je leerlingen. Voor attitudes geldt een inspanningsverplichting. Dit betekent dat de leraar de leerlingen aanspoort om het beschreven gedrag te vertonen.

Schematische voorstelling van bovenstaande taaltaken

Taaltaken					
De hieronder aangegeven luistertaken zijn op beschrijvend niveau: dit betekent dat de leerlingen de informatie achterhalen en weergeven zoals de tekst die geeft en opbouwt.					
De leerlingen kunnen:		informatieve teksten	prescriptieve teksten	narratieve teksten	artistiek-literaire teksten
Lu 1	het globale onderwerp bepalen in (ET 1)	x	x	x	x
Lu 2	de hoofdgedachte achterhalen in (ET 2)	x	x	x	x
Lu 3	de gedachtegang volgen van (ET 3)	x	x	x	x
Lu 4	relevante informatie selecteren in (ET 4)	x	x	x	x
Lu 5	een spontane mening vormen over (ET 5)	x	x	x	x
Lu 6	de tekststructuur en de samenhang in de tekst herkennen, d.w.z. de verbanden zien (bv. oorzaak en gevolg), de structurerende elementen herkennen (bv. voegwoorden en verbindende zinnen) (ET 6)	x	x	x	
Bij het uitvoeren van luistertaken kunnen de leerlingen:					
Lu 7	<p>hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. (ET 31) (ET 32) De functionele taalkennis heeft betrekking op de vorm, de betekenis en het gebruik van woorden en grammaticale structuren die al in de klas behandeld werden. Dit betekent dat de leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hun taalkennis kunnen inzetten en vastzetten 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>Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik. (ET 32)</p> <p>Nadenken over taal en taalgebruik betekent dat leerlingen vertrouwd zijn met:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elementaire omgangsvormen; - verschillende tekstsoorten en luistersituaties; - verschillende omstandigheden en doelen die een bepaalde manier van luisteren vereisen; - de opbouw van verschillende tekstsoorten zoals een gesprek of een gesproken tekst (openingsrituelen, onvolledige zinnen, hernemen van woorden, aarzelingen, herhalingen, redundantie); - het register (formeel, informeel, vertrouwelijk) in duidelijke situaties; - intonatiepatronen; - non-verbaal gedrag. 				

Lu 8	cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor de Engelstalige wereld. (ET 7)
Lu 9	zo nodig de volgende strategieën om het luisterdoel te bereiken, hanteren: (ET8) (ET 24): - Luisterstrategieën: (ET 8) ze kunnen: - het luisterdoel bepalen en hun taalgedrag erop afstemmen; - hypothesen formuleren over de inhoud van de tekst; - gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst; - de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context; - relevante informatie noteren.
Lu 10	Compensatiestrategieën: in een gesprek kunnen de leerlingen strategieën gebruiken om de gesprekspartner te begrijpen. (ET 24) Ze kunnen: - ondersteunende lichaamstaal correct interpreteren en eventueel zelf gebruiken; - zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent; - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen; - zelf iets herhalen of iets aanwijzen om na te gaan of ze de gesprekspartner begrepen hebben.
Lu 11	Leerstrategieën: (ET 8) ze kunnen: zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen.
Bij het uitvoeren van luistertaken ontwikkelen de leerlingen volgende attitudes:	
Lu 12*	Ze zijn bereid en durven onbevooroordeeld te luisteren in het Engels. (ET 33*)
Lu 13*	De leerlingen hebben belangstelling voor de aanwezigheid van het Engels in hun leefwereld, ook buiten de school en voor de socioculturele wereld van de Engelstaligen. (ET 35*)
Lu 14*	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. (ET 36*)
Lu 15*	De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten. (ET 37*)

(V/U) DE LEERLINGEN KUNNEN DE TAALTAKEN OOK UITVOEREN MET IETS LANGERE EN ENIGSZINS COMPLEXERE TEKSTEN, MET UITGEBREIDERE WOORDENSCHAT EN MINDER VISUELE ONDERSTEUNING.

2 Voorbeelden van teksten die bij elke tekstsoort aan bod kunnen komen:

Informatieve teksten	weerberichten, verkeersinformatie, programma-aankondigingen, aankomst- en vertrektijden, mededelingen, routebeschrijving, eenvoudige nieuwsberichten, toeristische tips ...
Prescriptieve teksten	aanwijzingen, instructies (ook in verband met lesactiviteiten), recepten, waarschuwingen, instructional videos, reclameboodschappen ...
Narratieve teksten	(video)reportages, (reis)verhalen, anekdotes, interviews, feuilleton, documentaires ...
Artistiek-literaire teksten	songs, videoclip, trailers, uittreksels uit films en series, (audioversies van) short stories, gedichten, aftelrijmpjes ...

3 De tekstkenmerken van de beluisterde documenten

De beluisterde documenten hebben de volgende kenmerken:

Onderwerp	<ul style="list-style-type: none"> - concreet; - in verband met de eigen leefwereld en het dagelijkse leven; - vertrouwd en af en toe minder vertrouwd; - 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; - af en toe ook met achtergrondgeluiden; - 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. - ook met redundante informatie
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"> - rustig 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 van de leraar, gesprekken in de klas, videomateriaal, audio-opnames, gesproken documenten op het internet in een multimediale omgeving (gesproken boodschap ondersteund met beeldmateriaal en titels of legendes). De leerlingen horen in ieder geval 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.

4 Leerlijn luistervaardigheid eerste graad - tweede graad

Het kopiërend niveau komt niet voor in de tweede graad. Heel wat leerplandoelstellingen en tekstsoorten kwamen ook al aan bod in de eerste graad.

In de tweede graad kunnen de leerlingen teksten aan die langer zijn. De beluisterde tekstfragmenten kunnen in de tweede graad kso en tso nu ook een klein beetje afwijken van de standaardtaal. Er is aandacht voor digitale media.

Het belangrijkste verschil met de eerste graad is dat de prescriptieve teksten vaker aan bod komen. Leerlingen moeten nu ook cultuuruitingen die eigen zijn aan de Engelstalige wereld kunnen herkennen.

3.1.2.2 Lezen

1 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Doelstellingen	
<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. (ET 9)</p> <p>Le 2: de hoofdgedachte achterhalen. (ET 10)</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: een spontane mening vormen. (ET 13)</p> <p>De leerlingen kunnen van informatieve, prescriptieve, narratieve teksten:</p> <p>Le 6: de tekststructuur en samenhang herkennen (ET 14), d.w.z. de verbanden zien (bv. oorzaak en gevolg), de structurerende elementen herkennen (bv. voegwoorden en verbindende zinnen).</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. Deel 3 van dit hoofdstuk vermeldt kenmerken die het niveau en de moeilijkheidsgraad van teksten bepalen.</p> <p>informatieve teksten zoals nieuwsberichten uit kranten en tijdschriften, weerberichten, interviews, dialogen, mededelingen, folders, brochures, toeristische en andere informatie, informele boodschappen (brieven en e-mails), verslagen, wiki's, webpagina's en andere digitale teksten, affiches, etiketten, verpakkingen, prijslijsten, formulieren, tabellen, een overzicht van radio-/tv-programma's, sportagenda, hitparade, schema's, recensies ...</p> <p>narratieve teksten zoals reportages, verhalen, dialogen, moppen, anekdotes, getuigenissen, eenvoudige boeken ...</p> <p>prescriptieve teksten¹² zoals recepten, handleidingen, waarschuwingen, opschriften, aankondigingen, regels bij sport en spel, gebruiksaanwijzingen, reclameboodschappen, advertenties, reglementen ...</p> <p>argumentatieve teksten zoals lezersbrieven, discussiefora ...</p> <p>artistiek-literaire teksten zoals gedichten, verhalen, strips, cartoons, kortverhalen, passages uit (jeugd) romans ...</p>
<p>Le 7: De leerlingen kunnen hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. (ET 31) (ET 32) De functionele taalkennis heeft betrekking op de vorm, de betekenis en het gebruik van woorden en grammaticale structuren die al in de klas behandeld werden. Dit betekent dat de leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none">- hun taalkennis kunnen inzetten en vastzetten 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>Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik. (ET 32)</p>	

¹² Bij de prescriptieve teksten worden gemakkelijksheidshalve ook een aantal persuasieve teksten gerekend, zoals reclameboodschappen.

Nadenken over taal en taalgebruik betekent dat leerlingen vertrouwd zijn met:

- verschillende tekstsoorten;
- verschillende omstandigheden en doelen die een bepaalde manier van lezen vereisen;
- de opbouw van verschillende tekstsoorten zoals een brochure, een advertentie, een recept ...
- het register (formeel, informeel, vertrouwelijk) in duidelijke situaties.

Le 8:

De leerlingen kunnen cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor de Engelstalige wereld. (ET 15)

Le 9:

De leerlingen kunnen bij het lezen van teksten **strategieën**¹³ gebruiken om hun leesdoel te bereiken. (ET 16)

Leesstrategieën: ze kunnen:

- het leesdoel bepalen en hun leesgedrag erop afstemmen;
- hypothesen formuleren over de inhoud van de tekst;
- gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst;
- onduidelijke passages herlezen;
- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
- relevante informatie noteren.

Le 10:

Compensatiestrategieën (ET 16): ze kunnen waar nodig

- digitale en niet-digitale hulpbronnen (zoals een woordenboek ...) en gegevensbestanden (zoals woordenlijsten, lijsten van onregelmatige werkwoorden ...) raadplegen en rekening houden met de gevonden informatie.

Le 11:

Leerstrategieën: (ET 16): ze kunnen:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen.

De leerlingen tonen de **attitudes**(*)¹⁴ die nodig zijn om de luistertaken goed uit te voeren.

Le 12:

Ze zijn bereid Engelse teksten te lezen. (ET 33*)

Le 13:

Ze tonen belangstelling voor de aanwezigheid van het Engels in hun leefwereld, ook buiten de school en voor de socioculturele wereld van de Engelse taalgebruikers. (ET 35*)

Le 14:

Ze staan open voor verschillen en gelijkenissen tussen de eigen cultuur en de cultuur van de Engelstalige wereld. (ET 36*)

Le 15:

De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten. (ET 37*)

(V/U) DE LEERLINGEN KUNNEN DE TAALTAKEN OOK UITVOEREN MET IETS LANGERE EN ENIGSZINS COMPLEXERE TEKSTEN, MET UITGEBREIDERE WOORDENSCHAT EN MINDER VISUELE ONDERSTEUNING.

Schematische voorstelling van bovenstaande taaltaken: zie volgende pagina.

13 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.

14 Een (*) wijst op een attitude. Je probeert deze attitude zo goed mogelijk te realiseren bij je leerlingen. Voor attitudes geldt een inspanningsverplichting. Dit betekent dat de leraar de leerlingen aanspoort om het beschreven gedrag te vertonen.

Schematische voorstelling van bovenstaande taaltaken

Taaltaken						
De hieronder aangegeven leestaken zijn op beschrijvend niveau: dit betekent dat de leerlingen de informatie achterhalen en weergeven zoals de tekst die geeft en opbouwt.						
De leerlingen kunnen:		informatieve teksten	prescriptieve teksten	narratieve teksten	argumentatieve teksten	artistiek-literaire teksten
Le 1	het 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	een spontane mening vormen over (ET 13)	x	x	x	x	x
Le 6	de tekststructuur en – samenhang herkennen d.w.z. de verbanden zien, de structurerende elementen herkennen in (ET 14)	x	x	x		
Bij het uitvoeren van leestaken kunnen de leerlingen:						
Le 7	<p>hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. (ET 3) (ET 32) De functionele taalkennis heeft betrekking op de vorm, de betekenis en het gebruik van woorden en grammaticale structuren die al in de klas behandeld werden. Dit betekent dat de leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hun taalkennis kunnen inzetten en vastzetten 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>Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik. (ET 32)</p> <p>Nadenken over taal en taalgebruik betekent dat leerlingen vertrouwd zijn met:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verschillende tekstsoorten; - verschillende omstandigheden en doelen die een bepaalde manier van lezen vereisen; - de opbouw van verschillende tekstsoorten zoals een brochure, een advertentie, een recept ... - het register (formeel, informeel, vertrouwelijk) in duidelijke situaties. 					
Le 8	cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor de Engelstalige wereld. (ET 15)					

Le 9	Indien nodig, volgende strategieën gebruiken om hun leesdoel te bereiken (<i>ET 16</i>): Leesstrategieën: ze kunnen: - het leesdoel bepalen en hun leesgedrag er op afstemmen; - hypothesen vormen over de inhoud van de tekst; - gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst; - onduidelijke passages herlezen; - relevante informatie aanduiden; - de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.
Le 10	Compensatiestrategieën: ze kunnen waar nodig - digitale en niet-digitale hulpbronnen (zoals een woordenboek) en gegevensbestanden (zoals woordenlijsten, lijsten van onregelmatige werkwoorden ...) raadplegen en rekening houden met de gevonden informatie. (<i>ET 16</i>)
Le 11	Leerstrategieën: ze kunnen - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen. (<i>ET 16</i>)
Bij het uitvoeren van leestaken ontwikkelen de leerlingen volgende attitudes¹⁵:	
Le 12*	bereidheid tonen om teksten in de doeltaal te lezen. (<i>ET 33*</i>)
Le 13*	belangstelling tonen voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers ervan. (<i>ET 35*</i>)
Le 14*	open staan voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt. (<i>ET 36*</i>)
Le 15*	open staan voor de esthetische component van teksten. (<i>ET 37*</i>)
(V/U) DE LEERLINGEN KUNNEN DE TAALTAKEN OOK UITVOEREN MET IETS LANGERE EN ENIGSZINS COMPLEXERE TEKSTEN, MET UITGEBREIDERE WOORDENSCHAT EN MINDER VISUELE ONDERSTEUNING.	

15 Een (*) wijst op een attitude. Je probeert deze attitude zo goed mogelijk te realiseren bij je leerlingen. Voor attitudes geldt een inspanningsverplichting. Dit betekent dat je de leerlingen aanspoort om het beschreven gedrag te vertonen.

2 Voorbeelden van tekstsoorten

Informatieve teksten	nieuwsberichten over bepaalde gebeurtenissen uit kranten en tijdschriften, weerberichten, interviews, dialogen, mededelingen, folders, brochures, toeristische en andere informatie, informele boodschappen (brieven en e-mails), verslagen, wiki's, blogs, webpagina's en andere digitale teksten, affiches, etiketten, verpakkingen, prijslijsten, formulieren, tabellen, een overzicht van radio-/tv-programma's, sportagenda, hitparade, schema's, recensies ...
Prescriptieve teksten	aanwijzingen, opschriften, waarschuwingen, aankondigingen, regels bij sport en spel, instructies, gebruiksaanwijzingen, handleidingen, recepten, reclameboodschappen, advertenties, reglementen ...
Narratieve teksten	reportages, verhalen, dialogen, anekdotes, moppen, getuigenissen, eenvoudige boeken ...
Argumentatieve teksten	lezersbrieven, discussiefora ...
Artistiek-literaire teksten	gedichten, verhalen, strips, cartoons, kortverhalen, passages uit (jeugd)romans, toneel ...

3 De tekstkenmerken van de leesdocumenten

De leesteksten hebben de volgende kenmerken:

Onderwerp	<ul style="list-style-type: none">- concreet;- vertrouwd en af en toe minder vertrouwd voor leerlingen;- hebben betrekking op de eigen leefwereld, het dagelijks leven;- af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard (bv. de actualiteit).
Taalgebruikssituatie	<ul style="list-style-type: none">- concrete en voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties (om zich te informeren, om zich te ontspannen ...);- teksten met en zonder visuele ondersteuning;- teksten bevatten elementen die eigen zijn aan de Engelstalige wereld;- met aandacht voor digitale media.
Structuur en samenhang	<ul style="list-style-type: none">- enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen;- eenvoudige en duidelijke tekststructuur;- teksten bevatten ook redundante informatie.
Lengte	<ul style="list-style-type: none">- vrij korte teksten.
Woordenschat en taalvariëteit	<ul style="list-style-type: none">- frequente woorden;- overwegend eenduidig in de context;- standaardtaal;- informeel en formeel.

Je gebruikt bij voorkeur authentieke en semi-authentieke teksten.

4 Leerlijn leesvaardigheid eerste graad – tweede graad

Heel wat leerplandoelstellingen en tekstsoorten kwamen ook al aan bod in de eerste graad. Toch zijn er enkele verschillen. Het kopiërend niveau komt wel voor in de eerste graad, maar niet meer in de tweede graad. In de tweede graad kunnen de leerlingen teksten aan die langer zijn. Daarnaast zijn de onderwerpen niet meer alleen geënt op de eigen leefwereld en het dagelijks leven. Soms zijn er ook onderwerpen van algemenere aard. Er is in de tweede graad aandacht voor digitale media. Ook dat is iets nieuws. Een ander belangrijk verschil met de eerste graad is dat in de tweede graad argumentatieve teksten aan bod komen terwijl dat niet in het geval was in de eerste graad. Leerlingen moeten nu ook cultuuruitingen die eigen zijn aan de Engelstalige wereld kunnen herkennen.

3.1.3 Productieve vaardigheden

3.1.3.1 Spreken

1 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

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

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels.

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

Doelstellingen	Mogelijke producties/taken:
De leerlingen kunnen de volgende spreektaken uitvoeren op beschrijvend niveau :	
Spr 1: informatie meedelen uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten. (ET 17)	<ul style="list-style-type: none">- mondeling verwoorden van elementen uit een niet al te complex persartikel, een verhaal, een filmfragment ...- praktische informatie geven uit een niet al te complexe gebruiksaanwijzing, folder ...
Spr 2: beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten navertellen. (ET 18)	<ul style="list-style-type: none">- een eenvoudig verhaal, film(fragment) navertellen ...- een niet al te complex(e) nieuwsitem, reportage, reiservaring mondeling navertellen (a.d.h.v. een spreekkader ¹⁶)
Spr 3: een spontane mening geven over informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten. (ET 19)	<ul style="list-style-type: none">- een eigen spontane mening verwoorden over een lied, over een gebeurtenis, een verhaal ...
Spr 4: een situatie, een gebeurtenis of een ervaring beschrijven. (ET 20)	<ul style="list-style-type: none">- een uitstap, een ongeluk, een spel ... beschrijven
De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van de spreektaken :	
Spr 5: hun functionele kennis (de in de klas behandelde woordenschat en grammaticale structuren) inzetten en uitbreiden. (ET 31)(ET 32)	

¹⁶ Een spreekkader en een schrijfkader zijn vormen van ondersteuning voor leerlingen bij het produceren van teksten. Daarbij krijgen ze een structuur die ze kunnen gebruiken voor hun eigen tekst. De structuur bestaat uit beginzinnen, tussenzinnen en/of woorden die ze kunnen hanteren en verder aanvullen. De bedoeling is dat ze op die manier beter gestructureerde en vlottere teksten produceren. Een voorbeeld vind je in de pedagogische wenken.

De leerlingen passen de volgende strategieën toe: (ET 21)
Spr 6: Spreekstrategieën: (ET 21) <ul style="list-style-type: none"> - het spreekdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; - gebruik maken van non-verbaal gedrag; - iets op een andere wijze (via omschrijvingen) zeggen; - gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal waar nodig; - een spreekplan opstellen waar nodig.
Spr 7: Compenserende strategieën: (ET 21) <ul style="list-style-type: none"> - digitale en niet-digitale hulpbronnen (bv. woordenboeken) en gegevensbestanden (bv. een woordenlijst) raadplegen en de gevonden informatie correct gebruiken.
Spr 8: Leerstrategieën: (ET 21) <ul style="list-style-type: none"> - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; - bij een gemeenschappelijke spreektaak: <ul style="list-style-type: none"> o afspraken maken over inhoud en formulering (taal); o elkaars inbreng in de tekst benutten; o elkaars tekst nakijken.
Bij het uitvoeren van de gesprekken ontwikkelen de leerlingen volgende attitudes ¹⁷ :
Spr 9*: Ze tonen durf en bereidheid om de spreektaken uit te voeren en de gepaste strategieën in te zetten. (ET 33*)
Spr 10*: Ze streven naar taalverzorging (= een zo groot mogelijke vormcorrectheid). (ET 34*)

2 Tekstkenmerken

De leerlingen produceren teksten die voldoen aan de volgende kernmerken:

Onderwerp	- concreet en vertrouwd; - eigen leefwereld en dagelijks leven; - af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard.
Taalgebruikssituatie	- concrete en voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties; - af en toe met achtergrondgeluiden; - met en zonder visuele ondersteuning waaronder non-verbale signalen; - met aandacht voor digitale media.
Structuur en samenhang	- enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen; - eenvoudige en duidelijke tekststructuur.
Lengte	- vrij korte teksten
Uitspraak, articulatie en intonatie	- uitspraak, articulatie en intonatie die het begrip niet in de weg staan; - standaardtaal.
Tempo en vlotheid	- met eventuele herhalingen en onderbrekingen; - normaal tempo.
Woordenschat en taalvariëteit	- frequente woorden; - standaardtaal; - formeel en informeel.

¹⁷ Een (*) wijst op een attitude. Je probeert deze attitude zo goed mogelijk te realiseren bij je leerlingen. Voor attitudes geldt een inspanningsverplichting. Dit betekent dat je de leerlingen aanspoort om het beschreven gedrag te vertonen.

(V/U) DE GEPRODUCEERDE TEKSTEN ZIJN EENVOUDIG GEFORMULEERD. DE UITSPRAAK IS DUIDELIJK. DE ARTICULATIE IS ZORGVULDIG EN DE TEKST WORDT IN EEN NORMAAL TEMPO UITGESPROKEN. HET AANTAL HERHALINGEN EN ONDERBREKINGEN IS BEPERKT. INHOUDELIJK ZIJN ER MOGELIJKHEDEN VOOR RUIMERE EN IETS COMPLEXERE PRODUCTIES ZOALS EEN PRODUCT BESCHRIJVEN, UITLEG GEVEN BIJ EEN ROUTEBESCHRIJVING ...

3 Leerlijn spreekvaardigheid eerste graad – tweede graad

We beperken ons voor het vastleggen van de leerlijn tot de belangrijkste verschillen tussen de eerste en de tweede graad.

In de eerste graad was er nog aandacht voor het kopiërend niveau: het hardop lezen van een tekst. Dit niveau is weggevallen in de tweede graad. Toch is het aangewezen om in functie van een juiste uitspraak of intonatie daar nu en dan nog ruimte voor te maken.

Vanuit de eerste graad zijn de leerlingen vertrouwd met taaltaken zoals het navertellen van een behandelde tekst, het geven van informatie uit behandelde teksten, het geven van een spontane mening of het beschrijven van iets of iemand, al dan niet aan de hand van een spreekkader. Dat betekent niet dat iedereen deze taaltaken al onder de knie heeft. Bovendien valt er een brede waaier van taaltaken onder deze noemer. Goed afspreken welke van deze taaltaken in de eerste graad al voldoende inge oefend zijn en welke nog extra aandacht krijgen in de tweede graad, is dus de boodschap.

Nieuw in de tweede graad is de aandacht voor de digitale media.

Daarnaast worden de eigen zelfstandigheid en verantwoordelijkheid geleidelijk belangrijker. Zo leren de leerlingen stap voor stap een spreekplan opstellen door middel van kernwoorden op een fiche bijvoorbeeld of maken ze zelf afspraken bij de voorbereiding van hun spreekstukken in groep.

3.1.3.2 Gesprekken voeren (mondelijke interactie)

1 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

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

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels

Kolom 2: de leerinhouden waarmee je de doelstellingen kan realiseren

Doelstellingen: de leerlingen kunnen volgende taaltaken in een gesprek uitvoeren	Mogelijke producties/taken
De leerlingen kunnen de volgende gesprekstaken uitvoeren:	
<p>Gespr 1: een eenvoudig gesprek beginnen, aan de gang houden en afsluiten. (ET 23)</p> <p>Gespr 2: hun gesprekspartner begrijpen om het gesprek vlot te laten verlopen.</p>	<p>Mogelijke producties/taken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rechtstreekse of telefonische gesprekken; - gesprekken met een voorspelbaar verloop: inlichtingen geven en vragen, een afspraak maken ... - gesprekken met een eerder onvoorspelbaar verloop: spreken over de eigen leefwereld, interesses ... en daarbij bv. informatie uitwisselen over een optreden, een film, een sportwedstrijd, een recept, een verhaal ...

<p>Gespr 3: informatie uitwisselen uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten. (ET 17) (ET 22)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - informatie uitwisselen over een verhaal, een afspraak, een recept, een aanpak, een optreden, een film, een reportage ...
<p>Gespr 4: beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten navertellen door bevraging en aanvulling. (ET 18) (ET 22)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - beluisterde en gelezen teksten zoals een krantenartikel, een reportage ... navertellen door elkaar te bevragen en aan te vullen.
<p>Gespr 5: een spontane mening delen over informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten (ET 19) (ET 22) en daarbij passende omgangsvormen gebruiken.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - een mening over bv. een film, een verhaal, een krantenartikel, een instructies ... formuleren door elkaar aan te vullen, vragen te stellen en te reageren op vragen van anderen.
<p>Gespr 6: een situatie, een gebeurtenis of een ervaring beschrijven door bevraging en aanvulling. (ET 20) (ET 22)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - een uitstap, een ongeluk, een spel, een eerste schooldag, een foto ... beschrijven door elkaar vragen te stellen, antwoorden op vragen te geven en elkaar aan te vullen.
<p>Bij het uitvoeren van het gesprek kunnen de leerlingen:</p>	
<p>Gespr 7: hun functionele kennis (de in de klas behandelde woordenschat en grammaticale structuren) inzetten en uitbreiden en erover reflecteren. (ET 31)(ET 32)</p>	
<p>De leerlingen passen de volgende strategieën toe: (ET 24)</p>	
<p>Gespr 8: Gespreksstrategieën (ET 24)</p> <ul style="list-style-type: none"> - het doel van de interactie bepalen en hun taalgedrag erop afstemmen; - eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden en te beëindigen; - gebruik maken van non-verbaal gedrag; - rekening houden met de belangrijkste conventies bij mondelinge interactie (bv. taalregister). 	
<p>Gespr 9: Compenserende strategieën (ET 24)</p> <ul style="list-style-type: none"> - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen; - zelf iets herhalen of iets aanwijzen om na te gaan of ze de andere gesprekspartner begrepen hebben; - iets op een andere wijze zeggen. 	
<p>Gespr 10: Leerstrategieën: (ET 24)</p> <ul style="list-style-type: none"> - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken. 	
<p>Bij het uitvoeren van de gesprekken ontwikkelen de leerlingen volgende attitudes¹⁸:</p>	
<p>Gespr 11*: Ze tonen durf en bereidheid om de gesprekken uit te voeren en de gepaste strategieën in te zetten. (ET 33*)</p>	
<p>Gespr 12*: Ze streven naar taalverzorging (= een zo groot mogelijke vormcorrectheid). (ET 34*)</p>	

18 Een (*) wijst op een attitude. Je probeert deze attitude zo goed mogelijk te realiseren bij je leerlingen. Voor attitudes geldt een inspanningsverplichting. Dit betekent dat de leraar de leerlingen aanspoort om het beschreven gedrag te vertonen.

2 Tekstkenmerken

Onderwerp	- concreet en vertrouwd; - eigen leefwereld en dagelijks leven; - af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard (bv. actualiteit).
Taalgebruikssituatie	- de gesprekspartners richten zich meestal direct tot elkaar; - voor de leerling relevante taalgebruikssituaties; - met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen; - met aandacht voor digitale media (zoals skypen of videoconferencing).
Structuur en samenhang	- enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen; - eenvoudige en duidelijke tekststructuur.
Lengte	- vrij korte gesprekken.
Uitspraak, articulatie, intonatie	- uitspraak, articulatie en intonatie die het begrip niet in de weg staan; - standaardtaal.
Tempo en vlotheid	- met eventueel herhalingen en onderbrekingen; - rustig tempo.
Woordenschat en taalvariatie	- frequente woorden; - standaardtaal; - formeel en informeel.

(V/U) DE GEPRODUCEERDE TEKSTEN ZIJN EENVOUDIG GEFORMULEERD. DE UITSPRAAK IS DUIDELIJK. DE ARTICULATIE IS ZORGVULDIG EN DE TEKST WORDT IN EEN NORMAAL TEMPO UITGESPROKEN. HET AANTAL HERHALINGEN EN ONDERBREKINGEN IS BEPERKT. DE INHOUD EN HET VERLOOP VAN HET GESPREK IS MINDER VOORSPELBAAR. DE GESPREKKEN ZIJN WAT LANGER. INHOUDELIJK ZIJN ER MOGELIJKHEDEN VOOR RUIMERE EN IETS COMPLEXERE PRODUCTIES ZOALS EEN RESERVERING MAKEN, EEN KLACHT INDIENEN, EEN INGEWIKKELDER ROUTEBESCHRIJVING ...

3 Leerlijn gespreksvaardigheid eerste graad – tweede graad

In de eerste graad al hadden leerlingen eenvoudige gesprekken over dagelijkse onderwerpen aansluitend bij de woordvelden zoals het uitwisselen van persoonlijke gegevens, het dagelijkse leven, eten en drinken ... Dergelijke gesprekken moeten ongetwijfeld herhaald en verdiept worden zodat de leerlingen een grotere vlotheid en redelijke correctheid aan de dag leggen en langer kunnen spreken over meer onderwerpen met een iets uitgebreidere woordenschat.

Nieuw is alleszins dat de onderwerpen soms ook van algemene aard zijn.

Daarnaast is er in de tweede graad aandacht voor digitale media.

Ook zijn er elementen die wijzen op een grotere zelfstandigheid zoals het zelf een gesprek kunnen beginnen en afsluiten, zelf het doel van de interactie bepalen en hun taalgedrag, zoals de juiste gespreksstructuur en het gepaste register, erop afstemmen. Ze leren ook controleren of ze het doel van de interactie bereikt hebben bijvoorbeeld door de informatie te herhalen of iets aan te wijzen.

3.1.3.3 Schrijven

1 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Doelstellingen	Mogelijke producties
De leerlingen kunnen de volgende schrijftaken uitvoeren op beschrijvend niveau :	
Sch 1: formulieren en vragenlijsten invullen. (ET 25)	inschrijvingsformulieren, deelnameformulieren aan een wedstrijd, enquêtes, beoordelingsformulieren ...
Sch 2: een mededeling schrijven. (ET 26)	een kattebelletje schrijven, een bericht achterlaten, een oproep doen, een korte instructie geven, uitleg geven bij een routebeschrijving ...
Sch 3: een situatie, een gebeurtenis, een ervaring beschrijven. (ET 27)	met visuele ondersteuning of vanuit de eigen ervaringen: een situatie, een gebeurtenis (bv. een ongeluk, een toneelstuk of een concert ...), een ervaring beschrijven (bv. een eerste dag op school, een familiebijeenkomst ...).
De leerlingen kunnen de volgende schrijftaken op structurerend niveau :	
Sch 4: eenvoudige, ook digitale correspondentie voeren. (ET 29)	kaartjes schrijven vanuit een vakantiebestemming, een bijdrage leveren op een forum, brieven en mails schrijven om inlichtingen te vragen, om een afspraak te maken, om iemand uit te nodigen, om te feliciteren, om te bedanken ...
De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van schrijftaken:	
Sch 5: alledaagse omgangsvormen en beleefdheidsconventies voor sociale contacten gebruiken. (ET 28)	
Sch 6: de in de klas behandelde woordenschat en grammaticale structuren inzetten en uitbreiden. (ET 31) (ET 32)	
De leerlingen passen de volgende strategieën toe: (ET 30)	
Sch 7: Schrijfstrategieën: (ET 30) - het schrijfdoel bepalen en hun taalgebruik er op afstemmen; - een schrijfplan opstellen; - de passende lay-out gebruiken; - rekening houden met de belangrijkste conventies van geschreven taal.	
Sch 8: Compenserende strategieën: (ET 30) - gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst; - digitale en niet-digitale hulpbronnen (woordenboeken, grammatica's, spellingchecker) en gegevensbestanden raadplegen en de gevonden informatie correct gebruiken.	
Sch 9: Leerstrategieën: (ET 30) - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; - de eigen tekst nakijken; - bij een gemeenschappelijke schrijftaak: o afspraken maken over inhoud en opbouw; o elkaars inbreng in de tekst benutten; o elkaars teksten evalueren en corrigeren.	

Bij het uitvoeren van schrijftaken ontwikkelen de leerlingen volgende **attitudes**:

Sch 10*:

De leerlingen tonen de bereidheid om bovenvermelde taaltaken uit te voeren en daarbij de gepaste schrijfstrategieën toe te passen (ET 33*).

Sch 11*:

De leerlingen streven naar taalverzorging (= een zo groot mogelijke vormcorrectheid) (ET 34*)

2 Tekstkenmerken van schrijfproducten

Onderwerp	- concreet en vertrouwd - eigen leefwereld en dagelijkse leven
Taalgebruikssituatie	- voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties (= ze situeren zich in contexten waarmee de leerlingen van deze leeftijd vertrouwd zijn) - met aandacht voor digitale media (bv. een forum)
Structuur / samenhang	- enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen - eenvoudige en duidelijke tekststructuur
Lengte	- vrij korte teksten
Woordenschat	- frequente woorden - standaardtaal - informeel en af en toe formeel
Vormcorrectheid	- de inhoud primeert op de vormcorrectheid

De nadruk ligt op de doeltreffendheid eerder dan op de vormcorrectheid. Toch kun je wijzen op het belang van vormcorrectheid, vooral in correspondentie.

(V/U) DE GEPRODUCEERDE TEKSTEN ZIJN IETS LANGER EN BETER GEFORMULEERD (= RIJKERE WOORDENSCHAT, GEVARIËERDE ZINNEN). ZE VERTONEN EEN GROTERE VORMCORRECTHEID. INHOUDELIJK ZIJN ER MOGELIJKHEDEN VOOR RUIMERE EN IETS COMPLEXERE PRODUCTIES ZOALS EEN RESERVERING BEVESTIGEN, EEN KLACHT NOTEREN, UITLEG GEVEN BIJ EEN ROUTEBESCHRIJVING ...

3 Leerlijn schrijfvaardigheid eerste graad – tweede graad

We beperken ons voor het vastleggen van de leerlijn tot de belangrijkste verschillen tussen de eerste en de tweede graad.

Vanuit de eerste graad zijn de leerlingen al vertrouwd met het invullen van formulieren, iets beschrijven, en een mededeling doen. Dat betekent niet dat iedereen deze taaltaken al onder de knie heeft. Bovendien valt er een brede waaier van taaltaken onder deze noemer. Goed afspreken welke van deze taaltaken in de eerste graad al voldoende inge oefend zijn en welke nog extra aandacht krijgen in de tweede graad, is dus de boodschap.

Nieuw is dat de leerlingen in de tweede graad digitale media zoals een online woordenboek, een spellingchecker ... moeten leren hanteren.

Daarnaast worden de eigen zelfstandigheid en verantwoordelijkheid geleidelijk belangrijker. Zo leren de leerlingen stap voor stap een schrijfplan opstellen of maken ze zelf afspraken bij de voorbereiding van hun schrijftaken in groep. Ze leren zelf het schrijfdoel te bepalen en hun taalgedrag, zoals de juiste structuur en het gepaste register, erop af te stemmen.

3.2 De interculturele component

1 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

De interculturele component omvat kennis en attitudes die belangrijk zijn in de contacten en de communicatie met de Angelsaksische wereld en met anderstaligen in het algemeen. Dat kunnen elementen zijn van het dagelijkse leven, de gewoonten, de waarden, de cultuur ... Je hebt hierbij aandacht voor die aspecten die belangrijk zijn bij talige communicatie en je laat de leerlingen de socioculturele diversiteit van de Engelstalige wereld ontdekken en ervaren. Op die manier kunnen stereotypen en vooroordelen doorprikt worden.

Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Leerplandoelstellingen	Leerinhouden: enkele mogelijkheden
IC 1: De leerlingen kunnen cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor de Angelsaksische wereld. (ET 7 en ET 15)	Bij het uitvoeren van receptieve taaltaken (luisteren en lezen) maken leerlingen via authentiek tekstmateriaal kennis met cultuuruitingen uit de Angelsaksische wereld (songs, artistiek-literaire teksten, media, websites, film en festivals, schoolleven ...) en met socioculturele aspecten van de Angelsaksische wereld (beleefdheidsrituelen, formele en informele gesprekken, telefoongesprekken ...)
IC 2: De leerlingen kunnen <ul style="list-style-type: none"> - rekening houden met de belangrijkste conventies bij mondelinge interacties; (ET 24) - alledaagse omgangsvormen en beleefdheidsconventies voor sociale contacten gebruiken. (ET 28) 	Bij productieve taaltaken (spreken, gesprekken voeren en schrijven) houden de leerlingen rekening met de vereisten van de communicatieve situatie: beleefdheidsrituelen in de dagelijkse omgang (begroeten, afscheid nemen, zich verontschuldigen, bedanken, uitnodigen, telefoneren ...) zowel in formele als in informele communicatie, mondeling en schriftelijk (persoonlijke brieven en mails).
IC 3: De leerlingen doen kennis op: <ul style="list-style-type: none"> - met betrekking tot Engelstalige landen en regio's en met betrekking tot aspecten van het dagelijks leven. 	Leerlingen kennen een aantal aspecten van de Angelsaksische landen en cultuur die behoren tot de algemene achtergrond: de belangrijkste Engelstalige gebieden, bekende gebouwen ...
IC 4: De leerlingen kunnen gangbare stereotiepe voorstellingen toetsen aan de werkelijkheid.	In de omgang met (semi-)authentiek materiaal ontdekken leerlingen dat de werkelijkheid anders is dan de stereotiepe voorstelling.
De leerlingen:	
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. (ET 35*)	
IC 6*: staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van de Angelsaksische wereld. (ET 36*)	
IC 7*: stellen zich open voor de esthetische component van teksten. (ET 37*)	

Voor suggesties i.v.m. het ontwikkelen van interculturele competentie: zie deel 2.

2 Leerlijn interculturele competentie eerste graad – tweede graad

De leerplandoelstellingen voor interculturele competentie van de tweede graad verschillen niet wezenlijk van deze van de eerste graad. Wel verwacht je in de tweede graad dat leerlingen de interculturele inzichten gebruiken in hun contacten met en hun denken over anderstaligen.

3.3 De taalkundige component

3.3.1 Algemeen

Functionele kennis

De taalkundige component heeft betrekking op de ondersteunende kennis (vorm, betekenis, gebruiksccontext van woorden en grammaticale constructies) die de leerlingen nodig hebben om de communicatieve taaltaken (omschreven onder 3.1.2 en 3.2.2) uit te voeren. Het zijn daarom de taalgebruikssituaties die de te verwerven lexicale elementen en grammaticale structuren bepalen. Ze staan niet alleen centraal bij de selectie van de lexicale en grammaticale items, maar ook bij het aanbrengen en het inoefenen ervan. De taalkennis die leerlingen zo verwerven en uitdiepen, kan dus niet anders dan functioneel zijn.

Functionele beheersing

Het hoofddoel van taalonderwijs is de taal steeds correcter te gebruiken, steeds vlotter te communiceren. Je stimuleert de leerlingen daarom om de boodschap die ze willen brengen, zo correct mogelijk te verwoorden. Zoals in de eerste graad blijft de doeltreffendheid van de communicatie echter belangrijker dan de vormcorrectheid.

Aangezien leerlingen kenniselementen functioneel moeten kunnen inzetten om de voor hen relevante taaltaken uit te voeren, kan het leren, onderwijzen en evalueren van woordenschat en spraakkunst geen doel op zich zijn. Kennis en vaardigheden zijn met elkaar verweven.

Het is naar aanleiding van taaltaken dat de leerlingen geleidelijk hun taalkennis opbouwen. Bij het uitvoeren van taaltaken kunnen de leerlingen hun kennis inzetten. Tegelijkertijd kunnen ze die kennis ook uitbreiden door reflectie over de ontvangen of geproduceerde tekst. Een leerling verwerft dus morfosyntactische structuren om die op een realistische manier te kunnen aanwenden in zinvolle en authentieke taalgebruikssituaties.

Daarom creëer je talrijke kansen voor leerlingen om de taal effectief te gebruiken in communicatieve situaties, zowel in de les als in de evaluatie. Ze zullen daar weliswaar ondersteuning voor moeten krijgen. Op die manier ervaren de leerlingen dat de opgedane taalkennis hun communicatiemogelijkheden vergroot en zullen ze ook verder uitgedaagd worden die taalkennis te verdiepen en verruimen.

Verdere uitleg hierover vind je in deel 2.

3.3.2 Woordenschat

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels

Kolom 2: de leerinhouden waarmee de doelstellingen gerealiseerd kunnen worden

1 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

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. onderwerpen. De volgende thema's kunnen aan bod komen. Voor elke thema maak je in overleg met de vakgroep een keuze uit de reeks van mogelijke onderwerpen die hier ter illustratie zijn opgenomen.</p>
<p>De leerlingen kunnen:</p> <p>Wo 1: lexicale elementen (woorden, woordcombinaties en uitdrukkingen) functioneel d.w.z. gepast inzetten om de voor hen relevante receptieve taaltaken uit te voeren. (ET 31)</p> <p>De receptieve taaltaken staan vermeld onder</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3.1.2.1 (luisteren) - 3.1.2.2 (lezen) <p>Wo 2: lexicale elementen (woorden, woordcombinaties en uitdrukkingen) functioneel d.w.z. gepast inzetten om de voor hen relevante productieve taaltaken uit te voeren. (ET 31)</p> <p>De productieve taaltaken staan vermeld onder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3.1.3.1 (spreken) - 3.1.3.2 (gesprekken voeren) - 3.1.3.3 (schrijven) <p>Dit betekent dat de leerlingen de woorden, woordcombinaties, uitdrukkingen en structuren leren gebruiken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - in gebruikelijke contexten - en via betekenisvolle taaltaken. 	<p>Persoonlijke gegevens: mogelijke onderwerpen zijn: <u>Kennismaken</u>¹⁹ Uitwisselen van informatie: nationaliteiten en landen <u>Gesprekken over familie, gewoonten, hobby's, persoonlijke interesses</u> Uiterlijk, karakter en gevoelens <u>Ontspanning</u> ...</p> <p>Dagelijks leven: mogelijke onderwerpen zijn: <u>Dagelijkse bezigheden uitleggen, huishoudelijke taken bespreken</u> <u>Bespreken wooninrichting</u> <u>Vrienden uitnodigen, ontvangen, bezoeken</u> <u>Telefoneren</u> ...</p> <p>School: mogelijke onderwerpen <u>Gesprekken over het schoolleven</u> <u>Omgang met anderen</u> <u>Situaties binnen het schoolgebeuren</u> Schoolreglement ...</p> <p>Eten en drinken: mogelijke onderwerpen zijn: <u>Op restaurant, maaltijden, lievelingsgerechten, koken</u> ...</p> <p>Tijd, ruimte, natuur: mogelijke onderwerpen zijn: <u>Naar de weg vragen, de weg tonen</u> Dimensies, tijd, lengtematen Transportmiddelen Plaatsen en faciliteiten in een stad of dorp</p>

¹⁹ De onderstreepte items zijn niet noodzakelijk nieuw voor de tweede graad. Ze kunnen reeds in beperkte mate aan bod gekomen zijn in de eerste graad. Overleg is hier aangewezen.

	<p><u>Verkeerssituaties: drukte, ongevallen</u> <u>Vertellen over vakantie of reizen</u> <u>Vertellen over dieren</u> ... Het weer: <u>Gesprekken over het weer</u> ... Winkelen: mogelijke onderwerpen zijn: Naar de winkel, kledij, <u>kleuren</u> en maten, soorten winkels, <u>prijzen</u> ... Diensten en beroepen: mogelijke onderwerpen zijn: Jobs <u>Bijwonen van culturele activiteiten: dans, festival ...</u> <u>Contacten met diensten: ziekenhuis, post, reis-agentschap</u> <u>Inlichtingen</u> ...</p>
<p>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 32)</p> <p>Dit betekent dat de leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. 	
<p>Wo 4: Bij het uitvoeren van taaltaken kunnen de leerlingen de volgende strategieën inzetten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gebruik maken van woordenlijsten, vertaalwoordenboeken en elektronische hulpbronnen; - de vermoedelijke betekenis van woorden (transparante en onbekende) afleiden uit de context; - gebruik maken van non-verbaal gedrag om een boodschap over te brengen; - iets op een andere wijze zeggen; - ... 	
<p>Wo 5*: Bij het uitvoeren van taaltaken zien de leerlingen het belang in van lexicale correctheid en streven ze naar taalverzorging. (ET 34*)</p>	

(V/U) UITGEBREIDERE WOORDENSCHAT

3.3.3 Spraakkunst

1 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Kolom 1: de vakgerichte leerplandoelstellingen Engels

Kolom 2: de leerinhouden waarmee de doelstellingen gerealiseerd kunnen worden

Doelstellingen	Leerinhouden
<p>De leerlingen kunnen</p> <p>Gram 1: Grammaticale elementen functioneel d.w.z. gepast inzetten om de voor hen relevante receptieve taaltaken uit te voeren. (ET 31)</p> <p>De receptieve taaltaken staan vermeld onder</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3.1.2.1 (luisteren) - 3.1.2.2 (lezen) <p>Gram 2: Grammaticale elementen functioneel d.w.z. gepast gebruiken om de voor hen relevante productieve taaltaken uit te voeren. (ET 31)</p> <p>De productieve taaltaken staan vermeld onder</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3.1.3.1 (spreken) - 3.1.3.2 (gesprekken voeren) - 3.1.3.3 (schrijven) <p>Dit betekent dat de leerlingen de nodige morfologische elementen en structuren leren gebruiken</p> <ul style="list-style-type: none"> - in gebruikelijke contexten - en via betekenisvolle taaltaken. 	<p>Om de taaltaken te kunnen uitvoeren, moeten de leerlingen beschikken over bepaalde grammaticale kennis. De volgende kenniselementen moeten aan bod komen. De concretisering vind je terug in het schema dat volgt.</p> <ul style="list-style-type: none"> - personen, dieren en zaken benoemen en kunnen verwijzen naar personen, dieren en zaken: wat / wie? <ul style="list-style-type: none"> o meervoud en enkelvoud van zelfstandige naamwoorden; o bepaalde en onbepaalde lidwoorden; o persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden; o aanwijzende en onbepaalde voornaamwoorden. - uitdrukken van hoeveelheden: hoeveel? de hoeveelste? - personen, dieren en zaken nader bepalen en omschrijven: <ul style="list-style-type: none"> o bijvoeglijke naamwoorden; o trappen van vergelijking; o genitiefvormen. - uitspraken doen: <ul style="list-style-type: none"> o bevestigen, vragen en ontkennen: bevestigende, ontkennende en vragende zinnen; o overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord; o vragende woorden; o gebruik van 'do' om iets te beklemtonen. - situeren in de ruimte: <ul style="list-style-type: none"> o uitdrukken van ruimte, beweging, richting, afstand. - situeren in de tijd: <ul style="list-style-type: none"> o uitdrukken van tijd, duur, frequentie, herhaling; o werkwoordsvormen en hulpwerkwoorden voor de communicatie in de tegenwoordige tijd, de verleden en de toekomstige tijd. - argumenteren en logische verbanden te leggen: <ul style="list-style-type: none"> o uitdrukken van reden, oorzaak en gevolg; o uitdrukken van doel; o uitdrukken van wil en gevoelens. - relatie en samenhang tussen tekstgedeelten aanduiden: eenvoudige samengestelde zinnen met nevenschikking.

Gram 3:

De leerlingen kunnen **reflecteren** over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van taalbeheersing **uitbreiden**. (ET 32)

Dit betekent dat zij in zinvolle communicatieve contexten en door taaltaken:

- in de klas behandelde structuren kunnen herkennen en ontleden;
- 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.

Leerinhouden

Om de bovenstaande taaltaken uit te voeren, moeten de leerlingen beschikken over bepaalde grammaticale kennis. Hieronder volgt een overzicht van de kenniselementen die nodig zijn om de taaltaken uit te voeren. Het is een basis. Als leerlingen de onderstaande kenniselementen beheersen, kunnen ze de vereiste taaltaken uitvoeren. Je houdt rekening met de eigenheid van de groep, de richting, de eigen creativiteit en didactische aanpak.

De volgende kenniselementen moeten aan bod komen.

De leerlingen kunnen	door middel van	(Engelse term) ²⁰	Concreet houdt dit onderstaande spraakkunst in ²¹
personen, dieren en zaken benoemen en ernaar verwijzen hoeveelheden uitdrukken	<u>enkelvoud en meervoud van zelfstandige naamwoorden</u>	<u>singular and plural nouns</u>	<u>de regelmatige meervoudvormen</u> de meest frequente onregelmatige meervoudvormen zoals men, women, children, teeth frequente zelfstandige naamwoorden die altijd meervoud zijn zoals people, trousers, glasses, pyjamas
	<u>bepaalde en onbepaalde lidwoorden</u>	<u>definite and indefinite articles</u>	<u>a, an, the, Ø with uncountable nouns</u> met aandacht voor afwijkingen ten opzichte van het Nederlands zoals in: 'she is a doctor', 'to go to hospital')
	persoonlijke voornaamwoorden	personal pronouns	I, me, you, he, him, she, her, it, we, us, they, them

²⁰ De Engelse termen zijn vermeld als verduidelijking. Ze hoeven niet gekend te zijn door de leerlingen.

²¹ De onderstreepte items zijn niet noodzakelijk nieuw voor de tweede graad. Ze kunnen reeds in beperkte mate aan bod gekomen zijn in de eerste graad. Overleg is hier aangewezen.

	bezittelijke voornaamwoorden	possessive adjectives and possessive <u>pronouns</u>	my, your, his, her, its, our, their <u>mine, yours, his, hers, ours, theirs</u>
	aanwijzende voornaamwoorden	<u>demonstrative pronouns</u>	<u>this, that, these, those</u>
	onbepaalde voornaamwoorden	determiners	<u>some, any, no, every</u> (+ compounds) <u>much, many, a lot of</u> all, none, enough, (a) few
	wederkerende voornaamwoorden	<u>reflexive pronouns</u>	<u>myself, yourself, himself, herself, itself, ourselves, yourselves, themselves</u> met aandacht voor vormen die in het Engels niet, maar in het Nederlands wel wederkerend zijn zoals in 'he is shaving'
	hoofdtelwoorden	<u>cardinal numbers</u>	0 (zero, oh) tot 100, 101 - 10,000, million (getallen benoemen, correct uitspreken en herkennen)
	rangtelwoorden	ordinal numbers	1st tot 31st (in data)
	lengtematen en gewichten, temperatuur	size, weights, temperatures	centimetre, metre, kilometre, mile, foot, inch (en afkortingen) gram, kilogramme, pound (en afkortingen) degrees (Celsius)
	percentages	percentages	per cent, %, (a) half, (a) quarter
	frequentie	frequency	once, twice ... times
personen, dieren en zaken bepalen en omschrijven	trappen van vergelijking van bijvoeglijke naamwoorden	comparatives and superlatives	de regelmatige vormen van comparatief en superlatief use of 'than' as as, not asas vormen van het type: the biggest de meest frequente onregelmatige vormen van comparatief en superlatief: good - better - (the) best bad - worse - (the) worst

	adjectieven eindigend op -ed en -ing	adjectives ending in -ed and -ing	bv. bored versus boring
	versterkers	intensifiers	bv. very, really, quite, so, a bit
relaties aanduiden	genitiefvormen	genitives	genitive 's en ' elliptic use of possessive forms in shops, restaurants ... : at the butcher's, St Paul's
overeenkomst in getal tussen onderwerp en persoonsvorm toepassen	overeenkomst onderwerp- werkwoord	subject-verb agreement	<u>basisvorm: onderwerp + persoonsvorm</u> frequente vormen: family, people, team, police + persoonsvorm
de boodschap beklemtonen	gebruik van 'to do' om de boodschap te be- klemtonen	the use of to do to em- phasize something	do + infinitief
personen, dieren en zaken ruimtelijk si- tuieren	voorzetsels van plaats	prepositions of place	<u>in, on, at</u> , next to, near, by, between, opposite, in front of, under, behind
	voorzetsels van richting	prepositions of direction	to, into, out of, over, across, from, away from, past, around, through, up, down, off
	bijwoorden	adverbs	here, there, over there, somewhere (else), anywhere, nowhere, nearby, next to, far (away), close (by), everywhere
personen, dieren en zaken situeren in de tijd	voorzetsels van tijd en duur	prepositions of time and duration	in, on, at, after, before, between, for, since, during, from ... to, until
	bijwoorden	adverbs and adverbial phrases	tomorrow, yesterday, today, last, next, this, every day, often, recently, now, usually, always, never, sometimes, still, already, early, late, yet, daily, just, nowadays, now and then, regu- larly, (three) days ago, at night, in the morning, in the afternoon, in the evening word order: (manner) - place - time
	de klok lezen	<u>telling the time</u>	<u>.. o'clock, half, quarter to, past, minutes, noon, midnight, a.m., p.m.</u> <u>digitale tijdsaanduidingen</u>

werkwoordsvormen gebruiken om te communiceren over verleden, heden en toekomst	heden	<u>present</u>	<u>present simple</u> <u>present continuous</u>
	verleden	past	<u>past simple</u> past continuous
	link met heden	link present - past	present perfect simple
	toekomst	future	<u>going to</u> will present continuous with future meaning Het is niet de bedoeling dat de behandeling van de future tenses te uitvoerig of te theoretisch wordt. Je besteedt niet te veel tijd en aandacht aan de contrastieve oefeningen.
	bevestigen, ontkennen en vragen	affirmative, negative and interrogative sentences short answers question tags	bovenstaande tijden gebruiken in bevestigende, ontkennende en vragende zinnen in short answers in question tags
modaliteit uitdrukken	modale (hulp)werkwoorden	modal auxiliaries: present	present: <u>can</u> , can't, could, couldn't, have (got) to, should, shouldn't, may, might, <u>must</u> , mustn't Het is niet de bedoeling dat de behandeling van de modaliteit te uitvoerig of te theoretisch wordt. De belangrijkste vuistregels volstaan.
	bevelende zinnen	imperative (+ / -)	imperatief (+ / -)
	bijwoorden en bijwoordelijke bepalingen	adverbs	perhaps, probably, maybe

	werkwoorden die een voorkeur/afkeur uitdrukken	verb + -ing verb + object / infinitive	like/love/hate + gerund alleen de basisgevallen die een voorkeur of afkeur uitdrukken, dus niet contrastief met to infinitive want would like
	voorwaarde uitdrukken	zero and 1st conditional	if you ...
functions ²² gebruiken	iets voorstellen	expressing suggestions	let's ... shall we ... why don't we ...
	voorkeur uitdrukken	expressing preference	I'd like ...
	een doel uitdrukken	expressing purpose	to -infinitive
	gewoonte in het verleden uitdrukken	expressing past habits	used to
relatie en samenhang uitdrukken	signaalwoorden van tijd	linking words: time	when, while, before, until, after, first, finally
	signaalwoorden van oorzaak/reden	linking words: cause	because
	signaalwoorden van tegenstelling	linking words: contrast	but, however
	signaalwoorden van opsomming	linking words: addition	and, too

(V/U) UITGEBREIDERE SPRAAKKUNST

Bronnen:

NORTH, B., ORTEGA, A., SHEEHAN, S., EAQUALS Core Inventory for General English, British Council,
<http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Z243%20E&E%20EQUALS%20BROCHURErevised6.pdf> 27 11 2011.

²² Functions zijn kant-en-klare structuren om een voorstel, doel ... uit te drukken. Je gaat hierbij niet analytisch te werk. De leerlingen leren ze gebruiken eerst in korte drill- en omzetoefeningen, daarna in situaties.

4 MINIMALE UITRUSTING EN DIDACTISCH MATERIAAL

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

In alle lokalen waar moderne vreemde talen gegeven worden, moet er geschikte apparatuur zijn om beeld- en geluidsfragmenten af te spelen voor een klasgroep. Minstens één computer met internetaansluiting en een data-projector zijn 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;
- moeten 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: taaltijdschriften, graded readers bijvoorbeeld;
 - 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	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onderwerp <ul style="list-style-type: none"> • concreet • vertrouwd en af en toe minder vertrouwd • eigen leefwereld en dagelijks leven • af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard ▪ Taalgebruiksituatie <ul style="list-style-type: none"> • concrete en voor de leerlingen relevante taalgebruiksituaties • af en toe ook met achtergrondgeluiden • met en zonder visuele ondersteuning • met aandacht voor digitale media ▪ Structuur/ Samenhang/ Lengte <ul style="list-style-type: none"> • enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen • eenvoudige en duidelijke tekststructuur • vrij korte teksten • ook met redundante informatie ▪ Uitspraak, articulatie, intonatie <ul style="list-style-type: none"> • heldere uitspraak • zorgvuldige articulatie • duidelijke, natuurlijke intonatie • standaardtaal ▪ Tempo en vlotheid <ul style="list-style-type: none"> • rustig tempo ▪ Woordenschat en taalvariëteit <ul style="list-style-type: none"> • frequente woorden • overwegend eenduidig in de context • ook met af en toe minimale afwijking van de standaardtaal • informeel en formeel 	
kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:	
1	het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
2	de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
3	de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
4	relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
5	een spontane mening vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
6	de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
7	cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.
8	Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ het luisterdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent; ▪ gebruik maken 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**
 - concreet
 - vertrouwd en af en toe minder vertrouwd
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard
- **Taalgebruikssituatie**
 - concrete en voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning
 - ook met socioculturele verschillen tussen de Franstalige/Engelstalige wereld en de eigen wereld
 - met aandacht voor digitale media
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
 - enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen
 - eenvoudige en duidelijke tekststructuur
 - vrij korte teksten
 - ook met redundante informatie
- **Woordenschat en taalvariëteit**
 - frequente woorden
 - overwegend eenduidig in de context
 - 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 | een spontane mening vormen over informatieve, prescriptieve narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten; |
| 14 | de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve, prescriptieve en narratieve teksten; |
| 15 | cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt. |

16 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;
- gebruik maken 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 van de tekst;
- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
- relevante informatie aanduiden.

SPREKEN

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

- **Onderwerp**
 - concreet
 - vertrouwd
 - eigen leefwereld en dagelijks leven

	<ul style="list-style-type: none"> • af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taalgebruikssituatie <ul style="list-style-type: none"> • concrete en voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties • af en toe met achtergrondgeluiden • met en zonder visuele ondersteuning • met aandacht voor digitale media ▪ Structuur/ Samenhang/ Lengte <ul style="list-style-type: none"> • enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen • eenvoudige en duidelijke tekststructuur • vrij korte teksten ▪ Uitspraak, articulatie, intonatie <ul style="list-style-type: none"> • uitspraak, articulatie en intonatie die het begrip niet in de weg staan • 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 • standaardtaal • informeel en formeel
kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:	
17	informatie uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten meedelen;
18	beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten navertellen;
19	een spontane mening geven over informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
20	een situatie, een gebeurtenis of een ervaring beschrijven.
21 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; ▪ het spreekdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; ▪ een spreekplan opstellen; ▪ gebruik maken van non-verbaal gedrag; ▪ gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal; ▪ iets op een andere wijze zeggen; ▪ 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 en elkaars tekst nakijken.

MONDELINGE INTERACTIE	
In teksten met de volgende kenmerken	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onderwerp <ul style="list-style-type: none"> • concreet • vertrouwd • eigen leefwereld en 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/ Lengte <ul style="list-style-type: none"> • enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen • eenvoudige en duidelijke tekststructuur • vrij korte teksten ▪ Uitspraak, articulatie, intonatie

	<ul style="list-style-type: none"> • uitspraak, articulatie en intonatie die het begrip niet in de weg staan • standaardtaal <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo en vlotheid <ul style="list-style-type: none"> • met eventuele herhalingen en onderbrekingen • rustig tempo ▪ Woordenschat en taalvariëteit <ul style="list-style-type: none"> • frequente woorden • standaardtaal • informeel en formeel
kunnen de leerlingen volgende taken uitvoeren :	
22	de taaltaken gerangschikt onder “luisteren” en “spreken”, in een gesprekssituatie uitvoeren;
23	een eenvoudig gesprek beginnen, aan de gang houden en afsluiten.
24	Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken; ▪ het doel van de interactie bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; ▪ gebruik maken van non-verbaal gedrag; ▪ iets op een andere wijze zeggen; ▪ 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 te beëindigen.

SCHRIJVEN	
In teksten met de volgende kenmerken	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onderwerp <ul style="list-style-type: none"> • concreet • vertrouwd • eigen leefwereld en dagelijks leven ▪ Taalgebruikssituatie <ul style="list-style-type: none"> • voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties • met aandacht voor digitale media ▪ Structuur/ Samenhang/ Lengte <ul style="list-style-type: none"> • enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen • eenvoudige en duidelijke tekststructuur • vrij korte teksten ▪ Woordenschat en taalvariëteit <ul style="list-style-type: none"> • frequente woorden • standaardtaal • informeel en af en toe formeel
kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren :	
25	formulieren en vragenlijsten invullen;
26	een mededeling schrijven;
27	een situatie, een gebeurtenis, een ervaring beschrijven;
28	alledaagse omgangsvormen en beleefdheidsconventies voor sociale contacten gebruiken.
kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren :	
29	eenvoudige, ook digitale correspondentie voeren.
30	Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; ▪ het schrijfdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; ▪ een schrijfplan opstellen; ▪ gebruik maken 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 en elkaars tekst nakijken;
- rekening houden met de belangrijkste conventies van geschreven taal.

Kennis en attitudes

Kennis

31 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
 - ◆ 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*
 - ◆ 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 wil en gevoelens
- *Relatie en samenhang tussen tekstgedeelten aan te duiden*
 - ◆ Eenvoudige samengestelde zinnen met nevenschikking

VOOR FRANS:

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, genus
 - ◆ Lidwoorden: getal, bepaald en onbepaald, genus, article zéro, article partitif
 - ◆ Voornaamwoorden: persoonlijk, bezittelijk, aanwijzend, onderwerp, lijdend en meewerkend voorwerp, en/y
 - *Hoeveel? De hoeveelste?*
 - ◆ Uitdrukken van hoeveelheden
- *Personen, dieren en zaken nader te bepalen en te omschrijven*
 - ◆ Bijvoeglijke naamwoorden
 - ◆ Overeenkomst zelfstandig naamwoord - bijvoeglijk naamwoord
- *Gelijkenissen en verschillen*
 - ◆ Trappen van vergelijking

Uitspraken te doen

- *Te bevestigen, te vragen en te ontkennen*
 - ◆ Bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
 - ◆ Overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord
 - ◆ Vragende woorden
 - ◆ Iets benadrukken
- *Te situeren in de ruimte*
 - ◆ Uitdrukken van ruimte, beweging, richting, afstand ...
- *Te situeren in de tijd*
 - ◆ Uitdrukken van tijd, duur, frequentie, herhaling ...
 - ◆ Vorming, waarde en gebruik van de tijden van de 'indicatif' 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 wil en gevoelens
 - ◆ Uitdrukken van hypothese
- *Relatie en samenhang tussen tekstgedeelten aan te duiden*
 - ◆ Eenvoudige samengestelde zinnen met nevenschikking
- *Te rapporteren*
 - ◆ Indirecte vraag

- 32 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.

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

- 33* tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans/Engels;
- 34* streven naar taalverzorging;
- 35* 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;
- 36* staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt;
- 37* stellen zich open voor de esthetische component van teksten.

DEEL 2

1 PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

1.1 Luisteren en lezen

1.1.1 *Waarom train je luister- en leesvaardigheid?*

Luister- en leesvaardigheidstraining heeft als doel de leerlingen op weg te helpen om **efficiënte luisteraars en lezers te worden in een Engelstalige omgeving**. Als bv. iemand hen de weg vraagt in het Engels, moeten zij onmiddellijk gepast kunnen reageren. Zo ook moeten ze in een internationaal treinstation het nummer van het perron en het vertreknummer van de trein kunnen aflezen van de borden.

Daarom is het van belang dat de manier waarop je in een **levensechte context** leest/luistert, weerspiegeld wordt in het soort opdrachten bij luister- en leeslessen. Zo zou je in een station nooit vragen naar een synoniem voor 'platform'.

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. 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.

Trainen van luister- en leesvaardigheid houdt ook in dat je **strategieën** aanleert en inoefent.

Het inoefenen van de receptieve vaardigheden zal meestal aanleiding geven tot het inoefenen van de productieve vaardigheden. Zo zal een beluisterde dialoog aanleiding geven tot het brengen van een (gelijkaardig) rollenspel en zal het lezen van een formulier met persoonlijke informatie leiden tot het invullen van een (gelijkaardig) formulier met eigen gegevens. Leerlingen gebruiken dus wat ze gehoord of gelezen hebben om er een productieve taak mee uit te voeren.

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

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 en die dan inzetten in bv. een productieve opdracht.

1.1.2 *Hoe kies je een 'tekst'?*

Het begrip 'tekst' verwijst naar 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, is het noodzakelijk hen kennis te laten maken met een **variatie** aan luister- en leesteksten. Afwisseling brengen in de tekstkeuze is noodzakelijk op het gebied van:

- het medium: gesproken tekst: bv. dvd, cd, internet, telefoon, de stem van de leraar (en ook eens een andere non-native speaker) en de native speaker; gedrukte tekst: bv. e-mail, cd-rom, tijdschrift, krant, strip, cartoon ...

- de tekstsoort: 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 in de les en in de evaluatie om de leerplandoelstellingen te bereiken. Zie voorbeelden in deel 1.
- authenticiteit: de teksten zijn wat betreft lay-out, context/culturele context zo 'levensecht' mogelijk. Op gebied van taalgebruik kun je sporadisch eenvoudige 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: de mate waarin een tekstgerelateerde activiteit mogelijk is: kan de tekst gebruikt worden in het kader van het verwerven 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?

1.1.3 Hoe verloopt een luister- of leesles?

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

Belangrijk is dat je leerlingen **niet onvoorbereid** aan het luisteren of lezen zet. Om het luisteren en lezen te vergemakkelijken, om leerlingen gericht te laten luisteren en lezen en vooral om leerlingen te motiveren tot luisteren en lezen, organiseer je activiteiten voorafgaand aan het eigenlijke luisteren of lezen. Afhankelijk van het luister- en leesdoel en de inhoud van de tekst kun je bv. de voorkennis van de leerlingen activeren door hen te laten raden naar de betekenis of context van de titel. Je kunt ook de eventueel bijhorende illustraties, grafieken, tekeningen of foto's laten interpreteren, polsen wat ze al van het onderwerp afweten en meteen een aantal sleutelwoorden uit de tekst aanbrengen.

Activiteiten voor het eigenlijke luisteren of lezen geven leerlingen zin in het luisteren of lezen. Het is essentieel dat je de leerlingen de boeiendste inhoudelijke elementen zelf laat ontdekken. Soms is het goed om een aantal woorden vooraf te 'geven'. Je vermijdt wel best een al te uitgebreide woordenschatuitleg vooraf. Leerlingen leren ook betekenis afleiden uit de context of internationalismen herkennen. Wil je een communicatieve spanning opbouwen naar de lees- of luistertekst, dan mag die taalvoorbereiding uiteraard niet 'weggeven' wat bij het beluisteren of bij de lectuur net een motiverend verrassingselement moet zijn.

Omdat lezen en luisteren ook in de realiteit bijna altijd **gericht** gebeurt, neem je de luister- of leesopdracht vooraf door. Die eerste opdracht kan naar de essentie van de boodschap peilen, maar dit is niet noodzakelijk. Hij kan ook vragen naar bv. het aantal personages, de locatie, de stemming... Als je leerlingen lees- of luisterhypothese 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. Daarom is het belangrijk dat je de 'drempelvrees' bij leerlingen geleidelijk wegwerkt door bv. vooraf expliciet te vermelden dat ze niet elk woord hoeven te begrijpen, dat er nog een tweede luisterbeurt komt, dat ze enkel de opdracht moeten proberen te beantwoorden. Ook kun je de opname op een gepast moment stoppen zodat leerlingen iets meer tijd hebben om een antwoord te noteren.

Tijdens het luisteren of lezen (dit laatste in stilte) beantwoorden leerlingen de opdracht.

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

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

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

1.1.4 Hoe kies je de luister- en leestaken?

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

Activiteiten die strategieën en vaardigheden trainen zijn bv. voorspellend of anticiperend luisteren/lezen, skimmen of oriënterend luisteren/lezen en scannen of zoekend luisteren/lezen. Skimmen vraagt 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 herkennen en bijvoorbeeld de prijs of bepaalde kwaliteiten (= scannen). Het heeft echter weinig zin om hier gedetailleerd luisteren/lezen te verwachten. Dit zou immers niet authentiek zijn.

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

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

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

Verder kunnen verschillen in leestempo in de 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.

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

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

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

Het hardop lezen van teksten door leerlingen doe je niet, tenzij je uitspraak of intonatie wil oefenen. Je traint dan geen lees- maar spreekvaardigheid.

Hardop lezen heeft enkel zin als de teksten zich daartoe lenen, zoals dialogjes 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.

Informatieve teksten bevatten vaak woordenschat die minder frequent is en die leerlingen alleen receptief moeten kennen. Het kan voor leerlingen zeer bedreigend zijn om een tekst vol struikelblokken op gebied van uitspraak voor de hele klas te moeten voorlezen. Trouwens: hoe vaak lees je in de realiteit nu een dergelijke tekst hardop?

1.1.8 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 luisterteksten zijn bij voorkeur in Standaardengels. Accenten horen weliswaar bij levensecht taalgebruik, maar het accent mag niet te zwaar zijn of de verstaanbaarheid in het gedrang brengen. Tolerantie voor de waaier aan soorten Engels zoals Amerikaans Engels of Australisch Engels is aangewezen. Bovendien wordt het Engels alsmaar meer de voertaal 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 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.

1.1.9 Hoe remedieer je luistervaardigheid?

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

Ook reflecteren over de manier van luisteren is zinvol. Een eerste aandachtspunt daarbij is dat leerlingen luisteren naar de boodschap van de tekst in zijn geheel. Vaak denken leerlingen ook dat je elk woord moet horen om een tekst te begrijpen, dat je vervolgens de betekenis van elk woord moet kennen en die betekenis dan 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, 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. beginzinnen te geven en hen die te laten aanvullen.

Ten slotte is het ook goed dat leerlingen de kans krijgen om individueel luistervaardigheid te oefenen. Daarbij bepalen ze zelf hoe vaak ze iets willen beluisteren, wanneer ze stoppen om iets opnieuw te beluisteren ... Leerlingen kunnen hierbij het materiaal van het leerboek gebruiken. Het internet biedt hiervoor eveneens tal van mogelijkheden. Je kan ook materiaal op het leerplatform zetten of in het leerplatform links naar de geschikte websites aanmaken.

Bovenstaande aanpak richt zich vooral naar het resultaat, tekstbegrip: het is de **'comprehension approach'**. Die gaat ervan uit dat de luistervaardigheid verbetert naarmate leerlingen vaker luisteren. Maar alleen meer luisteren maakt leerlingen niet noodzakelijk tot betere luisteraars en levert niet noodzakelijk leerwinst. Daarom is zeker ook de **'strategic approach'** belangrijk. Daarbij verwerft de leerder technieken om effectiever te luisteren.

Je wijst leerlingen op kenmerken van gesproken taal. Engelse woorden worden anders uitgesproken en alleszins veel sterker samengebonden in 'connected' speech dan als ze afzonderlijk gezegd worden.²³ Denk bijvoorbeeld aan de verdoffing van onbeklemtoonde woorden zoals for /fə/, of fish'n chips, cuppa tea... Het Engels is een stress-timed language. Daardoor heb je weak forms. Het Engelse zinsritme verschilt van het Nederlandse.

Door leerlingen te wijzen op deze eigenaardigheden kun je hen helpen. Zo kun je hen een reeks zinnen dicteren en zij moeten noteren wat ze horen. De focus ligt daarbij niet op de spelling, wel op bepaalde eigen-aardigheden bv. 'weak forms of function words such as a, the, for and to'. Of de zinnen zijn door de klankstroom moeilijk in aparte woorden op te splitsen²⁴.

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

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

1.1.10 Hoe remedieer je leesvaardigheid?

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

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

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

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

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

Ten slotte is het ook goed dat leerlingen de kans krijgen om individueel leesvaardigheid te oefenen. "Kilometers maken" is de beste manier om niet alleen een vlotte lezer te worden, maar ook meer woordenschat en spraakkunst 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 kan ook materiaal op het leerplatform zetten of in het leerplatform links naar de geschikte websites aanmaken. Graded readers, kortverhalen, eventueel fragmenten uit aangepaste jeugdliteratuur komen hier ongetwijfeld ook van pas.

²³ SENIOR, R., "Pitfalls in teaching listening skills", English Teaching Professional, issue 60, January 2009, p. 63.

²⁴ FIELD, J., "More listening or better listeners?" English Teaching Professional, issue 61, March 2009, p. 12.

1.1.11 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. Gedetailleerdere vragen naar de formulering of naar het lezen tussen de regels kun je dan als verdieping beschouwen.

Je kunt ook teksten van verschillende moeilijkheidsgraad voorzien. De aard van de tekst met daarbij onder meer de structuur, de hoeveelheid redundante informatie, de visuele ondersteuning of het gebrek eraan, de moeilijkheidsgraad van de woorden ... bepalen hoe moeilijk of gemakkelijk een tekst is.

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

1.1.12 Hoe train ik strategieën?

Strategieën kan 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, gedetailleerd 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. gebruik maken 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, ...) en context gebruiken om betekenis van ongekende woorden af te leiden etc. 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 gaan ze deze technieken zelfstandig toepassen. De vakgroep kan ook beslissen de strategieën op een fiche te zetten (als een vorm van stappenplan) en deze door de leerlingen te laten gebruiken (en langzaamaan weg te laten) bij leeslessen.

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

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

Een aantal oefentypes vermijden die talige hindernissen. Denk maar aan match, of underline, en order.

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

1.1.14 Heeft literatuur een plaats in het kso of tso?

De leerplandoelstellingen van leesvaardigheid en luistervaardigheid (zie deel 1, 3.1.2.1 en 3.1.2.2) vermelden artistiek-literaire teksten zoals kortverhalen, strips, een eenvoudig gedicht ... De doelstelling van het lezen van literaire teksten in deze jaren is op de eerste plaats affectief: (goede) Engelse teksten mooi vinden, er graag naar luisteren, er meer van willen lezen/horen.

Voor de huislectuur kun je putten uit het rijke aanbod van 'simplified readers', kortverhalen en eenvoudige Angelsaksische jeugdliteratuur. Hierbij gelden drie opmerkingen:

- een ruim aanbod aan 'input': theoretici zijn het erover eens dat grote hoeveelheden diverse input hoogst wenselijk is en een reële hulp bij de taalverwerving (G. Westhof noemt het "kilometers maken");
- het aangeboden materiaal mag niet te moeilijk zijn ('comprehensible input'), zoniet schrikt het lezen af en leidt het niet tot 'intake': de lezer moet het gelezene, geheel of gedeeltelijk, kunnen integreren in zijn reeds verworven taal. Alleen op die manier kan er sprake zijn van leesplezier.
- het is motiverend als een leerling daarbij kan kiezen.

Het wordt aan het gezonde oordeel van de leraar overgelaten in welke mate huislectuur kan geïntegreerd worden in de lessen Engels.

Bruikbare bronnen

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

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

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

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

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

In verband met literatuur: vakliteratuur voor de leraar

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

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

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

DEPREZ, L. & STROBBE, J., 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, R.** (Editor), *'100 Best Poems for Children'*, London, Penguin, 2002.
- MORGAN, G. & CORBETT, P.** (Editors), *'The Works 4'*, London, Macmillan, 2005.
- MORGAN, G.** (Editor), *'Read Me'*, London, Macmillan, 1998.
- MORGAN, G.** (Editor), *'Read Me 2'*, London, Macmillan, 1999.
- MORGAN, G.** (Editor), *'Read Me and Laugh'*, London, Macmillan, 2005.
- MOSES, B. & CORBETT, P.** (Editors), *'The Works 2'*, London, Macmillan, 2002.
- TOCKZEK, N. G. & CORBETT, P.** (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

1.2 Spreken en gesprekken voeren

1.2.1 ***Wat is het belangrijkste: spreekvaardigheid of gespreksvaardigheid?***

De eindtermen maken nadrukkelijk een onderscheid tussen gespreksvaardigheid/mondelijke interactie en spreekvaardigheid. De gespreksvaardigheid is op het niveau van de tweede graad belangrijker dan de spreekvaardigheid.

Geef daarom leerlingen veel kansen om kort per twee te oefenen. Daarbij kan het gaan om een gesprekje op basis van keywords, om een kort rollenspelletje op basis van role cards, om een kort overleg om bv. de verschillen tussen twee tekeningen te ontdekken of een foto te beschrijven. Er zijn tal van mogelijkheden waarbij ze allemaal tegelijkertijd aan de slag gaan. Het is echt niet nodig dat iedereen de dialogen of rollenspelen nog eens klassikaal overdoen. Nu en dan een steekproef kan volstaan.

Daarnaast 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 gebruik maken van kaartjes met keywords (i.p.v. een volledig uitgeschreven tekst) als geheugensteuntje. Geef de leerlingen inleidende, verbindende, afrondende zinnen waarmee ze hun opdracht kunnen structureren.

Een korte presentatie geven gebeurt ook als een leerling even verslag uitbrengt van de resultaten van groepswork, van een enquête ... De presentaties hoeven dus niet lang te zijn of noodzakelijkerwijze voor de klas te gebeuren.

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.

1.2.2 *Hebben de leerlingen nog voorbereidingstijd nodig voor hun spreekoefening?*

Leerlingen in de tweede graad, en dat geldt zeker voor de leerlingen van de richting Handel-Talen, verwerven stilaan de competenties (in luistervaardigheid en spreekvaardigheid) om zonder veel voorbereidingstijd en zonder model een eenvoudig gesprek te voeren over alledaagse onderwerpen en in mindere mate ook onderwerpen van meer algemene aard: groeten, eenvoudige informatie over zichzelf vertellen ... Toch heeft iedereen tijd nodig om zijn/haar gedachten te ordenen. Het onmiddellijk uiten van gestructureerde opinies over een onderwerp is al moeilijk in de moedertaal, laat staan in een vreemde taal. Geef daarom de leerlingen voldoende voorbereidingstijd door ze individueel of in kleine 'buzz groups' het onderwerp te laten verkennen (wat ze gaan zeggen en hoe ze het gaan zeggen). Met het Engels als voertaal van het lesgebeuren wordt de gespreksvaardigheid bestendig geoefend d.m.v. klassieke onderwijsleergesprekken, maar ook door expliciet gebruik te maken van interactieve werkvormen ('task-based activities') die leiden tot productief taalgebruik en reële communicatie.

1.2.3 *Hoe implementeer je de taakgerichte benadering in spreek- en gespreksopdrachten?*

Bij het uitwerken van spreektaken concretiseer je zoveel mogelijk de context, d.w.z. je geeft een situatie aan, een doelpubliek en een tekstsoort. De leerplandoelstelling: 'informatie geven over zichzelf en anderen' wordt zo bijvoorbeeld 'Je krijgt een telefoontje van een internationale kennis. Ze wil graag wat meer informatie over een vriendin van je die een tijd bij haar gaat logeren. Concreet wil ze graag weten: hoe oud je vriendin is, wat haar hobby's zijn, en wat ze graag eet. Je geeft telkens wat voorbeelden.'

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

Bij gebrek aan native speakers in de klas is de leraar het model waaraan de leerling zich kan spiegelen. Telkens hij/zij het woord voert in het Engels is dit een aspect van luistervaardigheids- en/of gespreksvaardigheidstraining. Bestendige zorg en bekommernis om het 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 alternatieve werk- en begeleidingsvormen (pair work, groepswork, activerende werkvormen). 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).

1.2.5 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 van 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.

- 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 kan je vergelijken met het schrijven en reviseren van één of meerdere kladversies alvorens een definitieve tekst af te leveren.

- Kleine groepen

Veel leerlingen voelen zich afgeschrikt door het vooruitzicht voor een grote groep te moeten spreken. Voorzie daarom voldoende oefenkansen in kleinere groepen. Dit is veel minder bedreigend.

- Verplicht deelnemen

In elke groep zijn er wel een aantal leerlingen die niet participeren en anderen het werk laten doen. Om deze ‘social loafers’ toch bij de spreekactiviteit te betrekken kan je gebruik maken van de techniek van de ‘numbered heads’: de leerlingen worden ingedeeld in, bijvoorbeeld, groepen van vier. De leerkracht vraagt aan elke groep om de individuele leerlingen een nummer te geven van één tot vier zonder de verdeling aan de leerkracht mee te delen. Op het einde van de activiteit duidt de leerkracht een groep aan en geeft een nummer op. Deze leerling zal moeten rapporteren over wat er in de groep gezegd is. Aangezien niemand op voorhand weet wie die spreker zal zijn, worden alle leerlingen verplicht mee te werken en bij de les te blijven.

1.2.6 Hoe belangrijk is de aandacht voor correcte uitspraak?

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

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

1.2.7 In welke mate hanteer je de doeltaal?

Het gewone klasmanagement, het geven van instructies ('classroom English') en het onderwijsleergesprek, de interactie met leerkracht - leerlingen gebeuren volledig in het Engels. Daarbij gebruik je correcte formules en 'chunks'. Zo leren leerlingen al vroeg dat je zegt 'do the exercise' of 'I have done my homework' in plaats van 'make'. Hier is veel ruimte voor de leraar voor woordenschatuitbreiding. Je geeft immers het juiste voorbeeld. Je zorgt dus best voor het gebruik van een zo groot mogelijke variatie van formules, met nieuwe woorden en uitdrukkingen.

Waar nodig gebruik je het Nederlands om bv. uitleg over een grammaticaal onderwerp of een snelle en korte vertaling te geven. Toch beperk je dit best tot het minimum.

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

1.2.8 Moeten mijn leerlingen altijd Engels spreken in de klas?

Op de vraag of de leerlingen altijd Engels moeten spreken is een genuanceerd antwoord nodig. Als leerkracht heb je een voorbeeldfunctie. Dus je spreekt zelf zoveel mogelijk, zo niet altijd Engels in de les. Je moedigt de leerlingen aan om zoveel mogelijk Engels te spreken. Daartoe creëer je een klimaat in de klas waarbij er enerzijds duidelijke regels zijn maar waar er tegelijkertijd een ontspannen sfeer is. Redelijkerwijs kun je verwachten dat leerlingen bereid zijn om opdrachten, uitleg, vragen ... in het Engels te begrijpen (zie ook attitudes), dat ze in het Engels reageren op vragen van de leraar en dat ze zelf in hun vragen aan de leerkracht Engels spreken. Ook moeten ze zich vlot aan (voorbereidende) gesprekken in pairs bv. op basis van keywords, of role cards enz. zetten om zo hun gespreksvaardigheid te oefenen.

1.2.9 Hoe belangrijk is vormcorrectheid?

Op de vraag naar vormcorrectheid is een genuanceerd antwoord nodig.

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

Ook is het zinvol om leerlingen erop te wijzen dat de context bepalend is voor de mate waarin correctheid verwacht wordt. Dat ligt anders voor een gesprekje met een vriend dan voor een presentatie in de klas. 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') belangrijker dan het correct toepassen van de taalregels (= 'accuracy'). Spreekactiviteiten die voorbereiden op formele communicatie (bv. beroepstoepassingen zoals presentaties, een zakelijk gesprek ...) vragen om meer taalzorg. Bij het aanbrengen en beoordelen van spreektaken moet duidelijk zijn of de nadruk ligt op 'accuracy' of op 'fluency'.

Leerlingen zullen meestal slechts in beperkte mate in staat zijn creatief te spreken. Fouten kun je daarom vaak voorspellen en voorkomen. Je kunt waarschuwen voor mogelijke valkuilen. Noteer ook een aantal bruikbare chunks, structurerende zinnestukjes ... op het bord of projecteer ze zodat leerlingen ze voortdurend zien.

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

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

Ten slotte kun je van leerlingen in de richting Handel-Talen een grotere mate van correctheid verwachten dan van leerlingen in andere tso-richtingen of in het kso. Nauwkeurigheid is immers een belangrijke attitude voor hun later beroep.

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

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

- Werken met een script

Ongeacht of het gaat om het acteren van zelfgeschreven dialoogjes 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 spreesnelheid krijgen de zinnen echt betekenis. Let op: het opzeggen van uit het hoofd geleerde dialogen is slechts een opstapje naar gespreksvaardigheid.

- Communicatiespellen

Bij deze spellen kunnen we 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 (Zeg eens Euh, De drie wijzen, etc.)

- Questionnaires

Questionnaires kun je zelf opstellen maar je kunt ook de leerlingen aan het werk zetten om er eentje te maken. (bv. Je laat hen een lijstje vragen maken van dingen die ze willen weten over hun klasgenoten: op wie lijkt je? Wat eet je voor ontbijt? ...) 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 spreekactiviteit kunnen dienen als basis voor andere activiteiten (bv. een geschreven rapport, een discussie of een presentatie).

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

1.2.11 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.

Hier volgen enkele raadgevingen om het rendement van de spreektijd te optimaliseren.

- Maak een onderscheid tussen aanvaardbaar geroezemoes en chaos. Tijdens spreekactiviteiten zullen ongetwijfeld meer decibels geproduceerd worden dan normaal maar dat betekent niet dat leerlingen tijdens die opdrachten de klas op stelten moeten zetten. 30 leerlingen in groepjes een spreekopdracht laten uitvoeren is niet ideaal maar, mits duidelijke afspraken, kan dit lukken. Leerlingen moeten ook leren omgaan met de vrijheid die hen bij dergelijke werkvormen gegeven wordt. Leer deze werkvorm stapsgewijs aan door bv. in het begin korte taken te voorzien.
- Elke opdracht link je aan criteria en doelstellingen die geëvalueerd kunnen worden. 'Pairwork' is zeker ook aangewezen in deze stapsgewijze aanpak: er hoeven geen banken of tafels verplaatst te worden, het resultaat van de taak kan je nadien efficiënter evalueren.
- Je zorgt ervoor dat er duidelijke spelregels en afspraken zijn over de verwachtingen, de werkwijze, de tijdslimiet. Je expliciteert best de doelstellingen van de opdracht op voorhand: de leerlingen weten dan precies wat je van hen verwacht.
- De instructies geef je best vooraleer de leerlingen zich verplaatsen.
- Je begeeft je tussen de leerlingen, moedigt aan en stuurt bij waar nodig. Maar je controleert eerst of iedereen de opdracht goed begrepen heeft en of iedereen effectief aan de slag gaat.

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

1.2.12 Welke strategieën helpen leerlingen om competentere sprekers te worden?

Net als bij een schrijfoopdracht is bij een spreekopdracht de voorbereiding van groot belang. Je helpt de leerlingen dan ook strategieën te verwerven die hen ondersteunen om een spreekopdracht grondig voor te bereiden. Mogelijke vragen zijn daarbij: 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 en verbindende zinnestjes)? Deze laatste, het gebruik van verbindende zinnen om de overgang te maken tussen delen van een presentatie, is erg belangrijk. Je biedt de leerlingen die aan als ondersteuning. Ook een model, een spreekkader, chunks zijn belangrijke ondersteuningsmiddelen.

Daarnaast moeten leerlingen ook strategieën ontwikkelen om hun presentatie boeiend te maken voor de luisteraars. Hierna volgen een aantal aspecten waarvan je de leerlingen kunt bewust maken en waarin je hen begeleidt. Hoe pas ik mijn tekst aan aan het niveau van de luisteraar (niet te veel, niet te weinig informatie, juiste register)? Waarop moet ik letten tijdens het geven van een spreekbeurt (enthousiasme, tempo, volume, intonatie, articulatie en uitspraak, variatie in woordgebruik, accuraat en vlot taalgebruik, lichaamstaal, oogcontact)? Mag ik humor gebruiken? Welke visuele en auditieve ondersteuning gebruik ik?

Multimedia (bv. dataprojectie i.v.v. PowerPoint, Prezi, slides ...) kunnen een grote meerwaarde bieden voor de presentatie op voorwaarde dat deze hulpmiddelen efficiënt gebruikt worden. Enkele goedgestructureerde 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 spreekt voor zich dat leerlingen getraind moeten worden in het efficiënt gebruik van deze hulpmiddelen (staakwoorden, structuur, auditieve en visuele ondersteuning).

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 strategieën 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).

Bruikbare bronnen

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

HARMER, J., *The Practice of English Language Teaching*, (Pearson Education Limited), 2008. **HARMER, J.**, *How to Teach English*, (Pearson Education Limited), 2009.

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

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

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

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

HEATHFIELD, D., *Spontaneous Speaking*, Delta Publishing, 2005.

SION, C., *Creating Conversation in Class*, Delta Publishing, 2001.

1.3 Schrijven

1.3.1 Hoe belangrijk is schrijfvaardigheid in tso-richtingen?

Geef de leerlingen regelmatig schrijfkansen om hen op die manier te leren om hun gedachten te ordenen in een vreemde taal, om de aangeleerde kennis van spraakkunst en woordenschat ook daadwerkelijk te gebruiken, om dus effectief iets te doen met de taal. Die schrijfproducten hoeven daarom niet lang te zijn. Hierna volgen enkele voorbeelden:

- Een eenvoudig briefje of een eenvoudige e-mail om iemand te bedanken voor geboden hulp, voor een cadeau, om te verontschuldigen voor een verjaardag ... Een briefje om iets te vertellen of te vragen: over het weer, over een verjaardagsfeestje, een verblijf tijdens de vakantie ...
- Ook het interactieve schrijven hoort hierbij zoals deelnemen aan een eenvoudige chatsessie en daarbij de chatpartner om info vragen zoals leeftijd, welke school, welke hobby's en idolen.
- Voorbeelden van eenvoudige mededelingen zijn: een briefje op het prikbord van een camping over een gevonden of verloren voorwerp, een aankondiging van een sportwedstrijd ...
- Voorbeelden van beschrijvingen zijn: een routebeschrijving voor een buitenlandse gast, de beschrijving van een excursie of van een bijzondere gebeurtenis.
- Ten slotte vullen leerlingen standaardformulieren in zoals de aangifte van een verloren voorwerp op het politiekantoor, het aanvragen van een nieuwsbrief, zich registreren op de website ...

Bovenstaande voorbeelden steek je in een realistisch en authentiek kleedje, zodat ze meteen ook aantrekkelijker worden voor de leerlingen. (zie 1.3.2)

1.3.2 Hoe oefen je schrijfvaardigheid in?

Voor het inoefenen van schrijfvaardigheid vertrek je van een authentiek voorbeeld als model. Je wijst op typische formuleringen, op structuren, en de opbouw van een tekst. Vervolgens kunnen de leerlingen zelf aan de slag. Een foto, een aantal afbeeldingen, een aantal kernwoorden of een raster ... er zijn talrijke mogelijkheden die hen daarbij ondersteunen. Besteed veel aandacht aan de integratie van aangeleerde grammatica en woordenschat.

Als je een context met daarbij een tekstsoort en een doelpubliek schetst voor de schrijfoopdracht, wint hij niet alleen aan authenticiteit, maar wordt hij ook meteen boeiender, komt hij tot leven, zal hij leerlingen sterker inspireren. Enkele voorbeelden: 'De school organiseert een milieuactie. Maak een poster met vijf tips voor jongeren om hen aan te moedigen om milieuvriendelijk te zijn om school!' Of: 'Een bekend merk wil gezinnen aanmoedigen om beter te ontbijten. Daarom organiseert het een wedstrijd. Schrijf een vragenlijst waarin je jongeren bevraagt over hun ontbijtgewoonten. Vermeld zeker tien verschillende vragen.'

Hoe preciezer en duidelijker de opdracht, des te beter zijn de schrijfproducten van de leerlingen.

1.3.3 Zijn dictees zinvol?

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

Andere, meer speelse vormen zoals een running dictation²⁵, kunnen zeer nuttig zijn en zijn zeer motiverend voor de leerlingen: je groepeer de klas in 'pairs' en brengt een tekst aan die niet zichtbaar is voor de rest van de klas. Leerling A loopt naar de tekst en leest een deel, loopt dan naar leerling B en zegt wat hij heeft gelezen. Leerling B schrijft het neer. Met een beurtrol werken ze zo de hele tekst af en helpen elkaar bij moeilijkere woorden.

Let op: een dictee oefent slechts een beperkt aspect van schrijfvaardigheid. Het is geen echte schrijfvaardigheid.

1.3.4 Welke ondersteuning kan ik geven voor schrijfvaardigheid?

Leerlingen vinden heel veel baat bij het gebruiken 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		

²⁵ DAVIS, P. & RINVOLUCRI, M., Dictation, CUP, Cambridge, 1988.

Bovendien kun je de minder taalsterke leerlingen extra voorbeelden, een model en woordenlijstjes aanbieden waarmee zij bv. hun beschrijving kunnen schrijven, terwijl taalvaardigere leerlingen dergelijke vormen van ondersteuning niet echt nodig hebben.

1.3.5 Hoe belangrijk is vormcorrectheid?

Het belang van vormcorrectheid hangt voor een stuk af van de tekstsoort: formeel (zakelijk, academisch) of informeel (bij chatten, bloggen, sms'en, twitteren). Je stimuleert in elk geval de wil om vormcorrect te zijn. De spellingchecker van een tekstverwerkingsprogramma zal de leerlingen daar zeker bij helpen.

Bovendien verwacht je een grotere graad van vormcorrectheid voor leerlingen uit taalsterke richtingen. Voor minder talige leerlingen is het bereiken van de communicatie dan weer belangrijker.

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

Enkele voorbeelden: 'cause wordt 'because', 'gonna' wordt 'going to', 'I' is met een hoofdletter.

Bovendien lijken sommige, in sms- en chattaal gebruikte formules op Engels, maar zijn ze eigenlijk Nederlandse uitvindingen. Een voorbeeld is 'Greets' of 'Greetz'.

Daarnaast verdienen ook interpunctie en het hoofdlettergebruik de nodige aandacht.

1.3.6 Hoe beoordeel je schrijfproducten?

Voor de beoordeling van een schrijfproduct ga je uit van een beperkt aantal criteria én van criteria die eigen zijn aan een bepaalde schrijfp opdracht.

Als de leerlingen een formulier invullen of een mededeling op een prikbord noteren, moeten alle gegevens vermeld en correct vermeld zijn opdat de communicatie effectief zou zijn.

In een formele e-mail om te verontschuldigen, zullen criteria zoals volledigheid van input, stijl, en correctheid van spelling en woordkeuze meespelen.

Een relaas over een feestje beoordeel je op basis van de inhoud (input), de opbouw, het correct gebruik van de verleden tijd en de spelling.

1.3.7 Hoe beoordeel je de schrijfproducten van dyslectische leerlingen?

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

Deze leerlingen ervaren niet alleen problemen met spelling, ook hun leestempo of hun leesbegrip in het algemeen verloopt moeilijker. Belangrijk is dat je evaluatie valide is en dat dyslectische leerlingen niet op alle toetsvragen hun punten verliezen omdat hun spelling niet voldoet. De evaluatiecriteria voor dyslectische leerlingen kunnen zijn: input, variatie en uitgebreidheid van woordenschat en structuren.

Bruikbare bronnen

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.

LIEMBERG, E., & MEIJER, D., *Taalprofielen*, (Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen), Enschede, NaB./04-092, maart 2004.

writing frames: <http://www.warwick.ac.uk/staff/D.J.Wray/Ideas/frames.html> (13 11 2011)

writing frames: <http://www.skillsforlifeframework.com/?atk=917> (13 11 2011)

1.4 De taalkundige component: spraakkunst en woordenschat

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

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

Het is daarbij belangrijk dat je grammatica geleidelijk en gefaseerd aanbrengt. De eerste kennismaking met een nieuwe structuur of vorm beperkt zich best tot een elementair niveau, zonder dat je al te veel uitzonderingen behandelt. Later kan de structuur worden 'gerecycleerd' en vastgezet. 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.

Meer dan ooit ligt de klemtoon op de integratie van kennis in vaardigheden, op het feit dat leerlingen iets moeten doen met de aangeleerde woordenschat en spraakkunst. Ze kunnen een taalkaak niet naar behoren uitvoeren als ze daarvoor niet over de geschikte spraakkunst en woordenschat beschikken en die kunnen inzetten.

Te veel grammatica, regels en aandacht voor vormcorrectheid kunnen taalangst aanwakkeren en de communicatie stroef laten verlopen. Omgekeerd kan te weinig grammatica leiden tot gebrekkige communicatie. Het komt er dus op aan om in je klaspraktijk een goed evenwicht te vinden. Bestudeer daarom goed de leerplandoelstellingen en maak op basis daarvan een oordeelkundige keuze uit het handboek.

1.4.2 *Hoe integreer je grammaticaonderwijs in een taakgerichte benadering?*

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 taalkaak is dit wel. Het is daarom een goed idee om telkens de communicatieve doelstelling voor ogen te houden bij elke nieuwe unit.

De taalstructuren zijn dus totaal ondergeschikt aan het uitvoeren van taaltaken. Zo is niet de past simple of het gebruik van used to een doel, maar wel iets kunnen vertellen in het verleden of een gewoonte uitdrukken in het verleden. De daarbijhorende taalkaak zou kunnen zijn: 'Je vriendin vraagt zich af of het fijn is bij de jeugdbeweging. Ze twijfelt of ze zelf ook lid wil worden. Probeer haar te overtuigen door te vertellen over jullie laatste kamp. De tekeningen kunnen je daarbij helpen.'

1.4.3 *Wat is een goede spraakkunstregeel?*

Een goede spraakkunstregeel is aangepast aan de mogelijkheden en noden van de leerlingen. Het spreekt voor zich 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 is het belangrijk dat je het simpel houdt: vermijd de behoefte om alle mogelijke vormen en uitzonderingen te willen behandelen.

Vaak is een eenvoudige vuistregel voldoende voor leerders op een A2 niveau volgens de schalen van het Europees Referentiekader (ERK).²⁶

Uit het antwoord op de eerste vraag (zie 1.4.1) blijkt duidelijk dat de communicatieve relevantie een belangrijk criterium is: leerlingen leren efficiënter als ze de functionaliteit van een regel inzien.

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

1.4.4 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. Vermits de regels een hulpmiddel zijn en geen doel op zich, zijn ze geen stof voor de examens.

1.4.5 Mag je nog driloefeningen geven?

In een eerste oefenfase maken de leerlingen vormgerichte (invul- en omvorm)oefeningen. Driloefeningen, d.w.z. contextarme oefeningen die een productief te beheersen structuur of een woordvormingsregel, keuze van uitgangen, enz. door herhaling proberen in te oefenen, hebben in deze fase een plaats. Ze maken de leerling meer vertrouwd met de nieuwe structuur en ze kunnen hem helpen om die te automatiseren. Het is belangrijk om driloefeningen niet te lang te laten duren. Dit type oefeningen wordt namelijk vlug vervelend. De 'uitdaging' duurt immers meestal niet lang.

Enkel een communicatieve oefenfase waarin de leerling grammaticale structuren toepast in vrij taalgebruik, kan leiden tot de omzetting van kennis naar vaardigheid.

1.4.6 Mag ik vertalingen geven en vertalingen vragen?

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

Vertaal oefeningen kunnen enkel nuttig zijn als het gaat om korte functies bv. 'Mag het raam dicht?'

Als je een woord uitlegt, kan het soms wel adequater zijn om snel een korte en precieze vertaling te geven, dan om het woord in het Engels te omschrijven.

Heb echter vooral aandacht voor chunks: de combinatie(s) waarin het woord vaak voorkomt. Als een leerling die chunks niet kent, zal hij het woord niet correct kunnen gebruiken. Een vlot taalgebruiker haalt die combinaties of chunks kant-en-klaar uit zijn repertoire.

'... it has been recognised both that native speakers have a vast stock of these lexical chunks and that these lexical chunks are vital for fluent production. Fluency does not depend so much on having a set of generative grammar rules and a separate stock of words - the 'slot and filler' or open choice principle - as on having rapid access to a stock of chunks. It is our ability to use lexical phrases that helps us to speak with fluency. This pre-fabricated speech has both the advantages of more efficient retrieval and of permitting speakers (and learners) to direct their attention to the larger structure of the discourse, rather than keeping it narrowly focused on individual words as they are produced" (Nattinger and DeCarrico 1992).²⁷

²⁶ 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/gemeen-schappelijk_europees_referentiekader.pdf 26 09 2007

²⁷ <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/lexical-approach-1-what-does-lexical-approach-look> 2/12/2011

Enkele voorbeelden:

- totally convinced
- strong accent
- terrible accident
- a sunny day

Bovendien kan veel zogenaamde spraakkunst gewoon als vaste vorm, als chunk aangebracht worden. Dat geldt zeker voor de functies zoals in let's ..., shall we ..., I'd rather ...

1.4.7 Welke 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. Ze doen daar al gauw een paar jaren over. Een goed leerboek is een bruikbare leidraad. Van auteurs van moderne reeksen kun je verwachten dat ze frequentielijsten en corpora raadplegen.

Voor het bepalen van die 1500 meest frequente woorden gaat het niet om één duidelijke lijst: er zijn vele parameters mogelijk die allemaal tot goed vergelijkbare resultaten leiden. Leraars (en vooral leerboekauteurs) kunnen daarvoor terecht in verschillende woordenboeken (Cobuild/Collins, van Dale, Longman, OUP, CUP, Macmillan ...) of combinaties daarvan zoals in de E.E.T. Vocabulary List²⁸.

Je hebt dus vooral oog voor frequente woordenschat. Je mag het (communicatieve) taalaanbod echter niet systematisch tot deze frequente woorden beperken. Dat zou het taalaanbod te onnatuurlijk maken. Zeker in luisteren leesteksten kunnen immers heel wat meer woorden voorkomen (en ad hoc uitgelegd/verklaard/vertaald worden). Sommige leerlingen zullen die oppikken. Wie welke woorden opneemt, is onvoorspelbaar en verschillend per leerling. Hier liggen kansen voor incidenteel leren. Maar je maakt wel duidelijk aan de leerlingen welke woorden ze moeten begrijpen (dus receptief kennen) en welke ze zeker productief moeten kunnen gebruiken (en dus instuderen voor de toetsen).

Ook 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. (zie ook 1.4.6, 1.4.9, 1.4.10)

Om kijk te krijgen op mogelijke collocaties en word chunks en frequentie van woorden kan je terecht op bepaalde websites zoals die van het British National Corpus²⁹ of die van het English Profile Project³⁰.

1.4.8 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. Bij taalproductie is het 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.

²⁸ GOETHALS, M., E.E.T. Vocabulary-list. European English Teaching Vocabulary-list based on objective frequency combined with subjective word-selection for learners of EFL in Europe, version 1.0-b. Leuven, Aggregatie Letteren, 1996, 136 p.

²⁹ The British Corpus, 2 december 2011 (internet: <http://corpus.byu.edu/>)

³⁰ The English Profile Project, 2 december 2011 (internet: <http://www.englishprofile.org/>)

1.4.9 Werk je best met woordenschatlijsten?

Woordenschatlijsten zijn een handig hulpmiddel bij het studeren. Ze helpen leerlingen greep te hebben op hetgeen zij leren. Ook hier werk je waar mogelijk met collocaties, word partnerships, chunks (1.4.6, 1.4.7, 1.4.10). Ondersteun het woord (of collocatie) waar zinvol visueel (met een afbeelding), met een chunk of met een heldere voorbeeldzin. Vertalingen kunnen hier zeker ook een plaats krijgen: ze zijn efficiënt – voor beginners vermijden ze moeilijke definities – en tijdsbesparend. Maar enkel de Nederlandse vertaling is onvoldoende. Leerlingen hebben dan nog geen kijk op het gebruik van het woord. Uiteraard zijn ook word webs handig om woordvelden voor te stellen. Of kunnen leerlingen kaartjes of een soort van databank aanmaken, al dan niet digitaal, waarbij ze op een kant het woord noteren en op de andere kant een voorbeeldzin, chunk en/of een vertaling.

Om leerlingen te leren leren is het zinvol om hen zelf lijsten te laten aanleggen in een soort (eventueel online) woordenschatlogboek. Ze noteren hierin woorden die voor hen nieuw, moeilijk of relevant zijn. Het is een gelegenheid om hen te leren werken met een goed woordenboek. De meeste woordenboeken bieden duidelijke voorbeeldzinnen met vaak voorkomende collocaties. Leerlingen kunnen dit niet uit zichzelf. Daarbij hebben ze begeleiding nodig. Let er op dat leerlingen de juiste vertaling noteren als ze werken met een vertalend woordenboek. Er bestaat hier gratis software voor zodat leerlingen ook digitaal kunnen werken.³¹ Daarenboven is dit systeem heel handig voor dyslectici.

Woordjes instuderen leidt echter niet automatisch tot een communicatieve transfer. Net zoals bij grammatica is het belangrijk dat leerlingen op verschillende manieren oefenen en dat lessen heel regelmatig bepaalde woordenschat recycleren. Het is niet omdat een structuur of bepaalde woorden een keer zijn aangebracht, dat leerlingen die daadwerkelijk gebruiken. Het is dan ook nuttig dat je klasactiviteiten met dat zelfgemaakte materiaal organiseert en zo meteen zicht houdt op de correctheid ervan en nagaat of de woorden die er zijn opgenomen bovendien werkelijk relevant zijn.

Daarbij heb je er oog voor dat er niet alleen formele woordenschatoefeningen aan bod komen, maar dat leerlingen evenzeer de kans krijgen om de woordenschat te gebruiken in meer communicatieve oefentypes.

1.4.10 Hoe pak ik best woordenschat aan?

Opdat een leerder een woord zou kunnen gebruiken, moet hij de betekenis, de spelling, het register en de uitspraak ervan 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. (zie ook: 1.4.6, 1.4.7, 1.4.9). Dit wil zeggen de minimale combinaties en 'word partnerships' waarin het woord voorkomt. Het traint leerlingen bovendien in het opmerken van een woord en zijn collocaties. "Een taalgebruiker is maar competent in de mate dat hij een veelheid van gebruiksklare woordcombinaties uit zijn mentale voorraad kan tevoorschijn halen in een bepaalde situatie. In die zin kun je bepaalde grammaticale en lexicale combinaties als chunks d.w.z. als een ready-made stukken zin aanbieden en aanleren, zonder dat je die rationeel analyseert met de leerling."³²

Een voorbeeld ter verduidelijking: you can call a doctor, but also fetch a doctor, ask for a doctor, see a doctor ... Je kunt de ingeoefende woorden aanbieden in een woordenlijst zodat de leerling ze kan instuderen. mind maps, word trees enz. bieden hier zinvolle alternatieven.³³

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

31 Overhoor. Het ideale overhoorprogramma, 2 december 2011 (internet, www.efkasoft.com/overhoor/overhoor.html)

Overhoor jezelf met Teach2000, 2 december 2011 (internet, www.teach.nl)

32 VVKSO, Een visie op het onderwijs moderne vreemde talen, 2007.

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

1.4.11 *Bestaan er goede, bruikbare woordenboeken voor beginners?*

Het spreekt voor zich dat ook leerlingen in de tweede graad recht hebben op toegang tot een woordenboek dat aan hun noden en behoeftes tegemoet komt en vooral dat ze ermee leren werken.

Leerlingen verliezen gemakkelijk hun weg in een woordenboek voor 'advanced learners'. De meeste Engelse woordenboeken hebben echter ook een editie voor beginners met eenvoudige definities en voorbeeldzinnen (bv. Cambridge Essential English Dictionary, Oxford Basic English Dictionary, Macmillan Essential Dictionary, Longman Elementary Dictionary ...) Vaak bevatten deze woordenboeken ook een versie op cd-rom. Ook de vertalende woordenboeken hebben vaak een lichtere editie.

Daarnaast hebben ook picture dictionaries hun waarde al bewezen. Een aantal van deze woordenboeken is ook gratis toegankelijk op het internet. Een handig voorbeeld is ongetwijfeld <http://www.macmillandictionary.com/> of www.interglot.com of de <http://visual.merriam-webster.com/>

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

Door de ICT-ontwikkelingen gaan er talrijke mogelijkheden open om snel en efficiënt de vertaling van een woord te achterhalen.

Bruikbare bronnen

LACKMAN, K., *Lexical Approach Activities*, <http://kenlackman.com/files/LexicalActivitiesBook102.pdf>, 4 december 2011.

LACKMAN, K., *Classroom Games from Corpora*, <http://www.kenlackman.com/files/CorporaGamesBook103.pdf> 4 december 2011.

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.

1.5 Interculturele competentie

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 mag 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 worden kritisch bekeken en oorspronkelijke visies verruimd door middel van luister- en leesmateriaal.

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

Je hebt hier dus een belangrijke verantwoordelijkheid inzake de tekstkeuze en de duiding die je geeft. Daarnaast kan je de leerlingen ook zelf aan het werk zetten en hen bepaalde foto's laten zoeken, of een bepaald newsitem 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, kledingstukken voor een bepaalde gelegenheid in een online winkel, sport ...

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

Bruikbare bronnen

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

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

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

JOHNSON, G & RINVOLUCRI, 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, 1992.

CRANDALL J. & DATESMAN M.K., *American Ways*, Pearson Longman, 2005.

2 LEERAUTONOMIE

2.1 Omschrijving van het begrip leerautonomie

Zowel in de nieuwe eindtermen als in de aanbevelingen van het Europees Referentiekader (ERK³⁴) wordt de nadruk gelegd op zelfsturend leren. Dit zelfsturend leren is een eindfase van een proces waarin leerlingen leren geleidelijk zelfstandiger hun eigen leerproces in handen te nemen. Dit proces verloopt van zelfstandig werken, over begeleid zelfstandig leren en zelfstandig leren naar zelfsturend leren. In het traditionele leren bepaalt de leraar wat er gebeurt, evenals hoe, waar, wanneer dit gebeurt, en hoe aanvaardbaar de kwaliteit van het resultaat is. Met andere woorden: al de leerfuncties zijn in handen van de leraar. In de verschillende fasen van het begeleid werken naar zelfsturend leren liggen alsmaar meer leerfuncties bij de leerling.

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

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

2.2 Enkele mogelijkheden

- De leerlingen werken met correctiesleutels, eventueel in een *Open LeerCentrum* (OLC). De leerling bepaalt zelf zijn tempo en timing en corrigeert zichzelf aan de hand van sleutels. Deze didactiek werkt differentiatie in de hand.
- Bij vormen van contractwerk gebruiken leerlingen opdrachtbladen of studiewijzers waarin verschillende oefeningen op diverse niveaus voorzien zijn. De studiewijzer geeft duidelijk aan wat moet en wat mag uitgevoerd worden en binnen welke tijd dat moet gebeuren. Dit is zeker mogelijk als herhaling, eventueel verdieping en uitbreiding na een hoofdstuk.
- Op het einde van een hoofdstuk of les kunnen de leerlingen zichzelf bevragen: wat kan/ken ik?

Enkele voorbeelden:

- Kan ik ja, nee, neem me niet kwalijk, alstublieft, dank u wel zeggen? (ERK, niveau A1, p. 31)
- Kan ik een korte, eenvoudige, briefkaart schrijven? (ERK, niveau A1, p. 31)
- Kan ik eenvoudige alledaagse beleefdheidsvormen gebruiken om anderen te begroeten of aan te spreken? (ERK, niveau A2, p. 73)

De leerling kan na elke toets/ examen door zinnen in een eenvoudig raster aan te vinken terugkijken op zijn geleverde prestatie.

³⁴ 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/gemeen-schappelijk_europees_referentiekader.pdf 26 09 2007

Een voorbeeld

- Even nadenken ... Kruis aan.

○ Ik denk dat ik een goede toets heb gemaakt. Ik ben gelukkig.	
○ Ik denk dat het maar zozo was. Ik ben niet tevreden.	
Waarom niet?	○ Ik heb niet genoeg gestudeerd. Waarom niet? <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ik had geen tijd genoeg. ◦ Ik kon mij niet concentreren. Waarom niet?
	○ Ik begreep de stof niet.
	○ Ik begreep de vragen niet.
	○ Ik dacht dat we een aantal zaken niet moesten kennen en heb de verkeerde zaken gestudeerd. Ik had andere vragen verwacht.
	○ Mijn notities waren niet in orde.
	○ Ik kon mij niet concentreren tijdens het proefwerk.
	○ Ik vond een aantal zaken niet interessant genoeg om te studeren.

- Het echte portfoliowerk kan geleidelijk aan bod komen. Leerlingen verzamelen taken waaraan ze gewerkt hebben thuis of in de klas: oefeningen, lees- en luisterteksten, schrijfopdrachten ... Ze leggen een lijst aan met zaken waar ze voortdurend moeite mee hebben, met woordvelden die ze willen ontwikkelen en met aandachtspunten waaraan ze thuis of in de klas zelfstandig kunnen werken. De leraar vraagt bewijzen dat die zelfstandige taken goed uitgevoerd zijn.

Een stramen van een BZL-les of een gedifferentieerde aanpak: 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 geziene 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 willen we werken volgens niveau/tempo/ interesse. Dat betekent dat we aan bepaalde leerlingen ook extra uitdagingen willen aanbieden. De vaardigheden die we in BZL inoefenen 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 opdrachten kiezen als ze klaar zijn met het basispakket of op aanraden van de leraar (Verdieping of Uitbreiding);
- Wanneer leerlingen onvoldoende scores op de B-opdrachten, kunnen ze op aanraden van de leraar remediërende opdrachten maken;
- Leerlingen doen zelf een controle van de opdracht aan de hand van correctiesleutels. De leraar 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.

2.3 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:

De leerling stelt zelf een lijstje op van taalproblemen of taalbehoeftes 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 taalbehoeftes kan gebeuren tijdens de les, bv. bij het corrigeren van toetsen;

stap 2:

Samen met jou bepaalt de leerling een actiepoint. 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 taalbehoeftes (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 die ze moeten uitvoeren, 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.

Bruikbare bronnen

DECOCK C., DELBAERE, J., DEWAELE J., *Portfolio als leerstrategie en alternatieve vorm van evaluatie* in Didactische en Pedagogische Berichten 2006-2007. <http://www.dpbbrugge.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.

3 EVALUATIE

3.1 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.

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.

Bij **summatieve evaluatie** volgt de toets op een langere leerperiode, in de praktijk zijn dit de examens op het einde van een trimester of semester. Je doet dan een uitspraak over het leerresultaat.

De tussentijdse evaluatie van attitudes, vaardigheden en/of kennis tijdens het trimester of semester is **formatieve evaluatie**. Je verzamelt informatie over het leerproces en rapporteert erover.

De term **gespreide evaluatie** verwijst naar het feit dat onderdelen van de summatieve evaluatie (bv. schrijfvaardigheid) op bepaalde momenten in de loop van het trimester plaatsvinden. Deze delen tellen dan dus meteen mee als 'examencijfer'.

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). De leraar noteert zijn/haar bevindingen op een voor hem/haar haalbare manier in een evaluatieschrift. Daarbij is er regelmatige feedback of terugkoppeling naar de leerling. Deze gegevens dienen dan om, bv. op het einde van een trimester, een beoordeling uit te spreken over de taalvaardigheid van de leerling. Permanente evaluatie is een vorm van procesevaluatie. Diagnose voor groei en remediëring is het doel. Daarbij horen ook de taalgebonden attitudes. Voor de evaluatie hanteer je een beperkt aantal observeerbare en aanwijsbare attitudes zoals de bereidheid om de doeltaal te begrijpen en te gebruiken, of de bereidheid tot vormcorrectheid.

Evaluatie is en blijft op de eerste plaats een verantwoordelijkheid van de leraar. Daarnaast zijn er vormen van zelfevaluatie, peer evaluatie en co-evaluatie en reflectie. Bij **peer assessment** evalueren leerlingen elkaar volgens vooraf bepaalde criteria.³⁵ Een belangrijk voordeel hiervan is de grotere betrokkenheid van de leerlingen en een sterker bewustzijn van de vereisten van het product. **Self-assessment of zelfevaluatie** betekent dat de leerling zijn eigen aanpak of het eigen product evalueert. Belangrijk daarbij is dat hij ook betrokken wordt bij het proces van het bepalen van de criteria van een goed product. **Co-assessment** is een mengvorm waarbij de leraar en de leerlingen samen de criteria bepalen en effectief samen evalueren.

Bovendien is er de mogelijkheid van het aanleggen van een **portfolio**.³⁶ Een portfolio (zie ook 2.3) is een vorm van procesevaluatie. "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.

³⁵ DOCHY, f., SCHELFOUT, W., JANSSENS, s. (Red.), Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk, Lannoo Campus, Heverlee, 2003.

³⁶ DECOCK C., DELBAERE, J., DEWAELE J., Portfolio als leerstrategie en alternatieve vorm van evaluatie, Artikel Didactische en Pedagogische Berichten 2006 2007, 7 juli 2009 (internet, www.sip.be/dpb/engels/index.htm)

Daardoor is portfolio-evaluatie geen momentopname. De bewijsgaring gebeurt immers gespreid over een langere periode.”

Geïnspireerd door de Europese Taalportfolio³⁷ ontwikkelen een aantal uitgeverijen korte, aangepaste versies, waarbij zij de checklists enten op de concrete leerinhouden uit het handboek. Daarbij voorzien ze extra kolommen waarbij de leraar het resultaat van de zelfevaluatie van de lerende kan bevestigen of tegenspreken.

Bovendien lijkt de onderliggende filosofie rond portfolio learning kansen te bieden bij bepaalde vormen van task-based of zelfstandig werk. Bij zelfstandig (groeps)werk kan de leraar immers niet alle lerenden controleren en niet al hun producten corrigeren, vermits de taken vaak divers zijn en de lerenden niet op vaste teksten of corpora werken. De aanwezige leraar/coach kan hen wijzen op grammaticale en/of lexicale problemen en kan alternatieve woordvormen suggereren die de lerende in zijn taalportfolio noteert. Na een zekere tijd stelt de lerende een remediëeringsplan op dat hij tijdens uren zelfstandig werk uitvoert, waarbij hij bewijzen verzamelt die hij kan voorleggen aan zijn coach tijdens een examen of in een gesprek.”^{38 39}

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.

3.2 Reproductie, transfer, open communicatieve opdrachten

Zowel in de inoefenfase als bij de evaluatiefase horen verschillende types 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.⁴⁰

3.2.1 Reproductie

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

3.2.2 Transfer

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

De leerlingen begrijpen een nieuwe lees- of luistertekst die qua thema, woordenschat en grammaticale 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 nieuwe context, grammaticale structuren gebruiken in een nieuwe situatie, zinnen bouwen met andere woorden. De context en de situatie worden aangereikt. Transferopdrachten zijn half-gesloten. Er is ruimte voor enige persoonlijke inbreng van de taalgebruiker.

37 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 taaldossier, 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.

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

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

40 VVKSO, Een visie op het onderwijs moderne vreemde talen, 2007.

3.2.3 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 zijn nodig als opstap om leerlingen te trainen in bepaalde structuren. Zij worden tussentijds getoetst, maar zijn zoveel mogelijk te mijden in een eindevaluatie⁴¹. 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.

3.2.4 Een voorbeeld van een opdracht op drie niveaus

KENNISGERICHTE OPDRACHT

Fill in the correct form so as to complete the opinions in an Internet chatroom. Write true answers.

The easiest language to learn is English.

Yes, you're right OR Don't be silly. The easiest language to learn is Spanish.

Themusic in the world is heavy metal. (bad)

Thesubject is physics. (difficult)

Thefilm is Bridget Jones's Diary. (funny)

Thesport is rugby. (exciting)

Thefootball team in the world is Manchester United. (good)

TRANSFER OPDRACHT

Write superlative questions about the mobile phones. Then look at the article and answer the questions.

Popular mobile phones

	Motex A3	Sasco Q5	Nosan Z6
Weight	40 grams	80 grams	95 grams
Price(no contract)	\$295	\$85	\$30
Battery life	400 hours	350 hours	100 hours
Camera quality	***	****	*

⁴¹ Onder eindevaluatie verstaan we de wijze waarop de school de afronding van de evaluatie organiseert: proefwerken, summatieve proeven

heavy	e.g.	Which is the heaviest? The Nosan Z6 is
	
	
	
	
long battery life	e.g.	Which one has got the longest battery life?
	
	
	
	

COMMUNICATIEVE OPDRACHT

Write a note for your mum. Explain to her why it isn't a good idea to buy the Nosan Z6. Use comparatives and superlatives (minimum 5).

Dear Mum, don't buy the Nosan Z6.

.....

.....

.....

.....

3.3 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 op de opbouw van bepaalde soorten gesprekken of tekstsoorten om vaardig te zijn: te kunnen spreken, gesprekken voeren, schrijven, lezen en luisteren. Het is aan de leraar om hierover te waken en om opdrachten te geven die uitdagend zijn en tegelijkertijd relevant voor het niveau van de leerling.

3.4 Validiteit en authenticiteit

Een goede toets moet beantwoorden aan een aantal criteria. Hier volgt de bespreking van twee belangrijke kenmerken, namelijk validiteit en authenticiteit.

3.4.1 Validiteit

Een toets is valide in de mate dat het toetsresultaat iets zegt over wat je wil 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.

3.4.2 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. bv. Je wil graag een hond en je gaat op zoek in advertenties van hondenkennels. Het is immers de situatie die bepaalt hoe iemand leest, luistert, spreekt, schrijft.

Nu is een toetsituatie van nature uit altijd artificieel, maar je kunt ervoor zorgen dat de opdracht taalgebruik veronderstelt dat vergelijkbaar is met authentiek taalgebruik. Vanuit een tekst kun je schoolse opdrachten geven zoals 'Find the word in the text for ...' Die zijn niet authentiek.

Maar je kunt evenzeer taken geven die organisch uit de tekst voortvloeien, met andere woorden 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, of aandacht te besteden aan de deelvaardigheid "tussen de regels lezen". Mogelijke authentieke opdrachten zijn dan: zoek naar de prijs of de ligging: vergelijk de faciliteiten, enz. In dit geval ligt scanning dus meer voor de hand.

3.5 Benadering van de totale leerling

Leerresultaten, vastgesteld bij evaluatie, vertellen leraar (en overheid) en leerling (en ouders) enerzijds iets over de groei in een bepaald domein, over de vooruitgang tegenover een vroegere evaluatie, en anderzijds iets over de mate waarin de leraar (en de school) tevreden is over dat leren. De leerling kan onder begeleiding tonen hoe en wat hij heeft bijgeleerd en hoe hij daarbij nagedacht heeft over zijn aanpak, vorderingen, resultaten. Instrumenten als het Europese taalportfolio⁴² 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 aantonen wat hij/zij kan, eerder dan hem te confronteren met wat hij/zij niet kan. Het is een pleidooi voor uitdagende, maar haalbare opdrachten.

3.6 Evaluatie van attitudes

Omdat attitudes zoals spreekbereidheid, spreekdurf, luisterbereidheid, zin voor precisie, zorg, enz. (zie deel 1, 3.1.1.2) belangrijke voorwaarden zijn om tot succesvolle taalverwerving te komen, kunnen zij in aanmerking komen voor evaluatie. De evaluatie van attitudes kan dan gerapporteerd worden in de vorm van een cijfer, als woordcommentaar of in de vorm van een code. Gebruik een beperkt aantal observeerbare attitudes. Onder deel 1, 3.1.1.2 vind je de attitudes die in aanmerking komen.

⁴² 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 taaldossier, 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.

3.7 FAQ in verband met evaluatie

3.7.1 Wat moet ik toetsen voor dagelijks werk?

Het cijfer voor dagelijks werk moet een zo volledig mogelijk beeld geven van het kennen en kunnen van de leerling. 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.

Ook de vaardigheden zoals luistervaardigheid, leesvaardigheid, enz. toets je tussentijds. Dit alles binnen de grenzen van wat haalbaar is.

3.7.2 Hoe kan een vakgroep de kwaliteit van zijn examens beoordelen?

De volgende kijkwijzers helpen je misschien verder.⁴³

KIJKWIJZER EXAMEN		
KIJKWIJZER KENNISGEDEELTE		
<ol style="list-style-type: none">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 Zijn de opdrachten hoofdzakelijk op transfer en vooral op communicatief niveau?5 Geeft dit examen een goed beeld van de taalbeheersing van de leerling? (m.a.w. een idee van hoe de leerling zal spreken / schrijven?)		
KENNISGERICHTE OPDRACHTEN	TRANSFEROPDRACHTEN	COMMUNICATIEVE OPDRACHTEN
geïsoleerde taalelementen, geen context	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 tekst- soort : hoe?)
→ eerder vermijden in summatieve toetsen	→ moeten overwegen in summatieve toetsen	

⁴³ ULBURGHS, J., Beoordeling van examens, uit de syllabus bij de bijscholing Evaluatie mvt, schooljaar 2006 2007.

KIJKWIJZER
SPREEK-, GESPREKVAARDIGHEIDS- EN SCHRIJFOPDRACHT

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

KIJKWIJZER
LEES- EN LUISTEROPDRACHTEN

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

3.7.3 Moeten alle vaardigheden elk trimester getoetst worden?

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

Daarom moeten alle vaardigheden elk trimester worden getoetst. Over het aantal punten op elk onderdeel beslist de vakgroep en de vakleraar in kwestie. Normaal zal dit aantal bepaald worden door de tijd en aandacht die er effectief naar dat onderdeel ging in de loop van het trimester. Uiteraard is het belang dat het leerplan hecht aan een bepaalde vaardigheid, daarin beslissend.

Uiteraard toets je niet alleen vaardigheden, je besteedt ook ruim tijd aan het inoefenen ervan.

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

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

3.7.4 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. Enkele mogelijke criteria zijn:

- *Uitspraak en intonatie*: Hoe aanvaardbaar is de uitspraak? Is de uitspraak weinig of sterk beïnvloed door het Nederlands?
- *Woordenschat*: Gebruikt de leerling de nieuwe woordenschat en gebruikt hij die correct?
- *Grammatica*: Zijn de zinnen grammaticaal correct? We richten ons daarbij vooral op de kennisstructuren die in de klas aan bod kwamen. In welke mate zijn de fouten communicatief storend?
- *Vlotheid*: Zijn de aarzelingen storend? Zijn er veel/weinig pauzes waarin de leerling 'stokt'?
- *Inhoud*: Hoe groot is de input van de leerling? Wordt het doel van de communicatie bereikt? Verloopt het gesprek volgens de gepaste procedure?

Je hoeft de bovenstaande criteria niet noodzakelijk altijd allemaal te gebruiken. Afhankelijk van de aard van de oefening zijn ook andere criteria mogelijk.

In minder talige kso- of tso-richtingen is de doeltreffendheid van de communicatie belangrijker dan de correctheid. Daarom zullen in deze richtingen de inhoud en de vlotheid overwegen op de correctheid van woordenschat en spraakkunst. In taalsterke richtingen, d.w.z. richtingen waarin vreemde talen bepalend zijn voor de eigen aard van de richting daarentegen is elk van de criteria evenwaardig. Toch bepaalt uiteindelijk de aard van de opdracht het gewicht van elk criterium. Zo kijk je bij opdrachten waarbij de leerling een model gebruikt en daarbij slechts weinig hoeft te veranderen, vooral naar de vlotheid en de correctheid. Je kiest hoe dan ook 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 op de algemene indruk (= general impression) en hiervoor een code gebruiken, of beide cijfers aan elkaar toetsen.

Is de evaluatie gebaseerd op aparte parameters, dan spreken we van een **analytische score of analytic scoring**. Bij een **globale beoordeling of holistic scoring** doet de leraar een algemene uitspraak over de taalbeheersing van de leerling. De analytische beoordeling (analytic scoring) is wellicht objectiever en in elk geval transparanter en betrouwbaarder voor de leerlingen.

Hoe zinvol dergelijke kwalitatieve criteria ook zijn, hoe goed ze ook bijdragen tot een grotere betrouwbaarheid van de test spreek- en gespreksvaardigheid, 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 spreek- en gespreksvaardigheid 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.

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

Net zoals voor spreken en gespreksvaardigheid (zie onder 3.7.4) kan je schrijfvaardigheid ook analytisch of globaal beoordelen. Ook hier geldt dat een analytische score meer houvast biedt 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 en bv. vlotheid de parameters zijn.

3.7.6 *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 om je daartoe beperken. 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.

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

In minder talige kso- of tso-richtingen wegen vooral leesvaardigheid, luistervaardigheid en gespreksvaardigheid door. In een taalsterke kso- of tso-richting zijn alle vaardigheden even belangrijk. Dat betekent echter niet dat je in een examen op alle vaardigheden evenveel punten moet zetten. Het aantal punten is afhankelijk van de aandacht en tijd die een bepaalde vaardigheid in afspraak met de vakgroep in de loop van het trimester heeft gekregen. Dat kan immers nogal eens verschillen afhankelijk van bv. het onderwerp.

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

Communicatieve vaardigheden wegen in de evaluatie zwaarder door dan kennisvragen. Immers de eindtermen en leerplandoelstellingen worden geformuleerd in termen van wat leerlingen moeten 'kunnen'. Ook het ERK (Europees Referentiekader) geeft aan wat een taalleerder kan op het niveau in termen van vaardigheden. Niemand zal overigens tegenspreken dat het doel van ons onderwijs is dat leerlingen kunnen communiceren in de doel-taal. 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 kan de taalgebruiker met deze basiselementen betekenisvolle uitingen genereren. Woordenschat en spraakkunst zijn dus zeker erg belangrijk. Ze moeten worden aangebracht en verder ingeoeffend, eerst in gesloten contexten, dan in opener situaties. Leerlingen zullen deze transfer niet uit zichzelf maken. De communicatieve benadering beklemtoont het belang van de laatste fase in dat inoefenen: talige situaties waarin taalleerders die woordenschat en spraakkunst ook daadwerkelijk gebruiken. Het is aan jou om de leerling de kans te geven, uit te dagen als je wil, om de aangebrachte woordenschat en spraakkunst in communicatieve situaties te gebruiken op een manier die voor de leerling haalbaar is. Daarbij heb je oog voor middelen ter ondersteuning van de leerling in de vorm van spreekkaders, modellen ...

3.7.9 *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 inzicht 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.

3.7.10 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 wil nagaan of een leerling een tekst begrepen heeft, maar de score van de toets mee afhankelijk maakt van spelfouten in het geschreven antwoord van de leerling, dan is het resultaat van de toets niet valide. Het resultaat zal immers geen weerspiegeling zijn van de leesvaardigheid van de leerling, maar mee bepaald worden door elementen van schrijfvaardigheid. Het is dus best om taalfouten niet te laten meetellen bij de score van een lees- of luistertoets. Je kunt wel een apart cijfer geven voor het taalgebruik in een luister- of leestoets. Die punten tellen dus niet mee voor de inhoudsvragen. 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.

3.7.11 Wat is het belangrijkste: vlotheid of nauwkeurigheid?

Het accent op het communicatieve en functionele betekent dat je je richt op 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 de taalgebruiker in staat om accurater 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 meer dan van leerlingen in taalzwakke richtingen. Dat kan zijn doordat je aan het criterium 'correctheid' meer gewicht hecht of doordat je strenger bent.

Daarbij kijk je naar wat werkelijk belangrijk is i.p.v. naar mogelijke uitzonderingen. Het betekent ook dat je leerlingen stimuleert en motiveert, dat 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 correctheid.⁴⁴

De vlotheid is bij een beginnende leerder dus belangrijker dan de correctheid. De mate van de verwachte accuraatheid is ook een middel om te differentiëren. Het streven naar accuraatheid is dus een belangrijke attitude voor alle leerlingen, maar in verschillende mate naargelang het niveau en de (toekomstige) richting.

3.7.12 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 ingeoeffend 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 inhouden, die de leerlingen in andere spreek- en andere vaardigheidsoefeningen verder verwerken. De inhoud van teksten die in de klas bestudeerd werden, kan 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 woordenschat die in de teksten aan bod kwam, kan de leerling passend aanwenden om zijn ideeën te verwoorden.

⁴⁴ 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.

Ook het woord- en ander taalmateriaal van die teksten kun je expliciet toetsen, 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 omdat het te weinig frequent of representatief is.

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

Iemand leert door iets te doen, daarna na te denken over zijn aanpak en het resultaat, en van daaruit nieuwe voornemens te maken. Hij reflecteert dus. Reflectie gebeurt 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. Mogelijke vragen zijn: vinden we dat de 'voorzitter' het goed gedaan heeft? Hebben we zijn leidinggeven genoeg ondersteund of hebben we het hem moeilijk gemaakt ons te leiden? Wat moet hij anders doen ... Als je in de klas een project nabespreekt, ga je samen na wat cruciaal was en wat tijdverlies was. En waarom. Dat is heel ervaringsgericht reflecteren en dat onthouden leerlingen zeker voor een volgende keer. Het resultaat is een duurzaam leereffect.⁴⁵

3.7.14 Waarop moet ik letten bij gespreide evaluatie?

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

Bruikbare bronnen

BOSMAN, L., DETREZ, C. GOMBEIR, D., *Identiteit ontwikkelen, leerkracht waarderen in eigentijds onderwijs*, Plantyn, 2008.

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.

⁴⁵ BOSMAN, L., "Zeus en Afrodite zitten in de klas", Klasse voor Leerkrachten 168, september 2006, p. 10-13.

4 TAALBELEID

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

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

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

4.1 Taalgericht vakonderwijs

Taalgericht vakonderwijs is contextrijk onderwijs met veel interactie en taalsteun.⁴⁶ 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 zelf te gebruiken. Immers: 'Als u leerlingen hoort praten en leest wat ze schrijven, krijgt u een idee of ze zich de leerstof goed hebben eigen gemaakt'. (Hajer, pg 34) De helft van de werktijd zouden de leerlingen moeten kunnen samenwerken.

Activerende werkvormen zijn onontbeerlijk (zie volgend hoofdstuk). In de les kun je met eenvoudige middelen leerlingenactiviteit stimuleren:

- Geef even wachttijd voor antwoorden: een les lijkt soms op een pingpongspel: vraag-antwoord; vraag-antwoord. We geven kansen voor een rijker aanbod als we tijd om even na te denken bij elke vraag inbouwen, of als we de vraag rondspelen: niet één antwoord meteen aanvaarden maar andere antwoorden toelaten (vraag-antwoord-antwoord-antwoord).
- Ook het principe think-pair-share leidt tot een rijkere communicatie (zie ook deel 2, 4.2). 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 op waaraan je denkt als ik zeg ...
- Bespreek samen in groep. De nummers 1 antwoorden.
- Laat de leerlingen hun eigen vragen ontwikkelen.
- ...

- 2 Zorg voor variatie in verwerkingsopdrachten en toepassingsopdrachten. Het gevaar is dat je - met de beste bedoelingen - de taalzwakke leeders in bescherming willen nemen, en hen alleen eenvoudige invulopdrachten geven, terwijl de toepassingsopdrachten en de communicatieve opdrachten net essentieel zijn om de taal te leren gebruiken.

- 3 Spreek meervoudige intelligenties en leerstijlen aan. We leren allemaal op verschillende manieren. Sommigen zijn visueel ingesteld, anderen auditief. Nog anderen zijn vooral kinesthetisch gericht: ze moeten kunnen bewegen. Sommigen zijn vooral reflectief ingesteld. Anderen zijn doeners. Nog anderen zijn dromers, beslis-sers, of denkers. Iedereen heeft zijn favoriete manier om een probleem aan te pakken (leercyclus van Kolb).

⁴⁶ HAJER, M. en MEESTRINGA, T., Handboek taalgericht vakonderwijs. Uitgeverij Coutinho, 2009. 2de druk.

Er zijn meervoudige intelligenties⁴⁷: de linguïstische, de logisch-mathematische, de muzikale, de intrapersoonlijke, de ruimtelijke, de naturalistische, de lichamelijke. Door verschillende werkvormen te gebruiken creëren we dus ook ruimte voor verschillende intelligenties en leerstijlen.

- 4 Geef mogelijkheden om te leren met taalsteun: geef steun bij teksten en opdrachten: bv. via deelopdrachten of tips die de leerlingen door de complexere opdracht heen helpen. Ook schrijfkaders (writing frames) bieden hier hulp: bv. een aantal beginsinzen. Een voorbeeld van een schrijfkader voor een vergelijking⁴⁸:

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

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

⁴⁷ THIENEN, Van, K., Krachtig leren binnen een taakgerichte benadering, Uitgeverij Garant, Antwerpen/Apeldoorn, 2004. p. 291

⁴⁸ WRAY, D., "Writing frames", 9 juli 2009

(internet, www.warwick.ac.uk/staff/D.J.Wray/Ideas/frames.html)

4.2 Aandacht voor uitleg van woorden

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

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

4.3 Taakgericht leren - task-based learning - taaltaken

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

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

4.4 Ondersteuning voor dyslectische leerlingen

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

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

- Zet niet te veel op een blad, op een slide of op het bord.
- Maak je instructies kort en helder.
- Geef de instructies in de juiste volgorde. bv. Take a pencil. Read the question. Draw a circle around the right answer. Niet: Draw a circle around the right answer after you have read the question.
- Laat de leerlingen met dyslexie gekleurde 'bladjijzers' gebruiken waarmee ze kunnen volgen bij het lezen.
- Zet leerlingen met dyslexie recht tegenover het bord.
- Help de leerlingen met het organiseren van hun notities: gebruik van verschillende secties en kolommen, gebruik van kleuren.

- ...

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

- Wijs op de eigenaardigheden van de Engelse spelling. Zo zijn er de silent letters, klanken die je wel schrijft maar niet uitspreekt, zoals in handkerchief. Voor verdere informatie wijzen we op de gespecialiseerde werken en sites zoals <http://wp.digischool.nl/engels/oefenen/spreken/uitspraaktips/letters-en-klanken/> - 7 juli 2009
- Laat leerlingen een klank-spellingschrift 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 versie van boeken en/of verhalen. De leerlingen kunnen dan luisteren terwijl ze meelesen. De grote uitgeverijen bieden die tegenwoordig allemaal aan.
- ...

Bruikbare bronnen

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

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

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

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

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

4.5 CLIL

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

5 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 zo veel mogelijk hanteert. Activerende werkvormen zijn er niet zo maar om je les op te leuken. Activerende werkvormen zijn een MUST in functie van taalgericht onderwijs (zie hoger onder 4), maar ook om ruimte te maken voor meervoudige intelligenties. Leerlingen zijn immers knap op verschillende manieren. Het onderwijs denkt vaak te sterk in termen van schoolse vaardigheden, en die zijn verbaal en logisch-mathematisch. Daarnaast zijn er ook leerlingen die eerder visueel-ruimtelijk, muzikaal-ritmisch, lichamelijk-kinestetisch, naturalistisch, interpersoonlijk, of intrapersoonlijk (= zich eerder reflecterend, op de achtergrond, terugplooiend op zichzelf) 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 you teach, the more students you reach"⁴⁹.

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

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

Bruikbare bronnen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴⁹ FORSTEN, C., & GOODMAN, G., *The More Ways You Teach the More Students You Reach: 86 Strategies for Differentiating Instruction*, Crystal Springs Books, 2006..

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

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

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

6 ICT-INTEGRATIE

6.1 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 mind map maken? In dat verband kan een leerlijn van hun kennen en kunnen erg bruikbaar zijn.

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

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? ⁵⁰
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 vertaal en define-functies gebruiken;• Ze kunnen passende afbeeldingen zoeken bij woorden uit de tekst;• Dyslectische leerlingen kunnen leesbalk, vergrootglas, voorleesfuncties, kleuraanpassingen en aangepaste lettertypes invoeren.	<p>verklarende woordenboeken</p> <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 <p>visueel woordenboek</p> <ul style="list-style-type: none">- http://visual.merriam-webster.com/

⁵⁰ Deze sites veranderen regelmatig. De geldigheid van een url is dus ook slechts tijdelijk.

		<p>vertaalwoordenboeken</p> <ul style="list-style-type: none"> - http://www.mijnwoordenboek.nl/ - http://www.vandale.nl/vandale/opzoeken/woordenboek/ <p>vertaalsites</p> <ul style="list-style-type: none"> - http://translation.babylon.com/ - http://www.worldingo.com - Word Vertaal <p>dyslectische leerlingen (MyStudyBar 3 of commercieel pakket)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Google Vertaal - http://www.rsc-nescotland.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. 	<p>Word</p> <p>http://www.dictionary.com.thesaurus</p> <p>Google</p>
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 slide show maken ter ondersteuning van hun presentatie; • Bovendien kunnen ze een passende videoclip vinden en gebruiken; • Leerlingen kunnen corresponderen met leeftijdgenoten uit het buitenland binnen twinning-projecten. Daartoe kunnen ze diverse sociale media gebruiken. 	<p>http://howjsay.com</p> <p>MS Office</p> <p>http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm</p> <p>Facebook of Youtube.</p>
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. 	<p>Word</p> <p>http://www.esl-lab.com/ (Randall's)</p> <p>http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml</p> <p>http://cla.univ-fcomte.fr/english/sites/index_a.htm</p> <p>http://www.ello.org/index.htm</p> <p>http://www.audio-lingua.eu/?lang=en</p>
woorden schat	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen kunnen via bepaalde programma's <i>word webs</i> genereren; • Ze vinden thematische velden in Visual dictionaries. 	<p>http://www.lexipedia.com/</p> <p>http://www.visuwords.com</p> <p>http://visual.merriam-webster.com/</p>
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. 	<p>Word spellingchecker</p>

zoeken naar informatie	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kunnen gericht informatie zoeken op het web. 	Wonderwiel (Google in English) Timeline (Google in English) Google Advanced http://spezify.com
structureren van informatie	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kunnen gebruik maken van een grafische structuur om de inhoud van teksten op een overzichtelijke wijze weer te geven. Ze gebruiken daartoe o.a. <i>mind maps</i>. 	Graphic organisers: http://freeology.com/graphicorgs/eMindMaps http://www.leerhof.be/ XMind http://www.xmind.net/

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

Er bestaan ongelooflijk veel mogelijkheden om extra oefenmateriaal te vinden, webquests, visuele ondersteuning enz. Al de mogelijkheden opsommen zou ons te ver leiden. We verwijzen daarvoor naar de websites en de berichten van vakbegeleiders, naar bijscholingen, naar publicaties.

Bruikbare bronnen

DUDENEY, G., e.a., *How to teach English with technology*, Pearson Longman, 2007.

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

GORDON-SMITH, D., BABER, E., *Teaching English with Information Technology*, Keyways Publishing, 2005.

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

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

7 LEERSTRATEGIEËN

Leerstrategieën zijn manieren van aanpakken, strategieën van leerlingen om een bepaald leerdoel te bereiken d.w.z. een leertaak te realiseren. We beperken ons hier tot enkele voorbeelden.

Algemene leerstrategieën

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

Leerstrategieën bij woordenschatverwerving

Een eenvoudige leertaak, en zeker een die in het leren van een taal een 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 gebruik maken 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 en waar ze compenserende strategieën toepassen zoals de betekenis afleiden uit context;
 - ze overleggen met hun buur over de gegiste betekenissen;
 - zij gaan op zoek naar betekenissen/afbeeldingen op Google of in een woordenboek;
 - bij twijfel vragen ze hulp aan de leraar.
- Leerlingen stellen zelf vragen op bij een tekst. Daarmee leren ze tegelijk vragen juist lezen, wat onderdeel 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 mind map gebruiken.
- Leerlingen vatten de tekst samen.

Bruikbare bronnen

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

BIJLAGE:

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

BZW of begeleid zelfstandig werken is de eerste stap naar BZL: de leerlingen voeren zelfstandig taken uit in opdracht van, en onder begeleiding van de leraar.

chunks

Woordeenheden, groepen woorden die vaak samen (in een adem) gebruikt worden, die a.h.w. samen horen. *Collocations* zijn woorden die samen een vaste uitdrukking vormen (bv. *to make ends meet*). *Chunks* zijn woorden die niet binnen een vaste uitdrukking staan, maar toch heel vaak samen gebruikt worden (bv. computer game). 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 zaakvakken in de vreemde taal worden aangeleerd. Er wordt tijdens deze zaakvaklessen evenveel aandacht besteed aan taalverwerving als aan de inhouden van de les. Is dit niet het geval, dan spreken we van *immersie* waarbij de leraar de vakken gewoon in de vreemde taal doceert, zonder dat hij ingaat op taalkundige aspecten. De termen CLIL en immersie worden vaak door elkaar gebruikt.

cognitief

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

compenserende strategie

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

competentie

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

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

connected speech

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

contractwerk

Groepswerk 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 taaluitingen 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.

descriptoren (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 ...?' -descriptoren. Wat de leerder moet kennen, is daarbij ondergeschikt aan wat hij moet kunnen.

differentiatie

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

dril oefeningen

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 moderne talen.

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

Electronic Learning Platform

Een ELO (elektronische 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 de leraar worden doorgestuurd.

ERK

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

Europees taalportfolio

Een document van de Raad van Europa dat een leerder toelaat om zijn eigen taalniveaus vast te leggen via zelfbevraging. Op die manier kan de leerder een taalpaspoort ontwikkelen waarin zijn niveau voor elke taal en voor elke vaardigheid geregistreerd wordt. Met de descriptoren van het ERK kan de taalleerder zijn niveau zo beschrijven dat het ook in internationale context correct kan worden geduid. Met een softwareprogramma kan de leerder zichzelf online toetsen. Dat kan bv. via dialang.org.

formatieve evaluatie

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

gespreide evaluatie

Evaluatievorm waarbij de klassieke examens worden opgesplitst en gespreid over een langere periode.

globale beoordeling (holistic scoring)

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

ICT-integratie

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

individueel leerpad

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 (bv. via Socratische vraagstelling).

interculturele component

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

Landeskunde, cultural study, area study

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

leerautonomie, autonomous learning, independent learning

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

one computer classroom

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

OVUR (Oriënteren – Voorbereiden – Uitvoeren – Reflecteren)

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

peer evaluation

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

permanente evaluatie

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

portfoliolenen

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

procedurele kennis

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

procesevaluatie

Evaluatie van het leerproces, niet van het eindproduct.

productieve vaardigheden (productive skills)

Spreeken, gesprekken voeren en schrijven.

receptieve vaardigheden (receptive skills)

Lezen, luisteren en kijken.

scaffolding

Scaffolding is een didactisch principe waarbij aan de jonge leerder steun wordt gegeven, net zoals stellingen een bouwproject kunnen ondersteunen. De leraar 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 tekst op zoek naar een woord, een woordcombinatie of specifieke informatie.

skimmen

Het (snel) doorlopen van een tekst om 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.

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. Onze 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

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

taalgebruikssituatie

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

taalleervaardigheden

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

task-based learning of taakgericht onderwijs

Het traditioneel onderwijs gaat uit van het ppp-principe: de leraar presenteert een bepaalde structuur, oefent die vervolgens in met de leerlingen (practise) die uiteindelijk die bepaalde structuur in minder of meer open contexten produceert. Task-based learning vertrekt vanuit een levensecht eindproduct dat de leerlingen moeten/willen realiseren. Om dat te kunnen hebben ze nood aan bepaalde bouwstenen (woordenschat en structuren). Die moeten 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.

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) zorgt de leraar ervoor dat de punten specifiek worden geplaatst op wat de leraar wil toetsen, bijvoorbeeld: leesvaardigheid. Als een leraar wil toetsen of de leerling een tekst heeft begrepen, dan zal hij/zij in de toets peilen naar het begripsvermogen en naar de leesvaardigheid van die leerling. Wanneer hij/zij punten aftrekt voor spelling op de antwoorden van de leerling, dan wordt de toets minder valide. Bij het beoordelen van toetsvragen wordt validiteit in de regel gekoppeld aan betrouwbaarheid, relevantie en representativiteit.

verwerkingsniveaus

De verwerkingsniveaus formuleren we aan de hand van werkwoorden die handelingen uitdrukken.

- Op het kopiërend niveau zal de leerder teksten of woorden letterlijk weergeven zonder verwerking;
- Op het beschrijvend niveau kan hij de informatie inhoudelijk opnemen of weergeven zonder die te wijzigen of te herstructureren;
- Op het structurerend niveau kan de leerder informatie achterhalen en op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen;

- Op het beoordelend niveau kan de leerder informatie beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen.

Het is niet de bedoeling dat de leerling zich bij het uitvoeren van taalhandelingen beperkt tot het kopiërend of beschrijvend niveau. In de tweede graad tso gaat het vooral om het beschrijvend niveau.

visietekst

De Visietekst moderne vreemde talen is een tekst van het VVKSO waarin een aantal nieuwe tendensen in het taalonderricht worden toegelicht.

zoekstrategieën

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

BIBLIOGRAFIE

HARMER, J., *How to teach writing*, Pearson Longman, 2004, 154 blz.

DUDENEY, G., HOCKLY, N., *How to teach English with technology*, Pearson Longman, 2007, 192 blz.

RINVOLUCRI, M., *Humanising your coursebook. Activities to bring your classroom to life*, Delta Publishing, 2002, 96 blz.

TAYLOR, J., *The MINIMAX teacher. Minimise teacher input and maximise student output*, Delta Publishing, 2001, 96 blz.

HEATHFIELD, D., *Spontaneous speaking. Drama activities for confidence and fluency*, Delta Publishing, 2005, 96 blz.

SION, C., *Creating conversation in class. Student-centred interaction*, Delta Publishing, 2001, 96 blz.

HARMER, J., *The practice of English language teaching*, Pearson Longman, 2007, 448 blz.

HARMER, J., *How to teach English*, Pearson Longman, 2007, 288 blz.

THORNBURY, S., *How to teach speaking*, Pearson Longman, 2005, 156 blz.

PUGLIESE, C., *Being creative. The challenge of change in the classroom*, Delta Publishing, 2010, 96 blz.

CHANDLER, J., STONE, M., *The resourceful English teacher. A complete teaching companion*, Delta Publishing, 2003, 96 blz.

http://www.cambridge.org/nl/elt/satellite_page/item2493274/Teacher-Support-Plus/?site_locale=nl_NL

HUGHES, G., *A handbook of classroom English*, OUP, 1981, 224 blz.