

FRANS

1STE GRAAD A-STROOM

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO – BRUSSEL D/2010/7841/014
September 2010
(vervangt leerplan D/1997/0279/026
met ingang van 1 september 2010)



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

Inhoud

INLEIDING	Visie op moderne talen	5
Leeswijzer		7
1	Situering van het leerplan	8
1.1	Beginsituatie	8
1.2	Plaats van dit leerplan in het geheel van het curriculum Frans SO	8
1.3	Aansluiting bij de doelen van de 1ste graad in het algemeen	9
1.4	Aansluiting bij de doelen van het SO	10
1.5	Plaats van de eindtermen in het leerplan	11
2	Algemene doelstellingen	14
3	Leerplandoelstellingen en leerinhouden	15
3.1	Werken met beheersingsniveaus	15
3.2	De communicatieve vaardigheden	16
3.3	De interculturele component	43
3.4	De taalkundige component	44
4	Uitrusting en didactisch materiaal	52
5	De eindtermen	53
DEEL 2		59
1	De aansluiting bij het Europees Referentiekader (ERK) MVT	59
2	Pedagogische wenken	63
2.1	Luisteren en lezen	65
2.2	Spreek- en gespreksvaardigheid	76
2.3	Schrijven	85
2.4	De interculturele component	91
2.5	De taalkundige component: spraakkunst en woordenschat	92
3	Leerautonomie en differentiatie	101
3.1	Leerautonomie	101
3.2	Leerstijl en onderwijsstijl	104
3.3	Implicaties naar differentiatie en naar evaluatie	106
4	ICT - integratie	108
4.1	ICT en de leesvaardigheid	108
4.2	ICT en de luistervaardigheid	108
4.3	ICT en de spreek- en gespreksvaardigheid	109
4.4	ICT en de schrijfvaardigheid	109
4.5	In welke mate kunnen ondersteunende computertoepassingen leerlingen zelfstandiger laten werken?	110

5	Evaluatie	112
5.1	Rol van de evaluatie in het onderwijs- en leerproces	112
5.2	Leren is leren en toetsen is toetsen	112
5.3	Verschillende types van evaluatie.....	112
5.4	Reproductie, transfer, open communicatieve opdrachten	114
5.5	Integratie van kennis en vaardigheden	114
5.6	Hoofdkenmerken van een goede evaluatie	115
5.7	Verhouding Kennis – Vaardigheden	116
5.8	De soorten vragen.....	116
5.9	15 veel gestelde vragen i.v.m. evaluatie	123
5.10	Kijkwijzer om toetsvragen te beoordelen	128
6	Taalbeleid.....	131
6.1	Taalgericht vakonderwijs.....	131
6.2	Aandacht voor uitleg van woorden.....	132
6.3	Taakgericht leren.....	133
6.4	Ondersteuning voor dyslectische leerlingen	133
6.5	CLIL / EMILE	134
	Bijlage Taalbeschouwing Nederlands	135

INLEIDING Visie op moderne talen

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

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

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

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

In alle graden van het secundair onderwijs en in alle onderwijsvormen gaat allereerst **de aandacht naar de ontwikkeling van communicatieve en interculturele competenties** in lezen, luisteren, spreken en schrijven (de vier basisvaardigheden) en het interactieve samenspel daarvan.

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

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

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

- de taalleerder wordt taalgebruiker;
- het correct begrijpen en overbrengen van boodschappen is essentieel: de focus ligt dus op de betekenis, meer dan op de vorm;

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

² Zie www.vvksso.be > visieteksten

- vorm en correctheid zijn belangrijk in zoverre ze een efficiënte en correcte communicatie bevorderen.

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

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

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

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

Leeswijzer

Dit leerplan is bedoeld voor alle leerlingen van de eerste graad a-stroom, ongeacht de verdere studieloopbaan van de individuele leerling. Daarom is het een **open leerplan**. Dit wil zeggen dat de leraar Frans zijn lessen kan aanpassen aan de realiteit van zijn klas. Een bepaalde doelstelling kan immers bereikt worden op verschillende niveaus. Ook hier geeft het leerplan aanwijzingen. De kunst bestaat erin, de mogelijkheden van de klasgroep en van elke leerling in de groep juist in te schatten en lessen aan te bieden, werkvormen en oefenmodellen te gebruiken waarbij zowel de leerling die concreet denkt en eerder praktisch is, als de snellere en meer abstract georiënteerde leerling aangesproken en gemotiveerd wordt.

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

Deel 1 (dit is dit document), het eigenlijke leerplan, gaat over de leerplandoelstellingen en de leerinhouden. Hier vind je het antwoord op de vraag wat in de eerste graad Frans 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.

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

Leerplandoelstellingen zijn minimumdoelstellingen die gebaseerd zijn op de eindtermen en vastgelegd zijn door het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. De leerplannen zijn goedgekeurd door de onderwijsinspectie. Elke leerplandoelstelling krijgt een afkorting die meer verwijst naar de beoogde vaardigheid, zodat er gemakkelijk naar verwezen kan worden. Zo staat Lu1 voor de eerste doelstelling van luistervaardigheid.

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

De eindtermen moderne talen gelden zowel voor Frans als voor Engels. Alleen voor het kennisgedeelte zijn er verschillen in eindtermen en leerplandoelstellingen. Omdat in het lager onderwijs geen Engels onderwezen wordt, verschilt ook de beginsituatie. Dit leerplan is dan ook geschreven in nauwe samenwerking met de collega's Engels. Het taalbeschouwelijk gedeelte is mee afgestemd op de leerplandoelen Nederlands. Deze gelijkgerichtheid kan alleen maar duidelijkheid en overleg in de hand werken.

Elk hoofdstuk begint met de voorstelling van de eindtermen Frans die in het basisonderwijs moeten worden gerealiseerd. Dit is een belangrijk aanknopingspunt om verder te bouwen op wat in het basisonderwijs reeds aangeboden en inge oefend werd. Niet alle leerlingen zullen al deze eindtermen echter in dezelfde mate bereikt hebben. Daarom zal de leerkracht, indien nodig, een gedifferentieerd aanbod doen.

In **Deel 2** (een apart document) worden de links tussen de doelstellingen van dit leerplan en de **beheersingsniveaus van het ERK** belicht. Daarnaast worden leerautonomie en pedagogisch-didactische wenken behandeld. De **pedagogisch-didactische wenken** beschrijven hoe bepaalde concrete didactische aspecten van het modernetalenonderwijs best aangepakt worden. Bij het schrijven stelde de leerplancommissie zich voortdurend de vraag op welke vragen willen leraars in de leerplannen graag een antwoord vinden? Ook het aspect evaluatie en de daaruit volgende oriëntatie komen aan bod in deel 2, dat afsluit met een beperkte, oriënterende bibliografie.

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

1 Situering van het leerplan

1.1 Beginsituatie

De leerlingen die uit het Vlaamse basisonderwijs komen, hebben er Frans gevolgd gedurende de laatste twee studiejaar. Voor alle leerlingen gelden de eindtermen van het basisonderwijs als gemeenschappelijke startniveau. Sinds 2004 is Frans in het basisonderwijs een verplicht leergebied. Voortaan moeten de eindtermen Frans bereikt zijn op het einde van het basisonderwijs (zie ook hoofdstuk 3 Leerplandoelstellingen en leerinhouden).

De leraar secundair zal nochtans rekening moeten houden met verschillen in aanleg en motivatie, alsook met eventuele voorsprong of handicap die sommige leerlingen thuis of in de basisschool opliepen. Een aantal leerlingen zal ook al vanaf de kleuterschool taalsensibilisering meegemaakt hebben en/of in de eerste en/of de tweede graad van het basisonderwijs initiatie Frans gekregen hebben.

In de regio Brussel komt Frans al versterkt in het lessenpakket voor vanaf het 3de leerjaar basisonderwijs.

In sommige regio's moet men rekening houden met leerlingen die nooit eerder met Frans in contact kwamen:

- migranten,
- ex-OKAN'ers⁵,
- Nederlandse leerlingen uit de grensstreek, die in het Nederlandse basisonderwijs Engels als tweede taal volgden. Deze leerlingen hebben dus wel al enige ervaring opgedaan met het leren van een vreemde taal.

Een en ander maakt dat de beginsituatie toch heterogener is dan men vanuit de leerplannen zou denken.

Vooraf tijdens de eerste maanden van het eerste leerjaar, zal men de progressie dienen aan te passen aan de mogelijkheden en diversiteit van de klasgroep, zonder daarom de meer gevorderde leerlingen te frustreren of te demotiveren.

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

Op het einde van hun studieloopbaan in het SO zullen de leerlingen, zowel uit het aso als uit het tso en kso, hun taalkennis en -vaardigheid in een aantal situaties moeten kunnen aanwenden. Men kan deze situaties als volgt beschrijven:

1.2.1 Frans voor studiedoeleinden

Alle leerlingen kunnen zelfstandig voor hen relevante luister-, lees-, gespreks-, spreek-, en schrijftaken uitvoeren.

Een groot aantal leerlingen zal doorstromen naar het aso of naar taalintensieve studierichtingen van het tso. Deze leerlingen moeten, op het einde van hun secundaire studies over voldoende leerautonomie en over de vereiste kennis en inzichten m.b.t. de culturele en taalkundige component beschikken om taalintensieve vervolgstudies te kunnen aanvatten die in de lijn liggen van hun vooropleiding en mogelijkheden.

⁵ Met 'ex-OKAN'ers" (*OKAN = Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomer*) bedoelt men jongeren die het vorig schooljaar als nieuwkomer (d.i. niet langer dan één jaar in België verblijvend en niet meer dan 9 maanden Nederlandstalig onderwijs genoten) in de onthaalklas een taalbad Nederlands kregen met de bedoeling na één schooljaar door te stromen naar het reguliere onderwijs.

1.2.2 Frans voor beroepsdoeleinden

Deze doeleinden kan men slechts op algemene wijze omschrijven voor het aso (bv. functionele teksten lezen, een zakelijke brief schrijven, een zakelijk telefoongesprek voeren). Ze worden daarentegen geëxpliciteerd in richtingspecifieke leerplannen Frans voor de derde graad TSO.

1.2.3 Inspelen op persoonlijke behoeften

Bij verblijven in Franstalige gebieden of bij contacten met Franssprekenden (bv. inkopen doen, inlichtingen vragen, enz.)

1.2.4 Sociale contacten onderhouden met anderstaligen

Dit impliceert onder meer omgaan met personen met andere sociale en culturele achtergronden.

1.2.5 De horizon verruimen

Via rechtstreeks contact met de Franstalige cultuur en zich zinvol ontspannen. Deze doelstelling zal vooral aan bod komen in het aso en in enkele taalintensieve studierichtingen van het tso.

1.3 Aansluiting bij de doelen van de 1ste graad in het algemeen

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

De leraar Frans moet hierover in overleg met de andere leden van de klassenraad meewerken aan een gefundeerd advies. Daarbij is een aantal factoren zeker zo belangrijk als vaststellingen over de in de loop van het schooljaar gemaakte taalvorderingen:

- uitspraken over het soort opdrachten dat een leerling aankan,
- de hoeveelheid en de aard van de ondersteuning die hij daarbij nodig heeft,
- de aanleg en de motivatie om Frans te leren,
- de inzet en volharding,
- het vermogen tot inzichtelijke taalverwerving,
- de bereidheid tot vormcorrectheid eigen aan specifieke contexten,
- enz.

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

1.4 Aansluiting bij de doelen van het SO

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

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

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

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

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

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

De vreemdetalenkennis maakt wezenlijk deel uit van de vorming met het oog op studie, beroep en privéleven.

1.4.1 De communicatieve component

In dit leerplan staan de communicatieve vaardigheden centraal. De leerlingen verwerven een aantal kenniselementen, inzichten, strategieën en attitudes die hen in staat stellen zelfstandig te functioneren in 'voor hen relevante en haalbare situaties'. Daarmee bedoelen we situaties waarmee ze als 12-13 jarigen geconfronteerd kunnen worden.

– *Luister- en leesvaardigheid*

De informatie begrijpen van eenvoudige gesproken en geschreven teksten. Daarbij het luister- en leesgedrag afstemmen op verschillende doeleinden (globaal, gericht... luisteren en lezen).

– *Gespreksvaardigheid*

Deelnemen aan eenvoudige gesprekken: naar aanleiding van voorbeelddialogen die gepresenteerd worden, samen met een partner verschillende rollen spelen als één of meer parameters van de situatie gewijzigd worden (personen, thema's, relevante omstandigheden).

– *Spreekvaardigheid*

Eenvoudige teksten bondig navertellen, met behulp van sleutelwoorden. Informatie verstrekken omtrent zichzelf, de omgeving en leefwereld. In dat algemene perspectief eenvoudige vragen formuleren en beantwoorden.

– Schrijfvaardigheid

Inlichtingen verstrekken op invulformulieren, mededelingen en eenvoudige teksten schrijven over bestudeerde onderwerpen en persoonlijke ervaringen.

Leerlingen kunnen slechts doelmatig leren spreken en schrijven indien ze vooraf overvloedig en nadrukkelijk met gesproken en geschreven taal geconfronteerd worden. Om die reden is er in dit leerplan nauwelijks sprake van *creatief* spreken en schrijven.

1.4.2 De interculturele component

De interculturele component beoogt vooral de leerlingen te sensibiliseren voor de plaats en het belang van Frans in hun omgeving. Ze worden ook gesensibiliseerd voor cultuurverschillen in de dagelijkse omgang. Het leerplan gaat ervan uit dat een zekere feitenkennis met betrekking tot Franstalige landen en regio's en met betrekking tot aspecten van het dagelijkse leven *ipso facto* aan bod komt naar aanleiding van gebruikte teksten, visuele en auditieve media.

1.4.3 De taalkundige component (woordenschat, morfosyntaxis, fonetiek)

Taalkundige elementen worden aangebracht en uitgediept op functionele basis. Dit betekent dat de leerlingen enkel woordenschat en grammaticale elementen integreren die noodzakelijk zijn om de communicatieve doelstellingen te bereiken. Met andere woorden, overeenkomstig een oordeelkundige keuze van te ontvangen en te produceren teksten, alsook van daarbij aansluitende taaltaken. Enkele consequenties bij wijze van voorbeeld:

- wat de woordenschat betreft, primeren de hierboven vermelde tekstkeuze en taaltaken op het gebruik van frequentielijsten;
- grammaticale elementen worden aangebracht in een dosering die groeit met de behoeften en mogelijkheden van de leerlingen en met de complexiteit van de taaltaken, met andere woorden in de mate dat ze noodzakelijk zijn om de taaltaken te kunnen verrichten of om ze te vergemakkelijken.
- een aantal taalstructuren krijgen bijzondere aandacht met het oog op correcte, communicatief effectieve spreektaal.

1.4.4 Leren leren

De leerlingen worden regelmatig gewezen op de gevolgde didactiek. Aldus verkrijgen ze inzicht in de communicatieve doelen en de te volgen leerweg. Stilaan en progressief verwerven ze een zekere mate van verantwoordelijkheid en inspraak in het leerproces, bijvoorbeeld naar aanleiding van pair- en groepswork. Hierbij leren ze ook de nodige discipline aan de dag leggen. Ze raken eraan gewoon over de eigen aanpak te praten, ervaringen uit te wisselen, adviezen te ontvangen en raad te geven aan medeleerlingen.

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 men het leerplan volgt en de doelstellingen bereikt, realiseert men meteen ook de eindtermen.

De eindtermen, waarop dit leerplan bouwt, omschrijven.

- welke gevarieerde 'taaltaken' de leerlingen op het einde van de eerste graad moeten kunnen realiseren in de vreemde taal,
- de graad van beheersing die ze daarbij moeten kunnen aantonen.

Om de moeilijkheidsgraad of complexiteit van taaltaken te omschrijven, doen ze een beroep op begrippen als 'tekstsoort', 'tekstkenmerken' en 'verwerkingsniveau'. Verderop verduidelijken we deze termen. Wat volgt is een algemeen begrippenkader, dat de leraar in staat moet stellen de precieze draagwijdte van de leerplandoelstellingen en leerinhouden af te wegen.

1.5.1 *Tekstsoorten*

Leerlingen moeten kunnen omgaan met uiteenlopende tekstsoorten. Met het woord 'tekst' bedoelt men elke boodschap die ze produceren of ontvangen, zowel mondeling als schriftelijk. Ze moeten enerzijds informatie uit gesproken en geschreven teksten kunnen ophalen en deze anderzijds sprekend en schrijvend in een geschikte vorm weten te formuleren.

Soorten teksten	Definitie	Teksttypes
Informatieve teksten	Overbrengen van informatie	schema, tabel, kranten- en tijdschriftenartikel, nieuwsitem, mededeling, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, documentaire, interview, conversatie, uiteenzetting (door de leraar), recensie ...
Prescriptieve teksten	Het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger	Instructie (m.b.t. het klasgebeuren), opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, handleiding, publieke aankondiging, reclameboodschap ...
Argumentatieve teksten	Het opbouwen van een redenering	pamflet, betoog, essay, discussie, debat,
Narratieve teksten	Het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen	reportage, scenario, relaas, interview, hoorspel, (reis)verhaal, film, feuilleton ...
Artistiek-literaire teksten	Expliciete aanwezigheid van een esthetische component	gedicht, kortverhaal, roman, novelle, toneel, stripverhaal, chanson / song ...

We mogen deze classificatie niet als absoluut interpreteren. Eenzelfde tekst kan immers onder verschillende tekstsoorten thuishoren, afhankelijk van de component die voor een specifieke taalkaak centraal staat. Wanneer men leerlingen bijvoorbeeld vraagt relevante informatie uit een reclameboodschap te halen, ressorteert deze onder de informatieve teksten. Dezelfde tekst wordt prescriptief wanneer men leerlingen laat zoeken naar elementen die het gedrag van de ontvanger sturen. Een aantal reclameboodschappen lenen zich tenslotte tot een esthetische analyse waardoor de tekst onder de artistiek-literaire soort ressorteert. Ook een tijdschriftartikel kan – afhankelijk van de taalkaak – informatief of narratief zijn.

Argumentatieve teksten werden niet opgenomen in de eindtermen van de 1^{ste} graad maar komen zeker aan bod vanaf de 2^{de} graad.

1.5.2 *Verwerkingsniveau*

Om een verschillende graad van beheersing m.b.t. de te ontvangen of te produceren teksten te kunnen beschrijven, wordt aangegeven welke taaltaken de leerlingen moeten kunnen verrichten op **drie onderscheiden 'verwerkingsniveaus'**.

- Taaltaken op beschrijvend niveau
 - *Receptieve vaardigheden*: de leerlingen achterhalen de informatie zoals die in de tekst opgegeven en opgebouwd is.

- *Productieve vaardigheden*: de leerlingen brengen de informatie over zoals hen die aangeboden wordt, zonder noemenswaardige veranderingen qua inhoud, formulering of structuur.
- Taaltaken op structurerend niveau
 - *Receptieve vaardigheden*: de leerlingen beheersen het vorige verwerkingsniveau, maar zijn bovendien in staat de informatie op een overzichtelijke en persoonlijke wijze te ordenen (m.a.w. op een manier die kan afwijken van de ordening in de beluisterde of gelezen tekst).
 - *Productieve vaardigheden*: er is een eigen inbreng van de leerlingen in formulering en structurering, buiten hetgeen werd overgenomen.
- Taaltaken op beoordelend niveau
 - *Receptieve vaardigheden*: de leerlingen beheersen de vorige verwerkingsniveaus, maar zijn nu in staat de aangeboden informatie te beoordelen. Zo zullen ze bijvoorbeeld een gefundeerde mening vormen, onder meer op basis van voorkennis of van informatie uit andere bronnen.
 - *Productieve vaardigheden*: de leerlingen zijn in staat goed beargumenteerde en degelijk onderbouwde standpunten te verwoorden en toe te lichten; ze kunnen kritisch reageren en passende argumenten naar voren brengen.

2 Algemene doelstellingen

De algemene doelstellingen bestrijken vier terreinen:

- attitudes,
- taaltaken en functionele kennis,
- de interculturele competentie,
- taalleervaardigheden.

- **De leerlingen ontwikkelen een positieve attitude ten aanzien van het Frans als taal en als vak.**
- **Zij kunnen adequaat en zelfstandig functioneren in eenvoudige en courante communicatiesituaties die relevant zijn voor hun belangstelling en leefwereld.**

Dit betekent:

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

Daartoe hebben de leerlingen functionele woordenschat en spraakkunst nodig.

- **Bij het uitvoeren van taaltaken leren de leerlingen leerstrategieën toepassen die hen in staat stellen hun taalleervaardigheid te ontwikkelen.**
- **De lessen Frans beogen de ontwikkeling van de interculturele communicatieve competentie van de leerlingen: ze dragen ertoe bij anderen met respect en onbevooroordeeld te benaderen bij interculturele ontmoetingen.**
- **De leer- en evaluatieprocessen geven de leerlingen (en hun ouders) voldoende informatie om hen in staat te stellen keuzevaardigheid voor hun verdere studieloopbaan te ontwikkelen, vooreerst met het oog op hun keuze na het einde van de eerste graad.**
De delibererende klassenraad moet hen hierbij kunnen begeleiden en adviseren, rekening houdend met het taalinzicht, de motivatie, de belangstelling en de aanleg van de leerling.

Opmerking:

In de eerste graad wordt een aanzet gegeven tot een beperkte, maar doeltreffende grammaticale ondersteuning van het taalleerproces. **De doelstellingen binnen de grammaticale component staan steeds ten dienste van en zijn ondergeschikt aan de communicatieve doelstellingen.**

3 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

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

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

3.1 Werken met beheersingsniveaus

In hoofdstuk 1, *De situering van het leerplan*, hebben we al gewezen op de grote heterogeniteit die eigen is aan elke klasgroep, zeker in de beginsituatie. We werken met beheersingsniveaus om hierop in te spelen, zodat elke leerling succes kan ervaren en kan groeien. Op die manier krijgen we ook een beter zicht op wat een leerling kan en kent en hoe het oriënteringsproces het beste kan verlopen. We onderscheiden **drie beheersingsniveaus: elementair, basis, en verdieping**.

Een eerste beheersingsniveau wordt **elementair (E)** genoemd en heeft betrekking op de elementaire kennis die leerlingen eigenlijk *perfect* zouden moeten beheersen. Het is **het absolute minimum. De eigenlijke basisdoelstelling wordt nog niet bereikt**. Het beperkt blijven tot enkel het elementaire niveau houdt een risico in voor het vervolg van het curriculum. Als een leerling nooit verder geraakt dan het behalen van het elementaire niveau – m.a.w. ondanks goede inzet en doelgerichte remediëring de basisdoelstelling niet of onvoldoende bereikt, dan geeft dit wel belangrijke informatie voor verdere oriëntering. Het zou kunnen betekenen dat de leerling een algemeen secundaire richting **niet** aankan. De capaciteiten van de leerling liggen dan niet op het vlak van studierichtingen waar veeleer een vlotte beheersing van de taal en enig abstraherend vermogen worden verwacht.

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

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

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

3.2 De communicatieve vaardigheden

De 5 vaardigheden - *luisteren, lezen, spreken, gesprekken voeren en schrijven* - worden in dit hoofdstuk apart behandeld.

Het ontwikkelen van **elke vaardigheid** vraagt een **specifieke aanpak**. Daarom zal men in eerste instantie elke vaardigheid **apart inoefenen** aan de hand van aangepaste taaltaken die een beroep doen op het inzetten van strategieën die eigen zijn aan de gekozen vaardigheid.

In tweede instantie kan men meer dan één vaardigheid tegelijk aan bod laten komen: de lees- of luistertekst eventueel gebruiken als **vertrekpunt voor productieve taaltaken** (gesprekken voeren, spreken of schrijven) of tijdens een gesprek met een informatiekloof bepaalde zaken kort laten noteren.

Door de **integratie van vaardigheden** wint de opdracht aan authenticiteit. In het dagelijkse leven zijn de vijf vaardigheden - *luisteren, lezen, spreken, gesprekken voeren en schrijven* - immers ook vaak geïntegreerd: we spreken bijvoorbeeld met anderen over wat we gelezen of gehoord hebben, bij lezen en luisteren maken we aantekeningen of notities van wat we belangrijk 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, enz.

Om zinvolle communicatieve taaltaken met succes te kunnen uitvoeren, hebben de leerlingen de vereiste taalkennis, interculturele competentie en strategieën nodig. Daarom zal men zich bij het oefenen van vaardigheden altijd afvragen:

- Wat moeten de leerlingen *kunnen doen*?
- Wat moeten de leerlingen hiervoor *kennen*?
 - Beschikt de leerling over de nodige kennis?
 - Hoe kan de leerling bij het uitvoeren van de taalkaak ondersteund worden door de leerkracht, de leersituatie en/of de medeleerlingen om zijn kennis op de gepaste manier in te zetten opdat hij
 - de taalkaak zo goed mogelijk kan uitvoeren?
 - in de toekomst gelijkaardige taaltaken zelfstandiger kan aanpakken en uitvoeren?

Communicatieve taaltaken (gefocusd op geschreven en gesproken boodschappen begrijpen, spreken en schrijven om een boodschap over te brengen) zijn tegelijk *het doel* van taalonderwijs en *het middel bij uitstek* om kennis op een efficiënte manier in te oefenen en vast te zetten. Kennis en vaardigheden zijn dus nauw met elkaar verweven. Vandaar dat er in dit hoofdstuk over vaardigheden herhaaldelijk verwezen wordt naar de taalkundige en de interculturele componenten die de leerlingen moeten inzetten bij het uitvoeren van taaltaken.

3.2.1 Luisteren

3.2.1.1 Beginsituatie Eindtermen luistervaardigheid Frans basisonderwijs

Voor teksten met onderstaande kenmerken* kunnen de leerlingen de volgende taaltaken *beschrijvend* uitvoeren:

- ET 1 het onderwerp bepalen in informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
- ET 2 de elementaire gedachtegang volgen van prescriptieve en narratieve teksten;
- ET 3 de gevraagde informatie selecteren uit informatieve en narratieve teksten.
- ET 4 (zie ook gespreksvaardigheid ET 18) Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
- het luisterdoel bepalen;
- gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal;

- hypothesen vormen over de inhoud van de tekst;
- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
- gebruik maken van lichaamstaal;
- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen;
- te kennen geven dat ze iets niet begrepen hebben.

* De luisterteksten vertonen de volgende kenmerken:

Onderwerp	concreet eigen leefwereld en dagelijks leven
Taalgebruikssituatie	concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties zonder storende achtergrondgeluiden meestal met visuele ondersteuning tot hen of tot hun leeftijdsgroep gericht
Structuur/samenhang/lengte	korte enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen met de meest frequente voegwoorden elementaire tekststructuur zeer korte teksten met expliciete informatie ook met redundante informatie
Uitspraak, articulatie, intonatie	heldere uitspraak zorgvuldige articulatie duidelijke, natuurlijke intonatie standaardtaal
Tempo en vlotheid	langzaam tempo met pauzes waar nodig
Woordenschat en taalvariëteit	zeer frequente woorden eenduidig in de context standaardtaal informeel en formeel

3.2.1.2 Leerplandoelstellingen en leerinhouden luistervaardigheid 1^{ste} graad secundair onderwijs

Kolom 1: Nummer van de doelstelling.

Kolom 2: De vakgerichte leerplandoelstellingen Frans van de eerste graad hernemen of parafraseren de eindtermen Frans van de eerste graad.

Kolom 3: De leerinhouden waarmee de doelstellingen gerealiseerd kunnen worden.

	Doelstellingen	Leerinhouden (zie ook tekstkenmerken 3.2.1.3)
	De leerlingen kunnen de onderstaande taaltaken op <i>beschrijvend niveau</i> uitvoeren. Ze kunnen	Keuze uit ⁶ verschillende documenten
Lu1	bij het beluisteren van informatieve en narratieve teksten - het globale onderwerp bepalen (ET 1). - de hoofdgedachte achterhalen (ET 2).	informatieve teksten: weerberichten, verkeersinformatie, sprekende klok, programma-aankondigingen, aankomst- en vertrektijden, openings- en sluitingstijden, mededelingen, re-

⁶ Bij leerinhouden gebruiken we "keuze uit". Dit betekent dat de opsomming die volgt oriënterend en niet exhaustief is. Het is aan de leraar om een verantwoorde keuze te maken en te zorgen voor voldoende variatie in tekstsoorten.

	<ul style="list-style-type: none"> - de gedachtegang volgen (ET 3). - relevante informatie selecteren (ET 4). - de tekststructuur -en samenhang herkennen (ET 5). 	<p>clameboodschappen, routebeschrijving, eenvoudige nieuwsberichten, toeristische tips ...</p> <p>narratieve teksten: (video)reportages, verhalen, interviews, documentaires ...</p>
Lu2	<p>bij het beluisteren van prescriptieve teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> - de gedachtegang volgen (ET 3). - relevante informatie selecteren (ET4). 	<p>prescriptieve teksten: aanwijzingen, instructies (ook met betrekking tot het klasgebeuren), waarschuwingen, ...</p>
Lu3	<p>bij het beluisteren van artistiek-literaire teksten het globale onderwerp bepalen (ET 1).</p>	<p>artistiek-literaire teksten: chansons, video-clips, uittreksels uit films ...</p>
Lu4	<p>in een eenvoudig gesprek hun gesprekspartner voldoende begrijpen om deze te woord te staan. (ET24)</p>	<p>eenvoudige gesprekken: zie 3.4 gespreksvaardigheid</p>
Lu5	<p>De leerlingen kunnen bij het beluisteren van documenten strategieën⁷ gebruiken om hun luisterdoel te bereiken (ET 6). Ze kunnen</p> <ul style="list-style-type: none"> - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; - het luisterdoel bepalen; - gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal; - hypothesen vormen over de inhoud van de tekst; - de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context. <p>In een gesprek kunnen de leerlingen daarbij strategieën gebruiken om de gesprekspartner te begrijpen (ET 27). Ze kunnen</p> <ul style="list-style-type: none"> - ondersteunende lichaamstaal correct interpreteren en eventueel zelf gebruiken; - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen; - zelf iets herhalen om na te gaan of ze de ander goed begrepen hebben. 	
Lu6	<p>De leerlingen kunnen bij het luisteren en het uitvoeren van luistertaken hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik. (ET 36) Dit betekent dat de leerlingen</p> <ul style="list-style-type: none"> - hun taalkennis kunnen inzetten en consolideren om nieuwe boodschappen en teksten te begrijpen; - onder begeleiding van de leerkracht nieuwe taalkennis kunnen opdoen als een luistertekst gebruikt wordt als uitgangspunt voor taalstudie. <p>Nadenken over taal en taalgebruik heeft als doel leerlingen vertrouwd te maken met</p> <ul style="list-style-type: none"> - de elementaire omgangsvormen; - verschillende tekstsoorten en luistersituaties; - de opbouw van een gesprek en van een gesproken tekst (openingsrituelen, onvolledige zinnen, hernemen van de woorden van de andere, aarzelingen, herhalingen, redundantie); - het taalgebruik van de spreker (formeel, informeel, vertrouwelijk) in duidelijke situaties; - intonatiepatronen; - niet verbaal gedrag. 	
Lu7*⁸	<p>De leerlingen tonen bereidheid om te luisteren in het Frans. (ET 37)</p>	
Lu8*	<p>De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van Frans in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers. (ET 39)</p>	
Lu9*	<p>De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten. (ET 40)</p>	

⁷ Luisterstrategieën zijn technieken, middelen die een goede luisteraar gebruikt om zijn luisterdoel (de boodschap begrijpen, het antwoord vinden op een vraag die men zich stelt) sneller en beter te bereiken. Luisterstrategieën worden ingezet voor, tijdens en na het luisteren. Zie verder: Pedagogisch-didactische wenken.

⁸ Een (*) wijst op een attitude, waarvoor een inspanningsverplichting geldt. Dit betekent dat de leerkracht gericht aandacht moet hebben voor de doelstelling en dat hij/zij kan aantonen op welke manier de doelstelling wordt nagestreefd.

3.2.1.3 Tekstkenmerken

De beluisterde documenten (zie leerinhouden 3.2.1.2) vertonen de volgende kenmerken:

Onderwerp	concreet heeft betrekking op de eigen leefwereld en het dagelijkse leven
Taalgebruikssituatie	concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties zonder storende achtergrondgeluiden met en zonder visuele ondersteuning
Structuur / samenhang	enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen elementaire tekststructuur ook met redundante informatie
Lengte	korte teksten
Uitspraak, articulatie, intonatie	heldere uitspraak zorgvuldige articulatie duidelijke, natuurlijke intonatie standaardtaal
Tempo en vlotheid	langzaam tempo
Woordenschat en taalvariëteit	frequente woorden eenduidig in de context standaardtaal informeel en formeel

3.2.1.4 Schematische voorstelling van de taaltaken

Schematisch kunnen we de taaltaken bij Lu1, Lu2, Lu3 en Lu4 als volgt voorstellen:

Tekstsoorten	Taaltaken op beschrijvend niveau
Informatieve teksten Narratieve teksten	- het globale onderwerp bepalen - de hoofdgedachte achterhalen - de gedachtegang volgen - informatie selecteren - de tekststructuur- en samenhang herkennen
Prescriptieve teksten	- de gedachtegang volgen - informatie selecteren
Artistiek-literaire teksten	- het onderwerp bepalen
In eenvoudige gesprekken	- de gesprekspartner (voldoende) begrijpen

- De luisterteksten worden dus zo gekozen dat er **voldoende variatie in tekstsoorten** is:
 - mededelingen, instructies en opdrachten geformuleerd door de leerkracht, m.b.t. het klasgebeuren en het lesgebeuren;
 - gesprekken in de klas met de leerkracht, met klasgenoten;
 - videomateriaal;
 - audio-opnamen;
 - gesproken documenten op Internet (gesproken boodschap ondersteund met beeldmateriaal en titels of legendes).
- De leerkracht zal ook zo vlug mogelijk en zoveel mogelijk **het Frans als voertaal** gebruiken in de klas zodat de les **een permanente oefening** in het begrijpen van gesproken taal wordt.

3.2.1.5 Differentiatie in opdrachten en omstandigheden

De moeilijkheidsgraad van de luisteropdracht wordt niet alleen bepaald door de **tekst(kenmerken)** (zie 3.1.4), maar ook door **de opdracht** en **de omstandigheden** waarin de opdracht wordt uitgevoerd.

De opdracht kan veel of weinig ondersteuning bieden.

- gesloten opdrachten waarbij de leerling het juiste antwoord moet kiezen tussen een reeks alternatieven en waarbij de leerling zelf geen taal moet produceren, geven doorgaans veel ondersteuning;
- gesloten, tekstafhankelijke vragen⁹ waarbij de leerling zelf het antwoord moet formuleren, geven minder maar voldoende ondersteuning;
- tekstonafhankelijke vragen waarbij de leerlingen zelf het antwoord moeten formuleren, bieden de minste ondersteuning.

De omstandigheden kunnen een invloed hebben op de moeilijkheidsgraad van de luisteropdracht:

- als de leerling het document meer dan een keer kan beluisteren / bekijken of als het document in korte stukjes kan beluisterd / bekeken worden, zal dit het tekstbegrip doorgaans vergemakkelijken.

Bij het uitzetten van een leerlijn voor luistervaardigheid en bij differentiatie, zal men rekening houden met de aard van de opdracht en met de omstandigheden.

E¹⁰	- De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Lu1, Lu2, Lu3 en Lu4 uitvoeren als de leerkracht / de opdracht veel ondersteuning geeft en/of als ze het document meerdere keren kunnen beluisteren/bekijken.
B	- De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Lu1, Lu2, Lu3 en Lu4 uitvoeren als de opdracht enige ondersteuning biedt en/of als ze het document meer dan twee keer kunnen beluisteren/bekijken.
V	- De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Lu1, Lu2, Lu3 en Lu4 zelfstandig uitvoeren als ze het document één of twee keer kunnen beluisteren/bekijken. - De leerlingen kunnen de strategieën vermeld onder Lu5 zelfstandig toepassen. - De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Lu1, Lu2, Lu3 en Lu4 ook uitvoeren als het gaat om iets langere teksten.

Voor concrete tips i.v.m. differentiatie: zie Pedagogisch-didactische wenken, deel 2 (afzonderlijk document).

⁹ Een tekstafhankelijke vraag vraagt naar een element dat de leerlingen gemakkelijk kunnen terugvinden in de tekst. De vraag is richtinggevend (bv. Waarom is X ontgoocheld? Hoe laat sluit de winkel? Enz.). Tekstonafhankelijke vragen kan men bij elke tekst gebruiken (Waarover gaat de tekst?, De W-vragen: Wie? Wat? Wanneer? Waar? Waarom? Heeft het verhaal een happy end? enz.). Tekstonafhankelijke vragen veronderstellen een groter abstractievermogen. Via tekstonafhankelijke vragen leren de leerlingen zelf vragen stellen bij de tekst (= strategisch gedrag).

¹⁰ E: Elementair niveau: voor leerlingen die de eindtermen Frans Basisonderwijs niet of nauwelijks bereikt hebben, is het elementair niveau een zinvolle opstap naar het bereiken van het basisniveau.

B: Basisniveau: stemt overeen met de eindtermen.

V: Verdieping of uitbreiding: leerlingen die taaltaken op verdiepend niveau kunnen uitvoeren, bereiken een hoger beheersingsniveau van de eindtermen. Zij kunnen zelfstandig, zonder ondersteuning, de betreffende taaltaken uitvoeren.

3.2.1.6 Leerlijn luistervaardigheid basisonderwijs – 1ste graad secundair onderwijs

	Basisonderwijs	Secundair Onderwijs 1ste graad
Tekstkenmerken		
Onderwerp	Concreet, eigen leefwereld en dagelijks leven	Idem
Taalgebruikssituaties	Concrete en voor leerlingen vertrouwde, relevante situaties	Idem
	Zonder storende achtergrondgeluiden	Idem
	Meestal met visuele ondersteuning	Met en zonder visuele ondersteuning
	Tot hen of tot hun leeftijdsgroep gericht	
Structuur, samenhang, lengte	Korte, enkelvoudige en eenvoudige samengestelde zinnen met de meest frequente voegwoorden	Enkelvoudige en samengestelde zinnen
	Elementaire tekststructuur	Idem
	Zeer korte teksten	Korte teksten
	Met expliciete informatie	
Uitspraak, articulatie, intonatie	Ook met redundante informatie	Idem
	Heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie, duidelijke, natuurlijke intonatie, standaardtaal	Idem
Tempo en vlotheid	Langzaam tempo met pauzes waar nodig	Langzaam tempo
Woordenschat en taalvariëteit	Zeer frequente woorden	Frequente woorden
	Eenduidig in de context, standaardtaal, informeel en formeel	Idem
Taken op beschrijvend niveau	Het onderwerp bepalen in informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten	Idem
	De elementaire gedachtegang volgen van prescriptieve en narratieve teksten	De hoofdgedachte achterhalen in informatieve en narratieve teksten
	De gevraagde informatie selecteren uit informatieve en narratieve teksten	De gedachtegang volgen in informatieve teksten
		Informatie selecteren uit informa-

		tieve, prescriptieve en narratieve teksten De tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve en narratieve teksten.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.2.2 Leesvaardigheid

3.2.2.1 Beginsituatie Eindtermen leesvaardigheid Frans Basisonderwijs

– Voor teksten met onderstaande kenmerken * kunnen de leerlingen volgende taaltaken uitvoeren op *beschrijvend niveau*:

- ET 5 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
- ET 6 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
- ET 7 de gedachtegang volgen van prescriptieve en narratieve teksten;
- ET 8 de gevraagde informatie selecteren uit informatieve en narratieve teksten.

– ET 9 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
- het leesdoel bepalen;
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
- hypothesen vormen over de inhoud van de tekst;
- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
- herlezen wat onduidelijk is;
- een woordenlijst of een woordenboek raadplegen.

* De leesteksten vertonen de volgende kenmerken:

Onderwerp	concreet eigen leefwereld en dagelijks leven
Taalgebruikssituatie	concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties meestal met visuele ondersteuning tot hen of tot hun leeftijdsgroep gericht
Structuur / Samenhang / Lengte	korte enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen met de meest frequente voegwoorden elementaire tekststructuur korte teksten ook met redundante informatie
Woordenschat en taalvariëteit	frequente woorden eenduidig in de context standaardtaal informeel en formeel

3.2.2.2 Leerplandoelstellingen en leerinhouden leesvaardigheid 1^{ste} graad Secundair Onderwijs

Kolom 1: Nummer van de leerplandoelstelling

Kolom 2: De vakgerichte leerplandoelstellingen Frans van de eerste graad hernemen of parafraseren de eindtermen Frans van de eerste graad.

Kolom 3: De leerinhouden waarmee de doelstellingen gerealiseerd kunnen worden.

	Doelstellingen	Leerinhouden (zie ook tekstkenmerken 3.2.2.3)
	De leerlingen kunnen de onderstaande taaltaken op <i>beschrijvend niveau</i> uitvoeren. Ze kunnen	Keuze uit ¹¹ verschillende documenten
Le1	bij het lezen van informatieve en narratieve teksten <ul style="list-style-type: none"> - het globale onderwerp bepalen (ET 7) - de hoofdgedachte achterhalen (ET 8) - de gedachtegang volgen (ET 9) - informatie selecteren (ET 10) - de tekststructuur en samenhang herkennen (ET 11) 	informatieve teksten: foto's met onderschrift, weerberichten, nieuwsberichten uit kranten en tijdschriften, interviews, dialogen, mededelingen, folders, toeristische en andere informatie, informele boodschappen (brieven, e-mails), verslagen, webpagina's en andere digitale teksten, affiches, etiketten, verpakkingen, prijslijsten, formulieren, tabellen, radio-/tv-programma, sportagenda, hitparade ... narratieve teksten: reportages, verhalen, dialogen, anekdotes, moppen ...
Le2	bij het lezen van prescriptieve teksten <ul style="list-style-type: none"> - het globale onderwerp bepalen (ET 7) - de hoofdgedachte achterhalen (ET 8) - de gedachtegang volgen (ET 9) - relevante informatie selecteren (ET 10) 	prescriptieve teksten: aanwijzingen, opschriften, waarschuwingen, aankondigingen, regels bij sport en spel, instructies, gebruiksaanwijzingen, recepten, reclameboodschappen, advertenties ...
Le3	bij het lezen van artistiek- literaire teksten <ul style="list-style-type: none"> - het globale onderwerp bepalen (ET7) - de hoofdgedachte achterhalen (ET8) 	artistiek-literaire teksten: gedichten, verhalen, strips, cartoons ...
Le4	De leerlingen kunnen bij het lezen strategieën gebruiken om hun leesdoel te bereiken (ET 12). Ze kunnen <ul style="list-style-type: none"> - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; - het leesdoel bepalen; - herlezen wat onduidelijk is; - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal; - hypothesen vormen over de inhoud van de tekst; - indien nodig, een woordenlijst of een woordenboek efficiënt raadplegen; - de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context. 	
Le5	De leerlingen kunnen bij het lezen en het uitvoeren van leestaken hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik. (ET 36) Dit betekent dat de leerlingen <ul style="list-style-type: none"> - hun taalkennis kunnen inzetten en consolideren om nieuwe boodschappen en teksten te 	

¹¹ Bij leerinhouden gebruiken we "keuze uit". Dit betekent dat de opsomming die volgt oriënterend en niet exhaustief is. Het is aan de leraar om een verantwoorde keuze te maken en te zorgen voor voldoende variatie in tekstsoorten.

	begrijpen; - onder begeleiding van de leerkracht nieuwe taalkennis kunnen opdoen als een leestekst als uitgangspunt voor taalstudie gebruikt wordt.
Le6*¹²	De leerlingen tonen bereidheid om te lezen in het Frans. (ET 37)
Le7*	De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van Frans in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers. (ET 39)
Le8*	De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten. (ET 40)

3.2.2.3 Tekstkenmerken

De leesteksten (zie leerinhouden 3.2.2.2) vertonen de volgende kenmerken:

Onderwerp	concreet heeft betrekking op de eigen leefwereld en het dagelijkse leven
Taalgebruikssituatie	concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties met en zonder visuele ondersteuning ook met socioculturele aspecten van de Franstalige wereld
structuur / samenhang	enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen elementaire tekststructuur ook met redundante informatie
Lengte	vrij korte teksten
Woordenschat en taalvariëteit	frequente woorden eenduidig in de context standaardtaal informeel en formeel

3.2.2.4 Schematische voorstelling van de taaltaken

Schematisch kunnen we de taaltaken bij Le1, Le2 en Le3 als volgt voorstellen:

Tekstsoorten	Taaltaken op beschrijvend niveau
Informatieve teksten Narratieve teksten	- het onderwerp bepalen - de hoofdgedachte achterhalen - de gedachtegang volgen - informatie selecteren - de tekststructuur- en samenhang herkennen
Prescriptieve teksten	- het onderwerp bepalen - de hoofdgedachte achterhalen - de gedachtegang volgen - informatie selecteren
Artistiek-literaire teksten	- het onderwerp bepalen - de hoofdgedachte achterhalen

¹² Een (*) wijst op een attitude, waarvoor een inspanningsverplichting geldt. Dit betekent dat de leerkracht gerichte aandacht moet hebben voor de doelstelling en dat hij kan aantonen op welke manier de doelstelling wordt nagestreefd.

3.2.2.5 Differentiatie in opdrachten en omstandigheden

De moeilijkheidsgraad van de leesopdracht wordt niet alleen bepaald door de **tekst(kenmerken)**, maar ook door de **opdracht** en de **omstandigheden** waarin de opdracht wordt uitgevoerd.

De opdracht kan veel of weinig ondersteuning bieden.

- gesloten opdrachten waarbij de leerling het juiste antwoord moet kiezen tussen een reeks alternatieven en waarbij de leerling zelf geen taal moet produceren, geven doorgaans veel ondersteuning;
- gesloten, tekstafhankelijke vragen waarbij de leerling zelf het antwoord moet formuleren, geven minder maar voldoende ondersteuning;
- tekstonafhankelijke vragen waarbij de leerlingen zelf het antwoord moeten formuleren, bieden de minste ondersteuning.

De omstandigheden kunnen een invloed hebben op de moeilijkheidsgraad van de leesopdracht:

- als de leerling veel tijd heeft om de tekst te lezen en te herlezen en als de leerling bij het lezen vertrouwde naslagwerken (woordenlijsten, eenvoudige woordenboeken) kan gebruiken, kan dit het tekstbegrip vergemakkelijken.

Bij het uitzetten van een leerlijn voor leesvaardigheid en bij differentiatie, zal men rekening houden met de aard van de opdracht en met de omstandigheden.

E¹³	- De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Le1, Le2 en Le3 uitvoeren als de leerkracht / de opdracht veel ondersteuning geeft en/of als ze veel tijd hebben om de tekst te lezen en om vertrouwde naslagwerken te raadplegen.
B	- De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Le1, Le2 en Le3 uitvoeren als de opdracht enige ondersteuning biedt en/of als ze voldoende tijd hebben om de tekst te lezen en te herlezen.
V	- De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Le1, Le2 en Le3 zelfstandig uitvoeren als ze voldoende tijd hebben om de tekst te lezen en te herlezen. - De leerlingen kunnen de strategieën vermeld onder Le4 zelfstandig gebruiken om hun tekstbegrip te vergemakkelijken. - De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Le1, Le2 en Le3 ook uitvoeren als het gaat om langere teksten.

Voor concrete tips i.v.m. differentiatie: zie Pedagogisch-didactische wenken, deel 2.

3.2.2.6 Leerlijn leesvaardigheid Basisonderwijs – 1^{ste} graad Secundair onderwijs

	Basisonderwijs	Secundair Onderwijs 1ste graad
Tekstkenmerken Onderwerp	Concreet, eigen leefwereld en dagelijks leven	Idem
Taalgebruikssituatie	Concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties	Idem

¹³ E: Elementair niveau: voor leerlingen die de eindtermen Frans basisonderwijs niet of nauwelijks bereikt hebben, is het elementair niveau een zinvolle opstap naar het bereiken van het basisniveau.

B: Basisniveau: stemt overeen met de eindtermen.

V: Verdieping of uitbreiding: leerlingen die taaltaken op verdiepend niveau kunnen uitvoeren, bereiken een hoger beheersingsniveau van de eindtermen. Zij kunnen zelfstandig, zonder ondersteuning, de betreffende taaltaken uitvoeren.

<p>Structuur, samenhang, lengte</p> <p>Woordenschat en taalvariëteit</p>	<p>Meestal met visuele ondersteuning</p> <p>Tot hen of tot hun leeftijdsgroep gericht</p> <p>Korte enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen met de meest frequente voegwoorden</p> <p>Elementaire tekststructuur</p> <p>Korte teksten</p> <p>Ook met redundante informatie</p> <p>Frequente woorden</p> <p>Eenduidig in de context</p> <p>Standaardtaal</p> <p>Informeel en formeel</p>	<p>Met en zonder visuele ondersteuning</p> <p>Ook met socioculturele aspecten van de Franstalige wereld</p> <p>Enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen</p> <p>Idem</p> <p>Vrij korte teksten</p> <p>Idem</p> <p>Idem</p> <p>Idem</p> <p>Idem</p> <p>Idem</p> <p>Idem</p>
<p>Taken op beschrijvend niveau</p>	<p>Het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten.</p> <p>De hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten.</p> <p>De gedachtegang volgen van prescriptieve en narratieve teksten.</p> <p>De gevraagde informatie selecteren uit informatieve en narratieve teksten.</p>	<p>Idem</p> <p>Idem</p> <p>De gedachtegang volgen in informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.</p> <p>Informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten</p> <p>De tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve en narratieve teksten.</p>

3.2.3 Spreken

3.2.3.1 Beginsituatie Eindtermen spreken Frans basisonderwijs

Voor teksten met onderstaande kenmerken* kunnen de leerlingen.

– de volgende taken *kopiërend* uitvoeren:

ET 10 vooraf beluisterde woorden en zinnen nazeggen;

ET 11 vooraf beluisterde en/of gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten luidop lezen;

– de volgende taken *beschrijvend* uitvoeren:

ET 12 met een vorm van ondersteuning informatieve en narratieve teksten in de vorm van een opsomming navertellen;

ET 13 met een vorm van ondersteuning een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand in de vorm van een opsomming beschrijven;

ET 14 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.

– ET 15 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
- het spreekdoel bepalen;
- gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal.

* De gebruikte teksten vertonen volgende kenmerken:

Onderwerp	concreet eigen leefwereld en dagelijks leven
Taalgebruikssituatie	concreet en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties met en zonder visuele ondersteuning
Structuur, samenhang, lengte	korte enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen met de meest frequente verbindingswoorden elementaire tekststructuur zeer korte teksten
Uitspraak, articulatie, intonatie	met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie standaardtaal
Tempo en vlotheid	met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen langzaam tempo
Woordenschat en taalvariëteit	zeer frequente woorden uit de woordvelden, vaste frasen en standaarduitdrukkingen standaardtaal informeel en formeel

3.2.3.2 Leerplandoelstellingen en leerinhouden spreekvaardigheid 1ste graad secundair onderwijs

Kolom 1: Nummer van de leerplandoelstelling.

Kolom 2: De vakgerichte leerplandoelstellingen Frans van de eerste graad hernemen of parafraseren de eindtermen Frans van de eerste graad.

Kolom 3: De leerinhouden waarmee de doelstellingen gerealiseerd kunnen worden.

	Doelstellingen	Leerinhouden (zie ook tekstkenmerken 3.2.3.3)
	De leerlingen kunnen	
Spr 1	op <i>kopiërend niveau</i> vooraf beluisterde en gelezen teksten (ook teksten die in stilte gelezen werden) luidop lezen (ET 13, 14);	<u>Voor Spr 1</u> Informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek - literaire teksten die vooraf beluisterd en gelezen worden.

Spr 2	op <i>beschrijvend niveau</i> vooraf gekende informatie uit informatieve en narratieve teksten meedelen (ET 15);	<u>Voor Spr 2, 3 en 7</u> Informatieve en narratieve teksten die in de klas behandeld worden.
Spr 3	met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning een gebeurtenis, een verhaal uit informatieve en narratieve teksten navertellen (ET 16);	
Spr 4	een spontane mening geven (ET 17);	
Spr 5	met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven (ET 18);	<u>Voor Spr 5 en 8</u> Gebeurtenissen of situaties uit het dagelijks leven of de leefwereld van de leerlingen die qua woordenschat grotendeels aansluiten bij de woordvelden vermeld onder 4.1, zoals:
Spr 6	gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies (ET 19);	
Spr 7	op <i>structurerend niveau</i> aan de hand van sleutelwoorden een verwerkte tekst bondig weergeven (ET 20);	<ul style="list-style-type: none"> - eenvoudige informatie geven over <ul style="list-style-type: none"> ◦ zichzelf (naam, leeftijd, woonplaats, hobby's, welke school, beroep van ouders) ◦ familie, vrienden, medeleerling ◦ huisdier
Spr 8	aan de hand van sleutelwoorden bondig verslag uitbrengen over een gebeurtenis (ET 21);	<ul style="list-style-type: none"> - iets of iemand bondig beschrijven <ul style="list-style-type: none"> ◦ eigen uiterlijk, het uiterlijk van anderen ◦ kamer, huis, woonomgeving ◦ hobby ◦ verloren of gestolen voorwerpen ◦ het weer
Spr 9	voorbereide informatie presenteren aan de hand van een format (een schema, een presentatie...) (ET 22).	<ul style="list-style-type: none"> - vertellen over ervaringen, gebeurtenissen en activiteiten <ul style="list-style-type: none"> ◦ dagelijkse activiteiten en dagindeling ◦ gewoonten ◦ schoolactiviteiten en -vakken ◦ vakantie ◦ wat je recent gedaan hebt (een uitstap, een feestje...) <p><u>Voor Spr 9</u></p> <p>Een korte, eenvoudige presentatie voor een groep over een vertrouwd onderwerp waarover de leerling vooraf informatie heeft opgezocht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hobby - eigen gewoonten (feesten, ...) - toeristische bezienswaardigheden in eigen streek - ...
Spr 10	De leerlingen kunnen bij het spreken en het uitvoeren van spreektaken hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik (ET 36). Dit betekent dat de leerlingen bij het uitvoeren van spreektaken <ul style="list-style-type: none"> - woorden, woordcombinaties en grammaticale structuren gepast kunnen inzetten; - woorden en zinnen correct en met de gepaste intonatie kunnen uitspreken; - afhankelijk van de situatie, formele en informele taal kunnen hanteren. 	

Spr 11	<p>De leerlingen kunnen, indien nodig, de volgende communicatiestrategieën toepassen (<i>ET 23</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; - het spreekdoel bepalen; - gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal; - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal; - iets op een andere wijze zeggen; - de boodschap beperken tot of aanpassen aan wat zij echt kunnen uitdrukken. <p>De leerlingen kunnen bij het voorbereiden van spreektaken leerstrategieën inzetten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gebruik maken van voorkennis; - het spreekdoel bepalen; - zich afvragen wat men zal zeggen en in welke volgorde; - gebruik maken van authentieke modellen; - gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal; - noteren van kapstokwoorden...
Spr 12*¹⁴	De leerlingen tonen bereidheid en durf om te spreken (<i>ET 37</i>).
Spr 13*	De leerlingen zijn bereid hun taal te verzorgen (<i>ET 38</i>).

3.2.3.3 Tekstkenmerken

De teksten (zie ook leerinhouden 3.2.3.2) die de leerlingen produceren, vertonen de volgende kenmerken:

Onderwerp	concreet heeft betrekking op de eigen leefwereld en het dagelijkse leven
Taalgebruikssituatie	concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties met en zonder visuele ondersteuning
Structuur / samenhang	eenvoudige zinnen elementaire tekststructuur
Lengte	korte teksten
Uitspraak, articulatie, intonatie	aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie standaardtaal
Tempo en vlotheid	langzaam tempo eventueel herhalingen, hernemingen, herformuleringen en langere onderbrekingen
Woordenschat en taalvariëteit	relevante woorden uit de woordvelden standaardtaal informeel en formeel

¹⁴ Een * wijst op een attitude, waarvoor een inspanningsverplichting geldt. Dit betekent dat de leerkracht gerichte aandacht moet hebben voor de doelstelling en dat hij moet kunnen aantonen op welke manier de doelstelling wordt nagestreefd.

3.2.3.4 Schematische voorstelling van de taaltaken

Schematisch kunnen we de taaltaken voor de spreekvaardigheid als volgt voorstellen:

Tekstsoorten	Taaltaken op kopiërend niveau
Informatieve teksten Narratieve teksten Prescriptieve teksten Artistiek-literaire teksten	- luidop lezen
	Taaltaken op beschrijvend niveau
Informatieve teksten Narratieve teksten	- vooraf gekende informatie meedelen - een gebeurtenis, een verhaal navertellen
Concrete gebeurtenissen, verhalen uit het dagelijkse leven van de leerlingen	- een spontane mening geven - mits ondersteuning een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven - elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies gebruiken
	Taaltaken op structurerend niveau
Concrete gebeurtenissen, verhalen uit het dagelijkse leven van de leerlingen	- tekst bondig weergeven - bondig verslag uitbrengen over een gebeurtenis - een voorbereide informatie presenteren

3.2.3.5 Differentiatie naar moeilijkheidsgraad

De moeilijkheidsgraad van de spreekopdracht wordt niet alleen bepaald door de **tekst(kenmerken)**, maar ook door **de opdracht, de omstandigheden** waarin de opdracht wordt uitgevoerd en door **de verwachte kwaliteit** van het spreekproduct.

De opdracht kan veel of weinig ondersteuning bieden:

- gesloten opdrachten met veel ondersteuning, waarbij de leerling hoofdzakelijk woorden en woordgroepen moet invullen;
- halfopen opdrachten met ruimere inbreng van de leerling (oefeningen zoals bijvoorbeeld: "Vertel op basis van deze kernwoorden");
- open opdrachten, waarbij de leerling zelfstandig te werk gaat.

De omstandigheden kunnen een invloed hebben op de moeilijkheidsgraad van de spreekopdracht:

- als de leerling veel voorbereidingstijd krijgt en als de beperkt wordt tot het van buiten leren van teksten;
- als de leerling even tijd krijgt om zijn opdracht voor te bereiden.

De kwaliteit van het spreekproduct. Hierin onderscheiden we:

- structuur / samenhang: gaat het om losse zinnen? Of zinnen zonder een duidelijke samenhang? Of is het net een duidelijk samenhangende tekst?
- de duur: gaat het om korte zinnen en is het product bijzonder kort? Of gaat het om een wat langere tekst?
- uitspraak/intonatie: hoe begrijpbaar is het spreekproduct? Zijn er veel storende fouten? Hoe dicht natuurlijk is de intonatie?
- tempo en vlotheid: wordt er gesproken met heel veel aarzelingen? Of net heel vlot?

- de woordenschat: gebruikt de leerling uiterst eenvoudige woorden en structuren? Of slaagt hij erin om de nieuwe woordenschat te integreren?

Bij het uitzetten van een leerlijn voor spreekvaardigheid en bij differentiatie, zal men rekening houden met de aard van de opdracht, met de omstandigheden en met de verwachte kwaliteit.

E¹⁵	<ul style="list-style-type: none"> - De leerlingen kunnen vooraf beluisterde woorden en zinnen nazeggen; - Ze kunnen vooraf gelezen en beluisterde teksten luidop lezen na veelvuldig oefenen; - Ze kunnen de inhoud van eenvoudige vooraf gelezen teksten weergeven door bondig te antwoorden op tekstvragen; - Ze kunnen zeer bondig iets over zichzelf en hun leefwereld vertellen als ze <ul style="list-style-type: none"> • hierbij een model kunnen gebruiken waarin slechts een aantal elementen moeten aangepast worden aan de eigen situatie; • de spreekopdracht hebben kunnen voorbereiden en op herhaaldelijke ondersteuning van de leerkracht mogen rekenen; • zich beperken tot uit het hoofd gestudeerde teksten.
B	<ul style="list-style-type: none"> - De leerlingen kunnen vooraf gelezen en beluisterde teksten luidop lezen; - Ze kunnen de taken vermeld onder Spr 1 t.e.m. 9 na enige voorbereiding en met de nodige ondersteuning uitvoeren.
V	<ul style="list-style-type: none"> - De leerlingen kunnen bovenvermelde taaltaken (zie B) vlot uitvoeren, ook na een korte voorbereiding; - Ze kunnen gebruik maken van ondersteunend materiaal (woordenlijsten, woordenboeken...) om op een persoonlijke en uitgebreide manier een gebeurtenis te vertellen of een situatie te beschrijven.

Voor concrete tips i.v.m. differentiatie: zie Pedagogisch-didactische wenken, deel 2.

3.2.3.6 Leerlijn spreekvaardigheid basisonderwijs – 1ste graad secundair onderwijs

	Basisonderwijs	Secundair Onderwijs 1ste graad
Tekstkenmerken Structuur, samenhang, lengte	Korte enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen met de meest frequente verbindingswoorden Zeer korte teksten	Eenvoudige zinnen Korte teksten
Woordenschat en taalvariëteit	Zeer frequente woorden uit de woordvelden, vaste frasen en standaarduitdrukkingen	Relevante woorden uit de woordvelden
Taken Kopiërend niveau	Vooraf beluisterde woorden en zinnen nazeggen.	Vooraf beluisterde en gelezen teksten luidop lezen

¹⁵ E: Elementair niveau: voor leerlingen die de eindtermen Frans basisonderwijs niet of nauwelijks bereikt hebben, is het elementair niveau een zinvolle opstap naar het bereiken van het basisniveau.

B: Basisniveau: stemt overeen met de eindtermen.

V: Verdieping of uitbreiding: leerlingen die taaltaken op verdiepend niveau kunnen uitvoeren, bereiken een hoger beheersingsniveau van de eindtermen. Zij kunnen zelfstandig, zonder ondersteuning, de betreffende taaltaken uitvoeren.

Taken Beschrijvend niveau	<p>Met een vorm van ondersteuning informatieve en narratieve teksten in de vorm van een opsomming naver-tellen.</p> <p>Met een vorm van ondersteuning een gebeurtenis, een verhaal, iets of ie-mand in de vorm van een opsomming beschrijven.</p>	<p>Uit informatieve en narratieve teksten een gebeurtenis, een verhaal naver-tellen met ondersteuning van sleu-telwoorden of met visuele ondersteu-ning.</p> <p>Een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven met ondersteu-ning van sleutelwoorden of met vi-suele ondersteuning.</p> <p>Vooraf gekende informatie uit infor-matieve en narratieve teksten mee-delen.</p> <p>Een spontane mening geven.</p>
Taken Structurerend niveau		<p>Aan de hand van sleutelwoorden een verwerkte tekst bondig weergeven.</p> <p>Aan de hand van sleutelwoorden bondig verslag uitbrengen over een gebeurtenis.</p> <p>Een voorbereide informatie presente-ren aan de hand van een format.</p>

3.2.4 *Gespreksvaardigheid (mondelijke interactie)*

3.2.4.1 **Beginsituatie** **Eindtermen basisonderwijs**

In teksten met een aantal kenmerken* kunnen de leerlingen volgende taaltaken uitvoeren.

ET 16 deelnemen aan een gesprek door:

- vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen;
- erop te reageren;
- zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen.

E 17 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.

E 18 indien nodig passen de leerlingen de volgende strategieën toe.

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
- het spreekdoel bepalen;
- gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal.

* De gebruikte of te produceren teksten vertonen volgende kenmerken:

Onderwerp	- concreet - eigen leefwereld en dagelijks leven
Taalgebruikssituatie	- concreet en voor de leerlingen vertrouwd en relevant - met en zonder visuele ondersteuning
Structuur, samenhang, lengte	- korte enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen met de meest frequente verbindingswoorden - elementaire tekststructuur - zeer korte teksten
Uitspraak, articulatie, intonatie	- met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie - standaardtaal
Tempo en vlotheid	- met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen - langzaam tempo
Woordenschat en taalvariëteit	- zeer frequente woorden uit de woordvelden, vaste frasen en standaarduitdrukkingen - standaardtaal - informeel en formeel

3.2.4.2 Leerplandoelstellingen en leerinhouden gespreksvaardigheid (mondelijke interactie) 1ste graad Secundair Onderwijs

	Doelstellingen	Leerinhouden (zie ook tekstkenmerken 3.2.4.3)
Gespr 1	De leerlingen kunnen deelnemen aan een gesprek door <ul style="list-style-type: none"> - vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen; - erop te reageren; - zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen (ET 24). 	Om de doelstellingen te realiseren, leren de leerlingen in verschillende, voor hen realistische, situaties te functioneren <ul style="list-style-type: none"> - in de klas, tijdens de les Frans, - in contact met Franstaligen, - in Franstalige gebieden. Binnen deze situaties moeten de leerlingen taalhandelingen kunnen uitvoeren in een gesprek. Keuze uit ¹⁶ :
Gespr 2	een eenvoudig gesprek beginnen, voeren en afsluiten (ET 25). Dit betekent dat de leerlingen op basis van modellen en binnen de aangeleerde taal-functies en in voor hen realistische situaties,	<ul style="list-style-type: none"> - zeggen/vragen wie iets doet, vragen naar een persoon, zich voorstellen, iemand beschrijven - een voorwerp beschrijven, zeggen dat men het niet weet, een dienst vragen, een mening vragen/geven, vragen/vertellen wat

¹⁶ Bij leerinhouden gebruiken we "keuze uit". Dit betekent dat de opsomming die volgt oriënterend en niet exhaustief is. Het is aan de leraar om een verantwoorde keuze te maken en te zorgen voor voldoende variatie in tekstsoorten.

<p>Gespr 3</p>	<p>zelf het initiatief tot het gesprek kunnen nemen.</p> <p>op gepaste wijze een aantal taaluitingen aanwenden die tijdens eenvoudige gesprekken veelvuldig voorkomen, rekening houdend met de elementaire omgangsregels (ET 26).</p>	<p>er gebeurt...</p> <ul style="list-style-type: none"> - vragen/zeggen waar iets of iemand zich bevindt, waar iets gebeurt, waar men naar toe gaat, waar men vandaan komt, hoe ver het is... - het moment, de duur, de frequentie, de volgorde... vertellen en ernaar vragen, vragen/vertellen wat er gebeurd is, wat er zal gebeuren, iets afspreken... - hoeveelheid, prijs, afstand, maat, gewicht ...aangeven, ernaar vragen en erop, antwoorden, - begroeten, afscheid nemen, danken, zich, verontschuldigen, gelukwensen ... - bevestigen, ontkennen, aanvaarden, weigeren, zeggen dat men iets niet kan doen... - zekerheid, (on)mogelijkheid, twijfel uitdrukken, - vergelijken, voorkeur uiten, zeggen dat men iets (niet) graag heeft/doet, zeggen dat men van iets (niet) houdt ... - iets beloven - een eenvoudig telefoongesprek voeren - vragen, antwoorden en uitspraken begrijpen (zie ook Luistervaardigheid) - reageren op vragen, antwoorden en uitspraken - zelf vragen stellen, zelf antwoorden geven en zelf uitspraken doen - een gesprek beginnen, voeren en afsluiten - ... <p>Zie ook Pedagogisch-didactische wenken</p>
<p>Gespr 4</p>	<p>De leerlingen kunnen bij het spreken en het uitvoeren van spreektaken hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen hierbij reflecteren over taal en taalgebruik (ET36).</p> <p>Dit betekent dat de leerlingen bij het uitvoeren van spreektaken</p> <ul style="list-style-type: none"> - woorden, woordcombinaties en grammaticale structuren gepast kunnen inzetten; - woorden en zinnen correct en met de gepaste intonatie kunnen uitspreken; - afhankelijk van de situatie, formele en informele taal kunnen hanteren. 	
<p>Gespr 5</p>	<p>De leerlingen kunnen bij het spreken communicatiestrategieën gebruiken om hun doel te bereiken (ET 27).</p> <p>Ze kunnen</p> <ul style="list-style-type: none"> - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken; - het doel van de interactie bepalen; - gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal; - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen; - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen; - iets op een andere wijze zeggen; - gedeeltelijk herhalen wat iemand zegt of iets aanwijzen om wederzijds begrip na te gaan. 	

	Ze kunnen bij het voorbereiden van gesprekken leerstrategieën inzetten: <ul style="list-style-type: none"> - gebruik maken van voorkennis; - zich afvragen wat men zal zeggen en in welke volgorde; - uitgaan van authentieke voorbeelden en modellen; - hulpmiddelen gebruiken; - kapstokwoorden noteren; - oefenen in groepjes...
Gespr 6*¹⁷	De leerlingen zijn bereid de nodige spreekbereidheid en –durf op te brengen om in eenvoudige communicatieve situaties te kunnen functioneren (ET37).
Gespr 7*	De leerlingen zijn bereid hun taal te verzorgen (ET 38).

3.2.4.3 Tekstkenmerken

De tekst(en) die de leerlingen produceren, vertonen de volgende kenmerken:

Onderwerp	<ul style="list-style-type: none"> - concreet - hebben betrekking op de eigen leefwereld en het dagelijkse leven
Taalgebruikssituatie	<ul style="list-style-type: none"> - concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties - met en zonder visuele ondersteuning
Structuur / samenhang	<ul style="list-style-type: none"> - eenvoudige zinnen - elementaire tekststructuur
Lengte	<ul style="list-style-type: none"> - korte teksten
Uitspraak, articulatie, intonatie	<ul style="list-style-type: none"> - aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie - standaardtaal
Tempo en vlotheid	<ul style="list-style-type: none"> - langzaam - eventueel met herhalingen, hernemingen, herformuleringen en langere onderbrekingen
Woordenschat en taalvariëteit	<ul style="list-style-type: none"> - relevante woorden uit de woordenvelden - standaardtaal - informeel en formeel

3.2.4.4 Schematische voorstelling van de taaltaken

Schematisch kunnen we de taaltaken bij gespr1, 2 en 3 als volgt voorstellen:

Tekstsoorten	Taaltaken op beschrijvend niveau
In eenvoudige gesprekken	<ul style="list-style-type: none"> - vragen, antwoorden en uitspraken begrijpen; - erop reageren; - zelf vragen stellen, antwoorden geven en uitspraken doen; - een eenvoudig gesprek beginnen, voeren en afsluiten - op gepaste wijze een aantal taaluitingen aanwenden die tijdens eenvoudige gesprekken veelvuldig voorkomen, rekening houdend met de elementaire omgangsregels

¹⁷ Een * wijst op een attitude, waarvoor een inspanningsverplichting geldt. Dit betekent dat de leerkracht gerichte aandacht moet hebben voor de doelstelling en dat hij moet kunnen aantonen op welke manier de doelstelling wordt nagestreefd.

3.2.4.5 Differentiatie naar moeilijkheidsgraad

De moeilijkheidsgraad van de gespreksopdracht wordt niet alleen bepaald door de **tekst(kenmerken)**, maar ook door **de opdracht** en **de omstandigheden** waarin de opdracht wordt uitgevoerd en door **de verwachte kwaliteit** van het gesprek.

De opdracht kan veel of weinig ondersteuning bieden:

- gesloten opdrachten met veel ondersteuning waarbij de leerling hoofdzakelijk woorden en woordgroepen moet invullen;
- halfopen opdrachten met ruimere inbreng van de leerling (oefeningen zoals: “Vertel op basis van deze kernwoorden”);
- open opdrachten waarbij de leerlingen zelfstandig te werk gaan.

De omstandigheden kunnen de spreekopdracht vergemakkelijken:

- als de leerlingen veel voorbereidingstijd krijgen en als ze zich beperken tot het van buiten leren van teksten;
- als de leerlingen even tijd krijgen om hun opdracht voor te bereiden;
- als de leerlingen een gesprek kunnen voeren zonder of met beperkte voorbereidingstijd.

De kwaliteit van het spreekproduct. Hierin onderscheiden we:

- structuur / samenhang: gaat het om losse zinnen? Of zinnen zonder een duidelijke samenhang? Of is het net een duidelijk samenhangende tekst?
- de duur: is het gesprek bijzonder kort? Of gaat het om een wat langere dialoog?
- uitspraak/intonatie: hoe begrijpbaar is het spreekproduct? Zijn er veel storende fouten? Hoe natuurlijk is de intonatie?
- tempo en vlotheid: wordt er gesproken met heel veel aarzelingen? Of net heel vlot?
- de woordenschat: gebruiken de leerlingen uiterst eenvoudige woorden en structuren? Of slagen zij erin de nieuwe woordenschat te integreren?

Bij het uitzetten van een leerlijn voor gespreksvaardigheid en bij differentiatie, zal men rekening houden met de aard van de opdracht, met de omstandigheden en met de verwachte kwaliteit.

E¹⁸	<ul style="list-style-type: none">- De leerling zegt een ingestudeerde dialoog correct na.- In een gesprek kunnen de leerlingen bondig antwoorden op eenvoudige vragen die betrekking hebben op hun eigen leefwereld en het dagdagelijkse leven als de gespreks-
-----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹⁸ E: Elementair niveau: voor leerlingen die de eindtermen Frans basisonderwijs niet of nauwelijks bereikt hebben, is het elementair niveau een zinvolle opstap naar het bereiken van het basisniveau.

B: Basisniveau: stemt overeen met de eindtermen.

V: Verdieping of uitbreiding: leerlingen die taaltaken op verdiepend niveau kunnen uitvoeren, bereiken een hoger beheersingsniveau van de eindtermen. Zij kunnen zelfstandig, zonder ondersteuning, de betreffende taaltaken uitvoeren.

	partner, indien nodig, de vragen herhaalt en verduidelijkt; - De leerlingen maken hierbij, indien nodig, gebruik van lichaamstaal of van visuele ondersteuning (vb. een plannetje om de weg te wijzen) om zich verstaanbaar te maken.
B	- De leerlingen kunnen ook zelf eenvoudige vragen stellen; - Ze kunnen zelf een gesprek beginnen en afsluiten; - Ze maken gebruik van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies; - Ze kunnen bovendien gebruik maken van strategieën <ul style="list-style-type: none"> • om het gesprek voort te zetten als ze de gesprekspartner onvoldoende begrijpen (vragen om te herhalen...). • om na te gaan of de gesprekspartner hen goed begrijpt of om na te gaan of zij de gesprekspartner goed begrijpen.
V	- De leerlingen kunnen zich zeer vlot uit de slag trekken in bovenvermelde gesprekssituaties (zie E en B). - Ze kunnen adequaat reageren op onverwachte vragen.

Voor concrete tips i.v.m. differentiatie: zie deel 2.

3.2.4.6 Leerlijn gespreksvaardigheid basisonderwijs – 1ste graad secundair onderwijs

	Basisonderwijs	Secundair Onderwijs 1ste graad
Tekstkenmerken		
Structuur – samenhang – lengte	Korte enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen met de meest frequente verbindingswoorden Zeer korte teksten	Eenvoudige zinnen
Woordenschat en taalvariateit	Zeer frequente woorden uit de woordvelden, vaste frasen en standaarduitdrukkingen	Korte teksten Relevante woorden uit de woordvelden
Taken		Een eenvoudig gesprek beginnen, voeren en afsluiten.
Strategieën	Te kennen geven dat ze iets niet begrijpen.	Ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen. iets op een andere wijze zeggen.

3.2.5 Schrijven

3.2.5.1 Beginsituatie Eindtermen basisonderwijs

Voor teksten met onderstaande kenmerken* kunnen de leerlingen:

- de volgende taken *kopiërend* uitvoeren:

ET 19 een tekst foutloos overschrijven;

– de volgende taken *beschrijvend* uitvoeren:

ET 20 een tekst aanvullen met gegeven woorden;

ET 21 aan de hand van aangereikte bouwstenen een tekst samenstellen.

ET 22 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe

- zich blijven concentreren op de schrijftaak;
- het schrijfdoel bepalen;
- de eigen tekst nakijken.

(*) De gebruikte teksten vertonen volgende kenmerken:

Onderwerp	- concreet - eigen leefwereld en dagelijks leven
Taalgebruikssituatie	- concreet en voor de leerlingen vertrouwd en relevant
Structuur, samenhang, lengte	- korte enkelvoudige zinnen - elementaire tekststructuur - zeer korte teksten
Woordenschat en taalvariëteit	- zeer frequente woorden uit de woordvelden, vaste frasen en standaarduitdrukkingen - standaardtaal - informeel en formeel

3.2.5.2 Leerplandoelstellingen schrijfvaardigheid 1ste graad Secundair Onderwijs

	Doelstellingen	Leerinhouden (zie ook tekstkenmerken 3.2.5.3)
Sch1	De leerlingen kunnen volgende taken <i>beschrijvend</i> uitvoeren inlichtingen verstrekken op eenvoudige formulieren (ET 28);	Keuze uit ¹⁹ verschillende documenten <u>Invulformulieren</u> - voorgedrukte formulieren of bonnetjes om inlichtingen te vragen - deelnameformulieren voor een wedstrijd, een sportmanifestatie... - aanvraagformulieren voor verblijf, uitwisseling - ...

¹⁹ Bij leerinhouden gebruiken we "keuze uit". Dit betekent dat de opsomming die volgt oriënterend en niet exhaustief is. Het is aan de leraar om een verantwoorde keuze te maken en te zorgen voor voldoende variatie in tekstsoorten.

Sch2	een tekst schrijven met behulp van sleutelwoorden (ET 29);	over een in de klas behandeld onderwerp
Sch3	een bericht opstellen met behulp van een voorbeeld (ET 30);	<p><u>Mededelingen en instructies</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - een kattenbelletje om te verwittigen voor een tijdelijke afwezigheid, om aan te duiden waar men iemand kan vinden... - afspraken - korte aankondigingen waar men vermeldt dat men iets zoekt, iets te koop aanbiedt, wil babysitten, enz. - informatieve berichten in een kamp, naar aanleiding van een fietsrally of zoektocht, een routebeschrijving om uit te leggen hoe men iemand of iets kan bereiken... - een dagprogramma - een menu (bv. op kamp), een eenvoudig recept - ...
Sch4	een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven door middel van een opsomming in korte zinnen; (ET31)	tekeningen, teksten die gebeurtenissen of situaties uit het dagelijkse leven of uit de leefwereld van de leerlingen weergeven en die qua woordenschat grotendeels aansluiten bij de woordvelden vermeld onder 4.1
Sch5	gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies (ET 32);	
Sch6	<p>De leerlingen kunnen volgende taken <i>structurerend</i> uitvoeren</p> <p>persoonlijke (ook digitale) correspondentie voeren met behulp van een voorbeeld (ET33).</p>	<p>- Zie hoger: <u>mededelingen en instructies</u> (Sch3)</p> <p><u>Brieven, mails, kaarten en chatgesprekken</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - om inlichtingen te vragen (deelname aan activiteiten, een wedstrijd, een uitwisselingsprogramma...) - om een ontmoeting, bezoek of ander contact te regelen of af te zeggen - om een korte mededeling te doen - om iemand uit te nodigen - om (goed of slecht) nieuws te vertellen, te vertellen hoe het gaat - om wensen over te brengen, te feliciteren, enz.

		- om te antwoorden, te bedanken - ...
Sch7	De leerlingen kunnen volgende strategieën gebruiken om hun schrijfdoel te bereiken (ET 34). Ze kunnen	<ul style="list-style-type: none"> - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; - het schrijfdoel bepalen; - gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst; - (standaard)brieven, documenten, mededelingen ... aan de eigen behoeften aanpassen; - (vanuit een model) een antwoord formuleren op een brief - zich zowel naar stijl als naar inhoud laten ondersteunen door in de klas behandelde teksten; - gebruik maken van naslagwerken, onder andere: woordenlijsten, woordenboeken, grammaticaoverzichten...; - principes van lay-out toepassen; - de eigen tekst nakijken.
Sch8	De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties om zo hun functionele en ondersteunende kennis uit te breiden (ET36).	
Sch9 * ²⁰	De leerlingen zijn bereid de nodige schrijfbereidheid en –durf op te brengen (ET37).	
Sch10 *	De leerlingen zijn bereid hun taal te verzorgen (ET38).	

3.2.5.3 Tekstkenmerken

De teksten (zie leerinhouden 3.5.2.2) vertonen de volgende kenmerken:

Onderwerp	- concreet - hebben betrekking op de eigen leefwereld en het dagelijkse leven
Taalgebruikssituatie	- concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties
Structuur / samenhang	- eenvoudige zinnen - eenvoudige en duidelijke tekststructuur
Lengte	- korte teksten
Woordenschat en taalvariëteit	- relevante woorden uit de woordvelden - standaardtaal - informeel en formeel

3.2.5.4 Schematische voorstelling van de taaltaken

Schematisch kunnen we de taaltaken bij Lu1, Lu2, Lu3 en Lu4 als volgt voorstellen:

Tekstsoorten	Taaltaken op beschrijvend niveau
Invulformulieren	Inlichtingen verstrekken
Mededelingen en instructies	Een tekst schrijven over een in de klas behandeld onderwerp Een bericht opstellen
Beschrijvingen	Personen, voorwerpen, gebeuren, foto ... beschrijven

²⁰ Een (*) wijst op een attitude, waarvoor een inspanningsverplichting geldt. Dit betekent dat de leerkracht gerichte aandacht moet hebben voor de doelstelling en dat hij/zij moet kunnen aantonen op welke manier de doelstelling wordt nagestreefd

Correspondentie: brieven, mails, kaarten, chatgesprekken	Persoonlijke correspondentie (ook digitaal) voeren
----------------------------------------------------------	----------------------------------------------------

3.2.5.5 Differentiatie naar moeilijkheidsgraad

De moeilijkheidsgraad van de schrijfoopdracht wordt niet alleen bepaald door de **tekst(kenmerken)**, maar ook door **de opdracht** en **de omstandigheden** waarin de opdracht wordt uitgevoerd en door **de verwachte kwaliteit** van het schrijfproduct.

De opdracht kan veel of weinig ondersteuning bieden.

- de leerlingen kunnen woorden, zinnen en korte teksten kopiëren met aandacht voor een correcte spelling;
- halfopen opdrachten met ruime inbreng van de leerling waarbij zij gebruik maken van ondersteunende modellen;
- open opdrachten waarbij de leerling zelfstandig te werk gaat. De leerling gebruikt het model als vertrekpunt waarop hij verder kan borduren.

De omstandigheden kunnen de schrijfoopdracht vergemakkelijken.

- als de leerling ruime voorbereidingstijd krijgen en ondersteuning krijgen van de leerkracht;
- als de leerling de tijd krijgt om zijn schrijftaak rustig uit te schrijven en de gepaste hulpmiddelen gebruikt.

De kwaliteit van het schrijfproduct. Hierin onderscheiden we:

- het schrijfproduct bestaat uit korte onvolledige zinnen en is enkel begrijpbaar voor insiders;
- de tekst bestaat uit korte maar volledige zinnen. De tekst is niet foutloos, maar het aantal fouten is beperkt;
- de leerling kan zijn eigen ideeën vlot verwoorden in een samenhangende tekst.

Bij het uitzetten van een leerlijn voor schrijfvaardigheid en bij differentiatie, zal men rekening houden met de aard van de opdracht en met de omstandigheden.

E²¹	- de leerlingen kunnen een tekst foutloos overschrijven; - ze kunnen een tekst aanvullen met gegeven woorden; - ze kunnen een tekst samenstellen aan de hand van aangereikte bouwstenen.
B	- de leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Schr 1 t.e.m. 6 als ze voldoende tijd hebben om de opdracht voor te bereiden en met de nodige ondersteuning uitvoeren.
V	- De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Schr 1 t.e.m. 6 zelfstandig uitvoeren maar

²¹ E: Elementair niveau: voor leerlingen die de eindtermen Frans basisonderwijs niet of nauwelijks bereikt hebben, is het elementair niveau een zinvolle opstap naar het bereiken van het basisniveau.

B: Basisniveau: stemt overeen met de eindtermen.

V: Verdieping of uitbreiding: leerlingen die taaltaken op verdiepend niveau kunnen uitvoeren, bereiken een hoger beheersingsniveau van de eindtermen. Zij kunnen zelfstandig, zonder ondersteuning, de betreffende taaltaken uitvoeren.

enige ondersteuning blijft nodig. Ze produceren meer tekst dan strikt nodig.

Voor concrete tips i.v.m. differentiatie: zie Pedagogisch-didactische wenken, deel 2.

3.2.5.6 Leerlijn schrijfvaardigheid – 1^{ste} graad secundair onderwijs

	Basisonderwijs	Secundair Onderwijs 1ste graad
Tekstkenmerken		
Structuur en samenhang	Korte enkelvoudige zinnen	Eenvoudige zinnen
Lengte	Elementaire tekststructuur	Eenvoudige en duidelijke tekststructuur
Woordenschat en taalvariëteit	Zeer korte teksten	Korte teksten
	Zeer frequente woorden uit de woordvelden, vaste frasen en standaarduitdrukkingen	Relevante woorden uit de woordvelden
Taken op kopiërend niveau	Een tekst foutloos overschrijven	
Taken op beschrijvend niveau	Een tekst aanvullen met gegeven woorden. Aan de hand van aangereikte bouwstenen een tekst samenstellen.	Inlichtingen verstrekken op eenvoudige formuleren. Een tekst schrijven over een in de klas behandeld onderwerp met behulp van sleutelwoorden. Een bericht opstellen met behulp van een voorbeeld. Een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven door middel van een opsomming in korte zinnen. Gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.
Taken op structurerend niveau		Persoonlijke (ook digitale) correspondentie voeren met behulp van een voorbeeld.
Strategieën	Zich blijven concentreren op de schrijftaak.	Zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken. Gebruik maken van een model of

		<p>van een in de klas behandelde tekst.</p> <p>Gebruik maken van een woordenlijst of woordenboek.</p> <p>Principes van lay-out toepassen.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.3 De interculturele component

3.3.1 *Beginsituatie* *Eindtermen basisonderwijs*

In het basisonderwijs hebben de leerlingen geleerd:

- met betrekking tot de *luistervaardigheid*:
 - het onderwerp bepalen in informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten (ET 1);
- met betrekking tot de *leesvaardigheid*:
 - het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten (ET 5);
 - de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten (ET 6);
- met betrekking tot de *spreekvaardigheid*:
 - gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies (ET 14);
- met betrekking tot de *gespreksvaardigheid* (mondelijke interactie):
 - gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies (ET 17);
- belangstelling te tonen voor de aanwezigheid van moderne talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (ET 27*).

3.3.2 *Leerplandoelstellingen interculturele competentie 1^{ste} graad secundair onderwijs*

	Doelstellingen	Leerinhouden
IC 1	<p>De leerlingen</p> <p>tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (ET 39*)</p>	<p>De leerlingen krijgen kijk op cultuur verschillen in de dagelijkse omgang:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoe groeten? Hoe bedanken? - de beleefdheidsrituelen toepassen; - het gepast gebruik van <i>tu</i> en <i>vous</i>; - de <i>conditionnel de politesse</i>; - ...

IC 2	houden rekening met verschillen in omgangsvormen en taalgebruik. Zo begrijpen ze tijdens interacties correct de bedoelingen van Franstaligen en geven zelf geen aanleiding tot verkeerde interpretaties. (ET 19, 26, 32)	De leerlingen doen kennis op met betrekking tot Franstalige regio's en landen en met betrekking tot aspecten van het dagelijks leven. Stereotypen over Fransen en Franstaligen worden doorprikt of in een juist kader geplaatst.
IC 3	worden gevoelig voor verschillen en onderliggende overeenkomsten met hun eigen leefgewoonten en gevoeligheden. Ze leren ook stereotype of onterechte generaliserende opvattingen in verband met "anders zijn" te doorprikken.	Leerlingen ontdekken en herkennen - de cultuur van Franstalige regio's en landen; - tv- en radioprogramma's voor hun leeftijd; - Franstalige strips, maar ook gedichten, chansons (hits en klassiekers), kortverhalen; - Franstalige tijdschriften en kranten die hun ouders kopen
IC 4	Stellen zich open voor de esthetische component van teksten (ET 1,7, 8, 40*)	- websites die hen zowel informatie als leer- en oefenmateriaal bieden; - ...

3.4 De taalkundige component

3.4.1 Woordenschat

	Doelstellingen	Leerinhouden
Wo 1	De leerlingen kunnen lexicale elementen (woorden, woordcombinaties en uitdrukkingen) functioneel inzetten om de voor hen relevante receptieve taaltaken uit te voeren (ET 35) De receptieve taaltaken staan vermeld onder 3.1.2 (luisteren) 3.2.2 (lezen)	Voor de opbouw van en de uitbreiding van de receptieve woordenschat komen alle mogelijke tekstsoorten (zie Luisteren, Lezen) in aanmerking. Het is nuttig bij luisteren en lezen bijzondere aandacht te besteden aan veelvoorkomende verwijswaarden en signaalwoorden.
Wo 2	lexicale elementen (woorden, woordcombinaties en uitdrukkingen) functioneel inzetten om de voor hen relevante productieve taaltaken uit te voeren (ET 35) Dit betekent dat de leerlingen de woorden, woordcombinaties, uitdrukkingen en structuren leren gebruiken - in gebruikelijke contexten - en via betekenisvolle taaltaken.	Om bovenvermelde taaltaken (luisteren, lezen, spreken, gespreksvaardigheid en schrijven) te kunnen uitvoeren, moeten de leerlingen woorden, woordcombinaties en uitdrukkingen begrijpen en kunnen gebruiken die behoren tot de volgende woordvelden (ET 35): <u>persoonlijke gegevens</u> : naam, leeftijd, adres, telefoon, dichte familie, kleding, gezondheid, lichaamsdelen, uiterlijke kenmerken, huisdieren <u>dagelijks leven</u> : huis, vrijetijdsbesteding, huis-

		<p>houdelijke taken²², boodschappen doen, school, klas, de klasafspraken en -instructies, schoolmateriaal, het schoolleven, verplaatsingen, vakantie</p> <p><u>relatie tot de anderen</u>: zich voorstellen, iemand voorstellen, begroeten, bedanken, feliciteren, beleefdheidsrituelen, gevoelens uitdrukken, zich excuseren</p> <p><u>eten en drinken</u>: wat men wel of niet graag eet of drinkt, de maaltijden, prijzen, menu's, dranken, gerechten</p> <p><u>tijd, ruimte, natuur</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - jaar, seizoenen, maanden, dagen, uuraanduidingen, tijdsmarkeerders, frequentie, chronologie van gebeurtenissen, feesten - reizen en verplaatsingen, landen, regio's - vervoermiddelen, verkeer - vegetatie, dieren - lokaliseren in tijd en ruimte - hoofdtelwoorden en frequente rangtelwoorden - voorzetsels - voegwoorden - bijwoorden <p><u>het weer</u></p> <p>winkelen: soorten winkels, artikelen kopen, prijs, gewicht, hoeveelheid, maten, vorm, geld</p> <p>diensten en beroepen: post, bank, politie, gemeentehuis, ziekenhuis ...</p> <p>Als de gespreks-, spreek- en schrijftaken kennis van woorden en uitdrukkingen veronderstellen van andere dan hierboven vermelde woordvelden, zal de leerkracht voor de nodige ondersteuning (modellen, sleutelwoorden, ...) zorgen.</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 36). Dit betekent dat de leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> - hun taalkennis kunnen inzetten en consolideren om nieuwe boodschappen en teksten te begrijpen en te produceren; - onder begeleiding van de leerkracht nieuwe taalkennis kunnen opdoen als lees- en luisterteksten als uitgangspunt voor taalstudie gebruikt worden.
Wo 4	De leerlingen kunnen bij het uitvoeren van taaltaken gebruik maken van woordenlijsten, eenvoudige vertaalwoordenboek en elektronische hulpbronnen.	

²² Wat **vetjes** en *schuin* is aangegeven, duidt het verschil aan met de eindtermen voor het BaO en is nieuw in de 1^{ste} graad van het secundair onderwijs.

Opmerkingen:

- Woordenschatverwerving gebeurt van receptief (begrijpen) naar productief (gebruiken).
- Zowel de productief te kennen als de receptief te beheersen woordenschat wordt in zinvolle contexten en thematisch aangeboden.
- Bij woordenschatonderwijs zal men speciale aandacht besteden aan collocaties of vaste woordcombinaties..
- De productief te kennen woordenschat wordt ingeoeffend via gerichte verwerkingsoefeningen om het nieuwe lexicon vast te zetten en te consolideren. Deze verwerkingsoefeningen monden uit in betekenisvolle taaltaken waarbij de leerlingen de woordenschat vlot gebruiken in zinnen en tekstjes.

3.4.2 Grammatica

3.4.2.1 Beginsituatie In het Basisonderwijs

In het **basisonderwijs** heeft grammatica, net als in het secundair onderwijs, een ondersteunende functie. Het gaat om elementaire grammatica die functioneel wordt aangebracht om de leerlingen te helpen fouten te vermijden. Grammatica kan dus nooit een doel op zich zijn.

De leerplancommissie Nederlands van het basisonderwijs heeft ervoor geopteerd enkel fundamentele leerinhouden bij te brengen inzake woordbenoeming en zinsleer. Dit had tot gevolg gehad dat sommige leerinhouden verdwenen of slechts algemeen worden behandeld. *Voorwerpen* en *bepalingen* worden alleen aangebracht als *koepelbegrip*. Deze begrippen moeten dan in het secundair onderwijs gedifferentieerd en genuanceerd worden. Of uitgebreid, verdiept en verfijnd.

Dit betekent dat termen en begrippen als 'persoonlijke', 'bezittelijke', 'aanwijzende' of 'vragende voornaamwoorden' niet tot de taalbeschouwing Nederlands in het BaO behoren. En vermits er ook geopteerd werd voor een 2-ledige benadering van de zinsontleding behoren termen zoals 'lijdend' of 'meewerkend voorwerp' evenmin tot die metataal. Zowel leraren Nederlands als leraren moderne vreemde talen moeten dus met deze aanvangssituatie rekening houden (Cf. Pedagogisch-didactische wenken). Het ligt voor de hand dat een leraar in het 1ste leerjaar secundair onderwijs rekening houdt met en verder bouwt op wat de leerlingen in het basisonderwijs geleerd hebben.

Door het werken aan en te reflecteren op taalbeschouwing hebben de leerlingen in het basisonderwijs ook grammaticale structuren in betekenisvolle contexten leren observeren, conceptualiseren en inoefenen. Deze benadering en manier van werken vormt een basis waarop leraren Frans in het secundair onderwijs kunnen verder bouwen wanneer zij grammaticale items behandelen (zie *infra*).

Om de grammaticale verbanden uit te leggen wordt in het basisonderwijs een beroep gedaan op het Nederlands omdat de uitleg in het Frans het niveau van de leerlingen overstijgt. Het leerplan Frans Basisonderwijs hanteert dus de gangbare terminologie uit de taalbeschouwing Nederlands. Waar het taaleigen van het Frans dat niet toelaat, wordt er een gepaste omschrijving gebruikt.

3.4.2.2 In het secundair onderwijs

- Grammatica dient **functioneel** te zijn. Dat betekent het volgende:
 - bij grammaticaonderricht worden die grammaticale items aangebracht die een leerling nodig heeft om een taaltaak te kunnen uitvoeren. Met andere woorden de leerling verwerft de middelen om zich op een specifieke taaltaak voor te bereiden. De selectie van grammaticale items gebeurt vanuit concrete taalgebruikssituaties;
 - de teksten en de oefeningen waarin de leerling taalgebruik observeert, zijn zo authentiek mogelijk;

- grammicaonderricht dient om te vereenvoudigen door overzicht, niet om te compliceren met uitzonderingen;
- een leerling verwerft morfosyntactische structuren om die op een realistische manier te kunnen aanwenden in zinvolle en authentieke taalgebruikssituaties.
- De leerling integreert en fixeert de (nieuwe) wetmatigheid *via een brede waaier aan oefenvormen* gaande van de opstap van gesloten vormgerichte oefeningen over halfopen opdrachten tot communicatieve productieactiviteiten. Een nieuwe taalgewoonte verwerf je door veelvuldig, doelgericht en betekenisvol gebruik. Als een leerling een vreemde taal leert, beschikt hij over de grammatica die zijn eigen taalgebruik bepaalt. Bij het leren van een vreemde taal is hij doorgaans geneigd de vertrouwde **wetmatigheden van de moedertaal** over te dragen op de doeltaal.

Waar de structuren van moedertaal en doeltaal overeenkomen, bestaat er normaliter geen leerprobleem. Waar een wetmatigheid in de doeltaal van die in de moedertaal verschilt, ontstaat wel een bijzondere situatie. De leerling moet dergelijke verschillen niet enkel kennen of inzien, maar – wat soms veel moeilijker is – hij moet diepgewortelde moedertaalgewoonten kunnen onderdrukken, wanneer hij de vreemde taal gebruikt. Hier biedt een *contrastieve benadering* ondersteuning²³. Dat is bijvoorbeeld het geval van de vervoeging, waar de wetmatigheden in het Frans en in het Nederlands grondig verschillen²⁴.

Doelstellingen		Leerinhouden
Gram 1	De leerlingen kunnen de in de klas behandelde veel voorkomende morfologische vormen gebruiken. Ze kunnen ook de belangrijkste gebruiksregels toepassen om communicatieve correctheid ²⁵ te bereiken.	Om bovenvermelde receptieve en productieve taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen de volgende grammaticale elementen functioneel inzetten (ET 35):
Gram 2	De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruikssituaties om zo hun functionele en ondersteunen de kennis uit te breiden (ET 36). Dit betekent dat zij, in zinvolle communicatieve contexten, kunnen - in de klas behandelde structuren herkennen en ontleden naar	a morfologisch domein • Het lidwoord (On)bepaald, samengetrokken, deelaanwijzend, 'de' na een ontkenning en na een hoeveelheid • Het zelfstandig naamwoord Genus, getal, overeenkomst

²³ Cf. Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen, Brussel, VVKSO, M-VVKSO-2007-062, p.7

²⁴ De Franse grammatica's presenteren vervoegingstabellen waar men een duidelijke correlatie stelt tussen de persoon en de uitgang van het werkwoord. Deze correlatie druist in tegen de grammaticale voorstelling die de leerling heeft van het vervoegingsstelsel in het Nederlands.

²⁵ Communicatieve correctheid behelst meer dan alleen morfosyntactische correctheid. Andere bepalende factoren van correctheid zijn:

gepast woordgebruik,

correcte uitspraak en adequate intonatie,

rekening houden met socio-culturele conventies: gepast gebruik van *tu* en *vous*, openings- en sluitingsrituelen bij gesprekken, enz.

gepast gebruik van compenserende strategieën,

gepast gebruik van lees- en luister strategieën.

	<p>aanleiding van nieuwe teksten;</p> <ul style="list-style-type: none"> - onder begeleiding, regels ontdekken en formuleren door te observeren hoe vormen en structuren functioneren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zelfstandig gebruikte voornaamwoorden²⁶ • Bijvoeglijke gebruikte woordsoorten <ul style="list-style-type: none"> - bijvoeglijk naamwoord: genus, getal, plaats, comparatif en superlatif - bezittelijke voornaamwoorden - aanwijzende voornaamwoorden - vragende voornaamwoorden • Het werkwoord <ul style="list-style-type: none"> - de regelmatige werkwoorden op –ER, -IR, -RE en een aantal veel gebruikte onregelmatige werkwoorden als <i>avoir, être, aller, faire, partir, pouvoir, prendre, savoir, venir, voir, vouloir, ...</i> - indicatif présent, passé récent, futur proche, - impératif - passé composé²⁷, imparfait, futur simple, - conditionnel présent om beleefd iets te vragen, een suggestie te doen • Het bijwoord <ul style="list-style-type: none"> - zie woordenschat - uit de context afleiden of een woord als ‘adjectief’ of als ‘adverbe’ gebruikt wordt (U) • De ontkenning <ul style="list-style-type: none"> - ne...pas, ne...plus, ne...jamais, ne...rien, ne...personne - het gebruik van de ontkenning en de passé composé - het gebruik van de ontkenning en de infinitief (U) <p>b syntactisch domein (cf. opmerking <i>infra</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • De bouw van de bevestigende zin <ul style="list-style-type: none"> - de enkelvoudige zin - de eenvoudige samengestelde zin • De bouw van de ontkennende zin
Gram 3	Ze kunnen gepast gebruik maken van grammaticaoverzichten.	
Gram 4	De leerlingen zien het belang van grammaticale correctheid in voor de gesproken en geschreven communicatie.	
Gram 5	In teksten kunnen zij opmerken welke vormen en structuren een uitzondering zijn op de tot dan toe geldende regel. (U)	
Gram 6	Ze zijn vertrouwd met de Franse grammaticale terminologie in functie van de communicatieve doeleinden in aanmerking komt. (U)	

²⁶ Wat **vetjes** en *schuin* is aangegeven, duidt het verschil aan met de eindtermen voor het BaO.

²⁷ In het BaO hebben de leerlingen een aantal veel gebruikte vormen van de passé composé leren gebruiken, zoals bijvoorbeeld: “J’ai fini”, “J’ai mangé”, etc.

		<ul style="list-style-type: none"> - de enkelvoudige zin - de eenvoudige samengestelde zin <ul style="list-style-type: none"> • De bouw van de vragende zin <ul style="list-style-type: none"> - de intonatievraag - de vraag zonder vraagwoord - de vraag met vraagwoord - de vraag met 'est-ce que' - de vraag met enkelvoudige inversie als het onderwerp een persoonlijk voornaamwoord is <ul style="list-style-type: none"> • Het persoonlijk voornaamwoord <ul style="list-style-type: none"> - als onderwerp - onderscheid vertrouwelijke vorm en beleefdheidsvorm - beklemtoonde vorm na een voorzetsel en bij de 'mise en relief' - als lijdend en meewerkend voorwerp²⁸ <ul style="list-style-type: none"> • Een aantal taalstructuren eigen aan de correcte spreektaal <ul style="list-style-type: none"> - 'thème - propos' – constructies²⁹ (vb.: Mon nom, c'est Julie / Danone, c'est le nom d'un yaourt); - constructies met 'il y a' - gepast gebruik van de vraagvorm (inversievraag komt vrij zelden voor) - gebruik van tussenvoegsels zoals 'bon, 'donc', 'alors', 'voilà'...
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Opmerking:

In **Deel 2**, in het hoofdstuk **Pedagogisch-didactische wenken**, worden enkele belangrijke termen en basisbegrippen uit de Taalbeschouwing Nederlands toegelicht. De leraar Frans moet kennis hebben van die termen en begrippen om de reflectie van de leerling op syntaxis te kunnen ondersteunen. Het gaat om volgende begrippen:

- de tweeledigheid van de zin,
- het gezegde: het naamwoordelijk gezegde en het werkwoordelijk gezegde,

²⁸ Vermits de begrippen en de termen LV en MV pas in de 1^{ste} graad SO in het leerplan Nederlands aan bod komen, is het aangewezen die functies voor Frans pas in het 2^{de} jaar aan te brengen (Zie ook het hoofdstuk Pedagogisch-didactische wenken.)

²⁹ Onder 'thème' verstaat men de zaak of de persoon waarover men het heeft en met 'propos' bedoelt men wat men over die persoon of die zaak vertelt.

- het voorwerp,
- de syntactische valentie van de werkwoorden.

3.4.3 Fonetiek

“Taalwetenschap leert dat een vaardigheid, zoals spreekvaardigheid, bestaat uit een aantal deelvaardigheden, die in een hiërarchische verhouding tot elkaar staan, van de bovenste, die zich bezighoudt met het formuleren van de boodschap, tot de onderste, die van de uitspraak.

De bovenste kan alleen maar goed functioneren als de onderste automatisch, zonder bewuste aandacht van de spreker, kan verlopen. Als je al Frans spreekt en je uitspraak is nog niet je ‘dat’, zul je dus spraakautomatismen moeten ‘herprogrammeren’, en dat kan slechts wanneer je bij het oefenen in de eerste plaats aandacht schenkt aan de uitspraak en niet zozeer aan de betekenis.

Uitspraaktraining dient dus eigenlijk aan het allereerste begin van het leren van een vreemde taal aandacht te krijgen. Wanneer die pas plaatsvindt *nadat* de taalvaardigheid al een zeker niveau heeft bereikt, wat helaas nog al eens voorkomt, is het dus in zekere zin te laat, en het is extra moeilijk vanuit die positie de juiste uitspraak alsnog onder de knie te krijgen.”³⁰

M.a.w. aandacht schenken aan een goede uitspraak en aan het goed percipiëren en onderscheiden van klanken is van het grootste belang in de eerste graad. Nadien zou het wel eens te laat kunnen zijn. Bovendien kan het niet (goed) beheersen van het fonetisch systeem van een vreemde taal voor een leerling weinig stimulerende situaties tot gevolg hebben: regelmatig niet (goed) begrijpen wat men hem zegt of zich frequent niet (goed) verstaanbaar maken, kan leiden tot ontmoediging of tot vrees om te spreken.

Doelstellingen		Leerinhouden
Fon 1	De leerlingen kunnen de Franse klinkers (ook de nasale klinkers) en medeklinkers uitspreken.	- <u>Uitspraak</u> De uitspraak van sommige Franse klanken verschilt grondig van het Nederlands:
Fon 2	Ze zijn vertrouwd met fonetische patronen waardoor het Frans verschilt van het Nederlandse: - klanksegmentering, - intonatiepatronen, - ‘de liaison’.	- de orale, nasale en halfklinkers: <u>parmi</u> , <u>menton</u> , <u>huit</u> , <u>oui</u> , ... - [k] en [g]: <u>correct</u> – <u>querre</u> - [ʃ] en [ʒ]: <u>chef</u> – <u>jardin</u>
Fon 3	Ze zijn vertrouwd met (schijnbare) inconsequenties in het Franse klank- en schriftbeeld, die tot verwarring kunnen leiden en die het omzetten van schrift- naar klankbeeld (en omgekeerd) moeilijk maken. Vb.: le <u>vent</u> - ils chantent une <u>ville</u> – une <u>fille</u> – tranquille <u>bon</u> – <u>long</u>	- de ‘liaison consonantique’: « <u>lls</u> ont» - de stemhebbende medeklinkers: <u>vide</u> - ... - <u>Intonatie</u> De intonatiepatronen verschillen naargelang van de spreekintenties (iets vragen, iets roepen, twijfel uiten...) en stemmingen (opluchting, ongeduld, boosheid, aarzeling...)

³⁰ MATTER, J.F., *Uitgesproken Frans*, Amsterdam, De Werelt, 1990, p. 7

		<p>- <u>Ritme</u></p> <p>Door middel van stempauzen en/of het 'accent tonique', onderscheidt de spreker een aantal bouwstenen of betekenseenheden binnen de zin. Tegelijk vestigt hij de aandacht op hun organisatie. Dit heet klanksegmentering.</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4 Uitrusting en didactisch materiaal

Onder 'minimale' uitrusting verstaat men wat er normaal voor **elke** moderne vreemde taallessen moet zijn opdat er een rijke, krachtige leeromgeving zou ontstaan, waarin de leerder zelf de verantwoordelijkheid voor zijn eigen leren zou kunnen nemen, vanzelfsprekend in dialoog met de leraar.

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

Bovendien (specifiek voor dit leerplan)

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

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

5 De eindtermen

1 Eindtermen

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

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

LEZEN

In teksten met de volgende kenmerken

- **Onderwerp**
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
- **Taalgebruikssituatie**
 - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning
 - ook met socioculturele aspecten van de Engelstalige wereld
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
 - enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen
 - elementaire tekststructuur
 - vrij korte teksten
 - ook met redundante informatie
- **Woordenschat en taalvariëteit**
 - frequente woorden
 - eenduidig in de context
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 7 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
- 8 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
- 9 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
- 10 informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
- 11 de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve en narratieve teksten.

12 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
- herlezen wat onduidelijk is;
- het leesdoel bepalen;
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
- een woordenlijst of een woordenboek raadplegen;
- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.

SPREKEN

In teksten met de volgende kenmerken

- **Onderwerp**
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
- **Taalgebruikssituatie**
 - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
 - eenvoudige zinnen
 - elementaire tekststructuur
 - korte teksten
- **Uitspraak, articulatie, intonatie**
 - met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- **Tempo en vlotheid**
 - met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen
 - langzaam tempo
- **Woordenschat en taalvariëteit**
 - relevante woorden uit de woordvelden
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

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

- 13 vooraf beluisterde en gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten hardop lezen;
- 14 vooraf gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten hardop lezen.

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

- 15 vooraf gekende informatie uit informatieve en narratieve teksten meedelen;
- 16 uit informatieve en narratieve teksten een gebeurtenis, een verhaal navertellen met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning;
- 17 een spontane mening geven;
- 18 een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning;
- 19 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.

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

- 20 aan de hand van sleutelwoorden een verwerkte tekst bondig weergeven;
- 21 aan de hand van sleutelwoorden bondig verslag uitbrengen over een gebeurtenis;
- 22 een voorbereide informatie presenteren aan de hand van een format.

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

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
- het spreekdoel bepalen;
- gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
- iets op een andere manier zeggen;
- de boodschap beperken tot of aanpassen aan wat zij echt kunnen uitdrukken.

MONDELINGE INTERACTIE

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

- **Onderwerp**
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
- **Taalgebruikssituatie**
 - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
 - eenvoudige zinnen
 - elementaire tekststructuur
 - korte teksten
- **Uitspraak, articulatie, intonatie**
 - met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie
 - standaardtaal
- **Tempo en vlotheid**
 - met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen
 - langzaam tempo
- **Woordenschat en taalvariëteit**
 - relevante woorden uit de woordvelden
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende **taken uitvoeren**:

- 24 deelnemen aan een gesprek door:
- vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen;
 - erop te reageren;
 - zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen;
- 25 een eenvoudig gesprek beginnen, voeren en afsluiten;
- 26 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.

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

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken;
- het doel van de interactie bepalen;
- gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;
- ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen;
- iets op een andere manier zeggen;
- gedeeltelijk herhalen wat iemand zegt of iets aanwijzen om wederzijds begrip na te gaan.

SCHRIJVEN

In teksten met de volgende kenmerken

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

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

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

kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren:

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

34 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:

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

Kennis en attitudes

Kennis

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

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

- *persoonlijke gegevens: naam, leeftijd, adres, telefoon, dichte familie, kleding, gezondheid, lichaamsdelen, uiterlijke kenmerken, huisdieren*
- *dagelijks leven: huis, vrijetijdsbesteding, huishoudelijke taken, boodschappen doen, school, klas, de klasafspraken en –instructies, schoolmateriaal, het schoolleven, verplaatsingen, vakantie*
- *relatie tot de anderen: zich voorstellen, iemand voorstellen, begroeten, bedanken, feliciteren, beleefdheidsrituelen, gevoelens uitdrukken, excuses*
- *eten en drinken: wat men wel of niet graag eet of drinkt, de maaltijden, prijzen, menu's, dranken, gerechten*
- *tijd, ruimte, natuur:*
 - *jaar, seizoenen, maanden, dagen, uuraanduidingen, tijdsmarkeerders, frequentie, chronologie van gebeurtenissen, feesten*
 - *reizen en verplaatsingen, landen, regio's*
 - *vervoermiddelen, verkeer*
 - *vegetatie, dieren*
 - *lokaliseren in tijd en ruimte*

- *hoofdtelwoorden en rangtelwoorden*
- *voorzetsels*
- *voegwoorden*
- *het weer*
- *winkelen: soorten winkels, artikelen kopen, prijs, gewicht, hoeveelheid, maten, vorm, geld*
- *diensten en beroepen: post, bank, politie, gemeentehuis, ziekenhuis...*

b) *De grammaticale constructies*

- *morfologisch domein*
 - *zelfstandig naamwoorden: genus, getal, overeenkomst*
 - *lidwoorden*
 - *bijvoeglijke gebruikte woordsoorten*
 - *bijvoeglijke naamwoorden*
 - *bezittelijke voornaamwoorden*
 - *aanwijzende voornaamwoorden*
 - *vragende voornaamwoorden*
 - *infinitieven*
 - *werkwoordsvormen en de tijdsmarkeerders i.f.v. communicatie in de tegenwoordige, verleden en toekomstige tijd*
 - *zeer frequente vormen van de "passé composé"*
 - *de imperatief enkel receptief*
 - *hulpwerkwoorden*
- *syntactisch domein*
 - *eenvoudige samengestelde bevestigende, ontkennende en vragende zinnen*
 - *persoonlijke voornaamwoorden als onderwerp*
 - *persoonlijke voornaamwoorden als lijdend en meewerkend voorwerp*

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

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

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

38* tonen bereidheid tot taalverzorging;

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

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

DEEL 2

1 De aansluiting bij het Europees Referentiekader (ERK) MVT ⁽¹⁾

Voor de basisvorming werden de eindtermen gekoppeld aan het Europees referentie kader, het ERK.

'Sinds 2001 kennen we het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen, (ERK)*. Het ERK laat toe het niveau van de basistaalvaardigheid te benoemen of duidelijk te maken en het onderling verband tussen de niveaus of de evolutie binnen de niveaus te verduidelijken.

Het ERK verschaft een gemeenschappelijke basis voor de uitwerking van leerdoelen, lesprogramma's, leerplan-richtlijnen, examens, leerboeken in heel Europa. Het beschrijft wat taalleerders moeten leren om een taal te kunnen gebruiken voor communicatie en welke kennis en vaardigheden zij moeten ontwikkelen om daarbij doeltreffend te kunnen handelen. Dit gebeurt op een eerste globale schaal van niveaubeschrijving over de vaardigheden heen. De beschrijving omvat ook de culturele context van de taal. Verder definieert het ERK vaardigheidsniveaus waarmee de voortgang van leerders levenslang kan worden gemeten in iedere fase van het leerproces. Dit gebeurt aan de hand van de beschrijving van beheersingsniveaus per vaardigheid en vervolgens wordt aan de hand van descriptoren concreet beschreven wat iemand per vaardigheid moet kunnen.' ⁽²⁾

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

basisgebruiker		onafhankelijke gebruiker		vaardige gebruiker	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
(Doorbraak / absolute minimum)	(tussenstap / overlevingsniveau)	(beperkte talige zelfstandigheid)	(echte talige zelfstandigheid)	(uitgebreide talige zelfstandigheid)	(beheersing)
Break-through	Waystage	Threshold	Vantage	Effective Operational Proficiency	Mastery

Elk van die zes niveaus wordt beschreven aan de hand van een reeks descriptoren of zinnen die uitdrukken wat iemand op elk niveau moet kunnen doen met een taal wanneer hij / zij die beluistert, leest, spreekt, schrijft of hiermee in interactie gaat. Het ERK beschrijft dus 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 taalleer-

⁽¹⁾ Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, 276 pp.

Voor de Nederlandse vertaling:

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

⁽²⁾ Uitgangspunten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen MVT lager en secundair onderwijs, Entiteit Curriculum RSO/EXT/DOC/066, p.12

krachten 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 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.

ERK: globale schaal

Het Europees Referentiekader		Globale schaal
Vaardige gebruiker	C2	Kan vrijwel alles wat hij of zij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is uit verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.
	C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
Onafhankelijke gebruiker	B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.
	B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
Basisgebruiker	A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.
	A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften, begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, wie hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele manier reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

'Bij de kadering van de eindtermen/ontwikkelingsdoelen in ERK moeten een aantal belangrijke elementen vermeld worden. Vooreerst gaat het hier over de taalbeheersingniveaus zoals die blijken uit de eindtermen. Dit zijn de minimumdoelstellingen voor de basisvorming van een leerlingenpopulatie, waaruit de minimum beheersingsniveaus afgeleid worden.' ⁽¹⁾

De herziene eindtermen MVT werden gelinkt aan een niveau van het ERK zoals blijkt uit deze tabel van de uitgangspunten voor de eindtermen moderne vreemde talen ⁽²⁾:

	Luisteren	Lezen	Spreeken	Mondelinge interactie	Schrijven	Globaal
bao	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
1 A	A 1 / A 2	A 1 / A 2	A 2	A 2	A 1 / A 2	A 1 / A 2
1 B	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
2 aso	A 2 / B1	A 2 / B1	B1	B1	B1	B1
2 bso	A 1	A1	Geen ET	A1	A1	A1
2 kso/tso	A2	A2	A2	A2	A2	A2
3 aso	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
3 bso (1 + 2)	A 1 / A 2	A 1 / A 2	A 1	A 1 / A 2	A 1	A 1
3 bso (3)	A 2	A 1 / A 2	A 2	A 2	A 1	A 2
3 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 voor de eerste graad A-stroom beschrijft dus doelstellingen op het niveau A1 en A2 van het ERK.

Progressie en het volume leertijd

De onderverdeling in competentieniveaus mag **niet** geïnterpreteerd worden als de voorstelling van een **regelmatige lineaire progressie**. Ervaring leert dat men op veel meer blootstelling aan de vreemde taal en op meer verwervingstijd moet rekenen om van een B1 naar een B2 over te stappen. Het zelfde geldt voor de overgang van een A2 naar een B1 die vanzelfsprekend trager gebeurt dan van een A1 naar een A2. ⁽³⁾

Een Vlaming die op intensieve wijze Frans leert in een Franstalig milieu zal om, bijvoorbeeld, een A2 te bereiken veel minder tijd nodig hebben dan een Vlaming die Frans leert in een Nederlandstalig milieu. De volgende tabel geeft, louter ter informatie, een schatting van het vereiste volume leertijd per niveau. ⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Uitgangspunten, o.c. p. 14

⁽²⁾ http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/niveau_overschrijdend/etod/uitgangspuntenvreemdetalen_2009.htm

⁽³⁾ Naar GOULLIER, F., Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue – Cadre européen commun et portfolio, Paris, Didier, 2005, p.72

⁽⁴⁾ Naar ROSEN, E., Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, CLE International, 2006, p.116

Niveau	Volume leertijd (<i>informatief</i>)	
A1		60 – 100 uren leertijd
A2	+	100 – 200 uren leertijd
B1	+	150 – 180 uren leertijd
B2	+	200 – 250 uren leertijd

Een analyse van deze tabel onderstreept

- de noodzaak, om van het ene niveau naar het andere over te gaan, van
 - . een confrontatie met een groter gamma van taalactiviteiten,
 - . een uitdieping van het werk op de strategieën,
- het belang van een taakgerichte benadering en van het zelfgestuurd leren

Het ERK raadplegen?

Het ERK is gemakkelijk toegankelijk. Op volgende sites vind je de officiële vertalingen van het instrument:

Nederlands http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/
 Duits <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>
 Engels http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
 Frans http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Bibliografie

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre. Enseigner. Evaluer + DVD de productions orales, Paris, Didier, 2005

-, Référentiel pour le Cadre Européen Commun A1- A2 – B1 – B2 – C1 – C2, Paris, Alliance française & CLE International, 2008

Basiswerk. Elke school zou over dit instrument moeten beschikken.

Het geeft op een heel leesbare wijze een overzicht, volgens de 6 niveaus van het ERK, van alle taaltaken en van alle noodzakelijke leerinhouden.

LALLEMENT, B., PIERRET, N., L'essentiel du CECR pour les langues A1 - B2, Paris, Hachette, 2007

GOULLIER, F., Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue - Cadre européen commun et Portfolios, Paris, Didier, 2006

ROSEN, E., Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier, 2006

2 Pedagogische wenken

Een item voor vakgroepwerking

De vijf hoofdstukken van dit deel 2 van het leerplan hebben hoofdzakelijk 3 functies:

- wenken, toelichting en ondersteuning aanbieden bij het realiseren van de doelstellingen
- sommige onderdelen van het leerplan duiden waar het nodig zou zijn,,
- een beperkte selectie werken aanbieden waar je zowel aanvullende informatie en duiding als bijkomend oefenmateriaal kunt vinden.

Vermits dit deel 2 tot doel heeft de implementatie van de leerplandoelstellingen te ondersteunen, is het goed dat alle leden van de vakgroep van de eerste graad **samen** die vijf hoofdstukken zouden **doornemen**, en als het kan, samen met de collega's van de tweede graad. Dit is onontbeerlijk als men goede afspraken wilt maken die de leerlingen ten goede komen.

Eén van de aandachtspunten bij een goede **vakgroepwerking** is het stellen van **prioriteiten**. Het samen doornemen van dat leerplan en afspraken maken in verband met de implementatie ervan, behoren bij die prioriteiten. De vakgroepwerking is pas zinvol, wanneer het gemeenschappelijk overleg, de reflectie, de planning en de uitwisseling voor alle betrokkenen een concrete winst opleveren. Dat wil zeggen dat de leerkracht zich in zijn pedagogisch en didactisch werk gesteund voelt en dat zijn taakbelasting verlicht wordt, dat hij vooruitgang vaststelt in het bereiken van de gestelde doelen en dat hij meer plezier beleeft aan zijn werk door een groepsgevoel op basis van respect en solidariteit. En vermits vergadermomenten moeten renderen, zou het bijzonder zinvol zijn het bestuderen van de twee delen van dit leerplan tot een agendapunt van vergaderingen van de vakgroep te maken.

Bibliografie

1 Didactiek van het Vreemdetalenonderwijs - Algemeen

VVKSO, Een Visie op het Onderwijs Moderne Vreemde Talen, Brussel, VSKO, 2007.

APPEL, R., VERMEER, A., Tweedetaalverwervingen en tweedetaalonderwijs, Bussum, Coutinho, 1994.

CASTELLOTTI, V., La langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris, CLE International, 2001.

CYR, P., Les stratégies d'apprentissage, Paris, CLE International, 1998.

Heel interessant werk dat een duidelijk en leesbaar stand van zaken maakt in verband met leerstrategieën voor het aanleren van een vreemde taal. Een 'must'.

GAONAC'H, D., Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Didier-Hatier, coll. LAL, Paris, 2004.

Duidelijke voorstelling van het rol en de implicaties van de leerpsychologie in de didactiek van het vreemdetalenonderwijs. Het eerste gedeelte geeft een overzicht van de grote theorieën in het VTO. In het tweede gedeelte bespreekt de auteur de verwervingsprocessen, de leerstrategieën, het belang van de leesstrategieën.

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

MARQUILLO LARRUY, M., L'interprétation de l'erreur, Paris, CLE International, 2003.

Kan of moet het aanleren van een vreemde taal gebeuren zonder vergissing? Waarom gebeuren er vergissingen of fouten bij het aanleren van een vreemde taal? Kunnen vergissingen nuttig zijn? Dit werk kan als gids fungeren voor een leraar vreemde taal bij het behandelen van fouten en vergissingen van lerenden.

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

PENDANX, M., Les activités d'apprentissage en classe de langue, Paris, Hachette, coll. 'F - Autoformation', 1998.

Nuttig werk dat goed theorie en praktijk combineert. Schetst de voornaamste leertheorieën, analyseert de leeractiviteiten (o.a. de aard en de implicaties van de verschillende soorten oefeningen, de rol en het belang van een functionele grammatica) en formuleert voorstellen voor klasactiviteiten.

PUREN, C., BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E., Se former en didactique des langues, Ellipses, Paris, 1998. Heel goede initiatie tot de didactiek van het VTO, bedoeld als zelfstudiepakket.

SHEILS, J., La communication dans la classe de langue, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, 1991, ISBN 92-871-1551-6.

Overzicht van talloze variaties van leeractiviteiten onder de rubrieken: l'interaction en classe, les aptitudes de compréhension, la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale, l'expression écrite, la compétence linguistique (grammaire). Uitgewerkte lesvoorbeelden in verschillende talen. Aan te raden.

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

VAN DER VOORT, P.J., MOL, H., Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1989.

Bedoeld voor studenten aan de universiteit en lerarenopleidingen maar heel bruikbaar naslagwerk voor leraren die op de hoogte willen zijn van de vernieuwende inzichten in het vreemdetalenonderwijs. Behandelt aan de hand van tal van voorbeelden de verschillende vaardigheden (luisteren, lezen, spreken en schrijven) en deelvaardigheden (grammatica, lexicon, kennis van land en volk).

Een basiswerk. Inspirerend ook voor de toetsing van de (deel)vaardigheden.

2 Didactiek van het Frans als vreemde taal

BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E., Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE, Paris, CLE international, 2008.

Dit werk, geschreven door twee van de beste navormers in Europa, is een handig instrument voor de eigen navorming of voor de initiële opleiding.

CUQ, J.-P. (red.), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003.

Heel bruikbaar instrument dat in een duidelijke en verstaanbare taal termen en begrippen uit het werkjargon van de didactiek uitlegt.

CUQ, J.-P., GRUCA, I., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Grenoble, 2005.

Heel goed en leesbaar werk dat een vrij volledig beeld geeft van de didactiek van het Frans als vreemde taal. Goed overzicht van de verschillende methodes, duidelijke voorstelling van de verschillende componenten (competenties en vaardigheden, plaats van de spraakkunst, van lexicon, rol van de literatuur, evaluatie, enz. Heel veel praktische informatie en bruikbare bibliografie.

DEFAYS, J.-M., Le français langue étrangère et seconde – Enseignement et apprentissage, Liège, Mardaga, 2003.

LAMAILLOUX, P. e.a., Fabriquer des exercices de français, Paris, Hachette, 2008.

Bijzonder praktisch boek dat een heel gebruiksvriendelijke handleiding aanbiedt om zelf oefeningen te concipiëren. Warm aanbevolen.

ROBERT, J.-P., Dictionnaire pratique du FLE, Paris, Ophrys, 2002.

TAGLIANTE, C., La classe de langue, CLE International, Paris, 2006.

Zeer nuttig werk. Biedt een klaar antwoord op tal van theoretische en praktische vragen die een leraar Frans VT zich kan stellen over de evolutie van het vreemdetalenonderwijs. Duidelijke voorstelling van begrippen als 'kennis' en 'vaardigheden', van de rol van grammatica in een communicatieve benadering, van de didactische stappen die men dient te respecteren bij het aanleren en inoefenen van de vaardigheden. Typologie van communicatieve activiteiten. Tal van voorbeelden. Interessant hoofdstuk over uitspraak en fonetische correctie. Aanbevolen.

2.1 Luisteren en lezen

2.1.1 Hoe kies je luister- en leesteksten?

Bij de keuze van luister- en leesteksten laten we ons uiteraard in de eerste plaats leiden door de leerplandoelstellingen: ze geven aan met welke verschillende tekstsoorten (nl. informatieve, narratieve, prescriptieve en artistiek-literaire teksten) de leerlingen moeten leren omgaan.

De indeling in tekstsoorten is niet absoluut: sommige teksten kunnen tegelijkertijd een informatieve en een narratieve component bevatten en afhankelijk van de bijhorende taalkaak kan men bv. focussen op de informatieve of de esthetische component van eenzelfde tekst (zie ook Deel 1, 1.5.1).

Het is belangrijk dat leerlingen uiteenlopende tekstsoorten leren beluisteren / lezen en dat de gekozen teksten zo authentiek mogelijk zijn. Naast teksten die speciaal geschreven zijn om taalstructuren en woordvelden aan te brengen, moeten de leerlingen bij luister- en lees oefeningen vooral kennis maken met gesproken en geschreven teksten zoals ze die kunnen aantreffen in het dagelijks leven (brochures, internetpagina's, aanwijzingen en opschriften, weerberichten, publiciteitsspots, interviews, liedjes ...). Het kan hier gaan om eenvoudige authentieke teksten of om authentieke teksten die lichtjes aangepast zijn aan het niveau van de leerlingen. Het is belangrijk de oorspronkelijke lay-out van de teksten zoveel mogelijk te respecteren omdat die kan bijdragen tot een efficiënte benadering en een goede interpretatie van de tekst.

De tekstkenmerken (zie deel 1: 3.2.1.3 Luisteren en 3.2.2.3 Lezen) geven de moeilijkheidsgraad aan van de teksten die in aanmerking komen in de eerste graad. In vergelijking met het basisonderwijs, zijn de teksten iets langer, kunnen ze iets langere zinnen bevatten en kunnen ze al of niet ondersteund zijn door visueel materiaal. Voor luistervaardigheid betekent dit dat de leerlingen naast videofragmenten waarbij de beelden voor informatie-overdracht zorgen, ook vertrouwd moeten gemaakt worden met audiomateriaal. Daarbij kan je visuele ondersteuning voorzien in de opdracht. Leesteksten kunnen in tegenstelling tot de teksten in het basisonderwijs socioculturele aspecten van de Franstalige wereld bevatten. Namen van steden, openbare gebouwen, personen verwijzingen naar een ander schoolsysteem, enz. maken de leerlingen vertrouwd met een andere socioculturele realiteit.

Voor **voorbeelden** van tekstsoorten voor luister- en leesvaardigheid: zie Deel 1: 3.2.1.2 Luisteren, Leerinhouden en 3.2.2.2 Lezen, Leerinhouden).

2.1.2 Hoe kies je luister- en leestaken?

Het leerplan vermeldt expliciet de verschillende taaltaken die aan bod moeten komen. Trouwens ook in het dagelijks leven kan je documenten en teksten beluisteren en lezen voor verschillende doeleinden (om zich te informeren, als tijdverdrijf, om welbepaalde informatie in terug te vinden ...). Voldoende variatie in taaltaken is dus essentieel.

2.1.2.1 Taken gericht op het oefenen van luister- en leesstrategieën

Men kan een onderscheid maken tussen lees- en luisteropdrachten die het tekstbegrip controleren/verifiëren en **luister- en leesopdrachten die het luister- of leesproces sturen**.

Opdrachten die het luister- of leesproces sturen, vergemakkelijken het tekstbegrip. Ze zijn **gericht op het inzetten van strategieën** die geoefende lezers / luisteraars automatisch gebruiken om hun lees- of luisterdoel te bereiken. Strategieën zijn vaak voor de hand liggend voor luisteraars/lezers die ze beheersen. Bij beginnende luisteraars / lezers in een vreemde taal is dit vaak niet het geval: ze vergeten strategieën (die ze mogelijk in hun moedertaal wel gebruiken) in te zetten en proberen de boodschap woord voor woord te verwerken.

Bij luister- en lees oefeningen is het daarom zinvol om regelmatig opdrachten te kiezen die expliciet gericht zijn op het oefenen van bepaalde strategieën (zie Deel 1, 3.2.1.2 Lu5 en 3.2.2.2 Le4) waarbij de leerlingen zoveel mogelijk (gekende talige en niet talige) informatie proberen te gebruiken om de boodschap globaal te begripen.

Bij het oefenen van strategieën gaat de aandacht in de eerste plaats naar wat de leerlingen al kennen / begrijpen: dit zal het verwerken van nieuwe informatie (ook van onbekende woorden) vergemakkelijken. Naarmate de leerlingen deze strategieën spontaan en zelfstandig gaan inzetten, kan men dit soort opdrachten afbouwen en bij de controle van het tekstbegrip de leerlingen laten uitleggen hoe ze te werk gegaan zijn om de taak uit te voeren.

A. Opdrachten voor voorspellend of anticiperend luisteren / lezen zijn gericht op het activeren van voorkennis (Cf. Deel 1, 3.2.1.2 Lu5 en 3.2.2.2 Le4: hypothesen vormen over de inhoud van de tekst). Ervaren luisteraars / lezers proberen op basis van hun voorkennis (talige en niet-talige), op basis van wat ze al weten nieuwe informatie te achterhalen. Om voorkennis te activeren, kan je voor het eigenlijke lezen (met of zonder tekst) of voor een eerste beluistering:

- vragen laten beantwoorden over het thema van de tekst
- een associogram of mindmap over het tekstthema laten maken
- de leerlingen een beperkt aantal sleutelwoorden van de tekst geven en verbanden laten leggen tussen deze woorden
- ...

Het activeren van voorkennis is uiteraard alleen zinvol bij teksten waarvan de inhoud tot op zekere hoogte voorspelbaar is:

- Als de tekst gaat over een vertrouwd onderwerp (bv. Le téléphone portable est-il dangereux?), kan je de leerlingen aan de hand van de titel, illustraties ... voorspellingen laten doen over de inhoud van de tekst.
- Voor bepaalde tekstsoorten (horoscoop, postkaart vanuit vakantiebestemming, recept, fait divers ...) weten de leerlingen uit ervaring welke items behandeld worden in dergelijke teksten (een horoscoop doet voorspellingen over gezondheid, liefdesleven, geluk en ongeluk; een krantenartikel over een ongeval geeft meestal een antwoord op vragen als: wat? wanneer? wie? hoe? balans?)

Het activeren van voorkennis is een belangrijke luister-, leesstrategie (Wat weet ik al over dit onderwerp? Wat weet ik over dit soort teksten? Op welke vragen zal deze tekst een antwoord geven?) die de luister-/ leesopdracht vergemakkelijkt: de luisteraar/lezer wordt een actieve luisteraar/lezer die een welbepaald luister-/leesdoel heeft: nagaan of zijn voorspellingen bevestigd worden en ze eventueel bijstellen. Bij het formuleren van hypothesen is het minder belangrijk dat de voorspellingen ook stroken met de inhoud van de concrete tekst: het is vooral belangrijk dat leerlingen hun voorkennis activeren.

Het maken van voorspellingen over de tekstinhoud en – structuur verloopt in het Nederlands als de leerlingen niet beschikken over de nodige woordenschat.

Men kan niet bij alle tekstsoorten voorspelvaardigheid oefenen omdat de inhoud van sommige teksten gewoon onvoorspelbaar is.

B. Opdrachten voor oriënterend of verkennend lezen (skimmen): (Cf. Deel 1, Lezen 3.2.2.2 Le 4 gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal)

Bij oriënterend lezen proberen ervaren lezers een algemeen beeld van de tekst te krijgen. In plaats van woord voor woord (of lineair) te lezen, leest men de tekst eerst concentrisch, van 'buiten naar binnen'; men bekijkt de tekst in zijn geheel om de tekstsoort, het globale onderwerp, de hoofdgedachte te achterhalen. Bij een eerste verkennende lectuur, kan je de leerlingen vragen om op basis van het algemeen beeld van de tekst (lay-out, illustraties, ...) voorspellingen te doen over de tekstsoort (horoscoop, krantenartikel, recept, ...) en hen vragen laten formuleren waarop de tekst mogelijk een antwoord zal geven. Op deze manier leren de leerlingen tekstonafhankelijke vragen stellen (zie ook Deel 1, 3.2.1.5 tekstonafhankelijke en tekstonafhankelijke vragen): ze leren doelgericht (in functie van de gestelde vragen) lezen en zijn dus meer gefocust op de inhoud, de belangrijkste informatie zonder zich te laten afleiden door details en onbekende taalelementen. Bij een eerste verkennende lectuur, kan je de aandacht trekken op opvallende tekstonderdelen (titel, ondertitels, het kopje, tussentitels, illustraties, foto's, tekeningen, grafieken, onderschriften bij illustraties, vet- of schuinsgedrukte woorden ...), en de leerlingen hieruit het onderwerp, de hoofdgedachte, de tekstsoort, ... laten afleiden. Enkele voorbeelden:

- de herkomst (de bron) van de tekst (bv. krant, jongerentijdschrift ...) en andere tekstenkenmerken bevragen om de bedoeling van de auteur (informerend, overtuigen, instrueren...) te achterhalen en/of af te leiden tot welk lezerspubliek (volwassenen, kinderen, mannen, vrouwen ...) de auteur zich richt;
- illustraties en niet talige informatie (typografische tekstenkenmerken zoals anders gedrukte woorden, layout ...) laten bekijken om hieruit informatie m.b.t. de inhoud (onderwerp, hoofdgedachte...) af te leiden; Cf. Deel 1, Lu 5 en Le4, gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal);
- verband(en) laten zoeken en uitleggen tussen verschillende tekstelementen (titel en illustratie, titel en tussentitels, titel en kopje ...). Zo kan men bv. titels, uitspraken of kernwoorden met overeenkomstige tekstdelen laten verbinden
- ...

Na een eerste verkenning van de tekst, heeft de lezer al een idee over het onderwerp, het thema, de hoofdgedachte en dit kan hem helpen (geeft hem een context) om de betekenis van onbekende woorden en structuren af te leiden. In sommige gevallen kan de lees oefening zich beperken tot 'verkenning lezen' (bv. de leerlingen moeten binnen een corpus van een 5-tal tekstjes, de tekst kiezen die de meeste informatie geeft over het leven van de zanger). In andere gevallen, kan een eerste verkennende lectuur gevolgd worden door een lineaire lectuur.

Anders dan bij voorspellend lezen, beschikt de lezer bij oriënterend lezen wel over de tekst.

C. Bij luisteroefeningen komt de **oriënterende of verkennende fase** erop neer dat de leerlingen bij een eerste beluistering de aandacht richten op de belangrijke parameters van het gesprek: wie spreekt tegen wie? (bv. een man tegen een vrouw ...), waar of in welke omstandigheden? (telefoongesprek, in een winkel ...). Ook hier kunnen niet talige elementen (stemmen, achtergrondgeluiden ... en gekende talige elementen (gekende woorden ...) voldoende zijn om de context van het gesprek te achterhalen. Hetzelfde geldt voor monologen: bij een eerste beluistering proberen de leerlingen de tekst te situeren (tekstsoort, intentie van de spreker ...). De oriënterende fase is vaak onontbeerlijk: het helpt de tekst te contextualiseren. De beluisterde tekst kan nog zo authentiek mogelijk zijn, in de context van de klas zijn de omstandigheden dat vaak niet: zo beluisteren de leerlingen in de winter bv. zowel weerberichten waarin een hittegolf wordt aangekondigd als weerberichten uit skigebieden.

Voorspellend luisteren / lezen en een eerste oriënterende beluistering / lectuur **kunnen** gevolgd worden door selectief luisteren / lezen of door intensief luisteren/lezen.

D. Bij selectief of zoekend luisteren lezen (scannen) is de luisteraar / lezer op zoek naar een antwoord op een welbepaalde vraag (bv. Hoe laat vertrekt de eerstvolgende trein naar Parijs?) of naar relevante informatie (bv.: Stelt men in dit interview ook vragen over de jeugd van de geïnterviewde?). De luisteraar / lezer besteedt enkel aandacht aan bepaalde passages die een antwoord kunnen geven op zijn vraag. Deze manier van luisteren / lezen gebruikt men vaak bij het lezen van zogenaamd functionele teksten (uurtabellen, openingsuren, brochures, zoekertjes ...). Opdrachten voor selectief lezen richten de aandacht van de leerlingen op tekstelementen die ze begrijpen of waarvan ze de betekenis kunnen achterhalen. Bij dergelijke opdrachten (informatie terugvinden in bv. dienstregelingen van openbaar vervoer, stadsplannetjes, brochures, activiteitenkalenders, recepten ...) oefent men de strategie "zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen" (Deel 1, Lu5 en Le4). Het is belangrijk dat je als leerkracht ook goed aangeeft aan de leerlingen dat ze bij dit soort oefeningen niet elk woord moeten begrijpen, maar enkel die informatie moeten terugvinden die voor hen op dit ogenblik belangrijk is (om de taak te kunnen uitvoeren).

E. Bij intensief of begrijpend luisteren / lezen probeert de luisteraar / de lezer de gedachtegang te volgen om zo goed mogelijk geïnformeerd te zijn. Dankzij een eerste beluistering / verkennende lectuur heeft de lezer al een idee over het globale onderwerp en de context: dit laat de luisteraar /lezer toe om bij een tweede beluistering of bij het lezen nieuwe informatie goed te situeren en te interpreteren.

F. Bij intensief lezen leest men de tekst in zijn geheel (lineaire lectuur). Het is belangrijk dat leerlingen volgende strategieën toepassen:

- het herlezen van passages die men omwille van één of andere reden niet van de eerste keer begrepen heeft (Cf. Le 4 "herlezen wat onduidelijk is"). Deze leesstrategie kan door de leerkracht worden aangestuurd: als de leerkracht merkt dat een leerling een passage niet begrepen heeft, kan hij de leerling aansporen om de passage te herlezen i.p.v. zelf bijkomende uitleg te geven of een andere leerling te laten antwoorden.

- tijdens het lezen, legt de lezer voortdurend verbanden tussen wat hij reeds gelezen heeft en nieuwe informatie / gegevens (bv. Ils font etc Naar welk woord verwijst “ils”?). De lezer controleert voortdurend zijn tekstbegrip.
- bij een lineaire lectuur is het niet noodzakelijk elk woord te begrijpen. Zeker in een vreemde taal zal de tekst vaak onbekende woorden bevatten.
- vooraleer een beroep te doen op externe hulp (van de leerkracht, een medeleerling, een woordenlijst of een woordenboek), past de lezer verschillende woordraadstrategieën toe om zelf de betekenis van ongekende woorden te achterhalen:
 - gelijkenis met andere talen: lijkt het woord op een gekend woord? (transparante woorden, internationalismen, woorden van dezelfde familie);
 - de context van de tekst of de zin: verder lezen, terugkoppelen naar de vorige zin of nadenken over het verband tussen het woord en het globale onderwerp kan soms duidelijkheid brengen. Om woordraadstrategieën te kunnen toepassen moet de context voldoende informatie bieden; m.a.w. de tekst mag niet te moeilijk zijn en moet voldoende bekende elementen bevatten. Woordraadstrategieën kunnen in alle taallessen geoefend worden, ook in woordenschatlessen, oefeningen op taalkennis Het volstaat dat de leerkracht niet te vlug de verklaring geeft, maar leerlingen op weg helpt om de betekenis zelf te ontdekken.
 - het raadplegen van een woordenlijst of een woordenboek: het raadplegen van een woordenboek is een vaardigheid die de nodige oefening vraagt. Leerlingen moeten leren dat het niet altijd nodig is een woordenboek te raadplegen (zie woordraadstrategieën), maar dat het raadplegen van een woordenboek soms wel onontbeerlijk is. Het gebruik van een woordenboek vereist kennis van gebruikte afkortingen, symbolen enz. En de keuze van de betekenis van een woord in een bepaalde context is op zich een oefening in selectief lezen die (lees)tijd vraagt . De eerste woordenboekoefeningen gebeuren dan ook bij voorkeur onder begeleiding.
 - leerlingen kunnen ook hulp vragen aan een medeleerling of aan een leerkracht, maar uiteindelijk is het wel de bedoeling dat ze de leesopdrachten zelfstandig kunnen uitvoeren.

Mogelijke opdrachten voor intensief lezen (die meestal voorafgegaan worden door opdrachten die betrekking hebben op globaal tekstbegrip):

- tekstonafhankelijke vragen (bv. de Grille van Quintilien: Wie? Wat? Waar?...)
- een ‘grille de lecture’ of leesrooster dat de tekststructuur weergeeft en vraagt naar relevante tekstonderdelen
- woorden uit een tekst in een parallelle gatentekst laten invullen
- kernwoorden in zinnen / kernzinnen laten onderstrepen
- kernwoorden / kernzinnen laten onderstrepen die verwijzen naar de illustratie
- een onvolledig tekstschema laten aanvullen
- signaalwoorden, connectoren en voegwoorden laten onderstrepen
- transparante woorden, internationalismen laten ontdekken
- regels voor woordvorming, derivatie laten ontdekken
- een woordenlijst / een woordenboek laten raadplegen
- ...

Intensief luisteren vraagt meerdere luisterbeurten. Na een eerste beluistering waarbij de opdrachten gericht zijn op globaal tekstbegrip (onderwerp, spreker(s), tekstsoort, bedoeling van de spreker of de gesprekspartners, ...), kan je de tekst een tweede en een derde keer laten beluisteren waarbij de leerlingen

- kernwoorden noteren
- uitspraken in de volgorde van de tekst zetten
- een ‘grille d’écoute’ met kernwoorden aanvullen

Het oefenen van strategieën heeft betrekking op het proces. Zoals blijkt uit bovenstaand overzicht, kunnen de opdrachten het toepassen van strategieën bevorderen, maar het is ook de leerkracht die de leerlingen kan stimuleren om strategisch te luisteren / lezen door adequaat te reageren op vragen en moeilijkheden van de leerlingen en hen op weg te zetten om zelf het antwoord te vinden.

2.1.2.2 Taken om tekstbegrip te verifiëren

Grosso modo onderscheidt men twee **oefentypes om tekstbegrip te controleren** / verifiëren:

A opdrachten waarbij de leerlingen het antwoord kiezen:

- vrai / faux opdrachten
- meerkeuzevragen
- zinnen / uitspraken in de volgorde van de tekst zetten
- matchingoefeningen
- beste samenvatting aanduiden
- ...

B opdrachten waarbij de leerlingen het antwoord zelf formuleren:

- open vragen die slechts een kort antwoord vereisen
- open vragen
- samenvatting, schema aanvullen
- vervolg van verhaal bedenken
- samenvatting maken
- ...

In Deel 1 (3.2.5.1 en 3.2.2.5) wordt erop gewezen dat de moeilijkheidsgraad van luister- en leesopdrachten niet alleen bepaald wordt door de moeilijkheidsgraad van de tekst, maar ook door de aard van de opdracht en de omstandigheden van de luister- of lees oefening. De gesloten oefentypes vermeld onder A geven doorgaans meer ondersteuning omdat

- de vragen elementen van het goede antwoord bevatten;
- er geen beroep gedaan wordt op de productieve taalkennis van de leerlingen aangezien ze het antwoord zelf niet moeten formuleren.

De open opdrachten vermeld onder B zijn meestal van een hogere moeilijkheidsgraad. Als de leerlingen deze open opdrachten in het Frans moeten uitvoeren, controleert men niet alleen het tekstbegrip: men doet ook een beroep op de productieve taalkennis van de leerlingen en men gaat na in welke mate de leerlingen de informatie in de doeltaal kunnen weergeven. M.a.w. men doet ook een beroep op / men beoordeelt ook spreekvaardigheid (Deel 1, Spr 3) en schrijfvaardigheid indien de opdracht schriftelijk moet worden gemaakt. Bij luister- en leesvaardigheid moeten de leerlingen op de eerste plaats de kans krijgen om hun luister- en leesvaardigheid in te oefenen en aan te tonen. Dit mag niet geremd worden door talige hindernissen in de vraag of het antwoord. Zie verder 2.1.5

2.1.2.3 Authentieke opdrachten

Luister- en leestaken zouden zo authentiek/levensecht mogelijk moeten zijn: men zal dus voor de tekstsoort relevante taaltaken kiezen.

Bij het opstellen van opdrachten bij een concrete tekst, kan men zich best laten inspireren door het luister-/leesdoel dat men voor ogen heeft bij het beluisteren / lezen van die bepaalde tekstsoort in het dagelijks leven.

In de realiteit is de aard van de tekst of de tekstsoort vaak bepalend voor de manier waarop we lezen en de strategieën die we inzetten. Zo zal een reclameboodschap vragen om herkend te worden als reclame (skimmen om tekstsoort te herkennen) en kijken we naar het product en bijvoorbeeld de prijs of bepaalde kwaliteiten (scannen om relevante informatie te selecteren). We zullen zelden een reclameboodschap gedetailleerd of intensief lezen. Bij het lezen van reclameboodschappen in de klas, kies je best opdrachten die vragen naar tekstsoort, en naar relevante informatie. Bij het lezen van krantenartikels en studieteksten zal men eerst een globaal beeld proberen te krijgen van de tekst (=skimmen om onderwerp, hoofdgedachte, informatie af te leiden uit lay-out, illustraties, titels ...) om nadien de tekst lineair te lezen (intensieve lectuur).

Enkele voorbeelden van authentieke luister- en leestaken:

- mimeren (van instructies)
- te volgen route op kaart aanduiden
- invullen van gegevens op een formulier
- ontbrekende gegevens aanvullen
- situationele opdrachten: de leerlingen krijgen een concreet luister- of leesdoel (reisbestemming) voor het selectief beluisteren / lezen van functionele documenten (vertrekuren van treinen)
- ...

2.1.2.4 Opdrachten en verwerkingsniveaus

Taaltaken / opdrachten voor luister- en leesvaardigheid kunnen tenslotte verschillende beheersings- of verwerkingsniveaus beogen. Zowel gesloten als open opdrachten kunnen vragen naar

- het globale onderwerp van de tekst;
- de hoofdgedachte;
- de gedachtegang;
- relevante informatie;
- tekststructuur- en samenhang.

Aangezien de beheersingsniveaus (wat de leerlingen met de tekstsoorten moeten kunnen doen) deel uitmaken van de leerplandoelstellingen, is het belangrijk dit criterium goed voor ogen te houden bij het formuleren van opdrachten en taaltaken. Al te vaak worden er luister- en leesopdrachten gegeven waarbij de leerlingen de tekst moeten reconstrueren aan de hand van gedetailleerde vragen die de chronologie van de tekst volgen.

2.1.3 Hoe verloopt een luisterles / een leesles?

Alhoewel er veel varianten mogelijk zijn, kan men de basisstructuur van een luister- of leesles als volgt voorstellen: activiteiten voor, tijdens en na het eigenlijke luisteren / lezen.

Activiteiten voor het luisteren / lezen

Belangrijk is dat je leerlingen niet onvoorbereid aan het luisteren / lezen zet. Om het luister- of leesproces te vergemakkelijken, om leerlingen gericht te laten luisteren of lezen organiseer je activiteiten voorafgaand aan het eigenlijke lezen.

- Indien de tekst en het luister- of leesdoel er zich toe lenen, kun je opdrachten geven voor voorspellend of anticiperend luisteren/lezen (zie 2.1.2.1 A).
- Bij de voorbereiding van een luister- of leesopdracht is het soms ook goed om een beperkt aantal kernwoorden vooraf te 'geven'. Je vermijdt wel best een al te uitgebreide woordenschatuitleg vooraf: leerlingen kunnen deze woorden onmogelijk integreren en het is niet omdat men alle woorden begrijpt dat men een tekst begrijpt.

- Omdat we ook in de realiteit bijna altijd een welbepaald luister- of leesdoel hebben, is het altijd belangrijk om de luister- of leesopdracht vooraf met de leerlingen door te nemen zodat de leerlingen precies weten wat van hen verwacht wordt. Het is overigens de enige manier om hun luistergedrag af te stemmen op hun luisterdoel (zie doelstelling Lu 5).
- Luisteroefeningen worden doorgaans als erg stresserend ervaren door de leerlingen. Stress en onzekerheid kunnen een negatief effect hebben op de leerprestaties. Vandaar dat het zinvol is om de drempelvrees bij de leerlingen weg te werken door het verloop van de luisteroefening (aantal luisterbeurten, noteren, waar noteren...) op voorhand te bespreken.

Activiteiten tijdens het luisteren / lezen

Afhankelijk van de tekstsoort en het doel, kan je volgende opdrachten voorzien:

- in een eerste fase:
 - de luister- of leeshypothesen die de leerlingen geformuleerd hebben bij voorspellend luisteren / lezen aan bord noteren en laten verifiëren en eventueel bijstellen;
 - opdrachten voor oriënterend of verkennend luisteren / lezen (zie 2.1.2.1 B)
- in een tweede fase:
 - gerichte vragen / opdrachten voor selectief of zoekend luisteren / lezen (zie 2.1.2.1C)
 - opdrachten voor intensief luisteren / lezen (zie 2.1.1.1 D)

Hierbij geldt steeds het principe dat het globaal tekstbegrip detailbegrip voorafgaat. Het lineair en zoekend lezen van de tekst gebeurt bij voorkeur in stilte en individueel (zie 2.1.4). Intensief luisteren vereist meerdere luisterbeurten. Vooral bij open opdrachten is het zinvol om de leerlingen, voor de klassikale bespreking, de kans te geven om hun antwoorden per twee te vergelijken, te bespreken en aan te vullen. Korte zoemsessies waarbij de leerlingen even kunnen samenwerken spelen een belangrijke rol bij differentiatie (zie 2.1.8). Het kan ook een activerend leermoment zijn.

Luistervaardigheidstraining verloopt in eerste instantie altijd zonder transcriptie. Voor sommige leerlingen is het erg moeilijk om in de klankstroom betekenis te herkennen. Het laten herbeluisteren van hetzelfde fragment kan soms helpen, maar te veel luisterbeurten brengen weinig opheldering omdat na enige tijd een zekere vorm van doofheid optreedt en de luisteraar steeds op dezelfde moeilijk te ontcijferen passages stoot. Daarom is het goed om regelmatig de luisteroefening af te sluiten met een laatste beluistering waarbij de leerlingen beschikken over de transcriptie. Op die manier krijgen leerlingen de kans om het auditief fragment te verbinden met het woordbeeld. Iedere leerling kan zelf vaststellen welke klanken problemen voor hem opleverden en dat kan hem helpen in de toekomst om gelijkaardige klankcombinaties wel te begrijpen. Het gebruik van de transcriptie kan dus de luistervaardigheid bevorderen.

Activiteiten na het luisteren / lezen

Na de luister- of lees oefening volgt dan de bespreking van de antwoorden waarbij leerlingen hun antwoord proberen te verantwoorden door uit te leggen hoe ze eraan gekomen zijn.

Na de eigenlijke lees- of luisteroefening (het tekstbegrip) kan de tekst of de transcriptie van de luistertekst nog analytisch bestudeerd worden: de aandacht van de lezer gaat hierbij uit naar bepaalde vormelijke aspecten van de tekst (bv. Hoe zegt de auteur dat ...?). In deze fase wordt de tekst behandeld als corpus voor taalstudie of als model voor gespreks-, spreek- of schrijf oefeningen.

2.1.4 Is hardop lezen van leesteksten door de leraar zinvol/wenselijk?

In de realiteit, leest men teksten (brochures, kranten, boeken, studieteksten ...) in stilte. Leesvaardigheid oefen je dus vooral door leerlingen de tekst in stilte te laten lezen. Je kan de tekst zelf als leraar voorlezen als leerlingen nood hebben aan een meer gestuurde vorm van lezen. Maar uiteindelijk is het wel de bedoeling dat leer-

lingen zelfstandig en dus in stilte leesteksten verwerken. Dit heeft bovendien het voordeel dat iedere leerling aan zijn eigen tempo kan lezen. Het frequent (laten) voorlezen van teksten zou ook de indruk kunnen wekken dat een lineaire aanpak de standaard is, i.p.v. een concentrische. Voor bepaalde tekstsoorten (gedichtjes, aftelrijmpjes ...) die bedoeld zijn om hardop gelezen te worden, kan het hardop lezen door de leraar wel bijdragen tot een beter tekstbegrip.

2.1.5 Is het lezen van luisterteksten door de leraar zinvol/wenselijk?

Bij het oefenen van luistervaardigheid is het o.m. de bedoeling dat de leerlingen vertrouwd worden met verschillende stemmen, de uitspraak en de intonatie van native speakers. Daarom zal men bij luisteroefeningen de voorkeur geven aan opnames.

2.1.6 Mogen de luister- of leesopdrachten ook in het Nederlands? Mogen leerlingen antwoorden in het Nederlands?

Bij luister- en leesopdrachten moeten leerlingen in de eerste plaats de kans krijgen om aan te tonen dat

- ze de boodschap van teksten in de vreemde taal begrepen hebben, dat ze relevante informatie kunnen terugvinden in de tekst ...;
- ze samen met hun taalkennis strategieën kunnen inzetten om nieuw, onbekend tekstmateriaal te ontsluiten.

Het vaardiger worden in lezen en luisteren is dus prioritair. De leerling mag hierin niet geremd worden door talige hindernissen in de vraag of het antwoord. Bij niet gevorderde taalleerders gebeurt het vaak dat ze een tekst begrepen hebben, maar dat ze hun tekstbegrip niet of onvoldoende kunnen weergeven in de vreemde taal omdat hun actieve taalkennis m.b.t. het onderwerp ontoereikend is. Een aantal oefentypes vermijden die talige hindernissen. Wanneer dat nodig is, kan de vraag of het antwoord dus ook in het Nederlands. Vragen / antwoorden in het Nederlands bij tekstbegrip laten toe na te gaan of de leerling de tekst ook echt begrepen heeft, wat niet altijd het geval is bij vragen in het Frans waarvan de formulering vrij letterlijk de tekst herneemt zodat de leerlingen gemakkelijk het antwoord terugvinden in de tekst zonder dat je zeker bent dat dit gepaard gaat met correct tekstbegrip.

2.1.7 Mag je leerlingen laten noteren tijdens het beluisteren van teksten?

Als we in de realiteit bij het luisteren factuele informatie (namen, data, uren, wegbeschrijving, telefoonnummer, adres...) willen bekomen, noteren we die informatie onmiddellijk enerzijds om over de juiste informatie te beschikken, anderzijds om ons geheugen niet nodeloos te belasten. Bij selectief luisteren lijkt het dus aangewezen om de relevante informatie te laten noteren tijdens het luisteren. Als we bij het luisteren geïnteresseerd zijn in de globale boodschap (nieuws, tv-uitzending ...) nemen we geen notities en onthouden we wat we de moeite waard vinden. De lessituatie is enigszins anders: de leerlingen moeten die informatie onthouden die ze nodig hebben om de opdracht te maken / de vragen te beantwoorden. Daarom kan je best leerlingen de mogelijkheid geven om te noteren: het gaat hier immers niet om geheugenprestaties, wel om tekstbegrip. Notities nemen tijdens het luisteren is een complexe vaardigheid: leerlingen beschouwen een luisteroefening vaak als een dictee en hebben de neiging om alles woordelijk te noteren waardoor ze al vlug de rode draad verliezen. De leerkracht kan de leerlingen helpen bij het bondig noteren tijdens luisteroefeningen door het zelf voor te doen en zijn notities te vergelijken met die van de leerlingen. Zo kan de leerkracht aantonen dat een beperkt aantal kernwoorden volstaan als geheugensteun.

2.1.8 Hoe differentieer je lees- en luistervaardigheid?

De bedoeling van differentiatie is tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen op een pedagogisch en didactisch verantwoorde manier zodat zowel taalsterke als minder taalsterke leerlingen hun voordeel halen uit de les.

Bij leesoefeningen

Sommige leerlingen lezen erg snel. Andere hebben meer tijd nodig. Je kan tragere lezers op weg helpen

- door de voorbereidende activiteiten waarbij nog niet veel moet gelezen worden (voorspellend luisteren en lezen) en de opdrachten die betrekking hebben op globaal tekstbegrip (oriënterend lezen en luisteren) klassikaal te maken of per twee te laten maken.
- door de luister- en leesopdrachten door te nemen en te laten herformuleren door de leerlingen.

Voor leesopdrachten waarvoor men de tekst grondig(er) moet doornemen of meermaals moet beluisteren, kan je een onderscheid tussen opdrachten die peilen naar de essentie (tekstbegrip) en opdrachten die tegelijkertijd tekstbegrip evalueren en overstijgen.

Om de leerplandoelstellingen te realiseren, moeten alle leerlingen het eerste soort opdrachten (met de nodige ondersteuning) kunnen maken. Opdrachten die een beroep doen op productieve vaardigheden (reageren op een tekst, een schema aanvullen in het Frans, samenvatting maken ...) kan je facultatief aanbieden. De leerlingen werken aan hun eigen ritme: ze lezen de tekst in stilte en werken de opdrachten af binnen een bepaald tijdsbestek.

Taalsterkere leerlingen en snelle lezers kunnen meer opdrachten, ook de productievere oefeningen, afwerken binnen het tijdsbestek. Maar bij de bespreking per twee en later bij de klassikale synthese van het eerste soort opdrachten kunnen alle leerlingen hun bijdrage leveren.

Bij luisteroefeningen

Bij luisteroefeningen wordt het ritme bepaald door de spreker(s) en door de leerkracht die pauzes kan inlassen en het aantal luisterbeurten kiest. Naast deze klassikale luisteroefeningen is het goed de leerlingen de kans te geven 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. De leraar kan ook materiaal op het leerplatform zetten of in het leerplatform links naar de geschikte websites aanmaken. Leerlingen die moeite hebben met het herkennen van betekenisvolle woorden en woordcombinaties kunnen op deze manier zonder tijdsdruk en in een veilige omgeving ervaren dat ze de essentie van de boodschap begrijpen. Ook het oefenen met transcripties helpt deze leerlingen om vooruitgang te maken. Het gebruik van de doeltaal in de klas is tenslotte essentieel om alle leerlingen vertrouwd te maken met de gesproken taal.

Leerlingen die moeite ondervinden bij luisteren en lezen zullen vooral hun voordeel doen bij een klassikale verbetering waarbij niet alleen belang gehecht wordt aan de 'juiste antwoorden', maar ook en vooral aan het proces (stapsgewijze en strategische aanpak). Het is dus belangrijk dat de leerkracht de leerlingen laat verwoorden hoe ze te werk zijn gegaan.

Bibliografie

Luistervaardigheid

1 Methodologie

COMPTE, C., La vidéo en classe de langue, Paris, Hachette, coll. 'F - Autoformation', 1993.

Hoe een videodocument kiezen? Hoe dat document inleiden? Wat kan men gebruiken? Enkele van de talrijke vragen waarop dit boek een duidelijk antwoord geeft.

CORNAIRE, C., La compréhension orale, CLE-International, Paris, 1998.

Dit boek beschrijft heel duidelijk het belang van de luistervaardigheid in de verschillende methodologische stromingen. Onderstreept het belang van het ontwikkelen van de luisterstrategieën en belicht de verbanden en de verschillen met het ontwikkelen van de luistervaardigheid in de moedertaal.

LHOTE, E., Enseigner l'oral en interaction - Percevoir, écouter, comprendre, Hachette, Paris, 1995.

In dit geval dekt de vlag de lading: een werk dat zijn titel heel goed draagt. Het definieert duidelijk wat 'luisteren' en 'begrijpend luisteren' zijn en impliceren. Verdienen vooral aandacht de hoofdstukken 1 t.e.m 5: La communication orale en activité, La notion de paysage sonore, Apprendre à écouter, Les formes de l'écoute, Apprendre à percevoir dans une langue étrangère. Naast autoformatieve praktijken voor de leraar biedt dit boek ook ideeën voor klasoefeningen om het luistergedrag en het begrijpend luisteren te trainen.

UR, P., Teaching Listening Comprehension, C.U.P., Cambridge, 1994.

Inleiding over 'listening in real-life' en algemene adviezen voor het bedenken van luisteroefeningen. Talrijke voorbeelden.

2 Leermateriaal

BARFETY, M., BEAUJOUIN, P., Compréhension orale Niveau 1 - A1/A2 (+CD), Paris, CLE International, 2004.

Kan gebruikt worden als aanvullend materiaal.

LESCURE, R., GADET, E., VEY, P., DELFA2 - 200 activités, Paris, CLE International, 2006.

27 pagina's mogelijke aanvullende oefeningen voor de luistervaardigheid

RAUSCH, A., e.a., DELFA Junior Scolaire A1 - 150 activités (+CD), Paris, CLE International, 2005.

18 pagina's luistervaardigheidsoefeningen om van niveau A1.1 naar A1 te gaan. Uitstekend materiaal. Kan heel goed gebruikt worden als aanvulling en bron voor toetsing.

JOUHANNE, C., BOUSSAT, S., DELFA Junior Scolaire A2 - 200 activités (+CD), Paris, CLE International, 2006.

Complementair bij voorgaand werk. 28 pagina's luistervaardigheidsoefeningen. Uitstekend materiaal. Kan heel goed gebruikt worden als aanvulling en bron voor toetsing.

PARIZET, M.-L., GRANDET, E., CORSAIN, M., Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence - niveau A2 (+ CD), Paris, CLE International, 2005.

Heel interessant materiaal. 18 pagina's luisteroefeningen. Kan gebruikt worden als aanvulling en als bron voor toetsing

<http://www.podcastfrançaisfacile.com>

Heel veel korte klankopnames met oefeningen

Leesvaardigheid

1 Methodologie

CICUREL, F., Lectures interactives, Hachette, coll. 'F - Autoformation', Paris, 1991.

Dit is reeds een basiswerk geworden. Beantwoordt duidelijk en uitvoerig de vragen: Wat is lezen?, Welke teksten lezen met beginnelingen?, Welke keuze-criteria hanteren?, Hoe lees ik?, Hoe laat men lerenden lezen?, Wat zijn leesstrategieën en hoe gebruikt men ze?

Biedt ook een ondersteuning voor de permanente vorming van de leraar.

CORNAIRE, C., Le point sur la lecture, CLE International, Paris, 1999.

Dit werk schetst de rol en het belang van het lezen en van leesstrategieën in het leerproces.

GRELLET, F., Developing Reading Skills - A practical guide to reading comprehension exercises, Cambridge University Press, Cambridge, 1994.

Systematische verzameling van (voorbeelden van) activiteiten om de leerlingen leesstrategieën bij te brengen.

RICHAUDEAU, F., Sur la lecture, Albin Michel - Education, Paris, 1992.

Heel leesbaar werk. Be-licht het leesproces, analyseert de diverse leermethodes en benadert het functioneren van het geheugen en de leesstrategieën.

Leermateriaal

ADAMS, G. - DAVISTER, J. - DENYER, M., Lisons futé. Stratégies de lecture, Duculot, Louvain-la-Neuve, 1998.
Een 200-tal copieerbare fiches, met leesactiviteiten (+ "guide pédagogique")

BOIRON, M., RODIER, C., Documents authentiques écrits - Fiches d'activités photocopiables pour la classe, CLE-International, Paris, 1998.

36 authentieke leesdocumenten (brieven, reclame, persartikels, foto's, enz.), die mogen gekopieerd worden, en voor elk document een volledige didactische exploitatie (lees-, spreek-, gespreks- en schrijfvaardigheid).
Bruikbaar op alle niveaus (beginnelingen tot gevorderden). Bijzonder nuttig.

CAVALLI, M., Lire – Balayage, repérage, formulation d'hypothèses, Hachette, coll. 'Français Langue Etrangère', Paris, 2000.

Leesactiviteiten gekoppeld aan authentieke documenten (artikels, interviews, reclame, brieven, literaire teksten, gebruiksaanwijzingen, enz.). Heel duidelijke, stapsgewijze implementatie van leesstrategieën. Aanbevolen.

LESCURE, R., GADET, E., VEY, P., DELFA2 - 200 activités, Paris, CLE International, 2006.

75 pagina's mogelijke aanvullende oefeningen voor de leesvaardigheid.

POISSON-QUINTON, S., MIMRAN, R., Compréhension écrite - Niveau 1 (A1/A2), Paris, CLE International, 2005.

Kan gebruikt worden als aanvullend materiaal.

POISSON-QUINTON, S., MIMRAN, R., Compréhension écrite - Niveau 2 (A2), Paris, CLE International, 2005.

Kan gebruikt worden als aanvullend materiaal.

RAUSCH, A., e.a., DELFA Junior Scolaire A1 - 150 activités (+CD), Paris, CLE International, 2005.

30 pagina's leesvaardigheidsoefeningen om van niveau A1.1 naar A1 te gaan. Uitstekend materiaal. Kan heel goed gebruikt worden als aanvulling en bron voor toetsing.

JOUHANNE, C., BOUSSAT, S., DELFA Junior Scolaire A2 - 200 activités (+CD), Paris, CLE International, 2006.

Complementair bij voorgaand werk. 43 pagina's leesvaardigheidsoefeningen. Uitstekend materiaal. Kan heel goed gebruikt worden als aanvulling en bron voor toetsing.

PARIZET, M.-L., GRANDET, E., CORSAIN, M., Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence - niveau A2 (+ CD), Paris, CLE International, 2005.

Heel interessant materiaal. 38 pagina's leesvaardigheidsoefeningen. Kan gebruikt worden als aanvulling en als bron voor toetsing

<http://www.clicksouris.com/machine.htm>

verhalen lezen, schrijven en spelen

<http://www.jde.fr/>

Site van "Le Journal des enfants"

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

Eerder voor het einde van de 1ste graad: korte artikels om de actualiteit te volgen.

2.2 Spreek- en gespreksvaardigheid

L'enfant n'apprend pas la langue dans les grammaires, mais dans les interactions avec ses interlocuteurs et dans le bain de langage qui l'entoure. Il s'approprie des formes en contexte, il les saisit dans leur dynamique et les remet à son tour en mouvement. En suivant pas à pas l'entrée de l'enfant dans la langue, on peut observer directement comment son histoire, son expérience, ses émotions, ses jeux, ses relations aux autres et au monde, l'aident à façonner sa parole.

(MORGENSTERN, A., *L'enfant dans la langue*)

Al mag men voor spreek- en gespreksvaardigheid nog geen te hoge eisen stellen in de eerste graad, mag men ook niet vergeten dat onze leerlingen bij het verlaten van het 6de studiejaar van het basaal al eenvoudige vormen van spreek- en gespreksactiviteiten moeten kunnen voeren.

2.2.1 Wat kunnen de leerlingen bij het verlaten van het basaal al doen op het vlak van spreek- en gespreksvaardigheid?

Op het einde van het basaal kunnen de leerlingen korte en heel eenvoudige opdrachten uitvoeren voor spreek- en gespreksvaardigheid:

De leerlingen kunnen de volgende taaltaken uitvoeren	
Spreekvaardigheid	Gespreksvaardigheid
Vooraf beluisterde woorden en zinnen <i>nazeggen</i>	<i>Deelnemen aan een gesprek door</i> <ul style="list-style-type: none">- vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen;- erop te reageren;- zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen.
Vooraf beluisterde en/of gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten <i>luidop lezen</i> ;	
Met een vorm van ondersteuning informatieve en narratieve teksten <i>in de vorm van een opsomming navertellen</i> ;	
Met een vorm van ondersteuning een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand <i>in de vorm van een opsomming beschrijven</i> .	
Gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies	
Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe: <ul style="list-style-type: none">◦ zij blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;◦ het spreekdoel bepalen;◦ gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;◦ gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal.	

Uit de bovenstaande tabel kan je afleiden dat, op het einde van het ba0, de taken die de leerlingen kunnen uitvoeren zich situeren op louter kopiërend en/of eenvoudig beschrijvend niveau, terwijl in het so ze vooral taken op beschrijven en structurerend niveau zullen moeten uitvoeren.

Om van het niveau ba0 tot het niveau so te geraken zullen de leerlingen moeten uitgaan van **modellen met een zo authentiek mogelijk karakter**.

Leerlingen uit de 1ste graad zullen de kapstokfunctie van dergelijke modellen pas ten volle benutten wanneer ze deze, in een beginfase, uit het hoofd reproduceren.

Uiteraard is het niet voldoende dat de leerlingen de modellen kunnen reproduceren. Echte gesprekken voeren houdt meer in dan het uit het hoofd opzeggen van dialogen. Daarom moeten we leerlingen geleidelijk naar dit punt begeleiden. Gespreksvaardigheid kan de leraar mooi opbouwen.

Als aanloop tot verbale communicatie worden de leerlingen ertoe aangezet allerlei korte dialogen zo levendig mogelijk naar voren te brengen. Met verschillende vormen van ondersteuning leren ze dialogues brengen. In eerste instantie kunnen de leerlingen beluisterde en besproken dialogen aanvullen, herhalen, reproduceren met de tekst of aan de hand van korte notities of zelfs zonder notities.

Uiteindelijk kan die ondersteuning zich beperken tot een situatie of een aantal kernwoorden. De modellen zijn dan uitgangspunten van waaruit de leerlingen veelvuldig kunnen oefenen om uiteindelijk zelfstandig te functioneren in aanverwante situaties. . In een volgende fase brengen ze gelijkaardige dialogen op basis van rollenkaartjes, kernwoorden, dialogenschema's, enz. Eerst zullen de leerlingen hun dialogen echt moeten voorbereiden thuis of in de les. Geleidelijk hebben ze minder voorbereidingstijd nodig, en is er meer ruimte voor het onverwachte.

De leraar zal dus, vertrekkend van de kapstokmodellen, variaties aanbrengen aan die modellen: wijziging van de betrokken personen, het thema van het gesprek, de omstandigheden...

Verwerking van deze modellen doet de leerlingen stilstaan bij:

- de opbouw van een gesprek (wat? in welke volgorde?);
- culturele aspecten (Hoe trekken Franstaligen de aandacht? Hoe onderbreken ze?)

Hoe tonen ze hun interesse? Hoe leiden ze een nieuw onderwerp in?...);

- de verschillende intonatiepatronen / verschillende spreekintenties;
- de beleefdheidsrituelen;
- het specifieke van gesproken taaluitingen;
- de woordenschat en de morfosyntactische structuren;

Vorbereidende fase

Zelf nadenken / afspraken maken: Wat zeggen? In welke volgorde? Wie begint? Hoe?

Het is niet de bedoeling dat de leerlingen alles zouden uitschrijven, ze leren met kapstokzinnen en dan met kapstokwoorden voorbereiden.

De leraar leert ze een schema met kernwoorden opstellen of biedt een spreekkader aan .

Inoefenen, bijvoorbeeld laten oefenen in groepjes: groepswork en pair work vinden leerlingen veiliger en plezieriger dan individueel werk, en horen bij de aard van gespreksvaardigheid. verkeerde zinsamen-trekking. Bv.: een groepje van vier bereidt een gesprekje voor. Twee leerlingen de A-rol; 2 andere de B-rol. A en B oefenen samen. Na enkele minuten voeren de leerlingen het gesprekje opnieuw met een andere partner, enz.

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, in plaats van frontaal les te geven.

Opmerking: in de 1ste graad is het niet evident zoniet onhaalbaar een dergelijke voorbereidende fase, in een beginfase, in het Frans te laten plaatsvinden.

2.2.2 Hoe belangrijk is de vormcorrectheid?

In de eerste plaats zal de leraar moeten werken op spreekdurf van de leerlingen en het opbouwen van het zelfvertrouwen bij het spreken van Frans. Je treedt als leraar altijd op in een motiverende en ondersteunende rol. Leerlingen vaak onderbreken bij fouten is af te raden. Beter corrigeert men pas na de spreekopdracht.

De leraar probeert fouten op een modellerende (verbeterend herhalen) manier te corrigeren: de leraar gebruikt de zin of de 'chunk' juist en de betrokken leerling of een medeleerling herhaalt de correcte vorm.

Hij/zij heeft oog voor de technische aspecten (inhoud, woordgebruik, taalregister, duidelijkheid, zinsconstructie, vervoegingen, uitspraak), maar luistert vooral naar de boodschap.

Zorg voor een duidelijke opdracht en omschrijf vooraf aan welke criteria de opdracht moet beantwoorden. Zie: evaluatie

2.2.3 Hoe kan men de andere vaardigheden of kennis integreren?

Elke les rond gesprek- of spreekvaardigheid kan opgebouwd worden vanuit de andere vaardigheden of vanuit aanbidding van kennis:

- Een dialoog wordt als luisteroefening of als lees oefening aangeboden;
- Leerlingen hebben woordenschat inge oefend aan de hand van een schrijfoefening en bieden nu een variant aan binnen een spreek oefening;
- Leerlingen hebben de vervoeging van werkwoorden inge oefend en gebruiken die nu om een tekening te beschrijven of om gebeurtenissen uit hun leven te vertellen;
- ...

2.2.4 Hoe kan men op een efficiënte manier spreek- en gespreksvaardigheid in een grote klas aanpakken?

In een grote klas is het niet evident spreek- en gespreksvaardigheid in te oefenen laat staan evalueren. Het kan nuttig zijn leerlingen per twee of in kleine groepjes tegelijkertijd te laten oefenen. De leraar zorgt ervoor dat er duidelijke spelregels en afspraken zijn over de verwachtingen, de werkwijze, de tijdslimiet. Op deze manier kan de volledige klas oefenen en zijn de leerlingen niet verplicht dezelfde oefening telkens opnieuw te beluisteren. De leraar begeeft zich tussen de leerlingen, moedigt aan en stuurt bij waar nodig. Hier is los, verplaatsbaar meubilair noodzakelijk. De leraar kan observeren en, per keer, enkele leerlingen of enkele groepjes evalueren. Tegelijkertijd kunnen de leerlingen ook elkaar leren observeren en evalueren.

Ook vormen van gedifferentieerd werken kunnen een oplossing bieden: wanneer de ene groep spreek- of gespreksvaardigheid inoefent, kan de andere groep een andere opdracht krijgen (lees oefening, schrijfoefening, internetoefening...).

2.2.5 Hoe te werk gaan om zoveel mogelijk Frans te laten spreken?

Het gewone klasmanagement en het geven van instructies (le français de la classe) gebeuren volledig in het Frans. Maak van de **doeltaal een echt communicatiemiddel**, door ze zoveel mogelijk te (laten) gebruiken: wij geven lessen in het Frans en niet (enkel) over het Frans. In heel veel gevallen, zal de leraar de enige persoon die hen in contact brengt met het Frans. De leraar moet dus een echte 'getuige' zijn van het Frans en zijn cultuur.

In het begin zal de leraar zijn instructies overvloedig illustreren met gebaren en misschien hier en daar in tweede instantie, als het echt nodig is, vertalen. Hij maakt de leerlingen echter zo snel mogelijk gewoon aan het idee dat ze dergelijke eenvoudige instructies en vragen moeten begrijpen. Elke gelegenheid om het Frans te (laten) gebruiken moet aangegrepen worden. Hier is veel ruimte voor de leraar voor woordenschatuitbreiding. Als leraar

geef je immers het juiste voorbeeld. Je zorgt dus best voor het gebruik van een zo groot mogelijke variatie van formules, met nieuwe woorden en uitdrukkingen.

Het is een evidentie dat in de Franse les Frans gesproken wordt, hoewel binnen de vakwerkgroep moet nagedacht worden over de geleidelijkheid hiervan binnen de 1ste graad. Hoe sneller de leerlingen geconfronteerd worden met het Frans als communicatietaal hoe beter.

Zie ook 2.2.6

2.2.6 Hoe kan je leerlingen uit een eerste graad motiveren Frans te spreken?

Het is cruciaal dat elke leerkracht zijn/haar leerlingen laat ervaren dat ze communicatief vaardiger worden in Frans.

Zonder de nodige succeservaringen raakt elke leerling gedemotiveerd.

De leerkracht tracht te vermijden dat de spreekdurf afgeremd wordt door een te grote focus op het verbeteren van fouten tijdens spreekoefeningen. Het is dus aan te raden op dit vlak (en zeker in de 1ste graad) een zekere vorm van tolerantie te hanteren (zie hoger 2.2.2).

Zorg voor een veilige leeromgeving. Laat de leerlingen bijvoorbeeld (eerst) in duo's met elkaar aan de slag gaan, dat vermindert de spreekangst.

Zie ook: verder *Differentiëren*.

Het is vanzelfsprekend dat de moeilijkheidsgraad stap voor stap opgedreven wordt. Zo zal de inhoud van een dialoogje navertellen meestal het gebruik van de "discours indirect" veronderstellen. De moeilijkheidsgraad ligt hier bijzonder hoog en kan bijgevolg enkel binnen sommige taalsterke klassen aangeboden worden.

Een sterke taalomgeving creëren

Elke taalleerkracht creëert een sterke taalomgeving, ondermeer door alle instructies in de doeltaal te geven, door lichaamstaal te gebruiken, door visualisering, door gebruik van verschillende werkvormen... én door op een positieve manier leerlingen in vertrouwen te laten groeien. Dit zal er mede voor zorgen dat de spreekdurf stijgt en dat de spreekdrempel daalt.

2.2.7 Enkele suggesties van mogelijke spreek- en gespreksactiviteiten

Spreekvaardigheid	
Herhalen wat men gehoord heeft	De leerkracht fluistert een zin in het oor van een leerling die het op zijn/haar beurt doorfluistert aan een andere leerling.
Artistiek-literaire teksten	Eenvoudige gedichtjes, aftelrijmpjes, comptines expressief leren lezen, memoriseren en voordragen.
«Ça sert à...»	Elke leerling krijgt een klever op de rug met daarop een voorwerp (kan ook een werkwoord zijn). De leerlingen lopen rond; anderen omschrijven het voorwerp (Ça sert à...) tot wanneer elke leerling zijn/haar voorwerp geraden heeft. Vervolgens kan men koppels laten zoeken: bv. elke leerling zoekt een voorwerp dat bij zijn/haar voorwerp past.

Een persoon beschrijven	Leerling A beschrijft een persoon; de groep stelt bijkomende vragen en tekent een robotfoto.
Zich uitdrukken op basis van een foto, een tekening, enz.	<ol style="list-style-type: none"> 1) inventaris maken van wat op de illustratie te zien is (wie? wat? waar? hoeveel? enz.) 2) de personages of voorwerpen beschrijven (aspect, kleuren, activiteiten, enz.) 3) de omstandigheden beschrijven
Zich op een creatieve wijze voorstellen	<p>Leerlingen stellen zichzelf (of iemand uit de groep) voor op een originele manier.</p> <p>Voorbeeld: aan de hand van</p> <p style="padding-left: 40px;">de beginletters van hun voornaam;</p> <p style="padding-left: 40px;">adjectieven,</p> <p style="padding-left: 40px;">een film...</p>
Een dorp, stad, school... voorstellen	<p>Kan aangeboden worden binnen een OLC / als groepswerk / gekoppeld aan schrijfoefening...</p> <p>Leerlingen laten voorbereiden in de klas en dat proces begeleiden.</p>
Een handeling mimeren	<p>Een leerling (of de leerkracht zelf) beeldt een bepaalde actie uit. De leerlingen hoeven niet te raden wat de precieze actie is, maar wel de actie die voorafging.</p> <p>Vb. Beeld een persoon uit die zware zakken draagt. Leerlingen stellen vragen (Vous travaillez? Vous rentrez du travail?). De leerling of leerkracht kan extra informatie geven. (Je suis au centre-ville) Indien de leerlingen niet weten wat uit te beelden, kan de leerkracht er een aantal suggereren (se sécher corps et cheveux, se frotter les yeux ...).</p>
Faire de la publicité	Reclame maken voor een product / producten aanprijzen in een winkel.
Gespreksvaardigheid	
De weg aanwijzen	Men kan werken aan de hand van het schoolplan, een stadsplan...
Toneel spelen	Korte, eenvoudige dialoges, theaterstukjes laten memoriseren waarbij bijzondere aandacht gaat naar de expressie / lichaamstaal
Een dialoog improviseren	Eerst een (gekend) thema en de verschillende personages duidelijk omschrijven. Gekende woordenschat en structuren activeren. Leerlingen laten voorbereiden en inoefenen (Zie ook Differentiëren)

Telefoneren	<ul style="list-style-type: none"> - Eenvoudige telefoongesprekjes tussen twee leerlingen of tussen leerling en leerkracht. - Gesprekjes met Franstalige jongeren / anderstaligen van buiten de school
Contact nemen met Franstaligen	<ul style="list-style-type: none"> - Eventueel koppelen aan E-mailproject. - Leerlingen laten voorbereiden hoe ze hun partners in hun eigen stad zullen rondleiden

2.2.8 Hoe kan men op een gedifferentieerde manier spreekvaardigheid trainen?

De aard van de opdracht, de omstandigheden en de verwachte kwaliteit van het spreekproduct bieden mogelijkheden tot differentiatie.

De aard van de opdracht:

Bij spreekvaardigheid mogen de leerlingen steeds gebruik maken van sleutelwoorden en / of visuele ondersteuning (zie Deel 1, Spr 3, Spr 5, Spr 7, Spr 8, Spr 9).

Voor minder taalsterke leerlingen is het belangrijk deze spreekoefeningen stapsgewijs op te bouwen. Bv.: bij het navertellen van in de klas behandelde teksten kan men de leerlingen eerst eenvoudige gesloten of halfopen tekstvragen schriftelijk laten beantwoorden. Vervolgens gebruiken ze hun antwoorden om de informatie / het verhaal na te vertellen. Nadien krijgen de leerlingen de opdracht om een beperkt aantal sleutelwoorden in hun antwoorden te selecteren: ze geven de informatie / het verhaal weer met behulp van de vragen enerzijds en de geselecteerde sleutelwoorden anderzijds.

Als de spreekoefening niet gebaseerd is op in de klas behandelde teksten en als de leerlingen iets moeten vertellen over zichzelf of verslag moeten uitbrengen van een gebeurtenis, zal het succes medebepaald worden door een goed uitgewerkt scenario waarop de leerling zich kan baseren. Het scenario biedt de leerling inhoudelijke ondersteuning en geeft aan welke items de leerling achtereenvolgens moet / kan behandelen. Als leerlingen kunnen gebruik maken van inhoudelijke ondersteuning vermindert dat de stress om de draad kwijt te raken. Bij spreekoefeningen kunnen ook spreekkaders een zinvolle ondersteuning zijn.

De omstandigheden:

De voorbereidingstijd en het publiek / de gesprekspartner spelen hier een belangrijke rol. Leerlingen zullen minder last hebben van stress en meer spreekdurf vertonen als ze eerst de kans krijgen om per twee spreek- en gespreksvaardigheid te oefenen vooraleer ze de oefening voor de klas overdoen.

De kwaliteit van het product

- Gaat het om losse zinnen? Of zinnen zonder een duidelijke samenhang?
Of is het net een duidelijk samenhangende tekst?
- Gaat het om een kort spreekproduct? Of gaat het om een wat langere tekst?
- Uitspraak, intonatie: hoe begrijpbaar is het spreekproduct? Zijn er storende fouten?
Hoe dicht wordt een natuurlijke intonatie benaderd?
- Tempo en vlotheid: wordt er gesproken met heel veel aarzelingen? Of net heel vlot?
- Woordenschat: slaagt men erin om de nieuwe woordenschat te integreren? Of gebruikt men een uiterst eenvoudige woordenschat waarin ook de nieuwe woordenschat ontbreekt?

E	<p>Leerlingen zeggen losse woorden en zinnen correct na.</p> <p>Een vooraf gelezen verhaal, een gebeurtenis of een beschrijving kunnen ze navertellen door zinnen aan te vullen.</p> <p>De leerlingen kunnen een gebeurtenis of een verhaal vertellen aan de hand van tekeningen, sleutelwoorden of symbolen alleen als dit vooraf grondig ingeoeffend is in de klas zodat ze de tekst praktisch uit het hoofd kennen. Ze spreken nog met veel haperingen en eerder traag. Het resultaat is begrijpbaar, ook al vertoont het nog heel wat uitspraakfouten.</p>
B	<p>De leerlingen kunnen een vooraf gelezen verhaal, gebeurtenis, of een beschrijving geven aan de hand van sleutelwoorden, tekeningen of symbolen ook als dit niet onmiddellijk op voorhand grondig werd ingeoeffend. Ze gebruiken daarvoor enkelvoudige zinnen. Soms haperen ze, of herhalen ze iets, zonder dat dit stoort. Ze maken nog enkele uitspraakfouten. Hun tekst is grotendeels begrijpbaar voor een welwillende moedertaalspreker .</p>
V	<p>De leerlingen kunnen een nieuw verhaal zelfstandig navertellen zonder dat de woordenschat/spraakkunst voordien grondig werden ingeoeffend, of het verhaal voordien werd bestudeerd. Ze geven meer informatie dan strikt noodzakelijk is. Ze kunnen ook gepast reageren op niet voorbereide vragen over het onderwerp. Ze produceren daarbij enkelvoudige en eenvoudige samengestelde zinnen. Er is een duidelijke samenhang in hun tekst. Ze integreren de nieuwe woordenschat. Ze gebruiken daarnaast vaker woorden en structuren die niet aangeleerd werden in de klas. Het spreekproduct klinkt vlot, maar daarom niet foutloos. Ze gebruiken een gepaste intonatie.</p>

De mate van ondersteuning en de voorbereidingstijd

E	<p>Gesloten opdrachten met veel ondersteuning waarbij leerlingen hoofdzakelijk woorden en woordgroepen moeten invullen.</p>
B	<p>Halfopen opdrachten met ruime inbreng van de leerling. De opdrachten zijn van het type: vul aan ..., vertel op basis van deze kernwoorden ...</p>
V	<p>Open opdrachten waarbij de leerling zelfstandig tewerk gaat. De opdrachten zijn van het type: vertel, vat samen ...</p>

E	<p>De leerlingen krijgen ruime voorbereidingstijd.</p>
B	<p>De leerlingen krijgen even tijd om na te denken over hun boodschap.</p>
V	<p>De leerlingen kunnen een verhaal onmiddellijk navertellen of produceren aan de hand van visuele ondersteuning.</p>

2.2.9 Hoe kan men op een gedifferentieerde manier gespreksvaardigheid trainen?

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

De kwaliteit van het gesprek

E	Leerlingen zeggen een ingestudeerde dialoog correct na. Dit gebeurt vlot. Er zijn nog een paar uitspraakfouten.
E	De leerlingen voeren een voorspelbaar gesprek aan de hand van modeldialogen. Ze hebben hiervoor ruim voorbereidingstijd nodig. Het gesprek verloopt traag. Het resultaat is begrijpbaar, ondanks het feit dat er nog heel wat uitspraakfouten zijn.
B	De leerlingen voeren een gesprek aan de hand van tekeningen, modeldialogen of sleutelwoorden en symbolen. Ze hebben hier een beperkte voorbereidingstijd voor nodig. Soms haperen ze of herhalen ze iets, zonder dat dit stoort. Hun tekst is begrijpbaar voor een welwillende moedertaalspreker. Ze maken nog uitspraakfouten.
V	De leerlingen voeren een gesprek aan de hand van tekeningen, modeldialogen of sleutelwoorden en symbolen. Ze hebben hier een beperkte voorbereidingstijd voor nodig. Ze kunnen daarbij inspelen op onverwachte elementen. Ze produceren meer tekst dan strikt genomen voorspelbaar is. Het gesprek klinkt vlot, maar is daarom niet foutloos. Ze gebruiken een gepaste intonatie. Hun tekst is begrijpbaar voor een welwillende moedertaalspreker .

De mate van ondersteuning en de voorbereidingstijd

E	Gesloten opdrachten met veel ondersteuning waarbij leerlingen hoofdzakelijk woorden en woordgroepen moeten invullen.
B	Halfopen opdrachten met ruime inbreng van de leerling.
V	Open opdrachten waarbij de leerling zelfstandig tewerk gaat. De opdrachten beschrijven een situatie en geven een paar rollen.

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

Naargelang de oefening kan het interessant zijn duo's samen te zetten die hetzelfde niveau halen op gebied van gespreksvaardigheid (homogene groepjes) ofwel een duidelijk verschil in niveau vertonen (heterogene groepjes).

Voorbeeld: Téléphoner / Dire comment on va: de hulpmiddelen (woordenschat / structuren / ...) die aangeboden worden, verminderen naar gelang het niveau waartoe het duo zich in staat acht.

Voor het hoogste niveau zal bijvoorbeeld enkel de situatie geschetst worden.

Laat leerlingen zelf inschatten welk niveau ze haalbaar vinden. Eventueel naar hoger of lager niveau laten overgaan.

Alle leerlingen oefenen op hetzelfde moment, wat drempelverlagend werkt. Leerkracht loopt rond en stuurt bij.

Na voldoende inoefening eventueel een paar groepjes het dialoge klassikaal laten brengen.

Binnen contractwerk, hoekenwerk en coöperatief leren (zie 'leerautonomie') kan gedifferentieerd werken geconcretiseerd worden.

Bibliografie

1 Methodologie

DEBROCK, M. - BOISTRANCOURT, D., "Le corpus LANCOM: bilan et perspectives". *I.T.L. Review of Applied Linguistics* 111-112. 1-36.

NOLASCO, R., ARTHUR, L., Conversation, Oxford University Press, coll. 'Resource Books for Teachers', Oxford, 1994.

Catalogo van een 80-tal gespreksactiviteiten (transactioneel en interactioneel) met telkens een definitie van de doelstellingen, het niveau van de deelnemers en het te volgen scenario. Heel bruikbaar.

2 Leermateriaal

AKYÜZ, A., Exercices d'oral en contexte, Hachette, Paris, 2000.

Oefeningen op luister-, spreek- en gespreksvaardigheid

BLANCHE, P., À tour de rôle, des activités de communication orale à pratiquer en face à face, CLE International, Paris, 1991.

Aanvulling bij tal van leerboeken. 68 uitgewerkte en onderbouwde spreek- en gesprekssituaties, opgebouwd volgens een systeem van A- en B-fiches, met een duidelijke handleiding voor de leraar. Heel bruikbaar.

CHAMBERLAIN, A., STEELE, R., Guide pratique de la communication (+ CD), Didier, Paris, 2000.

Een klassieker

DREKE M., e.a., Deux à deux - Situations et intentions communicatives pour la pratique de dialogues - Débutants et niveaux avancés, Langenscheidt, Berlin, 1991

Complement voor verscheidene methodes. Dit boek biedt 57 uitgewerkte en onderbouwde gesprekssituaties volgens een systeem van fotokopieerbare A- en B- fiches. Bijzonder nuttig.

PACTHOD, A., 80 fiches pour la production orale en classe de FLE, Didier, Paris, 1999.

Heel bruikbaar materiaal. 80 kopieerbare fiches met, voor elke fiche, een duidelijke omschrijving van de taak, het te gebruiken taal materiaal en hints.

RAUSCH, A., e.a., DEL F Junior Scolaire A1 - 150 activités (+CD), Paris, CLE International, 2005.

20 pagina's spreek- en gespreksvaardigheidsoefeningen om van niveau A1.1 naar A1 te gaan. Uitstekend materiaal. Kan heel goed gebruikt worden als aanvulling en bron voor toetsing.

JOUHANNE, C., BOUSSAT, S., DELFL Junior Scolaire A2 - 200 activités (+CD), Paris, CLE International, 2006. Complementair bij voorgaand werk. 38 pagina's spreek- en gespreksvaardigheids oefeningen. Uitstekend materiaal. Kan heel goed gebruikt worden als aanvulling en bron voor toetsing.

LESCURE, R., GADET, E., VEY, P., DELFL A2 - 200 activités, Paris, CLE International, 2006
38 pagina's mogelijke aanvullende oefeningen voor de spreek- en gespreksvaardigheid.

PARIZET, M.-L., GRANDET, E., CORSAIN, M., Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence - niveau A2 (+ CD), Paris, CLE International, 2005.
Heel interessant materiaal. 46 pagina's spreek- en gespreksvaardigheids oefeningen. Kan gebruikt worden als aanvulling en als bron voor toetsing

<http://www.clicksouris.com/machine.htm>
verhalen lezen, schrijven en spelen

2.3 Schrijven

2.3.1 Wat kunnen de leerlingen als zij het baot verlaten?

Het is belangrijk te onderstrepen dat in het basisonderwijs de taaltaken voor schrijven een zeer eenvoudig beschrijvend niveau halen.

“(De leerlingen kunnen)

de volgende taken kopiërend uitvoeren:
ET 19 een tekst foutloos overschrijven;

de volgende taken beschrijvend uitvoeren:
ET 20 een tekst aanvullen met gegeven woorden;
ET 21 aan de hand van aangereikte bouwstenen een tekst samenstellen.

De gebruikte teksten vertonen volgende kenmerken:

Onderwerp	- concreet - eigen leefwereld en dagelijks leven
Taalgebruikssituatie	- concreet en voor de leerlingen vertrouwd en relevant
Structuur, samenhang, lengte	- korte enkelvoudige zinnen - elementaire tekststructuur - zeer korte teksten
Woordenschat en taalvariëteit	- zeer frequente woorden uit de woordvelden, vaste frasen en standaarduitdrukkingen - standaardtaal - informeel en formeel

Dit betekent dat de leerlingen **pas vanaf het eerste jaar secundair echt aan schrijfvaardigheid beginnen**.

2.3.2 Hoe kies je de schrijftaken ?

Bij de keuze van schrijftaken laten we ons uiteraard in de eerste plaats leiden door de leerplandoelstellingen: ze geven aan welke **soorten teksten** en op **welk niveau** de leerlingen moeten leren produceren (zie Deel 1, 3.2.5.2).

De **tekstkenmerken** (zie deel 1: 3.2.5.3 Tekstkenmerken en 3.2.5.4 Schematische voorstelling van de taaltaken) geven de moeilijkheidsgraad aan van de teksten die in aanmerking komen in de eerste graad.

In vergelijking met het basisonderwijs, zijn de teksten niet meer op kopiërend niveau en op beschrijvend niveau zijn ze iets complexer. De leerlingen moeten ook teksten produceren op structurerend niveau: ze moeten persoonlijke (ook digitale) correspondentie met behulp van een voorbeeld kunnen voeren. De teksten zijn ook iets langer, ze kunnen iets langere zinnen bevatten.

Voor **voobeelden** van tekstsoorten voor schrijfvaardigheid: zie Deel 1: 3.2.5.2 Schrijven, Leerinhouden en 3.2.5.4 Schematische voorstelling van de taaltaken.

Schrijven is een belangrijke ondersteuning van het taalleerproces. De leerlingen moeten kunnen uitgaan van **zo veel mogelijk voorbeelden of modellen met een zo authentiek mogelijk karakter**. Die modellen zijn uitgangspunten van waaruit ze veelvuldig kunnen oefenen om uiteindelijk zelfstandig te functioneren in aanverwante situaties. Op analoge wijze met het oefenen van de spreekvaardigheid, kan de leraar gecontroleerde variaties brengen in een aantal parameters van de 'setting' van deze teksten: andere personen, locaties, omstandigheden, enz.

2.3.3 Welke hulpmiddelen mogen de leerlingen gebruiken bij schriftelijke productietaken en -toetsen?

Het leerplan (Cf. 3.2.5.2, Sch 7) en de eindtermen (ET 34) bepalen heel duidelijk een aantal strategieën die de leerlingen kunnen gebruiken om hun schrijfdoel te bereiken. Bij die strategieën staat uitdrukkelijk vermeld:

"Ze (= de leerlingen) kunnen (...) gebruik maken van naslagwerken, onder andere: woordenlijsten, woordenboeken, grammaticaoverzichten ...;"

Onder "ze kunnen" moet men begrijpen: "ze zijn in staat, ze hebben de mogelijkheid en de gelegenheid gekregen en dus hebben geleerd" met die instrumenten te werken. Derhalve moeten die gelegenheden en mogelijkheden aangeboden worden. M.a.w. het zou niet zinvol zijn dat, bij schriftelijk productietaken en -toetsen, de leerlingen niet over de bovengenoemde hulpmiddelen zouden beschikken.

2.3.4 Hoe kan je differentiëren in schrijfvaardigheid?

Zoals reeds vermeld in het leerplan (Deel 1, 3.2.5.5) wordt de moeilijkheidsgraad van de schrijfoopdracht niet alleen bepaald door de tekst(kenmerken), maar ook door de opdracht en de omstandigheden waarin de opdracht wordt uitgevoerd en door de verwachte kwaliteit van het schrijfproduct:

"De opdracht kan veel of weinig ondersteuning bieden.

- de leerlingen kunnen woorden, zinnen en korte teksten kopiëren met aandacht voor een correcte spelling;
- halfopen opdrachten met ruime inbreng van de leerling waarbij zij gebruik maken van ondersteunende modellen;
- open opdrachten waarbij de leerling zelfstandig te werk gaat. De leerling gebruikt het model als vertrekpunt waarop hij verder kan borduren.

De **omstandigheden** kunnen de schrijfoopdracht vergemakkelijken.

- als de leerling ruime voorbereidingstijd en ondersteuning krijgt van de leerkracht;
- als de leerling de tijd krijgt om zijn schrijftaak rustig uit te schrijven en de gepaste hulpmiddelen gebruikt.

De **kwaliteit** van het schrijfproduct. Hierin onderscheiden we:

- het schrijfproduct bestaat uit korte onvolledige zinnen en is enkel begrijpbaar voor insiders;
- de tekst bestaat uit korte maar volledige zinnen. De tekst is niet foutloos, maar het aantal fouten is beperkt;
- de leerling kan zijn eigen ideeën vlot verwoorden in een samenhangende tekst.

Bij het uitzetten van een leerlijn voor schrijfvaardigheid en bij differentiatie, zal men rekening houden met de aard van de opdracht en met de omstandigheden.

E⁽¹⁾	<ul style="list-style-type: none"> - de leerlingen kunnen een tekst foutloos overschrijven; - ze kunnen een tekst aanvullen met gegeven woorden; - ze kunnen een tekst samenstellen aan de hand van aangereikte bouwstenen.
B	<ul style="list-style-type: none"> - de leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Schr 1 t.e.m. 6 uitvoeren als ze voldoende tijd hebben om de opdracht voor te bereiden en de nodige ondersteuning krijgen.
V	<ul style="list-style-type: none"> - De leerlingen kunnen de taaltaken vermeld onder Schr 1 t.e.m. 6 zelfstandig uitvoeren maar enige ondersteuning blijft nodig. Ze produceren meer tekst dan strikt nodig.

(2)

Het niveau E komt overeen met het niveau dat de leerlingen bij het verlaten van de basisonderwijs moeten bereikt hebben.

Voorbeelden van verschillende opdrachten:

Wij bekijken 3 taken: één op niveau A.1.1 (niveau basisonderwijs),
 één op niveau A1 (eerste graad A-stroom),
 één op niveau A2 (1ste graad A-stroom)

A niveau A1.1: Un message simple

Un copain français va venir passer une semaine chez toi. Tu lui envoies un petit message. Dans ce message de 20-25 mots, tu lui dis d'emmener 8 choses. ces dessins vont t'aider.

Hier krijgt de leerling de tekening van acht voorwerpen (men kan ook de tekening vervangen door de Franse namen van die voorwerpen, wat de opdracht vereenvoudigt):

een zonnebril, een zwempak, een T-shirt, een jeans, baskets, een short, een MP3, een fototoestel

B niveau A1: Un message simple

Ecrivez un e-mail (de 5 phrases + les salutations) à vos amis pour les inviter à votre anniversaire.

De:
A:
CC:
Objet:

(1) E: Elementair niveau: voor leerlingen die de eindtermen Frans basisonderwijs niet of nauwelijks bereikt hebben, is het elementair niveau een zinvolle opstap naar het bereiken van het basisonderwijsniveau.

B: Basisniveau: stemt overeen met de eindtermen.

V: Verdieping of uitbreiding: leerlingen die taaltaken op verdiepend niveau kunnen uitvoeren, bereiken een hoger beheersingsniveau van de eindtermen. Zij kunnen zelfstandig, zonder ondersteuning, de betreffende taaltaken uitvoeren.

(2) Leerplan Frans eerste graad A-stroom, p.41.

C Niveau A2: Un message

Tu vas écrire 3 cartes postales. Pour chaque carte, tu écris 6 phrases (+ salutations). Ce tableau peut t'aider.

	Carte 1	Carte 2	Carte 3
Qui envoie?	Toi	Toi	Toi
Tu envoies à qui?	A tes grands-parents	A un(e) copain/copine	A ton professeur
Tu es à	Bredene	La Roche-en-Ardenne	Paris
Météo	Soleil et un peu de pluie	Vent et pluie	Très beau temps
Activités	Hier: plage Aujourd'hui: vélo, go-kart Demain: visiter Bruges	Hier: promenade en forêt Aujourd'hui: rencontrer Anne-Sophie Demain: visiter Durbuy	Hier: arrivée en Thalys Aujourd'hui: la Tour Eiffel et les Champs-Élysées Demain: Le Louvre
Temps à employer	Présent, passé composé, futur proche	Présent, passé composé, futur proche	Présent, passé composé, futur proche

2.3.5 Welke zijn de voordelen van het samenwerken?

Indien leerlingen in groepjes van twee of drie samenwerken, kan dit hun aan dacht en concentratie stimuleren. Trouwens, ze leren vaak beter van elkaar dan van de leraar. Een belangrijk voordeel hiervan is de grotere betrokkenheid van de leerlingen en een sterker bewustzijn van de vereisten van het product.

2.3.6 Mogen wij de leerlingen een instructiekaart bezorgen voor hun schrijfopdrachten?

Een instructiekaart kan de leerlingen helpen om (complexere) schrijfopdrachten stapsgewijze uit te voeren

Fasen		
1	Oriënteren	
1.1	Algemeen:	* Wat is het doel? * Wie gaat dit lezen? * Welke stijl?
1.2	Terugkijken:	* Heb ik reeds zo'n opdracht uitgevoerd? * Welke zijn de eventuele moeilijkheden of te vermijden fouten?
1.3	Vooruitzien:	* Aandachtspunten? * Structuur?

2		Vorbereiden	
2.1	Onderwerp?		
2.2	Hoofdgedachte?		
2.3	Belangrijke informatie?		
3		Uitvoeren	
3.1	Schema maken:	* Wie?	
		* Wat?	
		* Waar?	
		* Wanneer?	
		* Hoe?	
3.2	Indeling:	Inleiding	
		Midden	
		Slot	
3.3	Aandacht voor alinea's, woordkeuze, zinsbouw, spelling, lay-out...		
3.4	Herlezen en corrigeren		
4		Reflecteren	
4.1	Terugkijken:	Inhoud goed voorbereid? Problemen?	
4.2	Vooruitzien:	Succesvolle aanpak? Hoe mijn aanpak verbeteren?	

2.3.7 Suggesties voor schrijfactiviteiten

Voor de meeste van de volgende taken kan de instructiekaart (zie hierboven) ondersteuning bieden.

- teksten foutloos overschrijven, eigen afgewerkte teksten netjes tikken;
- invullen van personalia en andere gegevens in allerhande formulieren;
- cartoons: invullen ballonteksten (zeer eenvoudige);
- een weekagenda invullen met wat ze gedaan hebben en zullen doen (In een eerste versie kan men beginnen met werkwoorden in de infinitief om in een 2de fase de werkwoorden te vervoegen in de gepaste tijd);
- teksten "opblazen" (al dan niet met aangereikte woorden) of reduceren
- beschrijven van foto's, tekeningen, enz.
- teksten "kleuren": register of stijl wijzigen
- persoonlijke vragenlijsten, enquêtes laten invullen (gebruik van volledige zinnen)
- tekenfilmje zonder geluid laten bekijken. Taak: verhaaltje schrijven
- met "jumbled texts" werken: door elkaar gehaspelde teksten weer samenstellen (zeer eenvoudige: samenstellen van simpele dialoges, korte verhaaltjes) en desgevallend aanvullen;
- verhalen schrijven gebruik makend van de "Grille de Quintilien"
- "matrijsopdrachten": transfer vertrekkend van modellen (advertenties, gedichten, verhalen, reclame, enz.) = aan de hand van voorbeelden en bouwstenen creatieve teksten maken

- correspondentie: van postkaarten tot korte brieven.
bv.: indelen in pairs - leerlingen schrijven naar andere een postkaart (uitnodiging, bericht waarop kan worden geantwoord)
- een brief beantwoorden (bv: een uitnodigen aanvaarden of een ander afspraak voorstellen)
- brieven schrijven aan de hand van hulpmiddelen (voorbeeldbrief, uitdrukkingen, tekstblokken, grammatica, woordenboek)
- een receptje schrijven
- commentaar op foto's, teksten, films, lectuur laten schrijven

Cf. ook *infra* bibliografie: in verscheidene van de werken, opgenomen onder de rubriek Leermateriaal, vind je tal van inspirerende en didactisch onderbouwde voorbeelden

Bibliografie

1 Methodologie

CORNAIRE, C., RAYMOND, P.M., La production écrite, Paris, CLE International, 1999.

Een overzicht van de verschillende problemen bij de schrijfproductie in het Frans vreemde taal.

PEYROUTET, C., La pratique de l'expression écrite, Paris, Nathan, coll. 'Repères pratiques', 2001.

Heel praktisch en goed gestructureerd werk. Vijf hoofdstukken (Raconter, Communiquer, Ordonner ses idées, Expliquer et Argumenter, Ecrire une lettre) met duidelijke voorbeelden.

2 Leermateriaal

DAVIS, RINVOLUCRI, M., Dictation. New methods, new possibilities, Cambridge University Press, 1988.

Een goudmijn van ideeën en suggesties. Een bijzonder zinvolle benadering en belichting van wat dictee kan en moet zijn: een onderbouw van de schrijfvaardigheid.

POISSON-QUINTON, S., Expression écrite - Niveau 1 - A1/A2, Paris, CLE International, 2004.

RAUSCH, A., e.a., DEL F Junior Scolaire A1 - 150 activités (+CD), Paris, CLE International, 2005.

25 pagina's schrijfvaardigheidsoefeningen om van niveau A1.1 naar A1 te gaan. Uitstekend materiaal. Kan heel goed gebruikt worden als aanvulling en bron voor toetsing.

JOUHANNE, C., BOUSSAT, S., DEL F Junior Scolaire A2 - 200 activités (+CD), Paris, CLE International, 2006.

Complementair bij voorgaand werk. 40 pagina's schrijfvaardigheidsoefeningen. Uitstekend materiaal. Kan heel goed gebruikt worden als aanvulling en bron voor toetsing.

LESCURE, R., GADET, E., VEY, P., DEL F A2 - 200 activités, Paris, CLE International, 2006.

32 pagina's mogelijke aanvullende oefeningen voor de schrijfvaardigheid.

PARIZET, M.-L., GRANDET, E., CORSAIN, M., Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence - niveau A2 (+ CD), Paris, CLE International, 2005.

Heel interessant materiaal. 34 pagina's schrijfvaardigheidsoefeningen. Kan gebruikt worden als aanvulling en als bron voor toetsing

<http://www.clicksouris.com/machine.htm>

verhalen lezen, schrijven en spelen

2.4 De interculturele component

Onze leerlingen groeien op in een multiculturele samenleving. De kennis van vreemde talen is nu meer dan ooit een noodzaak. Zij brengen de leerlingen in contact met volkeren, hungeografische kenmerken, hun geschiedenis, hun leefgewoonten, hun cultuur. Een boeiende ontmoeting en kennismaking. Via de ogen van de anderstalige kunnen de leerlingen hun kijk op de wereld verbreden. Zij leren de leef- en denkgewoonten van mensen met een andere taal en cultuur beter te begrijpen.

In het *basisonderwijs* ligt de nadruk op het ontwikkelen van de communicatieve vaardigheden en het inoefenen van basisfuncties, - structuren en - woordenschat. Maar via lees- en luisterteksten en korte gesprekssituaties verkennen de leerlingen de Franstalige wereld en wordt er naar een gezond evenwicht tussen taal en (culturele) inhoud gestreefd.

Het is dus goed uit te gaan van de door de leerlingen reeds gekende Franstalige cultuur maar het is essentieel die kennis en inzichten bij te sturen en te verruimen. Als jongeren niet van meet af aan kennis en inzicht in die Franstalige wereld en bij uitbreiding in de multiculturele maatschappij krijgen, worden ze geen evenwichtige deelnemers aan die maatschappij. Stereotiepe ideeën over de Franstalige 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 Franstalige wereld. Dat houdt in dat de diversiteit eigen aan de samenleving ook uit de materiaalkeuze spreekt. Als dat materiaal bovendien een realistische voorstelling geeft en aansluit bij de belangstelling van onze leerlingen, als we daarbij zorgen voor duiding en reflectie, dan creëren we mogelijkheden om te werken aan die interculturele competentie. Dit wil zeggen dat we leerlingen de kans geven om te groeien en efficiënt te communiceren in de doeltaal.

Maar het belang van het Frans aantonen aan hedendaagse jongeren blijkt een moeilijkere oefening dan bij vorige generaties. Het Frans geniet geen voorname rol in de verschillende (nieuwe) media. Andere talen winnen meer en meer veld. We kunnen, als Vlamingen, niet om de Franstalige cultuur heen, noch in België, in het bijzonder in Wallonië, noch in ons onmiddellijk buurland, Frankrijk, noch in verdere Franstalige gebieden. Toch blijft het soms een moeilijke opdracht om de jongeren te overtuigen dat het Frans leren in de eerste plaats het verwerven van een communicatiemiddel betekent, een instrument om in contact te treden met anderstaligen.

Het spreekt voor zich dat directe ontmoetingen (via authentieke documenten, via persoonlijke ontmoetingen of via uitwisselingen) de motivatie van de leerlingen doeltreffend kunnen verhogen. Ze kunnen dan ervaren dat Frans voor hen belangrijk, nuttig of gewoon interessant kan zijn.

1 Ze kunnen ontdekken en herkennen:

- Wallonië, Frankrijk en andere Franssprekende landen of regio's als toeristische bestemming;
- de aanwezigheid van inwijkelingen en toeristen uit die landen en regio's;
- familie, vrienden en kennissen over de taalgrens en in het buitenland;
- tv- en radioprogramma's voor hun leeftijd;
- lectuur: bijvoorbeeld strips, tijdschriften en kranten die de ouders kopen, ...
- muziek: actuele Franstalige hits en evergreens;
- websites die hen zowel informatie als leer-en oefenmateriaal bieden;
- enz.

2 Cultuurverschillen in de dagelijkse omgang

- In 't algemeen hechten Franstaligen veel belang aan beleefdheidsrituelen. Zij nemen minder aanstoot aan een taalfout dan aan het niet naleven van hun beleefdheidsconventies.

Vb.:

- Men dient steeds uitdrukkelijk te groeten, afscheid te nemen, te danken, zich te verontschuldigen, enz. Daarbij spreekt men volwassenen steeds "met twee woorden" aan: "Merci Madame", "D'accord, Monsieur".
- Vooraleer men overgaat tot het "**tutoyeren**" van volwassenen, wacht men tot ze er uitdrukkelijk om gevraagd hebben.
- In de omgang met Franstaligen gaat het er vaak **hartelijk** aan toe.

Vb.:

- Er wordt gezoend - ook door mannen - bij een ontmoeting.
- Nederlandstaligen kunnen voor hen afstandelijk en koel overkomen. Het hoort immers tot de beleefdheidscode van Nederlandstaligen dat ze hun gesprekspartners zwijgend aanhoren tot deze volledig gedaan hebben met spreken. Franstaligen daarentegen laten hun instemming blijken nog terwijl de andere spreekt ("Oui, d'accord" / "Tout à fait" / "C'est ça"). Zij herhalen de woorden van hun gesprekspartner om zijn formulering te ondersteunen, verder op te bouwen. Het is hun manier om te laten blijken dat zij aandachtig luisteren. Oogcontact is belangrijk.
- Wanneer ze de telefoon aannemen, dienen Nederlandstaligen zich eerst te melden en te zeggen wie ze zijn. Franstaligen zeggen meestal gewoon "Allô?" en wachten tot de andere hun naam uitspreekt of die van de persoon met wie hij/zij wenst te spreken. Zo schermen zij hun "privacy" af.
- Uit een reactie als alleen maar "oui" mag men weliswaar afleiden dat de gesprekspartner het betoog volgt, maar niet noodzakelijk dat hij met het gezegde instemt. Dit laatste is integendeel wel het geval indien hij deze "oui" herhaalt en bijvoorbeeld zegt "Oui, d'accord, ça va!". Uiteraard speelt ook de intonatie een belangrijke rol.

3 Feitenkennis

Een zekere feitenkennis met betrekking tot Franstalige landen en regio's en met betrekking tot aspecten van het dagelijks leven komen automatisch aan bod naar aanleiding van gebruikte teksten, visuele en auditieve media.

Bibliografie

BLONDEL, A. et al., *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Louvain-la-Neuve, Duculot, 1998.

Een 200-tal copieerbare fiches met activiteiten rond interculturele communicatie, toegepast op de Francophonie (+ "guide pédagogique")

DE CARLO, M., *L'interculturel*, CLE International, coll. 'Didactique des langues étrangères', Paris, 1998.

ROESCH, R. - ROLLE, H., *La France au quotidien*, Presses universitaires de Grenoble, 2000.
11 dossiers rond het dagelijks leven in Frankrijk.

SERCU, L., *Intercultureel vreemdetalenonderwijs*, Cahiers voor didactiek 5, Wolters Plantyn, Deurne, 1999.
Een beknopte inleiding tot intercultureel vreemdetalenonderwijs, met concrete lesvoorbeelden voor Engels, Frans en Duits.

2.5 De taalkundige component: spraakkunst en woordenschat

Om efficiënt te communiceren in de vreemde taal moet men over woordenschat beschikken en grammaticale structuren kunnen herkennen (lezen, luisteren) en gebruiken (spreken, schrijven). Woordenschat- en grammaticakennis (talige competentie) zijn van kapitaal belang om de taal te kunnen gebruiken in dagdagelijkse situaties. Omgekeerd volstaat het niet om woorden te leren en grammaticale regels toe te passen om de opgedane kennis ook te kunnen inzetten en te gebruiken om taalsituaties. Zo volstaat het bv. niet alle woorden van een tekst te begrijpen om de tekst te begrijpen of kledingstukken te kunnen benoemen om een verkoopgesprek te voeren in een kledingszaak. Efficiënt woordenschat- en grammaticaonderwijs beperkt zich dus niet tot het leren van woord-

jes / vormen en het toepassen van regels in gesloten oefeningen. Gesloten oefenvormen moeten uitmonden in communicatieve taaltaken waarbij de leerlingen het geleerde inzetten om hun communicatief doel te bereiken.

2.5.1 Woordenschat

2.5.1.1 Hoe pak ik best woordenschat aan?

Woorden worden bij voorkeur niet geïsoleerd (in woordenlijstjes) maar **in een betekenisvolle context en in samenhang met andere woorden** aangebracht en aangeleerd. De leerlingen maken kennis met de nieuwe woorden via lees oefeningen. Hierbij leren ze woordraadstrategieën gebruiken om de betekenis van voor hen onbekende woorden te achterhalen (zie Deel 2 Lezen 2.1.2.1 F).

Bij woordenschatverwerving maakt men een onderscheid tussen **incidenteel** leren waarbij woordbetekenissen min of meer toevallig aan de orde zijn (bv. bij lezen) **en intentioneel of gericht** woordenschatonderwijs, waarbij gebruik wordt gemaakt van een gestructureerde methode met aandacht voor woordselectie, voor thematisch werken, voor een opbouw in het aanbod en leren van woorden en structuren en voor woordenschatoefeningen die de leerlingen helpen de nieuwe woorden en structuren te memoriseren. Het is belangrijk de actief te beheersen woordenschat die de leerlingen nodig hebben om te kunnen functioneren in concrete taalsituaties (zie Deel 1 Woordenschat, 3.4.1) uitdrukkelijk in te oefenen. Daarbij zal men niet alleen gebruik maken van formele woordenschatoefeningen, maar de leerlingen ook de kans geven om de woordenschat te gebruiken in meer communicatieve oefentypes. Het gaat hier om motiverende activiteiten waarbij de leerlingen actief zelf al pratend en schrijvend de woorden leren gebruiken.

Opdat de leerling een woord zou kunnen gebruiken, moet hij de betekenis, de spelling, het register en de uitspraak van het woord kennen. Een woord kennen houdt echter ook in dat de combinaties waarin het woord gebruikt wordt, gekend zijn. Woorden zijn geen losse eenheden (faire, aller, prendre ...): ze krijgen slechts betekenis en worden slechts bruikbaar bij communicatie in combinatie met andere woorden (faire son devoir, faire des achats, faire le plein, se laisser faire ...). Het is dan ook belangrijk om woordenschat aan te brengen en in te oefenen met aandacht voor (relevante) **collocaties en chunks** (de zogenaamde 'brokken taal' die in hun geheel aangebracht en inge oefend worden, zonder dat je die rationeel analyseert met de leerling; bv. je m'appelle ..., je vous en prie, allez-y ...).

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. De leraar mag het (communicatieve) taalaanbod echter niet systematisch tot frequente woorden beperken. Dat zou het taalaanbod te onnatuurlijk maken. Voor de (communicatieve) leeractiviteiten, bv. in luisteren leesteksten, kunnen dus heel wat meer woorden voorkomen (en ad hoc uitgelegd/verklaard/vertaald worden). Sommige leerlingen, zullen die oppikken. Wie welke woorden opneemt, is onvoorspelbaar en verschillend per leerling. Hier liggen kansen voor incidenteel leren. De leraar maakt wel een duidelijk onderscheid tussen de woorden die de leerlingen welke woorden moeten kunnen begrijpen (receptieve woordenschat) en welke woorden ze zeker moeten kunnen gebruiken (de actief te kennen woordenschat die ook actief inge oefend wordt).

2.5.1.2 Werk je best met woordenschatlijsten?

Woordenschatlijsten zijn een handig hulpmiddel bij het studeren. Ze helpen leerlingen greep te hebben op hetgeen zij leren. Ook hier werk je waar mogelijk met collocaties, word partnerships, chunks. Ondersteun het woord (of collocatie) waar zinvol visueel (met een afbeelding), met een chunk of met een heldere voorbeeldzin. Vertalingen kunnen hier zeker ook een plaats krijgen. Maar enkel de Nederlandse vertaling is onvoldoende. Leerlingen hebben dan nog geen kijk op het gebruik van het woord. Uiteraard zijn ook woordspinnen handig om woordvelen voor te stellen.

2.5.1.3 Hoe gebruik ik best de woordenlijst bij het leerplan Frans van het basisonderwijs?

In de bijlage van het leerplan Frans van het Basisonderwijs vind je een thematisch geordende woordenlijst van woorden en structuren die in het Basisonderwijs actief worden ingeoeffend in communicatieve contexten. Deze woordenlijst kan richtinggevend zijn bij de lesvoorbereiding en de leerkracht een idee geven van de voorkennis van de leerlingen. Het is zeker niet de bedoeling om de leerlingen deze lijst opnieuw te laten instuderen of te laten gebruiken voor zelfstudie in de eerste graad van het Secundair Onderwijs. Al deze woorden en structuren worden best herhaald, geconsolideerd en uitgebreid in contexten. De kern van efficiënt woordenschatonderwijs bestaat uit het herhalen van woorden en structuren met veel variatie binnen verschillende contexten.

2.5.1.4 Hoe leer ik de leerlingen een woordenboek gebruiken?

Het gebruik van woordenlijsten en eenvoudige vertalende woordenboeken is vooral aan de orde bij lezen en schrijven (zie 3.2.2.2 Le 5 en 3.2.5.2 Sch 7).

Bij leesvaardigheid kan je de leerlingen – waar mogelijk - eerst stimuleren om de woordbetekenis af te leiden (samenstellingen, woorden van dezelfde familie, verhelderende context) vooraleer ze een woordenlijst- of woordenboek raadplegen. Bij het raadplegen van een woordenlijst- of woordenboek is het belangrijk dat de leerlingen eerst de woordenboekvorm of het trefwoord bepalen, vervolgens dat ze in het woordenboek (bij een woord met meerdere betekenissen) de verschillende betekenissen en voorbeeldzinnen lezen om de betekenis te kiezen die past in de context en tenslotte dat en ten slotte dat ze nagaan of de gekozen betekenis past bij de inhoud van de tekst door verder te lezen. Het is belangrijk deze 3 stappen expliciet te oefenen om de leerlingen efficiënt te leren omgaan met woordenboeken.

Bij schrijfvaardigheid zal men de leerlingen in de eerste graad voornamelijk gebruik leren maken van modellen om hun schrijfdoel te bereiken. Bij het gebruik van een woordenboek moeten ze leren de juiste betekenis te kiezen en de afkortingen die het woordenboek gebruikt om de woordkenmerken op te zoeken / te begrijpen.

Bibliografie

SCHMITT, S., Vocabulaire progressif pour les adolescents – niveau débutant, Paris, CLE International, 2004. Kan gebruikt worden als aanvulling bij een methode. Heel praktisch en levendig opgesteld.

MIQUEL, C., Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices – Niveau débutant, Paris, CLE International, 2001.

Thematische benadering van de woordenschat. Zeer bruikbaar als complement bij een methode.

MIMRAN, R., Vocabulaire expliqué du français – Niveau débutant, Paris, CLE International, 2004.

Zeer methodisch opgesteld, dit boek bestaat uit 3 delen : “On forme les mots” – “On comprend les mots” – “On entre dans la langue”.

<http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/français/menu.htm>

woordenschatoefeningen, herhalingsoefeningen, geïllustreerde woordenschat, enz.

<http://lexiquefle.free.fr/>

Bijzonder interessant voor herhalingsoefeningen

Downloadbare brochure "50 jeux de langue pour tous": <http://users.skynet.be/Landroit/50Jxlang.rtf>

Een herwerkte versie van die brochure is te bekommen voor € 3 op het nummer 02 413 32 74 van de "Service de la langue française de la Communauté française de Belgique", secretariat.Ingfr@cfwb.be

2.5.2 *Spraakkunst*

2.5.2.1 **Men zegt dat ze geen grammatica meer moeten leren, laat staan kennen!**

“Er bestaan soms nog misverstanden over het aandeel van grammatica in het modernetalenonderricht.”⁽¹⁾ Dit leerplan geeft aan grammatica het aandeel dat haar rechtmatig toekomt: grammatica speelt een onmisbare, maar dienende rol in het taalverwervingsproces:

- ze ondersteunt de taalverwerving: ze dient om te vereenvoudigen door overzicht, niet om te compliceren met uitzonderingen;
- de communicatieve taalgebruikssituaties bepalen (en beperken dus ook) de te verwerven morfosyntaxis. Je moet je afvragen over welke grammatica ze moeten beschikken om in de bedoelde taalgebruikssituaties te kunnen functioneren, m.a.w. je vraagt je af wat de leerlingen moeten kunnen om in functie daarvan te bepalen wat ze moeten kennen.

Grammatica dient ook functioneel te zijn. Dat betekent het volgende⁽¹⁾:

- bij grammaticaonderwijs worden die grammaticale items aangebracht die een leerling nodig heeft om een taalkaak te kunnen uitvoeren. Met andere woorden de leerling verwerft de middelen om zich op een specifieke taalkaak voor te bereiden. De selectie van grammaticale items gebeurt vanuit concrete taalgebruikssituaties;
- de teksten en de oefeningen waarin de leerling taalgebruik observeert, zijn zo authentiek mogelijk;
- een leerling verwerft morfosyntactische structuren om die op een realistische manier te kunnen aanwenden in zinvolle en authentieke taalgebruikssituaties.

2.5.2.2 **Grammatica in opbouw: hoe bouw je een les spraakkunst?**

In een functioneel grammaticaonderwijs is het belangrijk dat, vanuit zinvolle communicatieve contexten, onder begeleiding van de leraar, de leerling zelf de grammatica leert opbouwen en aldus leervaardigheid ontwikkelt. In dat proces spelen bepaalde lees- en luisterstrategieën een belangrijke rol.

Opbouw betekent dat:

- de leerling het functioneren van grammaticale structuren in zinvolle communicatieve contexten (in gespreksituaties, in authentieke of plausibele lees en/of luisterteksten ...) (her)ontdekt en observeert.

Dit voorbeeld uit DE SALINS, G., DUPRE-LATOUR, S., Exercices de grammaire Junior, Paris, Didier-Hatier, 1991, p.37 is een illustratie van zo'n contextrijke 'observatietekst':

MES JOUETS, JE LES MONTRE MAIS JE NE LES PRETE PAS!

Marc: Hé! Bruno, viens voir ma super voiture MIKA!
Bruno: Elle est chouette, dis donc! Tu **la** conduis comment?
Marc: Je **la** télécommande avec ce boîtier de commande.
Bruno: Montre-**le**!
Marc: Ne **le** touche pas! Je vais **le** mettre en marche: regarde! J'appuie sur ce bouton vert et ma voiture avance; j'appuie sur le bouton rouge et je l'arrête; avec ce bouton blanc: je **la** mets en marche arrière. Tu comprends?
Bruno: oui, mais ta voiture, elle marche avec des piles?
Marc: Avec des piles rechargeables.
Bruno: Tes piles, tu **les** recharges comment?
Marc: Je **les** branche sur une prise de courant ordinaire. Deux heures après, je peux **les** utiliser.

⁽¹⁾ VVKSO, Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen, Brussel, VVKSO, M-VVKSO-2007-062, p.7

⁽¹⁾ VVKSO, o.c., p.7 et sq.

Et	ma voiture, je peux la conduire à 20 km à l'heure!
Bruno:	Je peux l' essayer, ta voiture?
Marc:	Non, tu peux la regarder mais je ne la prête pas.

- hij de regel mee formuleert (fase van conceptualisatie)
- gebruiksvriendelijke overzichten en tabellen de leraar in staat stellen de (nieuwe) gegevens en wetmatigheden te visualiseren en voor de leerling te verduidelijken,
- de leerling de grammaticale wetmatigheid via een brede waaier aan oefenvormen integreert en fixeert (gaande van de opstap van gesloten vormgerichte oefeningen over halfopen opdrachten tot communicatieve productieactiviteiten).

Een voorbeeld van een eenvoudige contextueel invuloefening, op niveau van transfer, van dezelfde auteur, die de referentiële functie van het persoonlijk voornaamwoord ook illustreert: het dient om herhalingen te vermijden ⁽¹⁾.

DANS LA COUR DE RECREATION

- | | | |
|---|---|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | - | Comment tu trouves mes patins à roulettes ? |
| | - | Montre-.....! Oui, ils sont beaux, je trouve très bien. Je peux essayer? |
| | - | Non, je ne prête pas, ils sont tout neufs. |
| 2 | - | Regarde ma planche à roulettes . Je ai depuis deux jours. |
| | - | Elle roule bien? |
| | - | Tu veux essayer? Essaie-....., si tu veux. |
| | - | Non, j'ai peur de casser. |

Een nieuwe taalgewoonte verwerf je door veelvuldig, doelgericht en betekenisvol gebruik. De opbouw van grammatica vanuit zinvolle communicatieve situaties wordt niet aan het toeval overgelaten: naarmate de taaltaken complexer worden, groeit ook de nood aan een steeds beter onderbouwde grammatica.

2.5.2.3 De grammaticale "voorgeschiedenis" gebruiken of hoe hebben de leerlingen geleerd te reflecteren over het functioneren van de taal?

De hierboven beschreven stappen lopen heel sterk parallel met de benadering van taalbeschouwing die de leerling sinds de basisschool ontwikkeld heeft. Het functioneren van de grammatica van een vreemde taal stapsgewijs leren ontdekken maakt het mogelijk om duidelijk de gelijkenissen, maar vooral de verschillen met de grammatica van het Nederlands te markeren.

Als een leerling een vreemde taal begint te leren, beschikt hij over de grammatica die zijn eigen taalgebruik bepaalt. Bij het leren van een vreemde taal is hij doorgaans geneigd de vertrouwde wetmatigheden van de moedertaal over te dragen op de doeltaal. Waar de structuren van moedertaal en doeltaal overeenkomen, bestaat er normaliter geen leerprobleem. Beschrijvende grammatica maakt met het oog op de volledigheid soms complexe schema's van gebruiksvoorwaarden die nauwelijks van de moedertaal verschillen. Het volstaat hier nochtans de kleine verschillen tussen het Nederlands en de vreemde taal te onderstrepen zonder een beroep te doen op die schema's.

Waar een wetmatigheid in de doeltaal van die in de moedertaal verschilt, ontstaat wel een bijzondere situatie. De leerling moet dergelijke verschillen niet enkel kennen of inzien, maar – wat soms veel moeilijker is – hij moet diepgewortelde moedertaalgewoonten kunnen onderdrukken, wanneer hij de vreemde taal gebruikt. Hier biedt een contrastieve benadering ondersteuning.

Bij het verlaten van het basisonderwijs heeft de leerling zich al een voorstelling gemaakt van wat Frans is en van het functioneren van die taal. Hij heeft ook al, via taalbeschouwing, een nog duidelijker beeld van het functioneren van Nederlands.

⁽¹⁾ DE SALINS, G., DUPRE-LATOURE, S., Exercices de grammaire Junior, Paris, Didier-Hatier, 1991, p.37

Voor Nederlands (in het basisonderwijs en in de eerste graad so) leren de leerlingen het functioneren van de taal observeren en correcte zinnen produceren in functie van

- **de tweeledigheid van de zin,**
- **de syntactische valentie van de werkwoorden.**

1 De tweeledigheid van de zin

Zoals in het leerplan wordt aangegeven gaat het in het *leerplan taalbeschouwing Nederlands* in het *basisonderwijs* eerder om inzichten, dan wel om terminologische kennis en opteert men voor een **2-ledige benadering van de zin: het onderwerp en de rest.**

Taalbeschouwing in bao	Niet zinnen knippen (zinsontleding)
	Wel zinnen reconstrueren = zinsopbouwdidactiek
	Eerder om inzichten, dan wel om terminologische kennis
	Men opteert voor 2-ledige benadering van de zin = het onderwerp en de rest

Zinsopbouw gestoeld op de **valentie** van de **werkwoorden** (zie verder)

Nederlands 1ste graad so	werkt men met de leerlingen aan het herkennen van de tweeledigheid in zinnen
-------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

In het leerplan Nederlands bao wordt het 2de deel van de zin (de 'rest van de zin' dat iets vertelt over wie/wat het onderwerp is of wordt of wat het onderwerp doet) **niet** benoemd.

In het leerplan Nederlands taalbeschouwing 1ste graad so blijft dit zo. Stap voor stap worden de verschillende zinsdelen in dat tweede deel onderzocht en benoemd. Als eerste leren de leerlingen, na het vinden van het onderwerp, een onderscheid maken tussen het **naamwoordelijk gezegde** en het **werkwoordelijk gezegde** (zie tabel leerplan).

Naamwoordelijk gezegde: zinsdeel dat opgebouwd is uit de persoonsvorm van een koppelwerkwoord (zijn, worden, blijven) en een niet-werkwoordelijke deel: het naamwoordelijk deel van het naamwoordelijk gezegde. Dat deel zegt hoe of wat het onderwerp is, het duidt een eigenschap of een toestand van het onderwerp aan.

*Marijke wordt lerares. Moeder was tevreden. De brief is af.
Die kranten zijn om te bewaren.*

In de voorbeeldzinnen zijn lerares, tevreden, af en om te bewaren het naamwoordelijk deel van het naamwoordelijk gezegde.

Werkwoordelijk gezegde: zinsdeel dat opgebouwd is uit een persoonsvorm en eventueel een ander werkwoord en dat zegt wat het onderwerp doet of wat er mee gebeurt.

Marijke leert Frans. Jan leest een boek.

In de voorbeeldzinnen zijn *leert* en *leest* werkwoordelijke gezegden.

Vanuit het werkwoordelijk gezegde leren de leerlingen dan de voorwerpen onderscheiden, zoals **het lijdend voorwerp** en **het meewerkend voorwerp**.

Het is dus heel belangrijk dat de leraren Frans van die benadering op de hoogte zijn en er ook rekening mee houden. Dit veronderstelt dus overleg met de leraren Nederlands en heel duidelijke afspraken onderling.

Daarenboven is er voor Nederlands een advieslijst met taalbeschouwelijke termen waar de leraren Frans ook rekening mee moeten houden. Zie bijlage.

2 Wat moet je verstaan onder "syntactische valentie van de werkwoorden"?

Met syntactische valentie bedoelt men het vermogen waarmee woorden met andere woorden tot groepen verbonden kunnen worden in het geheel van een zin. Vooral in verband met zinsleer is de valentie van het werkwoord belangrijk. Ze bepaalt namelijk met welke zinsdelen een werkwoord gecombineerd moet worden of niet. Bij sommige werkwoorden moet dat en dan krijgt dat werkwoord door die aanvulling zijn specifieke betekenis.

Zo hebben werkwoorden waaien, vriezen, regenen voldoende aan een onderwerp dat strikt genomen geen functie heeft als boodschap. Bij zulke 'klimaatwerkwoorden' spreekt men daarom van een **nulvalentie**.

Werkwoorden als groeien, verwelken, wandelen, bestaan, voetballen ... hebben genoeg aan een onderwerp: het gras groeit, de bloem verwelkt ... Men noemt ze **monovalent**.

Veel werkwoorden hebben naast een onderwerp een voorwerp nodig: ze zijn **bivalent**. Zo hebben verslinden, maken, beheersen, belemmeren een lijdend voorwerp nodig om betekenis te hebben. 'Hij belemmert' of 'De tijger verslindt' hebben als zin geen betekenis. Ook werkwoorden of werkwoordelijke uitdrukkingen met een vast voorzetsel zijn bivalent: uitzien naar, wachten op, aanzetten tot, tuk zijn op ... Ze moeten een voorzetselvoorwerp krijgen.

Strikt genomen vragen ook werkwoorden als wonen, rijden en wegen een voorwerp: 'Hij woont in Antwerpen, rijdt veel naar Brussel en weegt 80 kilo'. Men spreekt van een plaats- (in Antwerpen), een richtings- (naar Brussel) en van maatobjecten (80 kilo). Werkwoorden als geven en zeggen zijn **trivalent**: je geeft en zegt iets aan iemand. Zulke werkwoorden roepen ook een meewerkend voorwerp op.

Deze benadering vertrekt dus niet van een metataalgebruik, maar wel van de betekenis van de werkwoorden en van de aanvullingen die al dan niet nodig zijn om het werkwoord en de zin hun **zin-volheid** te geven. Het is pas in een tweede instantie, en wanneer het nodig wordt, dat men overgaat tot benoemen van zinsdelen.

Deze benadering kan dus ook in het Frans gevolgd worden om leerlingen, in een eerste stap, betekenisvolle zinnen te leren bouwen en nadien, in een tweede stap, kan men overgaan naar het benoemen van de zinsdelen en daarbij doet men een beroep op de Nederlandstalige metataal.

Het is niet de bedoeling dat de leerlingen zelf de termen valentie, nulvalent, monovalent, enz. zouden hanteren.

Het spreekt vanzelf dat, zeker in dit verband, overleg en duidelijke afspraken met de leraren Nederlands onontbeerlijk zijn.

2.5.2.4 Contextuele benadering van grammatica

Zoals hierboven meermaals aangehaald, gebruik je het best zo veel mogelijk relevante communicatieve contexten die de memorisatie ondersteunen als je morfosyntactische structuren wil laten observeren, conceptualiseren en inoefenen.

'Context' heeft een discursieve dimensie (samenhang van een gesprek, gebeurtenissen, de gedachtegang) en een sociale dimensie. Die laatste heeft betrekking op de sociale rol van deelnemers aan een gesprek of aan een briefwisseling en hun onderlinge verhouding. Taalfuncties (bv. vragen, uitnodigen, aanvaarden, weigeren) hangen samen met sociale factoren zoals beleefdheid, formele of familiale omgangsvormen en tact. Dit beïnvloedt het gebruik van woordenschat en morfosyntactische structuren.

Sommige morfosyntactische structuren stel je het best voor als taalfuncties of in de context van semantische categorieën. Bv.

- om grootheden uit te drukken zijn niet alleen telwoorden relevant. Het kan ook via woorden of uitdrukkingen als (un) peu de, beaucoup de, quelques, plusieurs;
- om tijdsverbanden uit te drukken moeten, behalve de juiste tijden, ook bepaalde woorden en uitdrukkingen geactiveerd worden. Bv. aujourd'hui, demain, hier, dans une semaine, ce matin.

2.5.2.5 Concentrische of cyclische benadering

Wanneer leerlingen voor het eerst een taalstructuur of een gebruiksregel ontdekken, kan het volstaan om die enkel te verduidelijken zonder exhaustief te zijn. Later kun je het onderwerp hernemen en uitbreiden.

Bibliografie

1 Methodologie

CUQ, J.P., Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier-Hatier, Paris, 1996.

DESMET, P., GEVAERT, R., La grammaire pour quoi faire? Pour une approche communicative de la grammaire, K.U.Leuven, 1998.

GERMAIN, CL. - SEGUIN, H., Le point sur la grammaire, CLE International, Paris, 1998.

VIGNER, G., La grammaire en FLE, Paris, Hachette Français Langue étrangère, 2004.

2 Grammatica's

Deze grammatica's zijn nuttige werkinstrumenten voor de leraar en kunnen zeker als inspiratie-bron dienen om een lesevenheid rond communicatieve grammatica uit te werken.

ABRY, D. - CHALARON, M.-L., La grammaire des premiers temps (Niveau débutant. Niveau intermédiaire.), Presses universitaires de Grenoble, 1999.

DE SALINS, G., Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE, Didier-Hatier, Paris, 1996.
Een basiswerk

GREGOIRE, M., THIEVENAZ, O., Grammaire progressive du français avec 500 exercices, niveau intermédiaires, CLE International, Paris, 1997.

HOUYVET, J., Grammaires - Préparation au concours de professeurs des écoles /Premiers cycles universitaires / Formation continue des enseignants, Ellipses, Paris, 1996.
Bijzonder interessant en heel bruikbaar. Een must.

POISSON –QUINTON, S., MIMRAN, R., MAHEO-LE COADIC, M., Grammaire expliquée du français, Paris, CLE International, 2002.

RIEGEL, M., e.a., Grammaire méthodique du français, PUF, Paris, 1999.

Referentiewerk voor al wie betrokken is bij het onderwijs van het Frans als vreemde taal. Een leesbare synthese van de huidige kennis en onderzoeken in de domeinen van de linguïstiek en van de grammatica.

3 Oefenboeken

BERARD, E., LAVENNE, C., Exercices pour l'apprentissage du français, Didier-Hatier, Paris, 1992.

DE SALINS, G., DUPRE-LATOURE, S., Exercices de grammaire Junior, Paris, Didier-Hatier, 1991.

DE SALINS, G., DUPRE-LATOURE, S., Nouveaux exercices de grammaire, Paris, Didier-Hatier, 1991.

GREGOIRE, M., MERLO, G., Exercices communicatifs de la Grammaire Progressive du français – Niveau Intermédiaire, CLE International, Paris, 1998.

LIRIA, P., Les cahiers de grammaire française - Niveau Survie A2 - Les 18 thèmes les plus importants pour atteindre le niveau A2 dans plus de 90 activités contextualisées (+CD), Barcelona, Difusion, 2009.

Uitstekend materiaal. Kan gebruikt worden als aanvulling en als inspiratie voor toetsing.

LOISEAU, Y., MERIEUX, R., Exercices de grammaire française – Cahier Intermédiaire, Didier, coll. 'Point par Point', 1998.

POISSON –QUINTON, S., MIMRAN, R., MAHEO-LE COADIC, M., Exercices- Grammaire expliquée du français – Niveau intermédiaire, Paris, CLE International, 2003.

SIREJOLS, E., RENAUD, D., Grammaire – 450 Exercices - Niveau Intermédiaire, CLE International, coll. 'Le nouvel Entraînez-vous', Paris, 1999.

VICHER, A., Grammaire progressive du français pour les adolescents – Niveau Débutant, CLE International, Paris, 2002.

VICHER, A., Les couleurs de la grammaire 1 - Cahier de soutien et de révision, Paris, CLE International, 2001.

VICHER, A., Les couleurs de la grammaire 2 - Cahier de soutien et de révision, Paris, CLE International, 2002.

4 Fonetiek

CHARLIAC, L., MOTRON, A.-C., Phonétique progressive du français, avec 600 exercices, Paris, CLE International, 1998.

Een levendige en praktische benadering van de Franse klanken en uitspraak. Bruikbaar op alle niveaus.

LAURET, B., Enseigner la prononciation du français: questions et outils, Paris, Hachette, coll. Français Langue Etrangère, 2007.

Dit werk legt heel duidelijk uit waarom het verwerven van een correcte uitspraak zo belangrijk is bij het aanleren van een vreemde taal. Het biedt ook talrijke ideeën en oefeningen aan.

MATTER, J., Uitgesproken Frans - Oefenboek voor het leren of verbeteren van de uitspraak van het Frans door Nederlanders, De Werelt, Amsterdam, 1990.

Bijzonder nuttig werk voor leerkrachten geconfronteerd met leerlingen die moeilijk klanken onderscheiden of uitspraakproblemen hebben.

3 Leerautonomie en differentiatie

3.1 Leerautonomie

3.1.1 *Zelfsturend leren en communicatieve vaardigheid*

Reeds in de basisschool heerst de visie dat jongeren coach zijn van hun eigen leren. Dit impliceert dat leerlingen voor de sturing van hun leren terugvallen op kennis over hun leren en over leren in het algemeen, op specifieke leerstrategieën en op leerattitudes. Zo is leren leren voor de leerkracht van het basisonderwijs expliciet een aspect van zijn onderwijsopdracht. Een krachtige leeromgeving, die vooral tot reflectie en communicatie over leren uitnodigt, staat centraal.

In de basisschool werken leerlingen vaak met hoeken- en contractwerk en andere vormen van activerend of begeleid zelfstandig leren. Pedagogisch-didactisch vertaalt zich dat in aangepaste werkvormen. Immers, als we een krachtige leeromgeving willen scheppen met aandacht voor de verschillen tussen leerlingen, moeten we leerlingen de kans geven actief aan het leren deel te nemen. Variatie in de werkvormen motiveert de leerling.

Het verwerven van communicatieve vaardigheid houdt een rechtstreeks verband met leervaardigheid. Deze leervaardigheid is een voorwaarde opdat de leerlingen zich zinvol en doeltreffend kunnen inzetten. Tegelijk vormt zij de basis voor de ontwikkeling van de leerautonomie. Zo zullen zij in staat zijn – ook zonder hulp van de leraar -- hun taalvaardigheid levenslang verder te ontwikkelen of weer andere vreemde talen te leren.

3.1.2 *Waar kunnen leerlingen van de eerste graad al autonoom werken?*

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

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

Het leren van een taal mag dus niet altijd in een frontale les gebeuren. Aan de hand van gedifferentieerde opdrachten kunnen leerlingen individueel of in 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.

Enkele mogelijkheden:

- Binnen projectmatige vormen van Begeleid Zelfstandig Leren (BZL) kunnen de leerlingen werken met correctiesleutels, mogelijks in een Open Leercentrum (OLC). De leerling bepaalt zelf zijn tempo en timing en corrigeert zichzelf aan de hand van sleutels. Deze didactiek werkt differentiatie in de hand.
- Bij vormen van contractwerk gebruiken leerlingen opdrachtbladen of studiewijzers waarin verschillende oefeningen op diverse niveaus voorzien zijn. De studiewijzer geeft duidelijk aan wat moet en wat mag uitgevoerd worden en binnen welke tijd dat moet gebeuren. Dit is zeker mogelijk als herhaling, eventueel verdieping en uitbreiding na een hoofdstuk.

- Uiteraard zullen leerlingen van de eerste graad kopiërend en beschrijvend leren. Je kunt je wel afvragen wat het nut is van het gewoon kopiëren van een tekst van het bord. Daarom moedigen wij een aanpak aan waarin leerlingen begrippen of woorden uitleggen aan elkaar, samen op zoek gaan naar oplossingen voor hun taalprobleem, antwoorden vergelijken in pair work of elkaar corrigeren.
- Op het einde van een hoofdstuk of les kunnen de leerlingen zichzelf bevragen: wat kan / ken ik?

Enkele voorbeelden

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

Even nadenken ... Kruis aan.

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

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

Een aantal vormen van actief leren:

- *zelfstandig werken:* de handelende leerling voert opdrachten uit en bepaalt enkel of hij dat kan en ook doet. De leraar bepaalt wat en hoe geleerd wordt
- *zelfstandig leren:* de leerbekwame leerling beslist mee over hoe geleerd wordt, kan dat en doet dat ook. De leraar bepaalt wat en laat keuzevrijheid over hoe wordt geleerd.
- *zelfverantwoordelijk leren:* de autonome leerling bepaalt wat en hoe geleerd wordt, kan dat en doet dat ook. De leraar stimuleert.

- *coöperatief leren:* de leerlingen werken in kleine groepen op een gestructureerde manier samen aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsgenoten. Leerlingen leren met en van elkaar.
- *contractwerk:* organisatievorm waarbij voor iedere individuele leerling een activiteitenpakket voor een bepaalde periode (bijvoorbeeld een week) formeel is vastgelegd. Voor de afwerking van het pakket krijgt hij een bepaald deel van de lestijden (contractwerktijd) ter beschikking waarbij hij relatief zelfstandig over de duur en de volgorde van de onderscheiden activiteiten kan beslissen.
- *hoekenwerk:* De ruimte wordt in verschillende hoeken ingedeeld. Elke hoek is vanzelfsprekend geen 'echte' hoek. Een tafel tegen de muur kan ook een hoek zijn. Op een bepaald tijdstip in de lessen krijgen de leerlingen een aanbod van verschillende opdrachten en activiteiten. Deze opdrachten worden uitgevoerd in de verschillende hoeken. Deze hoeken zijn zo ingericht en de opdrachten zodanig opgesteld dat de leerlingen er zelfstandig aan het werk kunnen gaan. Meestal is de ruimte in een hoek beperkt zodat er bij hoekenwerk meer afspraken moeten gemaakt worden over wie op een bepaald moment in een hoek kan werken.

3.1.3 Leerstrategieën in de 1ste graad

Onze leerlingen dienen getraind te worden in (communicatieve) strategieën. Ze leren daarbij een reeks opeenvolgende stappen te zetten in hun denken of in hun taalgedrag en die stappen leiden tot een reproduceerbare en efficiënte aanpak.

Even belangrijk als "het weten wat" is immers "het weten hoe": weten hoe een conversatie te voeren, een correcte zin te schrijven, hoe een probleem op te lossen, weten hoe een taak aan te pakken en tot een goed einde te brengen, een briefje op te stellen ... Deze 'procedurele' kennis toont dat de leerling wat hij geleerd heeft, op een correcte manier kan gebruiken.

Suggesties

- Bij het laten lezen van een tekst kun je werken met een eenvoudig stappenplan, uitgedrukt in handelingen:
 - de leerlingen nummeren alinea's en regels.
 - met markeerstiften onderstrepen ze in verschillende kleuren de belangrijke begrippen of de moeilijk te spellen woorden.
 - zij proberen de betekenis van de sleutelwoorden en/of de woorden die ze niet begrijpen uit hun context af te leiden.
 - ze overleggen met hun buur over de gegiste betekenissen.
 - zij gaan op zoek naar betekenissen/afbeeldingen op Google of in een woordenboek.
 - bij twijfel kunnen ze hulp vragen aan de leraar.
- Binnen een dergelijke aanpak zijn de leerlingen actiever betrokken dan in lessen waar de leraar woorduitleg op het bord schrijft, die de leerlingen vervolgens kopiëren.
- Bij het consulteren van hun buur passen de leerlingen compenserende strategieën toe. In de eerste graad zijn die erg belangrijk: onze leerlingen ontwikkelen een actieve houding waarbij ze waar nodig vragen om bepaalde onbegrepen zaken nog eens uit te leggen, woorden of cijfers te spellen, bepaalde zaken te herhalen ...
- De leerlingen passen zoekstrategieën toe. Daartoe kunnen ze gebruik maken van ICT- middelen zoals woordenboeken, een browser, een spraakkunst, oefensites, een encyclopedie of toepasselijke thematische afbeeldingen.

3.2 Leerstijl en onderwijsstijl

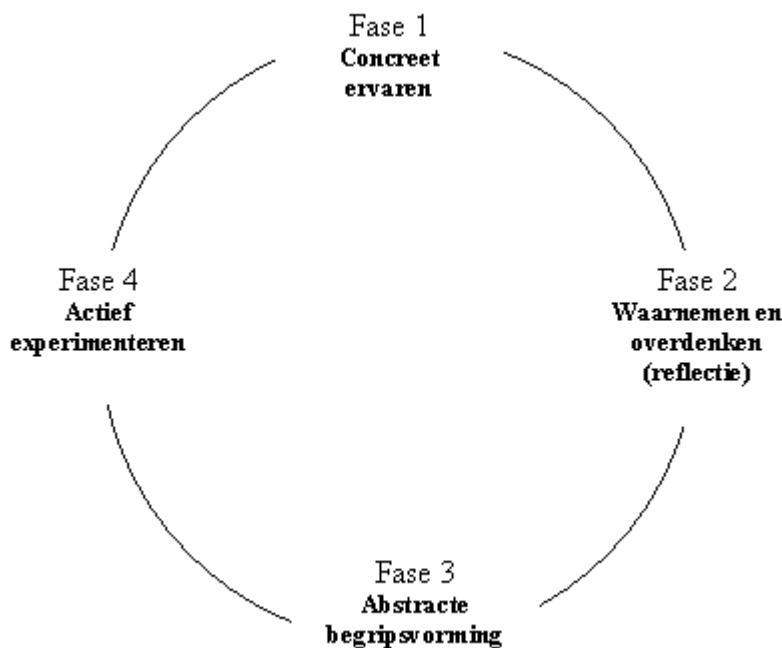
Een klas is geen homogeen geheel: niet alle leerlingen functioneren op dezelfde manier. Wil men hen zoveel mogelijk ondersteunen in hun leertraject dan moet men alert zijn voor hun persoonlijkheden en hun wijze van functioneren. "In een leerproces is het belangrijk de beginsituatie van de leerlingen goed in kaart te brengen en te beseffen hoe zij het best kennis en vaardigheden verwerven. Die beginsituatie is meestal niet voor elke leerling gelijk. Ook de wijze waarop de leerling leert, verschilt ⁽¹⁾". Met andere woorden leerlingen verschillen nogal in de wijze waarop ze leren.

Leren ⁽²⁾ kan je beschouwen als een proces dat uiteindelijk leidt tot gedragsverandering. In dit proces zijn verschillende fasen te onderscheiden, zoals het verzamelen van informatie, het toetsen van nieuwe inzichten of het nadenken over wat je overkomt of over de stappen die je gezet hebt.

De psycholoog Kolb deed onderzoek naar de verschillende manieren van leren van mensen en "onderscheidt twee dimensies in het leerproces. De eerste stelde hij voor op de verticale as en die loopt van concreet ervaren naar abstract theoretiseren. Met andere woorden: je kunt als leerder vertrekken vanuit de praktijk of vanuit de theorie. De tweede dimensie stelde hij voor op de horizontale as en die loopt van actief experimenteren naar reflectief beschouwen, of: van zelf uitproberen naar beschouwend redeneren. ⁽³⁾"

Kolb kon dus vier leerstijlen, die als fasen van elkaar afhankelijk zijn, vastleggen. Deze leerfasen kan men beschrijven in termen van de vaardigheden die bij die fasen horen:

- concreet ervaren
- waarnemen en overdenken
- abstracte begripsvorming
- actief experimenteren



(1) VANDEMAELE, A., Leerstijlen van Kolb in Breedbeeld – Onderwijstijdschrift van het VVKSO, Brussel, VVKSO, jg.2, nr 2, p. 21

(2) Zie voor meer informatie www.thesis.nl/kolb.

(3) VANDEMAELE, A., o.c., p.21

Kolb stelde dus dat mensen op vier verschillende manieren aan een leerproces kunnen beginnen: door te experimenteren, door waar te nemen, door te analyseren of door toe te passen. Maar hij stelde ook vast dat een leerling voorkeuren heeft voor bepaalde fasen uit die cyclus: hij begint bij voorkeur in één bepaalde fase of besteedt er de meeste tijd aan. Kolb ontdekte ook dat mensen geneigd zijn vooral die leerfase te ontwikkelen waar ze toch al 'sterk in zijn', waar ze zich veilig bij voelen en dat zij een "leerstijl" ontwikkelen

Leerfase	Leerstijl	Kernzin	Even toelichten
Concreet ervaren	Doener	Wat is er nieuw?	De doener houdt van experimenteren en lost problemen op door iets uit te proberen. Hij past zich goed aan aan nieuwe situaties. Soms kan een doener drammerig overkomen in zijn dadendrang. Het woord doener zegt het al. Het gaat om het 'doen'. Een doener werkt doelgericht, is een sociaal persoon en wil tastbare resultaten halen.
Reflectie	Bezinner	Even over nadenken	De bezinner kijkt hoe anderen een probleem aanpakken en denkt eerst na voordat hij iets doet. Hij ziet veel oplossingen, omdat hij een probleem vanuit veel standpunten kan bekijken. Daardoor neemt hij beslissingen soms traag. Een bezinner bezit een groot voorstellingsvermogen en is vooral bezig met concrete ervaringen.
Abstracte begripsvorming	Denker	Hoe is dat met elkaar gerelateerd?	De denker is goed in logisch denken en redeneren. Hij probeert algemene regels te ontdekken en leert het liefst uit boeken. Het is belangrijker dat ideeën logisch zijn, dan dat ze praktisch uitvoerbaar zijn. Voor een denker ligt de nadruk op de (logische) samenhang tussen zaken.
Actief experimenteren	Beslisser	Hoe kan ik dit toepassen in de praktijk?	De beslisser plant een taak en voert die uit. Hij is niet zo geïnteresseerd in theorieën. Hij doet het goed in conventionele intelligentietesten. Houdt zich liever bezig met technische problemen dan met mensen. Als het gaat om een probleem op te lossen waar één juiste oplossing voor gezocht moet worden, ben je bij de beslisser aan het goede adres.

"Kolb stelt dus dat er vier manieren zijn om iets nieuws te leren. Een probleem is dat de leraar meestal alleen voor de klas staat, en dat hij dus voor een leerstijl moet kiezen om een nieuw item in de leerstof aan te snijden⁽¹⁾." Met andere woorden de leraar heeft zijn eigen voorkeur om iets te benaderen, hij heeft zijn eigen onderwijsstijl: hij onderwijst zoals hij zelf graag iets zou leren en hij gaat meestal op hetzelfde punt van de leercirkel van Kolb beginnen. Dit kan een oorzaak zijn van leermoeilijkheden bij een aantal leerlingen die zich niet terugvinden in de benaderingswijze van de leraar.

⁽¹⁾ VANDEMAELE, A., o.c., p. 21

Kolb pleit er dan voor dat leerlingen ook aandacht zouden besteden aan manieren van leren waarin ze minder goed zijn maar ook dat de leraar voldoende variatie aanbrengt in zijn benadering en voor de nodige differentiatie zorgt. De leercyclus kan dan meer volledig en evenwichtig doorlopen worden, waarbij elke fase (en leerstijl) de aandacht krijgt die ze verdient. Een andere mogelijkheid is dat de leraar leerlingen via zelfstandig werk (bv. hoekenwerk) elk op hun eigen leerstijl appelleert.

3.3 Implicaties naar differentiatie en naar evaluatie

De leerlingen die we in de klas hebben volgen een levenslang individueel leertraject. De zorg voor een verantwoorde opbouw en de erkenning van de eigenheid van de leerling bewaken hierbij het hoogste rendement. Verschillen tussen jongeren zijn altijd aanwezig. Zij kunnen positief aangewend worden als we het didactisch handelen er op afstemmen.

Dit kan door: ⁽¹⁾

- door de keuze van **actieve werkvormen**

Vanuit de basisschool zijn jongeren vertrouwd met vormen van begeleid zelfstandig leren en interactief werken. Ook de eerste graad biedt leerinhouden het best zo aan dat de leerling er op een actieve manier mee aan de slag kan er zo inzicht in verwerft. Door actief te werken met leerinhouden en door de juiste keuze van werkvormen, omkadering en begeleiding kan de motivatie van de leerling verhoogd worden en krijgt de leerling meer verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces. De leerlingen nemen eigen leren in handen, leren van elkaar en van de leerkracht, leren overleggen en samenwerken, gaan zelf actief om met informatie en leren problemen oplossen. De leraar wordt dan én vakdeskundige én coach.

- door te zorgen voor **afwisseling tussen werkvormen**

Zo komen we tegemoet aan de verschillen in leerstijlen van leerlingen en verhogen we de motivatie van de lerende jongeren.

- door het aanleren van **verschillende studietechnieken**

De leraar besteedt aandacht aan het juist en rendabel leren verwerken van de nieuwe informatie. Aan de hand van eenvoudige toepassingen leren leerlingen:

- informatie vinden
- selecteren en verwerken
- probleemoplossende strategieën hanteren
- een eigen mening formuleren

- te **differentiëren**

De leerlingen werken niet meer allemaal tegelijkertijd aan hetzelfde onderwerp. Het bestaande klasverband wordt doorbroken door de leerlingen op te delen in groepen, naar aanleiding van bv. vorderings- of beheersingsniveaus. Cf. de paragrafen besteed aan differentiatie in de hoofdstukken over de communicatieve vaardigheden in dit leerplan.

⁽¹⁾ Cf. ook 3.1.2 Waar kunnen leerlingen van de eerste graad al autonoom werken?

Het volgende begrippenkader tracht –louter ter informatie- een aantal differentiatievormen op te lijsten:

<i>Differentiatie (algemeen)</i>	Een groeperingvorm
<i>Interne differentiatie</i>	Binnen de klas: de klasgroep wordt opgedeeld
<i>Externe differentiatie</i>	Over de klasgroepen heen: verschillende leerlingen uit verschillende klasgroepen zitten bij elkaar in een nieuw gevormde klasgroep.
<i>Tempodifferentiatie:</i>	De leerling heeft de mogelijkheid om zich in zijn tempo door de leerstof heen te werken. Wanneer de leerling de stof af heeft, gaat hij verder met een volgend onderwerp.
<i>Verdiepingsdifferentiatie</i>	De leerling heeft de mogelijkheid om zich in zijn tempo door de leerstof heen te werken. Wanneer de leerling de stof af heeft, kan hij zich verder verdiepen in de stof. Alle leerlingen moeten een minimumstof beheersen.
<i>Niveaudifferentiatie</i>	Binnen de klas of de school worden groepen van leerlingen gevormd op grond van hun begaafdheid of hun vorderingsniveau.
<i>Interessedifferentiatie</i>	Binnen de klas of de school worden groepen van leerlingen gevormd op grond van hun interesses of de keuze van een bepaald onderwerp.
<i>Leeftijdsgedifferentiatie</i>	Binnen de school worden leerlingen van dezelfde leeftijd bij elkaar in één klas geplaatst.
<i>Methodische differentiatie</i>	Hierbij wordt rekening gehouden met de verschillende manieren waarop kinderen iets kunnen leren ⁽¹⁾ .

- door de leerlingen te **betrekken bij de evaluatie**

In een assessmentcultuur wordt evaluatie als een onderdeel van het leerproces gezien, en is ze meer dan alleen een beoordeling tijdens een momentopname. De pedagogisch-didactische meerwaarde schuilt in de mogelijke bijsturing van het leerproces, de inzichten in het leerproces en de verhoogde leerling-betrokkenheid. Dit kan leiden tot nieuwe evaluatievormen zoals coöperatieve evaluatie, peer en/of zelfevaluatie. De jongere krijgt de kans zichzelf te ontdekken: zijn studiestijl, studie-inzet, studiemethode... Systematisch leren uit fouten zet de leerling aan tot zelfreflectie en zelfevaluatie. Een belangrijke stap naar zelfstandig leren. Cf. verder 5 Evaluatie.

⁽¹⁾ Cf. 3.2.1 Leerstijl en onderwijsstijl

4 ICT - integratie

4.1 ICT en de leesvaardigheid

Het zoeken en het lezen van informatie op het internet is een belangrijk doel dat de leraar Frans mee kan realiseren.

Het onderwijs heeft de belangrijke taak om leerlingen te leren omgaan met dit medium. Leerlingen moeten in staat zijn op een efficiënte manier informatie te lezen op het web. Ze moeten vertrouwd geraken met de specifieke kenmerken van het internet voor zover die hun leesgedrag beïnvloeden.

Het web is een medium zonder fysieke houvast: geen omslag, inhoudsopgave of register. Daardoor hebben lezers van webteksten dikwijls geen inzicht in de structuur van de website. Vaak hebben ze geen idee van wat er nog te vinden is en waar ze dat moeten zoeken. Een lezer van webteksten leest niet-lineair, dikwijls scant hij de pagina in tegenstelling tot iemand die papieren teksten leest. Papieren teksten worden van links naar rechts of van bladzijde naar bladzijde gelezen. Meestal gebeurt dat in een vaste volgorde.

Het web is een interactief medium waarin de lezer van onderwerp naar onderwerp, van hyperlink naar hyperlink gaat tot hij de gewenste informatie verzameld heeft. Die manier van lezen is verwant met het zoeken lezen van een papieren tekst, bijvoorbeeld bladeren in een krant of een brochure op zoek naar informatie. Dit gebeurt ook niet-lineair. Er is wel een verschil met het web. De lezer kan niet alleen kiezen in welke volgorde hij leest, de tekst wordt niet aangeboden in de standaardvolgorde. Hij kan via een zoekmachine of via een koppeling uit een andere website midden in een website terechtkomen.

Het is belangrijk dat leerlingen inzicht krijgen in de structuur van de webpagina. Meestal zoeken ze hun weg door telkens op een nieuwe koppeling te klikken. Ze proberen iets uit en wanneer ze de informatie niet vinden, proberen ze iets anders. Dit is niet altijd even efficiënt.

Inzicht in de rubrieken van een startpagina kan helpen om gericht te zoeken en te lezen. Dit zijn dikwijls standaardrubrieken waar je altijd een bepaald soort informatie kunt vinden. Een indexpagina met een aantal trefwoorden, alfabetisch of thematisch gerangschikt, is vergelijkbaar met het register in een boek of tijdschrift. Een goede site heeft meestal een sitemap ("plan du site"), die je een gestructureerd overzicht aanbiedt van alle rubrieken en onderverdelingen die je op die site kunt vinden, met de mogelijkheid door te klikken.

Bied de leerlingen echter zelf geschikte en betrouwbare webadressen aan waar ze snel belangrijke informatie kunnen terugvinden. Laat ze nog niet volledig vrij zoeken op het net.

4.2 ICT en de luistervaardigheid

Onze leerlingen zijn vertrouwd met de auditieve en visuele informatie op het internet. Zo worden er o.a. op webstekken van radio- en televisiezenders heel wat programma's digitaal aangeboden. Dit aanbod is soms bijna evenwaardig met de rechtstreekse programma's. Die programma's kunnen meestal achteraf nog gedurende een tijd beluisterd of bekeken worden.

Steeds meer bieden ook sites als Youtube en Dailymotion korte, authentieke beeldfragmenten aan die zeker ook bruikbaar zijn in de lessen Frans. Bovendien zijn ze vrij makkelijk op te slaan op de harde schijf en kunnen ze makkelijk hergebruikt worden, ook zonder Internetaansluiting.

Voor de leraar biedt het Internet dus heel wat luistermateriaal met een grote variatie in tekstsoorten: jeugdprogramma's, reclameboodschappen, aankondigingen, instructies, interviews, journaals, enz. Leerlingen oefenen zelfstandig met geluid- en beeldfragmenten van diverse websites, bv. een luisteropdracht op een elektronische leeromgeving.

Het gevolg van het grote aanbod van de media en communicatiemiddelen zoals sms, chat, telefoon, muziek, enz. is wel dat vele jongeren bijna constant een aantal taken tegelijk uitvoeren. Dit heeft ongetwijfeld een invloed op de kwaliteit van de uitgevoerde taken ook van het luisteren en kijken. De attitude om aandachtig en gericht te luisteren verdient dus extra aandacht in de les.

4.3 ICT en de spreek- en gespreksvaardigheid

De leerling moet in staat zijn om informatie te verzamelen over het onderwerp waarover hij spreekt. Het Internet is een informatiebron die de leerlingen spontaan raadplegen bij de voorbereiding van een taak. De leraar kan hen hierbij ondersteunen door hen bepaalde URL's aan te bieden.

Een spreekopdracht kunnen ze bijvoorbeeld ook met een (eenvoudige) ondersteunende presentatie naar voren brengen. Een dia kan het 'spreekplannetje' vervangen. Ook voor het tonen van begeleidend beeldmateriaal kan presentatie in de eerste graad gebruikt worden. Mogelijkheden om hun spreekopdracht te ondersteunen vinden ze ook bij allerlei mindmapsoftware. Een mindmap kan een 'klassiek' spreekplan vervangen.

4.4 ICT en de schrijfvaardigheid

Kritisch staan tegenover de beperkingen ervan.

Zinvol omgaan met automatische tekstcorrectie.

Bij het opmaken van een tekst leesbaarheid, uniformiteit, en een consequente vormgeving nastreven.

Een uniform lettertype gebruiken, systematisch dezelfde witruimte rond titels toepassen

Ook in het schrijfonderwijs is ICT niet meer weg te denken. We verwijzen hiervoor naar **het raamplan ICT van de eerste graad**. Dit werd in 2007 aangepast in functie van de vakoverschrijdende eindtermen ICT. Scholen kunnen kiezen hoe ze die eindtermen realiseren. Bij voorkeur gebeurt het in samenwerking met verschillende vakken. En hier is er dus een kans tot overleg en afspraken tussen de leraren Nederlands en Frans.

Voor Nederlands moeten de leerlingen de elementaire vaardigheden beheersen om met een tekstverwerker eenvoudige documenten zoals een brief of een e-mail of een samenvatting van een verhaal te produceren. Hiervoor moeten ze enkele belangrijke opmaakkenmerken in een tekst kunnen aanbrengen zoals het wijzigen en ongedaan maken van lettertype en lettergrootte, letterweergave (vet, onderstreept, cursief), uitlijnen, centreren, links uitlijnen, uitvullen, instelling van marges en tabulatie). Daarenboven leren ze de formele kenmerken van een brief en e-mail herkennen. Een aantal van die vaardigheden moeten de leerlingen ook verwerven om de doelstellingen Sch5 en Sch6 van dit leerplan Frans te kunnen realiseren. Overleg en afspraken tussen leraren Frans en Nederlands liggen hier voor de hand.

Als de school de keuze maakt om ICT in een apart vak onder te brengen, dan moet er overleg zijn met de leraar ICT.

Het schrijven met een tekstverwerker heeft ook gevolgen voor het schrijfproces.

Leerlingen hebben de neiging om minder planmatig te werken eens ze voor het scherm zitten. Ze bouwen hun tekst al schrijvend op. Ze kunnen op elk moment schrijffouten corrigeren of woorden en zinnen verplaatsen. Maar schrijven op de pc kan aanleiding geven tot nieuwe fouten: woorden worden vergeten of zinnen kloppen niet meer. Dit kan worden vermeden door een grondige revisie van de tekst achteraf. Het schrijven met de tekstverwerker sluit dus beter aan bij schrijvers met een reviserende strategie. Bij hen komen de ideeën meestal al schrijvend en achteraf kunnen ze aan de hand van vragen nakijken of hun tekst aan de eisen voldoet.

Wil je leerlingen met een plannende schrijfstrategie aan het werk zetten op de pc, dan hoort hier een aangepaste didactiek bij. Het is belangrijk dat leerlingen de verschillende stappen van het plannen leren zetten.

Ten slotte opent tekstverwerking didactisch bijzonder aantrekkelijke perspectieven. Het verdient aanbeveling om schrijfp opdrachten ook in de klas op de computer te laten maken. Zo worden de leerlingen vertrouwd met tekstverwerkingsprogramma's en kunnen ze bijgestuurd worden indien nodig. Oefening baart immers kunst. De leerling kan zijn tekst ook zeer snel herschrijven nadat de leraar die heeft nagekeken.

4.5 In welke mate kunnen ondersteunende computertoepassingen leerlingen zelfstandiger laten werken?

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

Suggesties

- Werken met een ELO of leerplatform. Een elektronisch leerplatform is een digitaal middel dat heel wat mogelijkheden tot e-learning bevat. Een aantal bekende ELO's zijn EloV (Blackboard), Smartschool, Dokeos, Claroline, Moodle, StudyPlanet (Tools2Team) en BZL Digitaal.
- Een leerplatform biedt de mogelijkheid om met de leerlingen te communiceren via een digitale postbus.
- Het laat toe bestanden en opdrachten beschikbaar te maken, zowel thuis als in de klas. Presentaties en luisterfragmenten die in de klas getoond of beluisterd werden, kunnen op dit leerplatform geplaatst worden.
- Op het leerplatform vindt de leerling extra oefenmateriaal. Remediëring, consolidering en het ontwikkelen van individuele leertrajecten worden op die manier mogelijk.
- Leerlingen kunnen binnen een beschermd forum hun mening uiten over onderwerpen die in de les ter sprake kwamen.
- Het leerplatform bevat bovendien een rapporteringmodule waarin de leraar toetsen kan plaatsen en de vorderingen van zijn leerlingen kan volgen.
- Computers met projectie bieden extra didactische ondersteuning. De leraar kan tijdens zijn les de volgende zaken projecteren of laten beluisteren: lesvoorbereidingen, presentatie, online definities, afbeeldingen en korte filmpjes (bv. van YouTube of van TV5), de correcte antwoorden op oefeningen, beeldwoordenboeken, korte geluidsfragmenten, enz. In die zin zal een computergestuurde projector over afzienbare tijd transparanten, cd-spelers, woordenboeken en video vervangen.
- Er zijn heel wat oefensites waar de leerling op eigen tempo kan werken op vaardigheden, grammatica, spelling en woordenschat.
- De meeste schoolboeken en zekere jeugdtijdschriften bieden extra materiaal en webquests aan op een cd of op een website. Dat materiaal blijft te vaak onderbenut.
- De leerlingen kunnen bij het schrijven hun spellingchecker leren hanteren. Zij identificeren onderstrepingen in het rood, groen of blauw, weten hoe zij het correcte woord kunnen vinden en weten waarom ze de fout maakten. In principe mogen er in hun geschreven teksten geen onderstrepingen meer blijven staan.
- De leerlingen leren een eenvoudige elektronisch woordenboek gebruiken.

Bibliografie

1 Methodologie

CORDA, A., Internet in het talenonderwijs, Coutinhi, Bussum, 1999.
Overzichtswerk rond de toepassingsmogelijkheden van ICT in het talenonderwijs.

CUSTERS, G., PAQUIER, E., RODIER, C., Internet – 150 activités – Niveau intermédiaire (A2), Paris, CLE International, 2004

De auteurs hebben 50 stabiele sites uitgekozen en voor elke 3 opdrachten ontworpen op 3 verschillende niveaus. De selectie en de opdrachten laten toe op een zinvolle, ludieke en communicatieve manier tal van culturele aspecten van de Franstalige wereld te ontdekken

VAN ROMPAEY, K., Internet voor de moderne talenklas, Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor Didactiek' nr. 2, 1998.

Dit Cahier laat, op duidelijke wijze, zien dat VT – leraren met ICT beter gewapend zijn om de leerplandoelstellingen te halen. Duidelijke beschrijving van basishandelingen voor e-mail en andere Internetactiviteiten. Ook talloze praktische tips om geïntegreerde lesactiviteiten te organiseren.

2 Nuttige sites

Eerder dan een lijst aan te bieden van losse sites die bruikbaar kunnen zijn voor het taalonderwijs Frans, opteert het leerplan ervoor zich hier te beperken tot het opgeven van een aantal "webbibliografieën". Dit zijn synthetische lijsten, die een overzicht bieden van nuttige sites voor diverse rubrieken.

www.frans-documentatiecentrum.be/

Frans Documentatiecentrum voor Vlaanderen Krijgslaan, 20-22. B-9000 GENT.

Een goudmijn qua materiaal. Vriendelijke dienstverlening

http://pagesperso-orange.fr/aftlse-tice/fr_home.html

Heel interessant voor leraren op zoek naar ICT-activiteiten in het Frans

Clicnet: <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/fle.html>

De site van Fédération Internationale des Professeurs de Français, de FIPF: <http://www.fipf.org>

Commission de l'Europe de l'Ouest de la FIPF: <http://www.ceo-fipf.org>

De site van FrancParler, een goudmijn van info, materiaal en advies: <http://www.franc-parler.org>

Français langue étrangère: <http://www.fle.fr/guide/ressource/intro-res.html>

Le Quartier français du village planétaire: <http://www.richmond.edu/~jpaulsen/gvfrench.html>

De Weboscope : <http://www.weboscope.be>

De CIEP: <http://www.ciep.fr>

Downloadbare brochure "50 jeux de langue pour tous": <http://users.skynet.be/Landroit/50Jxlang.rtf>

Een herwerkte versie van die brochure is te bekommen voor € 3 op het nummer 02 413 32 74 van de "Service de la langue française de la Communauté française de Belgique", secretariat.Ingfr@cfwb.be

FORMACOM: <http://form-a-com.org>

5 Evaluatie

5.1 Rol van de evaluatie in het onderwijs- en leerproces

De evaluatie heeft een dienende rol in het onderwijs- en leerproces. Evalueren betekent altijd terugkoppelen. Men wil de doeltreffendheid van het voorbije leerproces onderzoeken en er passende conclusies uit trekken:

- om te bepalen in welke mate leerlingen de leerplandoelstellingen bereikt hebben;
- om leerlingen te helpen bij een goede oriëntatie en studiekeuze;
- om waargenomen tekorten te remediëren;
- om het leergedrag van de leerlingen en het eigen onderwijsgedrag te optimaliseren.

5.2 Leren is leren en toetsen is toetsen

Toetsen volgt op een inoefenfase die zich over een bepaalde periode uitstrekt. Een leerling moet eerst gedurende enige tijd de gelegenheid gehad hebben om te oefenen op het vlak van de communicatieve en functionele vaardigheden (woordenschat en morfosyntaxis). Pas daarna kan getoetst worden.

Zolang de oefenfase duurt, kan je inspanningen van de leerling observeren, begeleiden en bijsturen. Dit is proces begeleiding. Productevaluatie heeft te maken met toetsing. Het resultaat er van brengt het uiteindelijke leerresultaat in kaart, meestal onder de vorm van punten.

5.3 Verschillende types van evaluatie

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

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

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

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

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

Permanente evaluatie is het resultaat van de continuë beoordeling van de prestaties, vaardigheden en attitudes. Permanente evaluatie gebeurt door geregelde observatie (en notitie) van het taalgedrag van de leerling, naast kleine overhoringen en taken in de loop van een leerperiode (het zogenaamde 'dagelijks werk').

Die overhoringen en taken hebben zowel betrekking op de communicatieve als op de 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 kunnen we ook de leerplangebonden attitudes verrekenen. De evaluatie van attitudes moet wel steeds met de nodige relativering gehanteerd worden. Het is een bijkomend aandachtspunt voor de leraar, dat heel wat organisatie met zich brengt. We richten ons dan op enkele aanwijsbare attitudes zoals de bereidheid om de doeltaal te begrijpen en te gebruiken, of de bereidheid tot vormcorrectheid.

Evaluatie is en blijft op de eerste plaats een verantwoordelijkheid van de leraar.

Daarnaast zijn er vormen van **zelfevaluatie, peer evaluatie en co-evaluatie en reflectie**.

Peer evaluatie "is een proces waarin medeleerlingen die eenzelfde leerproces hebben doorgemaakt elkaar evalueren. Concreet betekent dit dat leerlingen elkaar gaan evalueren volgens vooraf bepaalde criteria."⁽¹⁾ Een belangrijk voordeel hiervan is de grotere betrokkenheid van de leerlingen en een sterker bewustzijn van de criteria waaraan het product of de aanpak dienen te voldoen.

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 leerkracht en de leerlingen samen de criteria bepalen en effectief samen evalueren.

Bovendien is er de mogelijkheid van het aanleggen van een **portfolio**, ook op dit niveau.⁽²⁾ "Een didactische portfolio (vooruitgangsportfolio, procesportfolio) impliceert dat de lerende materiaal verzamelt over een korte of langere periode, en aan de hand van werkstukken in verschillende etappes zijn toenemende competentie illustreert en bespreekt. Vermits reflectie, zelfevaluatie en remediëring binnen een leerproces een centrale rol innemen, is de portfolio geen momentopname, maar gebeurt de bewijsgaring immers gespreid over een langere periode.

Geïnspireerd door de Europese Taalportfolio ontwikkelen een aantal uitgeverijen korte, aangepaste versies, waarbij zij de checklists enten op de concrete leerinhouden uit het handboek. Daarbij voorzien ze extra kolommen waarbij de leerkracht 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 taakgericht of zelfstandig werk. Bij zelfstandig (groeps)werk kan de leerkracht immers niet alle lerenden gaan controleren en niet al hun producten gaan corrigeren, vermits de taken vaak divers zijn en de lerenden niet op vaste teksten of corpora werken. De aanwezige leerkracht/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."⁽³⁾

Een model zoals dat van het Europees taalportfolio voor Vlaanderen is een Vlaamse versie, speciaal gemaakt voor jongeren vanaf 10 jaar en heeft als bedoeling om alles wat een jongere leert in en buiten de lessen moderne vreemde talen te illustreren, en te ondersteunen.⁽⁴⁾

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.

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

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

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

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

5.4 Reproductie, transfer, open communicatieve opdrachten

Zowel in de inoefenfase als bij de evaluatiefase onderscheiden we verschillende type opdrachten: opdrachten gericht op reproductie, opdrachten gericht op transfer en open communicatieve opdrachten. Die verschillende types behoren niet tot scherp afgebakende categorieën. Er bestaat een soort van continuüm. ⁽¹⁾

5.4.1 Reproductie

De **kennisgerichte opdrachten** steunen sterk op het geheugen. Hier gaat het immers vooral om het kunnen reproduceren van eerder geleerd materiaal. We verwachten geen productieve inbreng van de leerlingen. Lezen en luisteren zijn herleid tot het begrijpen van behandelde teksten, 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, ...

5.4.2 Transfer

De **tweede soort opdrachten** mikt op transfer, het inzien en begrijpen. De leerlingen hebben inzicht in het aangereikte materiaal en kunnen het in beperkte mate naar een andere, maar gelijkaardige situatie 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 in een nieuwe situatie, zinnen bouwen met andere woorden. De context en de situatie worden aangereikt.

5.4.3 Creatief - communicatieve opdracht

Bij deze opdrachten moeten de leerlingen geleerd materiaal gebruiken in nieuwe en concrete situaties. Zij krijgen een opdracht waarbij ze op een zelfstandige manier met het materiaal omgaan. Het begrip 'correct kunnen 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 zij een bepaalde situatie aangeeft, een doelpubliek, en een doel. Een voorbeeld: je schrijft een kaartje naar je vriendin. Daarin vertel je over je vakantie. De leerlingen kunnen zich baseren op 5 tekeningen.

Werk zoveel mogelijk naar opdrachten van het derde niveau toe. Strikte reproductietaken kunnen als opstap, eventueel in een tussentijdse evaluatie, maar zijn zoveel mogelijk te mijden in een eindevaluatie ⁽²⁾. Uiteraard moet je hierbij rekening houden met de mogelijkheden van je leerlingen.

5.5 Integratie van kennis en vaardigheden

Het moge duidelijk zijn dat kennis en vaardigheden nauw verweven zijn. Het gaat niet om aparte circuits. Leerlingen hebben bepaalde woordenschat nodig, moeten beschikken over grammaticale structuren, moeten kijken hebben op de opbouw van bepaalde soorten gesprekken of tekstsoorten om vaardig te zijn: te kunnen spreken,

⁽¹⁾ VVKSO, Een Visie op het Onderwijs Moderne Vreemde Talen, 2007, p.14-17.

⁽²⁾ Onder eindevaluatie verstaan we de wijze waarop de school de afronding van de evaluatie organiseert: proefwerken, summatieve proeven

gesprekken voeren, schrijven, lezen en luisteren. Het is aan de leerkracht om hierover te waken en om opdrachten te geven die uitdagend zijn en tegelijkertijd relevant voor het niveau van de leerling.

5.6 Hoofdkenmerken van een goede evaluatie

5.6.1 Doelmatigheid

Een doelmatige toets moet aan de kwaliteitseisen aangaande drie aspecten beantwoorden: *validiteit, betrouwbaarheid en efficiëntie*.

1 Validiteit

Validiteit is de mate waarin de toets meet wat hij beweert te meten. «Validiteit verwijst naar de mate waarin we een gegeven toetsresultaat kunnen interpreteren als een indicatie van de vaardigheden die we willen meten.» ⁽¹⁾

Een **belangrijk kenmerk** van een 'valide' toets is zijn representativiteit, zijn **graad van overeenkomst met de leer- en opleidingsdoelen**, m.a.w. toetsen en examens dienen dus een afspiegeling te zijn van wat de leerlingen moeten kennen en kunnen. De output van de toets moet de leraar toelaten na te gaan in welke mate de leerling in staat is de doelen te realiseren of de relevante vaardigheden te gebruiken. Men moet dus aan de hand van de toets kunnen vast stellen of de leerplandoelstellingen al dan niet bereikt zijn.

2 Betrouwbaarheid

De leerling moet vooraf precies weten wat je zal vragen en op welke wijze de toets zal verlopen. De toets ligt in het verlengde van de oefenworm. Een toets moet ook glashelder zijn. De opgaven mogen niet verkeerd begrepen worden. De leerlingen zijn ook op de hoogte van de weging over de verschillende toetsonderdelen. Het resultaat mag niet beïnvloed worden door externe factoren, die losstaan van wat je wenst te meten. De vorm mag geen bijkomende moeilijkheid uitmaken.

Alle betrokkenen moeten weten welke prestaties verwacht worden om een bepaalde beoordeling te krijgen. Concreet: wanneer is een prestatie voldoende goed om te concluderen dat de doelstelling op voldoende wijze bereikt wordt? Welke prestatie leidt tot een uitmuntende score?

Een ander belangrijke factor in het bepalen van de graad van betrouwbaarheid is de variatie in vraagvormen (Cf infra 5.2): "Hoe gediversifieerd een toets, hoe hoger zijn betrouwbaarheid." ⁽²⁾

3 Efficiëntie en haalbaarheid

«Opdat een toets haalbaar zou zijn moeten de doelstellingen (b.v. een beperkt aantal doelstellingen), de inhoud (b.v. de lengte van een tekst), de methode (de tijd die nodig is om een instructie uit te voeren of om een opdracht uit te werken, b.v. om meerkeuze vragen op te stellen), de meting (het produceren of corrigeren van de output) binnen de beschikbare middelen en tijd kunnen gerealiseerd worden, zowel voor de leraar en de leerling als voor de schoolorganisatie.» ⁽³⁾

«Ook de vragen of de betreffende evaluatiemethode wel de meest geschikte is om de vooropgestelde doelstellingen te evalueren en of de evaluatiemethode wel degelijk de noodzakelijke informatie oplevert, zijn hier aan de orde.» ⁽⁴⁾

(1) VAN THIENEN, K., SCOLLAERT, R., Gewikt en gewogen – Evaluatie van communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs, Leuven, Garant, 2000, p.50

(2) VAN THIENEN, K., o.c., p.50

(3) VAN THIENEN, K., o.c., p. 57-58

(4) VAN PETEGEM, P., VANHOOF, J., Evaluatie op de testbank, Mechelen, Wolters-Plantyn, 2002, p.85

Bij evaluatiebeurten dienen niet steeds alle vaardigheden aan bod te komen. Je hoeft bv. Niet voor elke ~~periode~~ evaluatiegegevens te hebben met betrekking tot de gespreks- en spreekvaardigheid. Je kunt en hoeft niet alles te meten. Dat geldt in het bijzonder voor attitudes. Detailobservaties bv. bij gespreksvaardigheid zijn slechts zinvol als ze bijdragen tot remediëring. En ten slotte: verslaggeving bij mondelinge toetsen kan beperkt blijven op voor waarde dat ze een duidelijk beeld geeft van de toetsvorm, de taak, de gebruikte evaluatievorm en het resultaat van de leerling.

5.6.2 Objectiviteit

In een objectieve evaluatie hebben leerlingen de kans om hun prestaties te demonstreren zonder dat niet relevante individuele kenmerken van invloed zullen zijn op de beoordeling. Elke leerling moet met andere woorden dezelfde kansen krijgen.

Onder objectiviteit verstaan we in de eerste plaats dat de beoordelaar (als persoon) geen enkele invloed mag hebben op de evaluatieresultaten van de geëvalueerde.

Communicatieve vaardigheden kan je nooit 100 % meten. Je kunt je objectiviteit wel verhogen door een gelijkwaardige taak te geven aan elke leerling, door je te baseren op verschillende metingen en door voor elke leerling dezelfde parameters (en evaluatieschalen) te hanteren.

5.6.3 Afspreken met collega's

Hoewel elk leerplan specifieke leerplandoelstellingen bevat, is het belangrijk om binnen de school een coherente evaluatiepraktijk uit te bouwen. Dit kan door je eigen praktijk van toetsen regelmatig te confronteren met die van andere collega's.

5.7 Verhouding Kennis – Vaardigheden

“Uitgangspunt van elke evaluatie zijn de leerplandoelstellingen... Bij taalonderwijs zijn die doelstellingen in de eerste plaats als taaltaken geformuleerd. Het is dan ook evident dat evaluatie nagaat of en in hoeverre die doelen bereikt werden.

Bij een betrouwbare evaluatie zullen de vaardigheden dan ook duidelijk zwaarder doorwegen. Ze situeren zich vooral in de tweede en derde fase (die van de transfer en het creatieve) ⁽¹⁾. De processen die leiden tot het realiseren van die doelstellingen, verlopen zoveel mogelijk via authentieke taal taken en zijn moeilijk op te splitsen in 'kennis' en 'vaardigheden'. Kwantificeren van die componenten is dan ook heel gevaarlijk en kan leiden tot misverstanden.” ⁽²⁾

5.8 De soorten vragen

Zoals in 5.3.1 reeds werd aangebracht is een grote variatie in vraagvormen een onontbeerlijke voorwaarde voor een betrouwbare en valide evaluatie. Hier formuleert men o.a. de nood aan definitie van de voornaamste vormen van vragen en tevens aan een bepaling van hun mogelijkheden en beperkingen. We zullen die voornaamste vormen van vragen overlopen maar het is niet de bedoeling één of ander klassement op te stellen van betere en minder goede vraagvormen – al die vragen zijn in se 'goed'- maar wel even toe te lichten

- welke zijn die vormen van vragen;
- wat zij toelaten te meten;
- welke beperkingen zij hebben of welke problemen zij kunnen stellen.

(1) Cf. 5.4 Reproductie, transfer, open communicatieve opdrachten

(2) VVKSO, Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen, Brussel, VVKSO, M-VVKSO-2007-062, p.18

Niet elke vraagvorm is geschikt voor elk leerdoel. In een toets of in een inoefen- en verwerkingsopdracht kan men opteren voor open vragen (essayvragen, ...), gesloten vragen (waar/onwaar, meerkeuzevragen, ...), een dictee, vertaal- of hertaalopdrachten of een combinatie van die verschillende opdrachtvormen.

1 Open vragen

Bij open vragen moet de leerling zelf het antwoord formuleren. Men onderscheidt twee belangrijke soorten: de essayvraag en de korteantwoordvraag

1.1 De essayvraag

Bij essayvragen moet de leerling het antwoord zelf produceren. Daarbij heeft hij een zekere vrijheid in de manier waarop hij dat doet. Deze antwoordvrijheid kan echter verschillen naargelang van de wijze waarop aan het antwoord beperkingen werden opgelegd. Vandaar dat men een onderscheid maakt tussen niet-begrenzende en begrenzende vragen.

1.1.1 De niet-begrenzende open vraag

Wat?

- de leerling heeft veel vrijheid om de aard en de opbouw van zijn antwoord te bepalen;
- men gebruikt werkwoorden als “bespreken”, “uitleggen”, “analyseren”, “beoordelen”, “vergelijken”, “confronteren”, “aantonen”
- “open eind opdracht”, er kunnen verscheidene goede antwoorden mogelijk zijn;
- kan een realistisch en authentiek karakter hebben

Mogelijkheden

- laat toe vrij complexe mentale vaardigheden te meten: nadenken – planning, organisatie van het denken en van de activiteiten van de twee soorten geheugen (het kortetermijngeheugen en het langetermijngeheugen) – coherentie in de formulering;
- laat toe te benaderen: analyse - synthese - formulering van oordeel of eigen mening, formulering van waardeoordelen, enz.;
- mogelijkheid tot creativiteit (bv. uitbeelding van ...)

Moeilijkheden

- vereist een vrij hoog niveau van taalcompetentie en is niet noodzakelijk een meting van inzicht;
- eerder ongeschikt voor nagaan van feitenkennis;
- factor tijd;
- feedback;
- probleem van weging: op hoeveel punten? Vanaf wanneer is het antwoord "voldoende"?
- soms grote (en soms onoplosbare) problemen bij quoteren: onbetrouwbaarheid en grote variatie naargelang van de verbeteraar.

Raadgevingen

- noodzaak van beperkingen dus “echte zuivere open items” met omzichtigheid aanwenden,
- bruikbaar voor ‘bonusvragen’ en differentiatie;
- niet echt zinvol voor beginners.

1.1.2 *Begrenzende open vragen*

Wat?

- de leerling formuleert zijn antwoord binnen een nauwkeurig afgebakende context (lengte, vorm, inhoud van het antwoord);
- “w-vragen” (Wie ? Wat? Waarom? Wanneer? ...) of “Grille de Quintillien” (Qui? Quoi? Où?...);
- zie ook verder 3 De tekenvraag of item met illustratie.

Mogelijkheden

- laten toe vele directe vragen te formuleren;
- laten toe volgens vooraf bepaalde en door de leerlingen gekende criteria te beoordelen;
- hogere objectiviteit;
- bruikbaar op alle niveaus;
- reproductie, globaal begrijpen, lees-, luistervaardigheid en schrijfvaardigheid;
- bieden ondersteuning aan bij steloefeningen / syntheseopdrachten.

Raadgeving

- aandacht voor baremisatie (manier van toekennen van punten) en weging (bepaling van het gewicht van elk van de aspecten in een antwoord), o.a. voor moderne vreemde talen, bij gebruik van doeltaal bij geschreven antwoorden op vragen van begrijpend luisteren / lezen.

1.2 **De korteantwoordvraag**

Wat?

- de lengte van het antwoord is gelimiteerd tot een getal, een woord, een zin of een zinsdeel;
- vormen:
 - vragende vorm: "En quel siècle a vécu Molière?"
 - opdrachtvorm: "Donnez deux synonymes de parler."
 - invulvorm (var. : substitutie): "La capitale de la France est"

Mogelijkheden

- bruikbaar op alle niveaus, laat vlugge en objectieve score toe, gemakkelijk op te stellen en gemakkelijk te verbeteren;
- geschikt voor historische begrippen;
- geschikt voor deelelementen;
- meet hoofdzakelijk kortetermijngeheugen, stapelgeheugen.

Moeilijkheid

- neiging tot overgebruik invul- en substitutievragen;
- het uitsluitend gebruik van korteantwoordvragen kan leiden tot minder goede studiemethoden;
- taalarm;
- geeft geen informatie over transfer- of gebruikscapaciteiten (meting van inzicht, toepassingen en productie) noch over bekwaamheid tot uitstippelen van oplossingswegen.

Raadgeving

- dergelijke vraagvorm met mate gebruiken;
- gebruik van de beginletter als stimulus niet systematiseren;
- vooraf lijst van synoniemen of andere aanvaardbare antwoorden vastleggen;
- opletten voor de “maat” van de gaten: ze moeten altijd dezelfde grootte hebben.

2 Gesloten vragen

2.1 Alternatief

Wat?

- “Waar / Onwaar”, “Juist / Onjuist”, “True / False”, “Vrai / Faux”, enz.

Mogelijkheden

- lijkt vrij gemakkelijk op te stellen;
- laat toe vrij vlug kennis en inzicht te meten.
- geschikt om het bereiken van eenvoudige én complexe leerdoelen te meten;
- bruikbaar bij het meten van lees- en luistervaardigheid.

Raadgevingen

- ontkenningen duidelijk onderstrepen / dubbele ontkenningen vermijden;
- exacte beweringen niet langer maken dan de verkeerde;
- verhouding Juist – Onjuist: 1/3 – 2/3;
- het alternatief in zijn “zuivere vorm” is te mijden: de bedoeling van deze vraagvorm is niet de leerlingen alleen te laten kiezen, maar ze ook tot nadenken aan te zetten: vandaar de noodzaak tot compenseren: rechtzetten / niet vermeld / verantwoorden;
- Bij toetsen van de leesvaardigheid is het aan te raden een “juist – onjuist” te laten voorafgaan door een oefening op het globaal begrijpen.

2.2 Meerkeuzevraag (MCQ)

Wat?

Een meerkeuzevraag bestaat uit twee delen:

- de itemstam: de vraag, uitspraak, opdracht;
- de keuzemogelijkheden (afleiders) waarvan één (of meer) het juiste antwoord is.

Mogelijkheden

- bruikbaar voor begrijpend lezen en begrijpend luisteren, congruentie, discriminatie, definities, oorzakelijke verbanden;
- heel bruikbaar als controletest na verbeteringen van toetsen, taken of steloefeningen, op grond van een didactische foutenanalyse.

Moeilijkheden

- kan problemen stellen bij het quoteren, eigenlijk bij voorkeur gokcorrectie toepassen;

- moeilijk op te stellen (gevaar voor "haarklieverij"): liefst 4 mogelijkheden (of bij sterkere klassen, 3 mogelijkheden + ?) al dan niet gekoppeld aan verantwoording;
- het risico bestaat fouten te induceren of leerlingen onnodig aan het twijfelen te brengen;
- dyslectische leerlingen scoren hier doorgaans minder goed op

Raadgeving

- een goede keuze van mogelijkheden (afleiders of distractoren) laat toe de oorzaken van leermoeilijkheden te diagnosticeren, zoals verwarringen en verkeerde veralgemeningen;

2.3 Matching of sorteervraag

Wat?

- verbinden van elementen uit twee reeksen;
- eliminatievraag.

Mogelijkheden

- laat toe capaciteit tot leggen van verbanden te meten / geen productie;
- bruikbaar voor syntaxisoefeningen (maar opletten voor syntactische en semantische coherentie) en allereerste collocaties, frequente woordcombinaties.

Raadgevingen

- liefst geen gelijke kolommen: liefst meer antwoordelementen dan vraagelementen;
- heel duidelijk zijn in formulering van opdrachten: is er meer dan één goede combinatie mogelijk;
- opletten voor de weging en het gevaar van kettingen van fouten: koppelingen beïnvloeden elkaar (1 fout = 2 fouten);
- gebruik van pijlen vermijden, voor keur geven aan combinatie roosters;
- het laten motiveren kan soms raadzaam zijn.

2.4 Rubriceer- of classificatievragen

Wat?

- variante op matching;
- i.p.v. twee lijsten / kolommen, rangschikken van reeksen elementen in verscheidene categorieën.

Mogelijkheden

- (klank)verschillen laten onderscheiden;
- bruikbaar voor lees- en luistervaardigheid (heel bruikbaar om op discriminatie te werken);
- interessante variante (en te weinig gebruikt) voor oefeningen op (werkwoord)morfologie.

Raadgeving

- vraagt om duidelijke opdrachten;

2.5 Rangschikking- of herschikkingvraag

Wat?

- herschikken in logische of chronologische volgorde van reeks elementen of uitspraken / formuleringen in wanorde voorgesteld;

Mogelijkheden

- bruikbaar voor lees- en luistervaardigheid, chronologievragen, logica oorzaken - gevolg;
- heel bruikbaar bij eerste fase begrijpend luisteren (en video, bv. met klank uit);
- bij leesvaardigheid laat toe het discursief vermogen (samenhang van de tekst / gebruik van de scharnierwoorden, enz.) van de lerenden te meten;
- leert structuren en structuurelementen onderscheiden, organiseert het geheugen en vereist denkoperaties;
- bruikbaar bij de voorbereiding van schrijfproductie (bv.: in goede volgorde zetten van elementen van een brief vóór het schrijven / idem met delen van een argumentatieve tekst).

Raadgeving

- geen te grote hoeveelheid elementen voorzien;
- taxonomisch belangrijk;
- in sommige (zwakkere) klassen één of twee elementen aanreiken;
- voorzichtigheid bij weging en baremisatie.

2.6 De puzzel

Wat?

- herschikken van elementen van een zin, van een paragraaf, van een hele tekst, ...

Mogelijkheden

- werkt op de analyse van essentiële herkenningpunten: punctuatie, hoofdletters, elementen die de gedachtegang verduidelijken, tijdsmarkeringen, verwijzwoorden, substitutie-elementen;
- bruikbaar voor narratieve en argumentatieve teksten en voor alle documenten met duidelijke chronologie-aanduidingen;
- afgeleid van de tekstgrammatica, laat toe tekstbegrip te meten en te verfijnen.

Raadgeving

- voorzichtigheid bij weging en baremisatie.

3 De tekenvragen of items met illustraties, grafieken, enz.

Wat?

- een tekening, stripverhaal, labyrint, plan, enz., aanvullen;
- tekening, foto, illustratie inventariseren, beschrijven en/of interpreteren;
- lezen en interpreteren van grafieken, diagrammen, kaarten;

Mogelijkheden

- bruikbaar in spreek- en schrijfvaardigheid: aandacht voor 4- delige progressie:
 - 1 inventariseren,
 - 2 beschrijven,
 - 3 interpreteren,
 - 4 verzinnen;
- bruikbaar bij lees- en luisterteksten;
- kan in een beginjaar een variante zijn op het dictee;
- maken van tekening, affiche of collage;

Raadgeving

- opletten voor bepalen van evaluatiecriteria (anders problemen bij weging en baremisatie).

4 Het dictee

- in wezen geen vorm van schrijfvaardigheid
= het belangrijkste kenmerk van schrijfvaardigheid (productie, vertellen, uitdrukken van eigen gedachten / gevoelens) komt niet aan bod;
- niet te rangschikken onder de vaardigheden "as such", wel onder kennis;
- belangrijke ondersteunende oefenvorm en middel om kortetermijngeheugen te trainen;
- maakt leerlingen gevoelig niet alleen voor correcte spelling, maar ook voor andere deelaspecten van de schrijfvaardigheid;
- klankdiscriminatie → grammaticale deductie;
- cijferdictee;
- in- of aanvuldictee;
- noodzaak van voorbereid dictee: het heeft geen zin een dictee te geven dat zomaar "uit de lucht komt vallen", er is best steeds een link met al behandelde kennis- of andere elementen;
- eerst systematisch doornemen van de tekst en aandacht vestigen op doelstellingen;
- Cf. DAVIS & RINVOLUCRI, Dictation. New Methods, new possibilities, Cambridge, Cambridge University Press, 1988

5 Vertaal- en hertaal oefeningen

Mogelijkheden

- ruime betekenis = niet alleen van moedertaal naar doeltaal of omgekeerd;
- ook
 - omzetten van
 - ene register naar het andere
 - ene tekstsoort naar een andere
 - "kleuren" van teksten
 - contractie of expansie
 - herstellen van een tekst (ontbrekend stuk toevoegen);

Raadgeving

- vertalen is een complexe bezigheid, meestal geen doel op zich (behalve voor klassieke talen) maar kan ondersteunend zijn om contrastieve problemen te helpen oplossen;
- in zinvolle situationele en communicatieve contexten;
- nagaan of de instructietaal correct begrepen wordt;

- geen opeenstapelingen van moeilijkheden / geen “woordelijk - vertaalreflex”;
- vertaling van lijsten van losse woorden uit den boze;
- het kan zinvol zijn de oefening eerst mondeling en klassikaal door te nemen;
- baremisatie en weging aanpassen (↔ weging van gaten- of substitutieoefeningen);
- sterk beperken.

5.9 15 veel gestelde vragen i.v.m. evaluatie

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

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

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

De volgende kijkwijzers helpen je misschien verder. ⁽¹⁾

KJKWIJZER KENNISEXAMEN		
<p>1. Kan een buitenstaander zich op basis van dit kennisexamen een beeld vormen van de communicatieve doelstellingen die aan bod kwamen in de afgelopen periode? Communicatieve doelstellingen: in welke situaties hebben de leerlingen zich leren uitdrukken, en over welke onderwerpen?</p>		
<p>2. Wordt de grammatica / woordenschat getest op zinsniveau en op tekstniveau? Of enkel onderdvaardigd op woordniveau (invullen van vormen)?</p>		
<p>3. Wordt er niet te veel gefocust op kleine (soms betekenisloze) elementen?</p>		
<p>4. Worden er verschillende beheersingsniveau getest? receptief productief en gesloten productief en open</p>		
<p>5. Bevat het kennisgedeelte ook opdrachten op het niveau van transfer?</p>		
<p>6. Geeft dit examen een goed beeld van de taalbeheersing van de leerling? (m.a.w. een idee van hoe de leerlingen zal spreken / schrijven?)</p>		
KENNISGERICHTE OPDRACHTEN	TRANSFEROPDRACHTEN	COMMUNICATIEVE OPDRACHTEN
geïsoleerde taalelementen, geen context	beperkte context	context: situationele opdracht

⁽¹⁾ ULBURGHS, J., Beoordeling van examens, uit de syllabus bij de bijscholing Evaluatie mvt, schooljaar 2006 2007.

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

**KIJKWIJZER
SPREK-, GESPREKSVAARDIGHEIDS-EN SCHRIJFOPDRACHT**

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

**KIJKWIJZER
LEES- EN LUISTEROPDRACHTEN**

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

3 Moeten alle vaardigheden elk trimester getoetst worden?

De lessen Frans 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. Dit betekent evenwel niet dat alle vaardigheden bij elke evaluatiebeurt aan bod moeten komen (Cf. 5.4.1). Over het aantal punten op elk onderdeel beslist de vakgroep en de vakleerkracht in kwestie. Normaal zal dit aantal bepaald worden door de tijd en aandacht die er effectief naar dat onderdeel ging in de loop van het trimester.

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

Belangrijk daarbij is dat we oog hebben voor de integratie van kennis en vaardigheid. De leerlingen gebruiken nieuwe woordenschat en spraakkunst in spreek- en schrijfp opdrachten. 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.

4 Welke criteria of parameters kan 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 leerkrachten een aantal parameters.

De aard van de opdracht bepaalt de parameters. Elk van de parameters verwijst naar een belangrijk aspect van het spreekproduct. Deze criteria zijn afhankelijk van de aard van de opdracht en kunnen dus verschillen.

Vijf criteria worden doorgaans onderscheiden:

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

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

Grammatica: Zijn de zinnen grammaticaal correct? In welke mate zijn de fouten communicatief storend?

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

Doeltreffendheid: Hoe groot is de input van de leerling? Wordt het doel van de communicatie bereikt? Verloopt het gesprek volgens de gepaste procedure? Houdt de leerling rekening met wat zijn partner zegt?

De cijfers die de leraar toekent aan elk van deze criteria zijn hoofdzakelijk waardecijfers. Ze zijn feitelijk niet mathematisch optelbaar, maar geven een houvast voor feedback. Daarnaast kan hij ook een cijfer geven op de algemene indruk 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.

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

Omdat bij beginnende taalleerders de producten nog erg kort zijn, heeft het weinig zin om al deze elementen bij elke spreekopdracht te evalueren. Hoe zinvol dergelijke kwalitatieve criteria ook zijn, hoe goed ze ook bijdragen tot een grotere betrouwbaarheid van de test gespreks- of spreekvaardigheid, ze schieten ten dele hun doel voorbij als leerlingen zelf ze niet kennen, er niet mee kunnen omgaan, en niet weten op welke manier ze voor spreekvaardigheid worden geëvalueerd. Het is dan ook belangrijk dat de leerlingen de standaarden kennen: wat, welk niveau voor elk van de criteria verlangd wordt. Wijs de leerlingen dus op deze criteria, om hun motivatie te versterken en hen tot zelfstandiger taalleerders te maken. Ze kunnen immers ook zichzelf en/of hun klasgenoten beoordelen op basis van deze criteria. Het blijkt bovendien dat leerlingen het meeste leren door anderen te horen en te beoordelen. Dit hoeft daarom niet de volledige klas, anders wordt dit bijzonder tijdrovend: een deel van de klas kan je aan het werk zetten, terwijl het andere deel de spreekopdracht maakt en evalueert.

5 Welke criteria of parameters kan je /moet je gebruiken bij de beoordeling van schrijfvaardigheid?

Net zoals voor spreken en gespreksvaardigheid kan schrijfvaardigheid ook analytisch beoordeeld worden of globaal. Net zoals bij spreekvaardigheid biedt een analytische score meer houvast bieden voor feedback. De aard van de opdracht bepaalt ook hier de criteria en hun onderling gewicht. 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 indicatief présent gebruikt, dan zullen spraakkunst en spelling de belangrijkste parameters zijn.

6 Wat mag ik 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 (de klassieke examens) toetsen we op de 1ste plaats de toepassing. De loutere kennis van regels en begrippen toetsen we hier slechts in heel beperkte mate of zelfs niet.

Voor de kleine testen, ligt het even anders. Hier toetsen we net de verschillende tussenstadia in het proces naar beheersing van een bepaalde structuur of vorm. Daarom kunnen we hier wel- zij het in beperkte mate- regels vragen of opdrachten geven die op reproductie gericht zijn. Toch zou het een verkeerd signaal geven als we ons daartoe beperken. We geven een vollediger beeld van het kennen en kunnen van de leerling als we ook in de formatieve evaluatie regelmatig transfer en communicatieve opdrachten verwerken..

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

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

8 Zijn woordenschat en spraakkunst niet veel belangrijker dan de vaardigheden?

De eindtermen en leerplandoelstellingen worden geformuleerd in termen van wat leerlingen moeten 'kunnen'. Ook het ERK (Europees Referentiekader) geeft aan wat een taalleerder kan op het niveau in termen van vaardigheden. Niemand zal overigens tegenspreken dat het doel van ons onderwijs is dat leerlingen kunnen communiceren in de doeltaal. Om te kunnen communiceren heeft de leerling woordenschat nodig en regelbeheersing. Woorden, combinaties van woorden, taalfuncties vormen de basisingrediënten van een taal. Door middel van spraakkunst kunnen we met deze basiselementen betekenisvolle uitingen genereren.

Woordenschat en spraakkunst zijn dus zeker erg belangrijk. Ze moeten worden aangebracht en verder ingeoeft eerst in gesloten contexten, dan in opener situaties. Leerlingen zullen deze transfer niet uit zichzelf maken. De communicatieve benadering beklemtoont het belang van de laatste fase in dat inoefenen: talige situaties waarin taalleerders die woordenschat en spraakkunst ook daadwerkelijk gebruiken. Het is aan de leraar om de leerling de kans te geven, om de aangebrachte woordenschat en spraakkunst in communicatieve situaties te gebruiken op een manier die voor de leerling haalbaar is.

9 Zijn vaardigheden geen gemakkelijke manier om veel punten te halen?

Opdrachten om de communicatieve vaardigheden te toetsen moeten met evenveel zorg en aandacht worden opgemaakt en uitgewerkt als kennisopdrachten. Dit is weliswaar geen sinecure. Het veronderstelt immers dat de leerkracht inzicht heeft in de eigenheid en vereisten van die vaardigheden. Bovendien moeten vaardigheidstesten gebaseerd zijn op de te beheersen kennis van woordenschat en spraakkunst. Communicatieve vaardigheden en kennis mogen geen aparte circuits vormen. Ten slotte moet men ook bij de evaluatie van de vaardigheden de lat voldoende hoog durven leggen, zowel bij het uitwerken van de opdracht als bij het vastleggen van de standaarden en de scoringslijnen. Op die manier worden vaardigheidstoetsen zeker geen gemakkelijke manier om zonder veel te werken hoge punten te scoren.

10 Mag ik spelfouten verrekenen in het examen leesvaardigheid of luistervaardigheid?

Het begrip validiteit is een belangrijk gegeven in de evaluatie. Een toets is valide in de mate waarin het toetsresultaat datgene weerspiegelt wat we wensen te meten. Als je bijvoorbeeld wil nagaan of een leerling een tekst begrepen heeft, maar de score van de toets ook afhangt 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. 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, rangschikkingopdrachten, en opdrachten waarbij leerlingen moeten combineren. Er is ook de mogelijkheid om vragen in het Nederlands te laten beantwoorden, wat de validiteit vaak verhoogt: je kunt immers eenduidiger het effectieve tekstbegrip nagaan.

11 **Wat is het belangrijkste: vlotheid of nauwkeurigheid?**

Het accent op het communicatieve en functionele betekent dat we ons richten op het daadwerkelijke gebruik, dat we het gebruik ook echt inoefenen in beperktere en in ruimere situaties. Dit betekent niet dat al de spraakkunst overbodig geworden is of dat leerlingen naar willekeur allerlei fouten mogen maken. Spraakkunst stelt ons in staat om accurater te zijn. In de derde graad kunnen we een grotere accuraatheid verwachten dan in de tweede of de eerste graad. Het betekent wel dat de leraar zich richt naar wat werkelijk belangrijk is i.p.v. naar mogelijke uitzonderingen. Het betekent ook dat de leraar leerlingen stimuleert en motiveert, dat ze spreek- en schrijfdurf ontwikkelen. Dat doen ze niet door voortdurend op elke fout gewezen te worden. Gerard Westhoff beklemtoont bovendien dat een beginnend taalgebruiker zo gericht is op de inhoud dat er in zijn brein amper ruimte is voor correctheid. 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.

Bovendien kan men een onderscheid maken tussen de vormcorrectheid van

- specifieke kenniselementen, taalhandelingen, chunks... die ter voorbereiding werden aangebracht en inge oefend, daar kan men de lat vrij hoog leggen,
- die passages waar de leerlingen creatief met taal (moeten) proberen om te gaan, en waar je uiteraard toleranter bent qua accuraatheid (men kan hier ook een vorm van "prime au risque" invoeren).

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 inge oefend en ingestudeerd.

Hetzelfde geldt voor de inhoud van teksten. Wat we met een tekst doen, hangt af van de specifieke doelstellingen die we als leerkracht voor ogen hebben. Soms dienen teksten om bijvoorbeeld vooral strategische vaardigheden te trainen, soms verdiepen ze een bepaald thema of zijn ze een voorbeeld om een bepaalde vorm van gespreksvaardigheid te trainen, bv. hoe een gesprek aanknopen, vragen hoe iemand het maakt, kennismaken.

Teksten op zich zijn dus niet vaak in te studeren, d.w.z. ze vormen dus meestal geen echte leerinhouden. Toch bieden ze in bepaalde gevallen interessante inhouden, die de leerlingen in andere spreek- en andere vaardigheidsoefeningen verder verwerken. De inhoud van teksten die in de klas bestudeerd werden, kan dus gebruikt worden als basis voor een schrijfvaardigheid- of spreekvaardigheidstoets. De leerlingen moeten hier uiteraard duidelijk van op de hoogte gesteld worden. Het stelt de leerling in staat de uitvoering van zijn schrijf- of spreekopdracht inhoudelijk te stofferen. De woordenschat die in de teksten aan bod kwam, kan de leerling passend aanwenden om zijn ideeën te verwoorden. Ook het woord- en ander taal materiaal van die teksten kan expliciet getoetst worden, op voorwaarde dat er verdere oefeningen op dat materiaal gemaakt werden. Ook moet de leerkracht dan zeker een onderscheid maken tussen woordenschat die productief gekend moet zijn, woordenschat die receptief gekend moet zijn, en woordmateriaal dat verwaarloosbaar is (en dus niet zal worden getoetst, want te weinig frequent of representatief).

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

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

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

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

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

We leren door iets te doen, daarna na te denken over onze aanpak en het resultaat, en van daaruit nieuwe voornemens te maken: reflecteren. Dit kan best "zo veelzijdig mogelijk: individueel naast klassikaal, eenvoudig en complex, oppervlakkig en diepgaand. Niet elke leerling kan op dezelfde manier, bijvoorbeeld met veel woorden, reflecteren. Een rapnummer schrijven over een project dat voorbij is, een checklist afpunten, 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 kan je echt diepgaand doen en het is heel leerrijk: vinden we dat de 'voorzitter' het goed gedaan heeft? Hebben we zijn leidinggeven genoeg ondersteund of hebben we het hem moeilijk gemaakt ons te leiden? Wat moet hij anders doen?... Als je in de klas een project nabespreekt, ga je samen na wat cruciaal was en wat tijdverlies was. En waarom. Dat is heel ervaringsgericht reflecteren en dat onthouden leerlingen zeker voor een volgende keer. Het resultaat is een duurzaam leereffect."

Dergelijke metacognitieve activiteiten zullen in de meeste klassen enkel haalbaar zijn als ze in het Nederlands gebeuren.

15 Waarop moet ik letten bij gespreide evaluatie?

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

5.10 Kijkwijzer om toetsvragen te beoordelen

Kijkwijzer – Toetsvragen beoordelen				
De toetsvragen	voldoen			
	helemaal niet			helemaal
Validiteit				
De vragen evalueren in conformiteit met de leerplandoelstellingen.	1	2	3	4
De vragen evalueren de behandelde leerstof.	1	2	3	4
De vragen komen overeen met een goede verhouding kennis / inzicht / vaardigheden.	1	2	3	4
De vragen sluiten aan bij manier van lesgeven	1	2	3	4
De vragen zijn evenwichtig verspreid over de behandelde onderwerpen.	1	2	3	4
De puntenverdeling komt overeen met de moeilijkheidsgraad van de vragen.	1	2	3	4

Betrouwbaarheid en transparantie				
Er is een duidelijke paginering en een duidelijke nummering van vragen en van deelvragen.	1	2	3	4
Er is voldoende variatie in de vraagvormen.	1	2	3	4
De vragen zijn eenduidig gesteld en niet mis te verstaan.	1	2	3	4
Vragen met ontkenning werden vermeden.	1	2	3	4
De samengestelde vragen zijn opgesplitst in goed gestructureerde deelvragen.	1	2	3	4
De vragen over hetzelfde onderwerp zijn gegroepeerd.	1	2	3	4
Er zijn geen vragen die het antwoord verklappen van een andere vraag.	1	2	3	4
De vragen zijn taalkundig correct geformuleerd.	1	2	3	4
Er is een duidelijke puntenweging per vraag.	1	2	3	4
Er is een correctiemodel voorzien.	1	2	3	4
Er is voldoende antwoordruimte voorzien.	1	2	3	4
De nodige hulpmiddelen zijn duidelijk vermeld.	1	2	3	4
De nodige figuren / foto's / tekeningen / fotokopieën zijn duidelijk.	1	2	3	4
Haalbaarheid en efficiëntie				
De toets kan met de beschikbare hulpmiddelen gerealiseerd worden.	1	2	3	4
De toets kan binnen de beschikbare tijd gerealiseerd worden.	1	2	3	4
De toets kan door de leraar binnen een redelijke tijd verbeterd worden.	1	2	3	4
Bekijk de scores. Besluit?	Weg er-mee!	Aanpassen	Behouden	

Bibliografie

DOCHY, F., SCHELHOUT, W., JANSSENS, S., Anders evalueren – Assesment in de onderwijspraktijk, Lannoo Campus, Leuven, 2003.

FIGARI, G., ACHOUTE, M., L'activité évaluative réinterrogée, Bruxelles, De Boeck Université, coll. «Pédagogies et développement», 2001.

LUSSIER, D., Evaluer les apprentissages dans une approche communicative, Hachette, Paris, 1992.
Een standaardwerk voor een genuanceerde benadering van de evaluatie van de taalvaardigheden.

SCALLON, G., L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Bruxelles, De Boeck Université, 2004.

Dit interessant werk bevat o.a. een heel goed en leesbaar hoofdstuk over het gebruik van een portfolio als stimulans voor de zelfevaluatie.

SERCU, L., e.a., Testen en evalueren in het vreemdetalenonderwijs, Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor didactic' nr 15, Mechelen-Leuven, 2003.

TAGLIANTE, C., L'évaluation et le Cadre européen commun, Paris, CLE International, Paris, 2005.
Een standaardwerk. Tal van bruikbare voorbeelden van tests.

VAN PETEGEM, P., VANHOOF, J., Evaluatie op de testbank – Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen, Wolters Plantyn – UA – Edubron, 2002.

VAN THIENEN, K. SCHOLLAERT, R., Gewikt en gewogen, Evaluatie van communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs, Pedagogisch Bureau VSKO en Garant-Uitgevers n.v., Leuven/Apeldoorn, 2000.
In dit interessante werk wordt een theoretisch kader aangereikt en een aantal instrumenten die leerkrachten in staat moeten stellen deze samenhangende visie toe te passen op de concrete situatie van de eigen klaspraktijk.

VELTCHEFF, C., HILTON, S., L'évaluation en FLE, Hachette, coll. 'Français Langue étrangère', Paris, 2003.

VERGAUWEN, G., DESERRANO, G., Attitudes evalueren – Een zeiltocht, Antwerpen, Garant, 2005.

6 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 Frans, 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/EMILE, het gaan naar Franstalige toneelvoorstellingen, werken met poëzie, Europese uitwisselingen ... kortom initiatieven waarbij taal als aantrekkelijk medium wordt gepromoot. Hierna volgt meer uitleg bij een aantal van deze punten.

6.1 Taalgericht vakonderwijs

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

- 1 Creëer mogelijkheden om te leren in interactie. Dit kan door betekenisvolle interactie leraar – leerling. De leraar geeft hier het model van correcte taalbeheersing. Daarnaast is ook de interactie leerling-leerling, mondeling of schriftelijk, belangrijk. Leerlingen moeten zo vaak mogelijk de kans krijgen om de taal zelf te gebruiken. Immers: 'Als u leerlingen hoort praten en leest wat ze schrijven, krijgt u een idee of ze zich de leerstof goed hebben eigen gemaakt' 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 inbouwen om even na te denken bij elke vraag, of als we de vraag rondspelen: niet één antwoord meteen aanvaarden maar andere antwoorden -toelaten (vraag – antwoord – antwoord – antwoord).
 - Ook het principe think – pair – share – principe leidt tot een rijkere communicatie. Hierbij stelt de leraar een vraag. Vervolgens geeft hij bedenktijd aan de leerlingen. Dan vraagt hij de leerlingen om per twee ideeën uit te wisselen. Dan pas vraagt hij een klassikaal antwoord.
 - Noteer allemaal een paar woorden op waaraan je denkt als ik zeg....
 - Bespreek samen in groep. De nummers 1 antwoorden.
 - Laat de leerlingen hun eigen vragen ontwikkelen.
- 2 Zorg voor variatie in verwerkingsopdrachten en toepassingsopdrachten. Het gevaar is dat we als leraar de taalzwakke leerders in bescherming willen nemen, en hen alleen eenvoudige invulopdrachten geven, terwijl de toepassingsopdrachten en de communicatieve opdrachten net essentieel zijn om de taal te leren gebruiken.
- 3 Spreek meervoudige intelligenties en leerstijlen aan. We leren allemaal op verschillende manieren. Sommigen zijn visueel ingesteld, anderen auditief. Nog anderen zijn vooral kinesthetisch gericht: ze moeten kunnen bewegen. Sommigen zijn vooral reflectief ingesteld. Anderen zijn doeners. Nog anderen zijn dromers, beslissers, of denkers. Iedereen heeft zijn favoriete manier om een probleem aan te pakken (leercyclus van Kolb). Er zijn meervoudige intelligenties : de linguïstische, de logisch-mathematische, de muzikale, de intrapersonlijke, 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 bieden hier hulp: bv. een aantal beginzinnen.
- 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 gebeurt 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 te werken aan eenduidige toetsvragen.
- 11 Besteed aandacht aan leesstrategieën (zie hoger bij leesvaardigheid).
- 12 Structureer de les Bij elke les staat de lesstructuur op het bord. Die lesstructuur is terug te vinden in de notities van de leerlingen.
- 13 Let op de BIN-normen om je teksten, toetsen, opdrachten te structureren.
- 14 Hebrealistische maar 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.

6.2 Aandacht voor uitleg van woorden

Het is niet omdat leerlingen een Nederlandse vertaling krijgen van een woord, dat ze ook daadwerkelijk begrijpen wat dat woord betekent. Bovendien zou de leerling de indruk kunnen krijgen dat "begrijpen" gelijk staat met "kunnen vertalen", wat zeker niet het geval is. Of zouden ze kunnen denken voor taalproductie van het Nederlands te moeten vertrekken en te vertalen.

Het woord herformuleren en gebruiken in verschillende contexten is bijgevolg veel meer aangewezen. Het veelvuldig gebruik van tekeningen en foto's is eveneens 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 en noteren bij voorkeur het antwoord .
- Vervolgens krijgen ze de gelegenheid om even uit te wisselen met hun buurman.
- Pas dan brengen ze het antwoord klassikaal.

6.3 Taakgericht leren

Taakgericht leren 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.

6.4 Ondersteuning voor dyslectische leerlingen

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

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

- Informeer u bij een logopedist en maak afspraken met alle collega's die aan die leerling(en) lesgeven.
- 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.
- Laat de leerlingen met dyslexie gekleurde 'bladwijzers' gebruiken waarmee ze kunnen volgen bij het lezen.
- Zet leerlingen met dyslexie recht tegenover het bord.
- Help de leerlingen met het organiseren van hun notities: gebruik van verschillende secties en kolommen, gebruik van kleuren.
- Vermijd teksten in cursief.
- Gebruik bij voorkeur het lettertype Arial 11.
- ...

Bruikbare bronnen:

www.dyslexie-en-vt.eu

www.masterplandyslexie.nl

DUMONT, A., Réponses à vos questions sur la dyslexie, Paris, Solar, 2003.

CHEMINAL, R., BRUN, V., Les dyslexies, Paris, Masson, 2001.

6.5 CLIL / EMILE

CLIL/EMILE staat voor 'Content and Language Integrated Learning / Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère'. Dit betekent een aanpak waarbij bepaalde vakken zoals geschiedenis, aardrijkskunde of bedrijfseconomie in het Frans of in een andere vreemde taal worden gegeven. Doordat leerlingen op die manier meer in contact komen met een vreemde taal, verbetert hun beheersing van die vreemde taal, vooral op vlak van woordenschat en receptieve vaardigheden.

Bijlage Taalbeschouwing Nederlands

Hierbij de lijst van taalbeschouwelijke begrippen en termen die leerlingen moeten kunnen gebruiken bij taal beschouwing Nederlands

26 De leerlingen kunnen bij alle eindtermen Nederlands de bijbehorende taalbeschouwelijke begrippen en termen gebruiken, nl.:

hoofdcategorie	1e graad so A-stroom
1 fonologisch domein - klanken	
klank	klank klinker medeklinker rijm uitspraak intonatie
2 orthografisch domein - spellingvormen	
alfabet	alfabet letter klinker medeklinker eindletter hoofdletter kleine letter
diakritische tekens	koppelteken apostrof trema
uitspraaktekens	accent
leestekens	leesteken punt vraagteken uitroepteken komma dubbele punt spatie
afkortingen	aanhalingsteken afkorting
3 morfologisch domein - woorden	
woord	woord
woordvorming	grondwoord samenstelling afleiding
affix	voorvoegsel achtervoegsel
woordsoort	-
zelfstandig naamwoord	zelfstandig naamwoord eigenaam verkleinwoord
getal	getal enkelvoud meervoud

genus	mannelijk vrouwelijk
lidwoord	onzijdig lidwoord bepaald lidwoord onbepaald lidwoord
bijvoeglijk naamwoord	bijvoeglijk naamwoord
werkwoord	werkwoord
werkwoordvormen	stam uitgang
vervoegde vormen	persoonsvorm persoon 1e persoon (<i>ik - wij</i>) 2e persoon (<i>jij - jullie</i>) 3e persoon (<i>hij, zij, het - zij</i>) enkelvoud meervoud
niet-vervoegde vormen	infinitief voltooid deelwoord
tempus	tijd tegenwoordige tijd verleden tijd toekomstige tijd onvoltooide tijd voltooide tijd
werkwoordsoorten	hulpwerkwoord
voornaamwoord	voornaamwoord persoonlijk voornaamwoord bezittelijk voornaamwoord aanwijzend voornaamwoord vragend voornaamwoord
voorzetsel	voorzetsel
telwoord	telwoord

4 syntactisch domein - zinnen

zin	zin
zinsdeel	zinsdeel onderwerp persoonsvorm lijdend voorwerp (enkel aan de hand van prototypische zinnen omwille van Frans) meewerkend voorwerp (enkel aan de hand van prototypische zinnen omwille van Frans)
woordgroep	Woordgroep

5 semantisch domein - betekenissen

betekenisrelaties	synoniem homoniem letterlijk figuurlijk
metaforisch taalgebruik	spreekwoord Uitdrukking

6 tekstueel domein - teksten

tekst	tekst
tekstsoort	fictie non-fictie
tekstopbouw	context inleiding midden slot hoofdstuk alinea regel kopje titel bladzijde
structuuraanduiders (materiële) vormgeving	signaalwoord lay-out cursief vetjes
status van uitspraken	inhoud feit mening

7 sociolinguïstisch en pragmatisch domein - taalgebruik

taal	Nederlands Frans Duits Engels
taalvariëteiten	Standaardnederlands standaardtaal dialect moedertaal vreemde taal
factoren in de communicatiesituatie	zender spreker schrijver ontvanger luisteraar lezer boodschap bedoeling situatie effect kanaal