

**FRANS  
TWEEDE GRAAD ASO  
PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN**

---

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO – BRUSSEL D/2012/7841/007  
September 2012



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

---

## INLEIDING

<b>1</b>	<b>DE AANSLUITING BIJ HET EUROPEES REFERENTIEKADER (ERK)</b> .....	<b>4</b>
1.1	HET ERK.....	4
1.2	DE TAAKGERICHTE BENADERING.....	7
<b>2</b>	<b>DIDACTISCHE WENKEN VOOR DE VIJF VAARDIGHEDEN</b> .....	<b>10</b>
2.1	LUISTEREN EN LEZEN.....	10
2.2	SPREKEN EN GESPREKKEN VOEREN.....	25
2.3	SCHRIJVEN.....	35
2.4	ICT-INTEGRATIE EN AANDACHT VOOR DE DIGITALE MEDIA .....	39
2.5	GEDETAILLEERDE LEERLIJNEN.....	42
<b>3</b>	<b>DIDACTISCHE WENKEN VOOR DE OVERKOEPELENDE DOELSTELLINGEN</b> .....	<b>49</b>
3.1	DE INTERCULTURELE COMPONENT.....	49
3.2	DE TAALKUNDIGE COMPONENT: WOORDENSCHAT EN GRAMMATICA.....	51
3.3	DE STRATEGIEËN.....	58
3.4	DE ATTITUDES .....	59
<b>4</b>	<b>EVALUATIE</b> .....	<b>63</b>
4.1	ROL VAN DE EVALUATIE IN HET ONDERWIJS- EN LEERPROCES.....	63
4.2	VERSCHILLENDE TYPES VAN EVALUATIE .....	63
4.3	REPRODUCTIE, TRANSFER, CREATIEF-COMMUNICATIEVE OPDRACHTEN .....	64
4.4	INTEGRATIE VAN KENNIS EN VAARDIGHEDEN.....	65
4.5	VERHOUDING VAN KENNIS – VAARDIGHEDEN .....	65
4.6	RAPPORTERING.....	66
4.7	WELKE ZIJN DE KENMERKEN VAN EEN GOEDE EVALUATIE? .....	66
4.8	VEEL GESTELDE VRAGEN IN VERBAND MET EVALUATIE .....	68
<b>5</b>	<b>LEERAUTONOMIE, ACTIEF LEREN EN DIFFERENTIATIE</b> .....	<b>78</b>
5.1	LEERAUTONOMIE .....	78
5.2	EEN AANTAL VORMEN VAN ACTIEF LEREN .....	80
5.3	LEERSTRATEGIEËN .....	80
5.4	TAALLEERVAARDIGHEDEN .....	81
5.5	WERKEN MET EEN PORTFOLIO.....	82
5.6	IMPLICATIES NAAR DIFFERENTIATIE EN NAAR EVALUATIE.....	83
<b>6</b>	<b>KIJKWIJZER ORIËTERING DERDE GRAAD MODERNE TALEN ASO</b> .....	<b>85</b>
<b>7</b>	<b>TAALBELEID</b> .....	<b>87</b>
7.1	TAALVAKKENONDERWIJS.....	87
7.2	ONDERSTEUNING VOOR DYSLECTISCHE LEERLINGEN .....	88
<b>8</b>	<b>VOET EN FRANS - LEREN LEREN</b> .....	<b>91</b>
8.1	ALGEMEEN.....	91
8.2	LEREN LEREN.....	92
<b>9</b>	<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	<b>94</b>
9.1	DIDACTIEK VAN HET VREEMDETALENONDERWIJS - ALGEMEEN .....	94
9.2	DIDACTIEK VAN HET FRANS ALS VREEMDE TAAL.....	94

## BIJLAGEN

BEGRIPPENLIJST .....	96
OBSERVATIEVRAGEN VOOR POOL MODERNE TALEN .....	102
MODERNE VREEMDE TALEN, IETS VOOR JOU? .....	105

## DEEL 2

# PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN EN BIJKOMENDE INFORMATIE

## INLEIDING

De 8 hoofdstukken van dit tweede deel zijn een hulpmiddel om de leerplandoelstellingen van het eerste deel optimaal te realiseren.

Aangezien de tweede graad een schakel is tussen eerste en derde graad, is het goed dat alle leden van de vakgroep samen elementen uit dit tweede deel doornemen om zo gelijkgericht de verticale continuïteit en aansluiting te waarborgen. We denken dan vooral aan de hoofdstukken 2, 3 en 4.

De bedoeling van dit deel is niet zozeer het in één keer integraal door te nemen en te behandelen: in functie van de eigen prioriteiten of die van de school kan een vakgroep zelf één of meer thema's selecteren en daar rond werken.

Je vindt hier:

- wenken, toelichting en ondersteuning bij het realiseren van de doelstellingen;
- belangrijke aspecten i.v.m. het onderwijs Frans als vreemde taal;
- een beperkte selectie werken waar je zowel aanvullende informatie en duiding als bijkomend oefenmateriaal kunt vinden;
- een verklarende begrippenlijst.

# 1 De aansluiting bij het Europees Referentiekader (ERK)<sup>1</sup>

## 1.1 Het ERK

Voor de basisvorming werden de eindtermen gekoppeld aan het Europees Referentiekader, het ERK. (Cadre Européen Commun de Référence, CECR)

‘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, leerplanrichtlijnen, examens, leerboeken in heel Europa. Het beschrijft wat taalleerlings 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 Referentiekader vaardigheidsniveaus waarmee de voortgang van leerlings 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.<sup>2</sup>

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
<i>Niveau introductif ou découverte</i>	<i>Niveau intermédiaire ou de survie</i>	<i>Niveau seuil</i>	<i>Niveau avancé ou utilisateur indépendant</i>	<i>Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective</i>	<i>Maîtrise</i>
Doorbraak/absolute minimum	tussenstap/overlevingsniveau	bepaalde talige zelfstandigheid	echte talige zelfstandigheid	uitgebreide talige zelfstandigheid	beheersing
<i>Breakthrough or beginner</i>	<i>Waystage or elementary</i>	<i>Threshold or intermediate</i>	<i>Vantage or upper intermediate</i>	<i>Effective Operational Proficiency or advanced</i>	<i>Mastery or proficiency</i>

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 leerling kan bij de verschillende deelvaardigheden, namelijk begrijpen (luisteren en lezen), gesprekken voeren en spreken (interactie en productie) en schrijven. Met inbegrip van de elementen

<sup>1</sup>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](http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf) 26 09 2007

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

<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-grad/vakgebonden/a-stroom/moderne-vreemde-talen-frans-engels/uitgangspunten.htm>

van taalbeheersing waarover hij beschikt om bepaalde taken uit te voeren: woordenschat, spraakkunst en taalstructuren.

Het ERK is niet normerend. Het biedt modelformuleringen, opgesteld door experts uit verschillende landen. Het is daarom een referentiefomulering waaraan alle Europese landen zich kunnen spiegelen. Zo kunnen taalleerkrachten 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 leerlingen te omschrijven (bv. ten behoeve van ingangstoetsen of voor het vormen van klasgroepen). Maar evenzeer een basis om hulpmiddelen te maken voor de leerling 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 leerling 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.

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<sup>3</sup>.

	Luisteren	Lezen	Spreken	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
<b>2 aso</b>	<b>A 2/B1</b>	<b>A 2/B1</b>	<b>B1</b>	<b>B1</b>	<b>B1</b>	<b>B1</b>
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	A 1/A 2	A 1/A 2	A 1	A 1/A 2	A 1	A 1
3 bso (3e jaar)	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

### Progressie en het volume leertijd

De onderverdeling in competentieniveaus mag niet geïnterpreteerd worden als de voorstelling van een regelmatige lineaire progressie. Ervaring leert dat je verhoudingsgewijs op meer blootstelling aan de vreemde taal en op meer verwervingstijd moet rekenen om van een B1 naar een B2 over te stappen. Hetzelfde geldt voor de overgang van een A2 naar een B1 die vanzelfsprekend trager gebeurt dan van een A1 naar een A2.<sup>4</sup>

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.<sup>5</sup>

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

Een analyse van wat voorafgaat 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?

<sup>3</sup> <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-grad/vakgebonden/a-stroom/moderne-vreemde-talen-frans-engels/uitgangspunten.htm> De cijfers in de eerste kolom stellen de graden voor.

<sup>4</sup> Naar GOULLIER, F., Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue – Cadre européen commun et portfolio, Paris, Didier, 2005, p.72

<sup>5</sup> Naar ROSEN, E., Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, CLE International, 2006, p.116.

## Het ERK is gemakkelijk toegankelijk.

Op volgende sites vind je de officiële vertalingen van het instrument:

- Nederlands [http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk\\_europees\\_referentiekader/](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](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- Frans [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

## 1.2 De taakgerichte benadering

In de communicatieve aanpak staat de communicatie tussen personen centraal. De taalleerling speelt een actieve rol in zijn taalverwervingsproces waar hij ook verantwoordelijk voor is.

De taakgerichte benadering ("approche actionnelle") neemt de principes van de communicatieve aanpak over en voegt er het principe van de "taaltaak" aan toe. De taalleerling is eerst en vooral een taalgebruiker, een persoon die in een welbepaalde context, een taal-taak uitvoert in functie van een concreet resultaat.

«Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification».

Bij het uitvoeren van de taaltaak doet de taalleerling beroep op zijn kennis, vaardigheden en strategieën om zijn communicatief doel te bereiken.

De taakgerichte aanpak legt de nadruk op het ontwikkelen van strategieën in het taalverwervingsproces. Strategieën beheersen is immers een voorwaarde om een autonome taalleerling en taalgebruiker te worden.

Het is dan ook essentieel om taalleerlingen taaltaken aan te bieden en hen daar voldoende te laten oefenen. Ze zullen slechts al doende, door het frequent uitvoeren van taaltaken, strategieën leren ontwikkelen en hun talige competentie verhogen.

Aan welke criteria voldoen goede taaltaken?

In goede taaltaken

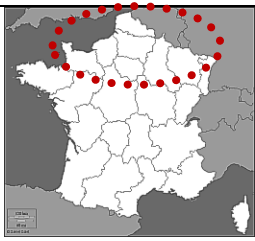
- worden de taalleerlingen in concrete en realistische communicatiesituaties ondergedompeld;
- moeten ze een communicatief doel bereiken;
- integreren ze verschillende vaardigheden, strategieën, attitudes en/of kenniscomponenten en boeken daarbij leerwinst;
- leren ze zelfstandig(er) functioneren in de doeltaal.

Hieronder vind je twee volledig uitgewerkte, concrete voorbeelden waarbij verschillende vaardigheden en taalhandelingen geïntegreerd worden volgens een taakgerichte benadering. Niet elke taaltaak hoeft echter zo gedetailleerd uitgeschreven te zijn. Uiteindelijk moeten de leerlingen de taaltaken zelfstandig kunnen plannen en uitvoeren.

	criterium	leerplan- doelstel- ling(en)
<p><b>SITUATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tu as participé à un jeu organisé par une entreprise française qui a une filiale dans ta région. Tu peux gagner un mini-séjour dans une ville française pour toute la famille.</li> <li>▪ L'entreprise souhaite que le gagnant sache bien s'exprimer en français et qu'il connaisse bien la ville. Tu devras donc passer devant un jury.</li> <li>▪ Celui des finalistes qui obtiendra le meilleur score, gagnera le premier prix.</li> </ul>	concrete en realis- tische communica- tiesituatie	
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Tu vas voir trois films vidéo faisant chaque fois la promotion d'une autre ville.</li> <li><input type="checkbox"/> Tu notes les atouts, les points positifs présentés dans le film vidéo.</li> <li><input type="checkbox"/> Tu les compares à l'aide d'un schéma.</li> <li><input type="checkbox"/> Tu choisis la ville que tu trouves la plus attrayante.</li> </ul>	communica- tief doel	Lu 3 Lu 4 Lu 5
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Ensuite, sur le site officiel touristique de la ville, tu cherches encore des informations supplémentaires sur les atouts trouvés.</li> <li><input type="checkbox"/> Tu cherches également de bonnes illustrations pour chaque atout.</li> <li><input type="checkbox"/> Tu résumes toutes les informations dans un schéma bien structuré.</li> <li><input type="checkbox"/> Tu écris seulement des mots-clés, PAS DE PHRASES.</li> <li><input type="checkbox"/> Tu te serviras du schéma et des illustrations pour faire une présentation powerpoint en fonction de l'épreuve finale.</li> </ul>	communicatief doel	Le 4 Le 6
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> A l'aide de ta présentation powerpoint, tu présentes devant le jury la ville que tu as choisie.</li> <li><input type="checkbox"/> Tu donnes un maximum de raisons justifiant ton choix.</li> <li><input type="checkbox"/> De plus, tu dis ce que tu trouves du film vidéo et du site, lequel des deux tu préfères en tant que moyen de promotion en ajoutant trois bons arguments.</li> <li><input type="checkbox"/> Il faut une présentation d'au moins 8 diapos et tu dois parler pendant au moins 4 minutes.</li> </ul> <p><i>Conseils importants</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Lors de la préparation, tu n'écris pas de texte suivi.</li> <li><input type="checkbox"/> Tu n'étudies rien par cœur non plus.</li> </ul>	talige competentie ontwikkelen	Spr 1 Spr 6 Spr 7



## Voorbeeld 2

	criterium	leerplan- doelstel- ling(en)
<p><b>SITUATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tu décides soudain de faire une excursion de deux jours dans une ville en France.</li> <li>▪ Comme il s'agit seulement de deux jours, tu ne vas pas trop loin (voir la carte ci-jointe).</li> <li>▪ Tu choisis la ville avant tout en fonction du temps qu'il fera.</li> <li>▪ Tu veux dépenser au maximum 40 euros par personne pour le logement, petit déjeuner compris. Tu aimerais faire quelques promenades pour découvrir un peu la ville, tu as l'intention de visiter un musée et tu adores les petits restos offrant des spécialités locales à un prix avantageux.</li> </ul>	 <p><input checked="" type="checkbox"/> concrète en réaliste communicatie situatie</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Tu vas voir trois bulletins météo.</li> <li><input type="checkbox"/> Choisis une région dans le périmètre indiqué sur la carte.</li> <li><input type="checkbox"/> Regarde les prévisions des jours suivants et écris les mots-clés.</li> <li><input type="checkbox"/> Lequel des trois bulletins prévoit le meilleur temps pour la partie de la France indiquée sur la carte ?</li> </ul>	<p><input checked="" type="checkbox"/> communi- catief doel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Lu 3</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Lu 4</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Lu 5</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Cherche une ville dans une région où il fera beau dans les jours qui viennent.</li> <li><input type="checkbox"/> Cherche également le site officiel de l'office de tourisme de cette ville.</li> </ul>	<p><input checked="" type="checkbox"/> com- municatief doel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Le 4</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Ecris un courriel à cet office de tourisme dans lequel tu poses au moins quatre bonnes questions en fonction de la préparation de ton séjour.</li> <li><input type="checkbox"/> Il faut un mail bien structuré.</li> <li><input type="checkbox"/> Demande une réponse par retour du courrier.</li> </ul>	<p><input checked="" type="checkbox"/> talige competentie ontwikkelen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Sch 7</li> </ul>

## Enkele bronnen

**CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE**, Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre. Enseigner. Evaluer + DVD de productions orales<sup>6</sup>, 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.

**ROSEN, E.**, Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Clé International, 2006.

## 2 Didactische wenken voor de vijf vaardigheden

Eerst komen een aantal frequente vragen aan bod die essentiële vakdidactische principes toelichten. ICT-integratie behandelen we apart en lichten we voor elke vaardigheid wat toe. Daarna vind je de gedetailleerde leerlijnen. We sluiten de wenken af met een beknopte bibliografie.

### 2.1 Luisteren en lezen

We behandelen luisteren en lezen samen omdat het beide receptieve vaardigheden zijn en heel wat taken dezelfde zijn. Toch vraagt het mondeling of schriftelijk karakter van de tekst soms een specifieke aanpak. Waar we een onderscheid maken tussen beide vaardigheden, geven we dit telkens aan met een ■.

Hieronder vind je op de volgende vragen een antwoord:

- Welke teksten kies je?
- Welke luister- en leestaken kies je?
- Hoe leer je leerlingen luisteren en lezen?
- Hoe ziet een taakgerichte opdracht voor luisteren en lezen er uit ?
- ■ Is hardop lezen van leesteksten door de leraar zinvol/wenselijk?
- ■ Is het zinvol om leerlingen zelf hardop teksten te laten lezen?
- ■ Is het lezen van luisterteksten door de leraar zinvol/wenselijk?
- Mogen de luister- of leesopdrachten ook in het Nederlands? Mogen leerlingen antwoorden in het Nederlands?
- ■ Mag je leerlingen laten noteren tijdens het beluisteren van teksten?
- Hoe kun je differentiëren?
- Hoe kun je leerlingen vooruitgang laten boeken voor lees-/luistervaardigheid?
- Kan, mag je leerlingen al confronteren met niet-standaard accenten in luisterfragmenten en niet standaardtaal in leesteksten?
- Wat met persoonlijke lectuur?

#### 2.1.1 Welke teksten kies je?

Het begrip 'tekst' verwijst naar elk stuk taal, gesproken of geschreven, dat taalgebruikers/leerlingen ontvangen, voortbrengen of uitwisselen.

**1 De leerplandoelstellingen** uit het eerste deel van dit leerplan vermelden welke tekstsoorten aan bod dienen te komen met telkens de taken die de leerlingen moeten kunnen uitvoeren.

**2** Aan de hand van de **tekstkenmerken** kun je je keuze verfijnen. Je vindt ze eveneens in het eerste deel. Niet elke tekst leent zich immers even goed tot het inoefenen of evalueren van een bepaalde luister- of leestaak. Je kiest een tekst in functie van een bepaalde taak. Of op basis van de tekstkenmerken selecteer je de taken die voor die tekst haalbaar en zinvol zijn.

We pikken er hier twee uit die we wat duiden:

- de teksten zijn wat betreft lay-out, context/culturele context zo '**levensecht**' mogelijk. Visuele ondersteuning kan het begrip van authentieke taal ondersteunen.

■ Het is belangrijk de **oorspronkelijke lay-out van de leesteksten** zoveel mogelijk te respecteren omdat die kan bijdragen tot een efficiënte benadering en een goede interpretatie van de tekst.

■ Nogal wat **didactische of semi-authentieke luisterteksten** hebben als nadeel dat het eigenlijk geen gesproken teksten zijn, maar geschreven teksten die voorgelezen werden in een opnamestudio, al dan niet door een *native speaker*. Niet alleen is dit weinig levensecht, de taaltaken worden een stuk moeilijker omdat de luistertekst dan vaak nauwelijks de kenmerken vertoont die eigen zijn aan gesproken taal: aarzelingen, herformuleringen, redundant taalgebruik, expressiviteit ... Deze teksten komen onnatuurlijk over, mede door het te hoge spreektempo en de grote concentratie aan informatie. Ze zijn ook vaak demotiverend voor de leerlingen.

- **moeilijkheidsgraad:** door de veelheid aan parameters kan de uiteindelijke complexiteit van een tekst toch behoorlijk verschillen. Zorgvuldig kiezen welke taak je laat uitvoeren met welke tekst is essentieel.

Nogal wat leraren aarzelen om authentieke teksten te gebruiken omdat die te moeilijk zouden zijn. De **haalbaarheid** van een opdracht hangt echter niet alleen af van de tekst, maar evenzeer van de taak die je geeft: zo kan je een luister-/leestaak geven die het globaal tekstbegrip beoogt bij een behoorlijk complexe, authentieke tekst en die toch een haalbare opdracht blijkt. Het efficiënt inzetten van strategieën wordt dan nog belangrijker. Voor andere taken kan diezelfde tekst te complex zijn.

3 Je probeert bovendien te werken in vaardigheidsvelden waarbij **verschillende vaardigheden en taalhandelingen geïntegreerd** worden.

4 Het is hoe dan ook essentieel dat je voldoende **varieert** in je tekstkeuze. Die afwisseling is onontbeerlijk op het gebied van:

medium	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gesproken tekst: bv. dvd, cd, internet, telefoon, de stem van de leraar ...</li> <li>• gedrukte tekst: bv. e-mail, cd-rom, tijdschrift, krant, strip, cartoon ...</li> </ul>
tekstsoort	informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten moeten aan bod komen in de les <b>en in de evaluatie</b> om de leerplandoelstellingen te bereiken.
authenticiteit	Dit veronderstelt dat minstens een deel van de aangeboden teksten <b>digitaal</b> zijn en <b>actueel</b> . Je kunt eenvoudige authentieke teksten gebruiken als de luister- of leestaak aangepast is aan het niveau van de leerlingen.
inhoud	De teksten sluiten aan bij de leefwereld en interessesfeer van tieners én verruimen die ook.
moeilijkheidsgraad	Zelfs als je rekening houdt met de vooropgestelde parameters, kunnen de verschillen qua complexiteit vrij groot zijn, zeker als je authentiek materiaal gebruikt. Dit geldt in mindere mate voor semi-authentiek of didactisch tekstmateriaal, dat doorgaans vrij homogeen is qua moeilijkheidsgraad. De leerlingen dienen elke tekst niet in detail te begripen.
lengte	Langere teksten hoef je niet per se te mijden. Overweeg echter vooraf goed welke leerplandoelstelling(en) je wil inoefenen of evalueren. Voor langere teksten kun je je bv. beperken tot een globale luister- of leesopdracht.
taalregister	Zowel formeel als informeel taalgebruik komen aan bod.

## 2.1.2 Welke luister- en leestaken kies je?

1 De **leerplandoelstellingen** vermelden expliciet de verschillende taken die aan bod moeten komen. Trouwens, ook in het dagelijks leven kan je documenten en teksten beluisteren en lezen voor verschillende doeleinden (om je te informeren, als tijdverdrijf, om welbepaalde informatie in terug te vinden ...). Voldoende variatie in taken is essentieel.

2 Luister- en leestaken zouden zo authentiek/levensecht mogelijk moeten zijn: je zult dus voor de tekstsoort relevante taken kiezen.

Niet elke tekst leent zich echter even goed tot het inoefenen of evalueren van een bepaalde luister- of leestaak. Je kiest een tekst in functie van een bepaalde taak. Of op basis van de tekstkenmerken (o.a. graad van visuele ondersteuning, tekststructuur en samenhang, lengte ...) selecteer je de taken die voor die tekst haalbaar en zinvol zijn.

In de realiteit is de aard van de tekst of de tekstsoort vaak bepalend voor de manier waarop we luisteren/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/beluisteren. Bij het lezen/beluisteren van reclameboodschappen in de klas, kies je best opdrachten die vragen naar tekstsoort en naar relevante informatie. Bij het lezen van krantenartikels en studieteksten of het bekijken van reportages zul je eerst een globaal beeld proberen te krijgen van de tekst (= skimmen om onderwerp, hoofdgedachte, informatie af te leiden uit lay-out, illustraties, (tussen)titels ...) om nadien de tekst lineair te lezen of intensief te beluisteren.

Als je opdrachten bij een concrete tekst opstelt, kun je je best laten inspireren door het luister-/leesdoel dat je voor ogen hebt bij het beluisteren/lezen van die bepaalde tekstsoort in het dagelijks leven. **Het is daarom niet altijd aangewezen bij een tekst zoveel mogelijk leerplandoelstellingen te willen realiseren.** Integendeel, het kan beter zijn te focussen op één of enkele taken omdat de tekst zich daar echt toe leent of omdat ze voor die tekst(soort) levensecht zijn. Leerlingen hoeven een tekst dus niet altijd in detail te begrijpen. Anderzijds is een globaal tekstbegrip wel vaak essentieel. Het komt er op aan het **globaal luisteren/lezen voldoende te oefenen en er ook in de evaluatie het nodige belang aan toe te kennen.**

3 Aangezien de luister- en leestaken vermeld onder de leerplandoelstellingen zich situeren op verschillende **verwerkingsniveaus** (beschrijvend, structurerend en beoordelend), is het belangrijk dit criterium goed voor ogen te houden bij het formuleren van opdrachten. 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. Of ze moeten zaken uit de tekst terugvinden en *tel quel* weergeven. Dit zijn **luister- en leesopdrachten op het beschrijvende verwerkingsniveau** en niet op het structurerende: dit laatste veronderstelt immers dat de leerling de informatie zelf op overzichtelijke wijze ordent.

Vraag je de leerling **zelf een structuurschema te maken** van een luister- of leestekst, dan zal hij zelf moeten uitmaken hoeveel delen en onderdelen de tekst bevat en welke informatie hij weerhoudt. Om dat dan op een overzichtelijke manier weer te geven. Dit gaat duidelijk verder dan het beschrijvende verwerkingsniveau. Krijgt de leerling twee luister- of leesteksten voorgeschoteld met de vraag welke het best de verschillende aspecten van een onderwerp belicht, dan heb je een taak op het beoordelende verwerkingsniveau: de leerling moet immers de informatie uit twee teksten met elkaar vergelijken en op basis daarvan een oordeel vellen.

### 2.1.3 Hoe leer je leerlingen luisteren en lezen?

#### **Hoe kun je een luister- of leesopdracht aanpakken?**

Hoewel er veel varianten mogelijk zijn, kun je het **OVUR**-schema als leidraad nemen, want je voorziet zowel activiteiten voor, tijdens als na het eigenlijke luisteren/lezen.

#### **Oriënteren en Voorbereiden**

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 meestal activiteiten voorafgaand aan het eigenlijke lezen.

- Als de tekst en het luister- of leesdoel er zich toe lenen, kun je opdrachten geven voor voorspellend of anticiperend luisteren/lezen. Je kunt echter ook, als een eerste globale luister- of leestaak, de leerlingen elementen van de context laten achterhalen. Mits eventueel de nodige feedback, kan dit dan dienen als oriënterende activiteit. Dit moet je dan wel duidelijk aangeven voor het luisteren/lezen.

- Bij de voorbereiding van een luister- of leesopdracht is het soms ook goed om op voorhand een beperkt aantal kernwoorden te 'geven'. Je vermijdt wel best een al te uitgebreide woordenschatuitleg vooraf: leerlingen kunnen deze woorden onmogelijk integreren en het is niet omdat je alle woorden begrijpt dat je een tekst efficiënt kunt lezen of begrijpen.
- Omdat we ook in de realiteit bijna altijd een welbepaald luister- of leesdoel hebben, is het belangrijk **om telkens de luister- of leesopdracht vooraf met de leerlingen door te nemen** zodat ze precies weten wat van hen verwacht wordt. Het is overigens de enige manier om hun luister-/leesgedrag af te stemmen op hun luister-/leesdoel en om te weten welke strategieën ze best inzetten.
- ■ Leerlingen kunnen luisteroefeningen als erg stresserend ervaren. Stress en onzekerheid hebben meestal een negatief effect op de leerprestaties. Vandaar dat het zinvol is om de drempelvrees bij de leerlingen weg te werken door het verloop van de luisteroefening op voorhand te bespreken: aantal luisterbeurten, al dan niet noteren, waar noteren, met of zonder pauzes, de lengte van de tekst ... Laat je de leerlingen individueel luisteren in een computerlokaal, dan zullen ze dit zeker drempelverlagend, minder stresserend ervaren en kun je makkelijk differentiëren in de opdrachten.

## Uitvoeren

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

- in een eerste fase:
  - de luister- of leeshypothesen die de leerlingen geformuleerd hebben bij voorspellend luisteren/lezen synthetiseren en laten verifiëren en eventueel bijstellen;
  - opdrachten voor oriënterend of verkennend luisteren/lezen.
- in een tweede fase:
  - gerichte vragen/opdrachten voor selectief of zoekend luisteren/lezen;
  - opdrachten voor intensief luisteren/lezen.

Hierbij geldt steeds het principe dat het globaal tekstbegrip detailbegrip voorafgaat. Dit laatste hoeft overigens niet altijd aan bod te komen.

- Het lineair en zoekend lezen van de tekst gebeurt bij voorkeur in stilte en individueel.
- Intensief luisteren vereist meerdere luisterbeurten.

Vooraf 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. Het kan ook een activerend leermoment zijn.

■ Luistervaardigheidstraining verloopt in principe altijd zonder **transcriptie**. Voor sommige leerlingen is het echter 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 kan het goed zijn soms de luisteroefening af te sluiten met een laatste beluistering waarbij de leerlingen beschikken over de transcriptie. Op die manier krijgen ze de kans om het auditief fragment te verbinden met het woordbeeld. Iedere leerling kan zelf vaststellen welke klanksequenties 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.

## Reflecteren

De bedoeling van een luister- of leesopdracht is het inoefenen of evalueren van één of meer luister- of leestaken vervat in de leerplandoelstellingen. Daarna volgt dan de bespreking van de antwoorden waarbij leerlingen hun antwoord proberen te verantwoorden door uit te leggen hoe ze daartoe gekomen zijn.

Via gerichte vragen leerlingen ertoe aanzetten na te denken over de wijze waarop ze een lees-/luistertaak aangepakt hebben en dit laten verwoorden, is belangrijk voor het leerproces. Bovendien kan dit heel wat bruikbare tips opleveren waardoor leerlingen steeds vaardiger worden. Jouw input, met een expliciete verwijzing naar de aan te wenden strategieën, zal natuurlijk een belangrijke meerwaarde bieden.

Deze reflectie biedt leerlingen de kans vooruitgang te boeken.

Achteraf **kan** de tekst of de transcriptie van de luistertekst eventueel nog **analytisch bestudeerd** worden: de aandacht van de luisteraar/lezer gaat hierbij uit naar bepaalde vormelijke aspecten van de tekst (bv. Hoe zegt de auteur dat ...?, taalregisters ...). In deze fase wordt de tekst behandeld als corpus voor taalstudie, om talige elementen te integreren, of als uitgangspunt voor gespreks-, spreek- of schrijfoefeningen.

### **Welke soorten opdrachten kun je geven?**

#### **Oriënteren en voorbereiden**

**Opdrachten voor voorspellend of anticiperend luisteren/lezen** zijn gericht op het activeren van voorkennis. Ervaren luisteraars/lezers proberen op basis van hun voorkennis (talige en niet-talige), 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;
- een word cloud (zie <http://www.wordle.net/>) aanbieden en op basis daarvan hypothesen laten vormen over de inhoud van de tekst;
- ...

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 er aan bod komen: een horoscoop doet voorspellingen over gezondheid, liefdesleven, geluk en ongeluk; een krantenartikeltje over een ongeval geeft meestal een antwoord op vragen als: wat? wanneer? wie? hoe? balans?



Het activeren van voorkennis is een belangrijke luister-/leesstrategie.

Bepaalde vragen, zoals bv.

- Wat weet ik al over dit onderwerp?
- Wat weet ik over dit soort teksten?
- Op welke vragen zal deze tekst een antwoord geven?,

vergemakkelijken de luister-/leesopdracht: de luisteraar/lezer wordt een (pro)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 volledig stroken met de inhoud van de concrete tekst: het is vooral belangrijk dat leerlingen hun voorkennis activeren en zo efficiënter luisteren/lezen.

Het maken van voorspellingen over de tekstinhoud en -structuur kan eventueel in het Nederlands verlopen als de leerlingen niet beschikken over de nodige woordenschat.

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

## **Uitvoeren**

### **Oriënterend lezen/luisteren**

■ **Opdrachten voor oriënterend of verkennend lezen (skimmen):** Cf. Deel 1, p. 21, Le 10 gebruik maken van visuele ondersteuning.

Bij oriënterend lezen proberen ervaren lezers **een algemeen beeld** van de tekst te krijgen. In plaats van woord voor woord (of lineair) te lezen, lezen ze de tekst **eerst concentrisch**, van “buiten naar binnen”; ze bekijken 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. Zo leren ze doelgericht lezen, in functie van de gestelde vragen, 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 vestigen op opvallende tekstonderdelen (titel, ondertitels, het kopje, tussentitels, illustraties, foto's, tekeningen, grafieken, onderschriften bij illustraties, vet- of schuingedrukte woorden ...), en de leerlingen hieruit het onderwerp, de hoofdgedachte, de tekstsoort ... laten afleiden.

Enkele voorbeelden van opdrachten:

- de herkomst (de bron) van de tekst (bv. krant, jongerentijdschrift ...) en andere tekstkenmerken bevragen om de bedoeling van de auteur (informerend, overtuigend, instruerend...) te achterhalen en/of af te leiden tot welk lezerspubliek (volwassenen, kinderen, mannen, vrouwen ...) de auteur zich richt;
- illustraties en niet-talige informatie (typografische tekstkenmerken zoals anders gedrukte woorden, lay-out ...) laten bekijken om hieruit informatie m.b.t. de inhoud (onderwerp, hoofdgedachte ...) af te leiden; Cf. Deel 1, Lu 10 en Le 10, gebruik maken van visuele en auditieve ondersteuning);
- 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 tekst-delen 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 'verkennd lezen'**. De leerlingen moeten bv. 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 meer lineaire lectuur.

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

■ **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, decor, setting, lichaamstaal ...) en gekende talige elementen (woorden, structuren, taalhandelingen ...) voldoende zijn om de context van het gesprek te achterhalen.

Hetzelfde geldt voor monologen of gesproken teksten: 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.

Het is hoe dan ook belangrijk dat je de leerlingen vaak laat oefenen met luisterteksten die visueel ondersteund zijn. (cf. 2.1.7)

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

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 gebruik je vaak voor zogenaamd functionele teksten (aankondigingen, uur-tabellen, openingsuren, brochures, zoekertjes ...). Opdrachten voor selectief luisteren/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 ...) oefen je onder andere de strategie "zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen" (Deel 1, p. 16, Lu 10, en p. 20, Le 10). Het is belangrijk dat je als leraar ook goed aangeeft aan de leerlingen dat ze zelfs bij dit soort oefeningen **niet elk woord hoeven te begrijpen**, maar enkel die informatie moeten terugvinden die voor hen op dat ogenblik belangrijk is om de taak te kunnen uitvoeren.

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/verkenkende 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.

■ Bij intensief lezen lees je de tekst in zijn geheel (lineaire lectuur). Het is belangrijk dat leerlingen volgende strategieën toepassen:

- het herlezen van passages die ze omwille van één of andere reden niet van de eerste keer begrepen hebben (Cf. Le 10 "onduidelijke passages herlezen"). Deze leesstrategie kun je aansturen als je merkt dat een leerling een passage niet begrepen heeft: je kunt 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 ... . 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 uitdrukkingen bevatten.
- vooraleer een beroep te doen op externe hulp (van de leraar, 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 leraar 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 correct en efficiënt hanteren 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 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. Gerichte oefeningen op het efficiënt gebruik van woordenboeken zijn zeker zinvol.

- leerlingen kunnen ook hulp vragen aan een medeleerling of aan een leraar, maar uiteindelijk is het wel de bedoeling dat ze de leesopdrachten zelfstandig kunnen uitvoeren.

Enkele voorbeelden van opdrachten voor intensief lezen:

- tekstonafhankelijke vragen (bv. de Grille de 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;
- in de tekst enkel die uitdrukkingen aanduiden waarvoor het echt aangewezen is een woordenlijst/een woordenboek te raadplegen;
- ...

■ **Intensief luisteren** vraagt meerdere luisterbeurten. Na een eerste beluistering gericht op globaal tekstbegrip, 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. Je kunt echter ook de leerlingen 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.

#### **2.1.4 Hoe ziet een taakgerichte opdracht voor luisteren en lezen er uit?**

De definitie van een goede taak en de criteria die we daarbij hanteren (zie 1.2 De taakgerichte benadering) geeft een aantal duidelijke kenmerken van een taakgerichte benadering. Daarbij is het belangrijk zoveel mogelijk een levensechte context te concretiseren, d.w.z. de situatie aangeven waaruit duidelijk het communicatief doel blijkt en die zin geeft aan de opdracht, zoals in de voorbeelden vermeld onder 1.2

Je kunt bv. als opdracht geven een informatieve tekst te beluisteren of te lezen, en vragen welke drie positieve punten de tekst vermeldt i.v.m. het product dat voorgesteld wordt. Maar dan is dat een losstaande opdracht die niet contextueel ingebed is. Vraag je echter welke drie argumenten uit de tekst of het spotje je kunt gebruiken om je ouders te overtuigen dat product te kopen, dan schets je een (weliswaar beknopte) context die zin geeft aan die opdracht. En kun je er naadloos een gespreksopdracht laten op aansluiten, nl. een dialoog laten uitwerken waarbij een jongere probeert zijn ouders te overtuigen om een bepaalde aankoop te doen.

■ Een soort luisteropdracht die vaak gegeven wordt/werd is het beluisteren van een tekst met gerichte vragen. bv. een boodschap ingesproken op een automatisch antwoordapparaat van een sportdienst. In een communicatieve benadering is de opdracht dan bv. *Ecoute le message du club sportif en note les heures d'ouverture.* Wil je het taakgericht formuleren, dan zou dit als volgt kunnen *Tu veux t'inscrire dans un club de tennis. Ton ami t'a donné le nom d'un club dans les environs. Tu es libre le soir et le jeudi après-midi. Ecoute le message. Tu notes les heures d'ouverture qui te conviennent et l'adresse du club.*

■ Een voorbeeld van een korte eenvoudige taalkaak voor lezen. Je hebt via Internet tickets gekocht voor een concert van Medi op 8 november. Je krijgt volgende mail:

<i>De : Resaprod.fr</i>
<i>Objet : concert Medi</i>
<i>Bonjour</i>
<i>Vous avez acheté deux billets de concert sur notre site pour le mardi 8 novembre 20.., à 21 heures, à l'Olympia. Nous vous remercions de votre confiance.</i>
<i>Attention, la date et l'heure du concert ont changé à cause d'un problème technique. Vos billets restent valables et vous pourrez venir au concert de Medi le mardi 15 novembre à 22 heures dans la même salle.</i>
<i>Un problème pour la nouvelle date ou le nouvel horaire?</i>
<i>Vous avez commandé par Internet, alors envoyez vos billets à Résa Production, B.P. Saint-Alban, 51000 Châlons-sur-Marne et précisez votre choix : nous pourrions vous rembourser ou échanger vos places contre celles d'un autre concert de votre choix.</i>
<i>Merci de votre compréhension et nous vous souhaitons un très bon concert.</i>
<i>Cordialement</i>
<i>Le Service Clients RésaProd</i>

Uit : Agenda, Méthode de français A2, Hachette, 2011

De nieuwe datum, 15 november, past niet voor jou. Wat ga je doen?

.....  
.....

### **2.1.5 ■ 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 eventueel zelf als leraar voorlezen als leerlingen nood hebben aan een meer gestuurde vorm van lezen. Maar uiteindelijk is het wel de bedoeling dat leerlingen 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 die vertrekt vanuit het specifieke leesdoel en de daarbij horende leesstrategieën. Voor bepaalde tekstsoorten die bedoeld zijn om hardop gelezen te worden, zoals gedichten, kun je de tekst voorlezen om een beter tekstbegrip te stimuleren.

### **2.1.6 ■ Is het zinvol om leerlingen zelf hardop teksten te laten lezen?**

Hardop lezen van teksten door leerlingen doe je niet, tenzij je uitspraak of intonatie wil oefenen. In het basis-onderwijs en de eerste graad is dit een doelstelling voor **spreekvaardigheid**.

Hardop lezen heeft enkel zin als de teksten zich daartoe lenen, zoals dialogjes of eenvoudige, speelse en expressieve gedichtjes. In zulke gevallen is het een goede oefening waarbij op uitspraak en intonatie gefocust wordt en waarbij minder sterke leerlingen hun angst om de vreemde taal te gebruiken, kunnen overwinnen.

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

### **2.1.7 ■ Is het lezen van luisterteksten door de leraar zinvol/wenselijk?**

Bij het oefenen van luistervaardigheid is het onder meer de bedoeling dat de leerlingen vertrouwd worden met verschillende stemmen, de uitspraak en de intonatie van *native speakers*. Daarom zal je bij luisteroefeningen vrijwel uitsluitend authentieke audio-opnames en documenten met visuele ondersteuning gebruiken. Ze zijn vrij makkelijk te vinden op internet en meestal eenvoudig op te slaan.

Visuele ondersteuning maakt authentiek luistermateriaal meestal veel toegankelijker. Leerlingen kunnen ook leren de visuele ondersteuning maximaal te benutten (Lu 10), bv. door te leren lichaamstaal correct te interpreteren, zoveel mogelijk informatie te halen uit het beeldmateriaal. Vrij vaak wordt de tekststructuur ook expliciet visueel benadrukt, bv. met tussentitels. En, niet onbelangrijk, werken met authentiek videomateriaal is vaak stimulerend en motiverend.

### **2.1.8 Mogen de luister- of leesopdrachten ook in het Nederlands ? Mogen de leerlingen antwoorden in het Nederlands?**

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

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

Het vaardiger worden in luisteren en lezen is dus prioritair. De leerling mag hierin niet geremd worden door talige hindernissen in de vraag of het antwoord. Bij niet-gevorderde taalleerlingen 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.

**Wanneer dat nodig is, kan de vraag en/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. Dat is niet altijd het geval bij vragen in het Frans waarvan de formulering vrij letterlijk de tekst herneemt zodat de leerlingen gemakkelijk het antwoord kunnen terugvinden in de tekst. Je bent dan echter niet zeker dat dit gepaard gaat met correct tekstbegrip. De opdracht is dan niet valide.

Veel hangt af van de omstandigheden: als de luister- of leestekst nauw aansluit bij taalmateriaal dat al aan bod kwam en dat de leerling zou moeten beheersen, dan kunnen zowel de vraag als het antwoord in het Frans, schriftelijk of mondeling. Bij de evaluatie kun je dan apart punten geven voor schrijf- of spreekvaardigheid. Is de voorkennis op vlak van woordenschat, grammatica, structuren ... erg beperkt, dan kunnen opgave en antwoorden zeker in het Nederlands.

Er bestaan ook verschillende tussenoplossingen, zoals bv. de leerlingen één of enkele kernwoorden uit de tekst in het Frans laten noteren die ze in het Nederlands toelichten.

## 2.1.9 *Mag je leerlingen laten noteren tijdens het beluisteren van teksten?*

Als we **in de realiteit** bij het luisteren concrete gegevens willen bekomen (namen, data, uren, wegbeschrijving, telefoonnummer, adres...), noteren we die 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:** zonder notities moeten de leerlingen alle informatie onthouden die ze nodig hebben om de opdracht te maken/de vragen te beantwoorden. Daarom geef je **leerlingen de mogelijkheid 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. Je kan de leerlingen helpen bij het bondig noteren tijdens luisteroefeningen door het zelf te doen en je notities te vergelijken met die van de leerlingen. Zo kun je aantonen dat een beperkt aantal kernwoorden volstaan als geheugensteun. Je kan ze ook een schema geven ter ondersteuning.

Kernwoorden laten noteren kan het strategisch luisteren ondersteunen: leerlingen zijn verplicht een onderscheid te maken tussen wat belangrijk is en de details, zich te richten op wat ze wel begrijpen ... Relevante informatie noteren is overigens een leerplandoelstelling (Lu 10).

## 2.1.10 *Hoe kun je differentiëren?*

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 leesopdrachten

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

- de voorbereidende activiteiten waarbij de leerlingen nog niet veel moeten lezen (voorspellend lezen) en de opdrachten die betrekking hebben op globaal tekstbegrip (oriënterend lezen) per twee of in groepjes te laten maken;
- de leesopdrachten samen door te nemen en, waar nodig, te (laten) toelichten;
- de opdracht te voorzien van bijkomende informatie die meer ondersteuning biedt, bv. het aantal elementen dat je verwacht.

Voor leesopdrachten waarvoor de leerlingen de tekst grondig(er) moeten doornemen, kan je een onderscheid maken tussen opdrachten

- die peilen naar de essentie (tekstbegrip) en
- die tekstbegrip evalueren en overstijgen d.m.v. de **integratie van productieve vaardigheden:** reageren op een tekst, een schema aanvullen in het Frans, samenvatten ...

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 kan je facultatief aanbieden. De leerlingen werken op hun eigen tempo: 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 de opgegeven tijd. 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 tempo bepaald door de spreker(s) en door de leraar die pauzes kan inlassen. Die zijn overigens soms onontbeerlijk om de leerlingen toe te laten het nodige te noteren.

Voor de sterkere leerlingen kun je altijd één (of meer) bijkomende opdracht(en) voorzien, of vragen dat ze de opdrachten maken die eigenlijk voor een volgende luisterbeurt voorzien waren. Je kunt hen ook uitdagen om uitgebreidere, gedetailleerde antwoorden te geven dan je eigenlijk verwacht of vragen dat ze ook focussen op bepaalde talige aspecten.

Voor de leerlingen die moeite hebben met luisteren, kun je meer ondersteuning aanbieden bij een opdracht, waarbij ze geleidelijk aan een bepaalde luistertaak leren beheersen. Zo zou je hen bv. voor Lu 5 (“de informatie op overzichtelijke wijze ordenen”) een beknopte structuur van een schema of een mindmap kunnen aanreiken die de grote lijnen aangeeft en die ze verder dienen aan te vullen.

Het aantal luisterbeurten kan eveneens een middel zijn om te differentiëren, ook bij het evalueren.

Naast 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. Je kunt ook materiaal op het leerplatform zetten of in het leerplatform links naar 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 hoe ze de essentie van de boodschap kunnen leren begrijpen. Ook het oefenen met transcripties helpt deze leerlingen om vooruitgang te maken.

Het constant gebruik van de doeltaal in de klas is ten slotte 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 feedback 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 je de leerlingen laat verwoorden hoe ze te werk zijn gegaan en verwijst naar de geëigende strategie(ën). Deze laatste fase in de OVUR-aanpak, namelijk het reflecteren, wordt vaak verwaarloosd, maar is eigenlijk essentieel. (zie ook 2.1.3)

### **2.1.11 Hoe kun je leerlingen vooruitgang laten boeken voor luister-/leesvaardigheid?**

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

**Als je zelf constant Frans spreekt tijdens de les**, waar nodig met compensatiestrategieën ten behoeve van de zwakkere leerlingen, oefen je hoe dan ook vrij intensief de luistervaardigheid van de leerlingen.

Ook **reflecteren over de manier van luisteren** is zinvol. Een eerste aandachtspunt daarbij is dat leerlingen luisteren naar de boodschap van de tekst in zijn geheel. Vaak denken leerlingen ook dat je elk woord moet kunnen onderscheiden om een tekst te begrijpen, dat je vervolgens de betekenis van elk woord moet kennen en die betekenis dan tot een geheel moet verbinden. Dit is echter een ontmoedigende aanpak: leerlingen focussen dan vaak te gedetailleerd op het begin van de tekst, haken af en kunnen dan niet meer volgen bij de rest van de tekst.

Daarom is het goed leerlingen te wijzen op **de strategieën** van goede luisteraars. Die bestaan er onder meer in om een holistisch beeld van de tekst te hebben, d.w.z. een idee van de betekenis van de tekst in zijn geheel. Op basis daarvan kan de luisteraar belangrijke gegevens gemakkelijker, en andere elementen in zekere mate herkennen. Als hij bv. weet dat het gaat om een aankondiging in het station, dan weet hij ook dat hij bepaalde nummers van sporen zal horen, evenals namen van steden en bestemmingen.

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

Bovendien zal een geoefend luisteraar **voorspellend luisteren**. Hij loopt vooruit op wat hij hoort. Dit wil zeggen dat hij op basis van het begin van een zin al meteen een vervolg zal bedenken. Als hij hoort 'Il va à ...' dan denkt hij binnen een bepaalde context automatisch aan het vervolg, bijvoorbeeld "école, gare, cinéma ...". Ervaren luisteraars denken dat vervolg er automatisch bij, eerder nog dan dat ze het horen. Ook dit is iets waar je leerlingen in kunt oefenen door hen bv. beginzinnen te geven en hen die te laten aanvullen. Het laat hen toe bij het luisteren meer zaken te herkennen i.p.v. alles te moeten "ontdekken". Zeker voor snel ingesproken teksten kan dit hen goed vooruithelpen.

Nog belangrijker is dit ook te laten doen voor het geheel van de tekst: je kunt de leerlingen luisterhypothesen leren formuleren (Lu 10) door hen een stukje (bv. 30 seconden) van de tekst te laten horen en hen op basis daarvan hypothesen laten vormen over het vervolg. Zeker voor videofragmenten is dit heel zinvol én haalbaar. Het belangrijkste is dan niet of de hypothesen correct blijken of niet, wel of ze plausibel, aannemelijk zijn op basis van de informatie, ook non-verbaal, die aan bod kwam in het beluisterde fragment. Een volgende stap kan dan zijn de luisterhypothesen op hun juistheid te toetsen door de rest van de tekst te beluisteren en ze waar nodig bij te sturen.

Onder 2.1.10 benadrukten we al de meerwaarde van het individueel luisteren.

#### ■ Een aantal elementen van luistervaardigheid gelden ook voor leesvaardigheid

Net zoals bij luistervaardigheid is het ook voor leesvaardigheid zinvol om te reflecteren over de manier van lezen. Een eerste aandachtspunt daarbij is dat leerlingen oog hebben voor de titel, de ondertitel, de illustraties en daaruit een aantal leeshypothesen afleiden. Ook aandacht hebben voor de boodschap van de tekst in zijn geheel is belangrijk. Vaak denken leerlingen dat je elk woord moet begrijpen. Dat is echter een ontmoedigende aanpak. Vragen zoals "zijn er nog woorden die je niet begrijpt?" zijn dan ook contraproductief omdat ze leerlingen net doen focussen op het begrijpen van elk woord. Je vraagt best eerst: "Wat heb je al begrepen?". En je leert de leerlingen virtueel te schrappen wat niet relevant is voor de leestaak: ze dienen eigenlijk enkel datgene proberen te begrijpen wat ze nodig hebben voor de opdracht. Ze moeten dus over bepaalde zaken heen kunnen lezen zonder die echt te willen begrijpen. Als een narratieve tekst bv. een beschrijvende paragraaf bevat die niet relevant is voor het verhaal, en de leerlingen merken dat van bij het begin, dan kunnen ze heel snel over die paragraaf lezen, of hem zelfs overslaan. Het zijn vaak dergelijke stukken tekst die heel wat ongekende woordenschat bevatten.

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

Bovendien zal een geoefend lezer voorspellend lezen. Hij loopt vooruit op wat hij leest. Dit wil zeggen dat hij op basis van het begin van een zin of een paragraaf, al meteen een vervolg zal bedenken. Ervaren lezers denken dat vervolg er automatisch bij, eerder nog dan dat ze het lezen.

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

Ten slotte is het ook goed dat leerlingen de kans krijgen om individueel leesvaardigheid te oefenen. "Kilometers maken" is de beste manier om niet alleen een vlotte lezer te worden, maar ook meer woordenschat en spraakkunst bij te leren en gevoeliger te worden voor taal. Leerlingen kunnen hierbij het materiaal van het leerboek gebruiken. Het internet biedt hiervoor eveneens tal van mogelijkheden. Je kan ook materiaal op het leerplatform zetten of in het leerplatform links naar geschikte websites aanmaken. Kortverhalen, eventueel fragmenten uit aangepaste jeugdliteratuur komen hier ongetwijfeld ook van pas.

### **2.1.12 Kan, mag je leerlingen al confronteren met niet-standaard accenten in luisterfragmenten en niet-standaardtaal in leesteksten?**

De leerplandoelstellingen geven aan dat de teksten zowel voor luisteren als voor lezen in de standaardtaal zijn. Daarbij is er ruimte voor informeel en formeel taalgebruik. De teksten zijn evenwel bij voorkeur in standaardfrans. Accenten horen weliswaar bij levensecht taalgebruik, maar het accent mag niet te zwaar zijn of de verstaanbaarheid in het gedrang brengen.

### **2.1.13 Wat met persoonlijke lectuur?**

De rol van de leerkracht bij de keuze, presentatie en uitwerking is cruciaal. Het is belangrijk dat de leerkracht het te lezen boek op een enthousiaste manier aanbrengt bij de leerlingen. Op die manier kan hij hun bereidheid om een Franse tekst te lezen stimuleren (Le 11\*) en vooral hun leesplezier prikkelen ("*Le verbe lire ne suppose pas l'impératif*" Daniel Pennac, *Comme un roman*). Het is daarom aan te raden de lln te begeleiden en er de nodige (les)tijd voor uit te trekken: je kan samen met hen een leestraject uitstippelen, hen op weg te helpen door fragmenten op school te (laten) lezen...

Persoonlijke lectuur leent zich zeker tot een taakgerichte aanpak. Zo kun je persoonlijke lectuur heel goed koppelen aan het uitvoeren van creatieve opdrachten waarbij de verschillende vaardigheden kunnen geïntegreerd worden. Ze vrijwaren het leesplezier en verdiepen de persoonlijke verwerking.

Enkele voorbeelden :

- een nieuwe omslag voor het boek ontwerpen zodat een toekomstige koper duidelijke informatie krijgt over de sfeer van het verhaal;
- een reclamespotje maken;
- een interview met het hoofdpersonage/hoofdpersonages van het boek simuleren;
- deelnemen aan een forum met medeleerlingen waarin iedereen zijn mening over het boek neerschrijft;
- een strip maken van een passage van het verhaal;
- een krantenartikel schrijven naar aanleiding van het verhaal of een passage uit het verhaal;
- schrijf een horoscoop voor enkele personages van het boek;
- interview met de auteur over het boek;
- filmaffiche ontwerpen op basis van het boek;
- dialogen of een scène uit het boek spelen;
- een kaart maken met de belangrijke plaatsen waar het verhaal zich afspeelt bv. om een reis voor te bereiden
- ...

Dergelijke opdrachten kunnen een klassieke leestest perfect vervangen.

#### **Wat lezen?**

Je zorgt best voor een aanbod dat inspeelt op de interesses van de leerlingen en dat aansluit bij wat ze aankunnen. Veel uitgeverijen geven haalbare en toch ook boeiende boeken uit voor jongeren die Frans leren. Zij vermelden het ERK-niveau en voegen soms ook taalactiviteiten toe, eventueel op een aparte site voor leerkrachten.

Originele teksten die herschreven of aangepast werden

Actes Sud www.actes-sud.fr	Actes Sud Junior
Clé international www.cle-inter.com	Lectures CLE en français facile Lectures Mise en scène Lectures Découverte
De Boeck	Lire et s'entraîner
Editions Mijade ww.mijade.be	Grandes fictions, grand format pour les 15 ans et +
Editions thierry Magnier www.editions-thierry-magnier.com	Nouvelles Romans adolescents
Flammarion www.editions.flammarion.com	Tribal
Gallimard www.gallimard-jeunesse.fr	Scripto
Hachette <a href="http://www.hachettefle.fr">www.hachettefle.fr</a>	Lecture Facile Lire en français facile
Hatier www.editions-hatier.fr	Classiques & Cie
Intertaal (Amsterdam)	
L'école des loisirs www.ecoledesloisirs.fr	Classiques abrégés Neuf Médium Théâtre
Le Rouergue www.lerouergue.com	doAdo
Livre de poche www.livredepochejeunesse.com	Livre de poche Jeunesse
Magnard www.classiquesetcontemporains.com	Classiques & contemporains
Maison des langues	
Nathan www.nathan.fr	Carrés Classiques Les grands classiques
Pelckmans	Le plaisir de lire
Van In www.vanin.be	Arcades (réseau) Lectures



## Literatuur in stripvorm

Delcourt <a href="http://www.editions-delcourt.fr">www.editions-delcourt.fr</a>	Ex-libbris
Petit à petit <a href="http://www.petitapetit.fr">www.petitapetit.fr</a>	Littérature en BD
Vents d'ouest <a href="http://www.ventsdouest.com">www.ventsdouest.com</a>	Commedia

## Audioboeken

[www.audible.fr](http://www.audible.fr)

[www.autrementdit.net](http://www.autrementdit.net)

[www.cdleditions.com](http://www.cdleditions.com)

[www.ecoutezlire.gallimard.fr](http://www.ecoutezlire.gallimard.fr)

[www.livrequiparle.com](http://www.livrequiparle.com)

[www.livraphone.com](http://www.livraphone.com)

Om de dyslectische leerlingen te ondersteunen, kun je opteren voor uitgaven met een audio-CD.

Bij voorkeur kies je voor Franstalige auteurs omdat je zo de leerlingen uitnodigt om hun culturele horizon te verruimen. (IC 4\* en IC 5\*)

## 2.2 Spreken en gesprekken voeren

We behandelen de wenken spreken en gesprekken voeren samen omdat er veel raakpunten zijn. Toch zijn een aantal aspecten specifiek, daarom beantwoorden we eerst een aantal vragen voor spreken, daarna voor gesprekken voeren om af te sluiten met vragen die voor beide vaardigheden van toepassing zijn.

Hieronder vind je op de volgende vragen een antwoord:

### Spreken

- Hoe implementeer je de taakgerichte benadering in spreekopdrachten?
- Hoe laat je spreekvaardigheid inoefenen?

### Gesprekken voeren/Mondelinge interactie

- Hoe implementeer je de taakgerichte benadering in gespreksopdrachten?
- Hoe leer je leerlingen gesprekken voeren?

### Spreken en gesprekken voeren/mondelinge interactie

- Hoe garandeer je een efficiënt klasmanagement?
- Hoe reduceer je stress bij mondelinge opdrachten?
- Hoe belangrijk is vormcorrectheid?
- Hoe integreer je kennis en vaardigheden?
- In welke mate Frans spreken en laten gebruiken door de leerlingen?
- Hoe kan je (minder taalsterke) leerlingen motiveren om Frans te spreken?
- Hoe kan je op een gedifferentieerde manier spreek- en gespreksvaardigheid trainen?
- Hoe kan je op een efficiënte manier spreek-/gespreksvaardigheid in een grote klas aanpakken?

## 2.2.1 Hoe implementeer je de taakgerichte benadering in spreekopdrachten?

Bij het uitwerken van spreekopdrachten concretiseer je zoveel mogelijk de **communicatiesituatie** (Welke rol heeft de leerling? Tot wie richt hij zich?), zorg je ervoor dat de leerling een **communicatief doel** nastreeft (Waarom spreekt hij? Wat wil hij bereiken?) en dat de **taaltaak** eenvoudig te realiseren en voldoende uitdagend is.

Enkele voorbeelden:

- De instructie “*Décris les services d’un opérateur mobile*” (met een affiche als ondersteuning) wordt in de taakgerichte benadering:
- «*Voici trois affiches publicitaires d’opérateurs mobiles. Compare-les et choisis l’opérateur qui te semble le plus intéressant.*» (Le 4 en Le 7)  
*Prépare maintenant un petit texte pour convaincre ton ami de choisir cet opérateur pour son portable.»* (Spr 3)
- De opdracht «*Explique pourquoi c’est parfois dangereux d’utiliser des réseaux sociaux (Facebook etc.)*» wordt in de taakgerichte benadering:
- «*L’équipe de rédaction du journal de l’école veut faire un numéro spécial sur les dangers des réseaux sociaux. Tu connais/tu as imaginé une histoire qui montre les dangers et tu aimerais bien qu’elle soit choisie par l’équipe de rédaction. Raconte ton histoire à un (aux) membre(s) de l’équipe de rédaction et essaie de le(s) convaincre.*» (Spr 4)
- In de taakgerichte benadering probeer je zo dicht mogelijk aan te sluiten bij reële gebruikssituaties. Probeer daarom opdrachten te voorzien die beroep doen **op verschillende vaardigheden**.

Geïntegreerde taaltaken staan immers het dichtst bij de reële gebruikscontext. Je zorgt daarbij best voor een progressieve opbouw waarbij je de leerling begeleidt doorheen een reeks opdrachten. Daarbij zal hij zijn kennis en de verschillende vaardigheden inzetten. In dat opzicht is het zeer handig om de context van de spreekopdracht reeds aan te reiken bij het begin van een dergelijke “didactische unit”. Zo kan de leerling eerst via contextuele reproductieve en transferoefeningen vertrouwd geraken met de taalstructuren en de woordenschat die hij nadien zelfstandig in de spreekopdracht zal gebruiken.

## 2.2.2 Hoe laat je spreekvaardigheid inoefenen?

Je zal best spreekopdrachten voorzien waarin volgende elementen aanwezig zijn.

### Stapsgewijze aanpak

Voor een groep spreken is al moeilijk in de moedertaal. Het spreken voor een hele groep is een haalbare activiteit op voorwaarde dat de leerling hierin stapsgewijs getraind wordt via pairwork en mini-groepsvormen (met 4 of 6 leerlingen).

In pairwork voelt de spreker zich meer op zijn gemak: zijn gesprekspartner heeft meestal hetzelfde taalniveau. Bovendien richt hij zich tot één of enkele personen en niet tot een grote groep. Ten slotte wordt de leerling die zich in pairwork moet uitdrukken, niet meteen aan de evaluatie van de leerkracht onderworpen. Hij mag af en toe een fout maken. Zijn spreekdurf zal groeien. (Spr 10\*)

## **Uitdagende spreekopdrachten**

zie vraag 2.2.1

### **Middelen om tot een efficiënte communicatie te komen**

#### ***Voor de opdracht***

De leerling zal de spreektaak beter uitvoeren als hij/zij over de nodige middelen beschikt: **uitdrukkingen, grammatica, woordenschat, structuuraanduidingen** die de spreektaak mogelijk maken en de efficiëntie ervan verhogen. Als je deze middelen aan de leerlingen aanreikt, krijgen ze meteen ook een beter zicht op hetgeen van hen verwacht wordt. Ze moeten ook op voorhand de evaluatiecriteria en hun respectief gewicht kennen. Voor de leerkracht is het op die manier eveneens gemakkelijker om een aangepaste en gerichte feedback te geven.

#### ***Tijdens de opdracht***

Als van leerlingen wordt verwacht dat ze een korte uiteenzetting geven over iets dat ze voorbereid hebben, moet het opdreunen van uit het hoofd geleerde teksten vermeden worden aangezien dit memoriseren betreft en niet spreekvaardigheid. Een korte presentatie geven gebeurt ook als een leerling even verslag uitbrengt van de resultaten van groepswork, van een enquête ... De presentaties hoeven dus niet lang te zijn of noodzakelijkerwijze voor de klas te gebeuren. De leerlingen leren 'spiekbriefjes' of summier schema's opstellen en zich ermee behelpen. Zo lang als nodig zal je hen er zelfs systematisch toe verplichten. Dergelijke schema's dienen **allusief** te zijn: ze beperken zich tot sleutelwoorden en niet-verbale aanduidingen m.b.t. de samenhang (gedachtestrepen, accolades enz.). Een goed gemaakte presentatie (zoals bv. powerpoint) kan zeker ook nuttig zijn en heeft als bijkomend voordeel dat de luisteraar zijn blik en aandacht niet zozeer op de spreker zal toespitsen, maar wel op het projectiescherm. Dat vermindert de stress bij de spreker, wat samen met het feit dat de powerpoint de leidraad vormt voor zijn mondelinge productie, bijdraagt tot het creëren van een veilig(er)e context. Als leerlingen een spreektaak uitvoeren "voor een publiek", is het van belang dat de toehoorders een luistertaak krijgen; het geven van een presentatie houdt zowel actief spreken als actief luisteren in. Die taak kan het geven van feedback zijn (in een voorbereidend stadium of na de eigenlijke presentatie), het stellen van (zinvolle) vragen, het invullen van een luisterrooster ... Vermijd in ieder geval als luisteropdracht mee te geven (zoveel mogelijk) fouten te noteren, want dan focust de spreker vooral op het vermijden van taalfouten. Wat allesbehalve een garantie is voor een goed spreekproduct, integendeel, het kan verlamvend werken.

#### ***Mondelinge interactie***

### **2.2.3 Hoe implementeer je de taakgerichte benadering in gespreksopdrachten?**

Ook voor de gespreksvaardigheid is het belangrijk om de **context van de taaltaken** zoveel mogelijk te **bepalen**. De gesprekspartners krijgen liefst geïndividualiseerde gegevens/beperkingen (op fiches bv.) waarmee ze rekening dienen te houden bij het uitvoeren van het gesprek. Zowel in transactionele als in interactionele gesprekken kan men een **communicatief doel** vooropstellen. De leerlingen leggen hun gegevens/beperkingen voor, vergelijken ze, onderhandelen, komen tot een compromis enz.

Voorbeeld van een gespreksopdracht:

De instructie «Quelle fête de fin d'année préférez-vous? Discutez-en à deux.» wordt in de taakgerichte benadering:

**Interaction niveaux A2 et B1**

**Durée : de 5 à 7 minutes**

**Les candidats se mettent d'accord sur un des thèmes proposés**

**Sujet 1**

**Candidat A**

**INTERACTION**

Vous allez organiser une fête de fin d'année avec un(e) élève du cours de français. Vous faites des propositions et vous demandez à votre partenaire s'il/elle est d'accord.



**Durée : de 5 à 7 minutes**

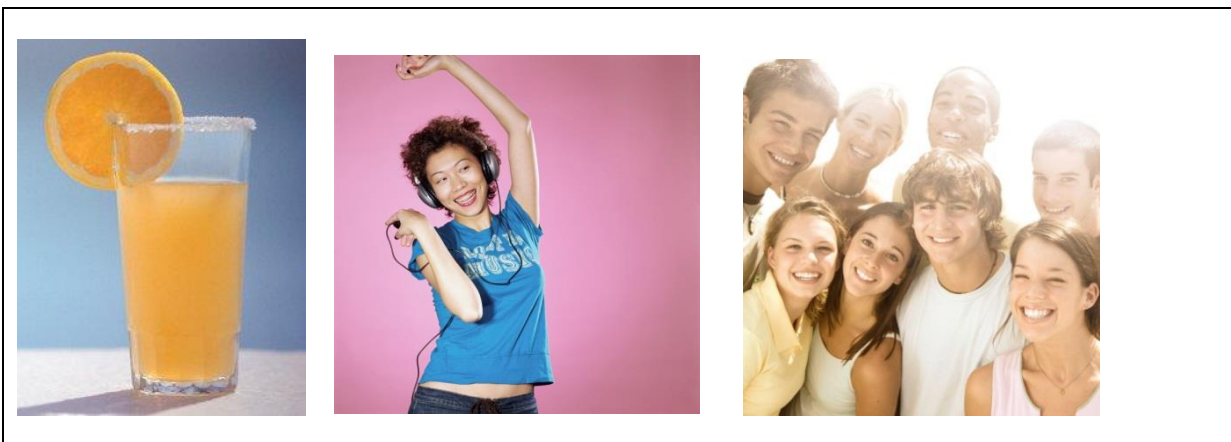
**Les candidats se mettent d'accord sur un des thèmes proposés**

**Sujet 1**

**Candidat B**

**INTERACTION**

Vous allez organiser une fête de fin d'année avec un(e) élève du cours de français. Vous faites des propositions et vous demandez à votre ami(e) s'il/elle est d'accord.



## **2.2.4 Hoe leer je leerlingen gesprekken voeren (Gespr 1)?**

Het is sterk aangewezen uit te gaan van modellen met een zo authentiek mogelijk karakter.

Op die manier ontdekken leerlingen:

- 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.

In de eerste graad worden de leerlingen als aanloop tot het voeren van gesprekken ertoe aangezet allerlei korte dialogen zo levendig mogelijk naar voor te brengen. Met verschillende vormen van ondersteuning leren ze de dialogen 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 sleutelwoorden.

In de tweede graad zal die ondersteuning zich meestal beperken tot een situatie of een aantal kernwoorden, maar zeker geen volledig uitgeschreven zinnen: ze leren aan de hand van chunks, uitdrukkingen en kapstokwoorden een gesprek mondeling voorbereiden. De modellen zijn dan uitgangspunten van waaruit de leerlingen veelvuldig kunnen oefenen om uiteindelijk zelfstandig te functioneren in aanverwante situaties.

Je kan ze laten oefenen in groepjes: groepswork en pairwork vinden leerlingen veiliger en plezieriger dan individueel werk en horen bij de aard van gespreksvaardigheid.

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.

Geleidelijk hebben ze minder voorbereidingstijd nodig en is er meer ruimte voor het onverwachte.

Er zijn tal van mogelijkheden waarbij ze allemaal tegelijkertijd aan de slag gaan. Het is echt niet nodig dat iedereen de dialogen of rollenspelen nog eens klassikaal overdoet. Nu en dan een steekproef kan volstaan.

Je bent coach en helpt bij de voorbereiding en het inoefenen. 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. Op basis van wat je opvangt en de vragen die de leerlingen stellen, kun je het oefenmoment af en toe onderbreken om klassikaal wat feedback te geven: zaken verduidelijken, aanvullende woordenschat aanreiken, wijzen op veel gemaakte fouten. De leerlingen noteren best die feedback, die je meeneemt in je evaluatie: zo kun je het leereffect van de oefenfase nagaan. Bij je feedback geef je uiteraard ook aan wat de leerlingen goed doen.

## **2.2.5 Hoe garandeer je een efficiënt klasmanagement?**

Het inoefenen van de gespreksvaardigheid vraagt een adequate lesorganisatie.

Hier volgen enkele raadgevingen om het rendement te optimaliseren:

- Er moet een onderscheid gemaakt worden tussen aanvaardbaar geroezemoes en chaos. Tijdens gespreksactiviteiten zullen ongetwijfeld meer decibels geproduceerd worden dan normaal maar dat betekent niet dat leerlingen tijdens die opdrachten de klas op stelten moeten zetten. 30 leerlingen in groepjes een spreekopdracht laten uitvoeren is niet ideaal maar, mits duidelijke afspraken, kan dit best lukken. Leerlingen moeten ook leren omgaan met de vrijheid die hen bij dergelijke werkvormen gegeven wordt. Je kan best stapsgewijs deze werkvorm aanleren door bv. in het begin korte taken te voorzien. Elke opdracht moet gelinkt worden aan criteria en doelstellingen die geëvalueerd kunnen worden. Pairwork is

zeker aangewezen in deze stapsgewijze aanpak: er moeten geen banken of tafels verplaatst worden, het resultaat van de taak kan nadien efficiënter geëvalueerd worden.

- Je expliciteert best de doelstellingen van de opdracht op voorhand: de leerlingen weten dan precies wat je van hen verwacht. Je geeft best een duidelijke timing aan en het beoogde resultaat.
- De instructies worden best gegeven vooraleer de leerlingen zich verplaatsen.
- Je voorziet best heel duidelijk omliggende opdrachten die bovendien niet te veel “inspiratie” vragen van de leerling: als je voldoende inhoudelijke ondersteuning biedt, zal die makkelijker tot een goede taalproductie komen. Uiteraard kan dit ook een element zijn om te differentiëren en knappere leerlingen zullen wellicht minder of geen moeite hebben om zelf voor een goede inhoudelijke invulling te zorgen.

## 2.2.6 Hoe reduceer je stress bij mondelinge opdrachten?

Nogal wat leerlingen van een tweede graad vinden het vaak moeilijk om zich voor een groep te uiten, laat staan als het dan niet in hun moedertaal gebeurt. Taalzwakkere of minder assertieve leerlingen kunnen faalangstig zijn of bang om gezichtsverlies te lijden als ze zich onvoldoende vlot kunnen uitdrukken of als ze fouten produceren. Als leraar speel je een belangrijke rol. Het zal bv. weinig effect hebben als je wel positief aanmoedigt maar het toch nodig vindt **alle** fouten te noteren als een leerling iets in het Frans zegt en hem daar ook op te wijzen.

Stress is zeker niet gunstig om tot een goed beheerste mondelinge productie te komen. Verscheidene factoren kunnen die veroorzaken.

### De situatie, de omstandigheden

- Tot wie richt de spreker zich? Is het een klasgenoot en leeftijdsgenoot? Of is het de leerkracht? Tot hoeveel personen richt hij zich?
- In welke omstandigheden drukt hij zich uit? Bevindt hij zich in de klas en wordt hij gequoteerd of praat hij met zijn correspondent bv. in het kader van een uitwisseling?
- Over welke technische infrastructuur kan de leerling beschikken? Is het lokaal geschikt?
- Als het publiek bestaat uit medeleerlingen, krijgen die dan ook een opdracht? (bv. in het kader van *peer evaluation*, een luistertaak ...)

### Het kennisniveau van het doelpubliek/de gesprekspartner

- Beheerst het doelpubliek/de gesprekspartner beter de doeltaal dan de spreker?
- Kent het doelpubliek/de gesprekspartner de informatie die wordt meegedeeld? De spreker zal ongetwijfeld gemotiveerder zijn, als hij weet dat zijn doelpubliek/gesprekspartner niet op de hoogte is van de informatie die hij moet overbrengen.

### De spreekopdracht

- Wordt de spreker uitgenodigd om zich uit te drukken over een vertrouwd onderwerp of moet hij spreken over een onderwerp dat hij niet beheerst? Beschikt hij hiervoor over de nodige grammaticale en lexicale kennis of ondersteuning en beheerst hij voldoende taalstructuren?
- Is de opdracht duidelijk en bevat ze een duidelijk stramien? Weet de spreker duidelijk wat er van hem verwacht wordt?

Pairwork is daarom bv. zeker één van de meest geschikte oefenvormen om de gespreksvaardigheid in te oefenen. De spreker voelt zich meer op zijn gemak: zijn gesprekspartner heeft meestal hetzelfde taalniveau. Bovendien richt hij zich tot één enkele persoon en niet tot een groep. Ten slotte wordt de leerling die zich in pairwork moet uitdrukken, niet meteen aan de evaluatie van de leerkracht onderworpen. Hij mag af en toe een fout maken. Zijn spreekdurf zal groeien.

**Een andere manier om stress te reduce(n) is werken met een 'information gap', 'un écart d'information':** de leerling druk zich uit over een onderwerp dat hij beheerst en waarvan zijn gesprekspartner niet op de hoogte is. Activiteiten met 'information gap', waarin een nieuwe boodschap wordt overgebracht, versterken de motivatie. Wanneer hij informatie doorgeeft aan een gesprekspartner of toehoorder die niet op de hoogte is van de inhoud van de boodschap en/of die inhoud nodig heeft om zelf een taak te kunnen uitvoeren kan er een authentieke communicatiesituatie ontstaan. De opdracht wordt functioneel.

In een klas zullen deze situaties meestal gespeeld zijn. Je plaatst de leerlingen in een gesimuleerde situatie. Je kunt aan de leerlingen vragen om samen in het Frans een oplossing te vinden voor een probleem. Of ervoor zorgen dat de leerling de informatie van de ander nodig heeft om zelf een taak te vervullen (bv. gegevens uit een telefoongesprek om op basis daarvan een katebelletje te kunnen schrijven t.a.v. een derde). Dan zal de leerling de taal eerder als een middel ervaren en kan hij/zij tot echte communicatie komen.

### **2.2.7 Hoe belangrijk is vormcorrectheid?**

Zorg voor een duidelijke opdracht en omschrijf vooraf aan welke criteria de opdracht moet beantwoorden. Zo weten de leerlingen wat van hen verwacht wordt. Het is ook erg zinvol op voorhand het evaluatierooster aan te bieden en te duiden.

Voor de criteria kan je letten op de technische aspecten (woordgebruik, taalregister, duidelijkheid, zinsconstructie, vervoegingen, uitspraak, vlotheid), maar je luistert vooral naar de boodschap. Je treedt daarbij altijd op in een motiverende en ondersteunende rol. Leerlingen vaak onderbreken bij fouten is af te raden. Beter corrigeer je pas na de spreekopdracht. Je zal immers misschien nog moeten werken aan de spreekdurf van de leerlingen en het opbouwen van het zelfvertrouwen bij het spreken van Frans.

Anderzijds worden leerlingen toch geacht een zekere mate van correctheid te bereiken in woordgebruik, uitspraak en spraakkunst. **De bereidheid zijn taal te verzorgen** is een belangrijke attitude. Voor de taalhandelingen, chunks, wendingen die expliciet aangebracht en inge oefend werden, kun je een hogere mate van correctheid verwachten in uitspraak en taalzuiverheid. Zo werk je aan de juiste attitude rond vormcorrectheid, waarbij de leerlingen het zo juist mogelijk willen doen. Door hen te prijzen als ze het goed doen, door duidelijke maar haalbare eisen te stellen voor die elementen die inge oefend zijn, door hen te waarderen voor hun inspanningen, enz. bereik je vaak erg veel.

Je kunt de feedback best beginnen met de positieve zaken of die vraag expliciet stellen aan de medeleerlingen. Fouten probeer je bij gespreksoefeningen op een modellerende (verbeterend herhalen) manier te corrigeren: je gebruikt de zin of de 'chunk' juist en de betrokken leerling of een medeleerling herhaalt de correcte vorm.

Ook is het zinvol om leerlingen erop te wijzen dat de context bepalend is voor de mate waarin correctheid verwacht wordt. Dat ligt anders voor een gesprekje met een vriend dan voor een presentatie in de klas. In informele, persoonlijke communicatie (bv. spontane contacten op reis) is het vermogen om op een vlotte manier een gesprek te voeren en een boodschap over te brengen (= vlotheid/ aisance) belangrijker dan het correct toepassen van de taalregels (= nauwkeurigheid). Spreekactiviteiten die voorbereiden op formele communicatie (bv. beroepstoepassingen zoals presentaties, een zakelijk gesprek ...) vragen om meer taalzorg. Bij het aanbrenge(n) en beoordelen van spreektaken moet duidelijk zijn of de nadruk eerder ligt op vlotheid dan wel op nauwkeurigheid.

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

### **2.2.8 Hoe integreer je kennis en vaardigheden?**

Elke les rond spreek- of gespreksvaardigheid kan opgebouwd worden vanuit de andere vaardigheden of vanuit aanbieder van kennis:

- de leerlingen gebruiken de informatie uit een gelezen of beluisterde tekst om een gesprekje te voeren over het onderwerp;
- de leerlingen hebben woordenschat ingeoeffend aan de hand van een schrijfoefening en bieden nu een variant aan binnen een spreekoefening;
- de leerlingen hebben de vervoeging van werkwoorden ingeoeffend en gebruiken die nu om een tekening te beschrijven of om gebeurtenissen uit hun leven te vertellen;
- ...

Voorbeeld van een geïntegreerde didactische unit (incl. spreekvaardigheid):

Grammatica: *le conditionnel de la nouvelle incertaine*

Stap 1: Inductie van het gebruik via korte nieuwsitems, bv. via korte, authentieke *faits divers*. (leesvaardigheid)

bv. «... *Le voleur se serait enfui. Un voisin l'aurait vu dans une voiture rouge. ...* »

Stap 2: Fixeren van het gebruik van het grammaticale item via regels en voorbeelden, schema's of andere vormen van visuele ondersteuning, onthoukaders.

Stap 3: Eenvoudige toepassing in een communicatieve context

bv. "*Gaspard et Lucas sont deux journalistes très différents. Gaspard affirme facilement que des faits se sont vraiment passés (il utilise l'indicatif). Lucas est plus prudent. Si les faits ne sont pas sûrs, il utilise le conditionnel.*

*Voici les informations sur un accident tels que Gaspard les raconte. Ecris le texte de Lucas en adaptant le point de vue de Gaspard.*

<i>Gaspard</i>	<i>Lucas</i>
<i>Il y a eu un accident sur l'E19.</i>	.....
<i>L'accident a fait deux morts.</i>	.....
<i>Un camion est entré en collision avec une voiture en panne, au bord de la route.</i>	.....
<i>Le chauffeur a commis un délit de fuite.</i>	.....
<i>La police a retrouvé sa trace. Il s'agit d'un ancien détenu</i>	.....

Stap 4: transferoefening

bv. « Il y a eu un hold up dans une bijouterie. Lucas a noté quelques informations sur deux feuilles de son bloc notes. Il dicte les informations sur son portable. Que dit-il ? »

Feuille 1

Qui ?	Quoi ?	Quand ?
le voleur	entrer dans la bijouterie menacer le bijoutier prendre la fuite	9h03

Feuille 2

Qui ?	Quoi ?	Quand ?



## Stap 5: Creatief-communicatieve productie (luister- en spreekvaardigheid)

bv. *A toi de jouer au journaliste !*

- *Tu vas recevoir une carte de ton professeur. Tu y verras quel type de journaliste tu dois jouer (Gaspard ou Lucas).*
- *Imagine un hold-up qui s'est passé hier tout près de ton école. Prépare ton texte. Utilise une grille comme dans l'exercice précédent. Note quelques mots-clés.*
- *Puis, formez des groupes de 4.*
- *Racontez à tour de rôle votre hold-up.*
- *Quand vous avez terminé, demandez aux autres quel genre de journaliste vous étiez.*

### 2.2.9 In welke mate Frans spreken en laten gebruiken door de leerlingen?

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: je geeft lessen in het Frans en niet alleen over het Frans. In heel veel gevallen zal de leraar de enige persoon die de leerlingen in contact brengt met het Frans. Je moet dus een echte 'getuige' zijn van het Frans en zijn cultuur.

Je kan instructies eventueel illustreren met gebaren. Zoals in de eerste graad moeten de leerlingen instructies en vragen begrijpen. Elke andere gelegenheid om het Frans te gebruiken en te laten gebruiken moet je aangrijpen. In de tweede graad zouden leerlingen dus vrijwel systematisch Frans als instructietaal moeten aanwenden. Hier is veel ruimte voor woordenschatuitbreiding en het aanreiken van wendingen, chunks en structuren. 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 dus een evidentie dat in de Franse les continu Frans gesproken wordt. Hoe meer je tijdens de les Frans als enige communicatietaal toelaat, hoe beter.

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

### 2.2.10 Hoe kan je (minder taalsterke) leerlingen motiveren om Frans te spreken?

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 mee voor zorgen dat de spreekdurf stijgt en dat de spreekdrempel daalt.

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. Wees altijd **positief aanmoedigend**, ook bij evaluatie.

Je 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 een zekere vorm van tolerantie te hanteren. De boodschap is belangrijker dan de vormcorrectheid.

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 5 Leerautonomie, actief leren en differentiatie.

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 indirecte* ondersteunen. De moeilijkheidsgraad ligt hier bijzonder hoog en kan bijgevolg enkel binnen sommige taalsterke klassen aangeboden worden.

### **2.2.11 Hoe kan je op een gedifferentieerde manier spreek- en gespreksvaardigheid trainen?**

De aard van de opdracht, de omstandigheden en de verwachte kwaliteit van het spreekproduct/gesprek bieden mogelijkheden tot differentiatie (cf. de beheersingsniveaus in de 1ste graad).

#### **De aard van de opdracht**

Bij spreek- en gespreksvaardigheid mogen de leerlingen gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal, van sleutelwoorden of een spreekkader.

Voor minder taalsterke leerlingen is het belangrijk mondelinge oefeningen stapsgewijs op te bouwen. Bv.: bij het navertellen van in de klas behandelde teksten kan je de leerlingen eerst eenvoudige gesloten of halfopen tekstvragen mondeling of 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 of het gesprek 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 spreekkaders dus ook 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.

#### **De verwachte 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 begrijpelijk 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?

### **2.2.12 Hoe kan je op een efficiënte manier spreek-/gespreksvaardigheid in een grote klas aanpakken?**

In een grote klas is het niet evident spreek- en gespreksvaardigheid in te oefenen laat staan te evalueren. Het kan nuttig zijn leerlingen per twee of in kleine groepjes tegelijkertijd te laten oefenen. Je zorgt ervoor dat er duidelijke spelregels en afspraken zijn over de verwachtingen, de werkwijze, de tijdslimiet. De leerlingen beschikken over alle informatie en het nodige materiaal. Op deze manier kan de volledige klas oefenen en zijn

de leerlingen niet verplicht dezelfde oefening telkens opnieuw te beluisteren.

Je begeeft je tussen de leerlingen, moedigt aan en stuurt bij waar nodig. Hier is los, verplaatsbaar meubilair noodzakelijk. Je kan observeren en, per keer, enkele leerlingen of enkele groepjes evalueren. Tegelijkertijd kunnen de leerlingen ook elkaar leren observeren en evalueren.

Ook bepaalde didactische werkvormen kunnen een oplossing bieden: terwijl de ene groep spreek- of gespreksvaardigheid inoefent, kan de andere groep een andere opdracht krijgen (leesoefening, schrijfoefening, internetoefening...). Dit geldt overigens ook voor de evaluatie van spreekoefeningen bij grotere groepen.

## 2.3 Schrijven

De volgende vragen krijgen hieronder een antwoord:

- Hoe implementeer je de taakgerichte benadering in schrijfoopdrachten?
- Hoe kies je de schrijftaken?
- Hoe belangrijk is vormcorrectheid?
- Hoe integreer je kennis en vaardigheden?
- Hoe kan je differentiëren in schrijfvaardigheid?
- Welke hulpmiddelen mogen de leerlingen gebruiken bij schriftelijke productietaken en -toetsen?
- Welke zijn de voordelen van samenwerken?
- Zijn dictees zinvol?
- Enkele suggesties voor schrijfactiviteiten en –opdrachten

### 2.3.1 Hoe implementeer je de taakgerichte benadering in schrijfoopdrachten?

Zoals voor spreek- en gesprekstaken concretiseer je zoveel mogelijk de context, d.w.z. je geeft een situatie aan, een doelpubliek en een tekstsoort.

Voorbeeld van een schrijftaak:

Leerplandoelstelling	eenvoudige, ook digitale, correspondentie voeren
Situatie/context	Je zal deelnemen aan een taalvakantie (sportkamp) en logeren in een gastgezin.
Taak	Je schrijft een brief of een mail naar het gastgezin om je voor te stellen en over je wensen en verwachtingen te spreken.

Uiteraard is deze schrijftaak voorafgegaan door bv. luister- of leesopdrachten, een korte schrijfoefening (invullen van het inschrijvingsformulier), een gesprek met een medeleerling die dezelfde taalvakantie gaat volgen, over het programma, oefeningen op woordenschat (bv. sporten) en grammatica (bv. *conditionnel* om een suggestie te doen). De leerlingen weten ook hoe ze een brief of mail moeten opstellen: aanspreking, slotformule, samenhang en structuur, taalregister ...

### 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.

De **tekstkenmerken** geven de moeilijkheidsgraad aan van de teksten die in aanmerking komen in de tweede graad.

Schrijven is ook 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 progressief variaties brengen in een aantal parameters van de 'setting' van deze teksten: andere personen, locaties, omstandigheden, enz.

### 2.3.3 Hoe belangrijk is vormcorrectheid?

Het belang van vormcorrectheid hangt voor een stuk af van de tekstsoort: formeel (zakelijk, academisch) of informeel (bij chatten, bloggen, SMS'en, twitteren). Leerlingen moeten dat verschil leren kennen tussen eigen, vrijere schrijfvormen en correct Frans. Ze moeten zich realiseren dat chat- en sms-taal weliswaar hun plaats hebben, maar niet in alle contexten passen. In formelere contexten schrijf je immers anders dan naar goede vrienden en moet je bepaalde vormen vermijden.

Binnen een tekst maak je ook best een onderscheid tussen de zinnen, stukken die leerlingen konden overnemen uit een model en wat de leerlingen zelf produceren. Voor dit laatste stel je je toleranter op, maar je stimuleert in elk geval de wil om vormcorrect te zijn. De spellingchecker van een tekstverwerkingsprogramma zal de leerlingen daar zeker bij helpen.

### 2.3.4 Hoe integreer je kennis en vaardigheden?

**Schrijfvaardigheidsoopdrachten kunnen** aansluiten bij luister- of leesteksten en spreek- of gespreksopdrachten maar kunnen even goed communicatief-creatieve opdrachten zijn bij de taalkundige component die je kunt linken aan de leerplandoelstellingen voor schrijven.

Het kan dan nuttig zijn om expliciet te vermelden welke geleerde kennis (grammatica, woordenschat, culturele kennis) de leerling binnen de opdracht moet toepassen, of nog beter, door de situatieschets de leerling daartoe te brengen.

Een voorbeeld: **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

Geef je de tabel in het Nederlands, dan is de lexicale input van de leerling groter en kun je die ook in grotere mate laten meetellen.

**Bij het evalueren van schrijfopdrachten**, kan je punten geven op de structuur van het schrijfproduct, op stijl, register, lay-out ... maar ook op het toepassen van kenniselementen als grammatica, woordenschat, taalhandelingen ... Te vaak immers gebruiken leerlingen hun vormen correct binnen afgebakende toetsvragen,

maar ze gebruiken die vormen niet correct in hun schrijfopdrachten. Precies daarom streef je naar een intenser samenspel van kennis en vaardigheden.

### 2.3.5 Hoe kan je differentiëren in schrijfvaardigheid?

De moeilijkheidsgraad van de schrijfopdracht 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 (cf. de beheersingsniveaus 1ste graad) :

"De opdracht kan veel of weinig ondersteuning bieden:

- 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 of vertrekt niet vanuit een model.

De omstandigheden kunnen de schrijfopdracht 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;
- als de leerling zijn schrijfopdracht thuis kan maken of tijdens de les moet afwerken.

De kwaliteit van het schrijfproduct:

- het schrijfproduct bestaat uit korte onvolledige zinnen en is moeilijk te begrijpen;
- 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.

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

Het leerplan en de eindtermen bepalen heel duidelijk een aantal strategieën die de leerlingen kunnen gebruiken om hun schrijfdoel te bereiken. Bij die strategieën staat uitdrukkelijk vermeld:

- gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst;
- digitale en niet-digitale hulpbronnen (woordenboeken, grammatica's, spellingchecker ...) en gegevensbestanden raadplegen en de gevonden informatie correct gebruiken.

De leerlingen hebben de mogelijkheid en de gelegenheid gekregen om met deze instrumenten te leren werken. Derhalve moeten die gelegenheden en mogelijkheden aangeboden worden. M.a.w. het is, bij schriftelijke productietaken (en eventueel toetsen), aangewezen de leerlingen de bovenvermelde hulpmiddelen te laten gebruiken.

**Schrijfkaders en instructiekaarten kunnen de leerlingen helpen.**

Een voorbeeld van een **instructiekaart** die de leerlingen kan helpen om (complexere) schrijfopdrachten stapsgewijze uit te voeren:

Fasen		
1	<b>Oriënteren</b>	
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?

<b>2</b>		<b>Vorbereiden</b>
2.1	Onderwerp?	
2.2	Hoofdgedachte?	
2.3	Belangrijke informatie?	
<b>3</b>		<b>Uitvoeren</b>
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	
<b>4</b>		<b>Reflecteren</b>
4.1	Terugkijken:	Inhoud goed voorbereid? Problemen?
4.2	Vooruitzien:	Succesvolle aanpak? Hoe mijn aanpak verbeteren?

### 2.3.7 Welke zijn de voordelen van samenwerken?

Als leerlingen in groepjes van twee of drie samenwerken, kan dit hun aandacht 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. Voor heel wat leerlingen wordt een schrijftaak op die manier heel wat haalbaarder. En een aantal aspecten van coöperatief leren komen aan bod.

### 2.3.8 Zijn dictées zinvol?

Het traditionele dictee behoort niet meer tot de moderne didactiek. Wat wel kan, is een zogenaamd 'gaten-dictee', waarbij bv. vanuit een zinvolle context courante spelproblemen worden aangereikt.

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

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

Veel interessanter is daarom het **dictoglos**: je verdeelt de leerlingen in groepjes van twee of drie. Je neemt best een tekst die aansluit bij het thema dat je behandelt en waarin ingeoeffende kenniselementen aan bod komen. Je leest een eerste keer voor zonder dat de leerlingen noteren. Daarna herlees je de tekst, opnieuw aan een normaal leestempo. De leerlingen kunnen natuurlijk onmogelijk de tekst volledig noteren maar maken aantekeningen. Per groep wordt daarna geprobeerd een tekst op te schrijven die inhoudelijk overeenkomt met de voorgelezen tekst, die lexicaal en syntactisch in orde is en die goed opgebouwd is. Elk lid van het groepje moet eenzelfde uitgeschreven versie hebben. De gereconstrueerde tekst hoeft niet identiek te zijn aan de originele. Na een vooraf bepaalde tijd, duid je per groepje een leerling aan, die zijn tekst afgeeft om te corrigeren. Geef je een score, dan is die dezelfde voor alle leden van het groepje. Tegelijk vergelijken de leerlingen hun tekst met de oorspronkelijke en corrigeren hem. Ten slotte geef je klassikaal of per groepje commentaar en bespreek je de fouten.

### 2.3.9 Enkele suggesties voor schrijfactiviteiten en –opdrachten?

- een reservatiefiche online invullen;
- persoonlijke vragenlijsten/enquêtes laten invullen (gebruik van volledige zinnen);
- een weekagenda invullen met wat ze gedaan hebben en zullen doen;
- info n.a.v. een telefoongesprek noteren;
- met "jumbled texts" werken: door elkaar gehaspelde teksten weer samenstellen (bv. korte verhalen) en aanvullen;
- teksten "opblazen" (al dan niet met aangereikte woorden) of reduceren;
- teksten "kleuren": register of stijl wijzigen;
- "matrijsopdrachten": transferopdracht: vertrekkend van modellen (advertenties, gedichten, verhalen, reclame, enz.) zelf een tekst produceren = aan de hand van voorbeelden en bouwstenen creatieve teksten maken;
- beschrijven van foto's, tekeningen, enz.;
- commentaar op foto's, teksten, videofragmenten, lectuur laten schrijven;
- tekenfilmpje zonder geluid laten bekijken. Taak: verhaal schrijven;
- een recept of een beknopte instructiekaart voor een toestel uitschrijven;
- een kort artikel schrijven;
- een kattenbelletje schrijven;
- reageren op een blog/forum;
- 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 uitnodiging aanvaarden of een andere afspraak voorstellen);
- brieven schrijven aan de hand van hulpmiddelen (voorbeeldbrief, uitdrukkingen, tekstblokken ...);
- verhalen schrijven gebruik makend van de "Grille de Quintilien";
- ...

## 2.4 ICT-integratie en aandacht voor de digitale media

De volgende vragen krijgen hieronder een antwoord:

- Hoe kunnen we ICT-middelen inzetten?
- Hoe kan ICT de verschillende vaardigheden ondersteunen?
- In welke mate kunnen ondersteunende computertoepassingen leerlingen zelfstandiger laten werken?
- Van welke portaalsites kun je vertrekken om materiaal te vinden?

### 2.4.1 Hoe kunnen we ICT-middelen inzetten?

Het gebruik van ICT-middelen is onontbeerlijk geworden in de klas en bij het zelfstandig werk van de leerling. Daarom is het goed dat je op school gebruik kunt maken van aangepaste infrastructuur en dat je je daar voldoende in verdiept, indien nodig door gerichte nascholing te volgen.

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

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

Bovendien bieden computers onze leerlingen heel wat mogelijkheden om zelfstandig te oefenen in een open leercentrum (OLC) of in de computerklas. Zij kunnen daar teksten lezen of beluisteren, zaken opzoeken en

structureren, woorden in hun context opzoeken en definiëren en teksten schrijven. Kortom, op een efficiënte manier werken aan opdrachten en taaktaken met ruimte voor differentiatie qua tempo en ondersteuning.

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

## **2.4.2 Hoe kan ICT de verschillende vaardigheden ondersteunen?**

### **ICT en 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 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 hergebruikt worden, ook zonder Internetaansluiting.

Voor de leraar biedt het Internet zo heel wat luistermateriaal met een grote variatie in tekstsoorten: jeugdprogramma's, reclameboodschappen, aankondigingen, instructies, interviews, journaals, enz. In een elektronische leeromgeving of via een intranet kun je gedownloade luisterteksten aanbieden aan de leerlingen. Zo kunnen ze zelfstandig oefenen met opdrachten bij geluid- en beeldfragmenten van diverse websites.

### **ICT en leesvaardigheid**

Het zoeken en het lezen van informatie op het internet is een belangrijk doel dat je mee kan realiseren. Bied je leerlingen bij voorkeur wel zelf geschikte en betrouwbare webadressen aan waarin ze de nodige informatie kunnen terugvinden. Laat ze nog niet volledig vrij zoeken op het net.

Het web is een medium zonder fysieke houvast: geen omslag, inhoudsopgave of register. De structuur van de website is niet altijd even expliciet of duidelijk. Wat er nog te vinden is en waar je dat moeten zoeken, is niet altijd evident. Het is daarom 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. Snel en efficiënt informatie vinden op het internet doe je niet door intuïtief te klikken, "in het wilde weg", vanuit het principe "gissen en missen". Zo verlies je immers heel veel tijd.

De juiste aanpak en strategieën aanleren en inoefenen is belangrijk voor papieren teksten, maar dat geldt dus minstens evenzeer voor digitale teksten. Net dat soort teksten wint immers nog steeds aan belang, en niet alleen bij de leerlingen. 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.

Die manier van lezen is verwant met het zoekend 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 terecht komen.



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

### **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. Je kan hen hierbij ondersteunen door hen bepaalde URL's aan te bieden of hen tijdens de voorbereiding te helpen om een goed overwogen keuze te maken.

Een spreekopdracht kunnen ze bijvoorbeeld ook met (eenvoudige) ondersteunende presentatiesoftware zoals PowerPoint naar voren brengen. Die kan het 'spreekplan' vervangen. Ook voor het tonen van begeleidend beeldmateriaal kan je dergelijke programma's gebruiken. Mogelijkheden om hun spreekopdracht te ondersteunen vinden ze ook bij allerlei mindmapsoftware. Een mindmap kan eveneens een 'klassiek' spreekplan vervangen.

### **ICT en de schrijfvaardigheid**

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. En dat kun je ondersteunen met een stappenplan of een schrijfopdracht die in duidelijke stappen opgedeeld is. Een belangrijke stap is de inhoud structureren en daartoe kunnen ze bv. grafische structuren of een mindmap gebruiken.

Het is duidelijk dat tekstverwerking didactisch bijzonder aantrekkelijke perspectieven opent. De leerling kan zijn tekst zeer snel corrigeren, bijsturen of herwerken nadat de leraar die heeft nagekeken. Die krijgt zo ook zicht op het schrijfproces. Onder andere daarom verdient het aanbeveling om schrijfopdrachten ook in de klas op de computer te laten maken. Zo worden de leerlingen eveneens vertrouwd met tekstverwerkingsprogramma's en kunnen ze bijgestuurd worden indien nodig.

De leerlingen leren bij het schrijven hun spellingchecker hanteren. Zij identificeren onderstrepingen in het rood of groen, en leren kritisch omgaan met de correcties die de spellingchecker suggereert. Ze leren bovendien hoe zij het correcte woord kunnen vinden en proberen te achterhalen waarom ze een bepaalde fout maakten. In principe mogen er in hun geproduceerde teksten geen onderstrepingen meer blijven staan.

Ten slotte leren de leerlingen ook vlot eenvoudige (gratis) internetwoordenboeken gebruiken (bv. <http://www.interglot.com/> , <http://www.mijnwoordenboek.nl/> ) en worden ze ook aangezet om dat thuis te doen.

### **2.4.3 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 laten horen enz.. Leerlingen kunnen zelfstandig oefeningen maken, teksten lezen of beluisteren, opzoekwerk doen ...

### *Enkele suggesties*

- Vrijwel alle scholen beschikken over een elektronische leeromgeving. Dat laat onder andere toe al dan niet aanvullend cursus- en ander didactisch materiaal permanent ter beschikking te stellen van de leerlingen. Een aantal bieden ook tools aan voor e-learning.

Enkele concrete voorbeelden:

- Een leeromgeving biedt de mogelijkheid om veilig met de leerlingen te communiceren via een digitale postbus. Zo kunnen ze bv. taken doorsturen of kan jij hen digitaal opdrachten bezorgen.
- 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 in de leeromgeving geplaatst worden.
- In de leeromgeving kun je de leerlingen extra oefenmateriaal aanbieden:
  - 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.
  - Remediëring, consolidering en het ontwikkelen van leertrajecten worden op die manier mogelijk.
  - Leerlingen kunnen binnen een beschermd forum hun mening uiten over onderwerpen die in de les ter sprake kwamen.
  - De leeromgeving bevat bovendien meestal 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, PowerPointpresentatie, 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.

### **2.4.4 Van welke portaalsites kun je vertrekken om materiaal te vinden?**

<http://mill.arts.kuleuven.be/weboscope/francais/index.htm>

<http://www.lepointdufle.net/>

[http://www.fle.fr/index-page-cartable\\_prof\\_portails.html](http://www.fle.fr/index-page-cartable_prof_portails.html)

<http://francparler-oif.org/>

<http://clicnet.swarthmore.edu/fle.html>

<http://educasources.education.fr/>

<http://www.gratisfransleren.nl/#fm>

## **2.5 Gedetailleerde leerlijnen**

Heel wat van de leerplandoelstellingen en leerinhouden kwamen al aan bod in de eerste graad. We zetten voor de verschillende vaardigheden nog eens op een rijtje al wat nieuw is ten opzichte van de eerste graad en beperken ons telkens tot die verschillen.

## 2.5.1 Luisteren

1ste graad A-stroom	2de graad aso	
<b>1 luistertaken</b> in het algemeen		
	Lu 5	<b>structurerend:</b> de informatie op overzichtelijke wijze ordenen
	Lu 6	<b>beoordelend:</b> een oordeel vormen
	Lu 8	cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor de francofone wereld
<b>2 tekstsoorten</b>		
	Lu 1, 2, 3, 4, 6	argumentatieve teksten
<b>3 bepaalde taaltaken voor enkele tekstsoorten</b>		
	Lu 1	prescriptieve en argumentatieve teksten : het onderwerp bepalen
	Lu 2	prescriptieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten : de hoofdgedachte achterhalen
	Lu 3, 4	argumentatieve en artistiek-literaire teksten : de gedachtegang volgen, relevante informatie selecteren
<b>4 strategieën</b>		
	Lu 9	gelijkenissen en verschillen tussen talen kunnen ontdekken en waar nodig hun kennis van andere talen kunnen inzetten.
het luisterdoel bepalen	Lu 10	het luisterdoel bepalen en hun luistergedrag erop afstemmen relevante informatie noteren
	Lu 11	zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent
<b>5 attitudes</b>		
	Lu 14*	ze staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en die van de francofone wereld
<b>6 tekstkenmerken</b>		
<b>Onderwerp</b> • concreet	<b>Onderwerp</b> • vrij concreet • ook onderwerpen van meer algemene aard, onder meer met betrekking tot de actualiteit	
<b>Taalgebruikssituatie</b> • concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties • zonder storende achtergrondgeluiden	<b>Taalgebruikssituatie</b> • voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties • met en zonder achtergrondgeluiden • met aandacht voor digitale media	
<b>Structuur en samenhang</b> • enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen • elementaire tekststructuur	<b>Structuur en samenhang</b> • ook samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit • tekststructuur met een beperkte mate van complexiteit	
<b>Lengte</b> • korte teksten	<b>Lengte</b> • af en toe iets langere teksten	
<b>Tempo</b> • langzaam tempo	<b>Tempo</b> • normaal tempo	
<b>Woordenschat en taalvariëteit</b> • eenduidig in de context • standaardtaal	<b>Woordenschat en taalvariëteit</b> • overwegend eenduidig in de context • ook met minimale afwijking van de standaardtaal	



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>eenvoudig gestructureerde</b> narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten</li> <li>• <b>niet al te complex gestructureerde</b> informatieve en prescriptieve teksten</li> </ul>
<b>Lengte</b> • vrij korte teksten	<b>Lengte</b> • <b>af en toe iets langere</b> teksten
<b>Woordenschat en taalvariëteit</b> • eenduidig in de context • standaardtaal	<b>Woordenschat en taalvariëteit</b> • <b>overwegend</b> eenduidig in de context • <b>ook met minimale afwijking van</b> de standaardtaal
<b>7 persoonlijke lectuur</b>	
	De leerlingen lezen ten minste drie boekjes/jeugdromans als persoonlijke lectuur, waarvan ten minste één in het derde jaar en ten minste twee in het vierde. Eén boekje mag door een evenwaardig pakket teksten (kortverhalen, artikels uit jeugdtijdschriften, digitale teksten ...) vervangen worden

### 2.5.3 Spreken

1 <sup>ste</sup> graad A-stroom	2 <sup>de</sup> graad	
<b>1 Spreektaken</b>		
vooraf gekende informatie meedelen	Spr 1	beschrijvend: informatie meedelen
een gebeurtenis, een verhaal navertellen	Spr 2	beschrijvend: beluisterde en gelezen teksten navertellen
tekst bondig weergeven	Spr 3	structurerend: teksten samenvatten
bondig verslag uitbrengen	Spr 4	structurerend:: verslag uitbrengen
een voorbereide informatie presenteren	Spr 5	structurerend: een presentatie geven a.h.v. een format
	Spr 6	beoordelend: een waardering toelichten
	Spr 7	beoordelend: teksten becommentariëren
<b>2 Tekstsoorten waarop de spreektaak gebaseerd is</b>		
<b>op beschrijvend niveau</b>		
informatieve en narratieve teksten	gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten	
	beluisterde informatieve en narratieve teksten	
<b>op structurerend niveau</b>		
concrete gebeurtenissen, verhalen uit het dagelijks leven van de leerlingen	gelezen informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten	
<b>op beoordelend niveau</b>		
	informatieve en narratieve teksten	
<b>3 Kenmerken van de geproduceerde teksten</b>		
<b>Onderwerp</b> • concreet • heeft betrekking op de eigen leefwereld en het dagelijkse leven	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vrij concreet</li> <li>• ook onderwerpen van meer algemene aard</li> </ul>	
<b>Taalgebruikssituaties</b> • concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties met en zonder visuele ondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• voor de leerling relevante gebruikssituaties met en zonder achtergrondgeluiden, visuele ondersteuning, met aandacht voor digitale media</li> </ul>	

<b>Structuur/Samenhang</b> • eenvoudige zinnen • elementaire tekststructuur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eenvoudige en samengestelde zinnen</li> <li>• duidelijke tekststructuur</li> <li>• korte, eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangend geheel</li> </ul>
<b>Lengte</b> • korte teksten	• vrij korte teksten
<b>Uitspraak, articulatie, intonatie</b> • aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie	• uitspraak, articulatie en intonatie die het begrip niet in de weg staan
<b>Tempo en vlotheid</b> • langzaam tempo	• normaal tempo
<b>Woordenschat en taalvariëteit</b> • relevante woorden uit de woordvelden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• frequente woorden</li> <li>• toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te spreken</li> </ul>
<b>4 Strategieën</b>	
<p>het spreekdoel bepalen;</p> <p>gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;</p> <p>iets op een andere manier zeggen;</p> <p>de boodschap beperken tot of aanpassen aan wat zij echt kunnen uitdrukken.</p>	<p><b>Spr 9</b></p> <p>het spreekdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;</p> <p>gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal;</p> <p>ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;</p> <p>een spreekplan opstellen;</p> <p>digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de gevonden informatie;</p> <p>bij een gemeenschappelijke spreektaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren.</p>

### 2.5.4 Gesprekken voeren/mondelijke interactie

1 <sup>ste</sup> graad A-stroom	2 <sup>de</sup> graad aso
<b>1 Gesprekstaken</b>	
een eenvoudig gesprek beginnen, voeren en afsluiten	Gespr 1   een eenvoudig rechtstreeks of telefonisch gesprek beginnen, onderhouden en afsluiten
	de taaltaken gerangschikt onder "luisteren" en "spreken", in een gesprekssituatie uitvoeren;
<b>2 Tekstsoorten waarop de gesprekstaak gebaseerd is</b>	
	Zie spreekvaardigheid
<b>3 Kenmerken van de geproduceerde gesprekken</b>	
<b>Onderwerp</b> concreet hebben betrekking op de eigen leefwereld en het dagelijkse leven	<b>Onderwerp</b> vrij concreet ook onderwerpen van meer algemene aard

<b>Taalgebruikssituatie</b> concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties met en zonder visuele ondersteuning	<b>Taalgebruikssituatie</b> voor de leerling relevante gebruikssituaties met en zonder achtergrondgeluiden, visuele ondersteuning, met aandacht voor digitale media	
<b>Structuur/Samenhang</b> eenvoudige zinnen elementaire tekststructuur	<b>Structuur/Samenhang</b> eenvoudige en samengestelde zinnen duidelijke tekststructuur korte, eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangend geheel	
<b>Lengte</b> korte teksten	<b>Lengte</b> vrij korte teksten	
<b>Uitspraak,articulatie, intonatie</b> aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie	<b>Uitspraak, articulatie, intonatie</b> uitspraak, articulatie en intonatie die het begrip niet in de weg staan	
<b>Tempo en vlotheid</b> langzaam tempo	<b>Tempo en vlotheid</b> normaal tempo	
<b>Woordenschat en taalvariëteit</b> relevante woorden uit de woordvelden	<b>Woordenschat en taalvariëteit</b> frequente woorden toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te spreken	
<b>4 Functionele kennis en strategieën</b>		
hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden.  het spreekdoel bepalen;  gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal; iets op een andere manier zeggen;	Gespr 4	de in de klas behandelde woordenschat en grammaticale structuren inzetten en uitbreiden. het spreekdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen; gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal; ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen; digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan; bij een gemeenschappelijke spreektaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren.
<b>5 Attitudes</b>		
tonen bereidheid en durf om te spreken	Gespr 6*	tonen bereidheid om de gesprekstaken uit te voeren en de gepaste strategieën in te zetten

### 2.5.5 Schrijven

1ste graad A-stroom	2de graad aso	
<b>1 Schrijftaken</b>		
een bericht opstellen met behulp van een voorbeeld	Sch 2	<b>beschrijvend:</b> een mededeling schrijven
een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven door middel van een opsomming in korte zinnen.	Sch 3	<b>beschrijvend:</b> een situatie, een gebeurtenis, een ervaring beschrijven
	Sch 1	<b>beschrijvend:</b> gelezen teksten op eenvoudige wijze herformuleren

	Sch 4	<b>beschrijvend:</b> een spontane mening verwoorden over informatieve, prescriptieve en narratieve teksten
persoonlijke (ook digitale) correspondentie voeren met behulp van een voorbeeld.	Sch 7	<b>structurerend:</b> eenvoudige, ook digitale correspondentie voeren
	Sch 5	<b>structurerend:</b> gelezen informatieve en narratieve teksten samenvatten
	Sch 6	<b>structurerend:</b> een verslag schrijven aan de hand van een format
	Sch 8	<b>beoordelend:</b> een standpunt verwoorden in de vorm van een informatieve tekst
<b>2 Kenmerken van de geproduceerde teksten</b>		
<b>Taalgebruikssituatie</b>	met aandacht voor digitale media	
<b>Structuur en samenhang</b> eenvoudige zinnen	enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen	
<b>Lengte</b> korte teksten	vrij korte teksten	
<b>Woordenschat en taalvariëteit</b> relevante woorden uit de woordvelden	toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te schrijven	
<b>3 Strategieën</b>		
gebruik maken van een woordenlijst of woordenboek.  het schrijfdoel bepalen	Sch 11	digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan het schrijfdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen een schrijfplan opstellen rekening houden met de belangrijkste conventies van geschreven taal bij een gemeenschappelijke schrijftaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren



## 3 Didactische wenken voor de overkoepelende doelstellingen

### 3.1 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, hun geografische 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 luister- en leesteksten en korte gesprekssituaties verkennen de leerlingen de Franstalige wereld en wordt er naar een gezond evenwicht tussen taal en (culturele) inhoud gestreefd. In de *eerste graad* verwacht men dat de leerlingen belangstelling tonen voor de aanwezigheid van moderne talen in hun leefwereld, dat ze gevoelig worden voor verschillen en overeenkomsten met hun eigen leefwereld. Ze houden langzamerhand rekening met verschillen in omgangsvormen en taalgebruik. Ze stellen zich open voor de esthetische component van teksten. Ze ontdekken meer en meer de Franstalige cultuur aan de hand van tv- en radioprogramma's, teksten, liedjes, eenvoudige gedichten, fragmenten uit films en verhalen en websites.

Het is dus goed uit te gaan van de door de leerlingen reeds gekende Franstalige cultuur maar het is essentieel die kennis en inzichten te onderhouden, eventueel 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, Franse reclameboodschappen, trailers van Franse films ... 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.

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. En bovendien een belangrijke troef op de arbeidsmarkt, ook voor vakantiejobs, zeker in de horeca.

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

#### 3.1.1 **Mogelijke kanalen om de interculturele component aan bod te laten komen:**

- 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.

### 3.1.2 **Cultuurverschillen in de dagelijkse omgang**

- In het algemeen hechten Franstaligen veel belang aan beleefdheidsrituelen. Zij nemen minder aanstoot aan een taalfout dan aan het niet naleven van hun beleefdheidsconventies.

Bv.:

- Men dient steeds uitdrukkelijk te groeten, afscheid te nemen, te danken, zich te verontschuldigen, "*s'il vous plaît*" zeggen als men iets vraagt 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.

Bv.: Er wordt gezoend - ook onder 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. Ze nemen m.a.w. een actievere luisterhouding aan dan Nederlandstaligen. Oogcontact is eveneens belangrijk.
- Wanneer ze de telefoon opnemen, 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 spelen ook de intonatie, de lichaamstaal en de context een belangrijke rol om reacties juist te kunnen interpreteren.
- Franstaligen houden er niet van abrupt te worden aangesproken. Vooraleer de weg te vragen zal men bijvoorbeeld de persoon groeten :  
"*Bonjour, madame. Excusez-moi. La rue Pasteur, s'il vous plaît?*"  
Het gebruik van de conditionnel en dank- en beleefdheidsformules zijn belangrijk.

### 3.1.3 **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. Feitenkennis is geen doel op zich maar een middel om de doelstellingen te realiseren.

Bij luisteren en lezen kan je bv. aandacht besteden aan de zogenaamde kennis van land en volk, dagelijks leven, gewoonten, belangrijke gebeurtenissen aan Wallonië, Frankrijk en andere Franssprekende landen of

regio's als toeristische bestemming met inbegrip van toeristische wetenswaardigheden , aan afkortingen en letterwoorden, taalregisters, lichte afwijkingen van de standaardtaal ... . Afhankelijk van de behandelde teksten kunnen de leerlingen typische begrippen ontdekken zoals bv. RATP, Île-de-France, banlieue, HLM, collège ... . Deze opsomming is uiteraard slechts exemplarisch. Bij deze cultuuruitingen horen ook beleefdheidsconventies (tutoyeren, vouvoyeren, groeten, ...) en sociale conventies. Bij het lezen en beluisteren van authentieke teksten in de vreemde taal breiden de leerlingen niet alleen hun taalkennis, maar ook hun kennis van de wereld uit.

### **3.1.4 Artistiek-literaire teksten**

Als je een beroep doet op artistiek-literaire teksten, kies je ze zo dat de leerlingen zoveel mogelijk affectief aangesproken worden: ze vinden de teksten interessant, mooi, willen er graag meer van horen of lezen.

Dit primeert op het aanbieden van de klassiekers.

## **3.2 De taalkundige component: woordenschat en grammatica**

Hieronder vind je een antwoord op de volgende vragen:

- Waarom benader je de taalkundige component vanuit een context?
- Welk gewicht kan je nog toekennen aan de taalkundige component?
- De taalkundige component in opbouw : hoe bouw je een les woordenschat en spraakkunst op?
- Mag je nog driloefeningen geven?
- Mag je vertalingen geven en vertalingen vragen?
- Welke woordvelden moeten leerlingen functioneel beheersen in de tweede graad?
- Hoe pak je best woordenschat aan?
- Hoe ga je om met woordenschatlijsten?
- Hoe leer je de leerlingen een woordenboek gebruiken?
- Hoe pak je best grammatica aan?
- Wat is een goede spraakkunstregel?
- Waarom is een contrastieve benadering van de grammatica soms aangewezen?

### **3.2.1 Waarom benader je de taalkundige component vanuit een context?**

'Context' heeft een discursieve dimensie (de samenhang van een gesprek, 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. Taalhandelingen (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.

Om leerlingen te laten reflecteren over taal en taalgebruik en zo hun lexicale en grammaticale vaardigheid te laten verfijnen (TC 2), om hun functionele taalkennis te laten uitbreiden (TC 3) en hen te sensibiliseren voor het belang van taalcorrectheid (TC 3), is het daarom belangrijk dat leerlingen zo snel mogelijk zicht krijgen op die sociale dimensie en dus het reële gebruik en het belang van bepaalde kenniselementen in een bepaalde context.

Finaal is het immers de bedoeling dat de leerlingen, na inoefening, de aangebrachte kenniselementen zelf gebruiken in een functionele context, geïntegreerd in een taaltaak en daarbij spontaan de juiste keuzes maken tussen verschillende kenniselementen.

### **3.2.2 Welk gewicht kan je nog toekennen aan de taalkundige component?**

Om efficiënt te communiceren in de vreemde taal moet je over woordenschat beschikken en grammaticale structuren kunnen herkennen (lezen, luisteren) en gebruiken (spreken, gesprekken voeren en schrijven). Het volstaat niet om woorden te leren en grammaticale regels toe te passen om de opgedane kennis ook te kunnen inzetten en te gebruiken in 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 kledingzaak.

Het komt er dus op aan om in je klaspraktijk een goed evenwicht te vinden tussen kennis en vaardigheden en telkens te vertrekken van de taaltaken die je leerlingen moeten leren beheersen. In functie van die taaltaken en van de voorkennis van je leerlingen, selecteer je de kenniselementen die je aanbiedt en bepaal je het gewicht dat je eraan toekent.

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

Meer dan ooit ligt de klemtoon immers op de integratie van kennis in vaardigheden, op het feit dat leerlingen iets moeten doen met de aangeleerde woordenschat en spraakkunst. Ze kunnen een taaltaak niet naar behoren uitvoeren als ze daarvoor niet over de geschikte spraakkunst en woordenschat beschikken en die doeltreffend kunnen inzetten. Enerzijds zullen de receptieve en productieve vaardigheden dus nadrukkelijker aan bod komen dan vroeger bij het ontdekken en inoefenen van kenniselementen, anderzijds zal de beheersing van die kenniselementen ook een prominentere plaats innemen bij de evaluatie van de productieve vaardigheden.

### **3.2.3 De taalkundige component in opbouw : hoe bouw je een les woordenschat of spraakkunst op?**

Het is belangrijk dat je kenniselementen geleidelijk en gefaseerd aanbrengt. De eerste kennismaking met een nieuwe structuur of vorm beperkt zich best tot een elementair niveau, zonder dat je al te veel uitzonderingen behandelt. Later kan de structuur worden 'gerecycleerd' en vastgezet. Een dergelijke cyclische aanpak biedt bij de leerlingen meer kansen op succes dan een lineaire aanpak waarbij je een nieuwe taalstructuur in zijn geheel aanbiedt.

Een didactische unit bestaat meestal uit vier stappen:

#### **1 observeren, analyseren, uitleggen**

Leerlingen lezen en beluisteren gevarieerde teksten om kenniselementen in een context te ontdekken en te analyseren hoe je ze gebruikt. Ze ontdekken de betekenis van lexicale en grammaticale elementen en krijgen een beter zicht op bepaalde woordvelden of grammaticale regels.

Tijdens deze fase kan je ook de taalreflectie van je leerlingen voeden. Voor lexicale elementen kan je ze stimuleren na te denken over:

- “la vie des mots”:
  - de vorming van woorden (bijvoorbeeld de betekenis van courante prefixen of suffixen) en
  - de betekenis van woorden (synoniemen, antoniemen, homoniemen) en uitdrukkingen
- “les mots dans la vie”:
  - woorden en hun betekenis (register, letterwoorden, eufemismen, neologismen, leenwoorden, ...)
  - de culturele dimensie van woorden (klanknabootsingen, idiomatische uitdrukkingen, ...)
  - de esthetische waarde en het effect van een bepaalde woordkeuze

Voor grammaticale structuren kan een contrastieve aanpak hier zeer zinvol zijn.

## **2 gericht inoefenen en toepassen**

Leerlingen kunnen taaltaken maar efficiënt uitvoeren als zij daarvoor de kenniselementen die zij nodig hebben, kunnen verankeren door ze in te oefenen. Daarvoor voorzie je voldoende reproductieve en transferopdrachten.

De tijd en ruimte die je daaraan besteedt, hangt af van de voorkennis van je leerlingen.

## **3 gebruiken**

Leerlingen gebruiken spontaan de kenniselementen in een bepaalde context. Ze realiseren zo de leerplandoelstellingen voor de productieve vaardigheden.

Om het samenspel tussen kennis en vaardigheden maximaal tot zijn recht te laten komen en het belang van de context te onderlijnen, is het daarom cruciaal om voldoende tijd en ruimte te voorzien voor creatief-communicatieve opdrachten. Zij worden voornamelijk in deze derde stap aangeboden.

## **4 fixeren**

Om leerlingen te helpen de nieuwe kenniselementen te verankeren op lange termijn, is het belangrijk hen hulpmiddelen aan te reiken om die kenniselementen in te studeren.

Efficiënt woordenschat- en grammaticaonderwijs beperkt zich dus niet tot het leren van woordjes/vormen en het toepassen van regels in gesloten oefeningen. Gesloten oefenvormen moeten uitmonden in taaltaken waar bij de leerlingen het geleerde inzetten om hun communicatief doel te bereiken<sup>7</sup>.

Voorbeeld van een taaltaak (exprimer des liens logiques et argumenter) waarin het gebruik van bv. passé composé en imparfait en het woordveld van de vrije tijd aan bod komen :

“Je vriendin vraagt zich af of het fijn is bij de jeugdbeweging. Ze twijfelt of ze zelf ook lid wil worden. Probeer haar te overtuigen door te vertellen over jullie laatste kamp. De tekeningen kunnen je daarbij helpen.”

### **3.2.4 Mag je nog driloefeningen geven?**

In een eerste oefenfase maken de leerlingen vormgerichte (invul- en omvorm)oefeningen. Driloefeningen, d.w.z. contextarme oefeningen die een productief te beheersen structuur of een woordvormingsregel, keuze

---

<sup>7</sup> Zie ook VVKSO, Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen, M-VVKSO-2007-062, pp. 7- 9

van uitgangen, enz. door herhaling proberen in te oefenen, hebben in deze fase een plaats. Ze maken de leerling meer vertrouwd met de nieuwe structuur en ze kunnen hem helpen om die te automatiseren.

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

Dril kan dus nuttig zijn, maar louter als ondersteunende activiteit.

### **3.2.5 Mag je vertalingen geven en vertalingen vragen?**

Met vertalingen spring je beter voorzichtig om. Ze leiden vaak tot gezochte, onnatuurlijke zinnen. Bovendien zijn bepaalde structuren erg moeilijk te vertalen. Het is daarom best bij de leerling geen reflex van woordelijk vertalen te ontwikkelen. Door leerlingen vaak te laten vertalen zouden ze bovendien, zij het onbewust, de indruk kunnen krijgen dat ze vanuit het Nederlands dienen te vertrekken om taal te produceren, wat zeker niet de goede manier is.

Als je een woord uitlegt, kan het soms echter adequater zijn om snel een korte en precieze vertaling te geven, dan om het woord in het Frans te omschrijven. Vertaal oefeningen kunnen ook nuttig zijn als het gaat om betekenseenheden bv. 'J'ai quinze ans.', en zeker binnen een contrastieve benadering. (cf. 3.2.12)

## **WOORDENSCHAT**

### **3.2.6 Welke woordvelden moeten leerlingen functioneel beheersen in de tweede graad?**

Het verwerven van woordenschat gebeurt op een functionele basis. Dit betekent dat de taalgebruikssituaties de actief te beheersen woordenschat bepalen. De keuze van die gebruikssituaties en het authentieke karakter van hun uitwerking hebben voorrang op het gebruik van frequentielijsten of vooraf bepaalde woordvelden.

Voor de opbouw en de uitbreiding van de receptieve woordenschat komen bovendien alle mogelijke tekstsoorten in aanmerking. De diversiteit van de bruikbare teksten is echter zo groot, dat het voor een leerplan niet haalbaar is alle mogelijke woordvelden aan te duiden.

Om de woordvelden die de leerlingen op hun niveau functioneel moeten beheersen om bovenvermelde taaltaken te kunnen uitvoeren (ET 39) toch indicatief te omschrijven, kan wel verwezen worden van de Référentiel pour le Cadre européen commun.

Voor "lexique" somt de Référentiel op het niveau B1 de volgende woordvelden op<sup>8</sup>:

la vie quotidienne	la famille, les relations personnelles, les loisirs, les sorties, les achats, les transports, les voyages, l'hébergement, les autorités, ...
les personnes	la description physique, le corps, la santé, le caractère, les vêtements, les sentiments, ...
les lieux	la ville, la campagne, la géographie physique, ...
le monde professionnel	l'entreprise, l'emploi, ...
les événements	rencontres, incidents, accidents, phénomènes naturels, ...

<sup>8</sup> Référentiel pour le Cadre européen commun, Alliance Française, CLE International, 2008, pp. 70, 74, 80, 85, 91

les médias	les programmes télévisés, les journaux, Internet, les sujets d'actualité (vie quotidienne, faits divers et faits de société), ...
des sujets culturels	cinéma, littérature, peinture, spectacles, ...
l'école, le système scolaire, la formation, ...	

### 3.2.7 Hoe pak je 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.

Bij woordenschatverwerving maak je een onderscheid tussen **incidenteel** leren waarbij woordbetekenissen min of meer toevallig aan de orde zijn (bv. bij lezen) **en intentioneel of gericht** woordenschatonderwijs. Daarbij wordt gebruik 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 woordenschat oefeningen 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 uitdrukkelijk in te oefenen. Daarbij zal je niet alleen gebruik maken van formele woordenschat oefeningen, 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. Het is niet omdat leerlingen een Nederlandse vertaling van een woord krijgen dat ze ook daadwerkelijk begrijpen wat een woord betekent. Bovendien zouden de leerlingen de indruk kunnen krijgen dat "begrijpen" gelijk staat met "kunnen vertalen", wat zeker niet het geval is. Of ze zouden kunnen denken van het Nederlands te moeten vertrekken en te vertalen om productieve opdrachten uit te voeren. 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 om de hoek kijken. De eenvoudigste variant "denken-delen-uitwisselen" is in alle situaties te gebruiken en vraagt niet om ingewikkelde voorbereidingen. Deze techniek verloopt volgens het volgende stramien:

- je 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.

De leerplandoelstellingen en de leerinhouden die uiteindelijk geïntegreerd worden in taaltaken, bepalen welke woordenschat aan bod dient te komen. Daarnaast is woordfrequentie de belangrijkste norm om te beslissen of een lexicaal element al dan niet aangeboden wordt. Het heeft geen zin om leerlingen weinig frequente woorden te laten studeren. Je mag het (communicatieve) taalaanbod echter niet systematisch tot frequente woorden beperken. Dat zou het taalaanbod te onnatuurlijk maken. Voor de (communicatieve) leeractiviteiten, bv. in luister- en leesteksten, kunnen dus heel wat meer woorden voorkomen (en ad hoc uitgelegd/verklaard/vertaald worden). Sommige leerlingen zullen die oppikken. Wie welke woorden opneemt, is onvoorspel-

baar en verschillend per leerling. Hier liggen kansen voor incidenteel leren. Je maakt wel een duidelijk onderscheid tussen de woorden die de leerlingen moeten kunnen begrijpen (receptieve woordenschat) en de woorden die ze zeker moeten kunnen gebruiken (de actief te kennen woordenschat die ook productief ingeoeft wordt).

### **3.2.8 Hoe ga je om 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, contexten, synoniemen, antoniemen, chunks. Ondersteun het woord (of collocatie) waar zinvol visueel (met een afbeelding), met een chunk of met een heldere voorbeeldzin. En bied eventueel ook afgeleide woorden aan. 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 woordvelden voor te stellen.

### **3.2.9 Hoe leer je de leerlingen een woordenboek gebruiken?**

Het gebruik van eenvoudige vertalende woordenboeken is vooral aan de orde bij lezen en schrijven.

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 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 je de leerlingen voornamelijk gebruik leren maken van modellen om hun schrijfdoel te bereiken. Bij het gebruik van een woordenboek (ook digitaal) moeten ze leren de juiste betekenis te kiezen en de afkortingen op te zoeken/te begrijpen die het woordenboek gebruikt .

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

## **GRAMMATICA**

### **3.2.10 Hoe pak je best grammatica aan?**

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 luister- en leesstrategieën 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-LATOURE, 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 prête 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. 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, van de opstap van gesloten vormgerichte oefeningen over halfopen opdrachten tot communicatieve productieactiviteiten om uit te monden in complexere taaltaken.

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

DANS LA COUR DE RÉCRÉATION

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.

Het uiteindelijke doel is dat de leerlingen de behandelde en ingeoeffende grammaticale items dienen te gebruiken in taaltaken en dat je daarbij evalueert in welke mate ze die geïntegreerd kunnen inzetten.

### 3.2.11 Wat is een goede spraakkunstregel?

Een goede spraakkunstregel is aangepast aan de mogelijkheden en noden van de leerlingen. Het spreekt voor zich dat hij de talige realiteit zo correct mogelijk weerspiegelt. Voorts moet hij duidelijk zijn en geen terminologie bevatten die voor de leerling verwarrend is of waarmee hij niet vertrouwd is. Voor leerlingen is het belangrijk dat je het simpel houdt: vermijd de behoefte om alle mogelijke vormen en uitzonderingen te willen behandelen. Vaak is een eenvoudige vuistregel voldoende voor leerlings op een A2/B1- niveau.

<sup>(1)</sup> DE SALINS, G., DUPRE-LATOUR, S., Exercices de grammaire Junior, Paris, Didier-Hatier, 1991, p.37

De communicatieve relevantie is hierbij een belangrijk criterium: leerlingen leren efficiënter als ze de functionaliteit van een regel inzien. De regel is best kernachtig, in de vorm van formules. De meeste leerlingen vinden baat bij de visualisering van een regel of bij een voorbeeld. Ze kunnen die dan beter onthouden. Theorie blijft beperkt.

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

### **3.2.12 *Waarom is een contrastieve benadering van de grammatica soms aangewezen?***

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, bv. voor de vorming van de *passé composé*.

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.

## **3.3 De strategieën**

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.

### **3.3.1 *Luister- en leesstrategieën***

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

Voor concrete suggesties: zie 2.1.3

### 3.3.2 Welke strategieën helpen leerlingen om competentere sprekers te worden?

Net als bij een schrijfpodricht is bij een spreekpodricht de voorbereiding van groot belang. Je helpt de leerlingen dan ook strategieën te verwerven die hen ondersteunen om een spreekpodricht grondig voor te bereiden. Mogelijke vragen zijn daarbij: waarover ga ik praten (thema)? waar kan ik informatie vinden hierover (online en papieren bronnen)? welke bronnen zijn betrouwbaar? welke informatie selecteer ik en hoe selecteer ik die? hoe structureer ik die informatie (begin – midden – einde, gebruik van signaalwoorden en verbindende zinnestjes)? Deze laatste, het gebruik van verbindende zinnen om de overgang te maken tussen delen van een presentatie, is erg belangrijk. Je biedt de leerlingen die aan als ondersteuning. Ook een model, een spreekkaard, chunks zijn belangrijke ondersteuningsmiddelen.

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

Multimedia (bv. dataprojectie met behulp van PowerPoint, Prezi, slides ...) kunnen een grote meerwaarde bieden voor de presentatie op voorwaarde dat deze hulpmiddelen efficiënt gebruikt worden. Enkele goed gestructureerde slides met kernwoorden werken ondersteunend terwijl overvolle slides met complete zinnen de aandacht afleiden (de luistertaak wordt een leestaak) waardoor het communicatieve doel van de presentatie verloren gaat. Het spreekt voor zich dat leerlingen getraind moeten worden in het efficiënt gebruik van deze hulpmiddelen (kernwoorden, structuur, auditieve en visuele ondersteuning).

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

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

### 3.4 De attitudes

**Vakgebonden attitudes** zijn attitudes eigen aan het vak.

Attitudes hebben betrekking op een ingesteldheid, op een bereidheid, op een 'zijn'. Om taaltaken uit te voeren zijn attitudes zoals spreek-, schrijf-, luister- en leesbereidheid en ook durf noodzakelijk. Je stimuleert die bereidheid om te communiceren, om informatie uit te wisselen. Daartoe bied je voldoende oefenkansen en creëer je een veilig klimate waarin leerlingen fouten mogen maken. Tegelijk kan je dan ook best wat van je leerlingen verwachten; je stimuleert hen zoveel mogelijk de vreemde taal te gebruiken en je drukt ook je appreciatie uit voor inspanningen en vorderingen.

Vanuit de leerplandoelen kunnen we drie observeerbare vakgebonden attitudes onderscheiden:

**1 De bereidheid om te luisteren en te lezen, de bereidheid en durf om te spreken, gesprekken te voeren, en te schrijven in het Frans (ET 33\*).**

- Bereid zijn om de doeltaal te gebruiken betekent:
  - bij lees- en luisteroefeningen:

- zich openstellen om te begrijpen wat gezegd of geschreven is in de doeltaal;
  - niet blokkeren of panikeren wanneer een tekst op het eerste gezicht misschien wat (te) complex lijkt;
  - strategieën inzetten om te begrijpen wat er gezegd of geschreven is.
- bij gespreks-, spreekoefeningen:
- moeite doen om enkel de doeltaal te gebruiken en
  - compensatiestrategieën gebruiken:
  - zeggen dat ze het niet verstaan hebben, en/of dat ze het Frans niet goed beheersen;
  - vragen om langzamer te spreken en/of te herhalen;
  - vragen om iets te spellen, om iets met andere woorden te zeggen, om iets op te schrijven;
  - vragen hoe je iets zegt in het Frans en wat iets betekent;
  - zelf iets herhalen of verifiëren of ze de andere begrepen hebben;
  - adequaat gebruik maken van modellen en ondersteunend materiaal (foto's, plattegrond, ...)
  - belangstelling opbrengen voor wat de ander zegt;
  - iets op een andere manier formuleren als een uitdrukking hen niet te binnen valt of ze een zin niet kunnen afmaken .
- bij communicatie in de klas:
- (eenvoudige) vragen stellen, (eenvoudige) boodschappen formuleren in de doeltaal;
  - antwoorden op vragen van de leerkracht in de doeltaal;
  - compensatiestrategieën (zie boven) gebruiken
  - ...

## **2 De bereidheid zijn taal te verzorgen (ET 34\*)**

Aandacht hebben voor vormcorrectheid en nauwkeurigheid betekent:

- bij schrijftaken:
  - juiste formulering, en schrijfwijze opzoeken of vragen;
  - modellen gebruiken;
  - tekst kritisch nalezen;
  - spellingchecker en mogelijkheden van de tekstverwerking gebruiken;
  - zorg besteden aan presentatie (lay-out); NBN-normen respecteren.

- aandacht voor stijl: herhalingen vermijden, een duidelijke tekstopbouw nastreven ...
- ...
- bij voorbereiding van gespreksopdrachten en spreekopdrachten:
  - juiste formulering vragen, opzoeken in model, woordenboek, lijst;
  - moeite doen om uitspraak te verzorgen;
  - vragen of nagaan hoe iets precies gezegd wordt;
  - modellen gebruiken;
  - ...

### **3 De bereidheid om de taal te leren, in de taal positief te evolueren en te reflecteren over het eigen taalgedrag**

Dit houdt in:

- voorbereidingen maken;
- verzorgde notities nemen;
- nieuwe woorden, collocaties, structuren en grammaticale items integreren in schrijf-, gespreks- en spreekopdrachten;
- fouten nauwkeurig verbeteren;
- bereid zijn om over het leerproces na te denken en iets beter te willen doen (zelfreflectie);
- streven naar communicatieve correctheid : dit is meer dan lexicale of morfosyntactische correctheid. Andere bepalende factoren zijn: gepast woordgebruik, correcte uitspraak en adequate intonatie, rekening houden met socio-culturele conventies : gepast gebruik van tu en vous, openings- en sluitingsrituelen enz.
- ...

Daarnaast zijn er ook nog drie minder direct observeerbare vakattitudes:

- De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (ET35\*);
- De leerlingen staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt (ET 36\*);
- De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten (ET 37\*).

Deze basishouding van openheid, of liever het ontbreken ervan, zal misschien vooral merkbaar zijn in de mate dat leerlingen ostentatief laten blijken dat ze die niet aannemen: bv. als ze zonder echte argumenten, op een intuïtieve en/of clichématige manier zich negatief opstellen tegenover Franse cultuuruitingen, gewoonten, ...

Als je dit vaststelt, speel je daar best op in, o.a. door de leerlingen daar op te wijzen en hen aan te geven dat je, op basis van bovenvermelde doelstellingen, niet kunt toestaan dat leerlingen op een expliciete manier een dergelijke negatieve houding laten blijken in klas.

## 4 Evaluatie

### 4.1 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.

### 4.2 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 ze aan de wettelijke bepalingen voldoet, 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 (beperkt) 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 een 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, vooral om te kunnen bijsturen waar nodig, spreken we **van formatieve evaluatie**: we verzamelen dan informatie over het leerproces (en kunnen dan daarover rapporteren).

De term **gespreide evaluatie** gebruiken we als onderdelen van summatieve evaluatie (bv. schrijf-, luister-, gespreksvaardigheid ...) 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 vaardigheden als op de taalkundige en 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 in functie van 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**. Deze impliceren reflectie en zelfreflectie over de geleverde prestaties maar ook over de manier waarop ze behaald werden. Dat nadenken over het eigen leerproces en het expliciteren is belangrijk om vooruitgang te kunnen boeken en laat toe heel wat aspecten van “leren leren” aan bod te laten komen.

**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.”<sup>(1)</sup> 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**.<sup>(2)</sup> “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.

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.

### 4.3 Reproductie, transfer, creatief-communicatieve opdrachten

Zowel in de inoefenfase als bij de evaluatiefase onderscheiden we verschillende type opdrachten: opdrachten gericht op reproductie, opdrachten gericht op transfer en creatief-communicatieve opdrachten. Die verschillende types behoren niet tot scherp afgebakende categorieën. Er bestaat een soort van continuüm. <sup>(1)</sup>

#### 4.3.1 Reproductie

Deze 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. Luisteren en lezen zijn herleid tot het begrijpen van behandelde teksten en de informatie *tel quel* weergeven, 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, ...

---

<sup>(1)</sup> DOCHY, F., SCHELFOUT, W., JANSSENS, S. (Red.), Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk, Lannoo Campus, Heverlee, 2003.

<sup>(2)</sup> 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](http://www.sip.be/dpb/engels/index.htm) )

<sup>(1)</sup> VVKSO, Een Visie op het Onderwijs Moderne Vreemde Talen, 2007, p.14-17.



### **4.3.2 Transfer**

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

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

### **4.3.3 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 creatief-communicatieve opdracht is dat de opdracht zo authentiek mogelijk is. Dat wil zeg- gen 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 <sup>(2)</sup>. Uiteraard moet je hierbij rekening houden met de mogelijkheden van je leerlingen.

## **4.4 Integratie van kennis en vaardigheden**

Kennis en vaardigheden zijn nauw met elkaar verweven. Het gaat niet om aparte circuits. Enerzijds hebben leerlingen een bepaalde woordenschat nodig, moeten beschikken over grammaticale structuren, moeten in- zicht hebben in de opbouw van bepaalde soorten gesprekken of tekstsoorten om te kunnen spreken, gesprek- ken te voeren, te schrijven, te lezen en te luisteren. Bij het realiseren van die taaltaken speelt anderzijds ook de vormcorrectheid en de rijkdom van de taal een belangrijke rol.

## **4.5 Verhouding van kennis – vaardigheden**

“Uitgangspunt van elke evaluatie zijn de leerplandoelstellingen... Bij taalonderwijs zijn die doelstellingen in de eerste plaats als taken geformuleerd. Het is evident dat evaluatie nagaat of en in hoeverre die doelen be- reikt werden.

De processen die leiden tot het realiseren van die doelstellingen, verlopen zoveel mogelijk via authentieke taaltaken en zijn moeilijk op te splitsen in 'kennis' en 'vaardigheden'.(Een valide evaluatie zal zich vooral

---

<sup>(2)</sup> Onder eindevaluatie verstaan we de wijze waarop de school de afronding van de evaluatie organiseert: proefwerken, summatieve proeven

<sup>(2)</sup> VVKSO, Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen, Brussel, VVKSO, M-VVKSO-2007-062, p.16

concentreren op het resultaat van die doelstellingen. Daarom zullen de vaardigheden duidelijk zwaarder doorwogen. Ze situeren zich vooral in de tweede en derde fase (die van de transfer en het creatief- communicatieve-).

## 4.6 Rapportering

Rapporteren is verbonden met evalueren: het communiceren en het aanwenden van de resultaten. Om de rapportering optimaal bij de evaluatie te laten aansluiten zijn enkele aandachtspunten van belang:

- de leerling weet waarover gerapporteerd wordt;
- hij weet op welke manier en met welke evaluatievormen gewerkt wordt;
- het rapport moet duidelijk zijn;
- de leerling kan zijn persoonlijke sterktes en zwaktes zien;
- een verbale commentaar verdient aanbeveling;
- de evaluatie van attitudes wordt bij voorkeur verbaal gecommuniceerd.

## 4.7 Welke zijn de kenmerken van een goede evaluatie?

### 4.7.1 Validiteit

Validiteit is de mate waarin de toets meet wat hij beweert te meten. Een **belangrijk kenmerk** van een 'valide' toets is zijn representativiteit, zijn **graad van overeenkomst met de leerplandoelstellingen**, toetsen en examens moeten m.a.w. een afspiegeling 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. Je moet dus aan de hand van de toets kunnen vaststellen of de leerplandoelstellingen al dan niet bereikt zijn.

### 4.7.2 Betrouwbaarheid

In een betrouwbare evaluatie hebben leerlingen de kans om hun prestaties te demonstreren zonder dat niet-relevante individuele kenmerken van invloed zijn op de beoordeling. Elke leerling moet met andere woorden dezelfde kansen krijgen.

Onder betrouwbaarheid verstaan we in de eerste plaats dat de beoordelaar (als persoon) geen enkele invloed heeft op de evaluatieresultaten van de geëvalueerde.

Communicatieve vaardigheden kan je nooit 100 % betrouwbaar meten. Je kunt je betrouwbaarheid wel verhogen door een gelijkaardige taak te geven aan elke leerling, door je te baseren op verschillende metingen en door voor elke leerling dezelfde parameters (en evaluatieschalen) te hanteren. En natuurlijk ook dezelfde scoringslijnen, normen.

Een toets moet verder ook glashelder zijn om onafhankelijk te zijn van omstandigheden en herhaalbaar te worden. De opgaven mogen niet verkeerd begrepen worden en de vorm mag geen bijkomende moeilijkheid uitmaken.

### **4.7.3 Transparantie**

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 uitstekende score? Wat is de weging over de verschillende toetsonderdelen?

Om de transparantie te verhogen, ligt een toets best in het verlengde van de oefenvorm. De leerling weet dan beter wat je zal vragen en op welke wijze de toets zal verlopen.

In de mate dat evaluaties van (productieve) vaardigheden een integratie veronderstellen van kenniselementen die aangebracht en inge oefend werden, dien je de leerlingen op voorhand te verwittigen, zodat ze er zich goed kunnen op voorbereiden.

### **4.7.4 Efficiëntie en haalbaarheid**

«Opdat een toets haalbaar zou zijn moeten de doelstellingen (bv. een beperkt aantal doelstellingen), de inhoud (bv. 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, bv. om meerkeuzevragen 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.» <sup>(3)</sup>

«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.» <sup>(4)</sup>

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 voorwaarde dat ze een duidelijk beeld geeft van de toetsvorm, de taak, de gebruikte evaluatievorm en het resultaat van de leerling en gerichte feedback mogelijk maakt.

### **4.7.5 Authenticiteit**

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

De teksten zijn in principe authentiek, of minstens semi-authentiek, d.w.z. lichtjes aangepast in functie van de evaluatie. Vermijd dus zelf teksten te schrijven of bestaande teksten erg aan te passen. Is de tekst te moeilijk, pas dan de opdracht aan, eerder dan de tekst. Misschien is een skim- en scanopdracht dan eerder op zijn plaats dan een opdracht die vraagt naar detailbegrip. Dialogen zijn er om te beluisteren. Vermijd dus voor leesvaardigheid het gebruik van dialogen, het zijn eigenlijk geen levensechte leesteksten en ze zijn niet bedoeld om leesbegrip te testen. Omgekeerd vermijd je best krantenartikels te gebruiken voor luistervaardigheid.

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

---

<sup>(3)</sup> VAN THIENEN, K., *Gewikt en gewogen*, Leuven-Apeldoorn, 2000, p. 57-58

<sup>(4)</sup> VAN PETEGEM, P., VANHOOF, J., *Evaluatie op de testbank*, Mechelen, Wolters-Plantyn, 2002, p.85

Nu is een toetsituatie van nature uit altijd artificieel, maar je kunt ervoor zorgen dat de opdracht taalgebruik veronderstelt dat vergelijkbaar is met authentiek taalgebruik. Vanuit een tekst kun je schoolse opdrachten geven zoals 'Comment dit-on dans le texte ...?' Die zijn echter niet authentiek. Ze kunnen hun plaats hebben in een oefenfase, maar niet als je evalueert. Wel authentiek en zinvol is het leerlingen een aannemelijke betekenis te laten geven of kiezen voor een uitdrukking die ze niet kennen op basis van de context. Op voorwaarde uiteraard dat die uitdrukking relevant is voor het tekstbegrip en in functie van de opgegeven opdracht. Het is overigens ook een compensatiestrategie (Le 10) die we frequent toepassen.

Je kunt veel beter taken geven die organisch uit de tekst voortvloeien, met andere woorden opdrachten die peilen naar zaken die een lezer of luisteraar in een authentieke context ook wil weten of ook zal doen. Zo is het bij een hotelbrochure weinig zinvol te verwachten dat elk woord begrepen wordt, of aandacht te besteden aan de deelvaardigheid "tussen de regels lezen". Mogelijke authentieke opdrachten zijn dan: zoek naar de prijs of de ligging: vergelijk de faciliteiten, enz. In dit geval ligt scanning dus meer voor de hand.

#### **4.7.6 Betrokkenheid en impact**

De impact is het effect dat de toets heeft op het leren van de leerlingen. Als we tijdens een spreekvaardigheidstoets vooral op de grammaticale fouten letten, heeft dit een negatieve invloed op het leergedrag van de leerling, die bovendien wellicht andere belangrijke aspecten van spreekvaardigheid (lexicale rijkdom, vlotheid, intonatie, uitspraak, tekstopbouw ...) zal verwaarlozen.

De betrokkenheid wordt bepaald door de mate waarin de leerling zich aangesproken voelt en al zijn "vaardigheden" (taalvaardigheid, strategische vaardigheden en algemene vaardigheden) moet inzetten om de opdracht uit te voeren. Een toets mag uitdagend zijn.

#### **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 evaluatiepraktijk regelmatig te confronteren met die van andere collega's.

#### **4.8 Veel gestelde vragen in verband met evaluatie**

Op de volgende vragen vind je hieronder een antwoord:

- Hoe kunnen we als vakgroep de kwaliteit van onze toetsen en examens beoordelen?
- Moet ik communicatieve vaardigheden ook toetsen voor dagelijks werk?
- Moeten alle vaardigheden elk trimester getoetst worden?
- Welke criteria kan/moet ik gebruiken bij de beoordeling van spreek- en gespreksvaardigheid?
- Welke criteria kan/moet ik gebruiken bij de beoordeling van schrijfvaardigheid?
- Hoe beoordeel je de schrijfproducten van dyslectische leerlingen?
- Wat mag ik vragen op een proefwerk of een examen?
- Mag ik spelfouten verrekenen in het examen leesvaardigheid of luistervaardigheid?
- Wat is het belangrijkste: vlotheid of nauwkeurigheid?
- Moeten de leerlingen alle woorden uit een tekst kennen? Moeten ze de inhoud van een tekst kennen?

- Hoe kan ik leerlingen tot meer reflectie aansporen? En kan dat wel in een gewone les?
- Waarop moet ik letten bij gespreide evaluatie?

#### 4.8.1 Hoe kunnen we als vakgroep de kwaliteit van onze toetsen en examens beoordelen?

De volgende kijkwijzers<sup>9</sup> helpen je misschien verder.

<b>KIJKWIJZER</b>									
<b>Toetsen en examenopdrachten</b>									
<p>Evalueren de opdrachten in welke mate de leerplandoelstellingen bereikt werden? De leerplandoelstellingen zijn geformuleerd in termen van taken of communicatieve opdrachten. Ze zeggen wat de leerlingen productief (spreken, gesprekken voeren, schrijven) en receptief (luisteren en lezen) moeten kunnen.</p> <p><b>Algemeen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zijn de leerplandoelstellingen herkenbaar in de toets?</li> <li>• Kan de leerling zijn taalvaardigheid aantonen door deze toets?</li> <li>• Is er een puntenverdeling? Zijn er evaluatiecriteria (evaluatieroosters)?</li> <li>• Staan de meeste punten op communicatieve vaardigheden?</li> <li>• Wat is de verhouding?</li> <li>• Is de toets duidelijk en is de lay-out verzorgd?</li> </ul> <p><b>De communicatieve vaardigheden</b></p> <p><b>1 De productieve vaardigheden</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aan welke leerplandoelstellingen beantwoorden de opdrachten voor ...?</li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Productieve vaardigheden</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Leerplandoelstelling(en)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>spreken</td> <td></td> </tr> <tr> <td>gesprekken voeren</td> <td></td> </tr> <tr> <td>schrijven</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zijn het goede communicatieve opdrachten (realistisch, authentieke situatie, ruimte voor een open antwoord, gericht op het overbrengen van een boodschap, geen reproductie)?</li> <li>• Zijn ze <u>voldoende open</u>? Is er ruimte voor persoonlijke inbreng van de lln? Geef voorbeelden.</li> <li>• Sluiten de communicatieve opdrachten aan bij de <u>behandelde kennis</u>? M.a.w. wordt kennis ook op een geïntegreerde manier geëvalueerd in creatief-communicatieve- opdrachten? welke kennis hebben de leerlingen nodig om de opdrachten voor spreken, gesprekken voeren en schrijven uit te voeren? Geef voorbeelden.</li> <li>• Welke middelen mogen de leerlingen gebruiken bij schrijven? Wat zeggen de leerplannen hierover?</li> </ul>		Productieve vaardigheden	Leerplandoelstelling(en)	spreken		gesprekken voeren		schrijven	
Productieve vaardigheden	Leerplandoelstelling(en)								
spreken									
gesprekken voeren									
schrijven									

<sup>9</sup> Naar ULBURGHS,J., Beoordeling van examens, uit de syllabus bij de bijscholing Evaluatie mvt, schooljaar 2006-2007

- Welke beoordelingscriteria worden gebruikt?

## 2 De receptieve opdrachten (luisteren, lezen)

- Aan welke leerplandoelstellingen beantwoorden de opdrachten voor ...?  
Geef
  - de tekstsoort (informatief, narratief, prescriptief, argumentatief, artistiek-literair);
  - de luister- of leestaak (onderwerp bepalen, hoofdgedachte achterhalen, relevante informatie selecteren, gedachtegang volgen, tekststructuur- en samenhang herkennen ...).

Receptieve vaardigheden	Leerplandoelstelling(en)
lezen	
luisteren	

- Bevatten de luister- en leesopdrachten verschillende teksten, tekstsoorten, teksten van verschillende moeilijkheidsgraad? Welke teksten?
- Moeten de lln bij luisteren en lezen opdrachten van verschillende moeilijkheidsgraad uitvoeren (globaal tekstbegrip, detailbegrip, structureren en/of beoordelen van informatie)?
- Is de opdracht zo authentiek mogelijk (realistische opdracht, authentieke situatie)?
- Is de vraagstelling gevarieerd?
- Zijn er opdrachten waarbij receptieve en productieve opdrachten op elkaar aansluiten (reageren op een artikel, antwoorden op een brief ...)?

## 3 Indien een afzonderlijk kennisgedeelte

- Worden bepaalde kenniselementen in afzonderlijke oefeningen geëvalueerd? Welke kenniselementen?
- Zijn deze kenniselementen vooral in communicatieve opdrachten opgenomen (in een context of situatie, open antwoord, gericht op het geven van een boodschap of het overbrengen van informatie aan iemand en in een bepaalde vorm of tekstsoort)?

## 4 De resultaten van de leerlingen

- Op welke onderdelen scoren de lln goed/minder goed/slecht? Waaraan is dit te wijten? Hoe kan je hieraan verhelpen?
- Kan je voor individuele leerlingen die moeite hebben met de taal op basis van dit examen aandachtspunten formuleren om hen te helpen? Wat kan de lln doen om volgende keer een beter cijfer te halen?

Kijkwijzer om toetsvragen te beoordelen				
De toetsvragen	voldoen			
	helemaal niet			helemaal
Validiteit				
De vragen laten een evaluatie toe die conform is met	1	2	3	4

de leerplandoelstellingen.				
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 de 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

<b>Betrouwbaarheid en transparantie</b>				
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 zijn een correctiemodel en/of duidelijke scoringslijnen 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
<b>Haalbaarheid en efficiëntie</b>				
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 ermee!		Aanpassen	Behouden

#### **4.8.2 Moet ik communicatieve vaardigheden ook toetsen voor dagelijks werk?**

Je geeft een vertekend beeld van de daadwerkelijke taalbeheersing van de leerling als je bij de formatieve evaluatie alleen maar eng kennisgericht en reproductief 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 tussentijds te toetsen en te rapporteren, dit alles binnen de grenzen van wat haalbaar is.

#### **4.8.3 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, over het hele schooljaar bekeken, alle vaardigheden worden getoetst. In de mate dat het haalbaar is, geldt dit ook voor elk trimester. Dit betekent evenwel niet dat alle vaardigheden bij elke evaluatiebeurt aan bod moeten komen. 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. Op jaarbasis dient er wel een zeker evenwicht gerespecteerd te worden tussen de verschillende vaardigheden.

Bij opdrachten die verschillende vaardigheden integreren, kun je de evaluatie opsplitsen voor de verschillende vaardigheden. Bv. een telefoongesprek waarbij de leerlingen bepaalde zaken moeten noteren om een eenvoudig bericht te kunnen opstellen. (gespreks-, luister- en schrijfvaardigheid). Maar het is niet altijd haalbaar.

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

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 vaardigheden en de taalkundige component. Pas daarna kan getoetst worden.

Zolang de oefenfase duurt, kan je inspanningen van de leerling observeren, begeleiden en bijsturen. Dit is procesbegeleiding. Productevaluatie heeft te maken met toetsing. Het resultaat ervan brengt het uiteindelijke leerresultaat in kaart, meestal onder de vorm van punten.

#### **4.8.4 Welke criteria kan/moet ik gebruiken bij de beoordeling van spreek- en gespreksvaardigheid?**

Om de objectiviteit bij de evaluatie van de productieve vaardigheden te vergroten en gericht 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:

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?

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



- 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?

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 is wellicht objectiever en in elk geval transparanter voor de leerlingen.

Het is niet nodig 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 taalleerlingen te maken. Ze kunnen immers ook zichzelf en/of hun klasgenoten beoordelen op basis van deze criteria. Het blijkt bovendien dat leerlingen het meest leren door anderen te horen en te beoordelen. Dit hoeft daarom niet de volledige klas te zijn, 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.

Voorbeeld van een opdracht met aangepast evaluatierooster:

in het kader van een uitwisseling stel je aan een Franstalige je wijk/dorp/stad voor aan de hand van een filmpje van 3 minuten dat je op YouTube zult plaatsen. Je geeft zoveel mogelijk informatie. Afhankelijk van de klasgroep en/of de leerling, kun je al dan niet zelf inhoudelijke elementen aanreiken, zoals bv. de ligging, het aantal inwoners, waar jij juist woont (uit te leggen aan de hand van een plannetje) en of dat ver van het centrum is, of het een rustige buurt is, welke handelszaken er zijn, welke mogelijkheden van openbaar vervoer er zijn, hoe je naar school gaat ...

Message/contenu	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Etendue du vocabulaire	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Correction grammaticale	0	0,5	1	1,5	2		
Prononciation et prosodie	0	0,5	1	1,5	2		
Aisance, fluidité	0	0,5	1	1,5	2		
Syntaxe	0	0,5	1	1,5			
Articulation du discours, structure	0	0,5	1	1,5			

Het spreekt voor zich dat evaluatieroosters kunnen verschillen naargelang de opdracht.

#### **4.8.5 Welke criteria kan/moet ik 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.

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

Als de leerlingen een formulier invullen of een mededeling op een prikbord noteren, moeten alle gegevens correct vermeld zijn opdat de communicatie effectief zou zijn. In een formele e-mail om te verontschuldigen,

zullen criteria zoals volledigheid van input, stijl, en correctheid van spelling en woordkeuze meespelen. Een relaas over een feestje beoordeel je op basis van de inhoud (input), de opbouw, het correct gebruik van de verleden tijd en de spelling.

Voor een briefje kunnen de criteria zijn: de hoeveelheid input, de juiste opbouw, de correctheid van woordenschat en spraakkunst, het juiste register, de samenhang, de stijl.

Gaat het echter om het vertellen van een verhaal aan de hand van een reeks foto's waarbij de leerling de indicatif présent gebruikt, dan zullen spraakkunst en spelling belangrijke parameters zijn.

Voorbeeld van een evaluatierooster: brief met suggesties voor de inhoud en lengte.

<i>Respect des consignes</i>	0	0,5	1				
<i>Message/contenu</i>	0	0,5	1	1,5	2		
Vocabulaire: richesse et correction	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Correction grammaticale	0	0,5	1	1,5	2		
Syntaxe	0	0,5	1	1,5	2		
Orthographe	0	0,5	1	1,5	2		
Articulation du texte (articulateurs)	0	0,5	1	1,5	2		

Een tweede voorbeeld, voor het schrijven van een verslag

## Evaluation EE

Classe : .....

Nom : .....

Contenu	respect de la consigne, développement, cohérence	.../6			
	Développement	0	0 <sup>5</sup> 2	1	1 <sup>5</sup>
	Cohérence et cohésion	0	0 <sup>5</sup> 2	1 2 <sup>5</sup>	1 <sup>5</sup>
	Respect du canevas	0	0 <sup>5</sup>	1	1 <sup>5</sup>
Langue	correction	.../5			
	<b>Compétence morphosyntaxique</b> A1/A2 <i>Correction insuffisante: maîtrise de structures simples mais les erreurs élémentaires et systématiques dérangent la bonne compréhension. Traductions trop littérales du néerlandais.</i> <i>Erreurs: formation des verbes, les accords, le choix des temps, les homonymes, les pronoms personnels, adjectif – adverbe, ...</i>	0	0 <sup>5</sup>	1	
	B1 <i>Correction suffisante malgré une légère influence de la langue maternelle (ordre des mots/structures), fautes qui peuvent être corrigées rétrospectivement</i>	1 <sup>5</sup>	2	2 <sup>5</sup>	
	<b>Compétence lexicale</b> A1/A2 <i>Vocabulaire de survie, lexique peu précis, emploi fréquent de mots inappropriés/passe-partout</i> B1	0	0 <sup>5</sup>	1	

	<i>Vocabulaire quotidien et périphrases mais parfois emploi de mots inappropriés/mots passe-partout</i>	1 <sup>5</sup>	2	2 <sup>5</sup>
<b>Langue</b>	<b>prise de risque</b>	.../4		
	<b>Degré d'élaboration des phrases</b> <i>phrases complexes (subordination) et variées</i>	0	0 <sup>5</sup> 2	1 1 <sup>5</sup>
	<b>Richesse du lexique</b> <i>variations pour éviter les répétitions, expressions idiomatiques et familières, enrichissement conscient du lexique</i>	0	0 <sup>5</sup> 2	1 1 <sup>5</sup>
<b>Total</b>		.../15		

#### 4.8.6 Hoe beoordeel je de schrijfproducten van dyslectische leerlingen?

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

Deze leerlingen ervaren niet alleen problemen met spelling, ook hun leestempo of hun leesbegrip in het algemeen verloopt moeilijker. Belangrijk is dat je evaluatie valide is en dat dyslectische leerlingen niet op alle toetsvragen, in dit geval alle schrijftaken, al te veel punten verliezen omdat hun spelling niet voldoet. De evaluatiecriteria voor dyslectische leerlingen kunnen zijn: input, variatie en uitgebreidheid van woordenschat en structuren, tekstopbouw ... . Eventueel ook spelling, zij het in beperktere mate dan voor de andere leerlingen.

Ter aanvulling van de schoolbrede maatregelen, kan de vakgroep ook zelf vastleggen welke hulpmiddelen ze een dyslectische leerling aanbiedt in welke graad.

#### 4.8.7 Wat mag ik vragen op een proefwerk of een examen?

Een leerling moet elementaire vormen en 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) toets je voornamelijk de toepassing, creatief-communicatieve opdrachten en vaardigheden.

Voor de kleine testen, ligt het even anders. Hier toets je net de verschillende tussenstadia in het proces naar beheersing van een bepaalde structuur of vorm. Daarom kan je hier wel - zij het in beperkte mate - opdrachten geven die op reproductie gericht zijn. Toch zou het een verkeerd signaal geven als we ons daartoe beperken. We geven een volledig beeld van het kennen en kunnen van de leerling als we ook in de formatieve evaluatie regelmatig transfer en communicatieve opdrachten verwerken.

#### 4.8.8 Mag ik spelfouten verrekenen in het examen leesvaardigheid of luistervaardigheid?

Neen.

Het begrip validiteit is een belangrijk gegeven in de evaluatie. Een toets is valide in de mate waarin het toetsresultaat datgene weerspiegelt wat je wenst te meten. Als je bijvoorbeeld wil nagaan of een leerling een tekst begrepen heeft, maar de score van de toets 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 luister- of leestoets.

Bovendien heb je nog andere middelen om te vermijden dat de taalbeheersing in het antwoord een rol speelt in de scorebepaling. Dit is het geval bij meerkeuzevragen, rangschikkingsopdrachten, 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.

Je kan wel de schrijfvaardigheid op deze toetsen apart beoordelen. Zo krijg je ook een beter zicht op hoe je leerlingen spontaan schrijven zonder hulpmiddelen.

#### **4.8.9 Wat is het belangrijkste: vlotheid of nauwkeurigheid?**

Vlotheid!

Het accent op het communicatieve en functionele betekent dat je je richt op het daadwerkelijke gebruik, dat je het gebruik ook echt inoefent in beperktere en in ruimere situaties. Dit betekent niet dat al de spraakkunst overbodig geworden is of dat leerlingen naar willekeur allerlei fouten mogen maken. Spraakkunst stelt ons in staat om accurater te zijn. In de derde graad kan je een grotere accuraatheid verwachten dan in de tweede of de eerste graad. Het betekent wel dat je je richt naar wat werkelijk belangrijk is i.p.v. naar mogelijke uitzonderingen.

Het betekent ook dat je de 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 leerling dus belangrijker dan de correctheid.

De mate van de verwachte accuraatheid is ook een middel om te differentiëren. Het streven naar accuraatheid is een belangrijke attitude voor alle leerlingen, maar in verschillende mate naargelang het niveau en de (toekomstige) studierichting.

Bovendien kan je een onderscheid maken tussen de vormcorrectheid van

- specifieke kenniselementen, taalhandelingen, chunks... die ter voorbereiding werden aangebracht en inge oefend: daar kan je 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 (je kan hier ook een vorm van "*prime au risque*" invoeren).

#### **4.8.10 Moeten de leerlingen alle woorden uit een tekst kennen? Moeten ze de inhoud van een tekst kennen?**

Neen.

Het is niet de bedoeling dat leerlingen alle woorden kennen uit verklarende voetnoten, glossen in de marge van teksten of van hulplijstjes bij teksten). 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 je met een tekst doet, hangt af van de specifieke doelstellingen die je als leerkracht voor ogen hebt. Soms dienen teksten om 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 je

dus gebruiken 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 stoffen. 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).

Inhoudsvragen over in de klas gelezen teksten die de leerlingen dienen te beantwoorden zonder tekst, kun je niet gebruiken om leesvaardigheid te evalueren. Dat doe je overigens in principe altijd aan de hand van een nieuwe tekst.

#### **4.8.11 Hoe kan ik 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.

#### **4.8.12 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. De verschillende aspecten van het taalonderwijs dienen voldoende aan bod te komen. Zeker ook de opener, communicatieve opdrachten moeten hier hun plaats krijgen. Het "optellen" van de punten gebeurt best op een aangepaste manier.

## 5 Leerautonomie, actief leren en differentiatie

### 5.1 Leerautonomie

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

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

Een traditionele, frontale, leraargestuurde en klassikale les biedt heel wat nadelen: leerlingen kunnen makkelijk passief blijven, differentiatie is zo goed als uitgesloten, het rendement is doorgaans laag (te laag tempo voor de knappere leerlingen, te hoog voor de zwakkeren) en met een dergelijke aanpak motiveer je de meeste leerlingen niet echt. Ze valt ook moeilijk te rijmen met een taakgerichte aanpak.

Activerende en zelfstandigheidsbevorderende werkvormen zouden in zowat elke les aan bod moeten komen, eventueel afgewisseld met klassikale momenten. In de mate dat een traditionele, frontale les nog eerder regel dan uitzondering is, strookt de aanpak niet met dit leerplan. Als leraar kun je kiezen uit een vrij grote waaier aan nascholingen om je daar (verder) in te verdiepen.

*Enkele mogelijkheden:*

- Binnen projectmatige vormen van Begeleid Zelfstandig Leren (BZL) kunnen de leerlingen individueel of in paren/groepjes aan de slag. Daarbij krijgen ze nu en dan de kans om zelf opdrachten of leermateriaal uit een bestaand aanbod te kiezen. Ze werken eventueel in een Open Leercentrum (OLC). De leerling bepaalt tot op zekere hoogte zelf zijn tempo en timing en corrigeert zichzelf aan de hand van sleutels. Deze didactiek werkt differentiatie in de hand. Soms beoordelen de leerlingen 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.

#### **Een stramien van een BZL-les of een gedifferentieerde aanpak: voorbeeld**

##### **Doelstellingen (OVUR)**

Aan het werk – Oriënteren en voorbereiden

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

Onderweg – Uitvoeren

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

### Reflecteren

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

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

### Werkwijze

Leerlingen hebben basisopdrachten. Deze maken ze allemaal (bv. ongeveer zeven basisopdrachten afhankelijk van het aantal weken in een trimester);

Ze kunnen voor extra opdrachten kiezen als ze klaar zijn met het basispakket of op aanraden van de leraar (Verdieping of Uitbreiding);

Wanneer leerlingen onvoldoende scores op de basisopdrachten, kunnen ze op aanraden van de leraar remediërende opdrachten maken;

Leerlingen doen zelf een controle van de opdracht aan de hand van correctiesleutels. De leraar doet steekproeven om te checken of de vakgebonden doelstellingen behaald zijn aan de hand van kleine toetsen die gerelateerd zijn aan de opdrachten;

Alle opdrachten worden in een BZL-schrift of een BZL-portfolio gemaakt. Zo kunnen de leerlingen hun evolutie zien. Na elke opdracht krijgen ze een zelfreflectiefiche die ze invullen en in hun schrift kleven.

- 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. Ook hulpmiddelen waar leerlingen een beroep op kunnen doen, zijn opgenomen in de studiewijzer.
- Op het einde van een hoofdstuk of les kunnen de leerlingen zichzelf bevragen: wat kan/ken ik?

### Enkele voorbeelden

- Kan ik een eenvoudige briefkaart schrijven (Schr 4)?
- Kan ik eenvoudige alledaagse beleefdheidsvormen gebruiken om anderen te begroeten of aan te spreken? (ERK, niveau A2, p. 73)
- De leerling kan na elke toets/ examen door zinnen in een eenvoudig raster aan te vinken terugkijken op zijn geleverde prestatie. Een voorbeeld:

Even nadenken ... Kruis aan.

Ik denk dat ik een goede toets heb gemaakt. Ik ben tevreden.	
Ik denk dat het maar zozo was. Ik ben niet tevreden.	
Waarom niet?	Ik heb niet genoeg gestudeerd. Waarom niet?  - Ik had geen tijd genoeg. - Ik kon mij niet concentreren. Waarom niet? .....
	Ik begreep de leerstof niet.
	Ik begreep de vragen niet.

	Ik dacht dat we een aantal zaken niet moesten kennen en heb de verkeerde zaken gestudeerd. Ik had andere vragen verwacht.
	Mijn notities waren niet in orde.
	Ik kon mij niet concentreren tijdens de toets.
	Ik vond een aantal zaken niet interessant genoeg om te studeren.
	...

## 5.2 Om te weten welke werkvormen reeds aan bod kwamen, kan je best contact opnemen met de vakgroep/leraren van de 1ste graad (en eventueel BaO). Zo kan je de beginsituatie inschatten en hierop verder bouwen. Een aantal vormen van actief leren

- *zelfstandig werken:* De 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 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.

## 5.3 Leerstrategieën

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



## Algemene leerstrategieën

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

### Leerstrategieën bij woordenschatverwerving

Een eenvoudige leertaak, en zeker één die in het leren van een taal een rol speelt, is memoriseren. Door woorden herhaaldelijk in te prenten of over te schrijven leren leerlingen, bijvoorbeeld woordenschat. Een belangrijk element daarbij is dat de leerlingen oog hebben voor de context, de mogelijke combinaties waarin een woord voorkomt. Ook is het mogelijk dat zij de uitspraak van een woord beluisteren bv. in *Google - vertalen*.

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.

### Leerstrategieën bij leesvaardigheid

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

- de leerlingen nummeren alinea's en regels;
- met markeerstiften onderstrepen ze in verschillende kleuren de belangrijke begrippen en sleutelwoorden;
- ze gaan na welke woorden ze best opzoeken of vragen en waar ze compenserende strategieën toepassen zoals de betekenis afleiden uit context;
- ze overleggen met hun buur over de te achterhalen betekenissen;
- zij gaan op zoek naar betekenissen/afbeeldingen aan de hand van een zoekmachine of in een woordenboek;
- bij twijfel vragen ze hulp aan de leraar.

Leerlingen stellen zelf vragen op bij een tekst. Daarmee leren ze tegelijk vragen juist lezen, wat onderdeel uitmaakt van de vakoverschrijdende eindterm 'leren leren'.

Leerlingen stellen een schema op van de belangrijkste elementen van de tekst, bv. aan de hand van een structuurschema, mindmap ...Leerlingen vatten de tekst samen.

## 5.4 Taalleervaardigheden

Je besteedt bijzondere aandacht aan het leren leren van een moderne vreemde taal. Het bewust verwerven en ontwikkelen van vaardigheden die het leren van een moderne vreemde taal bevorderen is een belangrijke doelstelling. **Algemene leervaardigheden**, zoals het oordeelkundig notities nemen, het ordenen van gegevens, het onderscheiden van hoofdzaken en bijzaken, enz. krijgen bijzondere aandacht. Ook zal je nu en dan tijdens een klassengesprek nagaan hoe de leerlingen de vreemde taal leren en leermethodes voor een bepaald onderdeel van de cursus aanreiken. Je kunt ook een paar leerlingen laten vertellen hoe zij bepaalde delen van de cursus studeren.

Naast deze meer algemene leervaardigheden zijn er ook **specifieke taalleervaardigheden**, zoals gevoel voor zinsritme, intonatie en klanken, het vermogen om zinsstructuren, woordpatronen en spellingsvormen te onderscheiden, een goed geheugen voor taalelementen enz., die bij het leren van een vreemde taal een bijzonder belangrijke rol spelen. Weten welke kennis je wanneer moet gebruiken, hoort hierbij (*ET 31*). Ook strategieën kunnen inzetten en de goede attitudes aannemen zijn voorwaarden om taal te leren en te evolueren in dat leerproces.

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

## 5.5 Werken met een portfolio

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

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

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

### **stap 1**

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

### **stap 2**

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

### **stap 3**

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

### **stap 4**

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

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

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

In de derde graad kunnen de leerlingen verder bouwen op hun portfolio, bv. door hun taalbehoefes te koppelen aan hun latere studie- of beroepskeuze.

## 5.6 Implicaties naar differentiatie en naar evaluatie

Als leerlingen een taal echt willen verwerven, veronderstelt dit een levenslang leertraject. Om echt rendement te halen, zijn de zorg voor een verantwoorde opbouw en de erkenning van de eigenheid van de leerling essentieel.

Verschillen tussen jongeren zijn altijd aanwezig. Zij kunnen positief aangewend worden als we het didactisch handelen er op afstemmen.

Dit kan door:

### - de keuze van **activerende werkvormen**

Vanuit de basisschool zijn jongeren vertrouwd met vormen van begeleid zelfstandig leren en interactief werken. Ook in het secundair bied je leerinhouden best zo aan dat de leerling er op een actieve manier mee aan de slag kan en er zo inzicht in verwerft. Door actief te werken met leerinhouden en door de juiste keuze van werkvormen, omkadering en begeleiding, kan je de motivatie van de leerling verhogen 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. Je wordt dan én vakdeskundige én coach.

### - te zorgen voor afwisseling tussen werkvormen

Zo kom je tegemoet aan de verschillen in leerstijlen van leerlingen en verhoog je de motivatie van de lerende jongeren.

### - verschillende studietechnieken aan te leren

Je 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 klassenverband wordt doorbroken door de leerlingen op te delen in groepen.

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 (doener, bezinner, denker, beslisser volgens de leerstijlen van Kolb).

- 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 betrokkenheid van de leerling. 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.

## 6 Kijkwijzer oriëntering derde graad moderne talen aso

In de derde graad aso kunnen leerlingen kiezen voor een of twee van de acht polen<sup>10</sup> waar zij een of twee wetenschapsdomeinen verder zullen verkennen. Het werk aan de doelstellingen van de tweede graad voedt in belangrijke mate de keuze die zij zullen maken. Voor de polen Wetenschappen, Economie, Grieks/Latijn en Humane wetenschappen bestaan er binnen die tweede graad zogenaamde cesuurdoelen, waardoor de leerlingen al kennis maken met de specificiteit van de pool. Daarnaast beschikt Sportwetenschappen over een studierichtingsleerplan en kunnen leerlingen in het vak wiskunde extra uitdagingen vinden via de leerweg 5 u in het leerplan van de basisvorming.

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

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

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

*Goed voor taal? Honger naar taal?*

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

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

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

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

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

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

---

<sup>10</sup> De aso-studierichtingen in de derde graad zijn een combinatie van twee polen, behalve Humane wetenschappen en Sportwetenschappen.

- Hij is bereid en heeft de aanleg om talen te bestuderen op een abstracter niveau: het inductief ontdekken van grammaticaregels, het herkennen van de eigenheid van literatuur en literaire stromingen en de specificiteit van bepaalde tekstsoorten en teksttypes. Hij heeft aanleg en gevoel voor correcte uitspraak, taalregister, en vlotte communicatie. Hij is in staat te groeien naar een onderzoekend benaderen van taal en taaluitingen.
- De leerling is nieuwsgierig naar andere culturen en van daaruit wil hij graag met andere talen en hun culturen in contact treden en in de doeltaal met *native speakers* communiceren.
- Hij verwerft steeds meer autonomie d.w.z. gebruikt zelfstandig een woordenboek of een spraakkunstoverzicht, reflecteert op betekenis, leert uit eigen fouten en corrigeert zichzelf, ontwikkelt taalstrategieën en past die succesvol toe...
- Hij is communicatief, scoort geregeld hoog op opdrachten in de hogere verwerkingsniveaus, vat snel de betekenis van een beluisterd of een gelezen fragment, drukt zich vlot uit in communicatie met medeleerlingen, kan overtuigend een tekst in de doeltaal omschrijven, structureren, interpreteren en beoordelen in gesproken en geschreven taal, parafraseert en vat vlot samen...

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

De leraren/vakgroepen moderne talen kunnen ook gebruik maken van een vragenlijst die peilt of de leerling gemotiveerd en geïnteresseerd is in het omgaan met en bestuderen van taal. Bijlagen 2 en 3 zijn twee voorbeelden, je vindt ze op het eind van dit deel.

## 7 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 bijwonen van 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.

### 7.1 Taalvakkenonderwijs

Taalgericht onderwijs 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 je leerlingen hoort praten of leest wat ze schrijven, krijg je een idee of ze zich de leerstof goed hebben eigen gemaakt. Minstens één les op de twee zou je de leerlingen kansen moeten bieden om samen te werken, zij het voor deelopdrachten. Activerende werkvormen zijn onontbeerlijk, de klassikale aanpak zou eerder uitzondering dan regel moeten zijn.

In de les kun je met eenvoudige middelen leerlingenactiviteit stimuleren:

- Geef even wachttijd voor antwoorden: een les lijkt soms op een pingpongspel: vraag – antwoord, vraag – antwoord. Je geeft kansen voor een rijker aanbod als je tijd inbouwt om even na te denken bij elke vraag, of als je de vraag rondspeelt: niet één antwoord meteen aanvaarden maar andere antwoorden toelaten (vraag – antwoord – antwoord – antwoord).
- Ook het principe denken-delen-uitwisselen leidt tot een rijkere communicatie. Hierbij stel je een vraag. Vervolgens geef je bedenktijd aan de leerlingen. Dan vraag je aan de leerlingen om per twee ideeën uit te wisselen. Dan pas vraag je een klassikaal antwoord.  
bv.: Noteer allemaal een paar woorden waaraan je denkt als ik zeg ...
- Bespreek of bereid samen voor in groepjes, bv. van vier. Per groepje krijgt elke leerling een nummer van een tot vier... Na de voorziene tijd geef je een cijfer van een tot vier, en die leerling geeft het antwoord, de synthese ... **van het groepje**.
- Laat de leerlingen hun eigen vragen ontwikkelen.

2 Zorg voor variatie in verwerkingsopdrachten en toepassingsopdrachten. Het gevaar is dat je de taalzwakke leerling in bescherming wil nemen, en hen alleen eenvoudige invulopdrachten gaat geven, terwijl de toepassingsopdrachten en de communicatieve opdrachten net essentieel zijn om de taal te leren gebruiken: ze vormen de opstap naar de vaardigheids- en taaltaken

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, creëer je dus ook ruimte voor verschillende intelligenties en leerstijlen.

4 Geef mogelijkheden om te leren met **taalsteun**: geef steun bij teksten en opdrachten: bv. via deelopdrachten of tips die de leerlingen door de complexere opdracht heen helpen. Ook schrijfkaders bieden hier hulp, bv. een aantal beginzinnen.

5 Toon goede voorbeelden, bv. een 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, 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, slides, folders, enz.). Zorg voor een rijk taalaanbod: een nieuw begrip 1 keer horen of lezen is meestal niet genoeg. Je zou het begrip in verschillende contexten moeten tegenkomen: video's, internetsites, blogs, filmpjes, 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, en die spreek je maximaal aan als je een taak geeft die net haalbaar is en uitdagend. Probeer ook in te spelen op de interesse van de leerlingen. De tekst moet boeien door zijn inhoud of door de aanpak ervan. Goede authentieke teksten zijn vaak heel dankbaar materiaal en kun je vrij makkelijk vinden op internet.

9 Gebruik verschillende manieren om woorden te verklaren.

10 Overleg met collega's om te werken aan eenduidige toetsvragen.

11 Besteed aandacht aan leesstrategieën.

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 Structureer goed je teksten, toetsen, opdrachten en zorg voor een duidelijke lay-out. Werk je met kopies, zorg dan dat ze gepagineerd zijn en voorzien van een kop- of voettekst die het klasseren van de bladen vergemakkelijkt.

14 Heb realistische maar hoge verwachtingen en krijg op die manier een hoger rendement: de mate waarin je veel verwacht van de leerlingen en daarvoor de nodige ondersteuning geeft, bepaalt ook de mate waarin leerlingen presteren.

## 7.2 Ondersteuning voor dyslectische leerlingen

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



Daarnaast kun je ook op een aantal elementen letten die de dyslecticus of de taalzwakke leerling extra ondersteunen maar waar alle leerlingen voordeel uit halen.

We beperken ons tot de opsomming van enkele eenvoudige mogelijkheden.

Zet niet te veel op een blad, op een slide of op het bord.

Maak je instructies kort en helder.

Geef de instructies in de juiste volgorde en zorg voor een duidelijke, gestructureerde lay-out

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, bezorg hen voor- of achteraf kopies van eigen notities of correctiesleutels.

Vermijd teksten in cursief.

Gebruik bij voorkeur het lettertype Arial of Verdana 11 met voldoende witruimte.



## 8 VOET en Frans - Leren Leren

### 8.1 Algemeen

Vakoverschrijdende eindtermen of VOET<sup>11</sup> zijn minimumdoelen die de totale ontplooiing van jonge mensen beogen en daardoor niet specifiek behoren tot één vakgebied.

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

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

Daarnaast bepaalt de aard van de taallessen dat ook zowat de hele VOET-stam kansen krijgt in taaldoelen en -lessen. Enkele voorbeelden mogen volstaan om dit te illustreren. Eigen aan taalonderwijs is dat het communicatief vermogen (ST1) essentieel is. Ook bv. respect (ST18) en flexibiliteit (ST9) zijn belangrijk in taallessen.

De VVKSO-mededeling 'Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen' (M-VVKSO-2007-062, p.3) formuleert een aantal algemene doelstellingen van het onderwijs in de moderne vreemde talen die allemaal een duidelijke link hebben met de VOET. Wie aan deze doelen werkt, is meteen ook bezig een belangrijk deel van de VOET te realiseren. We denken aan:

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

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

Een aantal VOET dient de school per graad na te streven, namelijk ICT in de eerste graad en Leren leren in de drie graden, technisch-technologische vorming in tweede en derde graad aso. Hierbij is het belangrijk dat de vakgroep afspraken maakt over de verschillende graden heen. Voor Leren Leren vermeldt het volgend schema enkele voorbeelden.

---

<sup>11</sup> <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/vakoverschrijdend/globalevoetod.htm>  
10 december 2011

## 8.2 Leren leren

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

- 1 De leerlingen werken planmatig.

*De leerlingen hebben een systeem voor hun notities bv. voor het noteren van woordenschat, of voor hun portfolio. Dat systeem kan afgesproken zijn of de leerlingen hanteren hun eigen bruikbaar systeem.*

- 2 De leerlingen reflecteren over hun leeropvattingen, leermotieven en leerstrategieën.

*Verschillende leerstrategieën worden besproken en geëvalueerd. Hoe leren de leerlingen nieuwe woordenschat? Hoe bereiden ze zich voor op een luistervaardigheidstoets? Hoe pakken ze een tekst aan?*

- 3 De leerlingen kunnen uit gegeven informatiebronnen en -kanalen kritisch kiezen en deze raadplegen met het oog op te bereiken doelen

*Leerlingen hebben in de eerste graad strategieën verworven om efficiënt met teksten om te gaan: ze maken gebruik van de vormkenmerken van een leestekst bij het oriënterend lezen. Ze zijn zich bewust van het verband tussen een illustratie en de inhoud van een tekst en baseren zich op illustraties, en titels voor het formuleren van leeshypotheses.*

*In de tweede graad leren ze geleidelijk informatiebronnen te hanteren zoals elektronische woordenboeken, informatie op het internet, ... (zie ook 2.4 ICT-integratie). Leerlingen verwoorden regelmatig hoe ze bepaalde informatie ontdekt hebben en wisselen hierover ervaringen uit met medeleerlingen.*

- 4 De leerlingen kunnen zinvol inoefenen, memoriseren, herhalen en toepassen.

*Leerlingen leren de taal door regelmatig te herhalen. Om hen daarbij te begeleiden en ertoe aan te zetten, krijgen ze kleinere en grotere toetsen. Ze beseffen dat memoriseren van bv. woordenschat onvoldoende is maar dat ze de woorden moeten kunnen gebruiken in verschillende contexten.*

- 5 De leerlingen kunnen gegeven informatie onder begeleiding kritisch analyseren en samenvatten.

*Zie ook de leerplandoelstellingen bij luister- en leesvaardigheid.*

- 6 De leerlingen herkennen strategieën om problemen op te lossen en evalueren ze.

*Bij het laten lezen van een tekst kun je werken met een eenvoudig stappenplan, uitgedrukt in handelingen (zie ook leerstrategieën: onder 5).*

- 7 De leerlingen kunnen een realistische werkplanning op korte termijn maken.

- 8 De leerlingen kunnen onder begeleiding hun leerproces sturen, beoordelen op doelgerichtheid en zo nodig aanpassen.

*Je reflecteert samen met de leerlingen over hun aanpak en leerproces na het uitvoeren van een taalkaak.*

- 9 De leerlingen trekken conclusies uit eigen leerervaringen en die van anderen.

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

- 10 De leerlingen beseffen dat er verschillende oorzaken zijn voor slagen en mislukken.

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

11 De leerlingen beseffen dat interesses en waarden het leerproces beïnvloeden.

## 9 Bibliografie

### 9.1 Didactiek van het Vreemdetalenonderwijs - Algemeen

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

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

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

Duidelijke voorstelling van de 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.

### 9.2 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 aanbevelen.

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

## Begrippenlijst

### *Analytische score*

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

### *Assessment*

Assessment is een inschatting van de kwaliteit van het taalgedrag van de leerling, in een continu leerproces (het opvolgen), en wordt gevolgd door feedback aan die leerling. Evaluatie gaat meer over eindresultaten waarbij de cijfers kunnen vergeleken worden met die van andere leerlingen.

### *BZL en BZW*

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

BZW of begeleid zelfstandig werken is de eerste stap naar BZL: de leerlingen voeren zelfstandig taken uit in opdracht van, en onder begeleiding van de leraar, die ondersteunt waar nodig. Aan de hand van correctie-sleutels verbeteren leerlingen zelf hun oefeningen.

### *Chunks*

Veel voorkomende standaardconstructies die in hun geheel aangebracht en geleerd worden zonder in te gaan op of na te denken over de grammaticale constructies bv. Je vous en prie. Je me sens déjà mieux.

### *CLIL*

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

De Franse term is EMILE: **Enseignement d'une Matière** par l'Intégration d'une Langue Etrangère of Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère.

### *Collocatie*

Collocaties zijn woorden die samen een min of meer vaste uitdrukking vormen bv. *porter un vêtement*.

### *Compensatiestrategie*

Bij compensatiestrategieën zal de leerling met diverse middelen proberen oplossingen te zoeken wanneer hij

- een boodschap niet heeft begrepen, door bv. te vragen om te herhalen, trager te spreken, een woord te spellen, visuele ondersteuning te gebruiken, de betekenis af te leiden uit de context, maximaal informatie te halen uit de lay-out ...



- een lacune of moeilijkheid wil omzeilen als hij zelf communiceert: een synoniem of omschrijving gebruiken als een woord hem ontsnapt, iets op een eenvoudigere manier formuleren, lichaamstaal gebruiken ...

### *Competentie*

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

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

### *Contractwerk*

De leraar stelt in overleg met de leerling een activiteitenpakket samen voor een beperkte periode (bv. enkele lessen). Daarbij wordt afgesproken en in een contract vastgelegd wat van de leerling wordt verwacht en wat de inbreng van de leraar zal zijn. Het gaat om activiteiten waardoor de leerling op een zelfstandige manier leerinhouden verder kan inoefenen of beter verwerven. De leerling kan immers relatief zelfstandig beslissen hoe hij zich zal organiseren.

### *Descriptor (kan-beschrijvingen/ can-do statements)*

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

bv. Lire A2 : *Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.*

### *Differentiatie*

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

### *Eindtermen*

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

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

### *Elektronische leeromgeving of plate-forme électronique*

Een ELO (elektronische leeromgeving) is een beschermde digitale omgeving waarin leerling en leraar leer materiaal kunnen doorgeven aan elkaar en kunnen communiceren. De ELO biedt de mogelijkheid om online te toetsen, waarbij de resultaten naar de leraar worden doorgestuurd.

### *ERK*

Het Europees Referentiekader of *Cadre Européen Commun de Référence (CECR)* is een document dat poogt de competentieniveaus van de leerling te bepalen in termen van wat deze leerling allemaal in de vreemde taal kan. De schalen gaan van A1 (beginner) tot C2 (*native speaker*).

### *Europees taalportfolio*

Een document van de Raad van Europa dat een leerling toelaat om zijn eigen taalniveaus vast te leggen via zelfbevraging. Op die manier kan de leerling een taalpaspoort ontwikkelen waarin zijn niveau voor elke taal en

voor elke vaardigheid geregistreerd wordt. Met de descriptoren van het ERK kan de taalleerling zijn niveau zo beschrijven dat het ook in internationale context correct kan worden geduid.

Met een softwareprogramma kan de leerling zichzelf online toetsen. Dat kan bv. aan de hand van Dialang (<http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm>)

#### *Formatieve evaluatie*

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

#### *Gespreide evaluatie*

Evaluatievorm waarbij de klassieke examens of evaluatie van de vaardigheden worden opgesplitst en gespreid over een langere periode en dus in de loop van het schooljaar worden afgenomen.

#### *Globale of holistische beoordeling*

Beoordelen van het taalgedrag van een leerling op basis van een algemene indruk. Staat tegenover *analytische beoordeling*.

#### *Individueel leerpad*

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

#### *Inductieve methode*

Leermethode waarbij de leerling de regels zelfstandig en/of begeleid afleidt uit voorbeelden, uit een corpus of uit een tekst.

#### *Instructietaal*

Instructietaal is de taal die leraar en leerlingen in de klas gebruiken tijdens de les Frans om vragen te stellen of instructies te geven (bv. *soyez attentifs, répète un peu la réponse*).

#### *Interculturele component*

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

#### *Leerautonomie*

Principe waarbij de leerling zelfstandig leert functioneren, taken uitvoert en uiteindelijk zijn leerproces in handen neemt. Leerautonomie wordt opgebouwd in modules van Begeleid Zelfstandig Werken en Begeleid Zelfstandig Leren.

#### *Leerling*

Het document over het Europees Referentiekader spreekt over leerling en niet over student of leerling. Dat komt omdat de auteurs ervan uitgaan dat een taal niet alleen in de klas wordt geleerd. Binnen tal van informele contexten kan de leerling de vreemde taal leren gebruiken. De onderwijswereld onderschat de invloed van die

informele fora vaak. Wie bv. op televisie naar niet-gedubde programma's kijkt, krijgt onbewust al heel wat uren immersie.

### *Morfologische en syntactische elementen*

Morfologie betreft de samenstelling en opbouw van woorden (met hun voorvoegsels en uitgangen). De opbouw van woorden tot zinnen is het domein van syntaxis en cohesie slaat op de opbouw van grotere tekstgehelen.

### *OVUR (Oriënteren – Voorbereiden – Uitvoeren – Reflecteren)*

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

### *Peer evaluation*

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

### *Permanente evaluatie*

Vorm van formatieve evaluatie waarbij de leraar evalueert op basis van een aantal elementen, zoals (vooral) lesobservaties, kleine toetsen, ingediend werk en niet op basis van een eindexamen. Permanente evaluatie kan gecombineerd worden met gespreide en evt. ook met summatieve evaluatie.

### *Portfolioleren*

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

### *Procesevaluatie*

Evaluatie van het leerproces, niet van het eindproduct. Er wordt vooral gefocust op de mogelijke vooruitgang. Als je een cijfer toekent, hoeft dat niet het gemiddelde te zijn van alle tussenscores, maar kunnen bv. de laatste twee cijfers volstaan, of krijgen de laatste cijfers meer gewicht.

### *Productieve vaardigheden*

Spreken, gesprekken voeren/mondelijke interactie en schrijven.

### *Receptieve vaardigheden*

Luisteren en lezen.

### *Scannen*

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

### *Skimmen*

Het (snel) doorlopen van een tekst om vrij algemeen te weten waarover die gaat. Skimmen is een strategie die wordt toegepast bij globaal luisteren en lezen.

### *Strategie*

Strategieën zijn tactieken en methodes die de leerling toelaten om snel en efficiënt te leren en te communiceren. Bij een leesstrategie zal de lezer bijvoorbeeld rekening houden met doelgroep, afbeeldingen, tekstsoort,

register, titels en ondertitels om op een goede manier te kunnen lezen. Onze leerlingen leren op welke manier ze efficiënt kunnen communiceren met communicatiestrategieën, hoe ze zaken snel kunnen opzoeken met zoekstrategieën en op welke manier ze het meest doelmatig kunnen leren met leerstrategieën.

### *Studiewijzer*

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

### *Summatieve evaluatie*

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

### *Taalgebruikssituatie*

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

### *Taalleervaardigheden*

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

### *Taakgericht onderwijs (of task-based learning - approche actionnelle)*

Het traditioneel onderwijs gaat uit van het ppp-principe: de leraar presenteert een bepaalde structuur, oefent die vervolgens in met de leerlingen (*practise*) die uiteindelijk die bepaalde structuur in minder of meer open contexten produceert. *Task-based learning* vertrekt vanuit een levensecht eindproduct dat de leerlingen moeten/willen realiseren. Om dat te kunnen, hebben ze nood aan bepaalde bouwstenen (woordenschat en structuren, strategieën). Die moeten ze beheersen om het eindproduct te realiseren. De leraar heeft een coachende rol. Op het einde reflecteren de leerlingen op hun proces en op het resultaat. Op basis van die reflectie ont houden de leerlingen een aantal werkpunten.

### *Taaltaak*

In een goede taaltaak ...

worden de taalleerlingen in concrete en realistische communicatiesituaties ondergedompeld;  
moeten ze een communicatief doel bereiken;  
integreren ze verschillende vaardigheden, strategieën, attitudes en/of kenniscomponenten en boeken daarbij leerwinst;  
leren ze zelfstandig(er) functioneren in de doeltaal.

### *Transfer*

Principe waarbij de geleerde kennis wordt toegepast in nieuwe authentieke of gesimuleerde contexten. Bv. de leerling begrijpt een nieuwe luister- of leestekst die qua thema, woordenschat en grammaticale structuren aansluit bij wat eerder werd aangereikt, hij kan met behulp van vroegere dialoogstructuren een nieuwe dialoog opbouwen; met behulp van modellen en bouwstenen kan hij nieuwe teksten schrijven. De grote uitdaging van het talenonderwijs is de overgang te maken van het oefenen in een artificiële context in de klas naar het functioneren in het echte leven.

### *Validiteit*

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

### *Verwerkingsniveaus*

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

Op het **kopiërend** niveau zal de leerling teksten of woorden letterlijk weergeven zonder verwerking;

#### Taken op kopiërend niveau

- Spreken: woorden en zinnen nazeggen, teksten luidop voorlezen.
- Schrijven: woorden en/of een tekst overschrijven, standaarduitdrukkingen en vaste frasen overnemen.

Op het **beschrijvend** niveau kan hij de informatie inhoudelijk opnemen of weergeven zonder die te wijzigen of te herstructureren;

#### Taken op beschrijvend niveau

- Luisteren en lezen: het globale onderwerp bepalen, de hoofdgedachte achterhalen, een spontane mening/appreciatie vormen, de gedachtegang volgen, relevante informatie selecteren, tekststructuur -samenhang herkennen.
- Spreken: informatie geven en vragen, navertellen, een spontane mening/appreciatie geven, beschrijven.
- Schrijven: invullen, de inhoud globaal weergeven, een spontane mening/appreciatie geven, een mededeling schrijven, beschrijven.

Op het **structurerend** niveau kan de leerling informatie achterhalen en op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen;

#### Taken op structurerend niveau

- Luisteren en lezen: informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen.
- Spreken: samenvatten, verslag uitbrengen.
- Schrijven: samenvatten, verslag, schrijven, brief schrijven.

Op het **beoordelend** niveau kan de leerling informatie beoordelen op basis van informatie uit andere elementen uit die tekst, uit andere bronnen of op basis van de eigen voorkennis.

#### Taken op beoordelend niveau

- Luisteren en lezen: informatie beoordelen.
- Spreken en schrijven: argumenten formuleren
- Het is niet de bedoeling dat de leerling zich bij het uitvoeren van taalhandelingen beperkt tot het kopiërend of beschrijvend niveau.

### *Visietekst*

De tekst 'Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen' is een tekst van het VVKSO waarin een aantal nieuwe tendensen in het taalonderricht worden toegelicht.

### *Zoekstrategieën*

Methodes om snel en efficiënt informatie te vinden in diverse databanken

### Observatievragen voor pool moderne talen

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

We hebben daarbij steeds aandacht voor:

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

#### Taaltaken

Behaalt de leerling geregeld de leerplandoelstellingen op het hoogste verwerkingsniveau?

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

#### Taalleervaardigheid en -bereidheid

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

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

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

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

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

#### Taal en cultuur

Toont de leerling interesse voor de vreemde cultuur?

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

Toont hij interesse voor de betrokken taalgebieden?

#### Taalvariatie

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

#### Efficiënt gebruik van strategieën

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

#### Gebruik van hulpmiddelen

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

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

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

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

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

### **Vormcorrectheid**

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

Gebruikt hij daarbij de nodige hulpmiddelen met enige efficiëntie?

#### Mondeling:

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

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

#### Schriftelijk:

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

### **Onderzoekskompetentie**

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





## Bijlage 3

### Moderne vreemde talen, iets voor jou?

Heb je steeds goede scores voor de taalvakken? Ben je geïnteresseerd in taal en cultuur? Blijf je voorlopig wat op je honger zitten in de taallessen? Of ben je een grote twijfelaar die nog geen idee heeft welke richting volgend jaar te volgen?

Doe dan nu de test en ontdek of jij het juiste profiel hebt om een richting met moderne vreemde talen te kiezen.

#### Doe de test! Tijdens de les ...

beluister ik graag hoe de leraar zich uitdrukt in de vreemde taal.	☺	☹	☹
antwoord ik spontaan in de vreemde taal.	☺	☹	☹
maak ik graag zelfstandig oefeningen op woordenschat of grammatica.	☺	☹	☹
wil ik alles begrijpen. Als ik iets niet begrijp, dan vraag ik extra uitleg.	☺	☹	☹

#### Thuis, bij het maken van taken en het studeren ...

maak ik oefeningen op woordenschat en grammatica opnieuw.	☺	☹	☹
studeer ik regelmatig en op een actieve en creatieve manier woordenschat en grammatica.	☺	☹	☹
gebruik ik regelmatig een (elektronisch) woordenboek of spraakkunst om mijn taal rijker en preciezer te maken.	☺	☹	☹

#### Mijn punten ... en ik

Ik heb bijna altijd goede punten voor taalvakken.	☺	☹	☹
Ik heb prima resultaten voor wiskunde en/ of wetenschappen... maar mijn hart ligt bij de talen.	☺	☹	☹
Toetsen helpen me om een taal beter te leren. Als ik er één terugkrijg, bekijk ik die aandachtig om te leren uit mijn fouten.	☺	☹	☹

#### In mijn vrije tijd ...

lees ik graag, ook in andere talen.	☺	☹	☹
spreek ik graag een vreemde taal (op reis, in internationaal gezelschap...	☺	☹	☹
kijk ik af en toe naar anderstalige zenders.	☺	☹	☹
betrap ik mezelf er soms op dat ik erop let of de vertaling in de ondertitels goed is als ik een anderstalige film bekijk.	☺	☹	☹
probeer ik de tekst van anderstalige liedjes die ik beluister te begrijpen.	☺	☹	☹
zou ik graag deelnemen aan een uitwisselingsproject.	☺	☹	☹

Heb je 12 ☺ of meer? Dan heb je de juiste instelling om een richting met MVT te volgen!