

FRANS DERDE GRAAD ASO PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO – BRUSSEL D/2014/7841/004
D/2014/7841/005
September 2014



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

INHOUD

1	DE AANSLUITING BIJ HET EUROPEES REFERENTIEKADER (ERK)	5
1.1	HET ERK	5
1.2	DE TAAKGERICHTE BENADERING	9
2	DIDACTISCHE WENKEN VOOR DE VIJF VAARDIGHEDEN	14
2.1	LUISTEREN EN LEZEN	14
2.2	REALISATIE VAN SET BIJ RECEPTIEVE VAARDIGHEDEN	35
2.3	SPREKEN EN GESPREKKEN VOEREN	44
2.4	SCHRIJVEN	57
2.5	REALISATIE VAN SET BIJ PRODUCTIEVE VAARDIGHEDEN	64
2.6	ICT-INTEGRATIE EN AANDACHT VOOR DE DIGITALE MEDIA	69
2.7	EXHAUSTIEVE LEERLIJNEN	78
3	DIDACTISCHE WENKEN VOOR DE OVERKOEPELENDE DOELSTELLINGEN	104
3.1	DE INTERCULTURELE COMPONENT	104
3.2	DE TAALKUNDIGE COMPONENT: WOORDENSCHAT EN GRAMMATICA	107
3.3	DE ONDERZOEKSCOMPETENTIE (SETOC)	118
3.4	DE STRATEGIEËN	132
3.5	DE ATTITUDES	133
4	EVALUATIE	136
4.1	ROL VAN DE EVALUATIE IN HET ONDERWIJS- EN LEERPROCES	136
4.2	VERSCHILLENDE TYPES VAN EVALUATIE	136
4.3	EVALUEREN VOLGENS DE VERWERKINGSNIVEAUS	138
4.4	REPRODUCTIE, TRANSFER, CREATIEF-COMMUNICATIEVE OPDRACHTEN	146
4.5	INTEGRATIE VAN KENNIS EN VAARDIGHEDEN	148
4.6	GESPREIDE EVALUATIE	148
4.7	EVALUATIE VAN TAALTAKEN	148
4.8	RAPPORTERING	149
4.9	KENMERKEN VAN EEN GOEDE EVALUATIE	149
4.9.1	VALIDITEIT	149
4.9.2	BETROUWBAARHEID	150
4.9.3	TRANSPARANTIE	150
4.9.4	EFFICIËNTIE EN HAALBAARHEID	150
4.9.5	AUTHENTICITEIT	151
4.9.6	BETROKKENHEID EN IMPACT	151
4.10	VEEL GESTELDE VRAGEN IN VERBAND MET EVALUATIE	152
4.10.1	HOE KUNNEN WE ALS VAKGROEP DE KWALITEIT VAN ONZE TOETSEN EN EXAMENS BEOORDELEN?	152
4.10.2	MOET IK COMMUNICATIEVE VAARDIGHEDEN OOK TOETSEN VOOR DW?	156
4.10.3	MOETEN ALLE VAARDIGHEDEN ELK TRIMESTER GETOETST WORDEN?	156
4.10.4	HOE BEOORDEEL JE DE SCHRIJFPRODUCTEN VAN DYSLECTISCHE LEERLINGEN?	156
4.10.5	WAT MAG IK VRAGEN OP EEN PROEFWERK OF EEN EXAMEN?	156
4.10.6	MAG IK SPELFOUTEN VERREKENEN IN HET EXAMEN LEESVAARDIGHEID OF LUISTERVAARDIGHEID?	157
4.10.7	WAT IS HET BELANGRIJKSTE: VLOTHEID OF NAUWKEURIGHEID?	157
4.10.8	MOETEN DE LEERLINGEN ALLE WOORDEN UIT EEN TEKST KENNEN? MOETEN ZE DE INHOUD VAN EEN TEKST KENNEN?	157
4.10.9	HOE KAN IK LEERLINGEN TOT MEER REFLECTIE AANSPOREN? EN KAN DAT WEL IN EEN GEWONE LES? ...	158
4.10.10	HOE KAN IK ATTITUDES EVALUEREN?	158
4.10.11	WAT IS PROCES-EVALUATIE?	159
4.10.12	WAAROP MOET IK LETTEN BIJ GESPREIDE EVALUATIE?	159
5	LEERAUTONOMIE EN DIFFERENTIATIE	160
5.1	LEERAUTONOMIE	160
5.2	LEERSTRATEGIEËN	166
5.3	TAALLEERVAARDIGHEDEN	168
5.4	WERKEN MET EEN PORTFOLIO	168
5.5	IMPLICATIES NAAR DIFFERENTIATIE EN NAAR EVALUATIE	169

6	TAALBELEID.....	171
6.1	TAALGERICHT ONDERWIJS.....	171
6.2	ONDERSTEUNING VOOR LEERLINGEN MET EEN LEER- EN/OF ONTWIKKELINGSSTOORNIS.....	173
7	VOET EN FRANS - LEREN LEREN.....	175
7.1	ALGEMEEN.....	175
7.2	LEREN LEREN.....	175
8	BIBLIOGRAFIE.....	178
8.1	DIDACTIEK VAN HET VREEMDETALENONDERWIJS - ALGEMEEN	178
8.2	DIDACTIEK VAN HET FRANS ALS VREEMDE TAAL.....	178
8.3	BEGRIPPENLIJST.....	180

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 (3^{de} graad aso – studierichtingen met en zonder component moderne talen) optimaal te realiseren.

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;
- exhaustieve leerlijnen;
- belangrijke aspecten i.v.m. het onderwijs Frans als vreemde taal;
- een selectie werken waar je zowel aanvullende informatie en duiding als bijkomend oefenmateriaal kunt vinden;
- een verklarende begrippenlijst.

Opmerking

Om de leesbaarheid te optimaliseren werden verschillende kleuren gebruikt.

- Onderdelen die specifiek zijn voor de richting met component Moderne talen staan op een lichtblauwe achtergrond.
- Voorbeelden van lesopdrachten en taaltaken staan op een lichtgroene achtergrond.
- In de leerlijnen staan de verschillen t.o.v. de 2^{de} graad in het turkoois gemarkeerd.
- Verschillen t.o.v. het basisleerplan (in de richtingen met component Moderne talen) staan in het purper gemarkeerd.

Bij dit deel horen ook een aantal bijlagen die beschikbaar zijn via de begeleiding.

1 De aansluiting bij het Europees Referentiekader (ERK)¹

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 taalleerlingen 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 leerlingen levenslang kan worden gemeten in iedere fase van het leerproces. Dit gebeurt aan de hand van de beschrijving van beheersingsniveaus per vaardigheid en vervolgens wordt aan de hand van descriptoren concreet beschreven wat iemand per vaardigheid moet kunnen.”²

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

basisgebruiker		onafhankelijke gebruiker		vaardige gebruiker	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<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	Beperkte 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

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

Voor de Nederlandse vertaling:

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

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

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

elementen 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 referentieformulering 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 taalcursussen om de beginsituaties van leerlingen te omschrijven (bv. ten behoeve van ingangstoetsen of voor het vormen van lesgroepen). 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 vernieuwde eindtermen MVT werden gekoppeld aan het ERK. Algemeen kun je stellen dat ze de B1-basis consolideren door elementen uit het B2-niveau te integreren. Deze elementen betreffen o.a. een betere beheersing van de hogere verwerkingsniveaus bij het uitvoeren van receptieve en productieve taken.

De voorbeelden uit deze tabellen³ tonen aan dat de eindtermen van de 3^{de} graad aso, vaardigheden op het niveau B2 integreren.

Savoir-faire	Compréhension orale
B1	B2
<i>Comprendre une information factuelle directe : travail, école, loisirs, voyages ...</i>	
<i>Comprendre des récits courts</i>	<i>Comprendre des discours assez longs</i>
	<i>Suivre une argumentation complexe</i>
<i>Comprendre une grande partie des programmes télévisés</i>	<i>Comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations</i>
	<i>Comprendre la plupart des films en langue standard</i>
<i>Suivre les points principaux d'une longue discussion</i>	<i>Suivre une conversation animée entre locuteurs natifs</i>
<i>Suivre une conférence ou un exposé</i>	<i>Comprendre des conférences</i>
<i>Comprendre des informations techniques simples</i>	
<i>Suivre des directives détaillées</i>	
	<i>Identifier l'humeur, le ton du locuteur</i>
	<i>Reconnaître le point de vue et l'attitude du locuteur</i>

Savoir-faire	Compréhension écrite
B1	B2
<i>Comprendre des lettres personnelles : la description d'événements, de sentiments, de souhaits</i>	<i>Lire une correspondance courante dans son domaine</i>
<i>Comprendre tout type d'écrits quotidiens (brochures, notes, catalogues ...)</i>	<i>Comprendre des instructions longues et complexes</i>
	<i>Comprendre le détail des conditions et mises en garde</i>
<i>Comprendre les points significatifs d'un article de journal</i>	<i>Comprendre des articles et des rapports sur des questions contemporaines</i>
	<i>Comprendre des articles spécialisés dans son domaine</i>
<i>Reconnaître le schéma argumentatif d'un texte</i>	
<i>Identifier les conclusions d'un texte argumentatif</i>	
<i>Comprendre des textes rédigés dans une langue courante relative au domaine professionnel</i>	
	<i>Identifier l'attitude particulière ou un certain point de vue des auteurs</i>
	<i>Comprendre un texte littéraire contemporain en prose</i>

Savoir-faire	Expression orale (s'exprimer en continu)
B1	B2

³ CHAUVET, A., (2008) *Référentiel pour le Cadre Européen Commun A1 - A2 - B1 - B2 - C1 - C2*, Paris, Alliance française & CLE International

<i>Raconter un évènement, une expérience ou un rêve</i>	
<i>Raconter une histoire, l'intrigue d'un livre ou d'un film</i>	
<i>Faire une description simple</i>	<i>Faire une description claire et détaillée</i>
<i>Rapporter une histoire</i>	
<i>Relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions</i>	
<i>Décrire un espoir ou un but</i>	
	<i>Faire une présentation détaillée :</i> - développer et justifier les idées par des points secondaires et des exemples pertinents - souligner les points importants et les détails pertinents
<i>Exposer brièvement les raisons et explications de ses opinions, projets et actions</i>	<i>Expliquer un point de vue sur un problème :</i> - donner les avantages et inconvénients d'options diverses - avancer des arguments pour ou contre un point de vue
<i>Développer une argumentation</i>	<i>Développer une argumentation :</i> - élargir et confirmer ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents - enchaîner des arguments avec logique - mettre en évidence les points significatifs

Savoir-faire		Interaction orale (prendre part à une conversation)	
B1		B2	
<i>Prendre part à une conversation formelle :</i>		<i>Participer activement à des discussions formelles :</i>	
- échanger des informations factuelles - discuter de solutions à des problèmes pratiques		<i>exprimer, justifier et défendre son opinion</i>	
<i>Echanger de l'information : famille, loisirs, travail, voyages, faits divers</i>		<i>Participer activement à une discussion informelle :</i>	
		- faire des commentaires - exprimer, exposer et défendre ses opinions - réagir aux arguments d'autrui	

Savoir-faire		Ecrire	
B1		B2	
<i>Ecrire des textes articulés simplement</i>			
<i>Ecrire des descriptions détaillées simples</i>		<i>Ecrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires</i>	
<i>Faire un compte rendu d'expériences</i>			
<i>Raconter une anecdote/faire un récit</i>			
<i>Ecrire des rapports brefs</i>		<i>Ecrire un rapport :</i> - développer une argumentation - expliquer les avantages/les inconvénients de différentes opinions - apporter des justifications pour ou contre un point de vue	
<i>Ecrire des lettres personnelles</i>		<i>Ecrire des CV et lettres de motivation</i>	

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 verwervings tijd 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 A2.⁴

Een Vlaming die op intensieve wijze Frans leert in een Franstalig milieu zal bijvoorbeeld, om 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.⁵

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

Een analyse van 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?

Het ERK is gemakkelijk toegankelijk.

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

- Nederlands http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/
- Frans http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Zie ook: www.erk.nl (Taalprofielen)

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 taaltaak 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 een beroep op zijn kennis, vaardigheden en strategieën om zijn communicatief doel te bereiken.

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

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

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 op 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.

In dit servicedocument vind je voorbeelden van uitgewerkte taaltaken.

Activiteit	Vaardigheid/Overkoepelende doelstelling	Rubriek
Choisir un roman	Lezen	2.1.4
Commander des fleurs	Gesprekken voeren	2.3.4
Un voyage à Londres	Geïntegreerde taaltaak	2.3.4
Un courriel	Schrijven	2.4.4
La pétition	Schrijven	2.4.4
Une lettre formelle	Schrijven	2.4.6
Je cherche un kot	Geïntegreerde taaltaak	3.2.3
Organisations humanitaires	Geïntegreerde taaltaak	7.1

Voorbeeld van een geïntegreerde taaltaak

Taakgericht werken Taak: Enquête over de school (schriftelijk en mondeling)
--

Oriëntatie + voorbereiden	
Leraar	Leerlingen
<u>Leerplandoelstellingen</u> vaardigheden <i>luisteren:</i> <i>spreken:</i> <i>lezen:</i> <i>schrijven:</i> <i>mondelinge interactie:</i> functionele kennis - woordvelden: - grammatica: Leerkracht stelt voorwaarden aan het eindproduct: realistisch (= haalbaar), levensecht en zinvol complex (= bevat meerdere leerplandoelstellingen + functionele kennis).	

Leerkracht bewaakt de doelstellingen, zorgt dat alle vaardigheden en leerinhouden aan bod komen Deze vragen moeten leiden tot inzicht bij de Iln over de talige noden. Uit de brainstorm met de Iln selecteert de Ik de woordenschat die door de Iln actief gekend moet zijn.	TAAK : Enquête opstellen over het schoolleven. - Brainstormen met de leerlingen: welk aspect van het schoolleven⁶? - Bepalen van het onderwerp van de enquête⁷ Reflectie over de nodige kennis : - wat weten we al over het onderwijs in andere landen? - hoe gaan we verder informatie opzoeken (bv. door te lezen en te luisteren ...) - nodige functionele kennis (bv. woordenschat i.v.m. de school en opleidingen, vraagstelling (grammatica), hoe een enquête opstellen, hoe een presentatie geven, hoe aanbevelingen gepast formuleren, uitdrukken van reden, oorzaak en gevolg ...) <u>Onderhandelen over de taak</u> voor wie⁸, waarom⁹, inhoud¹⁰? ↓ PRODUCT <u>Onderhandelen over de aanpak</u> <u>Stappenplan opstellen:</u> → Criteria bepalen waaraan de eindproducten (enquête, de mondelinge presentatie van de resultaten, het samenvattend document met
--	--

⁶ Naargelang de situatie, de interesse van de leerlingen of de beschikbare documenten kan je aspecten van het schoolleven kiezen:

- tevredenheid of algemeen welbevinden op de eigen school;
- tevredenheid over de vakken van de opleiding, de voorbereiding op het hoger onderwijs, de voorbereiding op het beroepsleven;
- tevredenheid over het vak (didactiek, aanpak van de leraar);
- nood aan een algemene hervorming van het onderwijs;
- vergelijking met het onderwijssysteem in andere landen (Frankrijk, Groot-Brittannië, Duitsland, Finland ...) en bespreking van de voor- of nadelen;
- gemengde scholen (af en toe gaan er stemmen op om opnieuw aan jongens en meisjes apart les te geven);
- CLIL: vakken geven in andere talen;
- ...

⁷ We kiezen hier bijvoorbeeld een enquête over voor- en nadelen van onderwijssystemen in andere landen met het oog op een grote hervorming van de didactische aanpak binnen de school.

⁸ Wie wordt ondervraagd? bv. mondelinge enquête bij leerlingen uit andere klassen in eigen school ...

⁹ Wat is de aanleiding voor de enquête? Bv. plannen voor een grote hervorming van de didactische aanpak binnen de school ...

¹⁰ Bv. De leerlingen ondervragen andere leerlingen over voor- en nadelen van onderwijssystemen in andere landen. Ze presenteren de resultaten van hun enquête. Ze vatten de belangrijkste conclusies schriftelijk samen als aanbevelingen aan de directie.

LK geeft de evaluatiecriteria mee die samen met de leerlingen bepaald zijn, LK zorgt voor een strakke timing. LK stelt groepen samen!	aanbevelingen voor de directie) moeten vol- doen ➔ Timing opstellen: eventueel voorontwerp product, workshops, taalfitness (oefeningen op functionele kennis), generale repetitie en finale voor de presentatie van de resultaten ➔ Toetsen van alle leerplandoelen gebeurt na workshops en na oefeningen. ➔ Heterogene groepen samenstellen (taalzwak + taalsterk)
---	---

Uitvoeren	
Leraar	Leerlingen
<u>Uitvoeren taak</u> - 1 of 2 lessen om een goede enquête te leren opstellen (modellen of voorbeelden + oefeningen). - Leerkracht voorziet gevarieerd lees- en luistermateriaal • lezen: teksten uit leerboeken en artikels, (van zeer eenvoudig tot net boven het niveau van de sterkste II) • luisteren: cd, cd-rom, internet ... (liefst meerdere teksten met stijgende moeilijkheidsgraad) - de leraar leert een begeleidende brief op te stellen om de enquêtes naar de ouders te sturen. <u>Workshops + oefeningen</u> Leraar geeft instructie, voorziet schema's en oefeningen Timing aanpassen i.f.v. de voorkennis, workshops plannen, deadline bepalen voor de oefeningen en voor de evaluatiemomenten <u>Opmerking</u> De Ik volgt de evolutie van de taak op eventueel via een eenvoudig logboek (in de moedertaal). De tussentijdse producten worden regelmatig doorgenomen en besproken met elke groep. Op elk moment moet elke II van een groep kunnen verwoorden waar ze mee bezig zijn. De Ik observeert vaardigheden en attitudes tijdens het uitvoeren van de taak <u>Evaluatie</u>	<u>Groepswerk:</u> Maak onderlinge afspraken over beurtrollen, taakverdeling ... <u>Uitvoeren taak</u> Ook de leerlingen kunnen op zoek gaan naar bijkomende informatie via geschikte kanalen (tijdschriften, internet ...) . ➔ lees en beluister de teksten om de nodige woordenschat en structuren te verwerven ➔ voor de linguïstische tools volg je de workshops en/of oefen je deze in aan de hand van de werkvormen die de leraar opgeeft <u>Workshops + oefeningen</u> Inoefenen met medeleerlingen of individueel – mondeling en schriftelijk (met correctiesleutel) De leerlingen stellen in groepen de enquêtes op. Ze ondervragen de andere leerlingen. Ze vatten de resultaten samen en bereiden de presentaties voor. Ze oefenen de presentaties in. Ze stellen het document met aanbevelingen voor de directie op. <u>Evaluatie</u>

Mondeling en schriftelijk toetsen van de geoeffende leerinhouden en vaardigheden. De datum wordt bepaald in samenspraak met leerlingen. <u>Generale repetitie voor eindproducten</u> Werkpunten afleiden. <u>Focus on form</u> Individuele bijsturing hangt af van de te remediëren doelstellingen. Voor de sterkere leerlingen voorzien we uitbreiding. De groepssamenstelling wordt nu bepaald door de noden van de lln Toetsen (zie evaluatie)	<u>Generale repetitie voor eindproducten</u> Elke groep stelt aan de leraar zijn finaal product voor. <u>Focus on form</u> Focus on form/taalfitness/uitbreiding
--	--

Reflectie – Beoordelen	
<u>Finale</u> Presentatie van eindproduct <u>Beoordelen</u> De vooropgestelde criteria zijn het uitgangspunt van de beoordeling. We opteren voor co-evaluatie: leraar en medeleerlingen. De leerlingen oordelen mee over die aspecten van het eindproduct die ze aankunnen <u>Reflectie</u> Na het individueel invullen van het logboek houdt de leraar een reflectiegesprek met elk groepje.	<u>Finale</u> Elke groepje stelt zijn eindproducten voor aan de klas en/of aan de andere klassen waarvan de leerlingen ondervraagd werden. <u>Beoordelen</u> <u>Reflectie</u> Invullen laatste deel logboek ➔ Wat heb ik geleerd? ➔ Wat ga ik in de toekomst anders aanpakken? ➔ Wat was goed? Wat kan beter? ➔ ...

Enkele bronnen

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, (2005) *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre. Enseigner. Evaluer + DVD de productions orales*¹¹, Paris, Didier.

CHAUVET, A., (2008) *Référentiel pour le Cadre Européen Commun A1- A2 – B1 – B2 – C1 – C2*, Paris, Alliance française & CLE International.

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

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

LIONS-OLIVIERI M.-L., LIRIA P., *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, 2^e édition révisée et enrichie, Editions Maison des langues, Paris.

¹¹<http://www.ciep.fr/ressources/ouvrages-cederoms-consacres-a-levaluation-certifications>

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 exhaustieve leerlijnen. We sluiten de wenken af met een beknopte bibliografie.

Alinea's die de richting met component Moderne talen betreffen staan op een lichtblauwe achtergrond.

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 mondelinge of schriftelijke karakter van de tekst soms een specifieke aanpak.

Hieronder vind je op de volgende vragen een antwoord:

Luisteren en lezen

- 2.1.1 Welke teksten kies je?
- 2.1.2 Welke luister- en leestaken kies je?
- 2.1.3 Hoe leer je leerlingen luisteren en lezen?
- 2.1.4 Hoe ziet een taakgerichte opdracht voor luisteren en lezen eruit ?
- 2.1.5 Mogen de luister- of leesopdrachten ook in het Nederlands? Mogen leerlingen antwoorden in het Nederlands?
- 2.1.6 Kan, mag je leerlingen confronteren met niet-standaard accenten in luisterfragmenten en niet standaardtaal in leesteksten?
- 2.1.7 Hoe kun je differentiëren?
- 2.1.8 Hoe kun je luister- en leesstrategieën ontwikkelen?
- 2.1.9 Hoe werk je met artistiek-literaire teksten?
- 2.1.10 Welke verschillen zijn er tussen het basisleerplan en het leerplan met component Moderne talen?

Luisteren

- 2.1.11 Is het lezen van luisterteksten door de leraar zinvol/wenselijk?
- 2.1.12 Mag je leerlingen laten noteren tijdens het beluisteren van teksten?

Lezen

- 2.1.13 Is hardop lezen van leesteksten door de leraar zinvol/wenselijk?
- 2.1.14 Is het zinvol om leerlingen zelf hardop teksten te laten lezen?

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.

a TAKEN EN TEKSTSOORTEN

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.

b TEKSTKENMERKEN

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. Ofwel kies je een tekst in functie van een bepaalde taak, ofwel vertrek je van de tekstkenmerken en selecteer je de taken die voor die tekst haalbaar en zinvol zijn.

Belangrijke opmerkingen i.v.m. tekstkenmerken

- **Levensecht en realistisch**

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

- **Oorspronkelijke lay-out**

Leesteksten worden zoveel mogelijk in hun oorspronkelijke lay-out aangeboden: de lay-out draagt immers bij tot een efficiënte benadering en een goede interpretatie van de tekst.

- **Didactische of semiauthentieke luisterteksten**

Deze hebben vaak 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, bovendien worden de taaltaken 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. Het is belangrijk om zorgvuldig te kiezen welke taak je laat uitvoeren met welke tekst.

Leraren aarzelen soms 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 globale 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.

c GEÏNTEGREERDE TAALTAKEN

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

d VARIATIE IN TEKSTKEUZE

Het is essentieel dat je voldoende varieert in je tekstkeuze, en dat op verschillende vlakken:

medium	Gesproken tekst: bv. dvd, cd, internet, telefoon, de stem van de leraar ... Gedrukte tekst: bv. e-mail, cd-rom, tijdschrift, krant, strip, cartoon ...
tekstsoort	Informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten moeten aan bod komen in de les en in de evaluatie om de leerplandoelstellingen te bereiken.
authenticiteit	Minstens een deel van de aangeboden teksten is digitaal en actueel . 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 jongeren én verruimen die ook; onderwerpen uit het dagelijkse leven en de actualiteit worden eveneens aangesneden.
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 semiauthentiek of didactisch tekstmateriaal, dat doorgaans vrij homogeen is qua moeilijkheidsgraad. De leerlingen dienen elke tekst niet in detail te begrijpen.
lengte	Langere teksten horen erbij. Overweeg echter vooraf goed welke leerplandoelstelling(en) je wilt 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; aangezien zoveel mogelijk authentiek materiaal wordt gebruikt, is het vanzelfsprekend dat er soms afwijking is van de standaardtaal (in mindere mate voor luistertaken, vaker voor leestaken).

2.1.2 Welke luister- en leestaken kies je?

a VERSCHILLENDE LUISTER- EN LEESTAKEN

De **leerplandoelstellingen** vermelden expliciet de verschillende taken die aan bod moeten komen (Lu 1 t.e.m. Lu 15* en Le 1 t.e.m. Le 14*). Ook in het dagelijkse leven beluisteren/lezen we documenten en teksten voor verschillende doeleinden (om zich te informeren, als tijdverdrijf, om welbepaalde gegevens terug te vinden, uit leergierigheid ...). Voldoende variatie in taken is dus noodzakelijk.

b AUTHENTIEK EN LEVENSECHT

Luister- en leestaken zijn zo authentiek/levensecht mogelijk: je kiest taken die relevant zijn voor een welbepaalde tekstsoort. Niet elke tekst leent zich immers even goed tot het inoefenen of evalueren van een bepaalde luister- of leestaak. Ofwel kies je een tekst in functie van een bepaalde taak, ofwel vertrek je van de tekstkenmerken en selecteer je de taken die voor die tekst haalbaar en zinvol zijn.

Aard van de tekstsoort is bepalend

In de realiteit is de aard van de tekst of de tekstsoort vaak bepalend voor de manier waarop we luisteren/lezen en voor 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, geef 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.

Dagelijks leven als inspiratiebron voor luister-/leesdoel

Voor opdrachten bij een concrete tekst, laat je je best inspireren door het luister-/leesdoel dat je voor ogen hebt bij het beluisteren/lezen van die bepaalde tekstsoort in het dagelijkse 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. Een globaal tekstbegrip is wel vaak essentieel is. Het komt erop aan het **globaal luisteren/lezen voldoende te oefenen en er ook in de evaluatie het nodige belang aan toe te kennen.**

c VERWERKINGSNIVEAUS

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. Dat 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.

Zie ook 4.3 *Evalueren volgens de verwerkingsniveaus*.

Taken op structurerend en op beoordelend verwerkingsniveau

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 vervolgens op een overzichtelijke manier weer te geven. Dat is een taak op het **structurerende verwerkingsniveau** en 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.

Zie ook voorbeeld bij 2.1.7 *Hoe kun je differentiëren?*

2.1.3 Hoe leer je leerlingen luisteren en lezen?

a HOE KUN JE EEN LUISTER- OF LEESOPDRACHT AANPAKKEN?

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

ORIËNTEREN EN VOORBEREIDEN

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

Voorspellen en anticiperen

Als de tekst en het luister- of leesdoel er zich toe lenen, kun je opdrachten geven voor voorspellend of anticiperend luisteren/lezen. Je kunt 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. Dat moet je dan wel duidelijk aangeven voor het luisteren/lezen.

Enkele kernwoorden vooraf

Bij de voorbereiding van een luister- of leesopdracht is het soms goed om op voorhand een beperkt aantal kernwoorden te geven. Je vermijdt best een al te uitgebreide woordenschatuitleg vooraf: leerlingen kunnen deze woorden onmogelijk integreren en het is niet omdat je alle woorden verstaat dat je een tekst efficiënt kunt lezen of begrijpen.

Luister- of leesdoel bekendmaken

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. Zo kunnen ze hun luister-/leesgedrag afstemmen op hun luister-/leesdoel en weten ze welke strategieën ze best inzetten.

Verloop van de luistertaak bekendmaken

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 ... Ook de manier van evalueren toelichten zorgt voor minder onzekerheid. Laat je de leerlingen individueel luisteren in een computerlokaal, dan zullen ze dit zeker drempelverlagend en 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.

Globaal tekstbegrip voor detailbegrip

Detailbegrip hoeft zeker 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.

Samenwerken

Vooral bij open opdrachten is het zinvol om de leerlingen, voor de klassikale bespreking, de kans te geven om hun antwoorden per twee te vergelijken, te bespreken en aan te vullen. Korte zoemsessies waarbij de leerlingen even kunnen samenwerken, spelen een belangrijke rol bij differentiatie. Het kan ook een activerend leermoment zijn.

Luisteren - Wel of geen transcriptie?

Luistervaardigheidstraining verloopt in principe altijd **zonder transcriptie**. Voor sommige leerlingen is het echter moeilijk om in de klankstroom betekenis te herkennen. Het herbeluisteren van hetzelfde fragment kan soms helpen, maar een te groot aantal luisterbeurten brengt weinig opheldering omdat na enige tijd een zekere vorm van doofheid optreedt en de luisteraar steeds op dezelfde moeilijk te ontcijferen passages stoot. Het kan helpen om bij de laatste beluistering te doen met de transcriptie. Op die manier krijgen de leerlingen de kans om het auditief fragment te verbinden met het woordbeeld. Wat ze met de hulp van de transcriptie aanvullen, kunnen de leerlingen in een andere kleur aanbrengen, zo kunnen ze gemakkelijker zelf vaststellen welke klanksequenties problemen opleveren. In de toekomst kan dat helpen om gelijkaardige klankcombinaties wel te begrijpen. Het gebruik van de transcriptie kan dus de luistervaardigheid bevorderen. Door de transcriptie te laten gebruiken bij leerlingen die dat nodig hebben, kun je in een heterogene klas differentiëren.

REFLECTEREN

Bij een luister-/leesopdracht is het de bedoeling dat één of meerdere luister-/leestaken uit de leerplandoelstellingen worden ingeoefend of geëvalueerd. Bij de bespreking daarna, proberen de leerlingen te verantwoorden hoe ze tot hun antwoord gekomen zijn.

Deel van het leerproces

Via gerichte vragen leerlingen ertoe aanzetten om na te denken over de wijze waarop ze een luister-/leestaak hebben aangepakt en dat laten verwoorden, is belangrijk voor het leerproces. Bovendien kan dat heel wat bruikbare tips opleveren waardoor leerlingen steeds vaardiger worden. Jouw input, met een expliciete verwijzing naar de aan te wenden strategieën, betekent een belangrijke meerwaarde. Deze reflectie biedt leerlingen de kans om vooruitgang te boeken.

Verder gebruik van de tekst

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. De tekst kan ook een uitgangspunt zijn voor gespreks-, spreek- of schrijf oefeningen.

b WELKE SOORTEN OPDRACHTEN KUN JE GEVEN?

ORIËNTEREN EN VOORBEREIDEN

Opdrachten voor voorspellend of anticiperend luisteren/lezen

Deze 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**, kun je voor een eerste beluistering of het eigenlijke lezen (met of zonder tekst):

- vragen laten beantwoorden over het thema van de tekst;
- woordassociaties of een 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. *Comment décrocher le job d'été de ses rêves?*), kun je de leerlingen aan de hand van de titel, illustraties ... voorspellingen laten doen over de inhoud van de tekst;
- voor bepaalde teksten (preventieaffiche, aankondiging van een optreden, werkaanbieding, gebruiksaanwijzing, fait divers ...) weten de leerlingen uit ervaring welke items er aan bod komen: een preventieaffiche waarschuwt voor ongezonde of gevaarlijke leefgewoontes; 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:

- 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.

Je kunt niet bij alle teksten voorspelvaardigheid oefenen omdat de inhoud van sommige teksten gewoon onvoorspelbaar is (bv. een mop, een gedicht ...).

UITVOEREN

Luisteren

Oriënterend of verkennend luisteren

Bij een eerste beluistering van een **gesprek** richten de leerlingen de aandacht op de belangrijke parameters ervan: wie spreekt tegen wie? (bv. een verkoper tegen een klant, een bediende tegen zijn collega...), waar of in welke omstandigheden? (telefoongesprek, aan een infobalie...). 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, type tekst, intentie van de spreker ...). De oriënterende fase is vaak onontbeerlijk: het helpt de tekst in een context te plaatsen. De beluisterde tekst kan nog zo authentiek mogelijk zijn, door de lesomgeving 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. (zie 2.1.7 *Hoe kun je differentiëren?*)

Lezen

Opdrachten voor oriënterend of verkennend lezen (skimmen): Cf. Deel 1, p. 24, Le 10 gebruiken van visuele en tekstuele ondersteuning.

Oriënterend lezen

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.

Verkennen lezen

Bij een eerste verkennende lectuur, vraag je de leerlingen om op basis van het **algemeen beeld van de tekst** (lay-out, illustraties ...) voorspellingen te doen over het type tekst (reisverhaal, krantenartikel, werkaanbieding...) en/of de tekstsoort (informatief, prescriptief ...). Je laat ze vragen formuleren waarop de tekst mogelijk een antwoord zal geven. Zo leren ze doelgericht lezen, in functie van de gestelde vragen. Ze zijn dus meer gefocust op de inhoud, de belangrijkste informatie, zonder zich te laten afleiden door details en onbekende taalelementen.

Ook **opvallende tekstonderdelen** verdienen speciale aandacht (titel, ondertitels, het kopje, tussentitels, illustraties, foto's, tekeningen, grafieken, onderschriften bij illustraties, vet- of schuingedrukte woorden ...) zodat de leerlingen hieruit het onderwerp, de hoofdgedachte, de tekstsoort ... kunnen afleiden.

Voorbeelden van opdrachten

- de herkomst (de **bron**) van de tekst (bv. krant, economisch tijdschrift ...) en andere **kenmerken** bevragen om de bedoeling van de auteur (informerend, overtuigend, instruerend...) te achterhalen en/of om af te leiden tot welk lezerspubliek (jongeren, ondernemers, voetballiefhebbers, vrouwen ...) de auteur zich richt;
- **illustraties en niet-talige informatie** (typografische kenmerken zoals anders gedrukte woorden, lay-out ...) bekijken om hieruit informatie m.b.t. de inhoud (onderwerp, hoofdgedachte ...) af te leiden; Cf. Deel 1, Le 10, gebruikmaken van visuele en tekstuele 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 tekstdelen laten verbinden;
- ...

Na een eerste verkenning van de tekst, heeft de lezer al een idee over het onderwerp, het thema, de hoofdgedachte en dat kan hem helpen (geeft hem een context) om de betekenis van onbekende woorden en structuren af te leiden.

In **sommige gevallen** kan de leesoefening zich **beperken tot 'verkenkend lezen'**. De leerlingen moeten bv. binnen een corpus van een 5-tal teksten, de tekst kiezen die de meeste informatie geeft over de uitdagingen voor een jeugdmonitor. 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.

C WAT NA HET ORIËTEREND OF VERKENNEND LUISTEREN/LEZEN?

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

• Selectief of zoekend luisteren/lezen (*scannen*)

De luisteraar/lezer is 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, urtabellen, 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. 20, Lu 11, en p. 24, 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 verstaan**, maar enkel die informatie moeten terugvinden die voor hen op dat ogenblik belangrijk is om de taak te kunnen uitvoeren.

• Intensief of begrijpend luisteren/lezen

De luisteraar/lezer probeert de gedachtegang te volgen om zo goed mogelijk geïnformeerd te zijn. Dankzij een eerste beluistering/verkenkende lectuur heeft hij al een idee over het globale onderwerp en de context: dat laat hem toe om bij een tweede beluistering of bij het lezen nieuwe informatie goed te situeren en te interpreteren.

Bij intensief lezen wordt de tekst in zijn geheel gelezen (lineaire lectuur).

d STRATEGIEËN BIJ INTENSIEF LEZEN

- De leerlingen herlezen passages die ze niet van de eerste keer begrepen hebben (Cf. Le 10 "onduidelijke passages herlezen"). In dat geval kan je de leerlingen aansporen om die passages te herlezen i.p.v. zelf bijkomende uitleg te geven of een andere leerling te laten antwoorden.

- De lezer controleert continu zijn tekstbegrip: tijdens het lezen legt hij voortdurend verbanden tussen wat hij reeds gelezen heeft en nieuwe informatie of gegevens (bv. *Ils font ...*. Naar welk woord verwijst “ils”?).
- De leerlingen moeten inzien dat het niet noodzakelijk is om elk woord te verstaan bij lineaire lectuur. In een vreemde taal zal de tekst immers 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.
- Leerlingen raadplegen indien nodig een **woordenlijst of een woordenboek** (Le 10: 'waar nodig digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden efficiënt raadplegen'). Het correct en efficiënt hantieren 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.

Voorbeelden van opdrachten voor intensief luisteren

Intensief luisteren vraagt meerdere luisterbeurten. Na een eerste beluistering gericht op globaal tekstbegrip, kun 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;
- cijfermateriaal verklaren
- ...

Voorbeelden van opdrachten voor intensief lezen

- tekstonafhankelijke vragen (bv. *La grille de Quintilien*: Qui? Quand? Quoi? Comment?...);
- een *grille de lecture* of leesrooster vervullen dat de tekststructuur weergeeft en vraagt naar relevante tekstonderdelen;
- woorden uit een tekst in een parallelle gatentekst invullen;
- kernwoorden in zinnen/kernzinnen onderstrepen;
- kernwoorden/kernzinnen onderstrepen die verwijzen naar de illustratie;
- een onvolledig tekstschema aanvullen;
- de titel van de tekst verklaren, zeker wanneer er een woordspeling of dubbelzinnigheid in schuilt;
- een lijst aanleggen met die woorden en uitdrukkingen die nodig zijn om over de tekst te kunnen praten/om de tekst kort samen te vatten;
- signaalwoorden, verbindingswoorden en voegwoorden onderstrepen;
- transparante woorden, internationalismen opsporen;
- regels voor woordvorming, derivatie ontdekken;
- in de tekst enkel die uitdrukkingen aanduiden waarvoor het echt aangewezen is een woordenlijst/een woordenboek te raadplegen;
- ...

Strategieën oefenen

Het oefenen van strategieën heeft betrekking op het **proces**. Zoals blijkt uit bovenstaand overzicht, kunnen de opdrachten het toepassen van strategieën bevorderen. Je kunt ook de leerlingen stimuleren om strategisch te luisteren/lezen door zelf adequaat te reageren op hun vragen en moeilijkheden en hen op weg te zetten zodat zijzelf het antwoord vinden.

2.1.4 Hoe ziet een taakgerichte opdracht voor luisteren en lezen eruit?

De definitie van een goede taalkaak en de criteria die we daarbij hanteren (zie 1.2 De taakgerichte benadering) geven duidelijke kenmerken voor een taakgerichte opdracht. Daarbij is het belangrijk om zoveel mogelijk een levensechte context te concretiseren, d.w.z. een 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 om 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 dat is 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 op aansluiten, nl. een dialoog laten voorbereiden (met kernwoorden, argumenten) waar 2 of 3 leerlingen discussiëren over de beste argumenten om hun ouders te overtuigen een bepaalde aankoop te doen.

a VOORBEELD VAN EEN TAALTAAK VOOR LUISTEREN

Een soort luisteropdracht die vaak gegeven wordt/werd is het beluisteren van een tekst met gerichte vragen. bv. een reportage over het succes van een nieuwe vakantiebestemming bij jongeren. In een communicatieve benadering is de instructie dan bv. *Ecoute et regarde le reportage et donne les raisons pour lesquelles les jeunes se rendent en masse vers cette destination de vacances*. In de taakgerichte benadering geef je een **context waarin de leerlingen zelf hun rol spelen**; de instructie kan dan als volgt zijn: *Tu veux partir en vacances avec des amis mais tu ne sais pas encore où. Tu regardes le reportage. Cela te semble la destination idéale. Note les arguments que tu emploieras pour convaincre tes amis d'y aller.* (Lu 4 'Relevante informatie selecteren', Lu 7 'De informatie ordenen', Lu 8 'Een oordeel vormen', Lu 10 'Functionele kennis inzetten').

b VOORBEELD VAN EEN TAALTAAK VOOR LEZEN

In de taakgerichte benadering probeer je zoveel mogelijk je instructies af te stemmen op een **concrete, levensechte taalgebruikssituatie waar de taalleerder zelf voordeel haalt** uit wat hij moet doen. In plaats van een leestekst voor te leggen met een aantal gerichte vragen, probeer je bij een taakgerichte benadering de leerlingen meer bij de opdracht te betrekken.

Je vraagt dat de leerlingen zelf op zoek gaan naar een boek, bv. op Internet: *Tu es à la recherche d'un roman en français, pas trop gros, à lire pendant les vacances; une façon pour toi d'entretenir un peu ton français. Sur le site de la Fnac, on te recommande plusieurs titres, dont trois attirent ton attention. Tu lis pour chaque titre la rubrique "En résumé" (en entier!) ainsi que "Le mot de l'éditeur". Quel livre vas-tu choisir?* Als receptieve taak, kun je de leerlingen een vergelijkend rooster over de drie boeken laten invullen; als productieve taak, vraag je bijvoorbeeld: *Explique à ton prof pourquoi tu as choisi tel livre et pas un autre.* Om de taak te evalueren, kun je bijvoorbeeld een evaluatierooster opstellen op basis van de leerplandoelstellingen voor lezen. Het gewicht dat je aan elk onderdeel toekent, bepaal je zelf.

DE LEERLING KAN	WEL		NIET	
Le 1 - het onderwerp bepalen (beschrijvend)				
Le 2 - de hoofdgedachte achterhalen (beschrijvend)				
Le 4 - relevante informatie selecteren (beschrijvend)				
	ZEER GOED	GOED	ONVOLDOENDE	HELEMAAL NIET

Le 7 - de informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen (structurerend)				
Le 8 - een oordeel vormen (beoordelend)				
Le 9 - functionele kennis inzetten				

Een stap verder is natuurlijk dat de leerlingen het gekozen boek ook daadwerkelijk lezen (zie verder, 2.1.9).

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

In de 3^{de} graad antwoorden de leerlingen bij voorkeur in het Frans, maar wanneer dat nodig is, kan het antwoord ook in het Nederlands.

Bij luister- en leesopdrachten moeten leerlingen in de eerste plaats kunnen aantonen 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 prioritair. Talige hindernissen in de vraagstelling kunnen worden vermeden door de vragen kort toe te lichten.

Wat zuiver tekstbegrip betreft, dient ook een verschil te worden gemaakt tussen een luisteroefening (de 'training') en een luistertoets (de 'match'). De eerste is echt bedoeld om de leerlingen luistervaardiger te laten worden; het kan om korte oefeningen gaan waarbij snel wordt nagegaan of de leerlingen welbepaalde aspecten hebben begrepen, en dat kan in het Nederlands. Bij de luistertoets wordt ook nagegaan in welke mate de leerlingen de tekst begrijpen, hun antwoorden geven meer informatie en zijn omslachtiger; in de 3^{de} graad aso is dat bij voorkeur in het Frans.

Als de antwoorden in het Nederlands zijn, kun je nagaan of de leerling de tekst ook echt begrepen heeft. Vragen in het Frans waarvan de formulering vrij letterlijk de tekst herneemt, worden vermeden: de leerlingen vinden gemakkelijk het antwoord terug in de tekst maar je bent er niet zeker van dat dit gepaard gaat met correct tekstbegrip. De opdracht is dan niet valide (zie ook 4.9 Evaluatie – validiteit). Soms gebeurt het ook dat leerlingen zich aan een of twee herkende woorden vastklampen om hun antwoord te formuleren, en blijkt dan dat ze de vraag totaal verkeerd hebben begrepen.

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 zijn 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 ... eerder beperkt, dan kunnen opgave en antwoorden in het Nederlands. Let wel: je spreekt dan vooraf duidelijk af wat je verwacht, ofwel antwoorden in het Frans ofwel antwoorden in het Nederlands. Een mengvorm geeft geen betrouwbare informatie over het tekstbegrip van de leerling: soms herkent hij een zin en liever dan in het Nederlands te antwoorden (want hij verstaat eigenlijk niet goed waarover het gaat?), neemt hij die zo goed en zo kwaad over in zijn antwoord, maar dat betekent niet dat hij effectief de tekst heeft begrepen.

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

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

De leerplandoelstellingen geven aan dat teksten zowel voor luisteren als voor lezen ook met lichte afwijking van de standaardtaal kunnen zijn (zie tekstkenmerken luister- en leesvaardigheid). Daarbij is er ruimte voor

informeel en formeel taalgebruik. Accenten horen bij levensecht taalgebruik, maar het accent mag niet te zwaar zijn of de verstaanbaarheid in het gedrang brengen.

2.1.7 Hoe kun je differentiëren en laten oefenen?

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.

a BIJ LUISTEROEFENINGEN

Manieren om te differentiëren

- Bij luisteren 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 7 ("de informatie op overzichtelijke wijze ordenen") een beknopte structuur van een schema of een mind-map 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.

Individueel luistervaardigheid oefenen

Het is goed dat leerlingen, naast klassikale luisteroefeningen, ook individueel luistervaardigheid kunnen trainen. Ze bepalen dan zelf hoe vaak ze iets willen beluisteren, wanneer ze stoppen om een passage opnieuw te beluisteren. Leerlingen kunnen het materiaal van het leerboek gebruiken, maar het Internet biedt eveneens tal van mogelijkheden (bv. korte bijdragen op YouTube, over een onderwerp dat hen interesseert). 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.

Frans spreken tijdens de les

Het constant gebruik van de doeltaal in de klas is ten slotte essentieel om alle leerlingen vertrouwd te maken met de gesproken taal.

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, met waar nodig compensatiestrategieën ten behoeve van de zwakkere luisteraars, oefen je hoe dan ook vrij intensief de luistervaardigheid van de leerlingen.

Reflecteren over de manier van luisteren

Ook dat is zinvol. Een eerste aandachtspunt is dat leerlingen luisteren naar de boodschap van **de tekst in zijn geheel**. Vaak denken leerlingen 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. Dat 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.

b BIJ LEESOEFEENINGEN

Manieren om te differentiëren

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;
- bijkomende informatie te voorzien bij de opdracht zodat er meer ondersteuning is, bv. het aantal elementen dat je verwacht.

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

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

Individueel leesvaardigheid oefenen

“Kilometers maken” is de beste manier om niet alleen een vlotte lezer te worden, maar ook meer woordenschat en spraakkunst te verwerven en gevoeliger te worden voor taal. Leerlingen kunnen het materiaal van het leerboek gebruiken. Het Internet biedt eveneens tal van mogelijkheden. Je kunt ook materiaal op het leerplatform zetten of in het leerplatform links naar geschikte websites aanmaken. Kortverhalen, eventueel fragmenten uit de literatuur komen hier ongetwijfeld ook van pas.

Om de leerplandoelstellingen te realiseren, moeten alle leerlingen het eerste soort opdrachten (bv. Le 1 t.e.m. 5 en vervolgens Le 7 en Le 8) kunnen maken. Opdrachten die een beroep doen op productieve vaardigheden kun 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.

Een andere manier om te differentiëren is **ondersteuning** aanbieden als tussenstap naar volledige autonomie (zie voorbeeld hieronder).

C VOORBEELD VAN EEN TAALTAAK MET DIFFERENTIATIE (LUISTER-, LEES- EN GESPREKSVAARDIGHEID)

Doelstelling: in een discussie een gefundeerd standpunt naar voren brengen.	Leerplandoelen: Lu 1 t.e.m. 5, Lu 7 t.e.m. 11; Le 1 t.e.m. 5, Le 7 t.e.m. 9; Gespr 1 t.e.m. 4. Verwerkingsniveaus: structurerend en beoordelend
Taaltaak <i>Vous avez tous lu ou entendu que Gérard Depardieu cherche à obtenir plusieurs nationalités. Quel est votre avis à ce sujet?</i> - <i>Est-ce justifié ou non? Pourquoi (pas)?</i> - <i>Que feriez-vous à sa place?</i> - <i>Que diriez-vous si vous étiez son voisin en Belgique?</i> - <i>Et en tant que contribuable français, qu'en pensez-vous (vous payez de lourdes charges alors que lui, il essaie d'y échapper)?</i>	
Verloop - EO (verkenning): <i>Qui est G.Depardieu? Que savez-vous de lui? Dans quels films a-t-il joué? Pourquoi toute la presse a-t-elle parlé de lui?</i> - CO: visionner un extrait du journal télévisé (interview avec ou au sujet de G.D.) - Taalkundige component: • vocabulaire et structures nécessaires pour formuler ses idées • exprimer son opinion (emploi des modes) - CO (éventuellement): 2^{ème} visionnement + prise de notes - EO: organisation du débat: quelles fonctions sont présentes au débat, modérateur, rapporteur(s) + dis-	

tribution des rôles

- Réflexion seul ou à 2, en tant que citoyen contribuable: êtes-vous d'accord avec G.D., oui/non, pourquoi (pas)?
- CE, EE, TICe: préparation du débat à domicile (quelques jours pour s'informer et se préparer à bien défendre ses idées au débat)
- LE débat
- Evaluation (zie hieronder)

Structurerend: de argumenten halen uit het Tv-journaal, de argumenten schikken in pro en contra of per functie.

Beoordelend: zelf nieuwe, gefundeerde argumenten aan de vorige toevoegen.

- Stramien:**
1. luister-/leesdocument
 2. ondersteuning: woordenschat en structuren, "exprimer son opinion"
 3. rol voorbereiden
 4. debat met X personen die elk een rol hebben

Ondersteuning (kan door de leerling zelf worden opgesteld)

- een kaartje met de nodige woordenschat
- een kaartje met de nodige structuren
- een kaartje met werkwoordelijke uitdrukkingen + gevraagde wijze (*exprimer son opinion, son accord, son désaccord...*)
- een kaartje met de vorming van de *subjonctif*
- een kaartje met *les subjonctifs irréguliers*
- een kaartje met de *connecteurs logiques* nodig om argumenten in te leiden of een argumentatie op te bouwen
- een kaartje met de verschillende manieren om te zeggen dat men akkoord gaat met iemand/dat men niet akkoord gaat met iemand
- het Tv-journaal een 3^{de} keer laten zien

Evaluatie

- Tussentijdse evaluaties

Dit is nodig om oppervlakkigheid te voorkomen.

- luistervaardigheid: het Tv-journaal
- de deelname tijdens de voorbereiding in de klas
- de thuisvoorbereiding van het debat (ideeën, argumenten)

- Evaluatie door de medeleerlingen

Nom de l'élève:		Nom de l'évaluateur:		
	0-1 nul/largement in- suffisant	2-3-4 insuffisant/ne ré- pond pas aux at- tentes	6-7 suffisant/bien	8-9-10 très bien/excellent
Degré de participation				
Richesse des idées, des arguments				
Prononciation, intonation, débit				
Erreurs que j'ai entendues				

Total:	/30
Eindevaluatie door de leerkracht Je kunt hetzelfde rooster gebruiken als de medeleerlingen, waaraan het criterium "extra ondersteuning" is toegevoegd, of een ander evaluatierooster. (zie verder 4.10.1).	

d FEEDBACK

Leerlingen die moeite ondervinden bij luisteren en lezen zullen vooral voordeel halen uit 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 strategieën. Deze laatste fase in de OVUR-aanpak, namelijk het reflecteren, wordt vaak verwaarloosd, maar is eigenlijk essentieel. (zie ook 2.1.3 *Hoe leer je leerlingen luisteren en lezen?*)

2.1.8 Hoe kun je bij leerlingen luister- en leesstrategieën ontwikkelen?

a LUISTEREN

Goed luisteren is niet altijd vanzelfsprekend maar kun je leren. Een eerste vereiste is een **veelvuldige blootstelling aan de taal**, daarom is het ook noodzakelijk dat je constant Frans spreekt tijdens de les. Waar nodig reik je compensatiestrategieën aan voor de zwakkere "luisteraars".

Ook **nadenken over de manier waarop men luistert**, is leerrijk: probeert men elk woord apart te verstaan?, of tracht men eerst de algemene teneur van de tekst te begrijpen? Vele leerlingen doen het eerste, met als gevolg dat ze door de bomen (de woorden) het bos (de tekst in zijn geheel) niet meer zien. Dat verklaart wellicht waarom tal van leerlingen opzien tegen luisteroefeningen. Met het inzetten van de gepaste strategieën, leer je de leerlingen beter en efficiënter luisteren (zie ook 2.1.7 *Hoe kun je differentiëren en laten oefenen?*).

Strategieën

De leerlingen worden gewezen op de strategieën van de goede luisteraar.

- Een eerste vereiste is 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 worden belangrijke gegevens gemakkelijker herkend, en in zekere mate ook andere elementen. Als de luisteraar bv. weet dat het gaat over het belang van water voor de mens, dan weet hij ook dat hij begrippen zoals *environnement, écologie, réchauffement climatique* kan verwachten.
- Een tweede vereiste is **voorspellend luisteren**. De goede luisteraar loopt vooruit op wat hij hoort. Dat 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 "l'école, la gare, la mer...". Ervaren luisteraars denken dat vervolg er automatisch bij, eerder nog dan dat ze het horen. Ook dat is iets waar je leerlingen in kunt oefenen door bv. beginzinnen te geven en ze 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 dat goed vooruithelpen. Zie ook 2.1.3.
- Voorspellend luisteren** wordt ook gedaan voor het **geheel van de tekst**: je kunt de leerlingen luisterhypothesen leren formuleren (Lu 11) door hen een stukje (bv. 30 seconden) van de tekst te laten horen en op basis daarvan hypothesen laten vormen over het vervolg. Zeker voor videofragmenten is dat heel zinvol en 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 2.1.7 benadrukten we al de meerwaarde van individueel luisteren.

b LEZEN

Als men nadenkt over de eigen manier van lezen, komt men te weten *wat* verbeterd kan worden om efficiënter te lezen en een betere "lezer" te worden. Door adequate strategieën aan te wenden, verbetert men dan ook *hoe* men leest.

Strategieën

De leerlingen worden gewezen op de strategieën van de goede lezer.

- Een eerste aandachtspunt is oog hebben voor de titel, de ondertitel, de illustraties en daaruit een aantal **leeshypotheses** afleiden.
- Een tweede punt is aandacht hebben voor de boodschap van **de tekst in zijn geheel**. Zoals bij luisteren, denken leerlingen vaak dat je elk woord moet verstaan. 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 verstaan van elk woord. Je vraagt best eerst : "Waarover gaat het?", of nog beter: "Wat heb je er al over vernomen?". 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.

Dat 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. Dat 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.

2.1.9 Hoe werk je met artistiek-literaire teksten?

a WAAROM BIED JE ARTISTIEK-LITERAIRE TEKSTEN IN M.V.T.-ONDERWIJS?

Vanaf de 1ste graad worden artistiek-literaire teksten opgenomen in de leerplandoelen voor luisteren en lezen. Zij bekleden een bijzondere plaats in het M.V.T.-onderwijs. Waarom? Artistiek-literaire teksten:

- zijn niet tijdsgebonden en bevatten en schat aan historische en culturele informatie;
- dragen bij tot interculturele vorming van de lezer die participeert vanuit zijn eigen leescultuur;
- bevatten emoties, gedachten, meningen en appreciaties die de lezer kunnen doen reageren;
- zijn niet eenduidig en nodigen de lezer uit tot kritische en creatieve analyse;
- zijn een bron van leesplezier en/of esthetische beleving die de liefde voor een vreemde taal kunnen bevorderen.

Om het potentieel van het artistiek-literaire aanbod optimaal te benutten, zal je veel aandacht schenken aan de keuze van teksten en de manier waarop je ze benadert en behandelt. We gaan hierna eerst in op het tweede punt.

b HOE PAK JE ARTISTIEK-LITERAIRE TEKSTEN AAN?

De leerplandoelen stellen voor artistiek-literaire teksten dezelfde luister- en leestaken voorop als voor de andere tekstsoorten, nl. het globale onderwerp bepalen, de hoofdgedachte achterhalen, de gedachtegang volgen, relevante informatie selecteren, cultuuruitingen herkennen en opzoeken die specifiek zijn voor de francophone wereld, de informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen en een oordeel vormen.

Je vindt deze taken terug in de typologie uitgewerkt door Puren¹² waarin hij 7 taken onderscheidt:

- ☐ *paraphraser*
- ☐ *analyser*
- ☐ *interpréter*
- ☐ *extrapoler*

- ☐ *comparer*
- ☐ *réagir*
- ☐ *transposer*

In onderstaande tabellen, lees je een omschrijving van de taken en voorbeelden van instructies.

PARAPHRASER	ANALYSER
Definitie	
On explique le sens littéral d'une partie du texte en la reformulant.	On explique le texte par lui-même; par une mise en rapport entre eux d'éléments différents du texte.
Voorbeelden van taken	
<i>Quel dessin correspond au texte?</i> <i>Remettez ces phrases dans le bon ordre pour restituer la chronologie de l'histoire.</i>	<i>L'objectif du texte est de ... Cochez a bonne réponse.</i> <i>Entourez les quatre mots qui vous semblent essentiels pour comprendre le texte.</i> <i>Comment le personnage A s'adresse-t-il au personnage B? En quels termes le personnage B s'adresse-t-il au personnage A? Qu'en concluez-vous sur leurs rapports?</i> <i>Lisez le texte et surlignez toutes les expressions de temps. Résumez ensuite les étapes de cette anecdote et montrez qu'il y a une progression.</i>
Verwerkingsniveau	
Beschrijvend	Structurerend en beoordelend

RÉAGIR	TRANSPOSER
Definitie	
On explique le texte ▪ en explicitant ses propres réactions, impressions, jugements ▪ par rapport au texte, hors-texte correspondant, ou à la relation entre ces deux. Ces réactions, impressions et jugements peuvent être à la fois ▪ subjectifs: l'élève réagit en tant que lecteur ▪ objectifs: il se base sur une connaissance du vécu des personnages	On explique sa propre lecture du texte en transposant texte et hors-texte correspondant dans son propre référentiel culturel.

¹² Naar Puren C. (2008), Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social, dans *Le langage et l'homme*, vol. XXXXIII n°1, pp. 157-160.

Voorbeelden van taken	
Réactions, impressions, jugements subjectifs: A qui aimeriez-vous bien lire ce texte? Pourquoi? Vers 6: Quel compliment le poète donne-t-il à se bien-aimée? Aimeriez-vous faire/recevoir un tel compliment? Réactions, impressions, jugements objectifs: Relisez le texte entier. Choisissez	<i>La même aventure vous serait arrivée, comment auriez-vous réagi?</i> <i>Avez-vous vécu de telles situations? racontez.</i> <i>Pourriez-vous imaginer une scène semblable dans votre quotidien? Pourquoi (pas)?</i> <i>(Tristan et Iseut) est un mythe universel. Vous connaissez sans doute d'autres histoires qui mettent en scène (un amour tragique et impossible). Racontez.</i>
Verwerkingsniveau	
Beoordelend	Beoordelend

INTERPRÉTER	EXTRAPOLER
Definitie	
On explique le texte en faisant appel à des données extratextuelles - déjà connues de l'élève - ou apportées par le manuel ou l'enseignant	On explique en explicitant comment et dans quelle mesure ces éléments sont représentatifs de réalités extratextuelles.
Voorbeelden van taken	
Vous venez de lire la scène d'exposition de la pièce. Quel est le but d'une telle scène dans une pièce de théâtre? La scène que vous venez de lire, respecte-t-elle cette convention? Quel code social n'a pas été respecté dans cet extrait? Quelles conséquences peut avoir ce non-respect pour la suite de la relation entre les personnages?	<i>Comment ce texte vous aide-t-il à comprendre l'engagement des philosophes au XVIIIe siècle?</i>
Verwerkingsniveau	
Beoordelend	Beoordelend

COMPARER
On explique le texte en établissant explicitement des correspondances entre - des données étrangères extratextuelles interprétées ou extrapolées à partir du texte. - et des données dont on dispose déjà (dans la même culture étrangère, dans une autre culture étrangère, dans sa culture maternelle, dans son expérience personnelle)
<i>Un passage important de texte concerne (les Tziganes). Que savez-vous sur eux?</i> <i>Ce passage correspond-il à l'image que vous avez d'eux?</i>
Beoordelend

Nog enkele tips bij de aanpak van artistiek-literaire teksten:

- «Faites le pont!»: Maak een brug met andere kunsten (muziek, schilder- en beeldhouwkunst ...)
- Denk eraan om visueel materiaal te gebruiken ter ondersteuning (clips, filmfragmenten, foto's ...)

C ZIJN TAALTAKEN OP BASIS VAN ARTISTIEK-LITERAIRE TEKSTEN MOGELIJK?

Zoals bij andere tekstsoorten, kunnen art.-lit. teksten geïntegreerd worden in een taakgerichte aanpak.

Voorbeelden van creatieve opdrachten

- een nieuwe omslag voor het boek ontwerpen zodat een toekomstige koper duidelijke informatie krijgt over de sfeer van het verhaal;
- een reclamespotje maken om het boek te promoten;
- een interview met het hoofdpersonage/de hoofdpersonages van het boek simuleren;
- het dagboek van een personage bijhouden (beperkt in de tijd);
- 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;
- een horoscoop voor enkele personages van het boek opstellen;
- een andere titel voor het boek verzinnen en uitleggen waarom;
- een interview met de auteur van het boek voorbereiden;
- een filmaffiche ontwerpen op basis van het boek;
- dialogen of een scène uit het boek spelen;
- een passage uit het boek omzetten in een dialoog en deze spelen;
- een kaart maken met de belangrijke plaatsen waar het verhaal zich afspeelt bv. om een reis voor te bereiden;
- één of twee favoriete passage uit het boek citeren en uitleggen waarom;
- 5 voorwerpen uit het verhaal kiezen en vertellen waarom deze belangrijk zijn voor het verhaal;
- een minitoonstelling met afbeeldingen van schilderijen, beeldhouwwerken... die de sfeer van het boek helemaal weergeven (met onder elk kunstwerk een korte uitleg);
- een beknopte fotoroman maken op basis van het boek;
- een concert (met opnames of met echte muzikanten) bedenken met muziekstukken die belangrijke passages van het boek vertolken en de muziekstukken aan elkaar praten;
- ...

Dergelijke opdrachten kunnen een klassieke leestest perfect vervangen.

Voorbeelden van instructies:

- **La couverture**
Vous venez de lire un roman/une pièce de théâtre. Vous avez été sélectionné(e) par une maison d'édition pour créer une nouvelle couverture pour l'œuvre que vous avez lue. Qu'allez-vous proposer?
- **Le clip**
Vous venez de lire un roman/une pièce de théâtre. Vous avez été sélectionné(e) par une maison d'édition pour créer un clip audiovisuel pour présenter l'œuvre que vous avez lue. Qu'allez-vous proposer?
- **Le salon littéraire**
Vous venez de lire un roman au choix. Votre professeur vous propose de présenter votre livre aux élèves d'une autre classe. Ce sera comme un salon littéraire; deux élèves viendront écouter votre présentation.
Organisez-vous. De quels aspects allez-vous parler? Que prévoyez-vous comme support visuel?
- **L'exposition**
Vous venez de lire une œuvre littéraire. Votre professeur vous propose de créer une œuvre artistique qui correspond à l'œuvre par le sujet, l'intrigue, le thème, les personnages ...
Choisissez une forme artistique qui vous convient.
- **Le poème**
Vous avez lu une série de textes sur la Première Guerre mondiale. Bientôt vous visiterez Flanders Fields et vous assisterez au Last Post. Quels sentiments, émotions, réactions vous inspirent les textes que vous avez lus?
Créez un poème que vous lirez près de la tombe d'un soldat inconnu anglais, français ou allemand lors de votre visite.

d HOE KIES JE ARTISTIEK-LITERAIRE TEKSTEN VOOR JE LEERLINGEN?

Stel je de vraag hoe je zelf een boek, een gedicht, een toneelopvoering kiest. Welke criteria spelen daarbij een rol? Laat deze criteria een bron van inspiratie zijn bij de keuze van een tekst voor je leerlingen.

Laat hen zoveel mogelijk zelf hun keuze bepalen. Dat kan bijvoorbeeld door een lijst aan te bieden van romans met een korte omschrijving; of nog beter, door de boeken mee naar de klas te brengen of een bibliotheekbezoek te organiseren. Vraag op voorhand welk genre de leerlingen graag lezen.

Bij de keuze van kortere teksten (fragmenten, gedichten, chansons ...) kun je je laten leiden door de actualiteit van het onderwerp, de interesse voor het thema, de link met teksten die in je les of voor andere talen op dat moment gelezen worden.

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. Interessant zijn uitgaven waarbij de roman ook op een audio-cd staat; voor dyslectici, maar ook voor andere leerlingen, een ongelooflijk hulpmiddel.

In de 3^{de} graad mag je echter verwachten dat de leerlingen boeken in hun oorspronkelijke versie lezen (*version intégrale*); er zijn immers heel wat romans die echt wel haalbaar zijn voor hen.

Enkele uitgeverijen zijn gespecialiseerd in jeugdliteratuur:

Uitgeverij	Reeks	url
10-18	10-18	www.10-18.fr
Actes Sud	Actes Sud Junior Babel Poche/Babel	www.actes-sud.fr
Albin Michel	Bibliothèque Albin Michel Poche	www.albin-michel.fr
De Boeck	Lire et s'entraîner	www.deboeck.com
Gallimard	Folio	www.folio-lesite.fr
Hatier	Classiques et Cie Œuvres et thèmes	www.editions-hatier.fr
J'ai Lu	J'ai Lu	www.jailu.com
L'Ecole des Loisirs	Classiques abrégés Classiques	www.ecoledesloisirs.fr
Le Livre de Poche		www.livredepoeche.com
Librio	Librio	www.librio.net
Magnard	Classiques et Contemporains Classiques et Patrimoine	www.magnard.fr
Mijade		www.mijade.be
Nathan	Carré Classiques Les Grands Classiques	www.nathan.fr
Pelckmans	Le plaisir de lire	www.pelckmans.be
Pocket		www.pocket.fr
Rouergue	La Brune	www.lerouergue.com
Thierry Magnier	Nouvelles Romans adolescents Romans adultes	www.editions-magnier.com

Om op de hoogte te blijven van hedendaagse Franse literatuur:

- www.lire.fr
- www.entreelivre.com
- www.carnetdelecture.com
- Podcast: *La librairie francophone* (France Inter)
- TV: *La Grande librairie* (France 5)

Interessante sites voor didactische uitwerking:

- www.leplaisirdapprendre.com
- www.francparler.org

2.1.10 Welke verschillen zijn er tussen het basisleerplan en het leerplan met component Moderne talen?

De **tekstkenmerken** in het leerplan voor moderne talen tonen hier en daar een verschil met die van het basisleerplan. De exhaustieve leerlijnen voor luisteren (zie 2.7.1) en voor lezen (zie 2.7.2) tonen de verschillen met het basisleerplan.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de verschillen wat de tekstkenmerken betreft.

Criteria		Tekstkenmerken in lp. moderne talen/in basisleerplan
inhoudelijke elementen	behandeld onderwerp	- af en toe abstractie/af en toe enige abstractie voor luisteren - eigen leefwereld en dagelijks leven - ook onderwerpen van meer algemene aard, o.m. met betrekking tot de actualiteit - ook domeinspecifieke, zoals zakelijke en wetenschappelijke
	taalgebruikssituatie	- voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties - waarin af en toe digitale media geïntegreerd worden - met aandacht voor/ met af en toe socioculturele verschillen tussen de Franstalige wereld en de eigen wereld
visuele ondersteuning/achtergrondgeluiden		- met en zonder achtergrondgeluiden (luisteren) - met en zonder visuele ondersteuning
formele aspecten: structuur, samenhang en lengte	complexiteit van de zinnen	ook samengestelde zinnen met een zekere mate van complexiteit
	tekststructuur	- tekststructuur met een zekere mate van complexiteit (luisteren) - relatief complex gestructureerde informatieve, prescriptieve en narratieve teksten (lezen) - niet al te complex gestructureerde argumentatieve en artistiek-literaire teksten (lezen) - ook met redundante informatie (lezen)
	lengte	af en toe relatief lange teksten (luisteren en lezen)/af en toe iets langere teksten voor luisteren
taalgebruik	uitspraak, articulatie en intonatie	- heldere uitspraak - zorgvuldige articulatie - duidelijke, natuurlijke intonatie - vaker met lichte afwijking van de standaardtaal (luisteren en lezen)/ook met lichte afwijking van de standaardtaal voor luisteren
	tempo en vlotheid	normaal tempo (luisteren)
	woordenschat	- overwegend frequente woorden - niet altijd eenduidig in de context (luisteren en lezen)/overwegend eenduidig in de context voor luisteren
	taalvariëteit	- vaker met lichte afwijking van de standaardtaal (luisteren en lezen)/ook met lichte afwijking van de standaardtaal voor luisteren - met aandacht voor taalvariëteit (lezen) - informeel en formeel

Per leerjaar lezen de leerlingen ten minste drie boeken als persoonlijke lectuur. Eén boek kan door een evenwaardig pakket teksten vervangen worden.

Via de realisatie van SET verdiepen en verbreden de leerlingen in de richtingen met moderne talen ook receptieve vaardigheden (zie 2.2.)

2.1.11 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 11), bv. door lichaamstaal correct te leren interpreteren en 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.

2.1.12 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 is 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 volstaat 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 in kernwoorden is overigens een leerplandoelstelling (Lu 11).

2.1.13 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. Het voordeel is bovendien 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 teksten die bedoeld zijn om hardop gelezen te worden, zoals gedichten, kun je de tekst voorlezen om een beter tekstbegrip te stimuleren.

2.1.14 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 wilt oefenen. In het basisonderwijs en de 1ste graad is dit een doelstelling voor **spreekvaardigheid**.

Hardop lezen heeft enkel zin als de teksten zich daartoe lenen, zoals een dialoog of een gedicht. 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?

2.2 Realisatie van SET bij receptieve vaardigheden

Inleiding

In dit leerplan worden de SET gekoppeld aan de leerplandoelen. Er is immers een duidelijke samenhang tussen de leerplandoelen en de specifieke vorming. De SET beogen een verbreding van de communicatieve vaardigheden en streven ook het bevorderen van het verdiepend studeren, beschouwen en het verwerken van taalphenomenen na.

Dit impliceert enerzijds het **toepassen van theoretische modellen en referentiekaders** eigen aan het wetenschapsdomein van de talen. Leerlingen in de richting Moderne talen kunnen bv. metataal hanteren bij het bestuderen van taalphenomenen, ze kunnen referentiekaders (bv. kenmerken van tekstsoorten, kijkwijzers (met criteria) bij specifieke taaltaken, kenmerken van literaire stromingen, ...) toepassen bij de analyse. Anderzijds impliceren de SET een **hoger verwerkingsniveau van opdrachten en oefeningen**.

De samenhang tussen de leerplandoelen en de SET wordt weergegeven op basis van drie overzichtstabellen: één voor receptieve vaardigheden, één voor productieve vaardigheden en één voor de onderzoekscompetentie.

2.2.1 Beschrijvend verwerkingsniveau

De leerlingen kunnen	
	cultuuruitingen herkennen en opzoeken die specifiek zijn voor de francophone wereld (Lu 6/Le 6/IC 2)
SET 6 T&Cu	↪ cultuuruitingen verkennen die specifiek zijn voor de gebieden waar de doeltaal als omgangstaal gebruikt wordt;
SET 7 T&Cu	↪ cultuur verkennen door middel van visuele taal zoals film, toneel, dans, reclame, videoclip, beeldend werk, websites ...;
SET 5 T&Cu	↪ misverstanden in de interculturele communicatie die ontstaan door taalkundige of culturele verschillen herkennen en kunnen rechtzetten;
SET 15 T-S	↪ gelijkenissen en verschillen tussen talen herkennen.

ALGEMEEN

Deze 4 SET situeren zich op het vlak van intercultureel onderwijs.

“Intercultureel onderwijs gaat uit van een contact tussen culturen en verandering van culturen (culturen als proces). Het veronderstelt actief omgaan met culturen en culturen leren ontdekken. Het beoogt dialoog in plaats van monoloog. Het wil leerlingen niet alleen laten inzien dat culturen gelijkwaardig zijn (multiculturaliteit), maar ook dat interculturele contacten mensen nopen zichzelf voor een stukje in vraag te stellen. Het beoogt leerlingen te assisteren bij het verwerken van culturele kennis, maar ook van interculturele houdingen en vaardigheden.

Traditionele aanpak	Interculturele aanpak
Cultuur als product	Cultuur als proces, ontdekt door

	leerling
Monoloog: presentatie van een vreemde cultuur; schijnbaar vaststaande betekenissen	Dialogoog: in de confrontatie tussen de eigen en de vreemde cultuur komen tot nieu- we betekenis
Georiënteerd op kennis verwerven over culturen	Georiënteerd op het leerproces: culturen leren kennen en aan elkaar relateren

Het model dat intercultureel onderwijs voor ogen heeft, is dat van de intercultureel competente spreker. Bij interculturele contacten zijn intercultureel competente sprekers alert voor mogelijke culturele verschillen in interpretatie die kunnen leiden tot misverstanden. Zij zijn zich bewust van de vele niveaus waarop taal-en-cultuur met elkaar verweven zijn en kunnen de vreemde taal op zo'n manier hanteren dat zij hun boodschap in die taal op een talige, maar ook cultureel adequate en voor hun gesprekspartner verstaanbare manier kunnen overbrengen. Ze kunnen die alertheid vertalen naar een interculturele houding, die respect voor alle culturen uitstraalt. Zij beschikken over de vaardigheid om culturen zelfstandig te exploreren, om hun eigen cultuur aan de vreemde te relateren en als bemiddelaar tussen mensen met verschillende culturele achtergronden op te treden.”¹³

SET 6 & SET 7

Toelichting

SET 6 & 7 verschillen niet fundamenteel van de leerplandoelen Lu 6, Le 6 en IC 2. Naast herkennen en opzoeken, ‘verkennen’ leerlingen ook cultuuruitingen. Het verkennen kan een eerste stap zijn bij het verzamelen van materiaal in functie van een presentatie, het afbakenen van een onderzoeksdomein. De leerlingen **nemen** hierbij **initiatief** en zijn zelfstandig.

SET 7 beoogt een **verbreding** t.o.v. het leerplandoel: er moet voldoende variatie zijn in het aanbod aan visueel taalmateriaal (films, toneel, dans ...). Deze SET geeft de mogelijkheid om banden tussen verschillende kunstvormen te scheppen.

Suggesties SET 6

- Voorzie opdrachten om leerlingen in contact te brengen met omgevingen rijk aan culturele uitingen zoals film, chanson, literatuur ... die ze zelf autonoom kunnen verkennen a.d.h.v. een opdracht. Internetsites zijn hiervoor zeer dankbaar materiaal omdat ze het nodige kader bieden om het verkennen in goede banen te leiden.
- Creëer in je lessen een krachtige leeromgeving die leerlingen bij hun verkennen kunnen benutten: voorzie tijdschriften, boeken, illustratiemateriaal.
- Woon film-; toneelvoorstellingen met uw leerlingen bij; organiseer culturele uitstappen ...

Tips

- De site van TV5 Monde (<http://enseigner.tv5monde.com>) biedt heel wat materiaal aan om deze SET te realiseren: *Une minute au Musée; Otto, le gardien de l'art contemporain*.
- Op de site van l'Institut national audiovisuel (www.ina.fr) vind je ook bruikbaar materiaal. Klik op INA + (> Fresques > L'Europe des cultures/Festival de Cannes/En scènes ...)
- De site www.lehall.com biedt heel wat mogelijkheden voor het thematisch verkennen van het Franse chanson.
- De site van *le Centre d'apprentissage interculturel* (<http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/index-fra.asp>) bevat interessant materiaal om leerlingen zelfstandig te laten werken rond interculturele verschillen.
- Voor concrete lesideeën: zie *L'interculturel en classe*, R-M. Chaves, L. Favier, S. Péliissier, PUG.

¹³ Sercu, L. (1999) *Intercultureel vreemdetalenonderwijs*, Cahiers voor Didactiek 5, Wolters Plantyn.

Suggesties SET 7

- Meerdere websites waaronder de website van TV5 publiceren uitgewerkt didactisch materiaal dat gebruikt kan worden om een aantal vakoverschrijdende doelstellingen (geschiedenis, kunst en cultuur) te realiseren. De leerlingen leren hierbij omgaan met een multimediale omgeving (waaronder ook audio- en videomateriaal) om informatie op te doen over uiteenlopende cultuurverschijnselen.
- De leerlingen kunnen de uitleg bij een begeleid bezoek aan een stad, een onderneming, een tentoonstelling, ... in grote lijnen weergeven.
- De leerlingen wonen toneelvoorstellingen bij of maken kennis met een aantal hedendaagse films die in de klas voorbereid en/of nabesproken worden.
- De leerlingen vergelijken een literair werk met de verfilmde versie ervan.

Uitgewerkte opdracht

Zie SET - bijlage 1 : L'art, c'est ce qui fait vivre ...

SET 5

Toelichting

Misverstanden kunnen ontstaan door het zich onvoldoende bewust zijn van de mogelijke verschillen in culturele connotaties van woorden. Ze betreffen echter ook verschillen in verwachtingspatronen over het verloop van bepaalde types van gesprekken, over verschillen in conversatiestijlen, gebarentaal of intonatie. Interculturele misverstanden begrijpen en ze kunnen rechtzetten zijn een voorwaarde voor succesvol communiceren. Deze SET verdient dan ook onze aandacht.

Suggestie

Door taalkundige of culturele verschillen tussen het Frans en het Nederlands ontstaan vaak misverstanden. Via lectuur en behandeling van teksten of het bekijken van videofragmenten, leren de leerlingen deze stereotiepe misverstanden te ontmaskeren en correct te interpreteren. Zo kun je bv. criteria die de **verbale beleefdheid** in het Frans bepalen laten analyseren in een gesprek tussen een Franstalige en een anderstalige. Gebruik hiervoor de evaluatietabel uit *Un Référentiel – Niveau B2*¹⁴ (p 339):

« La maîtrise de la politesse verbale, au niveau B2, implique de savoir utiliser de manière appropriée:

☐ les actes indirects	<i>s'enquérir de la possibilité – demander de faire : Est-ce que tu peux me passer l'eau ?</i>
☐ la modalisation	<i>Tu pourrais, il faudrait, je voulais, j'aurais voulu ... Il me semble que, à mon avis ...</i>
☐ l'hésitation	<i>Je voulais, euh ... vous demander si ...</i>
☐ la mise au point (correction), en s'excusant, en présentant la mise au point comme une opinion	<i>Je suis désolé mais la réunion est pour demain et non pour le 25. Le 25 ? Ah ! je croyais que c'était le 26.</i>
☐ l'effacement du destinataire	<i>On n'entre pas. Il ne faut pas parler trop fort.</i>
☐ les euphémismes	<i>Ce n'est pas très bon. Je ne peux pas dire que j'aime ça. C'est presque parfait.</i>
☐ les formules rituelles	<i>Merci, s'il vous plaît, il n'y a pas de quoi, je vous en prie ...</i>
☐ les énoncés préliminaires	<i>Tu pourrais faire quelque chose pour moi ? Je peux te demander quelque chose ? Je regrette mais on ne peut pas stationner ici.</i>
☐ l'anticipation de la réaction	<i>Je ne voudrais pas vous ennuyer, mais ... Sans te commander, tu devrais ... Je ne voudrais pas avoir l'air de me plaindre/ de faire le difficile/de trop demander mais ...</i>

¹⁴ Un référentiel, Niveau B2 pour le français, Conseil de l'Europe, Didier, Paris

☐ <i>le recours à l'affectif</i>	<i>Sois sympa de ... Tu pourrais avoir la bonté de ... Tu serais un ange de ... Je suis désolé, navré, confus de ...</i>
☐ <i>la minimalisation</i>	<i>Je voulais seulement, simplement, juste ... Tu pourrais me donner un petit coup de main encore 5 petites minutes ...</i>
☐ <i>les échappatoires</i>	<i>Je ne peux pas car je suis très occupé cette semaine.</i>
☐ <i>le silence</i>	<i>- Tu aimes ? - ... »</i>

Tips

De uitzending *Karambolage* uitgezonden op Arte biedt heel wat bruikbaar materiaal om deze SET te realiseren.

SET 15

Toelichting

Deze SET situeert zich op het vlak van de vergelijkende taalkunde. Leerlingen zetten de eerste stappen in het herkennen van verschillen en overeenkomsten tussen talen.

Suggesties

- Je kan ingaan op het fenomeen van de leenwoorden: de wisselwerking op dit vlak tussen het Nederlands en het Frans of het Engels weerspiegelt de interculturele geschiedenis van deze taalgebieden. Interessant materiaal hieromtrent vind je in *Honni soit qui mal y pense* van Henriette Walter¹⁵.
- Bij de voorbereiding van uitwisselingen met scholen uit landen met een Romaanse voertaal, laat je de leerlingen gerichte lexicaal vergelijkingen (semantische of lexicaal velden) maken tussen die taal en het Frans. Je kunt ook rond taalfuncties werken (Hoe zegt men in het Frans en in het Italiaans/het Spaans dat ...?).
- Je kunt ook dergelijke vergelijkende opdrachten geven, los van de voorbereiding van een uitwisseling, om die verwantschappen tussen Romaanse talen te laten ontdekken. Inspiratie kun je bv. putten in *Le français dans tous les sens* van Henriette Walter¹⁶.
- Je kan de leerlingen gericht opdrachten laten uitvoeren rond de 'faux amis'.

Tips

Het leerpakket "Junior college" (www.kuleuven.be/onderwijs/juniorcollege/Taal/themas) besteedt een volledige module aan dit onderwerp.

Uitgewerkte opdracht

¡Al ataque, mis bravos! In deze opdracht passen de leerlingen eenvoudige **etymologische referentiekaders** toe.

Neem contact op met uw pedagogische begeleider.

2.2.2 Structurerend verwerkingsniveau

De leerlingen kunnen

¹⁵ Walter H. (2003), *Honni soit qui mal y pense*, Le Livre de poche

¹⁶ Walter H. (1988), *Le français dans tous les sens*, Le Livre de poche.

	de informatie in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten op overzichtelijke en persoonlijke manier ordenen (<i>Lu 7/Le 7</i>)
SET 16 OC	↪ zich oriënteren op een onderzoeksprobleem door gericht informatie te verzamelen, te ordenen en te bewerken.

SET 16

Toelichting

Deze SET betreft de onderzoekscompetentie. Hij wordt hier bij de receptieve vaardigheden afzonderlijk vermeld om een stapsgewijze aanpak van deze competentie te bevorderen. Leerlingen kunnen zich immers bij het beluisteren of lezen van documenten gedeeltelijk oriënteren op een onderzoeksprobleem. Belangrijk hierbij is dat de leerlingen kennismaken en vertrouwd zijn met het concept 'corpus'.

Opmerking: Zoals reeds vermeld in het leerplan, moeten de leerlingen in de loop van de 3^{de} graad in het Frans en/of in het Engels **de 3 SETOC** minstens één maal **in samenhang toegepast hebben**.

Tips

Het leerpakket "Junior college" (www.kuleuven.be/onderwijs/juniorcollege/Taal/themas) besteedt een volledige module aan dit onderwerp.

2.2.3 Beoordelend verwerkingsniveau

De leerlingen kunnen	
	een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten (<i>Lu 8/Le 8</i>)
SET 4 T&Cu	↪ stereotypen met betrekking tot eigen en andermans cultuur en cultuuruitingen herkennen en nuanceren;
SET 3 T&Co	↪ vergelijken hoe in de eigen cultuur en in andere culturen informatie gebracht wordt bij interpersoonlijke, intergroeps- en massacommunicatie;
SET 8 T&Cu	↪ elementen uit de literatuurgeschiedenis, zoals stromingen, aanwenden om teksten in hun historische, politieke en sociale context te plaatsen;
SET 10 T-S	↪ bij de studie van teksten grammaticale structuren en formele en inhoudelijke kenmerken van tekstsoorten herkennen en beschrijven.
SET 13 & 14 T-S	↪ taalvariatie ¹⁷ en contextuele afhankelijkheid van een taaluiting herkennen en illustreren.

SET 4

Toelichting

Om te kunnen uitwisselen tussen culturen, dienen de leerlingen uitgedaagd te worden het perspectief van de andere te leren kennen en hun eigen cultuurspecifieke kijk voor de ander te kunnen verduidelijken. "Om de dialoog met de andere cultuur te kunnen aangaan, is het dus van belang dat leerlingen enerzijds aspecten

¹⁷ van geografische, historische en/of socioculturele aard

van hun eigen cultuur kunnen verduidelijken en anderzijds dat ze voldoende informatie aangereikt krijgen of verzamelen om zich in de positie van de persoon uit die andere cultuur te kunnen inleven.”¹⁸ Stereotypen herkennen is in dat opzicht een onderdeel van het ontwikkelen van interculturele communicatieve competentie.

Opnieuw is het hier belangrijk de nodige **schema's** aan te leveren om de analyse van stereotiepe uitdrukkingen/houdingen diepgaand genoeg te laten verlopen.

Suggesties

- In het werk van Lies Sercu¹⁹ worden een aantal lesactiviteiten voorgesteld. Zo leren leerlingen bv. misverstanden begrijpen die voortvloeien uit cultuurspecifieke opvattingen over tijd. De leerlingen krijgen een beschrijving van een cultureel misverstand. Ze formuleren hypothesen over de redenen voor dat misverstand en toetsen vervolgens hun hypothesen aan de hand van vier plausibele antwoorden waarvan slechts één het juiste blijkt te zijn. Er kan vervolgens ook gewerkt worden op schema's uitgewerkt door Hall²⁰ met kenmerken van polychrone en monochrone culturen.
- De leerlingen stellen dossiers samen met uittreksels van stripverhalen, met reclameboodschappen, *faits divers*, uittreksels van novellen, romans, toneelstukken, enz. die stereotypen (clichés over vrouwen, nationaliteiten, rassen, religies, groepen in de maatschappij, enz.) illustreren. Per groepjes van 2 leerlingen kiezen ze een document, analyseren het in functie van de culturele stereotypen. Elk duo stelt kort de resultaten van zijn bevindingen voor.
- Culturele stereotypen in *L'Auberge espagnole*, Cédric Klapisch: voor bespreking en uitwerking zie o.m. <http://kultur-frankreich.de/cinefete/6/dossiers/aubergeespagnole.pdf>

Uitgewerkte opdracht

Excuse my French

Neem contact op met uw pedagogische begeleider.

SET 3

Toelichting

Leerlingen moeten kunnen reflecteren op de manier waarop communicatie wordt overgebracht. Vanuit het vak moedertaal zijn ze vertrouwd met het **communicatiemodel** (zie ook SET 2). Leerlingen moeten zich vragen kunnen stellen over de zender en de ontvanger van de boodschap, over de bedoeling van de zender, over de door hem gebruikte kanalen en de wijze waarop hij zijn doel bereikt heeft. Hoe komt de boodschap over? Hoe wordt ze gebracht om het doel te bereiken? Zit er ruis op de boodschap (ruis omvat alle elementen die de communicatie tussen zenders en ontvanger negatief beïnvloeden: dat kan fysieke ruis zijn maar ook psychologische ruis die ontstaat door vooroordelen en stereotypieën die de communicatie belemmeren). In dat geval komen de referentiekaders van zender en ontvanger met elkaar in botsing.

Interpersoonlijke, intergroeps- en massacommunicatie betreffen verschillend bronmateriaal.

- Voor **interpersoonlijke communicatie** kan je bv. werken op modellen van telefoongesprekken, mailberichten, ... in verschillende talen.
- **Intergroepscommunicatie** wordt bepaald door de culturele identiteiten die gesprekspartners aan elkaar toeschrijven tijdens de ontmoeting. “Dit brengt met zich mee dat ze vooral aan het begin van de ontmoeting, elkaar in termen van hun groepslidmaatschap zullen definiëren. Dat wil zeggen dat ze elkaar niet zozeer als autonome individuen benaderen, maar meer als vertegenwoordigers van de groepen waartoe ze elkaar rekenen met de daarbij behorende stereotypen en vooroordelen”²¹

¹⁸ Sercu, L. (1990) *Intercultureel vreemdetalenonderwijs*, Cahiers voor Didactiek, Wolters Plantyn.

¹⁹ id.

²⁰ Hall, E.T., Hall, M.R. (1990) *Understanding cultural differences. Germans, French and Americans*. Yarmouth (ME): Intercultural Presse.

²¹ <http://www.interculturelecommunicatie.com/download/competentie.html> (gelezen op 3/12/13)

Mogelijk bronmateriaal: krantenartikels met verschillende culturele identiteiten (bv. Vlaamse vs Franstalige krant, Nationale Franse pers vs regionale pers).

- Bronnen voor **massacommunicatie** zijn reclame, nieuwsberichten, kranten (sensatie-, regionale of kwaliteitskrant).

Hier ook is het gebruik van **kijkwijzers** aan te bevelen om leerlingen vertrouwd te maken met de voorwaarden van een doeltreffende communicatie. Zo kan je bv. de 4 criteria²² voor een goede publiek- en doelgerichte communicatie gebruiken:

1 Begrijpelijkheid

Gesproken boodschap	Geschreven boodschap
☐ De boodschap is logisch opgebouwd. ☐ Er zijn voldoende structurele signalen ingebouwd. ☐ De boodschap wordt regelmatig samengevat. ☐ De lichaamstaal ondersteunt de boodschap. ☐ Er wordt niet teveel vakjargon gebruikt. ☐ De nodige accenten worden via de prosodie (tempo, volume, intonatie) gelegd. ☐ Er wordt uitgegaan van voorkennis van het publiek.	☐ De lay-out verduidelijkt de boodschap. ☐ De boodschap is logisch opgebouwd. ☐ Er zijn voldoende verbindings- en signaalwoorden gebruikt.

2 Gepastheid

Gesproken boodschap	Geschreven boodschap
☐ Er wordt rekening gehouden met het publiek (voorkennis, leeftijd, sociale achtergrond, taalvaardigheidsniveau ...) ☐ De boodschap wordt met het nodige respect voor de ontvanger verwoord (eventueel wel assertief, maar zeker niet agressief) ☐ Het gepaste taalregister wordt gebruikt. ☐ De lichaamstaal is uitnodigend en ondersteunt de boodschap. ☐ Prosodie (tempo, volume, intonatie) is passend. ☐ De boodschap is afgestemd op haar doel. ☐ Er wordt gelet op de gepaste gevoelswaarde van woorden en niemand wordt gebruuskeerd.	☐ Er wordt rekening gehouden met het publiek (voorkennis, leeftijd, sociale achtergrond). ☐ De lay-out wordt goed verzorgd. ☐ Er wordt erop gelet dat de lay-out de boodschap ondersteunt. ☐ De boodschap is afgestemd op haar doel.

3 Correctheid

Gesproken boodschap	Geschreven boodschap
Hier kan bv. de betrouwbaarheid van de bron in aanmerking komen.	

4 Aantrekkelijkheid

Gesproken boodschap	Geschreven boodschap
Zowel geschreven als gesproken boodschappen winnen aan waarde als ze aantrekkelijk zijn. Het feit dat de boodschap aantrekkelijk verpakt is, is bovendien een teken van waardering voor de ontvanger;	

²² Vandekerckhove J. e.a. (2009), Competent, een algemene didactiek in 101 lemma's, Van In.

Suggesties

- De leerlingen verwoorden hoe omgangsnormen binnen bepaalde sociale groepen van de andere cultuur anders zijn dan in de eigen cultuur: ze verwoorden bv. hoe de francofone cultuur bij persoonlijke communicatie tussen jongeren anders is dan hun eigen cultuur.
- De leerlingen vergelijken hoe feiten worden weergegeven in Franstalige (Belgische) pers en in Vlaamse pers. Welke stereotypen en vooroordelen verklaren verschillende interpretaties van feiten? Op welke manier wordt informatie verstrekt bij de overwinning van een Vlaamse of Waalse atleet, bij politieke rellen in bepaalde Franse regio's (bv. Bretagne) in de regionale en in de nationale pers.
- Bij een vergelijking van tabloids en kwaliteitskranten wordt dieper ingegaan op de talig verschillende manieren waarop eenzelfde boodschap wordt gebracht. Een boodschap in een kwaliteitskranten wordt op een andere manier gebracht dan in een tabloid: wat is de impact daarvan?
- Als leerlingen een vraag richten aan leeftijdsgenoten zullen ze hun vraag anders formuleren dan wanneer ze zich richten tot een officiële instantie.
- Een gesprek tussen twee Franstaligen zal op een andere manier verlopen dan een gesprek tussen twee Nederlandstaligen.
- Leerlingen hebben een boek gelezen en moeten dat boek aan het publiek aanbevelen of afraden. De medeleerlingen evalueren of de boodschap goed is overgekomen. Op basis van feedback gegeven door medeleerlingen sturen leerlingen hun taalgedrag bij.

Tips

Op TV5 Monde, vind je in de rubriek "Education aux médias" uitgewerkt lesmateriaal.

Uitgewerkte opdracht

Comparer des JT. Deze uitwerking bevat **criteria** om een grondige analyse van nieuwsberichten mogelijk te maken.

Neem contact op met uw pedagogische begeleider.

SET 8

Toelichting

Elementen uit de literatuurgeschiedenis zoals stromingen bieden aan leerlingen een referentiekader om het begrip van en het inzicht in artistiek-literaire teksten te voeden en hun analyse te onderbouwen.

Tips

- Je biedt best een overzicht met een beschrijving van historische, politieke en sociale feiten per periode aan. De kenmerken van stromingen zijn ook essentieel.
- Vraag aan je leerlingen om een tijdslijn op te stellen waarop ze elementen van de literatuurgeschiedenis voor verschillende talen kunnen aanvullen.
- Maak taaloverstijgende afspraken met je collega's.

Uitgewerkte opdracht

Un « séjour découverte littéraire au XIXe siècle »

Neem contact op met uw pedagogische begeleider.

SET 10

Toelichting

Deze SET hangt ook samen met leerplandoel Sch 13²³. Om de productietaak goed te kunnen uitvoeren is het onontbeerlijk dat de leerlingen eerst (receptief) formele en inhoudelijke tekstkenmerken kunnen analyseren. Nadien kunnen ze de kenmerken toepassen in een eigen geschreven tekst. Leerlingen zijn vertrouwd vanuit het vak moedertaal met het concept van tekstsoorten en hun kenmerken. Een geheugensteuntje onder de vorm van **tabellen met voorbeelden van tekstsoorten en hun kenmerken**, kan echter welkom zijn, zeker als ze nadien een bepaalde tekstsoort zelf moeten produceren.

Suggesties

- Je laat de leerlingen verschillende tekstsoorten door elkaar lezen. Zij moeten ze kunnen identificeren en, bijvoorbeeld, een aantal kenmerken aankruisen of zelf een aantal verschillen vinden tussen de verscheidene tekstsoorten.
- Verschillende tekstsoorten door elkaar laten beluisteren/bekijken. De leerlingen moeten ze kunnen identificeren en, bijvoorbeeld, een aantal kenmerken kunnen aankruisen of zelf een aantal verschillen vinden tussen de verschillende tekstsoorten.
- Uit een tekst vb. de adjectieven weghalen en zelf weer laten aanvullen door de leerlingen (Cf. *Le Français dans le Monde* n° 337).
- De leerlingen vergelijken een literair werk met de verfilmde versie ervan.

Tips

- Een zeer degelijk uitgewerkt referentiewerk i.v.m. omschrijving van kenmerken van tekstsoorten: *Méthodes et pratiques du français au lycée*. Voor uitgewerkte lesvoorbereidingen rond tekstsoorten kun je terecht op de website van de Franse gemeenschap: www.enseignons.be.
- Voor kenmerken van tekstsoorten met visuele ondersteuning kun je terecht op de site van TV5.

Uitgewerkte opdracht

Infos pour tout le monde

Neem contact op met uw pedagogische begeleider.

SET 13 & SET 14

Toelichting

Voor SET 13 & 14 zetten de leerlingen hun eerste stappen in taalkundig onderzoek. Taal is voortdurend in beweging en in verandering: uitdrukkingen, constructies en betekenissen verschuiven historisch, geografisch en sociologisch. Taalgebruik is ook afhankelijk van de context waarin het gebruikt wordt.

Suggesties

- De leerlingen beluisteren documenten uit verschillende taalgebieden van de francophonie (België, Zwitserland, Quebec, Afrika ...) en herkennen de globale geografische bron.
- Het werken op literaire teksten uit verschillende tijdperken biedt ook mogelijkheden voor herkenning van taalvariatie.
- Ten slotte, houden *le français argotique*, *le français branché* ... ook elementen van taalvariatie in.

Tips

Het leerpakket “Junior college” (www.kuleuven.be/onderwijs/juniorcollege/Taal/themas) besteedt een aantal modules aan dit onderwerp.

²³ Bij het uitvoeren van schrijftaken passen de leerlingen, waar nodig, de volgende strategieën toe (...): rekening houden met de belangrijkste conventies en de eigenheid van schrijftaal.

2.3 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

- 2.3.1 Hoe implementeer je de taakgerichte benadering in spreekopdrachten?
- 2.3.2 Hoe laat je spreekvaardigheid inoefenen?
- 2.3.3 Welke verschillen zijn er tussen het basisleerplan en het leerplan met component Moderne talen?

Gesprekken voeren/Mondelinge interactie

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

Spreken en gesprekken voeren/mondelinge interactie

- 2.3.6 Hoe garandeer je een efficiënt klasmanagement?
- 2.3.7 Hoe reduceer je stress bij mondelinge opdrachten?
- 2.3.8 Hoe belangrijk is vormcorrectheid?
- 2.3.9 Hoe integreer je kennis en vaardigheden?
- 2.3.10 Welke criteria kan/moet ik gebruiken bij de beoordeling van spreek- en gespreksvaardigheid?
- 2.3.11 In welke mate Frans spreken en laten gebruiken door de leerlingen?
- 2.3.12 Hoe kun je (minder taalsterke) leerlingen motiveren om Frans te spreken?
- 2.3.13 Hoe kun je op een gedifferentieerde manier spreek- en gespreksvaardigheid trainen?
- 2.3.14 Hoe kun je op een efficiënte manier spreek-/gespreksvaardigheid in een grote klas aanpakken?
- 2.3.15 Wat betekent «gefundeerd» spreken/gesprekken voeren?

SPREKEN

2.3.1 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.

Een voorbeeld:

De instructie «*Explique pourquoi tu es pour/contre l'installation de casiers dans les couloirs de ton école*» wordt in de taakgerichte benadering:

«A la demande du conseil des élèves la direction de ton école a décidé d'installer/enlever les casiers dans les couloirs. Tu fais partie du conseil des élèves et tu fais le tour de toutes les classes pour expliquer les raisons de cette décision.» (Spr 7)

In de taakgerichte benadering probeer je zo dicht mogelijk aan te sluiten bij reële gebruikssituaties. Probeer daarom opdrachten te voorzien die een beroep doen **op verschillende vaardigheden**.

Geïntegreerde taaltaken staan immers het dichtst bij de reële gebruikscontext. Je zorgt best voor een progressieve opbouw waarbij je de leerling begeleidt doorheen een reeks opdrachten. Hiervoor 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.

2.3.2 Hoe laat je spreekvaardigheid inoefenen?

Je voorziet best spreekopdrachten 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 11*)

- **Uitdagende spreekopdrachten**

Zie vraag 2.3.1

- **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 over de resultaten van groepswork, van een enquête... De presentaties hoeven dus niet lang te zijn of noodzakelijkerwijze voor de klas te gebeuren. De leerlingen hebben reeds geleerd '**spiekbrieftjes**' of summier schema's op te stellen en zich ermee te behelpen. Dergelijke schema's dienen **allusief** te zijn: ze beperken zich tot sleutelwoorden en niet-verbale aanduidingen m.b.t. de samenhang (gedachtestrepen, accolades enz.).

In de 3de graad is het echter wel de bedoeling dat de leerlingen steeds meer afstand nemen van deze briefjes om zich zo autonomer uit te drukken. Je mag voor tal van opdrachten het gebruik van een blaadje met kernwoorden verbieden. Wanneer de leerlingen hiervan bij het begin van de opdracht op de hoogte zijn, kunnen zij zich degelijk voorbereiden. Het zal echter wel nodig zijn om dit op te bouwen. De leerlingen zullen het gebrek aan houvast als stresserend ervaren. Het werken met een doorschuifstelsel biedt hier allicht een oplossing. De leerling krijgt de kans de mondelinge opdracht een aantal keren in te oefenen en zal zich steeds zekerder voelen.

Uiteraard is het niet mogelijk om het spiekbrieftje bij elke spreekopdracht te bannen. Een uitgebreide spreekopdracht zonder kernwoorden is immers niet realistisch. Zelfs in de moedertaal zou men in zo'n situatie sleutelwoorden bij de hand hebben. Maar hier kan een goed gemaakte presentatie (zoals bv. powerpoint) zeer nuttig zijn. Deze heeft dan weer 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 mo-

gelijk) fouten te noteren, want dan focust de spreker vooral op het vermijden van taalfouten. Wat alle s-behalve een garantie is voor een goed spreekproduct, integendeel, het kan verlamdend werken.

2.3.3 Welke verschillen zijn er tussen het basisleerplan en het leerplan met component Moderne talen?

De **tekstkenmerken** in het leerplan voor Moderne talen tonen hier en daar een verschil met die van het basisleerplan. De exhaustieve leerlijnen voor spreken (zie 2.7.3) en voor gesprekken voeren (zie 2.7.4) tonen de verschillen met het basisleerplan.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de verschillen wat de tekstkenmerken betreft.

Criteria		Tekstkenmerken in lp. moderne talen/in basisleerplan
inhoudelijke elementen	behandeld onderwerp	- vrij concreet - eigen leefwereld en dagelijks leven - ook onderwerpen van meer algemene aard (spreken en schrijven)/af en toe (voor schrijven)
	taalgebruikssituatie	- voor de leerlingen relevante en vertrouwde taalgebruikssituaties/vertrouwde (schrijven) - de leerlingen richten zich tot elkaar en tot anderen (mondelinge interactie) - met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen (spreken en mondelinge interactie) - met en zonder achtergrondgeluiden (spreken en mondelinge interactie) - met aandacht voor digitale media
formele aspecten: structuur, samenhang en lengte	complexiteit van de zinnen	- enkelvoudige zinnen en samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
	tekststructuur	- duidelijke tekststructuur (spreken en mondelinge interactie) - duidelijke tekststructuur waarbij de indeling in alinea's en de standaard layout zijn toegepast (schrijven) - complexere elementen verbonden tot een coherente tekst (spreken en mondelinge interactie) - tekststructuur met een zekere mate van complexiteit (schrijven)/met een beperkte mate van complexiteit (schrijven)
	lengte	- af en toe langere teksten/ vrij korte en af en toe langere teksten
taalgebruik	uitspraak, articulatie en intonatie (spreken en mondelinge interactie)	- heldere uitspraak - zorgvuldige articulatie - duidelijke, natuurlijke intonatie - standaardtaal
	tempo en vlotheid (spreken en mondelinge interactie)	- met af en toe/ met eventuele herhalingen en onderbrekingen die de communicatie evenwel niet storen - tempo dat aanleunt bij een natuurlijk spreektempo/normaal tempo
	woordenschat	- frequente en minder frequente/frequente woorden - voldoende uitgebreid om de spreek-, gespreks- en schrijftaken uit te voeren
	taalvariëteit	- standaardtaal - informeel en formeel

Via de realisatie van SET verdiepen en verbreden de leerlingen in de richting met moderne talen ook productieve vaardigheden (zie 2.5).

GESPREKKEN VOEREN/MONDELINGE INTERACTIE

2.3.4 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 (Gespr1, Gespr2):

Fiche A: client

Lundi c'est l'anniversaire de ta maman. Tu veux faire livrer un bouquet de roses. Tu ne veux pas dépasser les 25 euros.

Téléphone au fleuriste, renseigne-toi sur le prix et les possibilités de livraison à domicile et fais la commande.

Fiche B: fleuriste

- fermé le lundi
- une rose: 1 euro/pièce
- livraison à domicile: 3 euros (note l'adresse!)
- paiement par virement bancaire

Voorbeeld van een geïntegreerde taaltaak:

	criterium	leerplan- doelstel- ling(en)
SITUATION ▪ <i>Ton copain/ta copine et toi avez décidé d'aller faire des courses à Londres. Maintenant vous devez vous mettre d'accord sur le moyen de transport que vous allez utiliser pour y aller.</i>	concrete en realistische communi- catiesituatie	
☐ Tu vas voir le document « Le tunnel sous la Manche » (C'est pas sorcier). http://www.youtube.com/watch?v=QeDLBAuw030 ☐ Tu notes les avantages et les désavantages de ce moyen de transport. ☐ Tu notes seulement des mots-clés, pas de phrases.	communica- tief doel	Lu 3, 4, 5, 6, 10, 11*
☐ Tu lis l'article « Calais: le tunnel sous la Manche de nouveau ouvert après un incendie » (La Voix du Nord). ☐ Tu ajoutes les informations nécessaires sur ta feuille. ☐ Ensuite, tu cherches encore des informations supplémentaires sur Internet. Y a-t-il encore d'autres moyens de transport pour aller à Londres? Quels en sont les avantages/désavantages? ☐ Tu complètes ta liste des avantages et désavantages des moyens de transport possibles. ☐ Tu notes seulement des mots-clés, pas de phrases.	communicatief doel	Le 3, 4, 7, 8, 10, 11*

☐ Tu prépares ton rôle : tu choisis comment tu veux aller à Londres. ☐ Tu retiens les arguments que tu veux reprendre dans la conversation. Note-les sous forme de mots-clefs. ☐ Tu les classes selon leur importance. ☐ Vous commencez votre discussion: présentez d'abord chacun vos arguments, puis discutez. Essayez de vous mettre d'accord. <i>Conseils importants</i> ☐ <i>Lors de la préparation, tu n'écris pas de texte suivi.</i> ☐ <i>Tu te montres compréhensif/compréhensive et tu respectes les arguments de ton copain/ta copine.</i>	talige competentie ontwikkelen	Lu 8 Gespr 1, 2, 3, 4, 6*, 7* IC 1 TC 1, 4* Fon 1, 2
---	--------------------------------	--

Grille d'évaluation:

Contenu: arrive à développer une argumentation	0	1	2	3
Interaction: peut réagir aux réponses/remarques/interventions de son interlocuteur	0	1	2	3
Compétences linguistiques	0	1	2	3
Aisance	0	1		

Calaisis : le tunnel sous la Manche de nouveau ouvert après un incendie (VIDÉO)

PUBLIÉ LE 29/11/2012 - MIS À JOUR LE 29/11/2012 À 15:54

Par La Voix du Nord

 **Recommander**

127

 **Tweeter**

10

 **g+1**

0



 **Réaction (1)**

Le **journal** du jour
à partir de **0.79 €**



| ALERTE INCENDIE |

Le tunnel sous la Manche est à nouveau ouvert. Le trafic a repris à 16 h après une interruption de deux heures consécutive à un incendie sur une navette fret, dans le sens Grande-Bretagne-France.



Un camion et sa cargaison détruits, pas de blessé

« Nous avons détecté **des émanations de fumées** vers 14 h 05 au passage d'une navette qui transportait vingt-neuf camions, dans le sens Grande-Bretagne - France, indique Yves Szrama, directeur de la Communication opérationnelle. C'était **à sept kilomètres de la tranchée de Beussingue qui marque la sortie physique du Tunnel**, côté français. On a dirigé le train vers une voie d'urgence à l'extérieur du Tunnel. C'est la procédure normale de sécurité. Il existe en effet des stations FAFE (« stations d'attaque du feu ») dans deux zones, au milieu du et au 2/3 du Tunnel. Mais la navette les avait dépassé. Comme elle peut résister au feu pendant trente minutes, ça n'aurait pas été logique de faire demi-tour pour s'y rendre. À 14 h 30 l'incendie était maîtrisé. Un camion et sa cargaison de voitures ont été détruites. » Le feu aurait vraisemblablement pris au niveau de ce camion. Un point que l'enquête devra confirmer ultérieurement.

Trente-six personnes se trouvaient dans la navette (chauffeurs routiers et personnels). Ils sont **tous indemnes** « car ils voyageaient dans un wagon qui leur est réservé et non dans leurs camions ». En fin de journée, ces derniers étaient dans les locaux d'Eurotunnel, en attendant de pouvoir récupérer leurs camions et chargements, normalement vers 20 heures.

Le trafic a été suspendu dès 14 heures, pendant deux heures donc, le temps d'évacuer les émanations de fumées « grâce au système efficace de ventilation » et le temps d'inspecter ensuite le Tunnel. « **On a repris la circulation à 16 heures**, au bout de deux heures car les conditions étaient satisfaisantes. Le tunnel n'a pas été endommagé car la navette n'a pas arrêté à l'intérieur du tunnel », précise Yves Szrama. Près d'une trentaine de navettes et d'Eurostar ont dû être suspendus.

Selon une porte-parole d'Eurostar, **quatre trains en circulation ont été bloqués** sur les voies à la suite de cet incident, mais aucun n'a été « coincé dans le tunnel ». Environ 500 passagers étaient à bord de chacun des quatre trains Eurostar retenus à l'entrée du tunnel, deux allant de Londres vers le continent (1 Londres-Paris, 1 Londres-Bruxelles) et deux allant du continent vers Londres (1 Bruxelles-Londres et 1 Paris-Londres), a poursuivi la compagnie.

Cet incendie, sur l'origine duquel des précisions doivent encore être apportées, **n'a pas fait de blessés**, explique-t-on chez Eurotunnel. « Le trafic a repris une heure plus tôt que nos premières anticipations ». Les **Eurostar**, auxquels la priorité a été donnée, ont été **les premiers à emprunter le tunnel**. Selon le **compte Twitter** d'Eurostar, **le trafic devait revenir rapidement à la normale**. Les retards devraient être absorbés en cours de nuit.

Sur l'**A16**, les automobilistes, pris dans des **bouchons**, ont été informés par un message de la situation.

<http://www.lavoixdunord.fr/region/calais-le-tunnel-sous-la-manche-de-nouveau-ouvert-ia33b0n862618> (consulté le 30 novembre 2013)

2.3.5 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 1ste 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 2de graad beperkt die ondersteuning zich meestal 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.

In de 3de graad kan men geleidelijk aan meer onverwachte elementen in het gesprek laten invoeren. Leerlingen kunnen dan wel in beperkte mate (het begin van) hun gesprek voorbereiden en enkele kernwoorden noteren, maar weten op voorhand niet welke wending het gesprek zal nemen. A/B fiches met enkele «effets de surprise» lenen zich hier uitstekend toe. De leerling leert op deze wijze autonoom te functioneren en zal na verloop van tijd weinig tot geen kernwoorden meer nodig hebben.

Je kan ze laten oefenen in groepjes: groepswerk en pairwork vinden leerlingen veiliger en plezieriger dan individueel werk en horen bij de aard van gespreksvaardigheid. Bv. een groepje van vier bereidt een gesprek 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. 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.

SPREKEN EN GESPREKKEN VOEREN/MONDELINGE INTERACTIE

2.3.6 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 hun bij dergelijke werkvormen gegeven wordt. Je kan 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 de doelstellingen van de opdracht op voorhand: de leerlingen weten dan precies wat je van hen verwacht. Je geeft bij voorkeur een duidelijke timing aan en het beoogde resultaat.

- De instructies worden gegeven vooraleer de leerlingen zich verplaatsen.
- Je voorziet 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.

2.3.7 Hoe reduceer je stress bij mondelinge opdrachten?

Nogal wat leerlingen 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

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.

ECART D'INFORMATION

Een andere manier om stress te reduceren 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 kattenbelletje 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.

OUTILS

Je voorziet ook best de **middelen** om tot een efficiënte communicatie te komen. De opdracht zal beter gerealiseerd worden indien de leerling over de nodige middelen ("outils") beschikt: uitdrukkingen, grammatica, woordenschat, structuuraanduidingen die de spreektaak mogelijk maken en de efficiëntie ervan verhogen. Reik ook de nodige **modellen van teksttypen** aan (gesprek, argumentatieve tekst, verslag ...) 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 de hoogte zijn van de evaluatiecriteria. Voor de leerkracht is het op die manier eveneens gemakkelijk om een aangepaste feedback te geven.

2.3.8 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 als ze Frans spreken.

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 ingeoeffend 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 ingeoeffend 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 aanbrengen 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 zinnen ... op het bord of projecteer ze zodat leerlingen ze voortdurend zien.

2.3.9 Hoe integreer je kennis en vaardigheden?

Elke les rond spreek- of gespreksvaardigheid kan opgebouwd worden vanuit de andere vaardigheden of vanuit aanbidding 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 ingeoeft aan de hand van een schrijfoefening en bieden nu een variant aan binnen een spreekoefening;
- de leerlingen hebben de vervoeging van werkwoorden ingeoeft en gebruiken die nu om een tekening te beschrijven of om gebeurtenissen uit hun leven te vertellen;
- de leerlingen hebben de woordenschat van het formele telefoongesprek ingeoeft. Ze hebben op het internet een interessante aanbidding voor een vakantiejob gevonden en bellen naar de contactpersoon om meer informatie te bekomen.
- ...

2.3.10 Welke criteria kan/mag ik gebruiken bij de beoordeling van spreek- en gespreksvaardigheid?

Om de objectiviteit bij de evaluatie van de productieve vaardigheden te vergroten en meer feedback te kunnen geven aan leerlingen, gebruiken al heel wat leerkrachten een aantal **parameters**. De aard van de opdracht bepaalt de parameters. Elk van de parameters verwijst naar een belangrijk aspect van het spreekproduct. Deze criteria zijn afhankelijk van de aard van de opdracht en kunnen dus verschillen.

Vijf gebruikelijke criteria

- **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? Zijn de zinnen gevarieerd?

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.

Analytische score

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

Informeer leerlingen over de beoordelingscriteria

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 ze zelf 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 normen 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 zelfstandigere taalleerders te maken. Ze kunnen immers ook zichzelf en/of hun klasgenoten beoordelen op basis van deze criteria. Het blijkt bovendien dat leerlingen het meeste leren door anderen te horen en te beoordelen. Dit hoeft daarom niet de volledige klas, anders wordt dit bijzonder tijdrovend: een deel van de klas kan je aan het werk zetten, terwijl het andere deel de spreekopdracht maakt en evalueert.

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 lesgroep 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.

2.3.11 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 zijn die de leerlingen in contact brengt met het Frans. Je moet dus een echte 'getuige' zijn van het Frans en zijn cultuur.

In de 3de graad zou de instructietaal vrijwel uitsluitend Frans moeten zijn. Dat biedt veel mogelijkheden 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 dat best tot het strikte minimum.

2.3.12 Hoe kun 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 indirect veronderstellen. De moeilijkheidsgraad ligt hier bijzonder hoog en kan bijgevolg enkel binnen sommige taalsterke klassen aan geboden worden.

2.3.13 Hoe kun 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 gebruikmaken van ondersteunend visueel en auditief materiaal, van sleutelwoorden of een spreekkader.

- **In de klas behandelde teksten**

Voor minder taalsterke leerlingen is het belangrijk mondelinge oefeningen **stapsgewijs op te bouwen**. Je kunt 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.

- **Niet op basis van behandelde teksten**

Als de leerlingen bijvoorbeeld iets moeten vertellen over zichzelf of verslag moeten uitbrengen over 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 gebruik kunnen 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?

2.3.14 Hoe kun 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 kunt 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...). Dat geldt overigens ook voor de evaluatie van spreekoefeningen bij grotere groepen.

2.3.15 Wat betekent «gefundeerd» spreken/gesprekken voeren?

In de 3de graad situeren de meeste opdrachten zich op het **beoordelend verwerkingsniveau**. Leerlingen moeten een waardering kunnen toelichten (Spr 7, Gespr 2) en een gefundeerd standpunt naar voor brengen (Spr 8, Gespr 2). Dit gaat verder dan enkel maar een mening formuleren. Leerlingen

moeten hun argumenten opbouwen en tegelijkertijd rekening houden met andere meningen. Het nuanceren en zich kunnen inleven in andere standpunten verstevigt de argumentatie.

2.4 Schrijven

De volgende vragen krijgen hieronder een antwoord:

- 2.4.1 Hoe implementeer je de taakgerichte benadering in schrijfopdrachten?
- 2.4.2 Hoe kies je de schrijftaken?
- 2.4.3 Wat met vormcorrectheid?
- 2.4.4 Hoe integreer je kennis en vaardigheden?
- 2.4.5 Welke criteria kan/moet ik gebruiken bij de beoordeling van schrijfvaardigheid?
- 2.4.6 Hoe kun je differentiëren in schrijfvaardigheid?
- 2.4.7 Hoe bied je houvast voor een productietaak?
- 2.4.8 Wat zijn de voordelen van samenwerken?
- 2.4.9 Zijn dictees zinvol?
- 2.4.10 Welke verschillen zijn er tussen het basisleerplan en het leerplan met component Moderne talen?

2.4.1 Hoe implementeer je de taakgerichte benadering in schrijfopdrachten?

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	Sch 8: Informele en formele brieven, kaartjes, mails en andere digitale teksten schrijven
Situatie/context	Om wat extra zakgeld te verdienen, ben je op zoek naar een leuke weekendjob. Je plaatselijke supermarkt zoekt studenten om in het weekend en tijdens de vakanties te werken. Er werd hiervoor een oproep geplaatst op de facebookpagina. Jij wil je kandidaat stellen.
Taak	Je schrijft een korte sollicitatiebrief om je voor te stellen. Motiveer ook waarom je daar wil werken.

Een schrijftaak moet uiteraard ingebed zijn in een ruimere leercontext. In de lespraktijk zal deze schrijftaak dan ook voorafgegaan zijn door bv. een luister- of leesopdracht rond hetzelfde thema; een gesprek onder medeleerlingen over hun ervaringen als jobstudent; een presentatie (cijfers, tendensen, risico's ...) van één van de leerlingen rond dit thema; oefeningen op woordenschat of grammaticale constructies (bv. *comment exprimer but, cause et conséquence, l'accord du participe passé*). De leerlingen weten ook – via modellen, voorbeelden – hoe ze een brief of mail moeten opstellen: aanspreking, slotformule, samenhang en structuur, taalregister ...

2.4.2 Hoe kies je de schrijftaken?

De belangrijkste leidraad bij de keuze van schrijftaken zijn de leerplandoelstellingen. Ze geven aan welke **soorten teksten** de leerlingen moeten leren produceren én op **welk niveau**.

De **tekstkenmerken** geven de moeilijkheidsgraad aan van de teksten die in aanmerking komen in de 3de graad.

Leerlingen moeten groeien in zelfstandigheid, en dat is niet anders bij schrijfvaardigheid. In een eerste fase moeten de leerlingen daarom kunnen buigen over zoveel mogelijk authentieke voorbeelden of modellen²⁴. De nadruk ligt hierbij niet bij het letterlijk overnemen van zinnen of formuleringen, wel bij voeling krijgen met de tekstgenres (register, aanspreking, opbouw ...).

²⁴ Het leren opzoeken en hanteren van goede modellen kan bijdragen tot het ontwikkelen van compensatiestrategieën.

Het uiteindelijke doel is dan zelfstandig geschreven teksten te produceren, in aanverwante situaties. Hoe vertrouwd de tekstsoort, hoe meer persoonlijke inbreng kan worden gevraagd.

2.4.3 Wat met vormcorrectheid?

Vormcorrectheid bepaalt mee de kwaliteit van een tekst, maar bepaalt niet uitsluitend de schrijfvaardigheid van de taalleerder. Om schrijfvaardigheid in zijn totaliteit te beoordelen, dienen ook andere factoren in rekening worden gebracht: de helderheid/precisie waarmee iemand zich uitdrukt, de logisch opbouw van zinnen en alinea's, het hanteren van een correct taalregister, het beheersen van tekstconventies ...

Bovendien hangt het belang van vormcorrectheid ook voor een stuk af van het type tekst: formeel (zakelijk, academisch) of informeel (bij chatten, bloggen, sms'en, twitteren). Leerlingen moeten vooral bewust gemaakt worden van deze verschillende taalregisters: In formelere contexten schrijf je immers anders dan naar vrienden; bepaalde uitdrukkingen/ woorden/formuleringen zijn aanvaardbaar in de éne (geschreven) tekst, maar niet in de andere.

Niettemin mag je in de 3de graad aso te allen tijde een degelijke vormcorrectheid verwachten. De spellingchecker van een tekstverwerkingsprogramma of andere free software (bv. bonpatron²⁵) kunnen hier uitstekende dienst verlenen, naast het vertrouwde woordenboek of een woordenlijst.

Wanneer de leerling een beroep kan doen op modellen, waaruit passages kunnen worden overgenomen, mag de vraag naar vormcorrectheid nog dwingender zijn.

2.4.4 Hoe integreer je kennis en vaardigheden?

Zoals reeds aangehaald (2.4.1) bestaat een schrijfoopdracht zelden zonder ruimere leercontext.

Zo wordt een schrijfoopdracht vaak gezien als een productieve opdracht binnen een lessenreeks, als aanvulling bij lees-, luister-, spreek- of gespreksopdrachten rond eenzelfde thema.

Een schrijfoopdracht kan eveneens opgesteld worden als een transferopdracht of als een open, communicatief-creatieve opdracht bij het verwerven of verwerken van de taalkundige component (woordenschat, grammatica) of van culturele kennis.

Voorbeeld 1

Leerplandoelstelling	TC1 : Exprimer une opinion /un jugement/un sentiment
Situatie/context	Ta cousine Juliette (15 ans) est malade depuis des semaines : fièvre, crampes ... Elle a déjà beaucoup maigri et ta tante (Zahra) et ton oncle (Max) se font des soucis. Après quelques mois et beaucoup d'exams médicaux, tu reçois un texto de ta tante : « Ils ont trouvé pour Juliette : la maladie de Crohn. Enfin. Petit soulagement quand même. Faut que je m'informe ... A+ Tante Zahra »
Taak	Envoie un mail/courriel à toute la famille pour dire ce que tu penses de la nouvelle et pour les encourager un peu.

Grille d'évaluation

Performance globale	0	1	2		
Respect de la consigne et des conventions du genre (courriel)	0	1	2	3	
Exprimer une opinion /un jugement/un sentiment	0	1	2	3	
Etendue	0	1	2	3	
Correction linguistique	0	1	2	3	4

²⁵ <http://bonpatron.com/>

Voorbeeld 2

Leerplandoelstelling	SCH 2 : Een mededeling schrijven
Situatie/context	Selon le conseil des élèves, la qualité des repas à la cantine est déplorable. En plus, on trouve à l'école un distributeur qui ne contient que des friandises. Puisque vous voulez des aliments sains et nutritifs à l'école, vous lancez une pétition parmi les élèves et leurs parents. Avec cette pétition vous espérez convaincre le directeur de votre école de changer de cap en matière de nourriture.
Taak	Tu écris le texte introductif de cette pétition (120 mots). Explique bien ce qu'on pourrait faire mieux et pourquoi on devrait faire mieux.

Grille d'évaluation

Respect de la consigne	0	1					
Attrait/conviction	0	1	2	3	4	5	
Articulation et cohérence (struct. + artic.)	0	1	2				
Etendue	0	1	2	3			
Correction linguistique	0	1	2	3	4		

In dit geval, kunnen, naast de algemene beoordeling van de schrijftaak (helderheid van de boodschap, opbouw van de mail, algemene vormcorrectheid, register, ...) ook punten toegekend worden voor het toepassen van kenniselementen als grammatica en woordenschat.

Te vaak immers gebruiken leerlingen vormen en formuleringen correct binnen afgebakende toetsvragen, maar gebruiken ze die niet correct binnen de opgegeven schrijfoopdrachten. Vandaar dat leerkrachten moeten streven naar deze geïntegreerde manier van kennisverwerking.

2.4.5 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 schrijfoopdracht.

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

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 vlotheid/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 kunnen spraakkunst en woordenschat belangrijke criteria zijn.

Voorbeelden van evaluatieroosters

- Evaluation de la synthèse**

Respect de la consigne	0	0,5	1			
Articulation et cohérence de la synthèse (pertinence des articul.)	0	1	2	3	4	5
Pertinence du résumé des informations	0	1	2	3	4	5

Morphosyntaxe (complexité des phrases)	0	0,5	1	1,5	2	
Etendue	0	0,5	1	1,5	2	
Correction formelle	0	1	2	3	4	5

• Evaluation d'un rapport

Contenu	respect de la consigne, développement, cohérence	.../6				
	Développement	0	0 ⁵	1	1 ⁵	2
	Cohérence et cohésion	0	0 ⁵	1	1 ⁵	2 2 ⁵
	Respect du canevas	0	0 ⁵	1	1 ⁵	
Langue	correction	.../5				
	Compétence morphosyntaxique - 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> - B1 <i>Correction suffisante malgré une légère influence de la langue maternelle (ordre des mots/structures), fautes qui peuvent être corrigées rétrospectivement</i>	0	0 ⁵	1		
	Compétence lexicale - A1/A2 <i>Vocabulaire de survie, lexique peu précis, emploi fréquent de mots inappropriés/passe-partout</i> - B1 <i>Vocabulaire quotidien et périphrases mais parfois emploi de mots inappropriés/mots passe-partout</i>	1 ⁵	2	2 ⁵		
		0	0 ⁵	1		
		1 ⁵	2	2 ⁵		
Langue	prise de risque	.../4				
	Degré d'élaboration des phrases <i>phrases complexes (subordination) et variées</i>	0	0 ⁵	1	1 ⁵	2
	Richesse du lexique <i>variations pour éviter les répétitions, expressions idiomatiques et familières, enrichissement conscient du lexique</i>	0	0 ⁵	1	1 ⁵	2
Total		.../15				

2.4.6 Hoe kun je differentiëren in schrijfvaardigheid?

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

Aard van de opdracht

- halfopen opdrachten met ruime inbreng van de leerling waarbij zij gebruikmaken van ondersteunende modellen;
- open opdrachten waarbij de leerling zelfstandig te werk gaat. De leerling gebruikt het model als basis waarop hij zelfstandig de inhoud verder kan uitwerken of vertrekt niet vanuit een model.

De omstandigheden kunnen de schrijfp opdracht 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 kan gebruiken;
- als de leerling zijn schrijfp opdracht thuis kan afmaken of op het einde van de les moet afgeven.

De kwaliteit van het schrijfproduct:

- langere teksten vragen een grotere inspanning dan kortere;
- het publiek waarvoor een tekst geschreven wordt, kan verschillen. Dit brengt een ander register of zelfs andere tekstconventies met zich mee. (bv. mededeling mailen aan een collega vs. mededeling mailen aan alle personeelsleden; een ooggetuigenverslag voor de politie vs. een fait divers);
- het onderwerp kan verschillen waardoor er meer (bij een gekend onderwerp) of minder precisie mag verwacht worden in de gebruikte woordenschat.

2.4.7 Hoe bied je houvast voor een productietaak?

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:

- gebruikmaken van een model ;
- digitale en niet-digitale hulpbronnen (woordenboeken, grammatica's, spellingchecker ...) en gegevensbestanden raadplegen en de gevonden informatie correct gebruiken.

Bij schriftelijke productietaken, moeten de leerlingen dus de mogelijkheid en de gelegenheid krijgen om met deze instrumenten te leren werken. Ook bij het toetsen van schrijfvaardigheid is het aangewezen om de leerlingen de bovenvermelde hulpmiddelen te laten gebruiken.

Bovendien produceren de leerlingen verschillende tekstsoorten met elk hun eigen tekstkenmerken. Het is belangrijk om deze kenmerken te expliciteren. Je kan vertrekken van **modellen en/of kijkwijzers/referentiekaders** die de leerlingen de nodige houvast bieden bij het realiseren van de opdracht.

Een voorbeeld

<i>Situation²⁶</i> <i>Vous utilisez souvent votre téléphone portable et vous n'êtes pas satisfait de votre actuel opérateur. Vous écrivez au service commercial pour mettre fin au contrat et expliquer les raisons de votre déception.</i>
<i>Document de base</i> <i>Forfait Futur Telecom</i> <i>pour téléphone portable illimité le soir</i> <i>à partir de 54.90 €/mois (Contrat de 25 mois)</i> <i>Les points forts</i> ✓ <i>Appels illimités de 21h à 8h</i> ✓ <i>Prix hors forfait : 0,38€/min.</i> ✓ <i>SMS illimités 24/24 vers tous les opérateurs</i> ✓ <i>Internet et mails illimités</i>
<i>A quoi faut-il faire attention lors de la rédaction ?</i> ☐ <i>analyser le sujet et l'identifier (le statut du rédacteur, le statut du destinataire, le type de texte attendu)</i> ☐ <i>identifier l'intention de communication principale du texte à rédiger</i> ☐ <i>trouver des idées et des exemples pour défendre votre point de vue</i> ☐ <i>organiser vos idées et faire un plan cohérent</i> ☐ <i>utiliser des connecteurs pour indiquer la progression logique</i> ☐ <i>adapter la mise en page</i> ☐ <i>adopter un style formel</i> ☐ <i>commencer et conclure de manière adéquate</i>

²⁶ Réussir le Delf (B2), Les éditions Didier, Paris, 2010.

- ☐ *corriger les erreurs de syntaxe et d'orthographe en vous relisant*
- ☐ *utiliser différents types de phrases simples et de phrases complexes*

Een ander interessant hulpmiddel voor de leerlingen, is een **instructiekaart**. Deze instructiekaart geeft in algemene bewoordingen weer op welke manier leerlingen een (complexere) schrijfp opdracht stapsgewijze uit kunnen voeren. Een dergelijke instructiekaart kan dan deel uitmaken van de 'hulpbronnen' waarnaar de leerling steeds kan teruggrijpen.

Instructiekaart schrijfp opdracht

1. ORIËTEREN	
1.1 Algemeen	Wat is het doel? Wie gaat dit lezen? Welke stijl?
1.2 Terugkijken	Heb ik reeds zo'n opdracht uitgevoerd? Wat zijn de eventuele moeilijkheden of te vermijden fouten?
1.3 Vooruitzien	Aandachtspunten? Structuur?
2. VOORBEREIDEN	
2.1 Onderwerp	
2.2 Hoofdgedachte	
2.3 Belangrijke informatie	
3. UITVOEREN	
3.1 Schema maken	Wie? Wat? Waar? Wanneer? Hoe?
3.2 Indeling	Inleiding Midden Slot
3.3 Aandacht voor :	Woordkeuze Zinsbouw Spelling Alinea's Lay-out ...
3.4 Herlezen en corrigeren	
4. REFLECTEREN	
4.1 Terugkijken	Inhoud goed voorbereid? Problemen?
4.2 Vooruitzien	Succesvolle aanpak? Hoe mijn aanpak verbeteren?

2.4.8 Wat zijn de voordelen van samenwerken?

Als leerlingen in groepjes van twee of drie samenwerken, kan dit hun aandacht en concentratie stimuleren. Leerlingen en leerkrachten ervaren vaak een grotere betrokkenheid bij de les of taak.

Trouwens, leerlingen leren vaak beter van elkaar dan van de leraar. Om tot een gezamenlijk schrijfproduct te komen, is immers over het algemeen een gezonde dosis overleg nodig. Leerlingen komen daarbij tot een sterker bewustzijn van de vereisten van het product.

Verder worden tijdens het overleg stevast verschillende formuleringen/woordkeuzes voorgelegd. Dit overlegmoment kan dus ook als leermoment beschouwd worden. Het zoeken naar de meeste geschikte formulering maakt dat de drempel naar het gebruik van grammatica's, online-hulpbronnen, woordenboeken minder groot is dan bij een individuele taak.

Door het invoeren van een groepswork, wordt het produceren van een kwalitatieve schrijftaak voor heel wat leerlingen veel haalbaarder. In klassen met een groot niveauverschil op het gebied van taalvaardigheid, moet de leerkracht wel de nodige aandacht hebben voor de groepssamenstellingen.

2.4.9 Zijn dictees zinvol?

Het traditionele dictee behoort niet meer tot de moderne didactiek. Een dictee oefent slechts een beperkt aspect van schrijfvaardigheid, de vormcorrectheid. Het is om die reden geen echte schrijfvaardigheid (zie ook 2.3.3. Wat met vormcorrectheid). Wat wel kan, is een zogenaamd 'gatendictee', waarbij bv. vanuit een zinvolle context courante spelproblemen worden aangereikt.

Niettemin mag je in een 3de graad aso zeker een degelijk niveau van vormcorrectheid verwachten van je leerlingen. Er mag dan ook een deel van de aandacht gaan naar het inoefenen van deze vormcorrectheid. Andere vormen van dictee, kunnen dan ook zeer nuttig én motiverend zijn voor de leerlingen.

Loopdictee

Je groepeer de klas in 'pairs' en brengt een tekst aan die niet zichtbaar is voor de rest van de klas. Leerling A loopt naar de tekst en leest een deel, loopt dan naar leerling B en zegt wat hij heeft gelezen. Leerling B schrijft het neer. Met een beurtrol werken ze zo de hele tekst af en helpen elkaar bij moeilijkere woorden. De leerlingen memoriseren zowel de inhoud als de schrijfwijze.

Dictoglos

Je neemt best een tekst die aansluit bij het thema dat je behandelt en waarin ingeoeffende kenniselementen aan bod komen. De leerlingen zijn ingedeeld in groepjes van twee of drie.

Je leest de tekst tweemaal voor, aan een normaal tempo. De eerste keer luisteren de leerlingen enkel, de tweede keer mogen ze aantekeningen maken. 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, maar 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.

Wanneer je merkt dat leerlingen moeite hadden met bepaalde passages uit een luisteroefening (zie ook luistervaardigheid), kan je deze passages ook verwerken in een dictee, zoals hierboven beschreven.

2.4.10 Welke verschillen zijn er tussen het basisleerplan en het leerplan met component Moderne talen?

De **tekstkenmerken** in het leerplan voor moderne talen tonen hier en daar een verschil met die van het basisleerplan. De exhaustieve leerlijn voor schrijven (zie 2.7.5) toont de verschillen met het basisleerplan.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de verschillen wat de tekstkenmerken betreft.

Criteria		Tekstkenmerken in lp. moderne talen/in basisleerplan
inhoudelijke elementen	behandeld onderwerp	- vrij concreet - eigen leefwereld en dagelijks leven - ook onderwerpen van meer algemene aard (spreken en schrijven)/af en toe (voor schrijven)
	taalgebruikssituatie	- voor de leerlingen relevante en vertrouwde taalgebruikssituaties/vertrouwde (schrijven) - met aandacht voor digitale media
formele aspecten: structuur, samenhang en lengte	complexiteit van de zinnen	- enkelvoudige zinnen en samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
	tekststructuur	- duidelijke tekststructuur waarbij de indeling in alinea's en de standaard layout zijn toegepast (schrijven) - tekststructuur met een zekere mate van complexiteit (schrijven)/met een beperkte mate van complexiteit (schrijven)
	lengte	- af en toe langere teksten/ vrij korte en af en toe langere teksten
taalgebruik	tempo en vlotheid (spreken en mondelinge interactie)	- met af en toe/ met eventuele herhalingen en onderbrekingen die de communicatie evenwel niet storen - tempo dat aanleunt bij een natuurlijk spreektempo/normaal tempo

	woordenschat	- frequente en minder frequente/frequente woorden - voldoende uitgebreid om de spreek-, gespreks- en schrijftaken uit te voeren
	taalvariëteit	- standaardtaal - informeel en formeel

Via **de realisatie van SET verdiepen en verbreden** de leerlingen in de richting met Moderne talen ook productieve vaardigheden (zie 2.5).

2.5 Realisatie van SET bij productieve vaardigheden

Inleiding (herhaling)

In dit leerplan worden de SET gekoppeld aan de leerplandoelen. Er is immers een duidelijke samenhang tussen de leerplandoelen en de specifieke vorming. De SET beogen een verbreding van de communicatieve vaardigheden en streven ook het bevorderen van het verdiepend studeren, beschouwen en het verwerken van taalfenomenen na.

Dit impliceert enerzijds het **toepassen van theoretische modellen en referentiekaders** eigen aan het wetenschapsdomein van de talen. Leerlingen in de richting Moderne talen kunnen bv. metataal hanteren bij het bestuderen van taalfenomenen, ze kunnen referentiekaders (bv. kenmerken van tekstsoorten, kijkwijzers (met criteria) bij specifieke taaltaken, kenmerken van literaire stromingen, narratologische schema's, ...) toepassen bij de analyse. Anderzijds impliceren de SET een **hoger verwerkingsniveau van opdrachten en oefeningen**.

De samenhang tussen de leerplandoelen en de SET wordt weergegeven op basis van drie overzichtstabellen: één voor receptieve vaardigheden, één voor productieve vaardigheden en één voor de onderzoekscompetentie.

De leerlingen kunnen beluisterde en gelezen informatieve, narratieve (en artistiek-literaire: enkel voor spreken) teksten samenvatten (<i>Spr 3 + Sch 5</i>) en een presentatie geven. (<i>Spr 5</i>) + (<i>IC 2</i>)	
SET 1 T&Co	↪ domeinspecifieke teksten, zoals zakelijke en wetenschappelijke, structureren, verwerken en gepast presenteren in functie van de ontvanger;
De leerlingen kunnen een gefundeerd standpunt naar voor brengen (bij beluisterde en gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten: enkel voor spreken) (onder de vorm van een informatieve en argumentatieve tekst: enkel voor schrijven). (<i>Spr 8 + Sch 10</i>)	
SET 9 T&Cu	↪ gevoelens en leeservaringen op een creatieve manier vorm geven;
SET 17 OC	↪ een onderzoeksopdracht voorbereiden, uitvoeren en evalueren over een literair en/of linguïstisch vraagstuk;
SET 18 OC	↪ de onderzoeksresultaten en conclusies rapporteren en ze confronteren met andere standpunten.
De leerlingen beheersen volgende strategieën en kunnen ze doeltreffend inzetten:	
SET 2 T&Co	vanuit een communicatiemodel reflecteren op talige communicatie en die waar nodig bijsturen;
SET 11 T-S	mondelinge en schriftelijke strategieën inzetten en passende hulpmiddelen hanteren om inzicht te verwerven in spellingsysteem, uitspraak, betekenis van woorden, zinsconstructies en de relatie klank-teken;

SET 12 T-S	mondelinge en schriftelijke strategieën inzetten om hun taalleerproces autonoom te evalueren, bij te sturen en verder te zetten.
----------------------	--

ALGEMEEN

De ultieme **handelingswerkwoorden** die in de 4 eerste SET in bovenstaande tabel gebruikt worden, situeren zich telkens op het vlak van de productie. Daarom worden ze in deze lijst opgenomen. Dat neemt niet weg dat bij het realiseren van deze SET, de leerlingen een beroep doen op receptieve vaardigheden die aan de basis liggen van de taak.

Om deze taken uit te voeren ontwikkelen de leerlingen **strategieën**. Ze staan omschreven in de 3 laatste SET in de tabel.

SET 1

Toelichting

SET 1 situeert zich in het verlengde van de leesvaardigheid. De teksten betreffen echter in dit geval **verschillende domeinen**: humane wetenschappen, cultuur, politiek, geschiedenis, sport, exacte wetenschappen ... Ze worden op een structurerend niveau gelezen. De leerlingen moeten hiervan een mondelinge presentatie brengen, met een geschreven ondersteuning in de vorm van een structuurschema, een mindmap, een digitaal ondersteunde presentatie ...

Als bijkomende opdracht houden ze rekening met hun doelpubliek bij het formuleren van de tekst. Bv. (jongere) medeleerlingen, leerkrachten, een externe jury, ouders van leerlingen ...

Criteria om aan een goede publiek - en doelgerichte communicatie te voldoen zijn hier van toepassing. Het is zeker nuttig om de nodige **kijkwijzers**²⁷ aan te reiken om de leerlingen zo efficiënt mogelijk te laten **reflecteren** op het overbrengen van hun boodschap.

1 Begrijpelijkheid

Gesproken boodschap	Geschreven boodschap
zie punt 2.2 (SET 3)	

2 Gepastheid

Gesproken boodschap	Geschreven boodschap
zie punt 2.2 (SET 3)	

3 Correctheid

Gesproken boodschap	Geschreven boodschap
☐ Ik heb taalfouten vermeden (foute verwijswoorden, getalfouten ...). ☐ Ik heb mijn zinnen correct opgebouwd. ☐ Ik heb correct Frans gesproken. ☐ Ik heb de inhoud gecheckt en gedubbelcheckt. ☐ Ik heb waar nodig betrouwbare bronnen geraadpleegd.	☐ Ik heb de correcte spelling gebruikt en bij twijfel de nodige bronnen geraadpleegd. ☐ Ik heb de leestekens correct gebruikt. ☐ Ik heb correcte voetnoten en een correcte bibliografie gebruikt.

4 Aantrekkelijkheid

Gesproken boodschap	Geschreven boodschap
---------------------	----------------------

²⁷ Vandekerckhove J. e.a. (2009), Competent, een algemene didactiek in 101 lemma's, Van In.

☐ Ik heb enthousiast gesproken. ☐ Ik stond ontspannen en zelfverzekerd voor de groep. ☐ Ik heb stopwoorden vermeden. ☐ Ik heb visuele en auditieve ondersteuning gebruikt. ☐ Ik heb een rijke, afwisselende taal gebruikt.	☐ Ik heb op mijn stijl gelet. ☐ Ik heb voor een leuke lay-out gezorgd (bv. pertinente illustraties). ☐ Ik heb voor een gevarieerd woordgebruik gezorgd en herhalingen vermeden.
---	--

Suggesties

De leraar stelt een map met een keuze aan zakelijke en/of wetenschappelijke teksten ter beschikking van de leerlingen. Ze kiezen telkens een artikel, lezen het, stellen een schema of een samenvatting op van de tekst. Als de leerlingen enkele artikels gelezen hebben, organiseert men een activiteit waarbij elke leerling om beurt een korte mondelinge samenvatting brengt. Hij voorziet hierbij één of twee vragen om een korte discussie op gang te brengen. De bedoeling is om verschillende leerlingen tijdens één les aan bod te laten komen.

Tips

Domeinspecifieke Franse tijdschriften:

Humaan wetenschappelijk :

L'Histoire

Géo Histoire

Psychologies

Vulgariserend wetenschappelijk:

Science et Vie (Junior)

Comment ça marche?

Ça m'intéresse

Maatschappelijk (jongeren 16+)

Phosphore

Maatschappelijk (volwassenen)

Réponse à tout

Uitgewerkte opdracht

Le portfolio d'apprentissage

Neem contact op met uw pedagogische begeleider.

SET 9

Suggesties

- De leerlingen maken van een gelezen boek (roman, toneelstuk) een reclamebrochure met een (korte) analyse van bepaalde aspecten (personages, inhoud, thema, decor, enz.)
- Zij geven de inhoud van een roman of toneelstuk weer als gedicht, recept, affiches, collages, enz.
- De leerlingen maken een digitaal ondersteunde presentatie, een originele leesportfolio, een collage of (her)schrijven een gedicht en stellen dit voor aan de klas.
- Na het lezen van een narratieve of artistiek-literaire tekst, spelen de leerlingen een rollenspel waarin hetzelfde verhaal en/of dezelfde thematiek aan bod komen en dat ze zelf uitgewerkt hebben.
- De leerlingen kruipen in de huid van een (bekend) auteur (van wie een aantal teksten gelezen werden en bv. ook de biografie) en één of meerdere leerlingen maken een interview over zijn werk en/of leven.
- Na het lezen van een boek of een kortverhaal naar keuze, verzorgen de leerlingen een presentatie over het werk. Dat kan in een traditionele opstelling (spreekbeurtvorm). Een interessant alternatief is het doorschuifstelsel. De leerlingen zitten per vier (of per twee) aan tafeltjes. Twee leerlingen (of één) stellen hun boek voor. De andere twee leerlingen (of één) luisteren eerst naar de uitleg en stellen nadien kritische vragen. Deze oefening duurt ongeveer 5 à 6 minuten. Nadien schuiven de leer-

lingen die geluisterd hebben door naar een volgende tafel waar een andere presentatie begint. De volgende les worden de rollen omgewisseld: de leerlingen die geluisterd hebben presenteren dan hun boek.

Tips

Lees ook de suggesties om taakgericht te werken rond artistiek-literaire teksten in hoofdstuk 2.1.

SET 17 en 18

Lees hierover meer in hoofdstuk 3.3.

SET 2

Toelichting

Zoals reeds gezegd bij de interpretatie van SET 1 en SET 3 (in hoofdstuk 2.2) is het communicatiemodel gekend vanuit het vak moedertaal.

Leerlingen zijn vertrouwd met het verbale en non-verbale communicatieproces. Ze kunnen zich vragen stellen over de **zender**, de **ontvanger** en de **boodschap** (de tekst).

De zender hoeft niet altijd één persoon te zijn, maar kan ook een groep mensen zijn. Dat geldt ook voor de ontvanger. In dat geval spreken we van een **publiek**. Als de zender een bepaalde groep ontvangers op het oog heeft, dan spreekt men van een **doelgroep**. De zender moet zijn boodschap afstemmen op de ontvanger. Publiekgerichte communicatie moet begrijpelijk, aantrekkelijk, gepast en correct zijn (zie SET 1 en SET 3).

Leerlingen zijn ook vertrouwd met het concept '**feedback**' in het communicatieproces.

Leerlingen kunnen doelen van zenders onderscheiden: informatief, instructief, overtuigend, activerend, diversiterend en/of emotioneel. Ze weten dat verschillende communicatiedoelen gecombineerd kunnen zijn in één boodschap. Ook de ontvangers streven doelen na: geïnformeerd worden, instructie krijgen, een standpunt bepalen, beslissingen nemen, vermaakt worden.

Leerlingen kunnen vanuit het vak moedertaal **tekstsoorten** herkennen.

Ze zijn ook vertrouwd met de factoren die een **communicatieve situatie** beïnvloeden: de relatie tussen zender en ontvanger, de tekstvorm, het medium en het tekstdoel.

SET 2 betreft een productieve strategie die verder bouwt op spreek- schrijf- en gespreksstrategieën zoals ze in de leerplandoelen geformuleerd zijn (Spr 10, Gespr 4 en Schr 13). Om deze strategie doeltreffend in te zetten, moeten de leerlingen o.a. vertrouwd zijn met vormelijke en inhoudelijke kenmerken van verschillende mondelinge en schriftelijke producties. Het is dan ook aangewezen om **kijkwijzers voor specifieke mondelinge en schriftelijke producties** aan te reiken om de kritische reflectie van de leerlingen te voeden. We geven hier één voorbeeld per productieve vaardigheid.

Spreekvaardigheid

<i>Pour présenter un point de vue construit et argumenté, je suis capable de/d' :</i>
☐ introduire un débat, la réflexion
☐ organiser clairement mon point de vue sur un problème
☐ développer des arguments autour d'une question ou d'un axe de réflexion
☐ donner des exemples appropriés pour illustrer mes arguments
☐ nuancer, anticiper des objections possibles à mon point de vue
☐ proposer une/des perspective(s) pour conclure et ouvrir le débat
☐ conclure le débat, la réflexion

Gespreksvaardigheid

<i>Pour participer à une conversation informelle, je suis capable de/d' :</i>
☐ entamer et entretenir la conversation
☐ participer activement : exprimer et exposer mes opinions et les défendre en fournissant des explications, arguments, commentaires

- ☐ *clôre une conversation*

Schrijfvaardigheid

Pour rédiger une lettre formelle, je suis capable de/d' :

- ☐ *respecter la mise en page*
☐ *choisir la bonne formule d'appel*
☐ *explicitier le but de la lettre*
☐ *impliquer le destinataire (cibler les arguments en fonction du destinataire)*
☐ *conclure la lettre et choisir la bonne formule de politesse finale*

Suggesties

- Bij het oefenen van gesprek- en spreekvaardigheid kan men de leerlingen die de rol van luisteraars vervullen op dat ogenblik, gepaste opdrachten geven waarbij ze aan de hand van een kijkwijzer (Is de uiteenzetting duidelijk? Noteer een aantal vragen die je aan de spreker zou willen stellen: bv. was er voldoende visuele ondersteuning? ...) gestimuleerd worden om de mondelinge productie kritisch te analyseren.
- Over het algemeen tracht je de leerlingen van de richting Moderne Talen meer in contact te brengen met *native speakers* (een spreker uitnodigen in de klas die over een bepaald onderwerp, zijn beroep bijvoorbeeld, komt vertellen); de leerlingen leren hierbij opschrijven in het Frans en interageren met de spreker.
- Na een gewone exploitatie van een luistertekst, kun je de transcriptie van een audio- of een video-document of een deel ervan iets uitvoeriger laten bestuderen door de leerlingen om hen vertrouwd te maken met de kenmerken van de spreektaal (reductie van fonetische, morfologische en syntactische elementen, versprekingen, onafgemaakte zinnen, de wijze waarop Franstaligen tijd winnen om hun gedachten te ordenen bij het spreken, enz.).
- Bij het bekijken van uitzendingen (het tv-journaal, informatieve programma's, ...) kan men na een inhoudelijke exploitatie van het document, de leerlingen laten nagaan op welke manier de programmamakers de interesse van de kijker proberen op te wekken en gaande te houden (van welke strategieën, afwisseling van interviews, beelden, ondertitels in het Frans, ... maakt men gebruik om de aandacht van de kijkers te bewaren?).

Tips

- Het leerpakket "Junior college" (www.kuleuven.be/onderwijs/juniorcollege/Taal/themas) besteedt een volledige module aan dit onderwerp.
- Raadpleeg de reeks *Le nouvel entraînez-vous DELF B1 en B2* uitgegeven bij Clé International. Deze werken bevatten heel wat leermiddelen en kijkwijzers om mondelinge en schriftelijke producties te analyseren.
- Raadpleeg het pdf-document met als titel "Textes en tous genres"

Uitgewerkte opdrachten

Genres et types de textes – cartes mentales

Genres et types de textes (le document sonore)

Les sites web sociaux

Neem contact op met uw pedagogische begeleider.

SET 11

Toelichting

Zoals SET 10, bouwt SET 11 verder op spreek- schrijf- en gespreksstrategieën zoals ze in de leerplandoelen geformuleerd zijn (Spr 10, Gespr 4 en Schr 13). Om deze strategieën doeltreffend te ontwikkelen dienen de leerlingen vertrouwd te zijn met productie- compensatie- en leerstrategieën. Het is dan ook nuttig om deze **strategieën te expliciteren**. Dat kan via het aanreiken van **kijkwijzers** bij receptieve en productieve opdrachten. Het is pas als leerlingen dergelijke strategieën leren ontcijferen dat ze deze bewuster zullen toepassen.

Om leerlingen te laten groeien in taalautonomie, is het ook primordiaal dat ze doeltreffend **de juiste hulpmiddelen** leren gebruiken. Allerlei tools zoals woordenboeken, grammatica's, spellingcontrole, tekstcorrectiesites ... moeten bij receptieve en productieve taken efficiënt ingezet kunnen worden.

Suggesties

- Laat strategieën ontcijferen in opnames van taalleerders die bepaalde taaltaken uitvoeren. Je vindt voorbeelden op de site www.ciep.fr/publi_evalcert/dvd-productions-orales-cecrl/index.php. Laat de taalproducties analyseren a.d.h.v. een kijkwijzer met strategieën. De leerlingen duiden aan welke toegepast werden.
- De leerlingen maken per twee dictees en mogen gebruikmaken van hun grammatica en woordenboek.
- De leerlingen maken individueel dictees die nadien door de andere leerlingen worden verbeterd aan de hand van grammatica, (elektronische) woordenboeken, handboek, enz.
- Bij de verbeteringen van taken en toetsen kun je contrastief werken met het Nederlands en het Engels, vooral bij fouten tegen de spelling en de morfosyntaxis.
- Je kan ook de leerlingen gericht opdrachten laten uitvoeren rond de 'faux amis'.

Tips

- Maak de leerlingen vertrouwd met betere online hulpmiddelen zoals *bonpatron.com* of *mijnwoordenboek.nl*.

SET 12

Toelichting

Het gaat hier om metacognitie: de leerlingen hebben kijk op mogelijkheden om een taal te leren, om een tekst aan te pakken, enzovoort en ze weten welke mogelijkheden daarvan bij hen of bij de situatie passen. Ze weten dus wat ze moeten doen om hun taalleerproces te evalueren. Ze kennen het belang van het formuleren en controleren van leeshypothesen. Ze bewaken bij zichzelf of ze de (zoals uit de zelfevaluatie is gebleken) veelvuldig gemaakte fouten, zo weinig mogelijk of zelfs niet meer maken, bijvoorbeeld tijdens het spreken. Het bijhouden van een taalportfolio ligt in het verlengde hiervan.

Uitgewerkte opdracht

Les outils linguistiques en ligne – quelques cas

Neem contact op met uw pedagogische begeleider.

2.6 ICT-integratie en aandacht voor de digitale media

De volgende vragen krijgen hieronder een antwoord:

- 2.6.1 Hoe kunnen we ICT-middelen inzetten?
- 2.6.2 Hoe kan ICT de verschillende vaardigheden ondersteunen?
- 2.6.3 In welke mate kunnen ondersteunende computertoepassingen leerlingen zelfstandiger laten werken?
- 2.6.4 Welke sites bieden interessant materiaal ?

2.6.1 Hoe kunnen we ICT-middelen inzetten?

Het gebruik van ICT-middelen is onontbeerlijk geworden in de klas en bij het zelfstandig werk van de leerling. ICT maakt deel uit van de leerwereld van jongeren en prikkelt hen meer dan papieren boeken of klassieke werkvormen. Daarom is het noodzakelijk 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 taaltaken met ruimte voor differentiatie qua tempo en ondersteuning.

Bij het begin van de 3de graad hebben de leerlingen normaal gezien al heel wat ICT-toepassingen geleerd. 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?

2.6.2 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 even waardevol dan dat van rechtstreekse programma's. Het digitale aanbod blijft bovendien langer beschikbaar en kan dus 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. Je kan hiervoor verschillende freeware gebruiken zoals youtube downloader, firefox download helper, keepvid, clipconverter...

Voor de leraar biedt het Internet zo heel wat luistermateriaal met een grote variatie in tekstsoorten: jeugdprogramma's, reclameboodschappen, aankondigingen, instructies, interviews, journaals, enz. Met de juiste infrastructuur (beamer) breng je een hele wereld in de klasruimte, als onderwerp van een les, maar ook als inleiding op een onderwerp of als tussendoortje. Verder kan je via een elektronische leeromgeving of via een intranet de gedownloade luisterteksten aanbieden aan de leerlingen. Wanneer de leerlingen dan over een koptelefoon of oortjes beschikken, kunnen ze zelfstandig oefenen. Bij deze manier van werken, kunnen de leerlingen op hun eigen tempo luisteren: ze kunnen immers het fragment stopzetten en opnieuw beluisteren.

Met het gratis programma Audacity kan je geluidsfragmenten bewerken die je in de klas wilt gebruiken, zoals bv. een liedje waaruit je bepaalde stukken wilt knippen. Ook video's kunnen bewerkt worden via bv. clip-converter of RealPlayer.

Je kan ook zelf een instructiefilmpje maken met een webcam, smartphone of tablet. Via een elektronisch leerplatform of via een aangemaakte QR-code (Quick Response) kan de leerling dan via zijn pc, smartphone of tablet toegang krijgen tot het filmpje. Zo kan hij op voorhand al instructies voor een taak, of uitleg bij een item thuis bekijken, zodat hij in de les direct aan de taak zelf kan beginnen werken. Dit noemt men het principe van flipped classroom.

Leerlingen leven in een beeldcultuur en zijn enthousiast wanneer audiovisueel materiaal wordt aangebracht. Ze zijn echter ook gewoon aan een constant aanbod van media en communicatiemiddelen en voeren vaak meerdere taken tegelijk uit. Dit heeft ongetwijfeld een invloed op de kwaliteit van de uitgevoerde taken, ook bij luisteren. De attitude om aandachtig en gericht te luisteren, moet dus blijvend geoefend worden.

ICT EN LEESVAARDIGHEID

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

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

Het web is een medium zonder fysieke houvast: geen omslag, inhoudsopgave of register. 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. Daarbij komt nog dat lezers van digitale bronnen eerder scannend lezen, in tegenstelling tot het eerder lineaire (van links naar rechts) lezen bij papieren bronnen. Om beter informatie te zoeken en vinden, is het daarom belangrijk dat leerlingen inzicht krijgen in de structuur van de webpagina.

Inzicht in de rubrieken van een startpagina kan helpen om gericht te zoeken en te lezen. Vaak zijn er standaardrubrieken waar je altijd een bepaald soort informatie kunt vinden. Dikwijls is er een indexpagina met een aantal trefwoorden, alfabetisch of thematisch gerangschikt, te vergelijken 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.

Wanneer leerlingen inzicht hebben in de structuur van een website, kunnen zij veel efficiënter informatie zoeken, in plaats van intuïtief te werk te gaan, via 'gissen en missen'. 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.

ICT EN DE SPREEK- EN GESPREKSVAADIGHEID

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 hun 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. Dat hoeft niet altijd een klassieke presentatievorm te zijn. Er zijn tegenwoordig ook meer flitsende vormen die jongeren meer aanspreken, zoals bijv. Prezi of Gloster. Mogelijkheden om hun spreekopdracht te ondersteunen vinden ze ook bij allerlei mindmapsoftware. Een mindmap of een woordenwolk kan eveneens een 'klassiek' spreekplan vervangen.

Er zijn ook heel wat internetsites waarop je korte mondelinge taaltaken (dialogen) of althans de voorbereiding erop kan inoefenen. Je vindt er heel wat via de site www.lepointdufle.net of door gericht te zoeken via Google.

Indien je beschikt over koptelefoons met microfoontjes kan je ook werken met Audacity, Audioboo of een ander programma waarmee je geluidsopnames kan maken. De leerlingen kunnen dan iets inspreken en zichzelf beluisteren.

Heel wat jongeren hebben tegenwoordig een tablet of smartphone. Die bieden hier ook heel wat mogelijkheden. Zo kunnen leerlingen iemand interviewen (bv. op excursie) en het interview opnemen met hun smartphone (eventueel via een gratis app zoals evernote). Op deze manier is de mondelinge taaltaak echt authentiek en zal ze de leerlingen meer motiveren en inspireren. Sommige leerlingen zijn ook zeer goed in het maken van filmpjes en zullen hier meer moeite voor doen dan voor een presentatie voor de klas. Leerlingen kunnen ook in groepjes een filmpje maken waarvoor ze een QR-code genereren, zodat ze achteraf elkaars filmpje kunnen bekijken.

Indien je samenwerkt met een Franstalige school, kun je de leerlingen in contact brengen met elkaar door ze bv. te laten skypen. Zo oefenen ze hun gespreksvaardigheid in een authentieke context die heel dicht aansluit bij hun leefwereld.

Tablets kunnen ingezet worden voor het opnemen van gesprekken, discussies De leerlingen zitten aan verschillende tafels en er is één tablet per tafel voorzien. Met de app *Easyvoice recorder*, creëer je lichte bestanden die je nadien via Google Drive bv. kunt delen.

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 dat kan dan weer aanleiding geven tot nieuwe fouten: woorden worden vergeten of zinnen kloppen niet meer. Voor vele leerkrachten is dit de reden waarom ze liever veraf blijven van tekstverwerking bij het inoefenen van schrijfvaardigheid.

Tekstverwerking opent nochtans een aantal didactisch bijzonder aantrekkelijke perspectieven. Het verdient dan ook aanbeveling om schrijfopdrachten ook in de klas op de computer te laten maken. Zo worden de leerlingen vertrouwd met tekstverwerkingsprogramma's en kunnen ze bijgestuurd worden indien nodig. Oefening baart immers kunst. De leerling kan zijn tekst ook zeer snel herschrijven nadat de leraar die heeft nagekeken. Je kunt een tekst ook digitaal corrigeren en doormailen naar de leerling.

Verder leren de leerlingen 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. Op dezelfde manier leren de leerlingen ook vlot eenvoudige (gratis) internetwoordenboeken gebruiken en worden ze ook aangezet om dat thuis te doen.

Het dient ook aanbeveling om leerlingen bewust te maken van het belang van correcte vormgeving van een tekst: uniform lettertype, interlinie, marges, witruimte rond titels ... Het is ook belangrijk dat leerlingen op een juiste manier hun bronnen vermelden. Maak hiervoor ook afspraken met de vakleerkracht en taalcollega's. Via "verwijzingen" in Word kan je de bronvermelding automatisch genereren conform bv. de APA-normen.

Leerlingen bij wie de ideeën al schrijvend opkomen en hun tekst constant bijwerken, moeten gewezen worden op het feit dat een tekst een samenhangend geheel moet zijn. Zij moeten hun tekst en hun tekststructuur daarom zeer kritisch kunnen nakijken, eventueel aan de hand van vragen, om na te gaan of hun tekst aan de eisen voldoet.

Andere leerlingen blokkeren soms voor hun scherm (het lege blad). Het is belangrijk dat die leerlingen de verschillende stappen van het plannen leren zetten. Dat proces kan ondersteund worden door een stappenplan of door een schrijfopdracht die in duidelijke stappen opgedeeld is.

Voor bepaalde taken kan het interessant zijn om je leerlingen een document te laten delen (met andere leerlingen en/of met de leraar) bv. via Google Docs of TitanPad. Zo kunnen ze samen aan één taak werken (bv. een groepswerk). Wanneer leerlingen een taak ook met de leerkracht delen, kan je als leraar een bepaalde taak ook opvolgen en bijsturen.

Sociale media zoals Facebook, Google+, Pinterest en Twitter kunnen eventueel ook aangewend worden. Indien je samenwerkt met een Franstalige school, kan je de leerlingen in contact brengen met elkaar door ze bv. te laten chatten. Zo oefenen ze hun schrijfvaardigheid in een authentieke context die heel dicht aansluit bij hun leefwereld.

De computer biedt ook de mogelijkheid om andere tekstsoorten te creëren. Zo kan je de leerlingen een blog laten aanleggen, een persoonlijke mening laten formuleren voor een forum (die je eventueel na correctie echt kunt laten publiceren), een stripverhaal maken rond een bepaald thema (aan de hand van freeware zoals bv. Pixton, make beliefs comix, storybird ...) ...

2.6.3 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 ...

SUGGESTIES

- Werken met een **ELO** of een elektronische leeromgeving. Een elektronische leeromgeving is een digitaal middel dat heel wat mogelijkheden tot e-learning bevat. Een aantal bekende ELO's zijn EloV (Blackboard), Smartschool, Dokeos, Claroline, Moodle, StudyPlanet (Tools2Team) en BZL Digitaal.
 - Een leeromgeving biedt de mogelijkheid om met de leerlingen te communiceren via een digitale postbus.
 - Het laat toe bestanden en opdrachten beschikbaar te maken, zowel thuis als in de klas. Presentaties en luisterfragmenten die in de klas getoond of beluisterd werden, kunnen in de leeromgeving geplaatst worden.
 - In de leeromgeving vindt de leerling extra oefenmateriaal. Remediëring, consolidering en het ontwikkelen van individuele leertrajecten worden op die manier mogelijk.
 - Leerlingen kunnen binnen een beschermd forum hun mening uiten over onderwerpen die in de les ter sprake kwamen.
 - De leeromgeving bevat bovendien een rapporteringsmodule waarin de leraar toetsen kan plaatsen en de vorderingen van zijn leerlingen kan volgen.
- Het is ook interessant om je leerlingen een document te laten delen (met andere leerlingen en/of met de leraar) bv. via Google Docs of Dropbox. Zo kunnen ze samen aan één taak werken of brainstormen van thuis uit (en dan bv. hun ideeën in een woordenwolk gieten). Of kun je als leraar een bepaalde taak opvolgen en bijsturen.
- Er zijn heel wat oefensites waar de leerling op eigen tempo kan werken op vaardigheden, grammatica, spelling en woordenschat (zie 1.1.4)
- Om je leerlingen te helpen bij het instuderen van bv. woordenschat kan je flashcards maken bv. met Quizlet. Je kan de leerlingen ook hun eigen flashcards laten maken.
- Overhoorsites zoals teach (teach2000 en teach WRTS) zijn ook interessant om leerlingen te helpen bij het studeren. Ze kunnen er zelf overhoringen maken met bv. woordenschat die ze moeten beheersen.
- De meeste schoolboeken en tijdschriften bieden extra materiaal en webquests aan op een cd of op een website. Dat materiaal blijft te vaak onderbenut.

Doordat de leerlingen allemaal individueel bezig zijn en op hun eigen ritme werken, is er ruimte voor differentiatie. Om te vermijden dat sommige leerlingen doodleuk de hele les op Youtube naar clips kijken, is het belangrijk dat je goede afspraken maakt en eventueel hun inspanningen evalueert. Je kunt als leraar de schermen van de leerlingen overnemen, zodat je kunt zien wat ze doen tijdens de les. Hoe dit werkt, vraag je best aan de ICT-verantwoordelijke.

2.6.4 Welke sites bieden interessant materiaal?

ICT	
http://tackk.com/10webtools	overzicht van interessante webtools voor leerkrachten
http://lingtlanguage.com/	beheer van mondelinge instructies/feedback in videovorm
http://www.ict4lt.org/	overzicht van talrijke ICT-mogelijkheden en werkvormen
ICT-gadgets voor de leerkracht	
http://www.wordle.net	woordenwolk maken
http://www.acapela.tv/en/talking-cards/	cartoons een korte tekst laten zeggen
http://animoto.com/	video's maken van je foto's, videoclips en muziek

http://www.grapheine.com/bombaytv/	ondertitels schrijven bij fragmenten uit Bollywoodfilms
http://www.flevideo.com/	QCM (maken) bij youtubefilmpjes
http://goanimate.com/	animatiefilmpjes maken
http://www.imagechef.com/	coole afbeeldingen maken
http://www.redkid.net/	coole afbeeldingen maken
http://en.linoit.com/	post-its wall met je leerlingen
http://padlet.com	post-its wall met je leerlingen
http://www.lyricstraining.com/	songteksten aanvullen van youtube
http://quadblogging.net/	bloggen met 4 klassen
http://www.fotobabble.com/	commentaar bij foto's zetten
http://www.voki.com/	sprekende avatars maken (bv. leraar)
Educatief materiaal FLE	
http://domus.grenet.fr/cuef/cito/citoprof/accueil.html	zoekmotor voor online-materiaal FLE
http://www.francofil.net/fr/fle_fr.html	Zoekmotor voor online-materiaal FLE
Portaalsites	
http://www.klascement.be	portaalsite voor educatief materiaal
http://www.arts.kuleuven.be/weboscope	portaalsite voor educatief materiaal
http://francaisenligne.free.fr	portaalsite voor educatief materiaal, volgens ERK
http://www.etwinning.net/	projectpartners in Europa vinden, materiaal delen
http://francparler.oif.org	portaalsite voor educatief materiaal (Frankrijk)
http://www.enseignons.be	portaalsite voor educatief materiaal (Wallonië-Brussel)
http://www.edufle.net	portaalsite voor educatief materiaal (Frankrijk)
http://leplaisirdapprendre.com	portaalsite voor educatief materiaal (Frankrijk)
http://www.platea.pntic.mec.es/cvera	portaalsite voor educatief materiaal (Spanje)
http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/amelioration-du-francais	portaalsite voor educatief materiaal (Canada)
http://www.coolitude.com	uitgewerkte lesonderwerpen, uit allerlei domeinen
http://www.fdlm.org	online magazine rond fle, met lesmateriaal
http://www.portail.lettres.net/	alle mogelijke modellen voor brieven
http://www.vousnousils.fr	online magazine voor leerkrachten
Online woordenboeken en spellingchecker	
http://www.lexilogos.com/	overzichtssite online-woordenboeken
http://bonpatron.com/	spellingchecker
http://orthonet.sdv.fr/	spellingchecker

Oefensites	
http://www.bonjourdefrance.com	materiaal over zeer breed aantal onderwerpen
http://www.platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/exos	een reeks hotpotatoes oefeningen bij allerlei items, waaronder chansons
http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/amelioration-du-francais	oefeningen over zeer breed aantal onderwerpen, voornamelijk gericht op schrijven en grammaticale items, ook tips voor leerkrachten en zelfevaluatie
http://phonétique.free.fr	uitspraak herkennen
http://claweb.cla.unipd.it/francese	uitspraak herkennen en dictee inoefenen
http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/regie/index.htm	oefeningen volgens niveau ERK
http://lexiquefle.free.fr	lexicaal of grammaticaal gerichte oefeningen
http://www.polarfle.com	oefeningen rond scenario (simulatie)
http://auberge.int.univ-lille3.fr	oefeningen rond scenario (simulatie) voorbereiding op niveau B1
http://www.didieraccord.com	grammaticale oefeningen
http://francite.net/education/superprof/index.html	grammaticale oefeningen
http://www.cndp.fr/languesenligne	uitgewerkte dossiers per niveau (ERK), link naar online materiaal
http://www.cndp.fr/planete-francais/accueil.html	online magazine, met lesactiviteiten
http://roumanie.vizafle.com	uitgewerkte fiches (lesmateriaal en didactiek)
http://www.lepointdufle.net/	lexicaal of grammaticaal gerichte oefeningen
http://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm	zelfevaluatie (te downloaden)
http://www.bescherelle.com/	grammaticaal gerichte oefeningen (quiz) + inoefenen dictee volgens niveau
http://la-conjugaison.nouvelobs.com/exercice/conjugaison-0-39.php	inoefenen werkwoordsvervoeging volgens niveau
http://leconjugueur.lefigaro.fr/exercice	inoefenen werkwoordsvervoeging tijd/wijze
http://www.conjugueur-francais.com/	vervoeging werkwoorden
http://www.les-verbess.com/	vervoeging werkwoorden
http://www.pomme.ualberta.ca/devoir/	vervoeging werkwoorden (<i>le devoir conjugal</i>)
Audiovisueel materiaal	
Informatieve teksten	
http://www.rtb.be/lapremiere/	audiomateriaal (Wallonië – Brussel)
http://canalacademie.com/apprendre	audiomateriaal van de Académie française
http://www.radiofrance.fr	audiomateriaal (Frankrijk)
http://www.rfi.fr	audiomateriaal (Frankrijk en de wereld)
http://www.rtl.be/rtlvi/categorie/le-journal/2616.aspx	
http://www.telerama.fr/podcast	audiomateriaal, interviews

http://www.francl.eu	educatieve site rond videoreportages
http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp	werken rond de actualiteit (audio- en videoreportages)
http://envoye-special.france2.fr	videomateriaal, actualiteit
http://www.machainespport.fr	videomateriaal, sport
http://www.m6.fr/emission-100_mag	videomateriaal, actualiteit
http://www.lesfaitsdivers.com/tv	videomateriaal, justitie
http://www.aufeminin.com/video	videomateriaal, lifestyle
http://www.matvpratique.com	videomateriaal, instructievideo's
http://www.imaginetonfutur.com	videomateriaal, beroepskeuze
http://www.france24.com/fr/	videomateriaal, actualiteit
http://www.lemonde.fr/videos	videomateriaal, actualiteit
http://www.youtube.com	videomateriaal
http://www.dailymotion.com	videomateriaal
http://www.tv5.org	videomateriaal met uitgewerkte eenheden (bijvoorbeeld 7journ sur la planète)
http://www.lesite.tv	videomateriaal met uitgewerkte eenheden
http://www.education.francetv.fr	videomateriaal met uitgewerkte eenheden
http://www.ina.fr	videomateriaal van het Institut National de l'Audiovisuel: geschiedenis, film- of feuilletonfragmenten, toneelfragmenten
http://fresques.ina.fr/jalons/accueil	videomateriaal van het Institut National de l'Audiovisuel
http://www.noe-tv.net/	videomateriaal van het département du Doubs
http://www.lesmetiers.net	info, interviews over allerlei beroepen
http://www.allocine.fr	site rond film, ook interviews
Prescriptieve teksten	
http://www.pubstv.com	site rond reclame
http://www.culturepub.fr	site rond reclame
http://www.matvpratique.com	videomateriaal, instructievideo's
Narratief en artistiek-literaire teksten	
http://www.litteratureaudio.com	ingelesen literaire teksten
http://www.guydemaupassant.fr/maupassant.htm	ingelesen œuvre van de auteur
http://www.rimbaud-arthur.fr	ingelesen œuvre van de auteur
http://www.rireetchansons.fr	sketches, grappen
http://www.radiolivres.eu	luisterverhalen
http://www.zevisit.com	reisgids met audio- en videomateriaal
http://www.le-court.com	kortfilms
http://www.ina.fr	film- of feuilletonfragmenten
http://www.toslog.com/marcl Levy/2/videos	auteur vertelt over zijn boeken

http://www.evolution-of-life.com/fr/observer/video/fiche/darwin-on-the-evolution-trail.html	verhaal van Darwin
http://www.jencroispasmesyeux.com	anekdotes rond problematiek minderheden
http://www.festivalpocketfilms.fr	kortfilms
http://www.theatre-contemporain.net	toneelfragmenten
http://www.ina.fr	Zoek onder 'fictions et animations - adaptations littéraires'
Geschreven pers	
http://www.lesoir.be http://www.dhnet.be http://www.lalibre.be http://www.huffingtonpost.fr/ http://www.agoravox.fr/ http://www.lefigaro.fr/ http://www.lexpress.fr/ http://www.liberation.fr/ http://www.lemonde.fr/ http://www.leparisien.fr/ http://www.20minutes.fr/ http://www.metrofrance.com/ http://tempsreel.nouvelobs.fr/	digitale krant waaraan je zelf ook kan meeschrijven
Kunst, cultuur, wetenschap	
http://www.bdenvrac.com	materiaal rond enkele 'klassieke' strips
http://education.citedelamusique.fr	audio- en videomateriaal, muziekscène Parijs
http://www.lepetitprince.com	officiële site
http://www.chateauversailles.fr	virtueel bezoek
http://tour-eiffel.fr	virtueel bezoek
http://www.futura-sciences.com	actualiteit binnen domein van wetenschap
http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/index-fra.asp	site rond interculturaliteit
http://kultur-frankreich.de/cinefete/6/dossiers/aubergeespagnole.pdf	online dossier rond culturele stereotypen in 'L'auberge espagnole'
http://www.interculturelecommunicatie.com/download/competentie.html	leesmateriaal rond interculturele communicatie
http://lire.fr	Info rond hedendaagse Franse literatuur
http://www.entreelivre.com/	Info rond hedendaagse Franse literatuur
www.carnetdelecture.com	Info rond hedendaagse Franse literatuur

Frankrijk – officiële instanties

<http://www.francophonie.org/>
<http://www.ciep.fr/>
<http://www.culture.couv.fr/culture/dglf>
<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr>

Tablet²⁸

Apps Android & iOS	
Socrative	educatieve quiz maken
Nearpod	leerproces visueel ondersteunen (collectief of autonoom) en begrip van leerlingen simultaan toetsen
Google Drive/Dropbox	laat toe om alle documenten van je pc, tablet etc. te bekijken, waar je ook bent + delen met leerlingen
Specifiek voor Android	
Edmodo	netwerk om samen te werken, bestanden te delen, beveiligde discussies
Tabpilot	laat toe het tabletgebruik in de klas te controleren
SchematicMind Free mind map	mindmaps maken
SyncSpace Shared Whiteboard	een ruimte delen om te schrijven, tekenen ...
Easyvoice recorder	om gesprekken, discussies op te nemen
Specifiek voor iOS	
Party Timer	laat toe een timer toe te voegen aan alle verbonden tablets
Streame Learning	netwerk om samen te werken, bestanden te delen,
Insight Teacher's assistant	laat toe het tabletgebruik in de klas te controleren

/

2.7 Exhaustieve leerlijnen

²⁸ zie ook Boiron M., Thapliyal B., Zimmert E. (2014), *Guide des applications pour tablettes en cours de français*, Presses Universitaire de Grenoble (PUG), collection "Guides pratiques pour animer la classe".

2.7.1 Leerlijn luisteren: 1^{ste} graad – 2^{de} graad – 3^{de} graad

Verschillen t.o.v. de 2^{de} graad

Verschillen t.o.v. het basisleerplan (= in richtingen met component MO.TA)

1 ^{ste} graad A-stroom					2 ^{de} graad aso					3 ^{de} graad aso					
Luistertaken															
BESCHRIJVEND niveau															
het onderwerp bepalen					Lu 1	het onderwerp bepalen					Lu 1	het onderwerp bepalen			
de hoofdgedachte achterhalen					Lu 2	de hoofdgedachte achterhalen					Lu 2	de hoofdgedachte achterhalen			
de gedachtegang volgen					Lu 3	de gedachtegang volgen					Lu 3	de gedachtegang volgen			
relevante informatie selecteren					Lu 4	relevante informatie selecteren					Lu 4	relevante informatie selecteren			
de structuur en de samenhang van een tekst herkennen											Lu 5	de structuur en de samenhang van een tekst herkennen			
											Lu 6	cultuuruitingen herkennen en opzoeken die specifiek zijn voor de francofone wereld			
STRUCTUREREND niveau															
					Lu 5	de informatie op overzichtelijke wijze ordenen					Lu 7	de informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen			
BEOORDELEND niveau															
					Lu 6	een oordeel vormen					Lu 8	een oordeel vormen			
In een gespreksituatie															
Lu 4 in een eenvoudig gesprek de gesprekspartner voldoende begrijpen om deze te woord te staan					Lu 7	de gesprekspartner voldoende begrijpen om deel te nemen aan het gesprek					Lu 9	de gesprekspartner voldoende begrijpen om deel te nemen aan het gesprek			
Tekstsoorten															
BESCHRIJVEND niveau															
INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	
✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
STRUCTUREREND niveau															

INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT
					✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓
BEOORDELEND niveau														
INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT
					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tekstkenmerken														
Onderwerp														
concreet					vrij concreet					af en toe enige abstractie af en toe abstractie				
eigen leefwereld en dagelijks leven					eigen leefwereld en dagelijks leven					eigen leefwereld en dagelijks leven				
					ook onderwerpen van meer algemene aard					ook domeinspecifieke, zoals zakelijke en wetenschappelijke				
Taalgebruikssituatie														
concrete en vertrouwde, relevante situaties					relevante situaties					relevante situaties				
zonder storende achtergrondgeluiden					met en zonder achtergrondgeluiden					met en zonder achtergrondgeluiden				
met en zonder visuele ondersteuning					met en zonder visuele ondersteuning					met en zonder visuele ondersteuning				
met socioculturele aspecten van francophone wereld					socioculturele verschillen tussen eigen wereld en francophone wereld					met af en toe socioculturele verschillen tussen eigen wereld en francophone wereld met aandacht voor socioculturele verschillen tussen eigen wereld en francophone wereld				
					met aandacht voor digitale media					met aandacht voor digitale media				
Structuur en samenhang														
enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen					ook samengestelde zinnen met beperkte complexiteit					ook samengestelde zinnen met zekere mate van complexiteit				
elementaire tekststructuur					tekststructuur met een beperkte mate van complexiteit					tekststructuur met een zekere mate van complexiteit				
ook met redundante informatie					ook met redundante informatie					ook met redundante informatie				
Lengte														
vrij korte teksten					af en toe iets langere teksten					af en toe iets langere lange teksten				

Woordenschat en taalvariëteit					
frequente woorden		frequente woorden		overwegend frequente woorden	
eenduidig in context		overwegend eenduidig in context		overwegend eenduidig in context	
standaardtaal		ook minimale afwijking van standaardtaal		ook met lichte afwijking van standaardtaal	
informeel en formeel		informeel en formeel		informeel en formeel	
Uitspraak, articulatie, intonatie, tempo					
heldere uitspraak		heldere uitspraak		heldere uitspraak	
zorgvuldige articulatie		zorgvuldige articulatie		zorgvuldige articulatie	
duidelijke, natuurlijke intonatie		duidelijke, natuurlijke intonatie		duidelijke, natuurlijke intonatie	
standaardtaal		standaardtaal		ook met lichte afwijking van de standaardtaal	
langzaam tempo		normaal tempo		normaal tempo	
Functionele kennis					
		Lu 8	cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor de francofone wereld	Lu 6	cultuuruitingen herkennen en opzoeken die specifiek zijn voor de francofone wereld
Lu 6	functionele taalkennis inzetten, consolideren en uitbreiden	Lu 9	functionele kennis (taalhandelingen, woordenschat, grammatica) inzetten en uitbreiden	Lu 10	functionele kennis (taalhandelingen, woordenschat, grammatica) inzetten en uitbreiden
Strategieën					
Lu 5		Lu 10		Lu 11	
Luisterstrategieën					
- luisterdoel bepalen - gebruikmaken van ondersteunend visueel en auditief materiaal - hypothesen vormen over de inhoud van de tekst		- luisterdoel bepalen, gedrag en aanpak erop afstemmen - gebruikmaken van visuele en auditieve ondersteuning - hypothesen vormen over inhoud van de tekst		- luisterdoel bepalen, gedrag en aanpak erop afstemmen - gebruikmaken van visuele en auditieve ondersteuning - hypothesen vormen over inhoud en bedoeling van de tekst	

Compensatiestrategieën					
- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context		- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context		- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden en uitdrukkingen afleiden uit de context	
Leerstrategieën					
- zich blijven concentreren zelfs als men niet alles begrijpt		- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen - relevante informatie noteren		- zich blijven concentreren zelfs als men niet alles begrijpt - relevante informatie noteren in kernwoorden	
In een gesprek kunnen de leerlingen daarbij strategieën gebruiken om de gesprekspartner te begrijpen. Ze kunnen: - ondersteunende lichaamstaal correct interpreteren en eventueel zelf gebruiken - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen - zelf iets herhalen om na te gaan of ze de ander goed begrepen hebben		Om hun gesprekspartner beter te begrijpen, kunnen de leerlingen in een gesprekssituatie volgende strategieën inzetten: - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen - zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent - zelf iets herhalen of iets aanwijzen om na te gaan of zij de andere gesprekspartner begrepen hebben		Om hun gesprekspartner beter te begrijpen, kunnen de leerlingen in een gesprekssituatie volgende strategieën inzetten: - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen - zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent - zelf iets herhalen of iets aanwijzen om na te gaan of zij de andere gesprekspartner begrepen hebben	
Attitudes					
Lu 7*	tonen bereidheid om te luisteren in het Frans	Lu 12*	tonen bereidheid om te luisteren in het Frans	Lu 12*	tonen bereidheid om te luisteren in het Frans en de gepaste strategieën in te zetten; ze worden daarbij zelfstandiger en nemen meer initiatief
Lu 8*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van Frans in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de francofonen	Lu 13*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van Frans in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de francofonen	Lu 13*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van Frans in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de francofonen
		Lu 14*	staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en die van de francophone wereld	Lu 14*	staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en die van de francophone wereld

Lu 8*	staan open voor de esthetische component van teksten	Lu 15*	staan open voor de esthetische component van teksten	Lu 15*	staan open voor de esthetische component van teksten
-------	--	--------	--	--------	--

2.7.2 Leerlijn lezen: 1^{ste} graad – 2^{de} graad – 3^{de} graad

Verschillen t.o.v. de 2^{de} graad

Verschillen t.o.v. het basisleerplan (= in richtingen met component MO.TA)

1 ^{ste} graad A-stroom					2 ^{de} graad aso					3 ^{de} graad aso					
Leestaken															
BESCHRIJVEND niveau															
het onderwerp bepalen					Le 1	het onderwerp bepalen					Le 1	het onderwerp bepalen			
de hoofdgedachte achterhalen					Le 2	de hoofdgedachte achterhalen					Le 2	de hoofdgedachte achterhalen			
de gedachtegang volgen					Le 3	de gedachtegang volgen					Le 3	de gedachtegang volgen			
relevante informatie selecteren					Le 4	relevante informatie selecteren					Le 4	relevante informatie selecteren			
de structuur en de samenhang herkennen					Le 5	de structuur en de samenhang herkennen					Le 5	de structuur en de samenhang herkennen			
										Le 6	cultuuruitingen herkennen en opzoeken die specifiek zijn voor de francophone wereld				
STRUCTUREREND niveau															
					Le 6	de informatie op overzichtelijke wijze ordenen					Le 7	de informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen			
BEOORDELEND niveau															
					Le 7	een oordeel vormen					Le 7	een oordeel vormen			
Tekstsoorten															
BESCHRIJVEND niveau															
INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	
✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
STRUCTUREREND niveau															
INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	
					✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓	
BEOORDELEND niveau															

INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT
					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tekstkenmerken														
Onderwerp														
concreet					vrij concreet					af en toe abstractie				
eigen leefwereld en dagelijks leven					eigen leefwereld en dagelijks leven					eigen leefwereld en dagelijks leven				
					ook onderwerpen van meer algemene aard					ook onderwerpen van meer algemene aard, o.m. met betrekking tot de actualiteit ook domeinspecifieke, zoals zakelijke en wetenschappelijke				
Taalgebruikssituatie														
concrete en vertrouwde, relevante situaties					relevante situaties					relevante situaties				
met en zonder visuele ondersteuning					met en zonder visuele ondersteuning					met en zonder visuele ondersteuning				
met socioculturele aspecten van francofone wereld					socioculturele verschillen tussen eigen wereld en francofone wereld					met af en toe socioculturele verschillen tussen eigen wereld en francofone wereld met aandacht voor socioculturele verschillen tussen eigen wereld en francofone wereld				
					met aandacht voor digitale media					waarin af en toe digitale media geïntegreerd worden				
Structuur en samenhang														
enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen					ook samengestelde zinnen met beperkte complexiteit					ook samengestelde zinnen met zekere mate van complexiteit				
elementaire tekststructuur					eenvoudige tekststructuur (narr., arg., art.-lit.) niet al te complexe tekststructuur (inf., prescr.)					niet al te complexe tekststructuur (arg., art.-lit.) relatief complexe tekststructuur (inf., prescr., narr.)				
ook met redundante informatie					ook met redundante informatie					ook met redundante informatie				
Lengte														
vrij korte teksten					af en toe iets langere teksten					af en toe relatief lange teksten				
Woordenschat en taalvariëteit														
frequente woorden					frequente woorden					overwegend frequente woorden toereikend om vermelde leestaken uit te voeren				
eenduidig in context					overwegend eenduidig in context					niet altijd eenduidig in context				

standaardtaal		ook minimale afwijking van standaardtaal		vaker minimale afwijking van standaardtaal	
informeel en formeel		informeel en formeel		informeel en formeel	
				met aandacht voor taalvariëteiten	
Functionele kennis					
Le 5	functionele taalkennis inzetten, consolideren en uitbreiden	Le 9	functionele kennis (woordenschat, grammatica) inzetten en uitbreiden	Le 9	functionele kennis (woordenschat, grammatica) inzetten en uitbreiden
				Le 10	reeds behandelde vormen en structuren herkennen en ontleden
				Le 11	gelijkenissen en verschillen tussen talen ontdekken en kennis van andere talen inzetten
				Le 12	verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen eigen en francofone wereld onderscheiden
Strategieën					
Le 4		Le 10		Le 13	
Leesstrategieën					
- leesdoel bepalen - gebruikmaken van ondersteunend visueel materiaal - hypothesen vormen over de inhoud van de tekst		- leesdoel bepalen, gedrag en aanpak erop afstemmen - gebruikmaken van visuele en tekstuele ondersteuning - hypothesen vormen over inhoud en bedoeling van de tekst - relevante informatie aanduiden		- leesdoel bepalen, gedrag en aanpak erop afstemmen - gebruikmaken van visuele en tekstuele ondersteuning - hypothesen vormen over inhoud en bedoeling van de tekst - relevante informatie aanduiden	
Compensatiestrategieën					
- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context - indien nodig een woordenlijst of een woordenboek efficiënt raadplegen		- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context - digitale en niet-digitale hulpbronnen raadplegen		- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden en uitdrukkingen afleiden uit de context - digitale en niet-digitale hulpbronnen raadplegen	
Leerstrategieën					
- herlezen wat onduidelijk is - zich blijven concentreren zelfs als men niet alles begrijpt		- onduidelijke passages herlezen - zich blijven concentreren zelfs als men niet alles begrijpt		- onduidelijke passages herlezen - zich blijven concentreren zelfs als men niet alles begrijpt	
Attitudes					
Le 6*	tonen bereidheid om Frans te lezen	Le 11*	tonen bereidheid om een Franse tekst te lezen	Le 14*	tonen durf en bereidheid om een Franse tekst

					te lezen en de gepaste strategieën in te zetten
Le 7*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van Frans in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de francofonen	Le 12*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van Frans in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de francofonen	Le 15*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van Frans in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de francofonen
		Le 13*	staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en die van de francofone wereld	Le 16*	staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en die van de francofone wereld
Le 8*	staan open voor de esthetische component van teksten	Le 14*	staan open voor de esthetische component van teksten	Le 17*	staan open voor de esthetische component van teksten

2.7.3 Leerlijn spreken: 1^{ste} graad – 2^{de} graad – 3^{de} graad

Verschillen t.o.v. de 2^{de} graad

Verschillen t.o.v. het basisleerplan (= in richtingen met component MO.TA)

1 ^{ste} graad A-stroom		2 ^{de} graad aso		3 ^{de} graad aso	
Spreektaken					
KOPIËREND niveau					
Spr 1	vooraf beluisterde en gelezen teksten luidop lezen				
BESCHRIJVEND niveau					
Spr 2	vooraf gekende informatie meedelen	Spr 1	informatie meedelen	Spr 1	informatie meedelen
Spr 3	een gebeurtenis, een verhaal uit een tekst navertellen	Spr 2	beluisterde en gelezen teksten navertellen*	Spr 2	beluisterde en gelezen teksten navertellen*
Spr 4	een spontane mening geven				
Spr 5	een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven				
STRUCTUREREND niveau					
Spr 7	tekst bondig weergeven	Spr 3	gelezen teksten samenvatten	Spr 3	beluisterde en gelezen teksten samenvatten
Spr 8	bondig verslag uitbrengen over een gebeurtenis	Spr 4	verslag uitbrengen over een ervaring, een situatie, een gebeurtenis	Spr 4	verslag uitbrengen over een ervaring, een situatie, een gebeurtenis
Spr 9	voorbereide informatie presenteren a.d.h.v. een format	Spr 5	een presentatie geven a.d.h.v. een format	Spr 5	een presentatie geven
				Spr 6	cultuuruitingen opzoeken en presenteren die specifiek zijn voor de francophone wereld
BEOORDELEND niveau					
		Spr 6	een waardering toelichten	Spr 7	een waardering toelichten
		Spr 7	teksten becommentariëren	Spr 8	een gefundeerd standpunt naar voor brengen bij be-

										luisterde en gelezen teksten				
Tekstsoorten waarop de spreektaak gebaseerd is														
KOPIËREND niveau														
INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT
✓	✓	✓		✓										
BESCHRIJVEND niveau														
INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT
✓		✓			✓*	✓	✓*		✓	✓*	✓	✓*	✓	✓
STRUCTUREREND niveau														
INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT
					✓		✓		✓	✓		✓		✓
BEOORDELEND niveau														
INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT
					✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓
Kenmerken van de geproduceerde teksten														
Onderwerp														
concreet					concreet					vrij concreet				
heeft betrekking op de eigen leefwereld en het dagelijkse leven					eigen leefwereld en dagelijks leven					eigen leefwereld en dagelijks leven				
					af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard					ook onderwerpen van meer algemene aard				
Taalgebruikssituaties														
concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties					voor de leerling relevante gebruikssituaties					voor de leerlingen relevante en vertrouwde taalgebruikssituaties				
					met en zonder achtergrondgeluiden					met en zonder achtergrondgeluiden				

met en zonder visuele ondersteuning	met en zonder visuele ondersteuning	met en zonder visuele ondersteuning
	met aandacht voor digitale media	met aandacht voor digitale media
Structuur en samenhang		
eenvoudige zinnen	eenvoudige en samengestelde zinnen	eenvoudige en samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
elementaire tekststructuur	duidelijke tekststructuur	duidelijke tekststructuur
	korte, eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangend geheel	complexere elementen verbonden tot een coherente tekst
Lengte		
korte teksten	vrij korte teksten	vrij korte teksten en af en toe ook langere teksten af en toe langere teksten
Woordenschat en taalvariëteit		
relevante woorden uit de woordvelden	frequente woorden	frequente en minder frequente woorden
	toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te spreken	voldoende uitgebreid om de spreektaken uit te voeren
standaardtaal	standaardtaal	standaardtaal
informeel en formeel	informeel en formeel	informeel en formeel
Uitspraak, articulatie, intonatie		
aanzet tot heldere uitspraak zorgvuldige articulatie natuurlijke intonatie	heldere uitspraak zorgvuldige articulatie natuurlijke intonatie standaardtaal	heldere uitspraak zorgvuldige articulatie duidelijke, natuurlijke intonatie standaardtaal
Tempo en vlotheid		
langzaam tempo eventueel herhalingen, hernemingen, herformuleringen en langere onderbrekingen	normaal tempo met eventuele herhalingen en onderbrekingen	normaal tempo tempo dat aanleunt bij een natuurlijk spreektempo met af en toe eventuele herhalingen en onderbrekingen die de communicatie evenwel niet storen

Functionele kennis					
Spr 10	hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden	Spr 8	de in de klas behandelde woordenschat en grammaticale structuren inzetten en uitbreiden	Spr 9	hun functionele kennis (taalhandelingen, woordenschat en grammatica) inzetten en uitbreiden
Spr 11	het spreekdoel bepalen	Spr 9	het spreekdoel bepalen en hun taalgedrag erop afstemmen	Spr 10	het spreekdoel bepalen en hun taalgebruik erop afstemmen
	gebruikmaken van ondersteunend visueel materiaal		gebruikmaken van ondersteunend visueel en auditief materiaal		gebruikmaken van ondersteunend visueel en auditief materiaal
	iets op een andere wijze zeggen		ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen		ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen
	de boodschap beperken tot of aanpassen aan wat zij echt willen uitdrukken				
			een spreekplan opstellen	een spreekplan opstellen	
				indien nodig gebruikmaken van een canvas en/of sleutelwoorden	
			digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de gevonden informatie	bij de voorbereiding, digitale en niet-digitale hulpbronnen (woordenboeken, grammatica's ...) raadplegen en de gevonden informatie correct gebruiken	
			bij een gemeenschappelijk spreektaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren	bij een gemeenschappelijke spreektaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren, corrigeren en redigeren	
Strategieën					
Spr 11		Spr 9		Spr 10	

Spreekstrategieën					
- het spreekdoel bepalen - noteren van kapstopwoorden ...		- het spreekdoel bepalen en hun taalgebruik er op afstemmen - een spreekplan opstellen - rekening houden met de eigenheid van de spreektaak		- het spreekdoel bepalen en hun taalgebruik erop afstemmen - een spreekplan opstellen	
Compensatiestrategieën					
- gebruikmaken van ondersteunende li-chaamstaal - gebruikmaken van ondersteunend visueel materiaal - iets op een andere wijze zeggen - de boodschap beperken tot of aanpassen aan wat zij echt kunnen uitdrukken - gebruikmaken van authentieke modellen		- gebruikmaken van non-verbaal gedrag - gebruikmaken van ondersteunend visueel en auditief materiaal - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen - bij de voorbereiding, digitale en niet-digitale hulpbronnen (woordenboeken, grammatica's, ...) raadplegen, evenals rekening houden met de gevonden informatie		- desnoods gebruikmaken van een canvas en/of sleutelwoorden - gebruikmaken van non-verbaal gedrag - gebruikmaken van ondersteunend visueel en auditief materiaal - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen - bij de voorbereiding, digitale en niet-digitale hulpbronnen (woordenboeken, grammatica's, ...) raadplegen en de gevonden informatie correct gebruiken - waar nodig, digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden (een woordenlijst, een woordenboek, een encyclopedie ...) efficiënt raadplegen en rekening houden met de gevonden informatie	
Leerstrategieën					
- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken - gebruikmaken van voorkennis - zich afvragen wat men zal zeggen en in welke volgorde		- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen verwoorden - bij een gemeenschappelijke spreektaak: - afspraken maken over inhoud en formulering (taal); - elkaars inbreng in de tekst benutten; - elkaars voorbereiding evalueren en corrigeren.		- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen verwoorden - bij een gemeenschappelijke spreektaak: - afspraken maken over inhoud en formulering (taal); - elkaars inbreng in de tekst benutten; - elkaars voorbereiding evalueren en corrigeren.	
Attitudes					
Spr 12	tonen bereidheid en durf om te spreken	Spr 10	tonen durf en bereidheid om de spreektaken uit te voeren en de gepaste strategieën in te zetten. Ze worden daarbij zelfstandiger en nemen meer initiatief	Spr 11	tonen durf en bereidheid om de spreektaken uit te voeren en de gepaste strategieën in te zetten. Ze worden daarbij zelfstandiger en nemen meer initiatief

Spr 13	zijn bereid hun taal te verzorgen	Spr 11	streven naar een verzorgd taalgebruik	Spr 12	streven naar een verzorgd taalgebruik, onder andere door het inzetten van strategieën
-----------	-----------------------------------	--------	---------------------------------------	-----------	---

2.7.4 Leerlijn mondelinge interactie: 1^{ste} graad – 2^{de} graad – 3^{de} graad

Verschillen t.o.v. de 2^{de} graad

Verschillen t.o.v. het basisleerplan (= in richtingen met component MO.TA)

1 ^{ste} graad A-stroom		2 ^{de} graad aso		3 ^{de} graad aso	
Gesprekstaken					
Gespr 1	deelnemen aan een gesprek door - vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen; - erop te reageren; - zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen.				
Gespr 2	een eenvoudig gesprek beginnen, voeren en afsluiten.	Gespr 1	een eenvoudig rechtstreeks of telefonisch gesprek beginnen, voeren en afsluiten.	Gespr 1	een niet al te complex rechtstreeks of telefonisch gesprek beginnen, voeren en afsluiten.
		Gespr 2	de taken gerangschikt onder “luisteren” en “spreken” uitvoeren.	Gespr 2	de taken gerangschikt onder “luisteren” en “spreken” uitvoeren. - hun gesprekspartner voldoende begrijpen om het gesprek vlot te laten verlopen; - informatie meedelen uit informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten; - beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten navertellen; - beluisterde en gelezen informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten samenvatten; - verslag uitbrengen over een ervaring, een situatie en een gebeurtenis; - een presentatie geven; - cultuuruitingen opzoeken en presenteren die specifiek zijn voor de francofone wereld; - een waardering kort toelichten;

			- een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten; - een gefundeerd standpunt naar voor brengen bij beluisterde en gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.
Kenmerken van de geproduceerde teksten			
Onderwerp			
concreet	concreet	vrij concreet	
heeft betrekking op de eigen leefwereld en het dagelijkse leven	eigen leefwereld en dagelijks leven	eigen leefwereld en dagelijks leven	
	af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard	ook onderwerpen van meer algemene aard	
Taalgebruikssituaties			
	de gesprekspartners richten zich meestal direct tot elkaar	de gesprekspartners richten zich tot elkaar en tot anderen	
concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties	voor de leerlingen relevante gebruikssituaties	voor de leerlingen relevante en vertrouwde taalgebruikssituaties	
met en zonder visuele ondersteuning	met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen	met en zonder visuele ondersteuning	
	met aandacht voor digitale media	met aandacht voor digitale media	
Structuur en samenhang			
eenvoudige zinnen	enkelvoudige en samengestelde zinnen	eenvoudige en samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit	
elementaire tekststructuur	duidelijke tekststructuur	duidelijke tekststructuur	
	korte, eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangend geheel	complexere elementen verbonden tot een coherente tekst	
Lengte			
korte teksten	vrij korte teksten	vrij korte teksten en af en toe ook langere teksten	

		af en toe langere teksten			
Woordenschat en taalvariëteit					
relevante woorden uit de woordvelden		frequente woorden		frequente en minder frequente woorden	
		toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te spreken		voldoende uitgebreid om de spreektaken uit te voeren	
standaardtaal		standaardtaal		standaardtaal	
informeel en formeel		informeel en formeel		informeel en formeel	
Uitspraak, articulatie, intonatie					
aanzet tot: heldere uitspraak zorgvuldige articulatie natuurlijke intonatie		heldere uitspraak zorgvuldige articulatie natuurlijke intonatie standaardtaal		heldere uitspraak zorgvuldige articulatie natuurlijke intonatie standaardtaal	
Tempo en vlotheid					
langzaam eventueel herhalingen, hernemingen, herformuleringen en langere onderbrekingen		normaal tempo met eventuele herhalingen en onderbrekingen		normaal tempo tempo dat aanleunt bij een natuurlijk spreektempo met af en toe eventuele herhalingen en onderbrekingen die de communicatie evenwel niet storen	
Functionele kennis					
Gespr 4	hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden. Ze kunnen reflecteren over taal en taalgebruik.	Gespr 3	de in de klas behandelde woordenschat en grammaticale structuren inzetten en uitbreiden.	Gespr 3	hun functionele kennis (taalhandelingen, woordenschat en grammatica) inzetten en uitbreiden.
Gespr 3	op gepaste wijze een aantal taaluitingen aanwenden die tijdens eenvoudige gesprekken veelvuldig voorkomen, rekening houdend met de elementaire omgangsregels.	Gespr 4	rekening houden met de belangrijkste conventies bij mondelinge interactie.	Gespr 4	rekening houden met de belangrijkste conventies bij mondelinge interactie.
Gespr 5	het doel van de interactie bepalen		het doel van de interactie bepalen en hun taalgedrag erop afstemmen		het spreekdoel bepalen en hun taalgebruik erop afstemmen

Strategieën					
Gespr 5		Gespr 4		Gespr 4	
Spreekstrategieën					
- het doel van de interactie bepalen - gebruikmaken van ondersteunende lichaamsstaal - kapstopwoorden noteren		- het doel van de interactie bepalen en hun taalgebruik er p afstemmen - rekening houden met de belangrijkste conventies bij mondelinge interactie - eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, te voeren en af te sluiten - gebruikmaken van non-verbaal gedrag		- het doel van de interactie bepalen en hun taalgebruik erop afstemmen; - rekening houden met de belangrijkste conventies bij mondelinge interactie - eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, te voeren en af te sluiten - gebruikmaken van non-verbaal gedrag	
Compensatiestrategieën					
- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen - iets op een andere wijze zeggen - gedeeltelijk herhalen wat iemand zegt of iets aanwijzen om wederzijds begrip na te gaan - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen - hulpmiddelen gebruiken		- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen - zelf iets in eenvoudige taal herformuleren om wederzijds begrip na te gaan - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen		- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen - zelf iets in eenvoudige taal herformuleren om wederzijds begrip na te gaan - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen	
Leerstrategieën					
- gebruikmaken van voorkennis - zich afvragen wat men zal zeggen en in welke volgorde - uitgaan van authentiek voorbeelden en modellen - oefenen in groepjes - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken.		- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken.		- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken.	

Attitudes					
Gespr 6	zijn bereid de nodige spreekbereidheid en –durf op te brengen om in eenvoudige communicatieve situaties te kunnen functioneren.	Gespr 5	tonen durf en bereidheid om de gesprekstaken uit te voeren en de gepaste strategieën in te zetten. Ze worden daarbij zelfstandiger en nemen meer initiatief.	Gespr 5	tonen durf en bereidheid om de spreektaken uit te voeren en de gepaste strategieën in te zetten. Ze worden daarbij zelfstandiger en nemen meer initiatief.
Gespr 7	zijn bereid hun taal te verzorgen.	Gespr 6	streven naar een verzorgd taalgebruik.	Gespr 6	streven naar een verzorgd taalgebruik, onder andere door het inzetten van strategieën.

2.7.5 Leerlijn schrijven: 1^{ste} graad – 2^{de} graad – 3^{de} graad

Verschillen t.o.v. de 2^{de} graad

Verschillen t.o.v. het basisleerplan (= in richtingen met component MO.TA)

1 ^{ste} graad A-stroom		2 ^{de} graad aso		3 ^{de} graad aso	
Schrijftaken					
BESCHRIJVEND niveau					
Sch 1	inlichtingen verstrekken op eenvoudige formulieren				
Sch 2	een tekst schrijven met behulp van sleutelwoorden				
Sch 3	een bericht opstellen met behulp van een voorbeeld	Sch 2	een mededeling schrijven	Sch 2	een mededeling schrijven
Sch 4	een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven d.m.v. een opsomming in korte zinnen	Sch 3	een situatie, een gebeurtenis, een ervaring beschrijven	Sch 3	een situatie, een gebeurtenis, een ervaring beschrijven
		Sch 1	gelezen teksten op eenvoudige wijze herformuleren	Sch 1	gelezen teksten globaal weergeven
		Sch 4	over gelezen informatieve, prescriptieve en narratieve teksten een spontane mening verwoorden	Sch 4	over gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten een spontane mening verwoorden
STRUCTUREREND niveau					
Sch 6	persoonlijke (ook digitale) correspondentie voeren met behulp van een voorbeeld	Sch 7	eenvoudige brieven, kaartjes, mails en andere digitale teksten schrijven (bv. berichten op facebook, eenvoudige berichten a.d.h.v. contactformulieren op site)	Sch 8	informele en formele brieven, kaartjes, mails en andere digitale teksten schrijven
		Sch 5	gelezen informatieve en narratieve teksten samenvatten	Sch 5	beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten samenvatten
				Sch 6	gelezen argumentatieve teksten samenvatten

		Sch 6	een verslag schrijven aan de hand van een format	Sch 7	een verslag schrijven
				Sch 9	cultuuruitingen opzoeken en presenteren die specifiek zijn voor de francofone wereld
BEOORDELEND niveau					
		Sch 8	een standpunt schrijven in de vorm van een informatieve tekst.	Sch 10	een standpunt schrijven in de vorm van een informatieve en argumentatieve tekst

Tekstsoorten waarop de schrijftaak gebaseerd is														
BESCHRIJVEND niveau														
INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT
✓		✓			✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
STRUCTUREREND niveau														
INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT
					✓		✓			✓		✓	✓	
BEOORDELEND niveau														
INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT	INF	PRES	NAR	ARG	ART-LIT
					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kenmerken van de geproduceerde teksten														
Onderwerp														
concreet					concreet					vrij concreet				
heeft betrekking op de eigen leefwereld en het dagelijkse leven					vertrouwd, eigen leefwereld en dagelijks leven					eigen leefwereld en dagelijks leven				
										Af en toe onderwerpen van meer algemene aard ook onderwerpen van meer algemene aard				

Taalgebruikssituaties					
concrete en voor de leerling vertrouwde, relevante situaties		voor de leerlingen vertrouwde, relevante gebruikssituaties		voor de leerlingen vertrouwde, relevante gebruikssituaties	
		met aandacht voor digitale media		met aandacht voor digitale media	
Structuur en samenhang					
eenvoudige zinnen		enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen		enkelvoudige en samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit	
eenvoudige en duidelijke tekststructuur		eenvoudige en duidelijke tekststructuur		duidelijke tekststructuur waarbij de indeling in alinea's en standaard lay-out zijn toegepast	
				tekststructuur met een beperkte mate van complexiteit/met een zekere complexiteit	
Lengte					
korte teksten		vrij korte teksten		vrij korte teksten en af en toe langere teksten af en toe langere teksten	
Woordenschat en taalvariëteit					
relevante woorden uit de woordvelden		frequente woorden		frequente en minder frequente woorden	
		toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te spreken		voldoende uitgebreid om de schrijftaken uit te voeren	
standaardtaal		standaardtaal		standaardtaal	
informeel en formeel		informeel en formeel		informeel en formeel	
Functionele kennis					
Sch 5	gebruikmaken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies	Sch 9	alledaagse omgangsvormen en beleefdheidsconventies voor sociale contacten gebruiken	Sch 11	alledaagse uitdrukkingen aanwenden en rekening houden met elementaire routines in het Frans gebruiken
Sch 8	hun functionele taalkennis inzetten en uitbreiden	Sch 10	de in de klas behandelde woordenschat en grammaticale structuren inzetten en uitbreiden	Sch 12	hun functionele kennis (taalhandelingen, woordenschat en grammatica) inzetten en uitbreiden
Strategieën					

Sch 7		Sch 11		Sch 13	
Schrijfstrategieën					
- het schrijfdoel bepalen - principes van lay-out toepassen - de eigen tekst nakijken - gebruikmaken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies		- het schrijfdoel bepalen en hun taalgebruik erop afstemmen - een schrijfplan opstellen - passende lay-out gebruiken - de eigen tekst nakijken - rekening houden met de belangrijkste conventies en de eigenheid van schrijftaal		- het schrijfdoel bepalen en hun taalgebruik erop afstemmen - een schrijfplan opstellen - een passende lay-out gebruiken - de eigen tekst nakijken - rekening houden met de belangrijkste conventies en de eigenheid van schrijftaal	
Compensatiestrategieën					
- gebruikmaken van een model of van een in de klas behandelde tekst - zich zowel naar stijl als naar inhoud laten ondersteunen door in de klas behandelde teksten - (standaard)brieven, documenten, mededelingen ... aan eigen behoeften aanpassen - (vanuit een model) een antwoord formuleren op een brief - gebruikmaken van naslagwerken, onder andere: woordenlijsten, woordenboeken, grammaticaoverzichten ...		- gebruikmaken van een model of van een in de klas behandelde tekst - digitale en niet-digitale hulpbronnen (woordenboeken, grammatica's, spellingcontrole ...) raadplegen en de gevonden informatie correct gebruiken - gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de gevonden informatie		- gebruikmaken van een model - bij de voorbereiding, digitale en niet-digitale hulpbronnen (woordenboeken, grammatica's, ...) raadplegen en de gevonden informatie correct gebruiken - en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de gevonden informatie.	
Leerstrategieën					
- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken		- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken - bij een gemeenschappelijke schrijftaak: - afspraken maken over inhoud opbouw; - elkaars inbreng in de tekst benutten; - elkaars teksten evalueren en corrigeren.		- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken; - bij een gemeenschappelijke spreektaak: - afspraken maken over inhoud en formulering (taal); - elkaars inbreng in de tekst benutten - elkaars voorbereiding evalueren en corrigeren.	
Attitudes					
Sch 9	tonen bereidheid en durf om te spreken.	Sch 12	tonen bereidheid om bovenvermelde taken uit te voeren en daarbij de gepaste strategieën toe te passen	Sch 13	tonen bereidheid om bovenvermelde taken uit te voeren en daarbij de gepaste schrijfstrategieën toe te passen; ze worden daarbij zelfstandiger en nemen meer initiatief.

Sch 10	zijn bereid hun taal te verzorgen	Sch 13	streven naar een verzorgd taalgebruik, onder andere door het inzetten van strategieën	Sch 14	streven naar een verzorgd taalgebruik, onder andere door het inzetten van strategieën
-----------	-----------------------------------	-----------	---	-----------	---

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. Via luister- en leesteksten en korte gespreksituaties verkennen de leerlingen de Franstalige wereld en wordt er naar een gezond evenwicht tussen taal en (culturele) inhoud gestreefd. In de *1ste graad* en de *2de 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 om uit te gaan van de Franstalige cultuur die de leerlingen reeds kennen, 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. Dat wil zeggen dat we leerlingen de kans geven om te groeien en efficiënt te communiceren in de doeltaal.

Maar vandaag het belang van het Frans aantonen aan 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 echter 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 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 hun zowel informatie als leer- en oefenmateriaal bieden;
- enz.

3.1.2 Cultuurverschillen in de dagelijkse omgang

- **Beleefdheidsrituelen**

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

Bijvoorbeeld

- 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.

- **Hartelijke omgang**

In de omgang met Franstaligen gaat het er vaak hartelijk aan toe: er wordt bv. gezoend - ook onder mannen - bij een ontmoeting.

- **Actief luisteren**

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.

- **Aan de telefoon**

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.

- **Oui is niet altijd oui**

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.

- **Aanspreking**

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 dagelijkse 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", aspecten van het dagelijkse leven (wonen, eten, mobiliteit), gewoonten, belangrijke gebeurtenissen in 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 stan-

daardtaal 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, vousvoyeren, 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. (Zie ook 2.1.9)

3.2 De taalkundige component: woordenschat en grammatica

Hieronder vind je een antwoord op de volgende vragen.

Woordenschat en grammatica

- 3.2.1 Waarom benader je de taalkundige component vanuit een context?
- 3.2.2 Welk gewicht kun je toekennen aan de taalkundige component?
- 3.2.3 De taalkundige component in opbouw : hoe bouw je een les woordenschat of spraakkunst op?
- 3.2.4 Mag je nog driloefeningen geven?
- 3.2.5 Mag je vertalingen geven en vertalingen vragen?
- 3.2.6 Moet je leerstof van de vorige jaren nog herhalen?

Woordenschat

- 3.2.7 Welke woordvelden moeten leerlingen functioneel beheersen in de 3^{de} graad?
- 3.2.8 Hoe pak je best woordenschat aan?
- 3.2.9 Hoe ga je om met woordenschatlijsten?
- 3.2.10 Hoe leer je de leerlingen een woordenboek en andere digitale en niet-digitale hulpmiddelen gebruiken?

Grammatica

- 3.2.11 Hoe pak je best grammatica aan?
- 3.2.12 Wat is een goede spraakkunstregel?
- 3.2.13 Waarom is een contrastieve benadering van de grammatica soms aangewezen?

WOORDENSCHAT EN GRAMMATICA

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 **soziale dimensie**. Deze laatste heeft betrekking op de sociale rol van deelnemers aan een gesprek, een briefwisseling, een blog... en hun onderlinge verhouding. Taalhandelingen (bv. vragen, uitnodigen, aanvaarden, weigeren) hangen samen met sociale factoren zoals beleefdheid, formele of familiale omgangsvormen en tact. Dat beïnvloedt het gebruik van woordenschat en morfosyntactische structuren.

Om leerlingen te laten **reflecteren** over taal en taalgebruik zodat ze hun lexicale en grammaticale vaardigheid kunnen verfijnen (TC 2), hun functionele taalkennis kunnen uitbreiden (TC 3) en ze gesensibiliseerd worden voor het belang van taalcorrectheid (TC 3), is het belangrijk dat ze 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 leerlingen, na inoefenen, 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 kun je toekennen aan de taalkundige component?*

Kenniselementen inzetten en gebruiken in taalsituaties

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 verstaan om de volledige tekst te begrijpen of alle woorden rond persoonlijkheid, gevoelens e.d. te kennen om een "colocataire" te zoeken.

Het komt er dus op aan om in je lespraktijk 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.

Kennis beheersen om beter te communiceren

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 taalkaak niet naar behoren uitvoeren als ze daarvoor niet over de adequate 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. In de 1^{ste} en de 2^{de} graad hebben de leerlingen al een eerste kennismaking met nieuwe structuren of vormen gehad waarin niet al te veel uitzonderingen werden behandeld. In de 3^{de} graad worden die structuren en vormen ‘gerecycleerd’ en vastgezet; er wordt dieper op ingegaan. 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 (zie ook 3.1.6 *Moet je leerstof van de vorige jaren nog herhalen?*).

Een didactisch geheel bestaat meestal uit vier stappen; hieronder vind je enkele voorbeelden.

VOORBEELD 1 - WOORDENSCHAT

Comment aborder le lexique en cours de FLE ?²⁹

Il faut procéder en 4 étapes

- a. *Sensibiliser (approche globale, cerner le savoir des apprenants)*
Comment? QCM, questions sur le sens des mots
- b. *Nommer (faire découvrir les unités lexicales à apprendre)*
Comment? Exemples, lire, écrire, différentes façons d'exprimer, donner synonymes, antonymes .
- c. *Renforcer – fixer (préciser le sens à l'aide de définitions)*
Comment? Expressions courantes, liens sémantiques, polysémie des mots, création de petits dialogues.
- d. *Réutiliser (faire réemployer par les apprenants le vocabulaire appris dans divers contextes oraux et écrits)*

VOORBEELD 2 – WOORDENSCHAT EN GRAMMATICALE STRUCTUREN

²⁹ <http://nico1-toutlefrancais.wikispaces.com/file/view/didactique%20du%20lexique.pdf/238631373/didactique%20du%20lexique.pdf>
(gelezen op 21 november 2013).

1 Observeren, analyseren, uitleggen (= oriënteren)

Leerlingen lezen en beluisteren gevarieerde teksten en ontdekken kenniselementen in een context; zo kunnen ze nagaan hoe deze worden gebruikt. Ze ontdekken de betekenis van lexicale en grammaticale elementen en krijgen een beter zicht op bepaalde woordvelden of grammaticale regels.

Tijdens deze fase kun je ook de taalreflectie van je leerlingen voeden (TC 2).

Voor **lexicale elementen** kun je ze stimuleren om 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 (klanknabootsing, idiomatische uitdrukkingen, ...)
 - de esthetische waarde en het effect van een bepaalde woordkeuze

Voor **grammaticale structuren** kan een contrastieve aanpak hier zeer zinvol zijn (zie verder 3.2.13 *Waarom is een contrastieve benadering van de grammatica soms aangewezen?*).

2 Gericht inoefenen en toepassen (= voorbereiden)

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 (= uitvoeren)

Leerlingen gebruiken **spontaan** de kenniselementen in een bepaalde, nieuwe 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 cruciaal om voldoende tijd en ruimte te voorzien voor creatief-communicatieve opdrachten. Zij worden voornamelijk in deze derde stap aangeboden.

4 Fixeren (= uitvoeren en reflecteren)

Om leerlingen te helpen de nieuwe kenniselementen te verankeren op lange termijn, is het belangrijk 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 waarbij de leerlingen het geleerde inzetten om hun communicatief doel te bereiken.

Voorbeeld van een taaltaak – *Je cherche un kot!*

Taaltaak: *Quelques élèves de la classe vont bientôt entamer des études supérieures à Namur (parce qu'ils veulent faire leur français!). Ils ont demandé à toute la classe de chercher un kot ou une chambre d'étudiant pour eux. Après avoir examiné plusieurs annonces sur Internet, chaque élève (ou chaque binôme) présente son kot favori, tout en expliquant bien ses avantages et ses inconvénients. La classe peut alors établir un hit parade des 3 ou 4 meilleurs kots pour finalement élire "le" kot, toujours en argumentant.*



Doelstellingen:

- beschrijvend: Le 4 (relevante informatie selecteren), Spr 1 (informatie meedelen), Schr 3 (beschrijven)
- structurerend: Le 7 (de informatie ordenen), Spr 3 en Schr 5, 6 (samenvatten), Spr 5 (presentatie geven)
- beoordelend: Le 8 (een oordeel vormen), Spr 8 (gefundeerd standpunt naar voor brengen)
- TC1 (taalhandelingen uitvoeren), TC2 (functionele taalkennis uitbreiden)

Woordenschat: *habiter, les logements, abréviations courantes des petites annonces*

Taalhandelingen: *comparer (ce kot-ci est moins cher que celui-là...), exprimer les avantages et les inconvénients, décrire (c'est un kot qui, pour lequel, dont...), situer dans l'espace (dans le centre-ville, dans un quartier branché...)*

Morfologische elementen: *les pronoms relatifs ...*

Verloop:

- EO: kort verkennend gesprek over elders verder studeren en waar logeren
- CE: een tekst over studentenkamers lezen en alle betrekkelijke voornaamwoorden erin aanduiden (bv. op internet, <http://www.inspiration-maison.be/amenagement-interieur-2/chambre-coucher/5-etapes-pour-amenager-1-chambre-d%E2%80%99etudiant.html> (gelezen op 20 november 2013))
- Grammaire: betrekkelijke voornaamwoorden herhalen en uitbreiden (*formes composées*); eventueel de vergelijking herhalen
- CE en TICe: advertenties voor studentenkamers zoeken op het internet, lezen en de meest geschikte selecteren
- EE: korte schriftelijke voorbereiding – studentenkamers vergelijken en voor- en nadelen noteren (a.d.h.v. de aangereikte structuren)
- EO en presentatie: de uitgekozen studentenkamer presenteren en de anderen proberen te overtuigen waarom deze toch de beste keuze is, ondanks enkele minpunten

Voorbeeld van een bijbehorend evaluatierooster

	0-1 ne répond pas aux critères	2-3-4 insuffisant	6-7 bien	8-9-10 très bien, excellent
Richesse des arguments (avantages et inconvénients)				
Richesse lexicale (vocabulaire adéquat)				
Correction grammaticale (comparer, pronoms relatifs)				
Prononciation, intonation, débit				
Aisance, naturel				
Total				

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 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 adequater zijn om snel een korte en precieze vertaling te geven, dan om het woord in het Frans te omschrijven.

Vertaal oefeningen zijn echter nuttig als het gaat om betekeniseenheden bv. '*J'ai quinze ans.*', en zeker binnen een contrastieve benadering (zie verder 3.2.13).

3.2.6 Moet je leerstof van de vorige jaren nog herhalen?

Herhaling past helemaal in de cyclische aanpak van woordenschat en grammatica (zie hoger 3.2.3 *De taalkundige component in opbouw*).

Bovendien is het zo dat pas wanneer lexicaal of grammaticale leerstof vaak wordt herhaald, het terechtkomt in het langetermijngeheugen waar het dan wordt verankerd. Het kan dan in andere, nieuwe situaties worden toegepast. De geziene leerstof wordt beter beheerst, kan effectief worden gebruikt, en dat geeft meer zelfvertrouwen.

Thuis of in de les

Herhalen kan tijdens de les gebeuren of thuis. In het eerste geval wordt de leerstof klassikaal opgefrist. Dat kan naar aanleiding van een uitbreiding zijn, maar ook van een vraag, of wanneer je merkt dat de leerlingen iets niet onder de knie hebben of niet meer weten; of je plant het herhalen vast in je jaarplan. In het tweede geval worden de herhalingen vaak systematisch gepland en staat de leerling zelf in om wat niet duidelijk is, opnieuw op te zoeken. In beide gevallen is het echter noodzakelijk om na te gaan of de herhaling daadwerkelijk resultaat oplevert.

Woordenschat

Wat woordenschat betreft, is het belangrijk om, zelfs al gaat het om herhalingen, steeds met context te werken (zie verder 3.2.9 *Hoe ga je om met woordenschatlijsten?*). Je vermijdt herhalen louter om te herhalen: de leerlingen zien er niet direct de zin van in en dat werkt demotiverend. Daarentegen, wanneer de leerlingen met de opgefriste woordenschat meteen iets kunnen *doen*, zal de herhaling beter renderen.

Voorbeeld: tijdens de solden herhalen de leerlingen de woordenschat van het woordveld "*Faire ses courses*" en plannen in groepjes een namiddag shoppen, ze moeten overeenkomen waar ze gaan shoppen, welke winkels ze willen aandoen, over welk budget ze kunnen beschikken, welke betaalmiddelen ze zullen gebruiken... Elk groepje vertelt zijn plan aan de klas.

Grammatica

Niet alleen bij nieuwe grammaticale onderdelen is het aanbevolen dat leerlingen *zelf* de regel of de structuren ontdekken, dat geldt evenzeer wanneer grammatica wordt herhaald (zie 3.2.11 *Hoe pak je best grammatica aan?*). Grammatica om de grammatica herhalen is geen goed idee; ook hier moet de zin van de herhaling duidelijk zijn.

Voorbeeld: tijdens een 2-tal lessen vallen enkele leerlingen over structuren zoals *Les enfants ont été gâtés à Noël* en *Quand tous les cadeaux avaient été déballés...* Wanneer het systeem van de lijdende vorm in het Frans is herontdekt, kan je snel een controleoefening maken, bv. op

<http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/18/grammaire/517.html> (gelezen op 29 december 2013) en daarna de vraag stellen "*Que s'est-il donc passé avec tous ces cadeaux après Noël? – Ils...*" en de leerlingen er mondeling of schriftelijk op laten antwoorden. Doordat je een aanzet geeft ("*Ils...*"), hebben de leerlingen de gelegenheid om de regel onmiddellijk toe te passen. Dit is echter geen zuivere taalkaak.

Internet

Om leerlingen zelf te laten oefenen en herhalen, biedt het Internet een onuitputtelijke schat aan materiaal. Oefeningen in context vind je o.a. op:

www.bonjourdefrance.com
www.polarfle.com
www.francaisfacile.com
www.imagiers.net
en vele andere.

Om woordenschat te oefenen kun je naar www.wrts.nl (op deze site kun je zelf woordenlijsten ingeven).

WOORDENSCHAT

3.2.7 Welke woordvelden moeten leerlingen functioneel beheersen in de 3de graad?

Het verwerven van woordenschat gebeurt op een functionele basis. Dat betekent dat de actief te beheersen woordenschat wordt **bepaald door de taalgebruikssituaties**. 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.

De **tekstkenmerken** zijn een goede leidraad, want van de leerlingen wordt verwacht dat ze zowel receptieve taken (luisteren en lezen) als productieve taken (spreken, gesprekken voeren en schrijven) kunnen uitvoeren over onderwerpen die

- af en toe abstract zijn;
- over hun eigen leefwereld gaan;
- over het dagelijkse leven gaan;
- ook van meer algemene aard zijn (bv. over de actualiteit);
- (in Moderne talen) ook domeinspecifiek zijn (zakelijk en wetenschappelijk).

Voor de woordvelden die de leerlingen op hun niveau functioneel moeten beheersen om bovenvermelde taaltaken te kunnen uitvoeren, kan wel verwezen worden naar de *Référentiel pour le Cadre européen commun*³⁰ en meer bepaald naar de "*lexique*" voor het niveau B1 tot B2 (afhankelijk van de opdrachten).

3.2.8 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. Ze leren 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. Hier wordt **gestructureerd** gewerkt, met aandacht voor:
 - woordselectie;
 - thematisch werken;
 - een opbouw in het aanbod en het leren van woorden en structuren;
 - woordenschat oefeningen die helpen de nieuwe woorden en structuren te memoriseren.

Woordenschat die leerlingen nodig hebben en bijgevolg actief moeten beheersen om te kunnen functioneren in concrete taalsituaties, moet uitdrukkelijk worden ingeoefend. Daarbij zal je niet alleen gebruikmaken van formele woordenschat oefeningen, maar de leerlingen ook de kans geven om deze woordenschat te gebruiken in meer communicatieve oefentypes. Het gaat hier om motiverende activiteiten waarbij de leerlingen actief al pratend en schrijvend **zelf** de woorden leren gebruiken.

Om een woord of een uitdrukking te kunnen gebruiken, moet de leerling de betekenis, de spelling, het register en de uitspraak ervan kennen. Een woord kennen houdt echter ook in dat de combinaties waarin het woord gebruikt wordt, gekend zijn. 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 ...*). Woordenschat wordt dus best aangebracht en ingeoefend met aandacht voor (relevante) collocaties en *chunks* (vaste uitdrukkingen zoals *Il fait beau*). Het is niet omdat leerlingen een Nederlandse vertaling van een woord krijgen dat ze ook daadwerkelijk begrijpen wat een woord betekent. Ze mogen niet de (valse) indruk krijgen dat "begrijpen" gelijkstaat met "kunnen vertalen", want dat is zeker niet het geval. Ze mogen ook niet denken dat ze vanuit het Nederlands moeten vertalen om productieve opdrachten uit te voeren. Het woord herformuleren en gebruiken in verschillende contexten is 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 toe te passen 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.

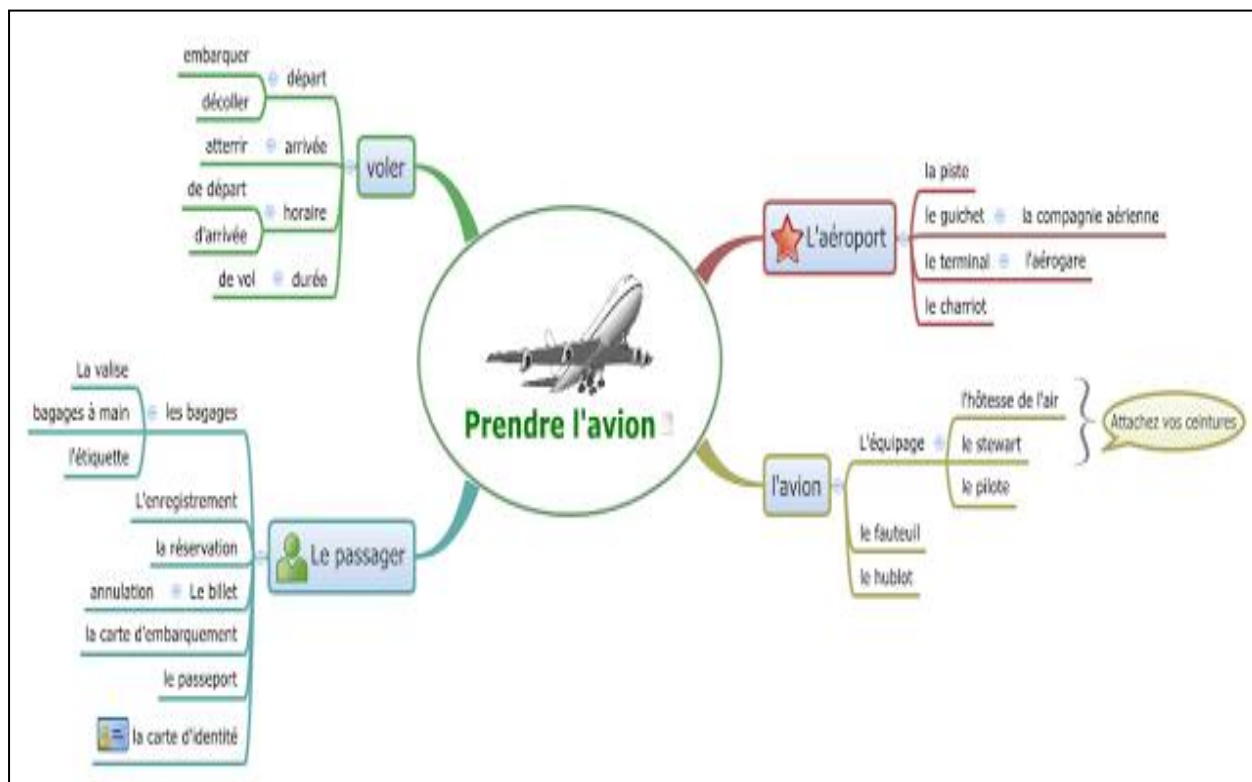
³⁰ Référentiel pour le Cadre européen commun, Alliance Française, CLE International, 2008, pp. 70, 74, 80, 85, 91.

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

3.2.9 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 het mogelijk en zinvol is, visueel (met een afbeelding), met een *chunk* (vaste uitdrukking) 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 (*cartes mentales*) handig om woordvelden voor te stellen.

<http://fle-madrid.blogspot.be/2010/01/carte-heuristique-le-vocabulaire-du.html> (gelezen op 20 november 2013)



3.1.10 Hoe leer je de leerlingen een woordenboek en andere digitale en niet-digitale hulpmiddelen gebruiken?

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

Bij leesvaardigheid kun je de leerlingen – waar mogelijk - eerst stimuleren om de woordbetekenis af te leiden (samenstellingen, woorden van dezelfde familie, verhelderende context) (Lu 11 en Le 10, 'de vermoedelijke betekenis afleiden') vooraleer ze een hulpmiddel raadplegen. Wanneer ze een woord willen opzoeken, zetten ze volgende drie stappen:

1. de woordenboekvorm of het trefwoord bepalen;
2. 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;
3. nagaan of de gekozen betekenis past bij de inhoud van de tekst door verder te lezen.

Deze 3 stappen dienen expliciet ingeoefend om de leerlingen efficiënt te leren omgaan met woordenboeken.

Bij schrijfvaardigheid leer je de leerlingen voornamelijk gebruikmaken 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 hanteert.

Digitale hulpmiddelen

Om snel en efficiënt de vertaling van een woord te achterhalen, bieden Word en Internet tal van mogelijkheden. Ook hier is het aangewezen om de leerlingen wegwijs te maken in het digitale bos. Toch wel heel belangrijk is dat je de leerlingen duidelijk maakt dat Nederlandse producties voorleggen aan digitale vertaalma-chines helemaal uit den boze is (hiervoor kun je, met hen, de proef op de som nemen).

Beter is om te wijzen op de mogelijkheden die Word biedt: synoniemen, vertalingen, verklaringen (deze zijn gebaseerd op een degelijk woordenboek) en natuurlijk ook de spellingscontrole.

Op Internet vind je een aantal efficiënte sites, zoals:

www.vandale.be/opzoeken/
www.mijnwoordenboek.nl
www.larousse.fr/dictionnaires

Bij sommige online woordenboeken kun je ook naar de uitspraak van het woord luisteren.

www.wrts.nl biedt de mogelijkheid om zelf woorden in te voeren en te oefenen.

Uiteraard is dat maar een kleine greep uit het zeer ruime aanbod.

GRAMMATICA

3.2.11 Hoe pak je best grammatica aan?

In de functionele aanpak van grammaticaonderwijs is het belangrijk dat, vanuit zinvolle communicatieve contexten, onder begeleiding van de leraar, de leerling **zelf** de grammatica leert opbouwen en aldus leervaar-digheid ontwikkelt. In dat proces spelen bepaalde luister- en leesstrategieën een grote rol.

Opbouw betekent dat de leerling:

- (her)ontdekt en observeert hoe grammaticale structuren in zinvolle communicatieve contexten functioneren (gespreksituaties, in authentieke of plausibele lees- en/of luisterteksten ...);
- de regel mee formuleert (conceptualisering);
- a.d.h.v. gebruiksvriendelijke en duidelijke overzichten en tabellen de (nieuwe) gegevens en wetmatigheden kan visualiseren;
- 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;
- uiteindelijk deze (nieuwe) grammaticale structuren toepast in complexere taaltaken.



Bienvenue chez les Ch'tis 2072

Synopsis

Philippe Abrams est directeur de la poste de Salon-de-Provence. Il est marié à Julie, **dont** le caractère est dépressif et **qui** lui rend la vie impossible. Pour lui faire plaisir, Philippe fraude afin d'obtenir une mutation sur la Côte d'Azur **où** il espère que sa femme se sentira mieux. Mais la fraude **qu'**il a organisée est démasquée: il sera muté à Bergues, **qui** est une petite ville du Nord.

Pour les Abrams, **qui** sont des sudistes pleins de préjugés, le Nord c'est l'horreur, c'est une région glacée **où** vivent des êtres très simples

dont le langage est incompréhensible, le "cheutimi". Philippe ira seul. A sa grande surprise, il découvre un endroit charmant, une équipe chaleureuse, des gens accueillants, et se fait un ami : Antoine, **qui** est le facteur et le carillonneur du village et **dont** la mère est possessive, de plus, les femmes **auxquelles** il s'intéresse et l'amour **dont** il rêve sont toujours inaccessibles. Quand Philippe revient à Salon, **où** il retrouve Julie, celle-ci refuse de croire qu'il se plaît dans le Nord. Elle pense même que son mari, **qu'**elle n'a plus vu depuis longtemps, lui ment pour la ménager. Pour satisfaire la femme **qu'**il aime et **dont** il est si amoureux, Philippe lui fait croire qu'il vit un enfer à Bergues, un village **où** rien ne va bien. Dès lors, sa vie s'enfonce dans un mensonge confortable...

D'après www.allocine.fr (consulté le 21 novembre 2013)

Voorbeeld van een gesloten contextuele oefening

Complète la critique de film ci-dessous

Rien à déclarer

Synopsis

Francophobe de père en fils et douanier belge trop zélé, Ruben Vandevoorde (... le rôle est joué par Benoît Poelvoorde) apprend avec désespoir la signature de l'Acte unique en 1986 ... autorise la libre circulation des marchandises et des personnes à travers les frontières entre les pays européens, ... met fin aux formalités de la douane fixe ... la douane volante remplace désormais.

Sept ans plus tard, en 1993, le traité de Maastricht entraîne la fermeture à la frontière des bureaux de contrôle ... se trouvent l'un en face de l'autre et ... occupent les collègues de Ruben et leurs homologues français. Ceux-ci apprennent la disparition prochaine de la douane fixe ... leur petit poste se situe dans les communes fictives de Courquain en France et Koorkin en Belgique. Malgré sa francophobie, Ruben Vandevoorde se voit contraint et forcé d'inaugurer la première brigade mobile ... compose un groupe mixte franco-belge.

Son partenaire français sera Mathias Ducatel (Dany Boon), ... Vandevoorde déteste depuis toujours, mais ... surprend tout le monde en se portant volontaire pour devenir le coéquipier de Vandevoorde ... il sillonnera les routes de campagne frontalières à bord d'une « 4L d'interception des douanes internationales ». Mathias espère ainsi amadouer son voisin de douane avant de lui avouer qu'il est amoureux de sa sœur ... il fréquente clandestinement depuis un an.

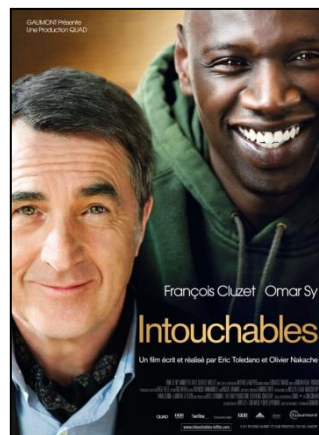
D'après fr.wikipedia.org/wiki/Rien_à_déclarer (Consulté le 21 novembre 2013)



Voorbeeld van een eenvoudige halfgesloten oefening

Que dirais-tu du film *Intouchables*?

C'est un film qui ...
auquel ...
que ...
dont ...
grâce auquel ...



Voorbeeld van een halfgesloten oefening

Le synopsis du film *Supercondriaque* n'est pas agréable à lire. Sais-tu pourquoi?

Remplace les répétitions par des pronoms relatifs.



Synopsis

Romain Faubert est un homme seul: Romain Faubert, à bientôt 40 ans, n'a ni femme ni enfant. Le métier, il exerce ce métier, photographe pour dictionnaire médical en ligne, n'arrange rien à une hypocondrie malade, cette hypocondrie guide son style de vie depuis bien trop longtemps et fait de lui un peureux névropathe. Il a comme seul et véritable ami son médecin traitant, le Docteur Dimitri Zvenska, ce médecin dans un premier temps a le tort de le prendre en affection, il regrette aujourd'hui amèrement l'avoir pris en affection. Le malade imaginaire est difficilement gérable et Dimitri donnerait tout pour s'en débarrasser définitivement. Le docteur Zvenska pense avoir le remède, ce remède le débarrassera en douceur de Romain Faubert : l'aider à trouver la femme de sa vie. Il l'invite à des soirées chez lui, l'inscrit sur un site de rencontre, l'oblige à faire du sport, le coach même sur la manière de séduire et de se comporter avec les femmes. Mais découvrir la perle rare, cette perle sera capable de le supporter et cette perle par amour l'amènera à surmonter enfin son hypocondrie s'avère plus ardu que prévu...

Voorbeeld van een open creatief-communicatieve opdracht (taaltaak)

Zie hoger "Voorbeeld van een taaltaak – *Je cherche un kot!*"

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 ingeoefende grammaticale items gebruiken in taaltaken en dat je daarbij evalueert in welke mate ze die geïntegreerd kunnen inzetten.

Internet

Zoals hoger al vermeld, zijn er op Internet tal van sites met oefeningen. Hieronder vind je enkele andere interessante sites:

www.verbuga.eu (een goede site om vervoegingen in te oefenen)

www.lepointdufle.net (allerhande oefeningen, over alle onderwerpen)

...

3.2.12 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 leerlingen op een B1-niveau.

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 regels een hulpmiddel zijn en geen doel op zich, worden ze niet als dusdanig opgevraagd bij toetsen of examens.

3.2.13 Waarom is een contrastieve benadering van de grammatica soms aangewezen?

Stapsgewijs ontdekken hoe de grammatica van een vreemde taal functioneert, 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. Met het oog op volledigheid, maakt beschrijvende grammatica 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 onderzoekscompetentie (SETOC)

De leerlingen kunnen	
16 OC	zich oriënteren op een onderzoeksprobleem door gericht informatie te verzamelen, te ordenen en te bewerken;
17 OC	een onderzoeksopdracht voorbereiden, uitvoeren en evalueren over een literair en/of linguïstisch vraagstuk;
18 OC	de onderzoeksresultaten en conclusies rapporteren en ze confronteren met andere standpunten.

ALGEMEEN

Voorkennis van de leerlingen i.v.m. de onderzoekscompetentie

Een aantal deelvaardigheden van de onderzoekscompetentie komen reeds aan bod in bepaalde polen van de 2^{de} graad.

In volgend schema lees je voor elke studierichting de betrokken pool/polen en vak/vakken. Bij de vakken in **vetjes** komt de SETOC in de **2de en 3de graad** aan bod, bij de andere vermelde vakken enkel in de 3de graad.

Studierichtingen met 1 pool	HUMANE WETENSCHAPPEN	Cultuurwetenschappen en/of Gedragwetenschappen
	SPORTWETENSCHAPPEN	Lichamelijke opvoeding
		Aardrijkskunde Biologie, chemie, fysica

Studierichtingen met 2 polen	ECONOMIE-MODERNE TALEN	Economie
		Engels en/of Frans
	ECONOMIE-WISKUNDE	Economie
		Wiskunde
	GRIEKS-LATIJN	Grieks
		Latijn
	GRIEKS-MODERNE TALEN	Grieks
		Engels en/of Frans
	GRIEKS-WETENSCHAPPEN	Grieks
		Biologie, Chemie, Fysica
	GRIEKS-WISKUNDE	Grieks
		Wiskunde
	LATIJN-MODERNE TALEN	Latijn
		Engels en/of Frans
	LATIJN-WETENSCHAPPEN	Latijn
		Aardrijkskunde Biologie, chemie, fysica
Vakken waarin de SETOC moet gerealiseerd worden	LATIJN-WISKUNDE	Latijn
		Wiskunde
	MODERNE TALEN-WETENSCHAPPEN	Engels en/of Frans
		Aardrijkskunde Biologie, chemie, fysica
	MODERNE TALEN-WISKUNDE	Engels en/of Frans
		Wiskunde
	WETENSCHAPPEN-WISKUNDE	Aardrijkskunde
		Biologie, chemie, fysica
		Wiskunde

Opmerking voor de pool wetenschappen: "De pool wetenschappen bestaat uit verschillende vakken: biologie, chemie, fysica in tweede en 3de graad, aangevuld met aardrijkskunde in de 3de graad. De doelen moeten worden behaald voor de pool. De school/vakgroep kan voor een geïntegreerd onderzoek kiezen voor een vakoverschrijdende aanpak ofwel kan ze werken in elk of in één van de natuurwetenschappelijke vakken. Omdat de leerplannen van elk van deze vakken de specifieke eindtermen onderzoekscompetentie hebben opgenomen dient erover gewaakt dat ook de individuele leerplannen worden gerealiseerd. Aldus dient er voor deze doelen in de afzonderlijke vakken aandacht te zijn tijdens de leerjaren 3,5,5 en 6 conform de leerplannen. Dit mondt uit in een zelfstandig eindonderzoek bijvoorbeeld in de tweede helft/aan het eind van het zesde jaar:

- of voor één van de natuurwetenschappelijke vakken;
- of veel elk natuurwetenschappelijk vak;
- of vakoverschrijdend tussen de natuurwetenschappelijke vakken.

Om de taaklast te bewaken, is het te verkiezen om af te spreken, dat we dit integraal onderzoek tot één van de poolvakken beperken."³¹

³¹ Mededeling M-VVKSO_2008-043 Onderzoekscompetentie in leerplannen van de derde graad aso.

Een aantal deelvaardigheden bij de onderzoekscompetentie zouden al moeten verworven zijn op het einde van de 2^e graad (bijvoorbeeld: informatie verwerven, probleemoplossend denken door inductieve methodes en taakgericht werken, leren leren enz.)

Ten slotte, sluit onderzoekscompetentie ook bij de vakoverschrijdende eindtermen waar een inspanningsverplichting voor geldt. De onderzoekscompetentie is a.h.w. het sluitstuk van de verticale **leerlijn 'leren leren'** zoals bv. voor de taak 'informatieverwerving'.

Informatieverwerving	
2 ^{de} graad	3 ^{de} graad
De leerlingen kunnen ▪ diverse informatiebronnen en –kanalen kritisch kiezen en raadplegen met het oog op te bereiken doelen; ▪ informatie kritisch analyseren en samenvatten.	De leerlingen kunnen ▪ zelfstandig informatie kritisch analyseren en samenvatten; ▪ verwerkte informatie functioneel toepassen in verschillende situaties; ▪ een onderzoek of practicum voorbereiden, uitvoeren en de resultaten verantwoorden.

Minimumeisen voor SETOC

- Het onderwerp is **poolgebonden** (*in casu* linguïstisch of literair). Er kan binnen het kader van de leerplaninhouden gewerkt worden.
- Het onderzoek moet **voldoende diepgang** bevatten, weliswaar op niveau SO.
- Het onderzoek verloopt **stapsgewijs**.
- Er moet een **onderzoeksvraag aanwezig zijn**: de school bepaalt zelf of de leerlingen de vraag zelf formuleren of niet.

FAQ

1 Moeten de SETOC worden gerealiseerd in het 5^{de} EN in het 6^{de} jaar?

NEEN

De SETOC zijn graadgebonden eindtermen. Het volstaat de SETOC te realiseren hetzij in het 5^{de}, hetzij in het 6^{de} jaar.

2 Moeten de SETOC zowel binnen Engels als Frans?

NEEN

Een taaloverschrijdende aanpak kan; de vakgroepen beslissen hierover. Mits afspraken binnen de vakgroep Moderne talen kan het volstaan de SETOC voor Frans of voor Engels te doen. Duits en Nederlands mogen, maar moeten niet werken aan de SETOC. Aanvullend werken aan de onderzoekscompetentie in het vak Duits kan, uitsluitend in het vak Duits mag niet. Het vak Nederlands biedt vooral ondersteuning.

3 Moet er worden gewerkt aan een linguïstisch of literair onderwerp?

JA

Een algemeen cultureel onderwerp is niet pertinent voor de SETOC Moderne talen.

4 Kan er gebruikgemaakt worden van groepswork?

JA

De vakgroepen beslissen hierover.

5 Kan een eindwerk dienen voor de realisatie van SETOC?

“De automatische associatie van “onderzoekscompetentie” met “eindwerk” is o.i. onterecht. Onderzoekscompetentie kan evenzeer ontwikkeld worden via minder grootschalige opdrachten, die veeleer kwalitatief (beheersingsniveau en inhoudelijke verdieping) dan kwantitatief (volume) de realisatie van de onderzoekscompetentie kunnen betekenen.”³²

³² Mededeling M-VVKSO_2008-043 Onderzoekscompetentie in leerplannen van de derde graad aso.

6 Moet er aan SETOC worden gewerkt binnen de lesuren, of thuis?

BEIDE

De leerlingen dienen procesmatig begeleid en geëvalueerd te worden bij het uitvoeren van de onderzoeksopdracht. Een belangrijk aspect hierbij is de metacognitieve ontwikkeling van de leerling: weet de leerling waar hij mee bezig is, met welke finaliteit; kan hij het onderzoek zelfstandig evalueren en bijsturen ...?

7 Hoeveel lesuren kunnen/moeten er worden besteed aan SETOC?

6 (- 8 uur)

8 Moet er zowel een schriftelijk rapport als een mondelinge presentatie zijn?

NEEN

De vakgroep beslist hierover.

9 Hoe moet een onderzoeksopdracht geëvalueerd worden?

Procesmatig (zie verder over 'De aanpak') + product.

10 Mogen SET 16, 17 en 18 ook afzonderlijk gerealiseerd worden?

"Onderzoekskompetentie is een ondeelbaar geheel van kennis, vaardigheden en attitudes die je toepast in een bepaalde context. Het concept competentie draagt als het ware integratie in zich. Die integratie situeert zich bij het opbouwen van onderzoekskompetentie minimaal binnen het vak, waarbij je de kennis, vaardigheden en attitudes eigen aan het vakdomein inzet om onderzoeksopdrachten te (leren) vervullen. Behalve in de leerfase kunnen de drie SETOC op zich niet van elkaar losgekoppeld worden."³³

11 Wat wordt bedoeld met "De leerlingen kunnen de onderzoeksresultaten (...) confronteren met andere standpunten (SET 18)?"

Op het einde van het onderzoeksproces is het belangrijk dat leerlingen reflecteren op hun onderzoeksresultaat. Het proces wordt geëvalueerd d.m.v. evaluatieroosters (zie verder). Het is echter ook belangrijk dat ze reflecteren over de conclusie van hun onderzoek door deze te confronteren met een "ander standpunt". Dit veronderstelt de inbreng van een **ander perspectief**. Mogelijke pistes om dat te realiseren, zijn:

- bronnen die a priori niet geselecteerd werden in de 2^{de} fase van het onderzoek terug lezen en de standpunten vergelijken;
- leerlingen confronteren met een artikel over het onderwerp van hun onderzoek;
- confrontatie met conclusies van peergroepen (indien het onderzoeksdomein identiek is);
- ...

HOE TE WERK GAAN BIJ HET PLANNEN EN UITWERKEN ERVAN ?

Met je collega's: een leerlijn opstellen

Het is essentieel om bij het plannen van de SETOC en de SET te overleggen met de vakcollega's MVT en Nederlands: werden of worden analoge opdrachten al aangeboden in andere vakken (men moet vermijden de leerlingen te confronteren met een herhaling van hetzelfde thema)? Onder welke vorm? Hoe worden ze geëvalueerd? Welke graad van autonomie hebben de leerlingen reeds ondervonden? Dit schema kan helpen bij het opstellen van de leerlijn.

Deelaspect onderzoekskompetentie	2 ^e graad	5 ^e jaar	6 ^e jaar
Informatie verzamelen			
Informatie kritisch evalueren			
Informatie verwerken (citeren, parafraseren, ...)			
Bibliografie opstellen			

³³ id.

....			
De uitvoering van de opdracht plannen			
Reflecteren			

De leerlingen zouden ook het geleerde kunnen verzamelen in een portfolio die reeds in de 2de graad gestart wordt.

Meer over de noodzaak van en aanzet tot het schetsen van een leerlijn lees je in "Onderzoekscompetentie in leerplannen van de 3de graad aso".³⁴

Met je leerlingen: een begeleid proces

De SETOC opdrachten worden voornamelijk in de klas onder begeleiding van de leraar voorbereid en uitgevoerd. Zo kan de leerkracht het werk en het leerproces bijsturen en procesmatig evalueren. Via deze werkvorm van begeleid zelfstandig leren kan de leerling o.a. zijn werk efficiënter leren organiseren en ook leren reflecteren op zijn eigen leerproces.

Een **begeleidend document** voor de leerlingen met een duidelijke omschrijving van de opdracht, de doelstelling en de mogelijke werkwijze zal bij dergelijke opdrachten onontbeerlijk zijn.

De stappen van het onderzoek³⁵

Onderzoeksoopdrachten nemen een aantal lesuren in beslag en verlopen in verschillende fasen, zoals bijvoorbeeld in het OVUR-schema.

FASE	ONDERZOEKSSTAP
ORIËNTEREN	STAP 1: Oriëntatie op het onderzoeksprobleem ▪ Je kiest/ krijgt een concreet onderzoeksprobleem. ▪ Je gaat na wat de doelstelling van het onderzoek is. ▪ Je bakent het onderwerp van je onderzoek af. ▪ Je gaat na of het onderzoeksprobleem te onderzoeken is. ▪ Je inventariseert de gekende informatie.
	STAP 2: Formuleren van onderzoeksvragen ▪ Je formuleert hoofd- en deelvragen. ▪ Je gaat na of de vragen eenduidig geformuleerd en concreet zijn. ▪ Je legt de onderzoekseenheid vast. ▪ Je kiest de dataverzamelmethode(s) die je voor je onderzoek zult gebruiken: interview, observatie, literatuuronderzoek, enquête, experiment ...
VOORBEREIDEN	STAP 3: Maken van een onderzoeksplan ▪ Je bepaalt de structuur van je onderzoek: Wat zal je eerst doen, wanneer, welke hulpmiddelen heb je nodig, hoe pak je het onderwerp aan ▪ Bij groepswork, maak je een taakverdeling. ▪ Indien gevraagd start je met een logboek.
UITVOEREN	STAP 4: Verwerven van informatie ▪ Je verzamelt en ordent informatie : literatuuronderzoek, observatie, enquête, interview ...
VERWERKEN	STAP 5: Verwerken van informatie ▪ Je beoordeelt en verwerkt de verkregen data.

³⁴ id.

³⁵ LAUREYS B., (2008), *Stapstenen, onderzoek stap voor stap*, De Boeck, p 7

	▪ Je maakt een overzichtelijke voorstelling van deze data.
	STAP 6: Beantwoorden van de onderzoeksvragen en formuleren van conclusies ▪ Je beantwoordt je hoofd- en deelvragen. ▪ Je toetst je gevonden gegevens aan literatuur of een ander onderzoek. ▪ Je trekt conclusies. ▪ Je formuleert je eigen mening.
RAPPORTEREN	STAP 7: Overdragen van informatie ▪ Je schrijft zelf een tekst op basis van de gevonden informatie waarin je de bevindingen van het onderzoek neerschrijft of je brengt de onderzoeksresultaten in een mondelinge presentatie, een posterpresentatie met mondelinge toelichting, een tentoonstelling ...
REFLECTEREN EN BIJSTUREN	STAP 8: Evaluatie van het onderzoeksproces ▪ Je beoordeelt je eigen onderzoek en werkmethode (zelfevaluatie). ▪ Je beoordeelt de samenwerking in groep (peerevaluatie). ▪ Je reflecteert over de uitvoering van het onderzoeksplan.

Toelichting bij de stappen

STAP 1 Het is waarschijnlijk zinvol de onderzoeksvragen zo verscheiden mogelijk te maken: beschrijvend, verklarend, evaluerend, adviserend, toepassingsgericht ...

STAP 2 Volgende stappen kunnen helpen bij het formuleren van de onderzoeksvraag:

Faire formuler la question de recherche: un défi de taille!³⁶

1 Tu sais maintenant dans quel domaine tu aimerais travailler.

- *Quelle question pourrais-tu te poser dans ce domaine ?*
- *Cette question se situe-t-elle sur le plan linguistique ou sur le plan littéraire ?*
- *Pose aussi des questions secondaires.*
- *De quel corpus auras-tu donc besoin ? Comment vas-tu donc délimiter ta recherche ?*
- *Dans quel sens ta recherche pourrait-elle être intéressante ?*

2 Quel genre de recherche vas-tu faire ?

Lis bien les caractéristiques des différentes catégories et découvre le genre de recherche que tu vas faire.

(1) Décrire (niet voldoende voor de SETOC !)

beschrijven	Wat zijn de kenmerken? Welke eigenschappen heeft het? Hoe is het? Waaruit bestaat het? Wie of wat is erbij betrokken? Hoe ziet het eruit? Wat zijn de belangrijkste stappen? ...
-------------	--

Par exemple:

- *Quels sont les différents types de mangas?*
- *Quels sont les mangas les plus lus en France ?*

(2) Comparer

vergelijken	Wat zijn de verschillen? Wat zijn de gelijkenissen? Waar zijn ze anders? ...
-------------	--

Par exemple:

- *Quelles sont les différences graphiques entre la BD traditionnelle et le manga ?*
- *Quelles sont les différences au niveau des personnages, des thèmes etc.*
- *Les mangas publiés en France et au Japon, sont-ils les mêmes ?*

³⁶ Arens C. (2013), *Onderzoekskompetentie in MVT, Concrete voorbeelden en suggesties* (Syllabus), Vakvergadering Engels en Frans SJKS, Sint Niklaas

(3) Définir

definiëren	In welke klasse kan het ondergebracht worden? Wat is de plaats in het grotere geheel? Wat is de aard? Hoe kan het getypeerd worden? Waar is het een voorbeeld van? ...
------------	--

Par exemple: - Qui sont les lecteurs des différents genres de mangas ?

(4) Expliquer

verklaren	Waarom is dat zo? Hoe komt dat? Wat zijn de oorzaken? Waar is dit een gevolg van? Welke redenen zijn er? Wat zijn de achtergronden? Hoe kon dit gebeuren? ...
-----------	---

*Par exemple: - Comment peut-on expliquer le succès des mangas en France ?
- Comment le manga est-il devenu un phénomène de société en France ?*

(5) Evaluer

evalueren (beoordelen)	Wat is de waarde? Hoe goed werkt het? Wat zijn de positieve punten? Wat zijn de negatieve punten? Hoe geschikt is het? Hoe wenselijk is het? Wat zijn de voordelen? Wat zijn de nadelen? ...
---------------------------	--

*Par exemple: - Est-ce une bonne idée d'utiliser le manga dans les cours de français ?
- « Le manga littéraire français », un moyen intéressant pour découvrir la littérature française ?
- Le manga, comment est-il perçu en Belgique ?*

(6) Conseiller, recommander, proposer un sujet

ontwerpen (adviseren)	Wat kan eraan gedaan worden? Hoe kan het verbeterd worden? Hoe moet het? Wat zijn de geschikte maatregelen? Wat moet er gebeuren? Wat moet er niet gebeuren? ...
--------------------------	--

*Par exemple: - Comment pourrait-on stimuler la vente de mangas dans notre pays ?
- Comment pourrait-on utiliser le manga dans les cours de français ?*

STAP 3 Zodra de onderzoeksvragen door de leraar zijn goedgekeurd, kunnen de leerlingen aan de slag. Zij stellen dan een stappenplan op, zijn gaan na

- over welke informatie zij al beschikken,
- wat er al beschikbaar is aan informatie bij de leraren,
- welk oriënterend onderzoekwerk zij moeten verrichten ..

STAP 4 Informatie verwerven en verwerken, beantwoorden van vragen en formuleren van conclusies binnen de voorziene tijd. De leerlingen nemen zo weinig mogelijk tekst letterlijk over. Van elke geraadpleegde bron kunnen ze een informatiefiche opstellen. In hun notities zouden ze de geselecteerde informatie snel moeten terugvinden. De formulering dient daarom kernachtig te zijn, de bronverwijzing accuraat en de ordening van de fiches methodisch. Op basis van deze notities stellen ze de uiteindelijke tekst op.

STAP 8 Zie volgend punt

De evaluatie van het onderzoeksproces

De evaluatie maakt integraal deel uit van het onderzoeksproces. Ze dient zowel door de leerling (Stap 8) als door de leerkracht uitgevoerd te worden. Essentieel is hier dat het over een procesmatige evaluatie gaat, dat de verschillende fasen van het onderzoek geëvalueerd worden:

- "Gericht informatie verzamelen, ordenen en bewerken;
- de opdracht voorbereiden, uitvoeren en evalueren;
- de resultaten en conclusies rapporteren en confronteren met andere standpunten.

Je hebt dus bijvoorbeeld aandacht voor:

- het opstellen van het werkplan;
- het proces dat leidt tot de formulering van de onderzoeksvraag en/of de deelvragen;
- het verzamelen van de informatie;
- de werkwijze bij het verwerken en interpreteren van de informatie;
- het uitvoeren van een experiment ... (onderwerpen, opstelling, verwerking resultaten);
- het formuleren van een gemotiveerd antwoord en/of besluit;
- het proces van het rapporteren en presenteren, de neerslag daarbij;
- het proces van zelfevaluatie en reflectie.”³⁷

Je gebruikt hiervoor best degelijke evaluatieschema's die zowel de leerling als de leerkracht houvast geven bij de beoordeling.

³⁷ Mededeling M-VVKSO_2008-043 Onderzoekskompetentie in leerplannen van de derde graad aso

ONDERZOEKSCOMPETENTIE: leidraad voor de leerling *Duid aan wat voor jou geldt!*

	1 voor verbetering vatbaar	2 goed op weg	3 goed
Oriënteren			
Duidelijkheid van de onderzoeksvraag	- Mijn onderzoeksvraag geeft beperkt aan waar het onderzoek zich op richt. - Er zijn geen deelvragen.	- Mijn onderzoeksvraag geeft globaal aan waar mijn onderzoek zich op richt. - Er zijn geen goede of te weinig deelvragen.	- Mijn onderzoeksvraag is helder omschreven, geeft concreet aan waar mijn onderzoek zich op richt. - Mijn deelvragen sluiten aan bij mijn onderzoeksvraag.
Afbakening van de onderzoeksvraag	Mijn onderzoeksvraag is niet afgebakend.	Mijn onderzoeksvraag is weinig afgebakend (bv. enkel in de tijd, enkel in de ruimte, . . .)	Mijn onderzoeksvraag is zeer duidelijk afgebakend (bv. in de tijd én in de ruimte)
Haalbaarheid en niveau van het onderzoek	- Ik kan mijn onderzoeksvraag niet of nauwelijks beantwoorden binnen de beschikbare tijd en met de beschikbare middelen. - Mijn onderzoek is vrij oppervlakkig.	- Ik moet mijn onderzoeksvraag aanpassen zodat ze in de beschikbare tijd te beantwoorden is. - Mijn onderzoek moet grondiger zijn.	Ik kan mijn onderzoeksvraag beantwoorden binnen de beschikbare tijd.
Hypothese *	- Ik heb geen hypothese opgesteld. - Mijn hypothese past niet goed bij de onderzoeksvraag.	Mijn hypothese past bij de onderzoeksvraag maar ze is niet voldoende onderbouwd.	Mijn hypothese sluit aan bij mijn onderzoeksvraag en ze is logisch onderbouwd.
Voorbereiden			
Plan van aanpak (onderzoeksplan)	Mijn onderzoeksplan: - is niet uitvoerbaar - is onduidelijk.	Mijn onderzoeksplan heeft een logische volgorde maar de timing is niet realistisch.	Mijn onderzoeksplan heeft een logische volgorde en de timing is realistisch.
Uitvoeren, verwerken, rapporteren			

Informatie verzamelen	Ik heb onvoldoende bronnen gevonden. Ik heb mijn informatie toevallig gevonden.	Ik heb geschikte informatiebronnen gevonden maar onvoldoende geraadpleegd. Ik moet gericht zoeken.	Ik heb meerdere en diverse, relevante informatiebronnen geraadpleegd. Ik heb een goede zoekstrategie gebruikt en ze verschaft correcte en volledige informatie.
Informatie beoordelen, selecteren en ordenen	Ik heb kritiekloos de gevonden bronnen en informatie gebruikt.	Ik heb slechts een deel van de bronnen en informatie gebruikt.	Ik heb de meest relevante bronnen en informatie gebruikt.
Nauwkeurigheid bij het uitvoeren van het experiment*	Ik heb de waarden te slordig afgelezen en mijn proefopstelling is niet juist.	Mijn waarnemingen zijn niet volledig betrouwbaar.	Mijn waarnemingen zijn betrouwbaar, mijn opstelling is juist en ik heb de waarden nauwkeurig afgelezen.
Verwerking van de gegevens	Ik heb de verzamelde gegevens onvoldoende verwerkt, en ze leiden niet tot een antwoord op mijn onderzoeksvraag.	Ik heb de verzamelde gegevens verwerkt, maar ze leiden niet tot een duidelijk antwoord op de onderzoeksvraag.	Ik heb de gegevens overzichtelijk verwerkt, en ze leiden tot een duidelijk antwoord op de onderzoeksvraag.
Formuleren van besluiten en rapporteren	Mijn besluiten zijn: - onvoldoende gebaseerd op de verwerkte resultaten - sluiten onvoldoende aan bij mijn	Mijn besluiten zijn: - gebaseerd op de verwerkte resultaten - sluiten nog niet voldoende aan bij mijn hoofd- en deelvragen.	Mijn besluiten zijn: - gebaseerd op de verwerkte resultaten - sluiten aan bij mijn hoofd- en deelvragen
Reflecteren			
Reflecteren en bijsturen tijdens het onderzoek	- Ik heb dit document niet gebruikt. - Ik heb mijn onderzoek niet of te weinig bijgestuurd.	Ik heb mijn onderzoek gedeeltelijk bijgestuurd aan de hand van dit document.	Ik heb mijn onderzoek aan de hand van dit document bijgestuurd waar nodig.

* Vooral van toepassing voor bepaalde vakken

Bronnen: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum – Ned. *Beoordelingsschaal onderzoeksvaardigheden*
Laureys, B (2007) *Stapstenen* Antwerpen: De Boeck nv
Vandekerckhove, J (2009) *Competent Een algemene didactiek in 101 lemma's* Wommelgem Van In

ONDERZOEKSCOMPETENTIE: beoordelingsschaal voor de leraar

	1 voor verbetering vatbaar	2 goed op weg	3 goed
Oriënteren			
Duidelijkheid van de onderzoeksvraag	- De onderzoeksvraag geeft beperkt aan waar het onderzoek zich op richt. - Er zijn geen deelvragen.	- De onderzoeksvraag geeft globaal aan waar het onderzoek zich op richt. - Er zijn geen goede of te weinig deelvragen.	- De onderzoeksvraag is helder omschreven, geeft concreet aan waar het onderzoek zich op richt. - De deelvragen sluiten aan bij de onderzoeksvraag.
Afbakening van de onderzoeksvraag	De onderzoeksvraag is niet afgebakend.	Mijn onderzoeksvraag is weinig afgebakend (bv. enkel in de tijd, enkel in de ruimte, . . .)	De onderzoeksvraag is zeer duidelijk afgebakend (bv. in de tijd én in de ruimte)
Haalbaarheid en niveau van het onderzoek	- De onderzoeksvraag is niet of nauwelijks beantwoord binnen de beschikbare tijd en met de beschikbare middelen. - Het onderzoek is vrij oppervlakkig.	- De onderzoeksvraag moet aangepast worden zodat ze in de beschikbare tijd te beantwoorden is. - Het onderzoek moet grondiger zijn.	De onderzoeksvraag kan beantwoord worden binnen de beschikbare tijd.
Hypothese *	- Er werd geen hypothese opgesteld. - De hypothese past niet goed bij de onderzoeksvraag.	De hypothese past bij de onderzoeksvraag maar ze is niet voldoende onderbouwd.	De hypothese sluit aan bij de onderzoeksvraag en ze is logisch onderbouwd.
Voorbereiden			
Plan van aanpak (onderzoeksplan)	Het onderzoeksplan: - is niet uitvoerbaar - is onduidelijk.	Het onderzoeksplan heeft een logische volgorde maar de timing is niet realistisch.	Het onderzoeksplan heeft een logische volgorde en de timing is realistisch.
Uitvoeren, verwerken, rapporteren			

Informatie verzamelen	Er werden onvoldoende bronnen gevonden. De informatie werd toevallig gevonden.	Er werden geschikte informatiebronnen gevonden maar ze werden onvoldoende geraadpleegd. Er moet gericht gezocht worden.	Er werden meerdere en diverse, relevante informatiebronnen geraadpleegd. Er werd een goede zoekstrategie gebruikt en ze verschaft correcte en volledige informatie.
Informatie beoordelen, selecteren en ordenen	De gevonden bronnen en informatie werden kritiekloos gebruikt.	Slechts een deel van de bronnen en informatie werd gebruikt.	De meest relevante bronnen en informatie werden gebruikt.
Nauwkeurigheid bij het uitvoeren van het experiment*	De waarden werden te slordig afgelezen en de proefopstelling was niet juist.	De waarnemingen zijn niet volledig betrouwbaar.	De waarnemingen zijn betrouwbaar, de opstelling is juist en de waarden werden nauwkeurig afgelezen.
Verwerking van de gegevens	De verzamelde gegevens werden onvoldoende verwerkt, en ze hebben niet tot een antwoord op de onderzoeksvraag geleid.	De verzamelde gegevens werden verwerkt, maar ze hebben niet tot een duidelijk antwoord op de onderzoeksvraag geleid.	De gegevens werden overzichtelijk verwerkt, en ze hebben tot een ernstig en duidelijk antwoord op de onderzoeksvraag geleid.
Formuleren van besluiten en rapporteren	De besluiten zijn: - onvoldoende gebaseerd op de verwerkte resultaten - sluiten onvoldoende aan bij de hoofd- en deelvragen.	De besluiten zijn: - gebaseerd op de verwerkte resultaten - sluiten nog niet voldoende aan bij de hoofd- en deelvragen.	De besluiten zijn: - gebaseerd op de verwerkte resultaten - sluiten aan bij de hoofd- en deelvragen - geven een goed antwoord op mijn onderzoeksvraag.
Reflecteren			
Reflecteren en bijsturen tijdens het onderzoek	- De leidraad voor de leerling werd niet gebruikt. - Het onderzoek werd niet of te weinig bijgestuurd.	Het onderzoek werd gedeeltelijk bijgestuurd aan de hand van de leidraad voor de leerling.	Het onderzoek werd aan de hand van de leidraad voor de leerling bijgestuurd waar nodig.

* Vooral van toepassing voor bepaalde vakken

Bronnen: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum – Ned. *Beoordelingsschaal onderzoeksvaardigheden*
Laureys, B (2007) *Stapstenen* Antwerpen: De Boeck nv

Suggesties

- ☐ Ondertiteling van films/series
- ☐ Vergelijking boek/kortverhaal en verfilming
- ☐ De nieuwe Franse spelling
- ☐ Non-verbale communicatie
- ☐ La chanson métissée
- ☐ Sport in de literatuur
- ☐ Jongerentaal in de media
- ☐ Le 'franglais' in de literatuur
- ☐ Reclame (linguïstische of literaire analyse)

Uitgewerkte opdracht

Neem contact op met uw pedagogische begeleider.

3.4 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.

3.4.1 Strategieën bij de receptieve vaardigheden

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 verstaat, 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 2.1.8

3.4.2 Strategieën bij de productieve vaardigheden

SPREEKVAARDIGHEID EN GESPREKSVAADIGHEID

Bij een spreekopdracht is de voorbereiding van groot belang. Het is dan ook de taak van de leerkracht om leerlingen op weg te zetten om strategieën te verwerven die hen ondersteunen. In de voorbereiding kunnen volgende vragen aan bod komen: waarover ga ik praten (thema)? voor welk publiek? 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 kunt ze aan de leerlingen aanbieden als ondersteuning. Ook een model, een spreekkader, chunks zijn belangrijke ondersteuningsmiddelen.

Daarnaast moeten leerlingen ook strategieën ontwikkelen om hun presentatie boeiend te maken voor de luisteraars. Hierna volgen een aantal aspecten waarvan je de leerlingen kunt bewust maken en waarin je hen begeleidt. Hoe pas ik mijn tekst aan het niveau van de luisteraar aan (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 (voor de toeschouwers wordt 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 zodat ze meer vertrouwen krijgen in zichzelf en zo een steeds grotere vlotheid en spreekdurf vertonen. Enkele strategieën die leerlingen 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).

SCHRIJFVAARDIGHEID

Net zoals bij spreek- en gespreksvaardigheid is het van groot belang om voldoende aandacht te besteden aan een grondige voorbereiding. De volgende vragen kunnen dan aan bod komen: waarover ga ik schrijven (thema)? voor welk publiek? 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 zinnestelsels)? welke zijn de tekstkenmerken van de gevraagde tekstsoort? Als leerkracht kun je ondersteuning bieden door modellen aan te reiken en door de leerlingen te leren zoeken naar goede voorbeelden. Zo groeien de leerlingen in zelfstandigheid.

Schrijven is een organisch gebeuren. Ideeën ontstaan vaak tijdens/door het schrijven zelf. Er is m.a.w. niet altijd een strikte afbakening tussen de voorbereiding en het schrijven zelf. Daarom moeten de leerlingen leren om tijdens het schrijven een kritische houding aan te nemen tegenover de tekst die ze opbouwen. Tijdens de les kun je bijvoorbeeld pauzes inlassen zodat de leerlingen de geschreven tekst kunnen aftoetsen aan de vooropgestelde eisen (inhoud, structuur, lay-out, tekstkenmerken enz.), of je kunt de onafgewerkte tekst laten nalezen en becommentariëren door één of meerdere klasgenoten. In elk geval dienen de instructies duidelijk genoeg te zijn om dit mogelijk te maken. Een eenduidige instructiekaart kan hier ondersteuning bieden (zie 2.4.6 instructiekaart schrijfplicht).

Naast de opbouw van de tekst, dienen de leerlingen voldoende aandacht besteden aan vormcorrectheid en variatie en precisie in de woordkeuze. Leerlingen moeten dus leren om, waar nodig, hulpmiddelen adequaat in te zetten. Het kan gaan om modellen (geijkte formules), woordenboeken (papieren versie of online) of een spellingchecker (zie 2.6.4.) Als tussenstap kun je ook hier de voorlopige tekst laten nalezen door medeleerlingen.

Strategieën ontwikkel je niet zomaar. Het is dus essentieel dat hiervoor tijd wordt uitgetrokken *tijdens* de lessen. Door leerlingen bij te sturen om de juiste strategieën in te zetten, kun je het resultaat van het schrijfproduct ten goede beïnvloeden. Leerlingen moeten verder ook voldoende oefenkansen krijgen. Alleen zo kunnen ze uitgroeien tot zelfstandige, competente schrijvers.

Zie ook 5.3.

3.5 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 klimaat in de klas waarin leerlingen fouten mogen maken. Tegelijk kun 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.

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 45*).

Bereid zijn om de doeltaal te gebruiken betekent dat de leerlingen

- 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 hiervoor compensatiestrategieën gebruiken:
 - zeggen dat ze het niet verstaan hebben;
 - 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 gebruikmaken 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:
 - vragen stellen, 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 46*)

Aandacht hebben voor vormcorrectheid en nauwkeurigheid betekent dat de leerlingen

- bij schrijftaken:
 - de juiste formulering en schrijfwijze opzoeken of vragen;
 - eventueel modellen gebruiken;
 - de tekst kritisch nalezen;
 - een spellingchecker en mogelijkheden van tekstverwerking gebruiken;
 - zorg besteden aan presentatie (lay-out); NBN-normen respecteren;
 - aandacht hebben voor stijl: herhalingen vermijden, een duidelijke tekstopbouw nastreven ...
 - ...
- bij voorbereiding van gespreksopdrachten en spreekopdrachten:
 - de juiste formulering vragen, opzoeken in een model, woordenboek, lijst;
 - moeite doen om de uitspraak te verzorgen;
 - vragen of nagaan hoe iets precies gezegd wordt;
 - eventueel 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 dat de leerlingen:

- 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 socioculturele 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 (ET47*);
- 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 48*);
- De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten (ET 49*).

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 daarop 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

In dit hoofdstuk komen volgende aspecten aan bod:

- 4.1 Rol van evaluatie in het onderwijs- en leerproces
- 4.2 Verschillende types van evaluatie
- 4.3 Evalueren volgens de verwerkingsniveaus
- 4.4 Reproductie, transfer, creatief-communicatieve opdrachten
- 4.5 Integratie van kennis en vaardigheden
- 4.6 Verhouding van kennis – vaardigheden
- 4.7 Evaluatie van taaltaken
- 4.8 Rapportering
- 4.9 Kenmerken van een goede evaluatie
- 4.10 Veel gestelde vragen in verband met 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. Evalueren biedt net zoals oefenen kansen op feedback zowel voor de leraar als voor de leerling. In evaluatie is er dus niet alleen aandacht voor het product maar ook structurele aandacht voor het proces. 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 waargenomen tekorten te remediëren;
- om het leergedrag van de leerlingen en het eigen onderwijsgedrag te optimaliseren
- om leerlingen te helpen bij een goede oriëntatie en studiekeuze.

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 goedgekeurde leerplan wordt automatisch aan deze verplichting voldaan. Om aan de overheid aan te tonen dat aan de wettelijke bepalingen werd voldaan, legt de school toetsen (en examens) voor. Dat 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 kunnen en kennen. Omdat attitudes zoals spreekbereidheid, spreekdurf, luisterbereidheid, zin voor precisie, zorg, enz. belangrijke voorwaarden zijn om tot succesvolle taalverwerving te komen, komen zij ook in aanmerking voor een deel van een evaluatiecijfer.

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

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

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

De term **gespreide evaluatie** gebruiken we als onderdelen van summatieve evaluatie (bv. schrijf- luister-, gespreksvaardigheid ...) op bepaalde momenten in de loop van het trimester plaatsvinden.

Permanente evaluatie is het resultaat van de continue beoordeling van de prestaties, vaardigheden en attitudes. Permanente evaluatie gebeurt door geregelde observatie (en notitie) van het taalgedrag van de leerling, naast kleine overhoringen en taken in de loop van een leerperiode (het zogenaamde 'dagelijks werk'). Die overhoringen en taken hebben zowel betrekking op de communicatieve 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.

- **Zelfevaluatie** betekent dat de leerling zijn eigen aanpak of het eigen product evalueert (bv. sterkte-zwakte-analyse of persoonlijk ontwikkelingsplan). Belangrijk daarbij is dat hij ook betrokken wordt bij het proces van het bepalen van de criteria van een goed product.
- **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."³⁸ Ze ondersteunen de medeleerlingen bij hun leerproces. 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.
- **Co-evaluatie of 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**.³⁹ "Een didactische portfolio (vooruitgangsportfolio, procesportfolio) impliceert dat de lerende materiaal verzamelt over een korte of langere periode, en aan de hand van werkstukken in verschillende etappes zijn toenemende competentie illustreert en bespreekt.

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

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

³⁹ DELBAERE, J., "Portfolio als leerstrategie en alternatieve vorm van evaluatie", Artikel Didactische en Pedagogische Berichten 2006 2007, 7 juli 2009 (internet, www.sip.be/dpb/engels/index.htm).

4.3 Evalueren volgens de verwerkingsniveaus

De leerplandoelen worden omschreven aan de hand van 3 criteria:

- tekstsoort
- tekstkenmerken
- verwerkingsniveaus

Je onderscheidt **vijf tekstsoorten** op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de tekst ervaren wordt. De classificatie mag niet absoluut worden geïnterpreteerd. Eenzelfde tekst kun je immers onder verschillende tekstsoorten klasseren afhankelijk van de component die men voor een specifieke taak centraal stelt.

Wanneer je leerlingen bijvoorbeeld vraagt relevante informatie uit een reclameboodschap te halen, ressorteert deze onder de informatieve teksten. Dezelfde tekst wordt prescriptief wanneer je leerlingen laat zoeken naar elementen die het gedrag van de ontvanger sturen. Een aantal reclameboodschappen leent zicht ook tot een esthetische analyse waardoor de tekst onder de artistiek-literaire tekstsoort kan vallen.

Tip

Alle tekstsoorten moeten in de evaluatie aan bod komen, maar niet noodzakelijk elk jaar. Maak met je collega's 3de graad afspraken welke tekstsoorten aan bod komen in het 5de en het 6de jaar.

In de **tekstkenmerken** herken je 4 criteria: inhoudelijke elementen, visuele ondersteuning en lay-out, formele aspecten en taalgebruik. De complexiteit van een tekst wordt mede bepaald door deze tekstkenmerken. Maar ook hier gaat het niet om absolute criteria: zo kan bv. een korte tekst veel moeilijker zijn dan een lange tekst. Om de moeilijkheidsgraad van een tekst te bepalen, moeten de verschillende criteria – tekstsoorten en tekstkenmerken – steeds in samenhang bekeken worden. De moeilijkheidsgraad van de taak wordt bovendien niet enkel bepaald door de complexiteit van de tekst maar ook door het verwerkingsniveau waarop de taak zich situeert.

Het **verwerkingsniveau** geeft via handelingswerkwoorden (bv. hoofdgedachte achterhalen) aan wat de leerlingen met de tekst moeten kunnen doen. De eindtermen van de 3^{de} graad aso onderscheiden drie verwerkingsniveaus: beschrijvend, structurerend en beoordelend.

Een hoger verwerkingsniveau impliceert de onderliggende. Zo zal de leerling die een samenvatting kan geven (informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen – structurerend niveau) van een krantenartikel ook moeten kunnen zeggen waarover het artikel gaat (globale onderwerp bepalen – beschrijvend niveau) en bondig kunnen aangeven wat de auteur over dit onderwerp zegt (hoofdgedachte achterhalen – beschrijvend niveau).

Kort samengevat kunnen we de essentie van het verschil tussen de drie verwerkingsniveaus als volgt duiden:

compréhension	informatie	handelingswerkwoorden om toetsvragen op te stellen
littérale L'élève repère des informations, des idées ou des situations apparaissant clairement dans le texte.	expliciet	Beschrijvend niveau: begrijpen aanduiden, onderlijnen, (op)noemen, citeren, ... oorzaken noemen, gevolgen aangeven, ... (op)zoeken, vinden, selecteren, kiezen, ... ordenen, aanvullen, ... ① Het gaat hierbij bijna altijd over zo goed als letterlijk hernomen informatie.
L'élève dégage les informations ou les idées données de façon explicite dans un texte.	intra-tekstueel	Structurerend niveau: structureren, analyseren resumeren, schematiseren, ... indelen, ordenen, rangschikken, ... een tabel maken, in een tekening weergeven, ...

		verbanden en relaties aangeven, ... ① Het gaat hierbij niet altijd over letterlijke informatie, de informatie is vaak samengevat of minstens geherformuleerd.
interprétative, inférentielle L'élève comprend les informations implicites supplémentaires par déduction ou en s'appuyant sur des informations extratextuelles.	expliciet impliciet intra-tekstueel inter-tekstueel	Beoordelend niveau: interpreteren interpreteren, ... evalueren, ... vergelijken, toepassen en verbanden leggen van en tussen elementen in de tekst en een tweede bron

Hieronder volgt per verwerkingsniveau een omschrijving, de handelingswerkwoorden zoals de eindtermen te geven en een paar voorbeelden van vraagtypes⁴⁰. Deze kunnen inspirerend werken bij het opstellen van een toets of oefening.

Tabel 30 – Voorbeelden van vraagtypes per eindterm⁴¹

RECEPTIEVE TAKEN	VOORBEELDEN
op het beschrijvende niveau BEGRIJPEN	De leerlingen - achterhalen de informatie zoals die in de tekst gegeven en opgebouwd is, - geven de informatie weer zoals ze zich aan hen heeft voorgedaan. In de informatie brengen ze geen "transformatie" aan.
1. het globale onderwerp bepalen	- aanduiden waarover de tekst gaat <i>Quel est le thème de cette émission ?</i> <i>Le sujet de la conversation est ...</i> - aanduiden welk soort onderwerp een tekst behandelt <i>La discussion porte sur un événement (politique/historique/culturel/économique/ ...).</i> - aanduiden welk soort document een tekst is <i>Ce texte est (une enquête/un reportage/une publicité/un témoignage/une anecdote/...)</i>
2. de hoofdgedachte achterhalen	- (op)zoeken, (op)noemen wat de auteur of spreker over het onderwerp van de tekst zegt

⁴⁰ Het is een hachelijke onderneming om vraagtypes of handelingswerkwoorden exclusief of soms zelfs eenduidig te koppelen aan één van de drie verwerkingsniveaus omdat de discussie over het verwerkingsniveau dat getoetst wordt niet abstract kan gevoerd worden maar alleen in functie van een concrete tekst met vragen erbij. Hetzelfde vraagtype bij een andere tekst kan onder een ander verwerkingsniveau vallen.

⁴¹ LAMOTE, B., DESMET P., JANSSENS R., (2014) *Frans in de balans, van peilingsonderzoek naar toetspraktijk*, Garant, Apeldoorn-Antwerpen

	Copiez la phrase qui résume l'argument principal de X. Qu'est-ce vous pouvez faire pour (soutenir cette action)? - aanduiden van het doel of de boodschap van een tekst Quel est le message principal de l'auteur? (QCM) Quel est le but de ce petit film? (QCM)
3. de gedachtegang volgen	- chronologisch ordenen van elementen zoals ze in een tekst aan bod komen Remettez les différentes étapes de l'histoire dans le bon ordre. - de redenering volgen in een (argumentatieve) tekst (bv. om te weten of de auteur voor of tegen een stelling is, om de verschillende argumenten aan te duiden, ...) Quelles sont les différentes raisons évoquées dans ce reportage pour (...) ? Cochez toutes les bonnes réponses. X insiste sur la conséquence de (son accident). Quelle est cette conséquence ? (QCM)
4. relevante informatie selecteren	- selecteren van belangrijke, punctuele informatie die letterlijk wordt vermeld in de tekst, zonder de verbanden tussen die elementen expliciet te benoemen of te moeten duiden. De quels ingrédients as-tu besoin pour préparer (ce dessert)? A qui dois-tu t'adresser pour (...) ? Ecoutez la présentation du sujet par le journaliste. ▪ Qui est la personne interviewée ? ▪ A quelle occasion est-elle interviewée ? - aanduiden van een aantal elementen (voorbeelden, argumenten, plaatsen, tijdstippen, cijfers, ...) die belangrijk zijn om de tekst goed te kunnen volgen of te begrijpen. Ecoutez l'introduction du débat. Repérez les questions qui vont être débattues et le statut des deux invités qui vont débattre.
5. de tekststructuur en - samenhang herkennen	- aanvullen van een structuurschema dat nauw aansluit bij de structuur van de tekst, met hoofdzaken en relevante informatie Complétez la grille. - kiezen van een voegwoord om het verband tussen twee delen van een tekst aan te duiden Par quel articulateur pourrait-on compléter la phrase suivante ?

RECEPTIEVE TAKEN	VOORBEELDEN
op het structurerende niveau STRUCTUREREN SAMENVATTEN	De leerlingen beheersen het vorige verwerkingsniveau. Ze hebben bovendien een actieve inbreng in de wijze waarop ze - de aangeboden informatie in zich opnemen of - zelf de informatie presenteren.
informatie op overzichtelijke (en persoonlijke) wijze ordenen	- indelen van de tekst Dans le texte, il y a trois parties. Lesquelles ? Indiquez-les dans le texte même. Proposez ensuite des substantifs pour les résumer. Combien d'arguments pour (...) X avance-t-il ? - aanbrengen van een nieuwe ordening in de tekst: elementen van een tekst in hun chronologische volgorde <u>herstellen</u> 1. Résumez l'histoire par des mots-clés. 2. Dessinez une ligne du temps. 3. Reconstituez l'ordre chronologique de l'histoire en mettant les mots-clés sur la ligne du temps. - samenvatten van een tekst Proposez des titres pour les différentes parties du texte. - aanvullen van een structuur waarbij de informatie die in de structuur moet komen, niet de chronologische volgorde van de tekst volgt; het eigenlijke structureren moet de taak van de leerling zijn. Complétez ce schéma logique du reportage. Attention, il ne suit pas l'ordre chronologique du reportage. - verbanden leggen tussen elementen of delen van de tekst: - o de voor- en nadelen, argumenten en tegenargumenten tegenover elkaar plaatsen Quels sont les arguments/contre-arguments que les deux personnes avancent dans leur conversation? Faites un schéma pour les résumer. - o oorzaak en gevolg met elkaar in verband brengen Faites un tableau pour relier les causes et les conséquences de cet accident. - een mindmap/tekening maken 1. Dessinez les différentes étapes de l'histoire. Vous pouvez ajouter des mots-clés. 2. Comparez votre dessin à celui de votre voisin pour le compléter.

RECEPTIEVE TAKEN	VOORBEELDEN
op het beoordelende niveau VERGELIJKEN INTERPRETEREN	De leerlingen beheersen de vorige verwerkingsniveaus. Ze zijn bovendien in staat de tekst te beoordelen. Dat impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief om een gefundeerde mening te vormen. Ze confronteren daarom (de informatie uit) de tekst met 1. de eigen voorkennis en/of 2. andere elementen uit de tekst en/of 3. een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt.
een oordeel vormen over teksten	- kiezen van een andere titel voor de tekst (bepalen van de tekstsoort/toon van een tekst) <i>Si vous pouviez choisir un autre titre, lequel résumerait alors le mieux le contenu du texte ?</i> - bepalen van het doelpubliek van een tekst <i>Quel est le public-cible de ce reportage? Donnez deux arguments.</i> - bepalen van de intentie van een auteur, van de toon van de tekst <i>Quelle est l'intention du chanteur ?</i> - beoordelen van een tekst op zijn volledigheid, zijn coherentie, zijn opbouw, ... <i>Pourrait-on dire que l'auteur termine son article par une bonne conclusion ? Argumentez.</i> - inschatten van de relatie tussen personen <i>Ces personnes se connaissent bien/donnent l'impression de se connaître/se contactent pour la première fois.</i> - beoordelen van het verloop van een gesprek, van de interactie tussen personages, .. <i>Pour défendre son point de vue, X s'appuie sur des exemples/réfute des objections/fait des concessions/se moque d'un point de vue contraire.</i> - aangeven of de auteur voldoende rekening houdt met het standpunt van alle betrokkenen. <i>L'auteur de l'article donne-t-il la parole à toutes les parties concernées ? Si non, à qui ne donne-t-il pas la parole ?</i> - vergelijken van twee teksten, (reclame-)spotjes, ... <i>Comparez le guide touristique et la brochure. Lequel des deux textes donne l'information la plus pratique/la plus complète/...</i> <i>Vous venez de voir deux clips de prévention. Lequel des deux convient le mieux pour sensibiliser les jeunes? Argumentez.</i>

Twee voorbeelden

1	Luisteren	Informatieve tekst	Titel: La synergologie
Bron: http://www.m6.fr/emission-100_mag/videos/11289536-enquete_comment_vos_gestes_peuvent_trahir_vos_emotions.html			

Lu 2 1 **Pourquoi les pompiers vont-ils sur les lieux de l'incendie ?** / 1

.....

.....

Lu 4 2 **Pour quelle raison la maison a-t-elle probablement brûlé? Indiquez la bonne réponse.** / 1

- ☐ Les secours sont arrivés en retard.
- ☐ Il y avait des stagiaires parmi les pompiers.
- ☐ Une personne a mis le feu exprès.
- ☐ La maison était inhabitée.

Lu 2 3 **Comment David explique-t-il qu'il est toujours célibataire ?** / 1

- ☐ Il a un physique désavantageux.
- ☐ Il est trop timide.
- ☐ Il n'a pas les vêtements qui plaisent aux filles.
- ☐ Il n'est pas assez viril.

Lu 4 4 **Combien Alexandre gagne-t-il de l'heure ?** euros / 0,5

Lu 7 5 **Ce reportage montre comment la synergologie peut s'appliquer dans différents contextes.** / 1

Donnez deux adjectifs (ex. familial) pour résumer les contextes respectifs des deux parties du reportage.

1^e partie (les pompiers) contexte

2^e partie (David) contexte

Lu 7 6 **Le reportage s'intitule « Comment vos gestes peuvent trahir vos émotions. »** / 0,5

A laquelle des deux parties ce titre s'applique-t-il le plus ? ☐ à la 1^e
☐ à la 2^e

Lu 8 7. **Il faut rouvrir une enquête. L'homme a été innocenté.** e exemples / 1

.....

SUR LE TERRAIN

Entretien d'embauche

Jacques Hermans, de Ranstad, rassure les motivés : « Une anxiété visible est positive en début d'entretien, elle témoigne de l'implication du candidat. »

Commissariat Au Québec, l'inspecteur Olivier Dutel, diplômé en synergologie et interpellé par la gestuelle non coupable d'un accusé, a fait rouvrir une enquête. L'homme a été innocenté.

Tribunal « Gare aux raccourcis !, prévient le Dr Leistedt. Si un journaliste déclare "lors de son procès, l'accusé n'affichait aucune émotion", il ne faut pas en conclure que le prévenu est psychopathe. Son impassibilité peut s'expliquer par le stress, les conseils de son avocat, le remords... » Selon le psychiatre, les véritables psychopathes constituent moins de 5 % de la population.

Intervenants sociaux

Carine Bernard, responsable d'insertion CPAS, admet qu'elle aimerait savoir où appuyer pour renforcer la motivation de sa clientèle.

Laquelle de ces situations rappelle une idée du reportage ?

- ☐ entretien d'embauche
- ☐ commissariat
- ☐ tribunal
- ☐ intervenants sociaux

2	Lezen	Artistiek-literaire tekst	Titel: Danbé
---	-------	---------------------------	--------------

Bron: Aya Cissoko & Marie Desplechin, <i>Danbé</i> , Points			
---	--	--	--

1 Lisez d'abord cette introduction.



Voici un extrait de *Danbé*, un livre écrit par Aya Cissoko et Marie Desplechin. Quand Marie Desplechin rencontre Aya Cissoko, elle est touchée par la singularité de son histoire. Née de parents originaires du Mali, Aya a connu une petite enfance habitée de souvenirs délicieux, qui prend fin par l'incendie de l'immeuble dans lequel sa famille vit. Elevée par sa mère dans le respect du *danbé*, la dignité en malinké°, Aya apprend à surmonter les épreuves et trouve dans la boxe son refuge. Aya est devenue championne de boxe en 2006. Elle a à présent 33 ans.

° le malinke : la langue parlée au Mali

2 Lisez à présent l'extrait.

Maman est dans un autre établissement. De papa et de Massou, pas de nouvelles. Rien ne nous dit qu'ils ne sont pas dans le même hôpital que nous. Dès que nous sommes en état de quitter nos lits, nous nous collons à la fenêtre et nous scrutons les façades. Nous cherchons leur chambre.

Maman est intoxiquée plus gravement que nous. Elle reste deux mois à Tenon. Les rares fois où nous pouvons la voir, nous la pressons de questions. Elle répond à peine. Son visage est fermé, on dirait qu'elle est fâchée.

Et puis il y a l'autre piste. En janvier, l'incendie est revendiqué par un coup de téléphone. C'est un habitant d'Aix-en-Provence qui a la surprise d'entendre par deux fois une voix de femme se réclamer de l'organisation Don Salvator Requiem. Pourquoi lui ? Son numéro de téléphone est le même que celui du journal *Le Figaro* si l'on oublie de composer le préfixe 16, alors nécessaire pour les appels interrégionaux. On ne connaît pas grand-chose de Don Salvator Requiem, si ce n'est la revendication, quelques mois plus tôt, de l'incendie d'une école hé-

Nous ne restons jamais longtemps ensemble. Nous devons la laisser. Elle n'a pas fini de se soigner.

Quand nous quittons l'hôpital, c'est Maténé qui nous recueille dans son appartement d'Asnières. Maman nous rejoint enfin. Nous nous serrons dans les chambres. Ne manquent plus que papa et Massou. Ils arrivent quand ? Plus tard, dit ma mère. Il faut attendre.

L'immeuble du 22 rue de Tlemcen a brûlé dans la nuit du jeudi 27 au vendredi 28 novembre 1986. En un an, c'est le quatrième immeuble parisien habité par des familles immigrées qui est détruit par le feu. Dans l'année, vingt-quatre personnes sont mortes, qui étaient venues d'Afrique, d'Asie, ou des Balkans.

L'incendie de la rue de Tlemcen ne doit rien au hasard ou à la maladresse. Il a été déclenché volontairement, de manière à faire le plus de dégâts possible. Les enquêteurs ont retrouvé des traces d'essence sur les marches qui mènent au premier étage. Des chiffons imbibés ont été entassés sur le palier, au pied du coffrage qui protège les canalisations de gaz. Il a suffi de jeter une allumette enflammée. Aspirée par le vide de la cage d'escalier, le feu a fait fondre le plomb des tuyaux. Libérés, les gaz chauds ont alimenté une colonne de flammes qui s'est instantanément élancée dans le puits. Dans les débris, on a récupéré la carcasse métallique d'un pneu. Sa combustion dégage une fumée noire et épaisse, qui empêche d'y voir et gêne les opérations de secours. Le feu a été allumé pour tuer.

Les incendiaires n'ont jamais été retrouvés. On a dit, on a écrit, que le feu servait les intérêts des spéculateurs immobiliers. Qu'il était un moyen radical de dégager les indésirables des immeubles qu'ils occupaient. Que les incendies coïncidaient avec la volonté politique des élus de construire une nouvelle ville, un Paris propre, nettoyé de ses pauvres les plus voyants, des plus scandaleusement voyants d'entre eux. (...)

Aucune preuve pourtant, aucun indice ne sont jamais venus étayer la thèse du complot immobilier. Je suis retournée, vingt ans plus tard, devant le 22 rue de Tlemcen. L'immeuble était toujours là. Le quartier ne s'était pas spectaculairement embourgeoisé. S'il s'agissait de transformer ce coin du XXe arrondissement, le moins qu'on puisse dire est que les promoteurs n'ont pas fait preuve de beaucoup de persévérance.

braïque à Sarcelles. L'enquête remonte vite au seul et unique membre de cette organisation fantomatique. C'est une dame entre deux âges, qui a vraisemblablement appartenu dans le passé à des organisations d'extrême droite. Son dernier employeur garde le souvenir de sa propension à proférer des propos racistes. Elle est, depuis qu'elle l'a quitté, sans domicile fixe et reste introuvable. Elle semble, dit-on, souffrir de désordres mentaux. Peut-être. Rien ne ressemble plus à un délire paranoïaque qu'un discours raciste.

Plus glaçant, quoique pas moins fou, le tract daté du 30 janvier 1987 (« 54^e année de l'avènement du IIIe Reich millénaire »), émis par une succursale française du Ku Klux Klan. Comme Don Salvator Requiem, cette officine est une nouveauté. On n'en a jamais entendu parler dans les services de police, pourtant attentifs à la mouvance brune. Ce sont des groupes minuscules, microscopiques, qui naissent et disparaissent sur le même compost. Ils ne prennent de réalité qu'à l'instant où ils entrent de manière visible dans la délinquance. Le tract se félicite des incendies du IIe et du XXe arrondissement, dans le style désuet des néonazis, des skinheads : « ... dix-neuf singes sans poils éliminés à ce jour. La valise ou la fumée ... en attendant que l'on rallume les fours pour liquider tous les métèques », etc. Un échantillon de littérature datée, volontiers métaphorique, typique de la pathologie identitaire. L'enquête là non plus ne permet pas d'aller très loin.

Ce sont des gens effarants, des idiots, des clochards, dont la dérive se nourrit de manies mythologiques et de désirs de meurtre, toutes sortes de crimes qu'on ne connaît la plupart du temps que sous une forme atténuée, sous le nom de racisme ordinaire. Leur force est de s'accrocher à une idée, une seule, qu'il n'est pas très difficile de mettre en pratique. Pas besoin d'être à la tête d'une armée pour mettre le feu. Tout seul, on est très efficace aussi. Des chiffons, de l'essence et un pneu, n'importe qui peut tenter le coup. Le raciste qui déclenche un incendie ressemble par bien des points au terroriste qui bricole ses chaussures pour y placer une bombe. Si ce n'est que le second maîtrise la technologie un peu plus sophistiquée que le premier.

L'enquête débouche en février 1990 sur un non-lieu. Nous restons les victimes d'un crime impuni.

Aya Cissoko et Marie Desplechin, *Danbé*, p. 42-45

Le 7 **3 Dans cet extrait, Aya décrit plusieurs moments par rapport à l'incendie. Lesquels ?**

Complétez.

- a le moment où sa famille est à l'hôpital après l'incendie
- b ...
- etc. ...

Le 7 4 Placez ces moments sur cette ligne du temps. Placez aussi l'incendie sur la ligne du temps.

_____→

Le 7 5 Aya parle de « pistes » pour expliquer l'incendie. Ajoutez un adjectif à chaque piste.

- 1 la piste
- 2 la piste

Le 4 6 Quel(s) détail(s) prouvent que le crime a été bien préparé ?

.....
.....
.....
.....

Le 8 7 Qu'est-ce que le passage « Plus tard, dit ma mère. Il faut attendre. » laisse supposer ?

Le 8 8 Quelles intentions de l'auteur sont présentes dans l'extrait ? Indiquez-les.

Aya veut ...

- ☐ a dénoncer (aanklagen)
- ☐ b se plaindre
- ☐ c expliquer
- ☐ d se venger
- ☐ e comprendre
- ☐ f oublier
- ☐ g décrire
- ☐ h exprimer sa colère

Indiquez dans le texte un passage par idée que vous avez indiquée dans la question 7. Ajoutez-y la lettre correspondante.

4.4 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 open communicatieve opdrachten. Die verschillende types behoren niet tot scherp afgebakende categorieën. Er bestaat een soort van continuüm.⁴²

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. Lezen en luisteren 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 aange-

⁴² VVKSO, Een Visie op het Onderwijs Moderne Vreemde Talen, 2007, p.14-17.

bracht. In de voorbeeldzinnen worden de werkwoorden, de bijvoeglijke en zelfstandige naamwoorden door gelijkaardige woorden vervangen. Opnieuw moet de werkwoordsvorm aangevuld, de juiste uitgang genoteerd ...

Transfer⁴³

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

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

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 zeggen dat zij een bepaalde situatie aangeeft, een doelpubliek, en een doel. Een voorbeeld: je schrijft een kaartje naar je vriendin. Daarin vertel je over je vakantie. De leerlingen kunnen zich baseren op 5 tekeningen.

Werk zoveel mogelijk naar opdrachten van het derde niveau toe. Strikte reproductietaken kunnen als opstap, eventueel in een tussentijdse evaluatie, maar zijn zoveel mogelijk te mijden in een eindevaluatie⁴⁴. Uiteraard moet je hierbij rekening houden met de mogelijkheden van je leerlingen.

KENNISGERICHTE OPDRACHTEN	TRANSFEROPDRACHTEN	CREATIEF-COMMUNICATIEVE OPDRACHTEN
geïsoleerde taalelementen, geen of heel beperkte context	nieuwe context	context: situationele opdracht authentieke context en realistische opdracht
gesloten antwoord	gestuurd of halfopen antwoord; ruimte voor persoonlijke inbreng van de leerling	open antwoord
enkel gericht op één bepaald aspect van taalbeheersing	gericht op een combinatie van een aantal aspecten van taalbeheersing: formele en inhoudelijke elementen (integratie van kennis en vaardigheden in een beginniveau)	gericht - op het geven van een boodschap/het overbrengen van informatie (wat?) - aan iemand (voor wie?) - in een bepaalde vorm (de tekstsoort : hoe?)
→ vermijden in summatieve toetsen	→ moeten overwegen in summatieve toetsen	

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

4.5 Integratie van kennis en vaardigheden

Uitgangspunt van elke evaluatie zijn de leerplandoelstellingen In de leerplannen Frans zijn die doelstellingen hoofdzakelijk geformuleerd als vaardigheidsdoelstellingen en stellen wat de leerling allemaal moet kunnen doen en daarvoor kennen. Het is dan ook evident dat evaluatie nagaat of en in hoeverre die doelen bereikt werden. In de evaluatie wegen de vaardigheden dan ook duidelijk zwaarder door.

Kennis en vaardigheden zijn nauw verweven. Het gaat niet om aparte circuits. Leerlingen hebben bepaalde woordenschat nodig, moeten beschikken over grammaticale structuren, moeten inzicht hebben in de opbouw van bepaalde soorten gesprekken of tekstsoorten om te kunnen spreken, gesprekken te voeren, te schrijven, te lezen en te luisteren. Bij het realiseren van de productieve taaltaken spelen anderzijds ook de vormcorrectheid en de rijkdom van de taal een belangrijke rol.

Het is aan jou om taaltaken te geven die uitdagend⁴⁵ zijn en tegelijkertijd relevant voor het niveau van je leerlingen. **Want taaltaken zijn uitermate geschikt om vaardigheden en kennis geïntegreerd te toetsen.**

Mag er dan geen kennisgedeelte meer zijn in de summatieve toetsen? Liever niet, maar het kan. Alleen mag dit kennisgedeelte dan slechts **een zeer beperkt aandeel** hebben in de toetsen en mogen er **nauwelijks (gesloten) kennisgerichte vragen** in voorkomen. Een toets dat een te groot aantal dergelijke vragen bevat is niet valide: door gesloten kennisgerichte vragen kun je de communicatieve **taalvaardigheid** van de leerlingen niet evalueren. Je voorziet dus vooral, liefst uitsluitend, transferopdrachten en creatief-communicatieve opdrachten. Ook kleine tussentijdse toetsen op de functionele kennis overstijgen best het kennisniveau.

We streven uiteraard naar volledig geïntegreerde summatieve toetsen waarin kennis en vaardigheden geïntegreerd worden en de opsplitsing dus overbodig wordt. Dat lukt beter/is gemakkelijker als je opteert voor gespreide evaluatie.

4.6 Gespreide evaluatie

Het is aangewezen vaardigheden en taaltaken gespreid te evalueren.

Bij gespreide evaluatie is het belangrijk dat je in de loop van het trimester oog heb voor een ruime waaier aan opdrachten en dat de verschillende aspecten van het taalonderwijs voldoende aan bod komen. De receptieve vaardigheden en de taaltaken evalueer je in summatieve toetsen op bepaalde momenten in de loop van het schooljaar.

Het optellen van de punten gebeurt best op een aangepaste manier.

4.7 Evaluatie van taaltaken

Taaltaken zijn altijd complex in die zin dat kennis en vaardigheden geïntegreerd zijn. Het eindresultaat van een productieve taalkaak is open. Je evalueert dus aan de hand van een evaluatierooster. Je formuleert de criteria voor het evaluatierooster positief bv. “étendue du vocabulaire”, correction grammaticale”, degré d’élaboration des phrases”.

Taaltaken evalueer je best doelgericht en “positief”, en indien mogelijk procesmatig⁴⁶.

⁴⁵ Een taalkaak is best uitdagend: de leerling moet al zijn kennen en kunnen inzetten om de taak uit te voeren.

⁴⁶ Zie nascholing *Evalueren om het leren te stimuleren*, Leen Pil, Talendag DPB, Mechelen, 13 november 2013.

Doelgericht en positief

Tijdens het opstellen of voorstellen van de taalkaak bepaal je zelf of, beter nog, in samenspraak met de leerlingen aan welke criteria en/of normen het eindproduct moet voldoen. Je legt dus zo nauwkeurig mogelijk vast wat het eindproduct moet zijn en hoe goed dat moet zijn voor verschillende aspecten: inhoud, structuur, samenhang, coherentie, complexiteit en variatie in zinsstructuren, grammaticale correctheid, lexicale rijkdom en nauwkeurigheid, register, stijl, vlotheid, durf en bereidheid, (eventueel creativiteit) Wanneer de leerlingen erin slagen een eindproduct te maken dat aan deze criteria beantwoordt, behalen ze uiteraard een zeer goed resultaat. Als het evaluatierooster niet in samenspraak met de leerlingen is opgesteld, zijn de leerlingen in ieder geval op de hoogte van de criteria en normen.

Je werkt dus anders dan zoals je het misschien gewoon bent: je trekt geen punten af van een maximumscore, maar je **waardeert succesvol taalgebruik**. Het eindproduct mag tekorten vertonen waar je zo goed als geen rekening mee houdt. Het is dus mogelijk dat er nog fouten voorkomen die aanvaardbaar zijn op het beoogde niveau. Alleen “fouten” aanduiden en hiervoor systematisch punten aftrekken is hier dus niet meer aan de orde. Maar de leerlingen mogen ook geen minimalistisch eindproduct afleveren dat onder hun taalvaardigheidsniveau ligt.

Naarmate de leerlingen groeien in taalvaardigheid werken ze aan complexere taaltaken en stel je hogere eisen aan het eindproduct.

Procesmatig

Wanneer de leerlingen een complexere taalkaak of een taalkaak met integratie van verschillende vaardigheden in de loop van het schooljaar uitvoeren (dus niet in een summatieve toets), kun je **tussentijdse evaluatie** voorzien voor elk van de stappen: voor de herhaling van reeds opgedane kennis, voor de nieuwe toe te passen kennis en voor de vaardigheden die aan bod komen. Je kunt eveneens een try-out voorzien voor het eindproduct en **feedback** geven zodat de leerlingen er rekening mee kunnen houden voor de “finale”. Op die manier leren de leerlingen tijdens de uitvoering van de taalkaak.

In deze situatie zijn zelfevaluatie, peer- en co-evaluatie mogelijk. Een belangrijk voordeel van deze manier van evalueren is dat de leerlingen meer **betrokken** zijn bij de evaluatie (“ownership”). Er zijn natuurlijk ook valkuilen en nadelen bv. onduidelijkheid, tijdsdruk, groepsdruk Je communiceert er duidelijk over en je organiseert de uitvoering zorgvuldig. Je behoudt de eindverantwoordelijkheid.

4.8 Rapportering

Rapporteren is verbonden met evalueren: het communiceren en het aanwenden van de resultaten. Om de rapportering bij de nieuwe evaluatievormen 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, deze commentaar is niet vaststellend maar remediërend;
- de evaluatie van attitudes wordt bij voorkeur verbaal gecommuniceerd.

4.9 Kenmerken van een goede evaluatie

4.9.1 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**, m.a.w. toetsen

en examens dienen dus een afspiegeling te zijn van wat de leerlingen moeten kunnen en kennen. De output van de toets moet de leraar toelaten na te gaan in welke mate de leerling in staat is de doelen te realiseren of de relevante vaardigheden te gebruiken. Men moet dus aan de hand van de toets kunnen vaststellen of de leerplandoelstellingen al dan niet bereikt zijn.

Voorbeelden:

- Een leerling kan een van buiten geleerde dialoog foutloos opzeggen → dit bewijst niet dat de leerling gespreksvaardig is.
- Het is niet omdat een leerling een zwakke spelling heeft dat hij niet kan schrijven.

4.9.2 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 zijn moeilijk 100 % betrouwbaar te meten. Je kunt je betrouwbaarheid verhogen door een gelijkaardige taak te geven aan elke leerling, door je te baseren op verschillende metingen en door voor elke leerling dezelfde criteria en normen te hanteren. Een ander belangrijke factor in het bepalen van de graad van betrouwbaarheid is de variatie in vraagvormen.

Een evaluatie-instrument is betrouwbaar als het bij herhaald gebruik onder dezelfde voorwaarden tot hetzelfde resultaat leidt.

4.9.3 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 uitmuntende score? Wat is de weging van de verschillende toetsonderdelen?

De leerling moet vooraf precies weten wat je zal vragen en op welke wijze de toets zal verlopen. De toets ligt in het verlengde van de oefenvorm. Een toets moet ook glashelder zijn. De opgaven mogen niet verkeerd begrepen worden.

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

4.9.4 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.»⁴⁷

⁴⁷ VAN THIENEN, K., *Gewikt en gewogen*, Leuven-Apeldoorn, 2000, p. 57-58.

«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.»⁴⁸

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. Ze moet ook gerichte remediërende feedback mogelijk maken.

In de loop van de graad moet je wel alle vaardigheden, tekstsoorten en taken van het leerplan geëvalueerd hebben.

4.9.5 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 best zo authentiek mogelijk, 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, eventueel te luister-lezen. 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 wilt graag een hond en je gaat op zoek in advertenties van hondenkennels. Het is immers de situatie die bepaalt hoe iemand leest, luistert, spreekt, schrijft.

Nu is een toetssituatie van nature uit altijd artificieel, maar je kunt ervoor zorgen dat de opdracht taalgebruik veronderstelt dat vergelijkbaar is met authentiek taalgebruik. Vanuit een tekst kun je schoolse opdrachten geven zoals '*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.

Maar 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.

4.9.6 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.

⁴⁸ VAN PETEGEM, P., VANHOOF, J., *Evaluatie op de testbank*, Mechelen, Wolters-Plantyn, 2002, p.85.

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 praktijk van toetsen regelmatig te confronteren met die van andere collega's.

4.10 Veel gestelde vragen in verband met evaluatie

Op de volgende vragen vind je hieronder een antwoord:

- 4.10.1 Hoe kunnen we als vakgroep de kwaliteit van onze toetsen en examens beoordelen?
- 4.10.2 Moet ik communicatieve vaardigheden ook toetsen voor dagelijks werk?
- 4.10.3 Moeten alle vaardigheden elk trimester getoetst worden?
- 4.10.4 Hoe beoordeel ik de schrijfproducten van dyslectische leerlingen?
- 4.10.5 Wat mag ik vragen op een proefwerk of een examen?
- 4.10.6 Mag ik spelfouten verrekenen in het examen leesvaardigheid of luistervaardigheid?
- 4.10.7 Wat is het belangrijkste: vlotheid of nauwkeurigheid?
- 4.10.8 Moeten de leerlingen alle woorden uit een tekst kennen?
Moeten ze de inhoud van een tekst kennen?
- 4.10.9 Hoe kan ik leerlingen tot meer reflectie aansporen? En kan dat wel in een gewone les?
- 4.10.10 Hoe kan ik attitudes evalueren?
- 4.10.11 Wat is procesevaluatie?
- 4.10.12 Waarop moet ik letten bij gespreide evaluatie?

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

De volgende kijkwijzers⁴⁹ helpen je misschien verder.

KIJKWIJZER Toetsen en examenopdrachten
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 (lezen en luisteren) moeten kunnen. Algemeen • Zijn de leerplandoelstellingen herkenbaar in de toets? • Kan de leerling zijn taalvaardigheid aantonen door deze toets? • Is er een puntenverdeling? Zijn er evaluatiecriteria (evaluatieroosters)? • Staan de meeste punten op geïntegreerde taaltaken (authentieke, communicatieve vaardigheidsopdrachten, waarin de ingestudeerde kennis geïntegreerd is)? • Is de toets duidelijk en is de lay-out verzorgd? De communicatieve vaardigheden 1. De productieve vaardigheden <u>1.1 Aan welke leerplandoelstellingen beantwoorden de opdrachten voor ...?</u>

⁴⁹ Naar ULBURGHS,J., Beoordeling van examens, uit de syllabus bij de bijscholing Evaluatie mvt, schooljaar 2006-2007.

Productieve vaardigheden	Leerplandoelstelling(en)
spreken	
gesprekken voeren	
schrijven	

- 1.2 Is het een goede communicatieve opdracht (realistische opdracht, authentieke situatie, ruimte voor een open antwoord, gericht op het overbrengen van een boodschap, geen reproductie)?
- 1.3 Zijn ze voldoende open? Is er ruimte voor persoonlijke inbreng van de leerlingen? Geef voorbeelden.
- 1.4 Sluiten de communicatieve opdrachten aan bij de behandelde kennis? M.a.w. wordt kennis op een **geïntegreerde** manier geëvalueerd? Welke kennis hebben de leerlingen nodig om de communicatieve opdrachten uit te voeren? Geef voorbeelden.
- 1.5 Welke middelen mogen de leerlingen gebruiken bij schrijven? Wat zeggen de leerplannen hierover?
- 1.6 Welke beoordelingscriteria worden gebruikt?

2. De receptieve opdrachten (luisteren, lezen)

- 2.1 Aan welke leerplandoelstellingen beantwoorden de opdrachten voor ...?

Geef:

- de tekstsoort (informatief, narratief, prescriptief, argumentatief, artistiek-literair) aan;
- de luister- of leestaak (onderwerp bepalen, hoofdgedachte achterhalen, relevante informatie selecteren, gedachtegang volgen, tekststructuur- en samenhang herkennen ...).

Receptieve vaardigheden	Leerplandoelstelling(en)
lezen	
luisteren	

- 2.2 Bevatten de luister- en leesopdrachten verschillende teksten, tekstsoorten, teksten van verschillende moeilijkheidsgraad? Welke teksten?
- 2.3 Moeten de leerlingen bij lezen en luisteren opdrachten van verschillende moeilijkheidsgraad uitvoeren (globaal tekstbegrip, detailbegrip, structureren en/of beoordelen van informatie)?
- 2.4 Is de opdracht zo authentiek mogelijk (realistische opdracht, authentieke situatie)?
- 2.5 Is de vraagstelling gevarieerd?

2.6 Zijn er opdrachten waarbij receptieve en productieve opdrachten op elkaar aansluiten (reageren op een artikel, antwoorden op een brief ...)?

3. Afzonderlijk kennisgedeelte

3.1 Worden bepaalde kenniselementen in afzonderlijke oefeningen geëvalueerd? Welke kenniselementen?

3.2 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

4.1 Op welke onderdelen scoren de leerlingen goed/minder goed/slecht? Waaraan is dit te wijten? Hoe kun je hieraan verhelpen?

4.2 Kun je voor individuele leerlingen die moeite hebben met de taal op basis van dit examen aandachtspunten formuleren om hen te helpen? Wat kan de leerling doen om volgende keer een beter cijfer te halen?

Toetsvragen screenen

Klasseer de vragen van je toets of examen in de volgende roosters :

Taalkundige component: soorten vragen		
Reproductie Gesloten	Transfer (halfopen)	Creatief-communicatieve opdracht (open) ⁵⁰

Overwegen de transferopdrachten en de creatief-communicatieve opdrachten in het kennisgedeelte?

- de beste vragen : _____

- te vervangen vraag/vragen ? _____

Vaardigheden	
	Tekstsoort en/of taken
Lezen	
Luisteren	

⁵⁰ Ter herinnering, creatief-communicatieve opdracht (of "taaltaak") : een **realistische** taak in een zo **authentiek** mogelijke context. Het is een open situatie waarin de leerling zelfstandig kan functioneren. De opdracht is gericht op het geven van een boodschap, het overbrengen van informatie (wat?), aan iemand (voor wie?) en in een bepaalde vorm (de tekstsoort: hoe?)

Spreken	
Gesprekken voeren	
Schrijven	

☺ Wegen de vaardigheden door in het geheel?

☺ Zijn de leerplandoelstellingen herkenbaar in de vaardigheidopdrachten?

☹ Weegt kennis door in de evaluatioorosters voor de productieve vaardigheden?

Hoe kan je de evaluatioorosters aanpassen?

Kijkwijzer om toetsvragen te beoordelen				
De toetsvragen	voldoen			
	helemaal niet			helemaal
Validiteit				
De vragen evalueren in conformiteit met de leerplandoelstellingen.	1	2	3	4
De vragen evalueren de behandelde leerstof.	1	2	3	4
De vragen komen overeen met een goede verhouding kennis/inzicht/vaardigheden.	1	2	3	4
De vragen sluiten aan bij manier van lesgeven.	1	2	3	4
De vragen zijn evenwichtig verspreid over de behandelde onderwerpen.	1	2	3	4
De puntenverdeling komt overeen met de moeilijkheidsgraad van de vragen.	1	2	3	4

Betrouwbaarheid en transparantie				
Er is een duidelijke paginering en een duidelijke nummering van vragen en van deelvragen.	1	2	3	4
Er is voldoende variatie in de vraagvormen.	1	2	3	4
De vragen zijn eenduidig gesteld en niet mis te verstaan.	1	2	3	4
Vragen met ontkenning werden vermeden.	1	2	3	4
De samengestelde vragen zijn opgesplitst in goed gestructureerde deelvragen.	1	2	3	4
De vragen over hetzelfde onderwerp zijn gegroepeerd.	1	2	3	4
Er zijn geen vragen die het antwoord verklappen van een andere vraag.	1	2	3	4
De vragen zijn taalkundig correct geformuleerd.	1	2	3	4
Er is een duidelijke puntenweging per vraag.	1	2	3	4
Er is een correctiemodel voorzien.	1	2	3	4
Er is voldoende antwoordruimte voorzien.	1	2	3	4
De nodige hulpmiddelen zijn duidelijk vermeld.	1	2	3	4
De nodige figuren, foto's, tekeningen, fotokopieën zijn duidelijk.	1	2	3	4
Haalbaarheid en efficiëntie				

De toets kan met de beschikbare hulpmiddelen gerealiseerd worden.	1	2	3	4
De toets kan binnen de beschikbare tijd gerealiseerd worden.	1	2	3	4
De toets kan door de leraar binnen een redelijke tijd verbeterd worden.	1	2	3	4
Bekijk de scores. Besluit?	Weg ermee!	Aanpassen	Behouden	

4.10.2 Moet ik communicatieve vaardigheden ook toetsen voor DW?

Ja.

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.

4.10.3 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.

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.

4.10.4 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.

4.10.5 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 openere 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 kun 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 vollediger beeld van het kennen en kunnen van de leerling als we ook in de formatieve evaluatie regelmatig transfer en communicatieve opdrachten verwerken.

4.10.6 *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 hangt ook af van spelfouten in het geschreven antwoord van de leerling, dan is het resultaat van de toets niet valide. Het resultaat zal immers geen weerspiegeling zijn van de leesvaardigheid van de leerling, maar mee bepaald worden door elementen van schrijfvaardigheid. **Het is dus best om taalfouten niet te laten meetellen bij de score van een lees- of luistertoets.** (Je kan ze desnoods apart verrekenen).

Je hebt andere middelen om te vermijden dat de taalbeheersing in het antwoord een rol speelt in de scorebepaling. Dit is het geval bij meerkeuzevragen, rangschikkingopdrachten, 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.

4.10.7 *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 3de graad kun je een grotere accuraatheid verwachten dan in de 2de of de 1ste 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 leerder dus belangrijker dan de correctheid. De mate van de verwachte accuraatheid is ook een middel om te differentiëren. Het streven naar accuraatheid is dus een belangrijke attitude voor alle leerlingen, maar in verschillende mate naargelang het niveau en de studierichting.

Bovendien kan je een onderscheid maken tussen de vormcorrectheid van:

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

4.10.8 *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 uit verklarende voetnoten (of glossen in de marge van teksten of van hulplijstjes bij teksten) kennen, vooral omdat de aangeboden woorden vaak te weinig frequent zijn. Alleen thematische woorden, nodig om over de tekst te praten, of voldoende frequente woorden, bruikbaar voor andere contexten, worden inge oefend en ingestudeerd.

Hetzelfde geldt voor de inhoud van teksten. Wat je met een tekst doet, hangt af van de specifieke doelstellingen die je als leerkracht voor ogen hebt. Soms dienen teksten om bijvoorbeeld vooral strategische vaardigheden te trainen, soms verdiepen ze een bepaald thema of zijn ze een voorbeeld om een bepaalde vorm van

gespreksvaardigheid te trainen, bv. 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, kun je dus gebruiken als basis voor een schrijfvaardigheid- of spreekvaardigheidstoets. Je moet de leerlingen hier uiteraard duidelijk van op de hoogte stellen. Het stelt de leerling in staat de uitvoering van zijn schrijf- of spreekopdracht inhoudelijk te stofferen. De woordenschat die in de teksten aan bod kwam, kan de leerling passend aanwenden om zijn ideeën te verwoorden. Ook het woord- en ander taal materiaal van die teksten kan expliciet getoetst worden, **op voorwaarde dat er verdere oefeningen op dat materiaal gemaakt werden**. Ook moet je 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.

4.10.9 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. Dat 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 kun je echt diepgaand doen en het is heel leerrijk: vinden we dat de 'voorzitter' het goed gedaan heeft? Hebben we zijn leidinggeven genoeg ondersteund of hebben we het hem moeilijk gemaakt ons te leiden? Wat moet hij anders doen?... Als je in de klas een project nabesprekt, 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.

4.10.10 Hoe kan ik attitudes evalueren?

Attitudes hoeven niet geëvalueerd, maar het kan wel.

“De leerplandoelstellingen vormen steeds het uitgangspunt van de evaluatie. Naast doelen op het gebied van kennis, inzichten en vaardigheden, worden meestal ook attitudes nagestreefd.

De evaluatie van attitudes is echter geen gemakkelijke zaak. Ze zou vooral een kans moeten zijn voor een **positieve (zelf)evaluatie** van de leerlingen, zodat leerlingen kunnen groeien. Men mag niet blijven vast steunen in weinig objectiveerbare indrukken, maar men moet kunnen terugvallen op vaststellingen van **concreet gedrag** waarin de attitude zich manifesteert.”

“Aangewezen is om over attitudes aan de leerlingen en de ouders te rapporteren in de vorm van beschrijvingen van concrete gedragingen (**en deze niet te kwantificeren**). Alleszins moet worden vermeden dat men niet verder komt dan het melden van negatieve zaken.”⁵¹

Binnen een vak kunnen we alleen de vakattitudes evalueren die we in de leerplannen vinden. En we kunnen eigenlijk alleen **waarneembare attitudegedragingen** (zie hoofdstuk attitudes) evalueren.

Hoe kunnen we attitudes beoordelen?

Attitudes worden misschien best niet met een cijfer gequoteerd, tenzij je ze rechtstreeks kan linken aan een concrete opdracht. Bv. “streven naar verzorgd taalgebruik” in een evaluatioerooster voor schrijfvaardigheid.

Je kunt een waardeschaal⁵² gebruiken, bv. een inschaling met 4 niveaus :

⁵¹ Uit APR 3 *De delibererende klassenraad op het einde van het schooljaar*, M-VVKSO-2003-033 - gewijzigd : 2012-06-07 - pp.19-20.

⁵² zie SAM-schaal, Schaal voor meting van Attitudes en Vaardigheden - Antwerpen, juni 2005

Onvoldoende	: de attitude is negatief of vaak niet aanwezig
Matig	: de attitude is matig of af en toe aanwezig
Goed	: de attitude is voldoende of vrij vaak aanwezig
Zeer goed	: de attitude is sterk of maximaal aanwezig

Bij het verwerven van attitudes kun je verschillende gedragsniveaus onderscheiden :

- het nul-niveau : de leerling is zich niet eens bewust van het belang van bepaalde attitudes.
- het ken-niveau: de leerling heeft weet van bepaalde attitudes en besteedt er ook aandacht aan.
- het kun-niveau: de leerling kan de attitudes toepassen in functie van de situatie.
- het zijn-niveau: de attitude is geïntegreerd in het leer- en leefpatroon en komt spontaan tot uiting.

Voorbeeld beoordelingsformulier

Frans spreken tijdens de les (attitude : bereidheid)			
Onvoldoende	Matig	Goed	Zeer goed
Je spreekt nooit Frans tijdens de les, ook niet als het je gevraagd wordt.	Je spreekt alleen Frans als de leraar het vraagt. Je vermijdt te antwoorden.	Je doet een goede inspanning om zoveel mogelijk Frans te spreken tijdens de les.	Je spreekt altijd spontaan Frans tijdens de les. Je neemt dikwijls het woord.

4.10.11 Wat is procesevaluatie?

Bij procesevaluatie verzamel je gegevens over het verloop van het onderwijsleerproces. De effectiviteit van de door de leerling gevolgde aanpak staan centraal. Je kijkt vooral naar de manier waarop de doelstellingen werden nagestreefd en gerealiseerd.

Procesevaluatie hoort thuis in de assessmentcultuur. Je meet niet alleen de eindprestatie, maar ook de vooruitgang die de leerling maakt. Je spoort de sterke en de zwakke kanten op van de leerling zodat je zijn leerproces continu kunt bijsturen.⁵³

Bv. Als de leerlingen individueel of in groepen taaltaken uitvoeren, kun je het proces evalueren. Je volgt de uitvoering van de taalkaak op (eventueel via een logboek). Je neemt de tussentijdse producten door, bespreekt ze met de leerlingen en je geeft remediërende feedback. Je kunt tussentijdse toetsen en evaluatiemomenten voorzien.

4.10.12 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 en dat de verschillende aspecten van het taalonderwijs voldoende aan bod komen. Zeker ook de meer open, communicatieve opdrachten moeten hier hun plaats krijgen. Het “optellen” van de punten gebeurt best op een aangepaste manier.

⁵³ VANDEKERCKHOVE J., CRUYSWEEGS B., VANDERGRAESEN F., SOLLIE L., *Competent – Een algemene didactiek in 101 lemma's*, Van In, 2009, p.128.

5 Leerautonomie 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.

Het begrip “zelfsturend leren” (ZL) verwijst naar een praktijk waarbij de leerlingen zelf hun leerdoelen formuleren, een planning opstellen en uitvoeren en hun werktempo bepalen. De leerlingen maken zelf uit welke hulp ze willen inroepen en wanneer ze dit best doen. Zij evalueren hun eigen leerproces in functie van de door hen geformuleerde leerdoelen. Dit veronderstelt van de leerling reeds een hoge intrinsieke leermotivatie.

Deze hoge motivatie kan bereikt worden door het geleidelijk toepassen van “begeleid zelfstandig leren” (BZL)⁵⁴ in de loop van de 3de graad. BZL is een kans om het zelfverantwoordelijk, actief en coöperatief leren van de leerlingen te stimuleren, evenals een ideale gelegenheid om in te spelen op de tijdsgeest waarin inspraak, medezeggenschap en participatie belangrijk zijn. Het is een prima mogelijkheid om leerlingen intrinsiek te motiveren voor het schoolse leren en dit vooral door hen meer verantwoordelijkheid te geven.

De allerbelangrijkste doelstelling die we met BZL proberen na te streven is de leerling ertoe aanzetten om zelfstandig te leren werken. Dit betekent wel niet dat de leerling vanaf nu alles “alléén” moet doen, maar wel dat hij zelfstandig zijn werk kan plannen, op tijd hulp vraagt en dat hij ook weet waar hij die hulp kan vinden. Dat kan in het handboek zijn, of bij een medeleerling, in naslagwerken, op internet of bij de leerkracht. Daarom blijft de rol van de leerkracht essentieel, weliswaar als “coach” en niet meer zozeer als “docent”. Als leerkracht sta je dan niet meer voor je leerlingen, maar je staat ertussen. Je begeleidt hen. Onderwijzen in de strikte zin van het woord moet plaats maken voor: leerlingen helpen hun leervaardigheid te vergroten. En dat kun je doen als begeleider door telkens vragen te beantwoorden als: “Wat ben je nu aan het doen?” Wat is de zin daarvan? Wat ging goed? Wat liep mis? Is daar een verklaring voor? Wat leer je daaruit voor de volgende keer? “

Zo evolueert de leerling ook van een gehoorzame leerder die passief, receptief en reproductief leert naar een leerautonome leerder die zelf zijn verantwoordelijkheid voor het eigen leren in handen neemt.

VOORDELEN

Er zijn verschillende voordelen verbonden aan BZL in het talenonderwijs van talen.

- De leerlingen verwerven inzicht in de manier waarop zij een taal leren. Ze voelen sneller aan wat hun sterke kanten zijn en gaan die ook meer gebruiken. Dit leren met inzicht heeft ook meer effect en het bereidt hen voor om, buiten de school, zonder de hulp van de leraar de eigen taalvaardigheid levenslang te ontwikkelen of om een nieuwe vreemde taal zelfstandig aan te leren. Door BZL doen de leerlingen ervaring op met verschillende leerstrategieën die betrekking hebben op de planning, de uitvoering en de beoordeling van de taaltaken. Als leerkracht heb je ook iets meer tijd om daarover te praten met je leerlingen als je ziet dat er iets misloopt met hun planning of met de manier waarop zij een bepaald leerstofonderdeel aanpakken.
- Een tweede belangrijk voordeel is dat de leerlingen efficiënter werken. Ze zijn tijdens de les actiever bezig. Door het werken in kleine groepjes of in de evaluatiemomenten met de leerkracht zijn ze steeds

⁵⁴ BZL is hier niet zo maar één of andere werkvorm die af en toe toegepast wordt, maar een onderwijsmethode, een houding, een onderwijsfilosofie. Het is niet iets dat de leerlingen per definitie in hun eentje doen, in volledige stilte en slechts één of een paar uurtjes per jaar. Het is eerder een onderwijsmethode waarbij de leerkracht bewust afstapt van zijn allesbepalende rol in het leerproces en waarbij de verantwoordelijkheid voor het leren en de organisatie ervan zoveel mogelijk bij de leerling wordt gelegd.

verplicht om het Frans als voertaal te gebruiken. Het rendement van het bezig zijn met de taal is dus groter.

Ook het feit dat ze een correctiesleutel kunnen gebruiken ervaren de meeste leerlingen als erg positief. Er moet niet meer gewacht worden. Snelle leerlingen kunnen doorwerken.

Ze gaan ook efficiënter te werk omdat ze op voorhand weten tot welk eindresultaat ze moeten komen. Ze krijgen meer inzicht in de leerdoelen.

Het feit dat ze regelmatig een kleine toets moeten komen afleggen, of een taaltaak uitvoeren, en het feit dat ze daar ook (bijna) onmiddellijk feedback over krijgen motiveert hen om verder te werken.

- Een van de grootste voordelen van BZL is het verhogen van de leermotivatie. De meeste leerlingen behalen betere resultaten, omdat ze zelf beslissen wanneer ze klaar zijn om hun toets af te leggen. Omdat ze betere resultaten behalen beleven ze meer plezier aan hun werk en gaan ze zich ook nog harder inzetten. Door de opdrachten authentiek te maken en door de leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven, kunnen we hen ook meer boeien. Daarom is het ook heel belangrijk om binnen BZL te zoeken naar een variatie aan actieve werkvormen en een integratie van opdrachten.
- Leerlingen leren hierdoor ook beter hun werk te plannen. Hierin kan men wel een evolutie zien. Leerlingen van het vijfde jaar, in tegenstelling tot die van het zesde jaar, hebben het soms nogal moeilijk om het lessenverloop te plannen. Men kan hun dan een stappenplan aanbieden. De bedoeling is echter dat ze zelf tot een planning komen zodanig dat zij hun lessen zo zinvol en efficiënt mogelijk kunnen laten verlopen. Daarbij komt dat een planning houvast biedt en een soort van garantie dat zij tijdig klaar zullen zijn met hun leerstof. Bij het plannen moeten zij ook rekening houden met de planning van de andere leerlingen (groepswork en rollenspel) en met de beschikbaarheid van een ICT-lokaal (luisteroefeningen en zoek- of schrijfopdrachten).
- Een ander belangrijk voordeel is dat de leerlingen zichzelf leren te evalueren. Ze stellen zichzelf en hun werkmethode in vraag en dat betekent ook dat ze steeds kunnen groeien. Ze nemen hun verantwoordelijkheid op. Ze reflecteren over en hebben inspraak met betrekking tot de gegeven taak, de werkgroepjes, de informatiebronnen, de hulpmiddelen en de te volgen weg. Ze reflecteren over de eigen werkwijze en de behaalde resultaten. Het is dus logisch dat we nieuwe evaluatievormen krijgen. Zo kunnen leerlingen zelfstandig bewijsmateriaal verzamelen in een portfolio waarmee ze aantonen over de verwachte kennis en vaardigheden te beschikken. De leerkracht kan ook meer en meer de zelfverantwoordelijkheid van de leerling aanspreken door leerlingen zichzelf, elkaar of in overleg met de leerkracht te laten evalueren.
- Zelfevaluatie is een logisch gevolg van een volgehouden toepassing van BZL. In een eerste fase kan de leerling mee zijn score bepalen in een evaluatiegesprek samen met de leerkracht. Dit systeem evolueert dan in de loop van het jaar naar taken waarbij de leerling zichzelf kan evalueren aan de hand van evaluatieroosters, die in het portfolio bewaard worden.
- Dankzij BZL heeft de leerkracht de kans om het zelfvertrouwen van heel veel leerlingen te zien groeien. Want door BZL toe te passen verhoog je niet alleen de zelfstandigheid en de verantwoordelijkheid van de leerling, maar de leerling krijgt ook meer zelfvertrouwen. Door dat groeiend zelfvertrouwen gaan veel leerlingen minder faalangstig zijn, vooral bij luister- en spreekoefeningen. Een interessante tip voor de leerkracht is de leerlingen te zeggen waarin ze goed zijn en dit te laten noteren in hun portfolio. De grootste evolutie merkt men bij erg gesloten leerlingen. Door het feit dat hun vragen persoonlijk beantwoord worden, dat een zwak resultaat niet klassikaal geëtaleerd wordt, dat ze zelf controle kunnen uitoefenen op hun vorderingen, dat ze eventueel de mogelijkheid hebben om te herkanssen, dat ze regelmatig een schouderklopje krijgen, gaan ze zich veel zelfzekerder voelen en zo ook betere resultaten behalen.

AANDACHTSPUNTEN

De leerkracht ziet er ook op toe dat de leerlingen hun schooltijd gebruiken om te werken. Te veel leerlingen zien werken nog als iets wat thuis moet gebeuren. Leerlingen moeten leerkansen leren zien en ze ook durven nemen. Door de opeenvolgende kleine succeservaringen en door de tevredenheid over die succeservaringen gaan ze een groter zelfvertrouwen ontwikkelen en gaan ze daardoor komen tot betere prestaties.

Verantwoordelijkheid krijgen, brengt ook onzekerheid met zich mee voor de leerlingen, die afstand moeten doen van het gestandaardiseerde, voorspelbare en duidelijk omlijnde lesgeven van de leerkracht. Doch dit weegt niet op tegen het feit dat deze vorm van leren andere, meer persoonlijke ervaringen mogelijk maakt. Iets wat je zelf hebt gevonden, vind je boeiender en dat geeft je als leerling meer zelfvoldoening. Coöperatieve

vormen van leren die in BZL ook veel toegepast worden, geven leerlingen kansen om van anderen te leren. Zelf tot nieuwe inzichten komen, samen met anderen, is een intellectueel avontuur dat leerlingen beter wapent voor hun verdere studies.

Van de leerkracht wordt er verwacht dat hij ook nu, binnen BZL, motiverend lesgeeft en gebruikmaakt van gevarieerde en didactisch verantwoorde methoden om leerlingen te laten kennismaken met zoveel mogelijk manieren om met de leerstof om te gaan. De leerkracht zal er ook op toezien zijn BZL- lessen voorspelbaar en daardoor rustgevend en bemoedigend te maken, voor die leerlingen die minder goed overweg kunnen met flexibiliteit en verandering. De leerkracht blijft nadenken en kiezen voor pedagogisch verantwoorde methodes van BZL (zie ook onderstaand voorbeeld) en blijft als het ware model staan voor een persoon die betrokken wil zijn bij de maatschappij en de jonge mensen die hij als leerkracht onder zijn hoede krijgt.⁵⁵

EEN VOORBEELD VAN EEN BZL-SESSIE

« Organisations humanitaires »

1. ORIENTER: Objectifs

Tu devrais être capable de/d'

- présenter de façon structurée un sujet en te servant de PowerPoint ;
- chercher les informations nécessaires;
- pouvoir consulter des documents authentiques en développant des stratégies de recherche (lecture ciblée)
- comprendre le contenu d'une page d'accueil
- pouvoir te servir des rubriques d'une page d'accueil pour partir à la recherche d'informations
- pouvoir juger les données de façon critique en les comparant et en les sélectionnant
- pouvoir présenter oralement, de façon créative et enthousiaste, une organisation humanitaire

Quand tu travailles avec un autre élève, tu devrais savoir

- formuler ton avis;
- écouter l'autre et tenir compte de son opinion;
- réagir de façon appropriée (de façon verbale et non verbale) à ce que l'autre te dit.

2. PRÉPARER: remue-ménages

qui?

A deux.

quoi?

Quelques directives...

Tâche: Vous et les élèves de votre classe voulez vous engager volontairement dans une organisation humanitaire ou y apporter une aide financière. Présentez l'organisation humanitaire que vous avez choisie et essayez de convaincre les autres élèves de la classe de s'y engager.	7'
Cherchez quelqu'un de votre classe qui a choisi la même organisation que vous.	5'

⁵⁵ Geïnspireerd door Cahiers voor Didactiek 19 "Begeleid zelfstandig leren in het talenonderwijs" L. Sercu,...; "Begeleid zelfstandig leren via activerende werk-en toetsvormen" K. Struyven,... "Begeleid zelfstandig leren: een kwestie van verantwoordelijkheid" Eddy Vennekens -Begeleid Zelfstandig leren, Afl. 19, mei 2008, 33.

Rendez-vous sur le site de l'organisation choisie ; faites une recherche ciblée afin de mieux pouvoir parler de votre organisation.	38'
Intégrez les résultats de votre recherche dans une présentation créative et enthousiasmante. Cette présentation sera réussie si vous pouvez convaincre plusieurs élèves de s'engager dans votre organisation humanitaire.	50'

- Vous vous servez de PowerPoint. Votre présentation sera clairement illustrée en recourant à des supports visuels (au moins 5 photos/dessins/cartes /...) et/ou sonores.
- Votre présentation dure entre 5 et 10 minutes.
- Vous vous présentez et vous présentez votre sujet (voir copies).
- Votre présentation est bien structurée : **introduction, corps, fin!** Vous prévoyez une diapositive avec un schéma de l'exposé.
- Pendant votre présentation vous pouvez vous servir de fiches avec des mots-clés, non pas de textes entiers!
- Pour l'évaluation, je me baserai sur les paramètres énumérés et commentés sur la fiche d'évaluation ci-jointe.

3. **EXÉCUTER**

- Faites votre présentation et commencez à temps! Tenez compte du timing.

 Utilisez un dictionnaire

 Cliquez [ici](#) pour une fiche avec des structures. Imprimez éventuellement le document.

4. **RÉFLEXION:** correction

- Vous présenterez votre travail aux autres élèves. (moment collectif) Pour l'évaluation je me base sur les copies ci-jointes. Vous aussi vous participerez à l'évaluation de vos amis! (document de co-évaluation) Lisez les documents pour savoir comment se fera l'évaluation. Après, le prof fera une synthèse de toutes vos fiches.
- Chacun complète la fiche « Après avoir parlé ». Après l'avoir complétée, vous la rangez dans votre portfolio.

Fiche: structures

Une présentation/un exposé

1. Saluer l'auditoire

- *(Mesdames, Messieurs,)*
- *(Messieurs les membres du jury,)*
- *Monsieur le professeur, chers amis,*

2. Se présenter

- Formel :
Permettez-moi (d'abord) de me présenter : je m'appelle Jacques Leclerc.
- Moins formel :
Je me présente : Jacques Leclerc.

ou :

*Je m'appelle
Mon nom est*

Jacques Leclerc

(Je suis)

- Plus familier :
Moi, c'est Jacques.

3. Annoncer/situer le sujet

Exemple : Comme nous adorons les parcs d'attractions, nous avons décidé de vous présenter le Parc Astérix.

Notre exposé	comportera	plusieurs parties.
Notre présentation	sera composé(e) de	3, 4, ... volets.
	comprendra	

4. Organiser la succession des idées

- | | OU | OU | OU |
|--|-------------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| • premier élément :
<i>Dans mon premier volet, ...</i> | D'abord, ... | <i>Premièrement, ...</i> | <i>En premier lieu, ...</i> |
| • éléments suivants :
<i>Dans la deuxième partie, ...</i> | Ensuite, ... | <i>Deuxièmement, ...</i> | <i>En second lieu, ...</i> |
| | <i>Puis, ...</i> | <i>Troisièmement, ...</i> | <i>En troisième lieu, ...</i> |
| | Dans le troisième volet, ... | | |
| | <i>Après, ...</i> | | |
| | <i>L'élément suivant sera ...</i> | | |
| • dernier argument :
<i>J'aimerais terminer par ...</i> | <i>Enfin, ..</i> | <i>Finalement, ..</i> | Pour terminer, ... |

5. Concrètement : un exemple (schéma : 4 parties)

D'abord, je vous présenterai/parlerai brièvement de la situation de ce parc. (1)

Ensuite, j'aborderai/traiterai les attractions principales. (2)

Dans le troisième volet, il sera question du prix. (3)

Pour terminer, j'aimerais vous montrer quelques photos que j'ai prises lors de ma visite à ce parc formidable. (4)
J'aimerais terminer en vous disant que ce parc vaut certainement le déplacement.

Merci de votre attention.

Evaluation d'une présentation (avec support digital) - synthèse

Nom:
Sujet:

Choisis: oui, parfois, non
+, +/-, -

	oui	parfois	non
Clarté			
• il/elle parle trop vite			
• il/elle parle assez haut			
• il/elle articule clairement			
• il/elle emploie des mots compréhensibles			
Contenu			

• il/elle respecte la consigne			
- il/elle salue le public			
- il/elle donne un schéma de son exposé			
- la présentation est logique			
- il/elle emploie assez d'illustrations			
- il/elle remercie le public à la fin			
• la présentation est trop longue			
Contact avec le public			
• il/elle regarde assez le public			
Originalité			
• la présentation est intéressante			
• la présentation est originale			

Fiche: « Après avoir parlé »

Classe:
Nom:
Date :

Réflexion

		Oui	Parfois	Non
1.	Ai-je transmis l'information principale?			
2.	Ai-je atteint mon but? (informer, raconter)			
3.	Ai-je tenu compte du public, y avait-il un contact suffisant?			
4.	Ai-je employé des mots appropriés et compréhensibles ?			
5.	La structure était-elle claire?			
6.	Ai-je parlé assez haut et couramment?			
7.	Ai-je parlé assez lentement?			

A quoi dois-je prêter plus attention la prochaine fois?
.....

.....

.....

.....

KORTE TOELICHTING BIJ HET GEBRUIK VAN DE OVUR-STRUCTUUR IN DE BZL-FICHES

Voor de uitwerking van de opgaven kan de leerkracht zich baseren op de **OVUR-structuur**. Dit staat voor:

1. oriënteren en voorbereiden (*orienter et préparer*)

Eerst even de doelstellingen van de opdracht toelichten. Hiermee wordt de leerling meer gemotiveerd om de opdracht tot een goed einde te brengen.

Daarna bereidt de leerling de eigenlijke opdracht voor met een of andere kortere opdracht. Dit kan een gesprek zijn, een enquête, een document, een lied, een reportage, een zoekopdracht op internet, enz.

2. uitvoeren van de leertaak (*exécuter*)

Aan de hand van de richtlijnen en de tips in deze bundel en in het handboek voert de leerling de opdracht uit.

3. reflecteren en bijsturen (*réflexion*)

Via aangekondigde tussentijdse evaluaties bepaalt de leerkracht samen met de leerling of die opdracht goed uitgevoerd werd. Dat biedt aan de leerling de mogelijkheid om zijn methode en inzet in vraag te stellen en die indien nodig bij te sturen. De leerkracht deelt ook steeds op voorhand de puntenverdeling mee en zegt waarop de leerling zal geëvalueerd worden. Aan de hand van korte fiches leert de leerling ook zelf te reflecteren over het behaalde resultaat: wat ging goed, wat kan beter, hoe kun je dit een volgende keer aanpakken? Deze fiches worden in het portfolio (hyperlink toevoegen) bewaard.

5.2 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.

5.2.1 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.

5.2.2 Leerstrategieën bij ...

Hier volgen een aantal tips die de leerkracht aan zijn leerling kan geven: (dit gedeelte is nieuw ten opzichte van de tekst in het servicedocument van de 2de graad).

WOORDENSCHATVERWERVING

- Woordenschat verwerf je spontaan door veel te lezen en te luisteren naar een taal. Dit is een veel leukere werkwijze dan het instuderen van woordjes. Durf ook eens gebruik te maken van je woordenboek, of zoek het woord op Internet in een digitaal woordenboek, bv. <http://www.larousse.fr/>, waarbij je ook naar de uitspraak van het woord kan gaan luisteren.
- Het instuderen én de herhaling van woordenschat moet je **spreiden**, zoniet beklijft de woordenschat niet op lange termijn. Je studeert ze ook pas in nadat je de woorden al doende getraind hebt in (communicatieve) oefeningen. Je leert ze altijd **in hun context**, met hun afleidingen en zo mogelijk in verband met andere talen.

SPRAAKKUNSTVERWERVING

- Durf gebruik te maken van je spraakkunst.
- Je moet de regels van de spraakkunst, die je onder begeleiding ontdekt, niet memoriseren, maar wel kunnen toepassen.
- Het is erg belangrijk aandacht te besteden aan de verschillen tussen het Frans en het Nederlands.
- Het instuderen en de herhaling van de vervoeging van werkwoorden moet je spreiden, zoniet beklijft de vervoeging niet op lange termijn. Een goede oefensite hiervoor is www.verbuga.eu.
- Het hoofddoel van je spraakkunstkennis is niet je oefeningen correct te kunnen oplossen, dan wel je spraakkunst in taaltaken te kunnen toepassen. Je leerkracht zal je daarbij helpen door je de juiste oefeningen aan te bieden.

LUISTERVAARDIGHEID TRAINEN EN VERBETEREN

- **Luister regelmatig naar de Franse radio, televisie of film** (volg je interesse!), ook al luister je misschien niet altijd erg gericht.
- Luistervaardigheid verwerven is een hele klus en moet regelmatig geoefend worden!
- Je kan op vier verschillende manieren luisteren:
 - globaal: je probeert de rode draad te vatten
 - selectief of gericht: je zoekt een antwoord op een bepaalde informatiebehoefte (bv. het weer in de Alpen voor morgen)
 - extensief: je probeert de gedachtegang zo nauwkeurig mogelijk te volgen (zoals een student die notities neemt)
 - gedetailleerd: je volgt zo nauwkeurig mogelijk (namen, telefoonnummers, gegevens, ...)Let op: bij een luisteroefening in de les zal de leraar je zeggen 'hoe' je moet luisteren.
- Panikeer niet als je niet alles verstaat. Zo is het bijvoorbeeld belangrijk rekening te houden met **niet-talige aanwijzingen**: gebaren, intonatie, ogen, hoesten, kuchen, aarzelen ...: ze helpen je de boodschap te begrijpen.
- Als je in een gesprek iets niet begrijpt, stel dan enkele eenvoudige hulpvraagjes, zoals: '*Excusez-moi, pouvez-vous répéter, svp?* *Je n'ai pas bien compris*' of '*Pourriez-vous expliquer, svp?*'

LEESVAARDIGHEID TRAINEN EN VERBETEREN

- Om een taal te leren is het erg belangrijk te lezen, meer nog '**kilometers te maken**'. Zo verwerf je via het lezen bijvoorbeeld heel wat structuren van een taal; je leert woordenschat bij, ... Lees daarom regelmatig iets wat je echt interesseert in het Frans. Dat zal je motiveren.
- Het is belangrijk bij het lezen dat je er zoveel mogelijk plezier in vindt: het is daarom niet goed én niet nodig te blijven stilstaan bij elk onbegrepen woord.
- Er zijn een aantal **strategieën** die je helpen bij het lezen:
 - anticiperen: bekijk de (tussen)titels; bekijk de structuur van de tekst; bekijk foto's en afbeeldingen, ... formuleer je verwachtingen op basis van wat je eventueel al weet over het onderwerp.
 - skimmen: bekijk snel de tekst om een globaal beeld te krijgen, d.w.z lees de (tussen)titels, inhoudstafel, inleiding en besluit, de eerste regel van iedere alinea, cijfergegevens, ...
 - scannen: als je specifieke info wilt kennen, hoef je niet de volledige tekst te lezen, maar overloop je de tekst, op zoek naar wat je specifiek nodig hebt (bv. namen).
 - structuurmarkeerders: maak gebruik van woorden die verbanden tussen tekstdelen uitdrukken; bekijk de onderverdeling in alinea's, gebruik van andere lettertypes, lay-out.
 - andere hulpmiddelen: tracht in een onbekend woord iets bekends te herkennen; durf raden vanuit de context; gebruik eventueel een woordenboek.
- Stel zelf vragen op bij een tekst. Zo leer je ook vragen juist te lezen, wat onderdeel uitmaakt van de vakoverschrijdende eindterm 'leren leren'.
- Stel een schema op van de belangrijkste elementen van de tekst, bv. aan de hand van een structuurschema, mindmap ...

GESPREKSVAADIGHEID EN SPREEKVAARDIGHEID TRAINEN EN VERBETEREN

- Spreek **Frans in de les**, onder elkaar en ook naar de leerkracht toe. Bedenk dat je slechts 3 à 4 uur hebt om de taal meester te worden. Maak er dan ook optimaal gebruik van. Wees niet bang Frans te praten. Je inzet hiervoor wordt steeds positief beoordeeld, ook al maak je soms wat fouten.
- Als je tijdens een gesprek een woord niet kent, probeer het dan te omschrijven of met gebaren duidelijk te maken.

- Zeg aan je gesprekspartner dat je een woord niet kent: *‘Comment dit-on en français?’*
- Je leerkracht zal je vooraf altijd op de hoogte brengen van de evaluatiecriteria (m.a.w. waaraan specifiek aandacht besteed wordt).
- Je kunt spreekopdrachten steeds inhoudelijk en qua woordenschat voorbereiden. Je hoeft dus nooit te improviseren.

SCHRIJFVAARDIGHEID TRAINEN EN VERBETEREN

- Het is bijzonder belangrijk veel zorg te besteden aan schrijfoefeningen. Maak ze zelf en laat ze door je leerkracht verbeteren: het is vooral de bedoeling dat je al doende en uit de gemaakte fouten leert. **Het proces is even belangrijk als het eindproduct.**
- Maak gebruik van je spraakkunst; bespreek een probleem met een medeleerling of spreek je leerkracht aan; gebruik een woordenboek. Je mag ook een elektronische hulpbron raadplegen (bv. Orthonet: <http://orthonet.sdv.fr/> of <http://bonpatron.com/>).

5.3 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, het samenvatten van informatie 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. 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. Ook al zijn deze taalleervaardigheden al in grotere of kleinere mate aanwezig nog voor de leerling aan de cursus Frans begint, toch heeft de leerkracht ook een bepalende invloed in de ontwikkeling van die taalleervaardigheden (zie uitleg over de voordelen van BZL). 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.

5.4 Werken met een portfolio

In de 3de graad kan men verder werken met het ontwikkelingsportfolio indien de leerling hier reeds over beschikt vanuit de 1ste en/of de 2de graad. Indien hij nog geen portfolio heeft, dan is het nu het ideale moment om hiermee te starten.

Portfoliowerk geraakt immers 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 taalbehoeftes die hij bij zichzelf heeft ontdekt. Dat gebeurt aan de hand van feedback van jou of medeleerlingen: bv. verbeteringen van schriften, taken of overhoringen of feedback na een mondelinge taak. Het registreren van taalbehoeftes kan gebeuren tijdens de les, bv. bij het corrigeren van toetsen.

Indien de leerkracht werkt volgens de BZL-methode is een portfolio zeker een handig hulpmiddel, dat tevens als (zelf)evaluatie instrument kan gebruikt worden.(zie voorbeeld: *Après avoir parlé*)

stap 2

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

stap 3

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

stap 4

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

Het is belangrijk om bij dit soort procesevaluatie herhaaldelijk uit te leggen wat je precies beoogt. Leerlingen zijn immers niet gewoon om eigen taalbehoeftes te bepalen en begrijpen vaak niet dat de zelfgekozen taken die ze moeten uitvoeren, inhaken op hun individuele taalbehoeftes 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. De leerlingen in de 3de graad kiezen ervoor om hun taalbehoeftes reeds te koppelen aan hun latere studie- of beroepskeuze. Dat kunnen ze onder andere doen door opdrachten in hun portfolio te verzamelen waarover ze tevreden zijn. De leerkracht kan hen ook vragen te reflecteren over deze opdrachten. Het is uiteindelijk de bedoeling dat dit portfolio een weergave is van een positief leerproces. Met andere woorden: de opdrachten moeten steeds beter worden.

5.5 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 erop afstemmen.

Dit kan door:

- de keuze van **activerende werkvormen, BZL...**

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 leerende jongeren.

- 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 lesgroep wordt opgedeeld
<i>Externe differentiatie</i>	Over de lesgroepen heen: verschillende leerlingen uit verschillende lesgroepen zitten bij elkaar in een nieuw gevormde lesgroep.
<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 Taalbeleid

Taalbeleid wordt in heel wat artikels en beleidsdocumenten als volgt gedefinieerd: "Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoefte van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten"⁵⁶. Taalbeleid verwijst dus naar het geheel van acties en maatregelen die een school neemt om talige hindernissen zo goed mogelijk op te vangen. Taalzwakke leerlingen, zowel autochtone als allochtone, ondervinden immers vaak leermoeilijkheden - niet omdat ze iets niet goed gestudeerd hebben of omdat ze geen aanleg hebben - maar omdat ze de schooltaal niet of gebrekkig beheersen.

Alle leerkrachten, dus ook leerkrachten Frans, geven het taalbeleid mee vorm in hun lessen door taalgericht te werken. Dit komt niet alleen ten goede aan de taalzwakke leerlingen, maar aan alle leerlingen. Een goede inschatting van de beginsituatie van elke leerling is daarbij belangrijk, zowel wat zijn voorkennis betreft, als de taalvaardigheid waarover hij beschikt. Leerlingen hebben immers al een massa kennis en ervaringen opgedaan via de media en sociale netwerken, in hun gezin en peergroep...

Daarenboven moet het taalbeleid van een school ook ondersteuning bieden aan leerlingen met specifieke leer- en/of ontwikkelingsstoornissen zoals dyslexie, dyspraxie, ASS, AD(H)D...

6.1 Taalgericht onderwijs

Taalgericht onderwijs steunt op drie pijlers: context, interactie en taalsteun. In wat volgt, lichten we deze drie elementen toe.

CONTEXT

Het begrip "context" wijst op allerlei verbanden tussen de nieuwe leerstof en de wereld van de leerlingen, maatschappij en/of het beroep.

- Knoop aan bij de ervaringen en de interesse van de leerlingen. Zoek naar verbanden tussen de nieuwe leerstof en de wereld van de leerlingen of de maatschappelijke realiteit. De kernvraag luidt: wat weten de leerlingen hier al van? In welke mate behoort het onderwerp van de les tot hun leefwereld? Hoe maak ik de inhoud persoonlijk? Op die manier verhoog je ook hun motivatie en betrokkenheid.

- Zorg voor een rijk taalaanbod: een nieuw begrip 1 keer horen of lezen is meestal niet genoeg. Je biedt het nieuwe begrip het best aan in verschillende contexten: video's, internetsites, blogs, filmpjes, uitleg van de leraar, andere leerlingen, folders, schoolboeken, ...

INTERACTIE

Taal leren doe je door een taal veel te gebruiken.

- Creëer mogelijkheden om te leren in interactie, zowel tussen leerkracht en leerling als tussen leerlingen onderling. Uiteraard geeft de leerkracht het voorbeeld van correcte taalbeheersing maar leerlingen moeten ook zo vaak mogelijk de kans krijgen om de taal zelf te gebruiken, zowel mondeling als schriftelijk. Wanneer je je leerlingen hoort praten of leest wat ze schrijven, krijg je immers een idee of ze de leerstof voldoende beheersen. Wissel dus een klassikale aanpak zoveel mogelijk af met activerende werkvormen.

In de les kan je met eenvoudige middelen leerlingenactiviteit stimuleren:

⁵⁶ Bogaert N., Van den Branden K., 2011, Handboek taalbeleid secundair onderwijs, Acco, p.13.

- Geef leerlingen even overlegtijd vooraleer ze antwoorden: 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: Beperk je niet tot één antwoord maar laat meerdere antwoorden toe.
- Ook het principe denken-delen-uitwisselen leidt tot een rijkere communicatie. Hierbij stel je een vraag. Na persoonlijke bedenktijd, mogen de leerlingen per twee ideeën uitwisselen. Daarna stelt elke groep zijn antwoord(en) klassikaal voor.
- 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 geven bijvoorbeeld alle nummers één het antwoord of de synthese van hun groepje.
- Laat de leerlingen eigen vragen ontwikkelen voor hun medeleerlingen, bijvoorbeeld in quizvorm.
- Oefenpartners: leerlingen stellen elkaar vragen over de geleerde leerstof. Ze krijgen vijf minuten om dit te doen. De oefenpartners stoppen wanneer ze elkaars vragen foutloos kunnen beantwoorden.

TAALSTEUN

Met taalsteun bedoelen we: alle leermiddelen die je als leerkracht inzet om leerlingen taal correct te laten begrijpen en gebruiken.

- Structureer de les. Bij elke les staat de lesstructuur op het bord. Die lesstructuur is terug te vinden in de notities van de leerlingen. Via deelopdrachten of tips kun je de leerlingen door een complexere opdracht heen helpen.
- Bied schrijf- en spreekkaders aan, bv. een structuur met een aantal beginzinnen.
- Toon goede modellen, bv. een samenvatting, een dialoog, een brief ...
- Besteed aandacht aan leesstrategieën.
- Structureer goed je teksten, toetsen, opdrachten en zorg voor een duidelijke lay-out. Werk je met kopieën, zorg dan dat ze gepagineerd zijn en voorzien van een kop- of voettekst die het klasseren van de bladen vergemakkelijkt.
- Gebruik verschillende manieren om woorden te verklaren: gebruik het woord in een andere, eenvoudigere context, werk met tegengestelden of synoniemen, verwijst naar andere woorden uit dezelfde familie, wijs op gelijkenissen in andere talen enz.
- Let op een aangepast taalaanbod: het taalaanbod moet niet te moeilijk zijn, maar ook niet voor 100% begrijpelijk. Motivatie en concentratie zijn belangrijk bij het uitvoeren van een taak. Je spreekt ze maximaal aan wanneer je een taak geeft die net haalbaar is én uitdagend. Over het algemeen geldt bovendien dat je een hoger rendement verkrijgt wanneer je de lat hoog genoeg legt voor je leerlingen: formuleer wel duidelijk wat je verwachtingen zijn én geef daarbij ook de nodige ondersteuning. Op die manier kun je de prestaties van je leerlingen ten goede beïnvloeden. Hou de opdrachten wel realistisch: motivatie en concentratie verminderen drastisch wanneer de taak onhaalbaar lijkt.
- Zorg voor variatie in verwerkingsopdrachten en toepassingsopdrachten:
Het gevaar bestaat dat je de taalzwakke leerlingen in bescherming wilt nemen, en hun 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.
- Overleg met collega's om te werken aan eenduidige toetsvragen.

Naast het aanbieden van voldoende **context, interactie en taalsteun**, kan je de motivatie en concentratie verhogen door rekening te houden met verschillende **leerstijlen en types intelligentie**. We leren immers allemaal op verschillende manieren. Wat het geheugen betreft, zijn sommigen visueel ingesteld, anderen auditief. Nog anderen zijn vooral kinesthetisch gericht: ze moeten kunnen bewegen. Iedereen heeft ook een favoriete manier om een probleem aan te pakken: sommigen zijn vooral reflectief ingesteld, anderen zijn doeners, nog anderen zijn dromers, beslissers, of denkers (leercyclus van Kolb). Daarnaast zijn er nog meervoudige intelligenties : de linguïstische, de logisch-mathematische, de muzikale, de intrapersoonlijke, de

ruimtelijke, de naturalistische, de lichamelijke. Door verschillende werkvormen te gebruiken, creëer je dus ook ruimte voor verschillende intelligenties en leerstijlen.

Ten slotte bieden bepaalde initiatieven 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.

6.2 Ondersteuning voor leerlingen met een leer- en/of ontwikkelingsstoornis

Leer- en ontwikkelingsstoornissen zijn geen modetrend. Dat er elk schooljaar meer zorgleerlingen lijken te zijn, is te wijten aan het feit dat leer- en ontwikkelingsstoornissen beter gekend zijn dan een tiental jaren geleden.

Toch leven bij leerkrachten en/of vakgroepen nog heel wat vragen en weten ze vaak niet precies wat van hen verwacht wordt. Een schoolbrede visie op zorg is essentieel om tot een gelijkgerichte aanpak te komen.

We verwijzen hierbij graag naar de mededeling *Leerlingen met (een vermoeden van) dyslexie/dyscalculie in het secundair onderwijs* (referentienummer: M-VVKSO-2013-038). Men onderscheidt 3 fasen van zorg in het aanbod van sticordi-maatregelen.

In fase 0 creëert een goed uitgebouwde brede en preventieve basiszorg optimale ontwikkelingskansen. Ze verhoogt het welbevinden van alle leerlingen. In plaats van bepaalde maatregelen te linken aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften maken ze deel uit van de basisdidactiek van elke leerkracht.

We beperken ons tot een aantal voorbeelden van preventieve basiszorg:

- de leerkracht besteedt aandacht aan het correct invullen van de agenda en de omschrijving van opdrachten of taken;
- de lessen zijn goed gestructureerd (overzichtelijk lesmateriaal, bordschema, powerpoint ...);
- de instructies zijn kort en helder. Complexere opdrachten worden bij voorkeur aangeboden via deel instructies;
- de leerkracht helpt de leerlingen bij het organiseren van hun notities;
- de lay-out van het lesmateriaal is voor alle leerlingen dyslexievriendelijk:
 - duidelijke schreefloze lettertypes bv. Arial, Calibri of Verdana 12
 - nadruk: niet onderstrepen, wel: vet of cursief
 - niet uitvullen
 - voldoende witruimte in de bladspiegel
 - bij invuloefeningen: losse woorden in tabellen of onderstreepte ruimte in de zin (geen puntjes)
- de leerkracht stimuleert het gebruik van een spellingchecker, woordenboek en andere hulpmiddelen;
- bij schrijfopdrachten wordt het taalgebruik niet verengd tot spelling maar worden evaluatiecriteria als syntaxis, stijl, taalregister, lexicale correctheid enz. ook in rekening genomen.

Deze basiszorg zal voor een aantal leerlingen met leerproblemen of een vermoeden van leerstoornis niet volstaan. Zij hebben nood aan extra ondersteuning. **In fase 1** kunnen zowel leerlingen met een diagnose als leerlingen zonder een diagnose een plaats krijgen. Voor leerlingen met (een vermoeden van) een leerstoornis kan het nuttig zijn om de afspraken die de begeleidende klassenraad samen met de leerling en zijn/haar ouders maakt over de begeleiding van de leerling te concretiseren in een begeleidingsplan.

Bij wijze van voorbeeld vermelden we enkele mogelijke maatregelen:

- de leerling werkt voor schriftelijke opdrachten en schrijfopdrachten op laptop/tablet en gebruikt daarbij de spellingcorrectie, hij raadpleegt online de Nederlandse woordenlijst (of het Groene Boekje);
- de leerling krijgt vooraf de luister- of leestekst zodat hij die thuis al kan doornemen (preteaching);
- de leerling mag gebruikmaken van voorleessoftware;
- de leerling mag hulpmiddelen gebruiken bv. schema's, spellingkaart, leeslatje, voorleessoftware (bv. Kurzweil, Sprint ...);
- de leerling krijgt meer tijd voor taken en toetsen of krijgt een ingekorte versie;
- de leerling krijgt de kans om zijn (schriftelijk) examen mondeling toe te lichten;
- de vragen van een toets of examen worden voorgelezen;

- de leerling leest niet onvoorbereid voor in de klas;
- de leerkracht maakt afspraken i.v.m. het criterium 'orthographe', indien verantwoord, of kent er een beperkter gewicht aan toe;
- de leerkracht zorgt er mee voor dat de leerling over foutloze notities beschikt;
- de leerkracht past bij een leesopdracht de verwachtingen aan: de leerling mag bv. een korter boek lezen, een aantal kortverhalen i.p.v. een volledige roman.

In fase 2 wordt geraakt aan de leerplandoelen. In deze fase kan een leerling enkel vrijgesteld worden op basis van specifieke regelgeving en na het stellen van een diagnose. Concreet kan deze gesteld worden door:

- hetzij het CLB zelf;
- hetzij een externe, bij voorkeur in een multidisciplinaire setting of door een multidisciplinair team. In dat geval moet de diagnose bevestigd worden door het CLB.

In deze fase kunnen volgende dispenserende maatregelen (=vrijstellingen) een plaats krijgen:

- de leraar trekt geen punten af voor spellingfouten;
- Frans wordt enkel mondeling getoetst;

Vele scholen hanteren een begeleidingsplan waarin de concrete afspraken over de begeleiding van een leerling worden opgenomen. Deze kunnen van leerling tot leerling verschillend zijn.

Voor meer praktische info i.v.m. de sticordi-maatregelen verwijzen we eveneens naar <http://www2.sip.be:40000/groepen/frans/Artikels%20Frans%20Vakdidactiek/ARTIKEL%20Omgaan%20met%20dyslexie%20vanuit%20een%20visie%20op%20zorg.pdf>

7 VOET en Frans - Leren Leren

7.1 Algemeen

Vakoverschrijdende eindtermen of VOET⁵⁷ zijn minimumdoelen die de totale ontplooiing van jonge mensen beogen en daardoor niet specifiek behoren tot één vakgebied.

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

De vakken kunnen daarbij bepaalde projecten of initiatieven, en dus het nastreven van VOET, ondersteunen door thema's in de les aan bod te laten komen. 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, kun je 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 2de en 3de graad aso. Hierbij is het belangrijk dat de vakgroep afspraken maakt over de verschillende graden heen. Voor Leren Leren vermeldt het volgende schema enkele voorbeelden.

7.2 Leren leren

Je vindt 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 (zie ook hoofdstukken 4 "Leerautonomie" en 7 (ICT-integratie), je hebt ook specifieke aandacht voor de strategieën. (zie 3.4)

⁵⁷ <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/publicaties/voet/voet2010.pdf>

OPVATTING OVER LEREN

1 *De leerlingen werken systematisch.*

De leerlingen hebben een systeem voor hun notities bv. voor het noteren tijdens de les, of voor hun portfolio. Dat systeem kan afgesproken zijn of de leerlingen hanteren hun eigen bruikbaar systeem. De leerlingen (leren) werken volgens het OVUR-principe.

2 *De leerlingen kiezen hun leerstrategieën gericht met het oog op te bereiken doelen.*

Verschillende leerstrategieën/communicatieve strategieën worden besproken en geëvalueerd. Hoe leren de leerlingen nieuwe woordenschat? Hoe bereiden ze zich voor op een luistervaardigheids-toets? Hoe pakken ze een tekst aan? Hoe bereiden ze een spreek- of schrijfpdracht voor? Ze gebruiken hiervoor spontaan studiewijzers, studietips, stappenplannen of instructiekaarten, zelfreflectiedocumenten ...

INFORMATIEVERWERVING

3 *De leerlingen kunnen diverse informatiebronnen en -kanalen kritisch kiezen en deze raadplegen met het oog op te bereiken doelen.*

In 3de graad bouw je verder op wat de leerlingen reeds leerden in de 2de graad : informatiebronnen te hanteren zoals elektronische woordenboeken, informatie op het internet ... (zie ook ICT-integratie). Leerlingen verwoorden regelmatig hoe ze bepaalde informatie ontdekt hebben en wisselen hierover ervaringen uit met medeleerlingen. Ze kunnen gericht informatie opzoeken, ordenen en verwerken.

INFORMATIEVERWERKING

4 *De leerlingen kunnen verwerkte informatie vakoverschrijdend en in verschillende situaties functioneel toepassen.*

De leerlingen leren de taal door regelmatig te herhalen en door veel te oefenen voor de vaardigheden. Als controle krijgen ze regelmatig kleinere en grotere toetsen. Ze beseffen dat memoriseren van bv. woordenschat of grammaticale vormen onvoldoende is maar dat ze deze kennis moeten kunnen gebruiken in verschillende contexten. Ze weten hoe ze met ongekende woorden in een tekst kunnen omgaan. Je voorziet voldoende taaltaken zodat de leerlingen de verworven kennis in zinvolle taaltaken leren inzetten. Vakoverschrijdende afspraken met de andere vreemde talen en Nederlands zijn noodzakelijk. Een gelijkaardige aanpak in de verschillende talen verhoogt het leerrendement van de leerlingen.

5 *De leerlingen kunnen informatie samenvatten.*

De leerlingen kunnen schema's opstellen (informatie op een overzichtelijke wijze ordenen) bij gelezen en beluisterde teksten. Ze kunnen de gevonden informatie meedelen en eventueel samenvatten. (Zie ook de leerplandoelstellingen bij lees- en luistervaardigheid, eventueel spreek- en schrijfvaardigheid).

PROBLEMEN OPLOSSEN

6 *De leerlingen kunnen op basis van hypothesen en verwachtingen mogelijke oplossingswijzen realistisch inschatten en uitvoeren.*

De leerlingen zijn bereid om bij de vaardigheidstaken hun voorkennis in te zetten. Ze passen het OVUR-principe toe: zich goed oriënteren en voorbereiden op een taalkaak. Bij het laten lezen van een tekst kun je laten werken met een stappenplan, uitgedrukt in handelingen. Bij een schrijfpdracht gebruiken de leerlingen een model, een schrijfkader of een instructiekaart. Ze passen de ingeoefende strategieën zelfstandig toe. De leerlingen zetten de (digitale) hulpmiddelen waarover ze beschikken efficiënt in. (zie ook leerstrategieën 5.2)

- 7 *De leerlingen evalueren de gekozen oplossingswijze en de oplossing en gaan eventueel op zoek naar een alternatief.*

De leerlingen zijn bereid:

- te reflecteren over hun eigen luister- en leeshouding en het inzetten van strategieën;
- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag;
- te reflecteren over de aanpak van hun schrijfproces.

REGULERING VAN HET LEERPROCES

- 8 *De leerlingen kunnen een realistische werkplanning op langere termijn maken.*

Je kondigt grotere opdrachten, taaltaken en toetsen ruim op voorhand aan zodat de leerlingen de kans hebben om op lange termijn te plannen. Je laat de leerlingen mee overleggen over de timing voor de uitvoering van taaltaken.

- 9 *De leerlingen sturen hun leerproces, beoordelen het op doelgerichtheid en passen het zo nodig aan.*

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

- 10 *De leerlingen kunnen feedback geven en ontvangen over hun leerervaringen.*

N.a.v. een toets of taalkaak overleggen leerlingen over de studiemethode/leerstrategie.

- 11 *De leerlingen kunnen het eigen aandeel in slagen en mislukken inschatten.*

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.

- 12 *De leerlingen erkennen de invloed van hun interesses en waarden op hun motivatie.*

Aan de hand van gerichte vragen laat je de leerlingen hierover reflecteren.

STUDIE- EN BEROEPSGERICHTE KEUZE BEKWAAMHEID

- 13 *De leerlingen verwerven een zinvol overzicht over studie- en beroepsmogelijkheden, dienstverlenende instanties met betrekking tot de arbeidsmarkt of de verdere studieloopbaan.*

- 14 *De leerlingen zijn bereid alle studierichtingen en beroepen naar waarde te schatten.*

- 15 *De leerlingen houden rekening met hun interesses en mogelijkheden bij hun studie- of beroepskeuze.*

- 16 *De leerlingen kunnen reflecteren over hun studie- of beroepskeuze.*

Deze laatste vakoverschrijdende eindtermen komen waarschijnlijk eerder in andere vakken aan bod.

8 Bibliografie

8.1 Didactiek van het Vreemdetalenonderwijs - Algemeen

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

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

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.

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

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

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

VAN THIENEN, K. (2004) *Krachtig leren binnen een taakgerichte benadering*, Garant, Antwerpen.

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

8.2 Didactiek van het Frans als vreemde taal

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

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

CAVALDA, C., e.a. (2009) *Le vocabulaire en classe de langue*, CLE International, Paris.
Nuttig referentiewerk voor woordenschatonderwijs.

CHAUVET, A., (2008) *Référentiel pour le Cadre Européen Commun A1- A2 – B1 – B2 – C1 – C2*, Paris, Alliance française & CLE International,

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.

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

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., (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble.

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., (2003) *Le français langue étrangère et seconde – Enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga.

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

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

LAMOTE, B., DESMET, P., JANSSENS, R., (2014) *Frans in de balans, van peilingsonderzoek naar toetspraktijk*, Garant, Apeldoorn-Antwerpen.

In het eerste deel geven de auteurs algemene informatie over het concept van het peilingsonderzoek in Vlaanderen en leggen ze uit hoe het peilingsonderzoek de luistervaardigheid van leerlingen in de 3de graad in kaart brengt. Daarna bekijken ze wat je als leraar uit de resultaten kunt leren. Het tweede deel is een praktische gids voor leraren die hun toetsbekwaamheid willen verhogen, de kwaliteit van hun toetsen willen bewaken en hun onderwijspraktijk maximaal willen afstemmen op de eindtermen.

LIONS-OLIVIERI, M.-L., LIRIA, P., *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, (2^e édition révisée et enrichie), Editions Maison des langues, Paris.

Artikels die verschillende aspecten van de taakgerichte benadering toelichten. De auteurs zijn betrokken bij de redactie van de uitstekende handboekenreeks "Rond Point", uitgegeven bij Maison des Langues.

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

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

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.

TAGLIANTE, C., (2005), *L'évaluation et la Cadre européen de référence*, CLE International, Paris.

Onmisbaar bij het opstellen van evaluatieroosters voor alle vaardigheden. Vele voorbeelden op verschillende niveaus van het ERK voor de 5 vaardigheden.

8.3 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 leerlingen 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 groepswerk, 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 inhouden van vakvakken in de vreemde taal worden aangeleerd. Er wordt tijdens deze vaklessen evenveel aandacht besteed aan taalverwerving als aan de inhouden van de les. Is dit niet het geval, dan spreken we van immersie waarbij de leraar de vakken gewoon in de vreemde taal doceert, zonder dat hij ingaat op taalkundige aspecten.

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.

Zie ook STROBBE L, SERCU L., STROBBE J., (2014) *Je vak in een vreemde taal?, Wegwijzers voor de CLIL Onderwijspraktijk*, Acco, Leuven.

Collocatie

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

Communicatiemodel

Een communicatiemodel is handig om communicatieve situaties in kaart te brengen. De modellen hebben een aantal factoren gemeen: zender, spreker, schrijver, ontvanger, boodschap, code, kanaal/medium, context, ruis.

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 lesuren). 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 3de 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 leermateriaal 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*).

Interactionele gesprekken

In tegenstelling tot transactionele gesprekken, zijn interactionele gesprekken niet eerst bedoeld om praktische informatie te delen. Ze hebben a priori geen finaliteit en volgen daarom geen voorspelbaar plan. Het zijn gesprekken waarin je kennismakt, je naar nieuws vraagt, je een eigen ervaring vertelt ... (zie ook transactionele gesprekken).

Interculturele component

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

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.

Leerder

Het document over het Europees Referentiekader spreekt over leerder en niet over student of leerling. Dat komt omdat de auteurs ervan uitgaan dat een taal niet alleen in de klas wordt geleerd. Binnen tal van informele contexten kan de 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 tekstgehele.

OVUR (Oriënteren – Voorbereiden – Uitvoeren – Reflecteren)

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

Peer evaluation

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

Permanente evaluatie

Vorm van formatieve evaluatie waarbij de leraar evalueert op basis van 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.

Portfolio-leren

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

Spreeken, gesprekken voeren/mondelinge 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 drill oefeningen, 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 onthouden 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.

Transactionele gesprekken

Transactionele gesprekken zijn bedoeld om praktische informatie over te brengen: gesprek om inlichtingen te vragen, een bestelling te plaatsen, een klacht in te dienen enz. Dit soort gesprek heeft meestal een voor-spelbaar verloop. (zie ook interactionele gesprekken)

Tekstsoort

Op grond van wat de spreker of schrijver met zijn tekst beoogt te bereiken, worden grote categorieën van tekstsoorten onderscheiden: informatieve, prescriptieve, argumentatieve, narratieve, artistiek-literaire.

Teksttype

Teksttypen worden opgevat als meer specifieke categorieën dan tekstsoorten (brief, gedicht, krantenartikel, advertentie ...)

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 (2007) waarin een aantal nieuwe tendensen in het taalonderricht worden toegelicht.

Zoekstrategieën

Methodes om snel en efficiënt informatie te vinden in diverse databanken