

ENGELS

DERDE GRAAD KSO/TSO

FAQ bij de LEERPLANNEN

VVKSO – BRUSSEL D/2016/13.758/015 en D/2014/7841/020



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

Engels derde graad kso/tso

DEEL 2

Inhoud

1	FAQ's	3
1.1	Luisteren en lezen	3
1.2	Spreken en gesprekken voeren	9
1.3	Schrijven.....	15
1.4	Interculturele component.....	17
1.5	De taalkundige component: spraakkunst en woordenschat	19
2	Leerautonomie	23
2.1	Hoe kunnen leerlingen van de derde graad autonoom werken?	23
2.2	Volgens welk stramien verloopt een BZL-les of een gedifferentieerde aanpak?.....	23
2.3	Wat is werken met een portfolio?	24
2.4	Leerstrategieën in de derde graad	25
3	ICT-integratie	26
3.1	Hoe kunnen we ICT-middelen inzetten?	26
3.2	Welke ICT-functies en programma's kunnen de leerlingen vooruithelpen bij het uitvoeren van hun taaltaken?	27
3.3	Welke ICT-functies en programma's kunnen de leraar helpen bij de lesvoorbereiding?	28
4	Evaluatie	31
4.1	Types van evaluatie	31
4.2	Reproductie, transfer, open communicatieve opdrachten	32
4.3	Integratie van kennis en vaardigheden	33
4.4	Validiteit en authenticiteit	33
4.5	Benadering van de totale leerling.....	34
4.6	FAQ's	35
5	Taalbeleid/talenbeleid	41
5.1	Taalgericht vakonderwijs.....	41
5.2	CLIL.....	43
5.3	Verhoogde zorg voor leerlingen met dyslexie.....	43
6	Activerende werkvormen.....	45
7	Bibliografie	46
	BIJLAGE	52

1 FAQ's

Vooraf

In dit deel van het leerplan behandelen we een aantal vragen die kunnen rijzen bij de realisatie van de doelstellingen. De school – vakgroep – leraar blijft autonoom, d.w.z. het leerplan legt geen methode op om de doelstellingen te bereiken. De wenken die in dit deel worden aangeboden zijn wel opgesteld binnen de geest van de leerplannen en dienen steeds gelezen te worden met het oog op de realisatie van de doelstellingen.

1.1 Luisteren en lezen

1.1.1 *Waarom train je luister- en leesvaardigheid?*

Naast het luisteren naar de leraar die zo vaak mogelijk de doeltaal spreekt, is frequent luisteren naar en lezen van fragmenten in de vreemde taal (*exposure*) essentieel bij het taalleren. De gekozen teksten zijn op zich geen leerinhouden, wel middelen om leerdoelen te bereiken. Als de teksten belangrijke informatie bevatten bv. inzake interculturele competentie, kun je echter wel verwachten dat de leerlingen die informatie instuderen.

Luister- en leesvaardigheidslessen hebben als bedoeling de leerlingen op weg te helpen om efficiënte luisteraars en lezers te worden in een Engelstalige omgeving. Als bv. iemand hen de weg vraagt in het Engels, moeten zij onmiddellijk gepast kunnen reageren. Ze moeten ook de hoofdzaken van een nieuwsitem in een Engelstalig journaal begrijpen. Daarom zijn luister- en leesopdrachten een weerspiegeling van de luister- en leesvaardigheden die je nodig hebt in een levensechte context. Trainen van luister- en leesvaardigheid houdt dus in dat je vaardigheden en strategieën aanleert.

Teksten worden in het vreemdetalenonderwijs en zeker in de derde graad ook gebruikt met het oog op de communicatieve functies, structuren, woordenschat én culturele informatie die erin aan bod komen. Het inoefenen van receptieve vaardigheden zal dus meestal aanleiding geven tot het inoefenen van productieve vaardigheden. Zo kan een beluisterde dialoog aanleiding geven tot het brengen van een (gelijkaardig) rollenspel en het lezen van een formulier met persoonlijke informatie kan leiden tot het invullen van een (gelijkaardig) formulier met eigen gegevens.

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

1.1.2 *Hoe kies je een 'tekst'?*

Een 'tekst' is elk stuk taal, gesproken of geschreven, dat taalgebruikers/leerders ontvangen, voortbrengen of uitwisselen.

Om leerlingen voor te bereiden op teksten waarmee ze in aanraking zullen komen in hun verdere studieloopbaan maar ook in het leven als (jong)volwassenen, laat je hen kennismaken met een variatie aan luister- en leesteksten. In deel 1 staan bij de taaltaken telkens de tekstkenmerken en tekstsoorten aangegeven. Afwisseling brengen in de tekstkeuze is noodzakelijk op het gebied van:

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

- de tekstsoort: afhankelijk van de bedoeling van de auteur zijn de volgende **tekstsoorten** verplicht in de derde graad: informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten (zie deel 1). De verschillende tekstsoorten moeten aan bod komen om de leerplandoelstellingen te bereiken.
- **authenticiteit**: de teksten zijn wat betreft lay-out, context/culturele context **zo 'levensecht' mogelijk**. Op gebied van taalgebruik kun je eenvoudige vormen van authentieke teksten gebruiken op voorwaarde dat de luister- of leestaak aangepast is aan het niveau van de leerlingen. Beelden kunnen bovendien het begrip van authentieke taal ondersteunen. Het bekijken van conversaties zal authentiek overkomen dan het enkel beluisteren van een dialoog of gesprek.
- **inhoud**: de teksten sluiten aan bij de leefwereld en interessesfeer van tieners én verruimen die ook.
- het **specifieke leerdoel**: kan de tekst gebruikt worden in het kader van spraakkunst, woordenschat of het verder inoefenen van één van de taalvaardigheden? Kies je de tekst omwille van het luister- of leesplezier? Of leent de tekst zich tot het inoefenen van een bepaalde luister- of leesstrategie?

1.1.3 Hoe kan een luister- of leesles verlopen?

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

Om het luisteren en lezen te vergemakkelijken, om ze gericht te laten luisteren en lezen en vooral om te motiveren, organiseer je voorbereidende activiteiten: bijvoorbeeld de voorkennis van de leerlingen activeren door hen te laten zoeken naar de betekenis of context van de titel. Je kunt ook bijbehorende illustraties, grafieken of foto's laten interpreteren, polsen wat ze al van het onderwerp afweten en meteen een aantal sleutelwoorden uit de tekst aanbrengen. Laat de leerlingen de boeiendste inhoudelijke elementen zelf ontdekken. Soms is het goed om een aantal woorden vooraf te geven. Vermijd wel een te uitgebreide woordenschatuitleg vooraf. Leerlingen leren ook betekenis af te leiden uit de context of taalverwantschap te herkennen. *Om een communicatieve spanning naar de tekst op te bouwen mag die taalvoorbereiding niet weggeven wat bij het beluisteren of bij de lectuur net een motiverend verrassingselement moet zijn.*

Luisteren of lezen is meestal gericht. Vragen die peilen naar context en luisterdoel kunnen vooraf overlopen worden (pre-reading/listening). We raden echter af om de vragen rond tekstbegrip vooraf te overlopen, omdat dit de authenticiteit van de opdracht aantast. Tijdens het luisteren of lezen (dit laatste bij voorkeur in stilte) beantwoorden de leerlingen de vragen. Na elke luisterbeurt krijgen de leerlingen de kans om hun antwoorden per twee te vergelijken, te bespreken, aan te vullen.

Na het luisteren of lezen volgt dan de bespreking van de antwoorden waarbij de leerlingen onderling hun antwoord proberen te verantwoorden. Afhankelijk van het luister- of leesdoel, van het niveau van de leerlingen of de moeilijkheidsgraad van de tekst volgt een tweede beurt, voorafgegaan door een opdracht die dan meer naar inhoudelijke en/of talige details vraagt.

De bovenstaande aanpak richt zich op tekstbegrip. Daarnaast moeten de leerlingen ook technieken verwerven om effectief te luisteren en te lezen en daardoor sterkere taalgebruikers te worden. Zie verder 'Hoe remedieer je luistervaardigheid?' en 'Hoe remedieer je leesvaardigheid?'

1.1.4 Hoe kies je de luister- en leestaken?

De opdrachten voor en tijdens het luisteren of lezen zijn doelgericht en zo authentiek/levensecht mogelijk. Doelen kunnen zijn: luister- en leesstrategieën en -vaardigheden trainen, de aandacht vestigen op communicatieve functies, structuren, woordenschat en/of culturele inhoud aanbieden. We behandelen alle vaardigheden en strategieën die in deel 1 als doelstelling worden meegegeven. Een lees- of luisteropdracht zal steeds meer dan een van die doelstellingen oefenen. Activiteiten die strategieën en vaardigheden trainen zijn bv.

- *voorspellend* of anticiperend luisteren/lezen;

- *skimmen* of oriënterend luisteren/lezen vraagt naar de essentie van de boodschap;
- *scannen* of zoeken naar specifieke informatie die gemakkelijk herkenbaar is;
- *Intensief* luisteren/lezen gebeurt bij meer gedetailleerde inhoudelijke of talige vragen.

De aard van de tekst is gewoonlijk bepalend voor de aard van de opdracht en dus de gevraagde leesstrategie. Een reclameboodschap zal vragen om herkend te worden als reclame (= *skimmen*). Het is logisch dat leerlingen het product en bijvoorbeeld de prijs of bepaalde kwaliteiten (= *scannen*) herkennen. Het heeft echter weinig zin om in dit geval gedetailleerd luisteren/lezen te verwachten. Dit zou immers niet authentiek zijn.

Om diverse redenen wordt in de les- en evaluatiepraktijk te weinig aan *skimming* gedaan. Nochtans hebben onze leerlingen daar behoefte aan. Binnen hun digitale leescultuur zijn ze immers in staat om erg snel en gericht informatie te vinden in lange teksten. Ze missen daarbij een globaal inzicht in die teksten.

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

Sommige leerlingen lezen erg snel. Anderen hebben meer tijd nodig en/of hebben veel moeite met het herkennen van woorden in de klankstroom die op hen afkomt en hebben training nodig in *decoding*. Er zijn dus duidelijke verschillen in luister- en leestempo.

Voor de snelle luisteraars/lezers kun je extra opdrachten voorzien of een extra tekst. Extra opdrachten kunnen verdiepend én aantrekkelijk zijn en bevatten voldoende uitdaging voor knappe leerlingen, zodat zij dergelijke opdrachten niet zien als een soort straf die ze kunnen vermijden door trager te werken. Je leest bv. een tekst over de hobby's van een Nieuw-Zeelandse tiener en je zou als extra tekst een informatiefiche over Nieuw-Zeeland kunnen laten scannen door de snelle lezers, die dan meteen aan medeleerlingen iets meer achtergrond kunnen geven over dat land. Je kunt de snelle lezers de kans geven om vrijwillig boeiend tekstmateriaal met goed gekozen opdrachten op eigen houtje te verwerken.

Differentiatie kan bijvoorbeeld op gebied van verwerkingsniveau: sterkere leerlingen gaan meteen samenvatten, waar anderen meer gestuurd worden d.m.v. vragen. Daarna vergelijken ze hun werk. De antwoorden kunnen gebruikt worden om de samenvattingen te controleren op volledigheid/correctheid.

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

Leesvaardigheid oefen je vooral door leerlingen de tekst in stilte te laten lezen. Uiteindelijk is het wel de bedoeling dat leerlingen zelfstandig en dus in stilte leesteksten verwerken. Je kunt de tekst hoogst uitzonderlijk zelf voorlezen, bv. bij een literair-artistieke tekst waar je niet beschikt over een geluidsfragment van een native speaker.

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

Het hardop lezen van teksten door leerlingen traint spreekvaardigheid (uitspraak, intonatie) en niet de leesvaardigheid. Hardop lezen heeft daarom enkel zin als de teksten zich daartoe lenen, zoals dialoges of eenvoudige, speelse en expressieve gedichtjes. In zulke gevallen is hardop lezen een goede (spreek)oefening waarbij uitspraak en intonatie van *native speakers* nagebootst worden en waarbij minder sterke leerlingen hun angst om de vreemde taal te gebruiken kunnen overwinnen. Anderzijds bevatten sommige teksten bv. meer passieve woordenschat en structuren en het kan voor leerlingen zeer bedreigend zijn om een tekst vol struikelblokken op gebied van uitspraak voor de hele klas te moeten voorlezen. Bovendien zijn niet alle teksten geschikt om hardop te lezen. Hardop lezen van beluisterde of gelezen teksten door leerlingen kan enkel wanneer ze vertrouwd zijn met de tekst, dus na het begrijpend lezen/luisteren

In de derde graad moeten leerlingen ook leren luisteren naar teksten "met beperkte afwijking van de standaardtaal" (zie tabel "tekstkenmerken" in deel 1). Daarbij is er ruimte voor informeel en formeel taalgebruik.

Het luisteren naar diverse accenten is een must geworden. In de Engelssprekende wereld worden immers diverse accenten gebruikt die een grote variatie aan culturele identiteiten uitdrukken. Enige tolerantie voor de waaier aan soorten Engels zoals Amerikaans-Engels of Australisch-Engels is aangewezen. Bovendien is het zo dat het Engels alsmaar meer de voertaal wordt bij internationale contacten. Daarom is het goed dat leerlingen nu en dan ook het Engels van non-native speakers horen en daardoor ook een zekere tolerantie en een vlotter begrip ontwikkelen voor de accenten van deze non-native speakers.

1.1.8 Hoe remedieer je luistervaardigheid?

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

Ook reflecteren over de manier van luisteren is zinvol. Een eerste aandachtspunt daarbij is dat leerlingen *luisteren naar de boodschap van de tekst in zijn geheel*. Vaak denken leerlingen dat je elk woord moet horen om een tekst te begrijpen, vervolgens de betekenis van elk woord leren kennen en die betekenis dan tot een geheel moet verbinden. Dit is een ontmoedigende aanpak: hij leidt ertoe dat leerlingen focussen op het begin van de tekst om daaruit informatie te halen, en niet meer kunnen volgen bij de rest van de tekst.

Daarom is het goed leerlingen te *wijzen op de strategieën van goede luisteraars*. Die bestaan er onder meer in om een globaal beeld van de tekst te hebben, een idee van de betekenis van de tekst in zijn geheel. Op basis daarvan kan de luisteraar belangrijke gegevens gemakkelijker herkennen, en andere elementen in zekere mate herkennen. Als hij bv. weet dat het gaat om een aankondiging in het station, dan weet hij ook dat hij nummers van sporen zal horen, evenals namen van steden en bestemmingen. Dit veronderstelt ook dat je bij het luisteren eerst focust op de tekst in het algemeen en dus ook een algemene opdracht geeft, en daarna overgaat naar scanopdrachten en opdrachten voor gedetailleerd tekstbegrip.

Bovendien zal een geoefend luisteraar *voorspellend luisteren*: hij loopt vooruit op wat hij hoort. Dit wil zeggen dat hij op basis van de aanzet van een zin al een vervolg zal bedenken, en daarop nog amper gefocust is. Bij 'he meets...' dan denkt hij binnen een bepaalde context automatisch aan het vervolg namelijk 'girlfriend'. Ervaren luisteraars denken dat vervolg er automatisch bij, eerder nog dan dat ze het horen. Je kunt leerlingen daarin oefenen door bv. zinsaanzetten te geven en – gegeven een context - die te laten aanvullen.

We geven geven leerlingen ook de kans om individueel de doelstellingen luistervaardigheid te oefenen. Daarbij bepalen ze zelf hoe vaak ze iets willen beluisteren, wanneer ze stoppen om iets opnieuw te beluisteren... Leerlingen kunnen hierbij het materiaal van het leerboek gebruiken. Ook het internet biedt hiervoor tal van mogelijkheden. Je kunt ook materiaal op het leerplatform zetten of op het leerplatform linken naar de geschikte websites.

Leerlingen kunnen zich ook (gratis) abonneren op heel wat sociale media, die onderwerpen behandelen die hen bijzonder interesseren. Dit biedt tevens kansen om te wijzen op verantwoorde omgang met die media.

Bovenstaande aanpak richt zich vooral naar het resultaat: tekstbegrip: het is een 'comprehension approach'. Die gaat ervan uit dat de luistervaardigheid verbetert naarmate leerlingen vaker luisteren. Daarnaast is zeker ook de 'strategic approach' belangrijk. Daardoor verwerft de leerder technieken om effectiever te luisteren.

Daarnaast wijs je op kenmerken van gesproken taal. Engelse woorden worden anders uitgesproken en alleszins sterker samengebond in 'connected' speech dan als ze afzonderlijk gezegd worden. Denk aan de verdoofing van onbeklemtoonde woorden zoals for /fə/, of fish'n chips, cuppa tea ... Bovendien verschilt het Engelse zinsritme van het Nederlandse.

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

1.1.9 Hoe differentieer je luistervaardigheid?

Je kunt een onderscheid maken in verschillende types opdrachten bij een tekst. Opdrachten die peilen naar algemeen tekstbegrip (*skimmen*) of naar het specifieke herkennen van bv. een getal (*scannen*) zou iedereen moeten aankunnen. Gedetailleerder vragen naar formulering zouden dan als verdieping beschouwd kunnen worden. Open vragen zijn van een hoger verwerkingsniveau dan gesloten vragen bv. (true/false) Ook zijn vragen die peilen naar het herkennen van argumenten, oorzaak en gevolg, motivatie en belang van diverse bronnen van een hoger niveau dan de klassieke 'wie, wat, waar, wanneer'-vragen.

Je kan ook differentiëren naar aanleiding van leerstijlen. Dit betekent dat je een leerling een opdracht kan geven die aangepast is aan zijn leerstijl. In een volgende stap kan de leerling aan de slag met opdrachten die gelinkt zijn aan een andere leerstijl.

Luistervaardigheid oefenen hoeft niet altijd met de hele klas te gebeuren. Met luisterfragmenten die je op het leerplatform zet, of op het internet kunnen de leerlingen ook individueel oefenen.

1.1.10 Hoe remedieer je leesvaardigheid?

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

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

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

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

Het is zinvol om de leerlingen hierover te laten communiceren: samen reflecteren over hoe je een leesopdracht aanpakt, wat kan helpen, ... We hernemen daarvoor de strategieën die in de tweede graad aan bod kwamen en passen ze toe op het tekstmateriaal van de derde graad.

Tot slot is het ook goed dat leerlingen de kans krijgen om individueel leesvaardigheid te oefenen. 'Kilometers maken' is de beste manier om niet alleen een vlotte lezer te worden, maar ook meer woordenschat en spraakkunst bij te leren en gevoeliger te worden voor taal. Leerlingen kunnen hierbij het materiaal van het leerboek gebruiken als dat overeenstemt met de leerplandoelstellingen. Het internet biedt hiervoor eveneens tal van mogelijkheden. Je kunt ook materiaal op het leerplatform zetten of in het leerplatform links naar de geschikte websites aanmaken. Roman(fragmenten), kortverhalen komen hier ongetwijfeld van pas.

1.1.11 Hoe differentieer je leesvaardigheid?

Mogelijkheden om te differentiëren liggen onder meer bij verschillende types opdrachten bij een tekst. Opdrachten die peilen naar algemeen tekstbegrip (*skimmen*) of naar het specifieke herkennen van bv. een beoordeling van een situatie (*scannen*) zou iedereen moeten aankunnen. Gedetailleerder vragen naar de formulering of naar het lezen tussen de regels kun je dan als verdieping beschouwen. Uiteraard speelt ook de aard van de tekst met daarbij onder meer de structuur die minder of meer duidelijk is, de hoeveelheid overbodige informatie, de moeilijkheidsgraad van de woorden, de vertrouwdheid met het onderwerp ... een rol.

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

1.1.12 Wat zijn belangrijke opdrachten die zeker aandacht moeten krijgen?

Naast de *scan*- en *skim*opdrachten of de opdrachten die peilen naar precieze informatie zijn zeker het structureren en samenvatten belangrijk. Het gaat hier om belangrijke taalcompetenties die leerlingen geleidelijk onder de knie moeten krijgen. Al te vaak beperken lees- en luisteroefeningen en -toetsen zich tot het opzoeken van precieze informatie. Daarnaast is, in de groepen waar dat haalbaar is, ook aandacht nodig voor de opdrachten op structurerend en beoordelend niveau. We houden hierbij rekening met de mogelijkheden van de groep, uitgaand van de minimumdoelen van het leerplan

1.1.13 Hoe train ik strategieën?

Strategieën kun je ontwikkelen door de opdracht zo te formuleren, het luister- en leesproces zo te begeleiden dat leerlingen doelgericht en efficiënt leren luisteren / lezen. Strategisch luisteren / lezen is in de eerste plaats gericht op het proces: hoe pak je het aan om in een tekst in een vreemde taal waarvan je sowieso niet elk woord begrijpt, het onderwerp, de hoofdgedachte te achterhalen, in detail te begrijpen? Bij strategisch luisteren / lezen geeft de opdracht aanwijzingen over aanpak (bv. voorkennis activeren die het tekstbegrip mogelijk kan vergemakkelijken, de tekst van buiten naar binnen lezen of m.a.w. gebruik maken van lay-out, illustraties of beelden, titels... om eerst tot globaal tekstbegrip te komen als opstap naar gedetailleerd tekstbegrip, gekende elementen (woordenschat, structuren, culturele aspecten, ...) 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, groeien ze naar zelfstandigheid in het toepassen van deze technieken. Stimuleer de leerlingen om hierover in gesprek te gaan met elkaar en met de leerkracht. Dit kan hen helpen om hun strategieën te verfijnen of aan te vullen.

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

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

De lees- of luisteropdrachten formuleer je waar haalbaar in het Engels. Leerlingen moeten in de eerste plaats de kans krijgen om hun luister- en leesvaardigheid in te oefenen en dus moet het voor hen duidelijk zijn wat van hen verwacht wordt. Het vaardiger worden in lezen en luisteren is prioritair. Een aantal oefentypes vermijden talige hindernissen, denk maar aan *match*, of *underline*, en *order*. Wanneer het echt niet anders kan, kan de vraag ook in het Nederlands.

Ook de antwoorden worden bij voorkeur in het Engels geformuleerd. Bij vrij complexe inhouden of om te vermijden dat ze zinsneden louter herhalen, kunnen de leerlingen hun antwoord in het Nederlands formuleren, al kun je ook dan '*scaffolding*' toepassen. Dit betekent het geven van stapsgewijze ondersteuning in de vorm van bv. een schrijfkader.

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

1.2 Spreken en gesprekken voeren

1.2.1 Hoe verhouden spreek- en gespreksvaardigheid zich in de derde graad?

Er wordt in de eindtermen en leerplandoelen nadrukkelijk een onderscheid gemaakt tussen gespreksvaardigheid/mondelling interactie en spreekvaardigheid. Die lijn is in de praktijk nochtans niet altijd zo makkelijk te trekken. Wanneer een leerling kort vertelt waarover een tekst gaat, is dit een voorbeeld van spreekvaardigheid. Wanneer echter de leerkracht of een medeleerling hierop reageert (meer uitleg vraagt, een andere opinie uitdrukt), spreken we van gespreksvaardigheid of mondelinge interactie. Beide vaardigheden moeten hun plaats krijgen binnen de lessen Engels. Er is aandacht voor formele en informele gesprekken, voor discussies en voor telefonische gesprekken.

Met het Engels als voertaal van het lesgebeuren wordt de gespreksvaardigheid bestendig geoefend door middel van klassieke onderwijsleergesprekken (gesprek leerkracht-leerling). Het is echter minstens even belangrijk dat de leraar daarnaast de omstandigheden creëert voor gesprekken tussen leerlingen onderling, waarbij alle leerlingen voldoende spreekkansen krijgen. Hij maakt hiervoor expliciet gebruik van interactieve werkvormen ('task-based activities') die leiden tot productief taalgebruik en reële communicatie. De organisatie van de klasruimte kan hiertoe bijdragen, bv. in (kleine) groepjes waar de leerlingen niet alleen meer kansen krijgen om te spreken, en wat wellicht minder bedreigend is dan het spreken voor de hele klas.

Met "spreekvaardigheid" bedoel we absoluut niet enkel de traditionele spreekbeurten, maar ook korte of wat langere mededelingen, al dan niet spontaan geuit. Leerlingen moeten oefenkansen krijgen in het spontaan spreken (bv. vertellen over een vakantie-ervaring, de mening geven over een boek of film). Daarbij moet je iedereen tijd gunnen om zijn/haar gedachten te ordenen. Het gestructureerd uiten van een mening over een onderwerp is voor veel leerlingen al moeilijk in de moedertaal, laat staan in een vreemde taal. Het is daarom van belang de leerlingen voldoende voorbereidingstijd te geven door ze individueel of in kleine 'buzz groups' het onderwerp te laten verkennen (wat ze zullen zeggen en hoe ze het zullen zeggen). Je kan hen ook de gelegenheid geven om – een handige strategie - enkele staakwoorden te noteren.

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

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

Je kan de leerlingen hiervoor een lijst(je) van aandachtspunten (criteria) geven. Als dit vooraf gebeurt, functioneert dit meteen als een duidelijke ophijsting van de doelstellingen van de opdracht. In een volgend stadium kun je deze criteria samen met de leerlingen opstellen. Zij krijgen dan de kans te reflecteren op het doel, de zin van de opdracht, de tekstkenmerken, e.d.

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

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

Bij een klassikale aanpak dreigt er al te vaak een onevenwicht tussen spreektijd voor de leerkracht en spreektijd voor de (individuele) leerlingen. Om ervoor te zorgen dat de leerlingen voldoende spreekkansen krijgen, is het nodig om te werken met gevarieerde, interactieve werk- en begeleidingsvormen (pair work,

groepswerk).¹ De rol van de leerkracht verschuift van 'de docent' naar 'de organisator' (iemand die de optimale omstandigheden creëert waarin de leerlingen zo veel mogelijk zelf aan het woord komen) en 'de coach' (iemand die zich tussen de leerlingen begeeft en die, rekening houdend met de sterktes en de zwaktes van individuele leerlingen, hen begeleidt en ondersteuning biedt bij het leerproces).

1.2.3 In welke mate hanteer je de doeltaal?

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

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

1.2.4 Hoe belangrijk is de aandacht voor correcte uitspraak?

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

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

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

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

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

Gezien het belang van een correcte uitspraak wanneer de omstandigheden dat vereisen, moet daaraan blijvend aandacht besteed worden (aandacht voor minimal pairs, typisch Engelse klanken zoals bijvoorbeeld

¹http://www.steunpuntgok.be/secundair_onderwijs/materiaal/lesmateriaal/bronnenboek/interactieve_werkvormen.aspx

/dʒ/ in joy of /θ/ in throw of /r/ in row, het verschil tussen korte klinkers en lange klinkers, stemhebbende en stemloze medeklinkers op het einde van een woord etc.) Via uitspraakwoordenboeken (bv. Forvo) kunnen ze zelf de uitspraak van woorden opzoeken.

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

1.2.5 Hoe belangrijk is vormcorrectheid?

In de eerste plaats werk je aan spreekdurf van de leerlingen en het opbouwen van het zelfvertrouwen bij het spreken van Engels. Ze hebben immers vaak al een zekere voorkennis. Die kun je activeren en op een hoger niveau brengen.

Je treedt altijd op in een motiverende en ondersteunende rol. Leerlingen vaak onderbreken bij fouten is af te raden omdat dit demotiverend werkt en de spreekdurf hindert. Manieren om toch feedback te geven waaruit leerlingen kunnen leren zijn bv. de 'corrective approach', waarbij je de zin of de 'chunk' juist gebruikt en de betrokkene of een medeleerling zijn verhaal herneemt op een correcte manier en het noteren van 'common errors' (= frequent gemaakte fouten) die na de spreekoefening klassikaal besproken worden. Misschien kom je zo tot een overzicht dat de leerlingen ook zelf telkens verder aanvullen. Daarbij kun je hen self-checklijstjes geven en suggesties over hoe ze daarmee moeten werken.

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

Ook is het zinvol om leerlingen erop te wijzen dat de context bepalend is voor de mate waarin correctheid verwacht wordt, en daarbij spelen een heel aantal aspecten mee (register, voorbereiding, differentiatie). In informele, persoonlijke communicatie (bv. spontane contacten op reis) is het vermogen om op een vlotte manier een gesprek te voeren en een boodschap over te brengen (= 'fluency') minstens even belangrijk als het correct toepassen van de taalregels (= 'accuracy'). Spreekactiviteiten die voorbereiden op formele communicatie (bv. beroepstoepassingen zoals presentaties, een zakelijk gesprek ...) vragen om meer taalzorg. Ook relevant zijn de omstandigheden van de spreektaak: bij voorbereid spreken zal 'accuracy' (vooral vormcorrectheid gekoppeld aan geziene leerstof) zwaarder doorwegen dan bij spontaan spreken. De graad van correctheid hangt ook af van het niveau en is dus een manier om te differentiëren. Criteria zoals het correct overkomen van de boodschap, vlotheid en het toepassen van woordenschat en (nieuwe) structuren, zijn vanzelfsprekend. Leraren en leerlingen moeten zich bewust zijn van de verschillende aspecten die meespelen. Bij het aanbrengen en beoordelen van spreektaken moet dan ook duidelijk zijn in welke mate een bepaald aspect doorweegt.

1.2.6 Hoe ga je om met 'reluctant speakers'?

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

- **Vorbereiding:**

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

- **Herhaling:**

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

- **Positieve feedback:**

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

- De leerkracht heeft een heel gamma van interactieve werkvormen¹ tot zijn/haar beschikking die zorgen voor een structuur waarbij elke leerling een inbreng heeft.

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

- Leerlingen tijd geven om hun werk voor te bereiden (en daarbij helpen indien nodig);
- Het op voorhand bespreken van de evaluatiecriteria zodat leerlingen weten waar ze op moeten letten;
- Leerlingen laten oefenen (d.i. ze de presentatie eerst laten geven aan een partner of in kleine groepjes, waarbij ze al een eerste keer feedback krijgen en de kans hebben om hun prestatie te verbeteren);
- Erop wijzen dat de gesproken tekst niet lang hoeft te zijn en dat die niet noodzakelijk voor de hele klas moet komen.

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

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

- **Werken met een script:**

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

- **Communicatiespellen:**

¹http://www.steunpuntgok.be/secundair_onderwijs/materiaal/lesmateriaal/bronnenboek/interactieve_werkvormen.aspx

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

- **Werken met eenvoudige vragenlijstjes:**

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

- **Simulaties en rollenspellen:**

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

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

1.2.8 Hoe omgaan met grote klassen?

Grote klassen zijn vaak moeilijker te hanteren. Gesprekken voeren is hier niet het gemakkelijkste. We moeten dan durven afstappen van de klassikale aanpak waarbij een te beperkt aantal leerlingen aan bod komen. Werkvormen als pair work of group work kunnen heel wat oplossen, ook en zeker in grote klassen. We zorgen voor duidelijke spelregels en afspraken over de verwachtingen, de werkwijze, de tijdslijm.

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

ICT kan ook soelaas bieden. Misschien kunnen de leerlingen hun smartphone, een tablet, of een digitale recorder gebruiken om hun gesprekken op te nemen. De leerkracht kan dan tijdens de opdracht het proces en (eventueel) achteraf het product beoordelen. Dit zal de leerlingen er bovendien toe aanzetten meer Engels te spreken, gezien hun hele 'groepswork' wordt vastgelegd, al is het zonder rechtstreekse controle door de leraar.

1.2.9 Welke aandachtspunten kunnen leerlingen helpen competente sprekers te worden?

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

Daarnaast moeten leerlingen ook strategieën ontwikkelen om hun presentatie boeiend te maken voor de luisteraars. Je begeleidt de leerlingen bij de volgende aspecten: Hoe passen ze hun tekst aan het niveau

van de luisteraar aan (niet te veel, niet te weinig informatie, juiste register)? Waarop moeten ze letten tijdens het geven van een spreekbeurt (enthousiasme, tempo, volume, intonatie, articulatie en uitspraak, variatie in woordgebruik, accuraat en vlot taalgebruik, lichaamstaal, oogcontact)? Mogen ze humor gebruiken? Welke visuele en auditieve ondersteuning gebruiken ze?

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

1.2.10 Mogelijkheden om te differentiëren

Je kunt differentiëren bij spreek- en gespreksvaardigheid door rekening te houden met de kenmerken of de kwaliteit van het spreekproduct. Ook de mate van ondersteuning in de opdracht en de omstandigheden geven mogelijkheden om te differentiëren. Let op de tekstenkenmerken bij het overzicht voor “spreken”. Daar vind je de doelen die de leerlingen finaal moeten bereiken.

De tekstenkenmerken van het spreekproduct:

De structuur:

We onderscheiden min of meer samenhang. Gaat het om losse zinnen? Of zinnen zonder een duidelijk verband? Of is het net een duidelijk samenhangende tekst?

De duur:

Gaat het om korte zinnen en is het spreekproduct bijzonder kort? Of gaat het om een wat langere tekst?

Uitspraak, intonatie:

Hoe verstaanbaar is het spreekproduct? Zijn er storende (uitspraak)fouten? Gebruikt de leerling een passende intonatie? Hoe natuurlijk is die intonatie?

Tempo en vlotheid:

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

De woordenschat:

Slaagt de leerling erin de nieuwe woordenschat te integreren? Gebruikt hij een uiterst eenvoudige woordenschat of al wat minder frequente woorden?

De opdracht:

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

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

De omstandigheden:

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

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

1.3 Schrijven

1.3.1 Hoe wordt een tekststructuur opgebouwd?

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

In de derde graad worden de leerlingen zelfstandiger in deze strategie: zij noteren eerst zelf de gepaste structuur (afhankelijk van de gewenste tekstvorm) en gaan dan pas inhoudelijk aan het werk.

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

1.3.2 Hoe leer je schrijfstrategieën aan?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.3 Hoe belangrijk is vormcorrectheid? Hoe beoordeel je leerlingen met dyslexie in dat verband?

Het belang van vormcorrectheid hangt af van de tekstsoort: formeel (zakelijk, professioneel) of informeel (bij chatten, bloggen, sms'en, twitteren). In de professionele wereld, de wereld van de media, overheid, school en bij internationale contacten is formeel taalgebruik aangewezen, en binnen die contexten moet de leerling vormcorrect zijn. De leraar stimuleert in elk geval de wil om vormcorrect te zijn (zie bij de verschillende vaardigheden ook de doelstelling die het streven naar verzorgd taalgebruik oplegt).

Leerlingen met dyslexie kunnen gebruik maken van compenserende en eventueel ook dispenserende maatregelen. Die legt de school vast voor alle vakken in een handelingsplan. Een attest is echter geen vereiste voor compenserende maatregelen¹. Die kunnen immers ook leerlingen helpen met (een vermoeden van) dyslexie. Het niet aanrekenen van spelling bij schrijfvaardigheid wordt echter gezien als dispensatie en kan slechts na een diagnostisch traject (dus met 'attest' en handelingsplan).

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

Een juiste kijk op de eigenlijke doelstelling van een opdracht is essentieel. Leerlingen moeten vooraf een duidelijke kijk hebben op wat gevraagd wordt.

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

Heb je nagedacht over wat je precies wilde toetsen, bv. de kennis van de Brits-Engelse cultuur, de kennis en het kunnen toepassen van behandelde grammatica en de kennis en het kunnen hanteren van bepaalde behandelde woordenschat. Vanuit die criteria heeft diezelfde leerling misschien een hoog cijfer.

1.3.4 Hoe integreer je kennis en vaardigheden?

De leerplannen stellen dat kennis niet als doel op zich, maar wel in functie van de vaardigheden dient aangebracht te worden. M.a.w. de leraar kiest een leerplandoel waaraan hij wil werken (Wat moeten mijn leerlingen kunnen?) en bepaalt op basis daarvan welke kenniscomponenten daarvoor noodzakelijk zijn (Wat moeten mijn leerlingen kennen?)

Het ligt voor de hand dat de tekst van de leerlingen rijker zal zijn indien zij hiervoor expressions for agreeing and disagreeing, tekstmarkeerders, rijke woordenschat, ... (nog aanvullen?) gebruiken.

Te vaak merken we echter dat leerlingen deze kenniscomponenten wel gebruiken binnen afgebakende toetsvragen, maar in hun schrijfopdrachten terugvallen op meer basic English. Het is daarom belangrijk om in een tussenstadium (tussen het aanbrengen/herhalen van de kenniscomponenten en het feitelijke schrijven) een oefenmoment en/of oriënterend gesprek te houden met de leerlingen: Wat is precies de opdracht? Welke kenniscomponenten ga je hiervoor functioneel kunnen inzetten? Hoe zal je tekst rijker worden? (nog aanvullen?). Op deze manier kweken de leerlingen de juiste attitude en strategieën om – wanneer ze zelfstandig aan het schrijven gaan – hun tekst zowel inhoudelijk als vormelijk te verzorgen (Wat moet ik precies doen? Welke kennis kan ik hiervoor inzetten? Welk register hanteer ik? ...).

In het oefenmoment kan het zinvol zijn samen met de leerlingen te brainstormen over welke kenniscomponenten zij in de taalkaak zouden kunnen inzetten.

¹ VVKSO-mededeling M-2013-038 Leerlingen met (een vermoeden van) dyslexie/dyscalculie in het secundair onderwijs <http://ond.vvksosites.com/vvksosites/UPLOAD/2013/M-VVKSO-2013-038.pdf>

1.3.5 Welke ICT-ondersteuning gebruiken de leerlingen van de derde graad?

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

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

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

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

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

1.3.6 Hoe differentieer je bij schrijfvaardigheid?

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

Voorbeeld van een *writing frame* bij het beschrijven van een ervaring, gebeurtenis:

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

Minder sterke leerlingen kun je extra voorbeelden en woordenlijstjes aanbieden waarmee zij hun schrijfoefening maken. Meer taalvaardige leerlingen hebben dergelijke vormen van ondersteuning niet echt nodig.

Je kan ook differentiëren naar interesse, door de leerlingen het onderwerp van een schrijfoefening zelf te laten kiezen.

1.4 Interculturele component

1.4.1 Hoe betrek je 'cultuur' in je lessen?

In de lessen Engels beklemtonen we de ontwikkeling van de communicatieve vaardigheden en het inoefenen van basisfuncties, -structuren en -woordenschat. Toch mogen een zinvolle context en inhoud niet ontbreken en is een evenwicht aangewezen tussen taal en inhoud, bv. de culturele achtergrond. Het is goed uit te gaan van de gekende Engelstalige cultuur maar het is essentieel die kennis en inzichten bij te sturen en te verruimen. Je bereidt je leerlingen voor op het functioneren in een multiculturele maatschappij waarbij Engelse taalvaardigheid deuren opent. Als jongeren niet van meet af aan kennis en inzicht in die Engelstalige wereld en bij uitbreiding in de multiculturele maatschappij krijgen, worden ze geen evenwichtige deelnemers aan die maatschappij. Stereotiepe ideeën over de Engelstalige wereld zul je kritisch bekijken en visies verruimen door middel van luister- en leesmateriaal.

De keuze van geschikt lesmateriaal is belangrijk. Authentieke teksten zoals tv- en radioprogramma's (voor hun leeftijd), tijdschriften, kranten, strips, kortverhalen, gedichten, Engelstalige hits/klassiekers, websites ... geven ons een beeld van de culturele werkelijkheid van de Engelstalige wereld. Dat houdt in dat de diversiteit - eigen aan de samenleving - ook uit de materiaalkeuze spreekt. Als dat materiaal bovendien een realistische

voorstelling geeft en aansluit bij de belangstelling van onze leerlingen, als je daarbij zorgt voor duiding en reflectie, dan creëer je mogelijkheden om te werken aan die interculturele competentie.

Het werken met 'primary sources'¹, bronnen 'uit eerste hand', tekeningen, schilderijen of teksten kan heel motiverend zijn. Adolescenten kunnen het extra interessant vinden om te leren over 'Native Americans', d.m.v. een brief geschreven door een Native American of vertrekkend van een schilderij met kledij, gereedschap ...

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

Je wijst er ook op dat interculturele kennis en het juist ermee omgaan invloed zal hebben op correcte communicatie. Bv. Britten vinken vakjes aan, ze kruisen ze niet aan. De manier waarop Britten en Amerikanen de cijfers 1 en 7 met de hand schrijven wijkt af van onze manier van schrijven, wat aanleiding kan geven tot misverstanden.

1.4.2 Hoe betrek je literatuur in je lessen?

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

De doelstelling bij het lezen van literaire teksten is, naast tekstbegrip, ook affectief: (goede) Engelse teksten mooi vinden, er graag naar luisteren, er meer van willen lezen/horen. De leerlingen stellen zich open voor de esthetische component van teksten (doelstellingen Lu13*, Le14*, IC7*).

Ook eenvoudige literaire teksten verschaffen informatie over de cultuur, gewoontes, leefwijze van Engelstaligen in de wereld. Dit sluit aan bij de attitude "De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van het Engels in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de Engelstaligen" (Lu 11*, Le 12*, IC 5*)

Ze staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de culturen van de Engelstalige wereld (Lu 12*, Le 13*, IC 6*) Op deze manier levert literatuur een bijdrage tot de ontwikkeling van de interculturele competentie bij de leerlingen.

De ontdekking van de esthetische waarde van teksten kan ook een bijdrage leveren tot de vorming van een leescultuur. Daarom beveel je lezen als thuisactiviteit sterk aan. Op het niveau van de derde graad kunnen sommige leerlingen zich al wagen aan aangepaste 'adult novels'.

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

- de aansluiting bij de belangstellings- en leefwereld van de leerlingen (bv. popsongs, verhalen over tieners, gedichten van tieners ...);
- het taalniveau: het aangeboden leesmateriaal mag niet te moeilijk zijn. Uiteraard moet er een balans gevonden worden tussen succeservaring en *challenge*, maar het mag zeker niet de bedoeling zijn dat artistieke leestaken afschrikken;
- de variatie en keuzevrijheid: wil je lezen stimuleren en aantrekkelijk maken, dan moeten leerlingen (soms) kunnen kiezen welke teksten zij gaan lezen. Een ruim en gevarieerd aanbod aan Engelstalige boeken (thrillers, detectives, romantische verhalen, *gothic stories*, *fantasy literature*, historische verhalen...) in de schoolbibliotheek lijkt hiervoor aangewezen.
- de artistiek-literaire waarde van de teksten;
- de populariteit van de teksten.

1

http://www.internet4classrooms.com/grade_level_help/research_primary_secondary_sources_language_arts_sixth_6th_grade.htm Deze website biedt een mooie verzameling links naar interessante primary sources en manieren om hiermee te werken.

1.5 De taalkundige component: spraakkunst en woordenschat

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

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

Het is daarbij belangrijk dat je grammatica geleidelijk en gefaseerd aanbrengt. In de eerste graad maakten de leerlingen kennis met structuren via vuistregels, zonder dat gefocust werd op uitzonderingen. In de tweede graad wordt de structuur 'gerecycleerd' en geconsolideerd. Een dergelijke cyclische aanpak biedt bij jonge leeders meer kansen op succes dan een lineaire aanpak waarbij je een nieuwe taalstructuur in zijn geheel aanbiedt. In de derde graad is er kans tot verder inslijpen van de grammatica. Slechts enkele nieuwe aspecten worden aangeboden, die ervoor zullen zorgen dat de leerlingen met complexer teksten kunnen omgaan. Er is ook sprake van verdere groei, doordat de leerlingen de structuren vaker productief zullen moeten toepassen. We mogen van de leerlingen ook een grotere vormcorrectheid verwachten.

Te veel grammatica, regels en aandacht voor vormcorrectheid kunnen taalangst aanwakkeren en de communicatie stroef laten verlopen. Omgekeerd kan te weinig grammatica leiden tot gebrekkige communicatie en tot een te laag niveau in de manier van spreken of schrijven. Het komt er dus op aan om in je klaspraktijk een goed evenwicht te vinden.

1.5.2 *Hoe integreren we grammaticaonderwijs in een taakgerichte benadering?*

Taalonderwijs moet voorzien in het ontwikkelen van o.a. een aantal communicatieve taalcompetenties die leerlingen in staat stellen taalactiviteiten uit te voeren, receptief en productief. Ook het ERK beveelt die *action-oriented approach* aan. Wat leerlingen kunnen doen/communiceren met taalstructuren staat centraal in de taalles, niet de taalstructuren zelf. De grammaticale structuur is geen einddoel. De taal*functie* is dit wel.

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

1.5.3 *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. Vandaag bestaat de tendens om het aantal grammaticale regels te beperken door ze te vervangen door collocations. Bijvoorbeeld: 'How long have you been living in Brussels' als een soort vaste uitdrukking in de plaats van ingewikkelde grammaticale omwegen te maken.

Uit het antwoord op vraag 1 blijkt duidelijk dat de communicatieve relevantie een belangrijk criterium is: leerlingen leren efficiënter als ze de functionaliteit van een regel inzien. Een inductieve aanpak werkt bij jonge leeders meestal beter dan een deductieve. Laat je leerlingen zoveel mogelijk grammaticale regels en systematiek zelf ontdekken tijdens een ontdekkingsfase. Daarna kan in een expliciteringsfase de regel expliciet gemaakt worden in een kader of schema. De regel is best kernachtig, in de vorm van formules. De meeste leerlingen vinden baat bij de visualisering van een regel. Ze kunnen die dan beter onthouden. Theorie blijft beperkt.

1.5.4 Moeten onze leerlingen regels memoriseren?

Grammaticaregels zijn een middel om taalvaardigheid te verwerven, geen doel op zich. De schema's die je maakt tijdens de expliciteringsfase kunnen de leerlingen ter ondersteuning gebruiken tijdens een eerste oefen- of toetsfase. Bij voldoende oefeningen, herhaling en recyclage zullen de leerlingen zich de nieuwe structuur eigen maken. Regels zijn hulpmiddelen, geen doel op zich en dus geen stof voor de examens

1.5.5 Mag je nog driloefeningen geven?

In een eerste oefenfase maken de leerlingen vormgerichte (invul- en omvorm)oefeningen. Driloefeningen, d.w.z. contextarme oefeningen die een productief te beheersen structuur of een woordvormingsregel, enz. door herhaling proberen in te oefenen, hebben in deze fase een plaats. Ze maken de leerling meer vertrouwd met de nieuwe structuur en ze kunnen hem helpen om die te 'automatiseren'. Het is belangrijk om driloefeningen niet te lang te laten duren, want dit type oefeningen gaat vlug vervelen. Enkel een communicatieve oefenfase waarin de leerling grammaticale structuren toepast in vrij taalgebruik, kan leiden tot de omzetting van kennis naar vaardigheid.

Net als bij woordenschat is het nuttig te bedenken welke grammaticale constructies passief te 'herkennen' zijn en welke de leerling actief moet kunnen toepassen in zijn geschreven of gesproken taalproductie. Dan hoef je niet te gaan drillen. Indirect speech en Passive voice worden bijvoorbeeld in de gesproken taal vermeden en hoef je bijgevolg niet te drillen of te laten oefenen in gesprekken.

1.5.6 Kunnen vertalingen?

Met vertalingen spring je beter voorzichtig om. Ze leiden vaak tot gezochte, onnatuurlijke zinnen. Bovendien zijn bepaalde Engelse structuren (bv. *continuous tenses*) erg moeilijk te vertalen. Vertaaloefeningen kunnen enkel nuttig zijn om contrastief te werken en zo de eigenheid van een structuur te illustreren bv. Ik heb hem gisteren gezien vs. *I saw him yesterday*.

1.5.7 Hoeveel woorden moeten onze leerlingen kennen?

Gezien de grote waaier van studierichtingen in het tso is kwantificeren niet wenselijk. We werken aan de 'core vocabulary' die nodig is om de taaltaken te realiseren.' Die wordt dan aangevuld met meer specifieke woordenschat (bv. uit motiverende contexten, beroepscontext, studiedomein, enz.).

De website 'Eaquals' geeft een 'core inventory for English', gebaseerd op onderzoek van populaire handboeken en op advies van leraren Engels (samenwerking met British Council). Het biedt een handzaam overzicht van de structuren die een leerling op de relevante niveaus niveau van het ERK moet beheersen, zowel wat betreft grammatica als woordenschat.¹

Ook hier is het nuttig om woorden niet geïsoleerd aan te bieden, maar om de aandacht van de leerlingen te vestigen op (relevante) collocaties en *chunks* (bv. *to pay attention*). Leer hen zeker collocaties maken met woorden waarmee ze al vertrouwd zijn (bv. *to do homework, to make friends*).

1.5.8 Welk Engels leer je aan? Mag je Amerikaans-Engels toestaan?

De meeste leerboeken in ons taalgebied bieden Brits-Engels aan. Onze leerlingen worden echter voortdurend geconfronteerd met Amerikaans-Engels in videospellen, films, tv-programma's, songteksten en op het internet. Het zou jammer zijn om hun 'voorkennis' daarvan af te keuren.

Wees in elk geval zo consequent mogelijk. Het is belangrijker de leerlingen te wijzen op het juiste register dan op verschillende varianten. Heel wat taaluitingen die ze horen of zien in songteksten en chatsessies horen thuis in informeel taalgebruik, maar zijn in een meer formele context niet wenselijk.

¹ <http://eaquals.org/pages/7400>

1.5.9 Werk je best met woordenschatlijsten?

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

Om leerlingen te leren leren is het zinvol om hen zelf lijsten te laten aanleggen in een soort (eventueel online) woordenschatlogboek. Ze noteren hierin woorden die voor hen nieuw, moeilijk of relevant zijn. Het is een gelegenheid om hen te leren werken met een goed woordenboek. De meeste woordenboeken bieden duidelijke voorbeeldzinnen met vaak voorkomende collocaties. Leerlingen kunnen dit niet uit zichzelf. Daarbij hebben ze begeleiding nodig. Let erop dat leerlingen de juiste vertaling noteren als ze werken met een vertalend woordenboek. Er bestaat hier gratis software voor zodat leerlingen ook digitaal kunnen werken¹. Daarenboven is dit systeem heel handig voor leerlingen met dyslexie. Op www.wrts.nl kun je bijvoorbeeld woordenlijsten ingeven en daarna delen. Leerlingen met dyslexie hoeven de woordjes niet zelf in te typen.

Woordjes instuderen leidt echter niet automatisch tot een communicatieve transfer. Net zoals bij grammatica is het belangrijk dat leerlingen op verschillende manieren oefenen en dat lessen heel regelmatig bepaalde woordenschat recycleren. Het is niet omdat een structuur of bepaalde woorden een keer zijn aangebracht, dat leerlingen die daadwerkelijk gebruiken. Het is dan ook nuttig dat je klasactiviteiten met dat zelfgemaakte materiaal organiseert en zo meteen zicht krijgt op de correctheid ervan en nagaat of de opgenomen woorden werkelijk relevant zijn. Daarbij zorg je ervoor dat er niet alleen formele woordenschatoefeningen aan bod komen, maar dat leerlingen evenzeer de kans krijgen om de woordenschat te gebruiken in meer communicatieve oefentypes.

1.5.10 Hoe pak je best woordenschat aan?

Opdat een leerder een woord zou kunnen gebruiken, moet hij de betekenis, de spelling, het register en de uitspraak van het woord kennen. Een woord kennen houdt echter ook in dat de combinaties waarin het woord gebruikt wordt, gekend zijn. Efficiënt woordenschatonderwijs heeft dus aandacht voor de collocaties. Dit wil zeggen de minimale combinaties, en 'word partnerships' waarin het woord voorkomt. Zo train je leerlingen bovendien in het opmerken van een woord en zijn collocaties. 'Een taalgebruiker is maar competent in de mate dat hij een veelheid van gebruiksklare woordcombinaties uit zijn mentale voorraad kan te voorschijn halen in een bepaalde situatie. In die zin kun je bepaalde grammaticale en lexicale combinaties als *chunks* d.w.z. als *ready-made* stukken zin aanbieden en aanleren, zonder dat je die rationeel analyseert met de leerling.²

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

Je kunt de ingeoefende woorden aanbieden in een woordenlijst zodat de leerling ze kan instuderen. *Mindmaps*, *word trees* enz. bieden hier mogelijks alternatieven.³

Naast het passen in de communicatieve doelstelling is woordfrequentie de belangrijkste norm om te beslissen of een woord aangeboden wordt. Bij de selectie van woordenschat maak je een onderscheid tussen receptief te kennen woorden en productief te kennen woorden. Het zijn bovendien niet noodzakelijk de 'moeilijke' woorden die veel aandacht verdienen. Het gaat vooral om het verdiepen van de al aanwezige kennis, door leerlingen vertrouwd te maken met de mogelijke patronen waarin misschien voor de hand

¹ Overhoor. Het ideale overhoorprogramma, 6 juli 2009 (internet, www.efkasoft.com/overhoor/overhoor.html)

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

www.wrts.nl (woordenlijsten kunnen gedeeld worden en ook via een app gebruikt worden)

² VVKSO, *Een Visie op het onderwijs in moderne vreemde talen*, 2007.

³ Sommige woordenboeken zoals de Oxford Collocations Dictionary for Students of English zijn hier van onschatbare waarde, zowel voor de leerling als voor de leraar.

liggende woorden kunnen voorkomen. De tool "English Vocabulary Profile"¹ biedt de geregistreerde gebruiker (gratis) informatie over de link van woorden met het ERK-niveau waarop die woordenschat gebruik wordt.

1.5.11 Bestaan er goede, bruikbare woordenboeken voor leerlingen van de derde graad?

Leerlingen van de derde graad kunnen al aan de slag met woordenboeken voor 'advanced learners'. Toch moet er aandacht blijven voor correct gebruik van het woordenboek. Zo kunnen leerlingen het moeilijk blijven vinden om de juiste Engelse uitdrukking in een context te kiezen uit een aantal voorstellen die vertaalwoordenboeken doen. De leerlingen moeten hun keuze zeker controleren in voorbeeldzinnen, eventueel door de gekozen uitdrukking in een verklarend woordenboek te verifiëren.

Leerlingen uit de derde graad gebruiken vlot woordenboeken zoals Dictionary.com of de Longman English Dictionary Online. Online woordenboeken zijn gratis, meer up-to-date en minstens even kwaliteitsvol als hun papieren versies. Bovendien zijn ze sneller in gebruik en bevatten ze meestal geluidsbestanden zodat de gebruiker het opgezochte woord kan horen. Online uitspraakwoordenboeken (zoals Forvo) kunnen helpen bij het bepalen van taalvarianten. Leerlingen zoeken alternatieven en synoniemen via thesauri (Lexipedia, Dictionary.com thesaurus).

¹ <http://www.englishprofile.org>

2 Leerautonomie

2.1 Hoe kunnen leerlingen van de derde graad autonoom werken?

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

In het traditionele leren bepaalt de leraar altijd wat er in de klas gebeurt, ook hoe en wanneer dit gebeurt, en hoe aanvaardbaar de kwaliteit van het resultaat is. Al de leerfuncties zijn in handen van de leraar. Bij de groei van begeleid werken naar zelfsturend leren liggen alsmaar meer leerfuncties bij de leerling.

We gaan na waar bepaalde vormen van begeleid zelfstandig leren (BZL) mogelijk en waardevol zijn. Aan de hand van gedifferentieerde opdrachten kunnen leerlingen individueel of in groepjes aan de slag. Daarbij krijgen ze de kans om zelf opdrachten of leermateriaal uit een bestaand aanbod te kiezen. Soms beoordelen ze zichzelf of hun medeleerlingen, of denken ze na over hun aanpak en hun resultaat. Ze doen dit aan de hand van een beperkt aantal duidelijk omschreven criteria.

Het is natuurlijk niet de bedoeling dat leerlingen voortdurend zelfstandig werken. Klassikale instructie blijft sowieso in heel wat situaties erg zinvol.

Enkele mogelijkheden binnen de zelfstandigheidsdidactiek:

- Bij vormen van contractwerk gebruiken leerlingen opdrachtbladen of studiewijzers waarin verschillende oefeningen op diverse niveaus voorzien zijn. De studiewijzer geeft duidelijk aan wat de leerling moet en mag uitvoeren en binnen welke tijd dat moet gebeuren. Extra oefeningen bied je aan als herhaling, eventueel als verdieping en uitbreiding na een hoofdstuk.
- Je moedigt een aanpak aan waarin leerlingen begrippen of woorden aan elkaar uitleggen, samen op zoek gaan naar antwoorden en oplossingen voor hun taalproblemen, antwoorden vergelijken in pair work en elkaar corrigeren. Op die manier groeien hun motivatie en leergierigheid.
- Binnen projectmatige vormen van Begeleid Zelfstandig Leren (BZL) kunnen de leerlingen werken met correctiesleutels, mogelijks in een open leercentrum (OLC). De leerling bepaalt zelf zijn tempo en timing en corrigeert zichzelf aan de hand van sleutels. Deze didactiek werkt differentiatie in de hand.

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

Een voorbeeld **Doelstellingen** (OVUR)

Aan het werk – Oriënteren en voorbereiden

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

Onderweg – Uitvoeren

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

Reflecteren

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

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

2.3 Wat is werken met een portfolio?

Het werken met een ontwikkelingsportfolio kan ook in de derde graad een manier zijn om in te spelen op de 'kloof' tussen leerlingen die goed presteren in de taalles en leerlingen die het wat moeilijker hebben, maar ook om leerlingen individueel verder te brengen, zichzelf te verbeteren. Anderzijds is het voor de doorstroomrichtingen ook een voorbereiding op het hoger onderwijs, waar deze manier van werken vaker voorkomt. Bovendien kan de leerling in de derde graad zijn taalbehoeftes koppelen aan de latere studie- of beroepskeuze. De Raad van Europa heeft, gekoppeld aan de ERK-niveaus een taalpaspoort ontwikkeld (<http://www.europass-vlaanderen.be/http://www.europass.nl/nl/taalpaspoort/europeestaalpaspoort.asp>), dat een leerder in staat stelt zijn eigen talenkennis te registreren.

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

Stap 1:

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

Stap 2:

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

Stap 3:

De leerling verzamelt de neerslag van de actie(s) die hij ondernomen heeft, bv. kladblaadjes bij het voorbereiden van een spreekoefening, een word web bij een onderdeel van de stof. Tijdens een les krijgen alle leerlingen wat tijd om te werken aan eigen aandachtspunten. De leraar gaat rond, legt uit en coacht.

Stap 4:

Tijdens het coachen volgt de leraar het leerproces en houdt een leergesprek met de leerling. Daarin peilt hij naar de taalbehoefte(s) die de leerling heeft bepaald, gaat 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 er punten verbonden zijn aan het hele proces. Uit mondelinge feedback (en eventueel een 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, kan dan ook voor een stuk een cijfer op attitude zijn.

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

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

In de derde graad kunnen de taalbehoeftes van de leerlingen al sterk bepaald worden door hun studiekeuze of de keuze van een toekomstig beroep. Ze kunnen bv. domeingerichte teksten lezen en samenvatten, word webs maken met vakspecifieke woorden, programma's over techniek van commentaar voorzien...

2.4 Leerstrategieën in de derde graad

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

Algemene leerstrategieën

Leerlingen leren op een efficiënte en correcte manier kopiëren, notities nemen en organiseren en taal studeren. Tips (ook van medeleerlingen) kunnen daarbij helpen.

Leerstrategieën bij woordenschatverwerving

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

Enkele voorbeelden

Ze gebruiken *Google define* om een definitie van een woord(groep) in diverse talen te vinden;

Ze zoeken afbeeldingen bij begrippen via *Google Images*. Uiteraard dienen ze daarbij rekening te houden met de juiste context;

Op zoekrobots (bv. *Google, Bing*) vinden ze voorbeeldzinnen waarin hun woord(groep) staat.

Leerstrategieën bij leesvaardigheid

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

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

3 ICT-integratie

3.1 Hoe kunnen we ICT-middelen inzetten?

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

Met een projector in de klas kun je bordboeken, bordschema's en afbeeldingen projecteren, teksten en oplossingen weergeven en de les boeiend maken door extra beeld- 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*. we hebben bij het gebruik van dit materiaal oog voor de link met de leerplandoelstellingen.

Computers bieden heel wat mogelijkheden om zelfstandig te oefenen in een open leercentrum (OLC) of in de taalklas. Zij kunnen daar teksten lezen of beluisteren, zaken opzoeken en structureren, woorden in hun context opzoeken en definiëren en teksten schrijven.

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

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

Onderstaand overzicht is verre van exhaustief en bovendien kunnen bepaalde sites minder populair worden of van het net verdwijnen.

	Wat kunnen de leerlingen?	Welke programma's gebruiken zij daartoe?
lezen	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kunnen de betekenis van woorden uit hun context afleiden met behulp van elektronische woordenboeken; Ze kunnen <i>vertaal</i> en <i>define</i>-functies gebruiken; Ze kunnen passende afbeeldingen zoeken bij woorden uit de tekst; Leerlingen met dyslexie kunnen leesbalk, vergrootglas, voorleesfuncties, kleuraanpassingen en aangepaste lettertypes invoeren. 	verklarende woordenboeken - http://www.dictionary.com - http://www.merriam-webster.com/ - http://www.ldoceonline.com/ - http://dictionary.cambridge.org/ - http://en.wiktionary.org/wiki/Wiktionary - http://www.macmillandictionary.com visueel woordenboek http://visual.merriam-webster.com/ vertaalwoordenboeken - http://www.mijnwoordenboek.nl/ - http://www.vandale.nl/vandale/opzoekeren/woordenboek/ vertaalsites - http://translation.babylon.com/ - http://www.worldlingo.com - Word 2010 vertaal - Google Vertaal dyslectische leerlingen (MyStudyBar 3 of commercieel pakket) - http://eduapps.org/?page_id=7 - http://bellcraft.com/deskbot/
schrijven	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen kunnen hun tekst door de spellingchecker laten nalezen. Ze kunnen op die manier eigen fouten opsporen; Synoniemen zoeken ze via hun tekstverwerker, thesauri of via een zoekrobot. De leerlingen kunnen goede varianten vinden voor woorden die ze in hun tekst te vaak herhalen. Op die manier kunnen ze hun woordenschat verrijken; De leerlingen kunnen de juiste uitdrukkingen en voorzetsels vinden door de frequentie ervan te controleren op het internet. Leerlingen kunnen een bibliografisch adres laten opmaken binnen Word. 	<i>Word</i> http://www.dictionary.com . thesaurus <i>Google</i> <i>Word, Verwijzingen, Citaat invoegen, APA Sixth</i>
spreken gesprek	<ul style="list-style-type: none"> Bij de voorbereiding van een spreekopdracht kunnen de leerlingen de uitspraak van bepaalde woorden opzoeken; Ze kunnen een goede <i>slide show</i> maken ter ondersteuning van hun presentatie; Bovendien kunnen ze een passende videoclip vinden en gebruiken; Leerlingen kunnen spreken met leeftijdgenoten uit het buitenland binnen e <i>Twining</i>-projecten. Daarbij kunnen ze diverse sociale media gebruiken. Lezers schrijven recensies en spreken over hun (favoriete) boeken. Niet alleen Engels. Je kan ook zelf (gesloten) groepen aanmaken. 	http://howjsay.com http://nl.forvo.com/ <i>MS Office 2010</i> https://prezi.com/ http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm http://ejournal.eumind.net/regions4/ <i>Facebook of Youtube of Goodreads</i>

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

3.3 Welke ICT-functies en programma's kunnen de leraar helpen bij de lesvoorbereiding?

	Wat kunnen deze programma's voor jou doen?	Welke programma's?
elektronische leeromgeving gebruiken	<ul style="list-style-type: none"> Een leerplatform biedt de mogelijkheid om met de leerlingen te communiceren via een digitale postbus; Het maakt bestanden en opdrachten beschikbaar, zowel thuis als in de klas. Je kunt er digitale presentaties en luisterfragmenten op plaatsen; Op het leerplatform vindt de leerling extra oefenmateriaal. Het platform biedt kansen tot remediëring, consolidering en het ontwikkelen van individuele leertrajecten; Leerlingen kunnen binnen een beschermd forum hun mening uiten over onderwerpen die in de les ter sprake kwamen; Het leerplatform bevat bovendien een rapporteringsmodule waarin je toetsen kunt plaatsen en de vorderingen van je leerlingen kunt volgen. 	bv. BZL Digitaal Claroline Dokeos Moodle Smartschool StudyPlanet (Tools2Team) ...
oefeningen op grammatica, spelling en woordenschat	<ul style="list-style-type: none"> Er zijn heel wat oefensites waar de leerling op eigen tempo kan werken op grammatica, spelling en woordenschat. De meeste schoolboeken bieden extra materiaal aan op een cd of op een website. Dat materiaal blijft vaak onderbenut; 	http://www.edufind.com/english/grammar/ http://learnenglish.be http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>The Education Resources</i> : een handige en eenvoudige grammatica met overzichtelijke schema's. Er is ook een plaatsingstoets; • <i>LearnEnglish</i> is een overzichtelijke website met oefenmateriaal op grammatica, spelling en woordenschat voor het eerste en tweede jaar Engels; • <i>University of Victoria, Columbia</i> biedt oefeningen in Hot Potatoes; • <i>English Forum</i> bevat oefeningen op twee niveaus; • Verzamelsite grammatica en spelling met instaptoets. • Toetsmateriaal 	http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/index.htm http://www.englishforum.com/00/interactive/ http://www.dpbbrugge.be/engels/initial_grammar_placement_test.htm http://www.yourenghishpage.com/ http://www.examenglish.com/
webquests	<ul style="list-style-type: none"> • Webquests bestaan uit complexe opdrachten voor groepswerk. 	http://www.dpbbrugge.be/engels/London%20exercise/index.htm
videomateriaal	<ul style="list-style-type: none"> • Je vindt heel wat op diverse verzamelsites: • <i>Youtube</i>; • <i>How stuff works</i> toont hoe alles werkt; • <i>Lessons on stream</i> bevat uitgewerkte videolessen (Jamie Keddie); • In <i>Second Life</i> vind je een oefeneiland ontwikkeld door de <i>British Council</i>; • <i>Videojug</i>. <p>Engelstalige TV-zenders live bekijken en opnemen via www.filmon.com</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universitaire sites bieden korte lessen aan: Udacity, Khan Academy, Coursera, TED education 	www.howstuffworks.com , http://lessonstream.org/browse-lessons/ www.britishcouncil.org/learnenglish/secondlife www.teachertrainingvideos.com/ http://www.videojug.com/ http://www.filmon.com https://www.khanacademy.org/ https://www.coursera.org/ http://ed.ted.com/
visueel materiaal	<ul style="list-style-type: none"> • Fotoverzamelingen. Verzamelingen van <i>slide shows</i>. 	www.Flickr.com www.archive.worldpressphoto.org/ http://www.slideshare.net/
plagiaat opsporen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Viper</i> is een programma waarmee je plagiaat opspoort. 	http://www.scanmyessay.com/
luisteroefeningen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Randall's Listening Lab</i> levert luisterfragmenten met oefeningen op drie niveaus; • De BBC: mooie educatieve site met luistermateriaal; • Eenvoudige verhalen en quizzes; • Luisterfragmenten met tapescript en oefeningen. • Fans of Flanders: Engelse expats beschrijven hoe zij Vlaanderen beleven • VRT-nieuws in het Engels (onderaan de openingpagina) 	http://www.esl-lab.com/ http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml http://cla.univ-fcomte.fr/english/sites/index_a.htm http://www.ello.org/index.htm http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/flatmates/ http://www.fansofflanders.be http://www.deredactie.be/cm/vrtnieuws http://www.ted.com

	<ul style="list-style-type: none"> • TEDconferences: boeiende sprekers die (vaak korte) beschouwen geven over allerlei onderwerpen 	<p>6 minutes English: short listening practices: http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/</p> <p>Express English: http://learnenglish.britishcouncil.org/en/listen-and-watch</p> <p>Podcasts: http://learnenglish.britishcouncil.org/en/big-city-small-world iTunes voor podcasts van televisie-en radiozenders</p>
--	---	--

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

4 Evaluatie

4.1 Types van evaluatie

Scholen, en bijgevolg leraren, zijn wettelijk verplicht ervoor te zorgen dat de grote meerderheid van de leerlingen de leerplandoelstellingen haalt, die gebaseerd zijn op de decretaal vastgelegde eindtermen. Om aan te tonen dat aan de wettelijke bepalingen werd voldaan, legt de school onder meer toetsen en examens voor. Dit zijn immers de documenten waaruit blijkt in welke mate de leerlingen de vooropgestelde doelen hebben bereikt. Toetsen en examens dienen dus een afspiegeling te zijn van wat de leerlingen moeten kennen en kunnen. Omdat attitudes zoals spreekbereidheid, spreekdurf, luisterbereidheid, zin voor precisie, zorg enz. belangrijke voorwaarden zijn om tot succesvolle taalverwerving te komen, komen zij ook in aanmerking voor een deel van een evaluatiecijfer.

De school en de vakgroep beslissen over de wijze van evalueren. Die zal afhangen van de onderwijsdoelstellingen¹⁰. Daarbij kunnen puntenrapporten gecombineerd worden met andere vormen van feedback.

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

Je spreekt van **summatieve evaluatie** als de toets afgenomen wordt na een langere leerperiode, om een uitspraak te doen (in een schoolrapport) over leerresultaat. In de praktijk is dat op het einde van een trimester of semester.

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

De term **gespreide evaluatie** gebruik je wanneer onderdelen van de summatieve evaluatie (bv. examen schrijfvaardigheid) over het semester worden verspreid. Die kan op bepaalde momenten in de loop van het trimester plaatsvinden.

Permanente evaluatie is het resultaat van de continue beoordeling van de prestaties, vaardigheden en attitudes. Permanente evaluatie gebeurt door geregelde observatie (en notitie) van het taalgedrag van de leerling, naast kleine overhoringen en taken in de loop van een leerperiode (het zogenaamde 'dagelijks werk'). Die overhoringen en taken hebben zowel betrekking op de communicatieve als op de ondersteunende functionele vaardigheden (woordenschat, spraakkunst, interculturele component). Je noteert dan je bevindingen op een voor jou haalbare manier in een evaluatieschrift. Daarbij is er regelmatige feedback of terugkoppeling naar de leerling. Deze gegevens dienen dan om, bv. op het einde van een trimester, een beoordeling uit te spreken over de taalvaardigheid van de leerling. Permanente evaluatie is een vorm van procesevaluatie. Diagnose voor groei en remediëring is het doel. Daarbij kun je ook de taalgebonden attitudes verrekenen. Voor de evaluatie richt je je op een beperkt aantal observeerbare en aanwijsbare attitudes.

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

¹⁰ Zie hierover VVKSO-mededeling M-VVKSO-2014-025: Uitgangspunten voor een evaluatiebeleid van de school

Bovendien is er de mogelijkheid van het aanleggen van een **portfolio**¹¹. Een didactische portfolio (vooruitgangsportfolio, procesportfolio) impliceert dat de lerende materiaal verzamelt over een korte of langere periode, en aan de hand van werkstukken in verschillende etappes zijn toenemende competentie illustreert en bespreekt. Essentieel daarbij is reflectie, zelfevaluatie en remediëring. Daardoor is portfolio-evaluatie geen momentopname. De bewijsgeving gebeurt immers gespreid over een langere periode.

Geïnspireerd door de Europese Taalportfolio¹² ontwikkelen een aantal uitgeverijen korte, aangepaste versies, waarbij zij de checklists enten op de concrete leerinhouden uit het handboek. Daarbij voorzien ze extra kolommen waarbij je het resultaat van de zelfevaluatie van de lerende kan bevestigen of tegenspreken. **Let wel: uitgangspunt van onze evaluatie blijft de realisatie van de doelstellingen uit dit leerplan.** Leermiddelen moeten in functie van dit doel gekozen en gebruikt worden.

De onderliggende filosofie rond *portfolio learning* biedt kansen bij bepaalde vormen van *task-based* of zelfstandig werk. 'Bij zelfstandig (groeps)werk kun je immers niet alle lerenden controleren en niet al hun producten corrigeren, vermits de taken vaak divers zijn en de lerenden niet op vaste teksten of corpora werken. De leraar kan wijzen op grammaticale en/of lexicale problemen en alternatieve woordvormen suggereren die de lerende in zijn taalportfolio noteert. Na een zekere tijd stelt de lerende een remediëeringsplan op dat hij tijdens uren zelfstandig werk uitvoert, waarbij hij de neerslag verzamelt die hij kan voorleggen aan zijn coach tijdens een examen of in een gesprek.¹³

4.2 Reproductie, transfer, open communicatieve opdrachten

Zowel in de inoefenfase als bij de evaluatiefase onderscheiden we verschillende soorten opdrachten: opdrachten gericht op reproductie, opdrachten gericht op transfer en open communicatieve opdrachten. Die verschillende types behoren niet tot scherp afgebakende categorieën. Er bestaat een soort van continuüm.¹⁴ Door oog te hebben voor deze types kun je leerlingen beter oriënteren en betere (meer specifieke) feedback geven.

4.2.1 Reproductie

De kennisgerichte opdrachten steunen sterk op het geheugen. Hier gaat het immers vooral om het reproduceren van eerder geleerd materiaal. Je verwacht dan geen productieve inbreng van de leerlingen. Lezen en luisteren zijn herleid tot het begrijpen van behandelde teksten of tot het herkennen/terugvinden van bepaalde woorden; spreken en gesprekken voeren tot nabootsing, schrijven tot dictee en kopiëren. Interculturele competentie blijft beperkt tot weetjes, feiten. Woordenschat en grammatica staan in dezelfde of in een vergelijkbare context dan die waarin ze eerder werden aangebracht. In de voorbeeldzinnen worden de werkwoorden, de bijvoeglijke en zelfstandige naamwoorden door gelijkaardige woorden vervangen.

4.2.2 Transfer

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

¹¹ DELBAERE, J., Portfolio als leerstrategie en alternatieve vorm van evaluatie, *Artikel Didactische en Pedagogische Berichten 2006 2007*, (internet, www.sip.be/dpb/engels/index.htm)

¹² Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, 276 p.

¹³ DELBAERE, J., Evaluatie en reflectie, 7 juli 2009 (internet, www.sip.be/dpb/engels/evaluatie.htm)

¹⁴ VVKSO, *Een Visie op het onderwijs in moderne vreemde talen*, 2007.

nieuwe dialoog opbouwen; met behulp van modellen en bouwstenen kunnen ze nieuwe teksten schrijven. Hier moeten de leerlingen woordenschat toepassen in een meer authentieke context, grammaticale structuren gebruiken en zinnen bouwen in simulaties. De context en de situatie worden aangereikt.

4.2.3 Creatief-communicatieve opdracht

Bij de creatief-communicatieve opdrachten moeten de leerlingen geleerd materiaal gebruiken in nieuwe en concrete situaties. Zij krijgen een opdracht waarbij ze op een zelfstandige manier met het materiaal omgaan. Het begrip 'correct kunnen gebruiken in nieuwe contexten' staat hier centraal. Voorbeeld: een leerling duidt zijn studie- of beroepskeuze. Daarbij gebruikt hij documentatie over het beroep/de richting.

Essentieel in een communicatieve opdracht is dat de opdracht zo authentiek mogelijk is: hij geeft een bepaalde situatie aan, een doelpubliek en een doel. Een voorbeeld: *Je mailt naar een vriend. Daarin vertel je over je vakantiejob. Je gebruikt daarvoor enkele foto's.*

We werken zoveel mogelijk naar deze communicatieve opdrachten toe. Strikte reproductietaken kunnen nodig zijn als opstap om leerlingen te trainen in bepaalde structuren. Bij een betrouwbare evaluatie zullen de vaardigheden echter duidelijk zwaarder doorwegen. De processen die leiden tot het realiseren van de einddoelen, verlopen zoveel mogelijk via authentieke taaltaken en zijn moeilijk op te splitsen in 'kennis' en 'vaardigheden'...

Uiteraard moeten we hierbij rekening houden met de mogelijkheden van de leerlingen: ze kunnen ondersteuning krijgen in de vorm van een model, een schrijf- of spreekkader ... zodat ze – in zekere mate – een vorm van zelfstandig gebruik van de aangeleerde woordenschat en spraakkunst aantonen.

4.3 Integratie van kennis en vaardigheden

Het moge duidelijk zijn dat kennis en vaardigheden nauw verweven zijn. *Het gaat niet om aparte circuits.* Om vaardig te kunnen zijn hebben leerlingen een bepaalde woordenschat nodig, moeten ze beschikken over grammaticale structuren, moeten ze een kijk hebben op de opbouw van bepaalde soorten gesprekken of tekstsoorten om vaardig te zijn: te kunnen spreken, gesprekken voeren, schrijven, lezen en luisteren. Het is aan de leraar en de vakgroep om hierover te waken en om opdrachten te geven die uitdagend zijn en tegelijk relevant voor het niveau van de leerling.

4.4 Validiteit en authenticiteit

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

4.4.1 Validiteit

Een toets is valide in de mate dat het toetsresultaat iets zegt over wat je wilt meten. Ze zal dus steeds gericht zijn op de (weg naar) de doestellingen van het leerplan. Dit lijkt vanzelfsprekend.

Het begrip validiteit heeft echter duidelijke consequenties. Als je bijvoorbeeld wil nagaan of een leerling een tekst begrepen heeft, maar de score van de toets mee afhankelijk maakt van spelfouten in het geschreven antwoord van de leerling, dan is het resultaat van de toets niet valide. De score zal immers geen

weerspiegeling zijn van de leesvaardigheid van de leerling, maar mee bepaald worden door elementen van schrijfvaardigheid.

Om valide te zijn moet een opdracht transparant zijn: ze moet in duidelijke, goed verstaanbare taal geformuleerd worden. Het is de eerste voorwaarde opdat de leerling een vraag over de inhoud van een tekst kan beantwoorden! Het betekent dat de leerling vertrouwd is met de formulering van de opdracht en de bedoeling ervan en dat de opgaven dus in het verlengde liggen van de activiteiten die tijdens de lessen aan bod zijn gekomen.

4.4.2 Authenticiteit

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

De teksten zijn best zo authentiek mogelijk, of alleszins semi-authentiek. Vermijd dus zelf teksten te schrijven of bestaande teksten erg aan te passen. Is de tekst te moeilijk, pas dan de opdracht aan, eerder dan de tekst. Misschien is een *skim-* en *scanopdracht* dan eerder op zijn plaats dan een opdracht die vraagt naar detailbegrip. Dialogen zijn er om te beluisteren, eventueel te luister-lezen. Beperk leesvaardigheid niet tot het lezen van dialogen. Omgekeerd vermijd je best krantenartikels te gebruiken voor luistervaardigheid.

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

Een toetsituatie is van nature uit altijd artificieel, maar je kunt ervoor zorgen dat de opdracht taalgebruik hanteert/vergt dat vergelijkbaar is met authentiek taalgebruik. Vanuit een tekst kun je schoolse opdrachten geven zoals 'Find the word in the text for...'. Dergelijke vragen zijn niet authentiek. Maar je kunt evenzeer taken geven die organisch uit de tekst voortvloeien, m. a. w. opdrachten die peilen naar zaken die een lezer of luisteraar in een authentieke context ook wil weten of ook zal doen. Zo is het bij een hotelbrochure weinig zinvol te verwachten dat elk woord begrepen wordt.

4.5 Benadering van de totale leerling

Leerresultaten, vastgesteld bij evaluatie, vertellen leraar en leerling (en ouders) enerzijds iets over de groei in een bepaald domein, over de vooruitgang tegenover een vroegere stap in het leerproces, en anderzijds iets over het resultaat van dat leren. De leerling kan tonen hoe en wat hij heeft bijgeleerd en hoe hij daarbij nagedacht heeft over zijn aanpak, vorderingen, resultaten. Instrumenten als het Europese taalportfolio¹⁵ zijn daarbij hulpmiddelen.

Via de manier waarop je evalueert, laat je weten welke waarden je belangrijk vindt. Elke evaluatie is een ingrijpen in het leven van een persoon. Dit leerplan pleit voor een evaluatie die erop gericht is de leerling te laten ontdekken en aan te tonen wat hij/zij kan, eerder dan hem te confronteren met wat hij/zij niet kan. Het is een pleidooi voor uitdagende, maar haalbare opdrachten.

¹⁵ In het model van *taalportfolio* dat in opdracht van de Raad van Europa is uitgewerkt (en het theoretisch kader daarrond, het ERK –Europees Referentiekader voor Moderne Talen - zitten drie onderdelen: (1) een *taalpaspoort*, waarin de leerling op basis van een uitgebreid aantal zogenaamde 'I can statements' het kwaliteitsniveau van zijn taalvaardigheden situeert op één van de zes uitgewerkte niveaus, (2) een *taalbiografie*, waarin de leerling activiteiten opsomt waarmee hij zijn taalvaardigheden heeft laten groeien, en (3) een *taaldossier*, waarin (kopieën van) voorbeelden zitten van taalprestaties (steloefeningen, opname van een mondelinge presentatie, boekbesprekingen, e-mail en andere correspondentie ...) en van verworven certificaten of attesten van taalleeractiviteiten waaraan de leerling deelnam.

4.6 FAQ's

4.6.1 **Wat doen met punten dagelijks werk? Moet ik communicatieve vaardigheden ook toetsen voor dagelijks werk?**

Je geeft een vertekend beeld van de taalbeheersing van de leerling als je alleen maar eng kennisgericht toetst. Als je daarentegen ook in de formatieve evaluatie oog hebt voor transfer en communicatieve opdrachten, peil je werkelijk naar de beheersing van deze woordenschat of spraakkunst: dat geeft een vollediger beeld van het kennen en kunnen van de leerling. Daarom is het goed om ook de vaardigheden zoals luistervaardigheid, leesvaardigheid enz. tussentijds te toetsen en te rapporteren- dit alles binnen de grenzen van wat haalbaar is.

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

De volgende kijkwijzers kunnen dienen als reflectiedocument bij het beoordelen van de kwaliteit van proefwerken.¹⁶

KIJKWIJZER EXAMEN		
1 Kan een buitenstaander zich op basis van dit examen een beeld vormen van de doelstellingen die aan bod kwamen in de afgelopen periode? Communicatieve doelstellingen: in welke situaties hebben de leerlingen zich leren uitdrukken, en over welke onderwerpen?		
2 Wordt de grammatica / woordenschat getoetst op zinsniveau en op tekstniveau? Of wordt die enkel ondervraagd op woordniveau (invullen van vormen)?		
3 Wordt er niet te veel gefocust op kleine (soms betekenisloze) elementen?		
4 Geeft dit examen een beeld van de taalbeheersing van de leerling? (m.a.w. een idee van hoe de leerling zal spreken / schrijven?)		
5 Zijn de toetstaken hoofdzakelijk kennisgerichte, transfer- of communicatieve taken?		
KENNISGERICHTE OPDRACHTEN	TRANSFEROPDRACHTEN	COMMUNICATIEVE OPDRACHTEN
geïsoleerde taalelementen, geen context	beperkte context	context: situationele opdracht
gesloten antwoord	gestuurd of halfopen antwoord; ruimte voor persoonlijke inbreng van de leerling	open antwoord
enkel gericht op één bepaald aspect van taalbeheersing	gericht op een combinatie van een aantal aspecten van taalbeheersing: formele en inhoudelijke elementen (integratie van kennis en vaardigheden)	gericht - op het geven van een boodschap / het overbrengen van informatie (wat?) - aan iemand (voor wie?) - in een bepaalde vorm (de tekstsoort : hoe?)
→ eerder vermijden in summatieve toetsen	→ moeten overwegen in summatieve toetsen. Ga na in welke mate de toetsvraag aan een leerdoel uit het leerplan kan gekoppeld worden.	

¹⁶ ULBURGHIS, J., Beoordeling van examens, uit de syllabus bij de bijscholing *Evaluatie mvt*, schooljaar 2006 2007.

KIJKWIJZER SCHRIJVEN, SPREKEN EN GESPREKKEN

Aan welke leerplandoelstelling(en) beantwoordt de opdracht?

Is het een echt communicatieve opdracht?

gaat het om een 'authentieke' situatie?

is er ruimte voor een open antwoord?

is de opdracht gericht op het overbrengen van een boodschap?

- Sluit de opdracht aan bij kennis? M.a.w. hebben de leerlingen de taalkennis die nodig is om de opdracht uit te voeren?

- Wordt er een beroep gedaan op kennis van bepaalde tekstsoorten/eigen verloop van een gesprek?

- Welke ondersteuning (woordenboek, model) kunnen de leerlingen gebruiken?

KIJKWIJZER LEZEN EN LUISTEREN

1 Aan welke leerplandoelstelling(en) beantwoordt de opdracht?

2 Wordt er gebruik gemaakt van (semi-)authentiek materiaal?

3 Peilt de opdracht naar strategisch of zelfstandig lezen / luisteren?

4 Op welk verwerkingsniveau is de opdracht gericht?

- herkennen (dezelfde formulering opdracht-tekst)

- begrijpen (verschillende formulering opdracht-tekst) (hoofdgedachte, samenhang, gedachtegang, details)

- interpreteren

- beoordelen

5 Is de lay-out duidelijk?

4.6.3 *Moeten alle vaardigheden elk trimester getoetst worden?*

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

Daarom moeten alle vaardigheden elk trimester worden getoetst. Over het aantal punten op elk onderdeel beslissen de school de vakgroep en de vakleraar in kwestie. Normaal zal dit aantal bepaald worden door de tijd en aandacht die er effectief naar dat onderdeel ging in de loop van de periode. Uiteraard toets je niet alleen vaardigheden, je besteedt ook ruim tijd aan het inoefenen ervan.

4.6.4 *Welke criteria of parameters gebruiken bij de beoordeling van gespreksvaardigheid?*

Om de objectiviteit bij de evaluatie van de spreekvaardigheid en schrijfvaardigheid te vergroten en meer feedback te kunnen geven aan leerlingen, gebruiken we criteria die hun oorsprong vinden in de te bereiken leerplandoelen. De aard van de opdracht bepaalt de parameters. Elk van de parameters verwijst naar een belangrijk aspect van het product.

Deze criteria zijn afhankelijk van de aard van de opdracht en kunnen dus verschillen. Vijf criteria worden doorgaans onderscheiden:

Inhoud: Wordt het doel van de communicatie bereikt? Hoe groot is de input van elke leerling?

Uitspraak en intonatie: Hoe aanvaardbaar is de uitspraak? Is de uitspraak weinig of sterk beïnvloed door het Nederlands?

Woordenschat: Gebruikt de leerling de nieuwe woordenschat en gebruikt hij die correct?

Grammatica: Zijn de zinnen grammaticaal correct? Je richt je daarbij op de kennisstructuren die in de klas aan bod kwamen. (In welke mate) zijn de fouten communicatief storend?

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

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

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

Bij een **globale beoordeling** doe je een algemene uitspraak over de taalbeheersing van de leerling. De analytische beoordeling (*analytic scoring*) is wellicht objectiever en in elk geval transparanter, betrouwbaarder voor de leerlingen en bruikbaar als feedbackinstrument.

Het is essentieel om in de vakgroep afspraken te maken rond de criteria die je hanteert. Op die manier vermijd je grote verschillen in de beoordeling. Een gelijkvormige manier van evalueren heeft ook een groter washback-effect: de leerlingen hebben immers al snel door waaraan je als vakgroep belang hecht en dat beïnvloedt hun studiegedrag. Anderzijds mag dergelijk overleg niet uitmonden in uitputtende discussies over details, "halve punten". Binnen de opgestelde criteria zal elke leraar toch nog op een holistische manier moeten kunnen oordelen of de leerling aan de criteria voldoet.

Hoe zinvol dergelijke kwalitatieve criteria ook zijn, hoe goed ze ook bijdragen tot een grotere betrouwbaarheid van de test spreekvaardigheid, ze schieten ten dele hun doel voorbij als leerlingen zelf ze niet kennen, er niet mee kunnen omgaan, en niet weten op welke manier ze worden geëvalueerd. Op die criteria wijzen zal hun motivatie versterken en tot zelfstandiger taalleerders maken. Ze kunnen immers ook zichzelf en/of hun klasgenoten beoordelen op basis van deze criteria: dit versterkt hun leerproces.

4.6.5 Welke criteria of parameters gebruiken bij de beoordeling van schrijfvaardigheid?

Net als voor spreken en gespreksvaardigheid kan schrijfvaardigheid ook analytisch beoordeeld worden of globaal. Net zoals bij spreekvaardigheid kan een analytische score meer houvast bieden voor feedback. De aard van de opdracht (*gebaseerd op de leerplandoelstellingen*) bepaalt ook hier de criteria. Voor het schrijven van een brief kunnen de criteria zijn: beantwoordt de taak aan de opdracht?, hanteert de leerling het correcte/gevraagde register (formeel/informeel)?, de hoeveelheid input, de opbouw, de correctheid van woordenschat en spraakkunst. Gaat het echter om het vertellen van een verhaal aan de hand van een reeks foto's waarbij de leerling de *present simple* gebruikt, dan kunnen meer criteria zoals spraakkunst en spelling de parameters zijn.

4.6.6 Grammaticaregels op een toets of een examen?

Een leerling moet elementaire regels kennen die leiden tot grotere correctheid. Die vormen slechts een tussenstadium op weg naar de toepassing in opener contexten en in talige situaties. Bij examens toetsen we op de eerste plaats de toepassing. Reproductieve, contextloze toetsen, gericht op het beoordelen van de kennis van grammaticale of lexicale elementen (en dus niet op het toepassen daarvan) kunnen slechts in de evaluatie (zeker in de eindevaluatie) voorkomen in de mate waarin ze aan een doelstelling gekoppeld zijn. Dit zal dus slechts uitzonderlijk voorkomen.

(Kennisgerichte vragen rond interculturele doelstellingen (bv. over literatuur of ander culturele inhoud) blijven uiteraard mogelijk, maar zullen slechts een gewicht hebben dat evenredig is met de plaats van die doelstellingen in het gehele leerplan.)

Voor de kleine testen liggen de zaken anders. Hier toetsen we de verschillende tussenstadia in de groei naar beheersing van een bepaalde structuur of vorm. Daarom kunnen we hier in beperkte mate regels vragen of opdrachten geven die op reproductie gericht zijn. Toch zou het een verkeerd signaal geven als de evaluatie daartoe beperkt blijft. Je geeft een vollediger beeld van het kennen en kunnen van de leerling als je ook in de formatieve evaluatie regelmatig oog hebt voor transfer- en communicatieve opdrachten.

4.6.7 *Zijn alle vaardigheden even belangrijk? Dus allemaal op evenveel punten?*

In dit leerplan zijn alle vaardigheden belangrijk. Ze moeten dan ook in elke summatieve evaluatie aan bod komen. Dat betekent echter niet dat op alle vaardigheden evenveel punten zullen staan. Het aantal punten is afhankelijk van de aandacht en tijd die een bepaalde vaardigheid in afspraak met de vakgroep in de loop van de periode heeft gekregen. Dat kan immers nogal eens verschillen, afhankelijk van bv. het onderwerp. We houden hier ook rekening met de eigenheid van de studierichting; taalsterke richtingen zullen bv. meer productieve doelstellingen bereikt hebben, in minder sterke groepen ligt de klemtoon veeleer op het receptieve.

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

De leerplandoelstellingen worden geformuleerd in termen van wat leerlingen moeten 'kunnen'. Niemand zal tegenspreken dat het doel van ons onderwijs is dat leerlingen kunnen communiceren in de doeltaal.

Om te kunnen communiceren heeft de leerling woordenschat nodig en regelbeheersing. Woorden, combinaties van woorden, taalfuncties vormen de basisingrediënten van een taal. Door middel van spraakkunst genereert de taalgebruiker met deze basiselementen betekenisvolle uitingen. Woordenschat en spraakkunst zijn dus zeker erg belangrijk. Ze moeten worden aangebracht en verder ingeoeffend, eerst in gesloten contexten, dan in opener situaties. Leerlingen zullen deze transfer niet uit zichzelf maken. De communicatieve benadering beklemtoont het belang van de laatste fase in dat inoefenen: talige situaties waarin taalleerders die woordenschat en spraakkunst ook effectief gebruiken. Het is aan de leraar om de leerling uit te dagen, de kans te geven om de aangebrachte woordenschat en spraakkunst in communicatieve situaties te gebruiken op een manier die voor de leerling haalbaar is. Daarbij hebben we oog voor ondersteuning van de leerling in de vorm van spreekkaders, modellen ...

4.6.9 *Spelfouten verrekenen in het examen leesvaardigheid of luistervaardigheid?*

Het begrip validiteit is een belangrijk gegeven in de evaluatie. Een toets is valide in de mate waarin het toetsresultaat datgene weerspiegelt wat je wenst te meten. Als je bijvoorbeeld wilt nagaan of een leerling een tekst begrepen heeft, maar de score van de toets mee afhankelijk maakt van spelfouten in het geschreven antwoord van de leerling, dan is het resultaat van de toets niet valide. Het resultaat zal immers geen weerspiegeling zijn van de leesvaardigheid van de leerling, maar mee bepaald worden door elementen van schrijfvaardigheid. Het is dus best om taalfouten niet te laten meetellen bij de score van een lees- of luistertoets. Je kunt ook een productieve doelstelling integreren in de evaluatie en aparte punten zetten op het taalgebruik.

Bovendien bestaan er nog andere middelen om te vermijden dat de taalbeheersing in het antwoord een rol speelt in de scorebepaling: meerkeuzevragen, rangschikkingsopdrachten, en opdrachten waarbij leerlingen (delen van) antwoorden moeten combineren.

4.6.10 Wat is het belangrijkste: vlotheid of nauwkeurigheid?

Het accent op het communicatieve en functionele betekent dat je je richt naar het gebruik, dat je het gebruik ook inoefent in beperktere en in ruimere situaties. Dit betekent niet dat de spraakkunst overbodig geworden is, of dat leerlingen naar willekeur allerlei fouten mogen maken. Spraakkunst stelt ons in staat om nauwkeuriger te zijn. In de derde graad moet je een grotere mate van accuraatheid verwachten. Van leerlingen in taalsterke richtingen verwacht je een grotere mate van correctheid dan van leerlingen in taalzwakke richtingen. Bovendien bepaalt het register (formeel/informeel) mee de graad van verwachte nauwkeurigheid.

Het betekent wel dat je je richt naar wat werkelijk belangrijk is i.p.v. naar mogelijke uitzonderingen. Het betekent ook dat leerlingen spreek- en schrijfdurf ontwikkelen door stimuleren en motiveren. Dat doen we niet door voortdurend op elke fout te wijzen. Gerard Westhoff beklemtoont bovendien dat een taalgebruiker initieel zo gericht is op de inhoud dat er in zijn brein amper ruimte is voor correctheid¹⁷. De mate van de verwachte accuraatheid is ook een middel om te differentiëren. Het streven naar accuraatheid is dus een belangrijke attitude voor alle leerlingen, maar in verschillende mate naargelang het niveau en de (toekomstige) richting.

4.6.11 Moeten leerlingen alle woorden uit een tekst kennen? Moeten ze de inhoud van een tekst kennen?

Het is niet de bedoeling dat leerlingen alle woorden uit verklarende voetnoten (of bv. van hulplijstjes bij teksten) kennen, vooral omdat de aangeboden woorden vaak te weinig frequent zijn. Alleen woorden die ze nodig hebben om over de tekst te praten, of voldoende frequente woorden die bruikbaar zijn voor andere contexten, worden ingeoeft en ingestudeerd.

Hetzelfde geldt voor de inhoud van teksten. Wat je met een tekst doet, hangt af van de specifieke doelstelling(en). Soms dienen teksten om vooral strategische vaardigheden te trainen, soms verdiepen ze een bepaald thema of zijn ze een voorbeeld om een bepaalde vorm van gespreksvaardigheid te trainen, bv. een discussie aangaan, vragen naar iemands plannen. Teksten op zich vormen dus niet noodzakelijk leerinhouden. Toch kunnen ze in bepaalde gevallen inhoud bieden die interculturele doelstellingen realiseren, en/of die de leerlingen in andere spreek- en andere vaardigheidsoefeningen verder verwerken.

Welke inhoudelijke elementen van teksten moeten leerlingen kennen? Je kunt van leerlingen verwachten dat ze inhouden kennen van teksten over aspecten van culturen van de Engelssprekende wereld of over onderwerpen die met hun richting te maken hebben en dat ze die inhouden gebruiken in schrijf- of spreekopdrachten. De inhoud van teksten die in de klas bestudeerd werden, kunnen dus basis vormen voor een schrijfvaardigheids- of spreekvaardigheidstoets.

De leerlingen moeten hiervan uiteraard op de hoogte gesteld worden. Het stelt hen in staat de uitvoering van de schrijf- of spreekopdracht inhoudelijk te stofferen. De leerling kan de actieve woordenschat die in de teksten aan bod kwam, passend aanwenden om zijn ideeën te verwoorden. Ook het woord- en ander taalmateriaal van die teksten kan expliciet getoetst worden, op voorwaarde dat er verdere oefeningen op dat materiaal gemaakt werden. Ook moet eventueel een onderscheid duidelijk gemaakt worden tussen woordenschat die die de leerling moet kunnen gebruiken (productief), woordenschat die hij moet begrijpen (receptief), en woordmateriaal dat niet zal moeten getoetst worden, want te weinig frequent of representatief.

4.6.12 Hoe leerlingen tot meer reflectie aansporen? Kan dat wel in een gewone les?

Je leert door eerst iets te doen, door achteraf na te denken over je aanpak en het resultaat, en van daaruit nieuwe voornemens te maken: reflecteren. Dit kan best zo veelzijdig mogelijk gebeuren: individueel naast klassikaal, eenvoudig en complex, oppervlakkig en diepgaand. Niet elke leerling kan op dezelfde manier, bijvoorbeeld met veel woorden, reflecteren. Een rapnummer schrijven over een project dat voorbij is, een checklist afpunten, logboekjes bijhouden, een oordeel tonen met rode en groene kaarten ... dat is allemaal

¹⁷ WESTHOFF, G., 'Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 2: De ontwikkeling van vormbewustzijn: van chunks naar regels', *Levende Talen Magazine*, 2007, 94(1), 8-11.

reflectie. Als groepswork gevolgd wordt door een evaluatie van de functie van elk groepslid, werken we tegelijk aan sociale vaardigheden. Dat kan echt diepgaand gebeuren en het is heel leerrijk: heeft de 'voorzitter' het goed gedaan? Hebben we zijn leidinggeven genoeg ondersteund of hebben we het hem moeilijk gemaakt? Wat moet anders? Als we in de klas een project nabespreken, gaan we samen na wat cruciaal was en wat tijdverlies was. En waarom was dat zo? Dat is heel ervaringsgericht reflecteren en dat onthouden leerlingen zeker voor een volgende keer. Het resultaat is een duurzamer leereffect.

5 Taalbeleid/talenbeleid

“Op een school zijn talen op verschillende manieren aanwezig: als leergebied of vak, en als medium voor communicatie en onderwijs. ‘Talenbeleid’ is de overkoepelende term voor het beleid dat een school voor de omgang met die talen voert. Afhankelijk van de invalshoek onderscheiden we twee grote componenten van het talenbeleid: ‘taalbeleid’ en ‘taalvakkenbeleid’.” (Prof. F. Daems)

Onderzoek toonde aan dat er een verband bestaat tussen de taalvaardigheid van leerlingen en hun schoolse prestaties. Taalzwakke leerlingen presteren vaak ondermaats omdat ze de schooltaal niet of onvoldoende beheersen. Daarom is het belangrijk dat in alle vakken aandacht aan de taalvaardigheid van leerlingen wordt besteed. De concretisering van het taalbeleid op het niveau van het onderwijs in de klas noemen we ‘taalgericht vakonderwijs’. De concrete maatregelen die hier genomen worden, behoren tot de basiszorg en zijn er voor alle leerlingen.

Voor de heel taalzwakke leerlingen, bv. leerlingen met specifieke leerstoornissen zoals dyslexie, zullen deze maatregelen op het niveau van de klas echter niet volstaan. Deze leerlingen hebben nood aan ‘verhoogde zorg’. ‘Taalbeleid’ hangt nauw samen met het zorgbeleid van de school.

Binnen het ‘taalvakkenbeleid’ bieden bepaalde initiatieven, zoals CLIL, het bijwonen van toneelvoorstellingen in het Engels, poëzieprojecten, Europese uitwisselingen ... extra kansen voor het vreemdetalenonderwijs.

5.1 Taalgericht vakonderwijs

Taalgericht vakonderwijs maakt een zo breed mogelijke toegang voor alle leerlingen mogelijk en komt alle leerlingen ten goede, ook die met specifieke onderwijsbehoeften.

Taalgericht vakonderwijs steunt op drie pijlers: *context*, *taalsteun* en *interactie*. Wat dit concreet betekent, proberen we duidelijk te maken met de volgende tips.

1. Het begrip ‘context’ wijst op allerlei verbanden tussen de nieuwe lesstof en de wereld van de leerlingen en – in ruimer verband – in maatschappij en beroep.
Knoop aan bij de ervaringen van de leerlingen. Zoek naar verbanden tussen de nieuwe leerstof en de wereld van de leerlingen of de maatschappelijke realiteit. Op die manier vermijd je dat de nieuwe leerstof loshangende, schoolse leerstof is en blijft.
Kernvragen voor de leraar zijn: Wat weten leerlingen hier al van? Hoe komen ze deze leerstof in de realiteit tegen? Hoe maak ik de inhoud persoonlijk?
2. Breng variatie in tekstsoorten en media (foto’s, folders, filmpjes ...).
Zorg voor een rijk taalaanbod: een nieuw begrip één enkele keer horen of lezen is niet voldoende. Leerlingen verwerven een nieuw woord pas nadat ze het in verschillende contexten tegengekomen zijn, bv. in een leestekst, een luistertekst, in een schrijfopdracht, een spreekopdracht ...
3. Zorg voor een aangepast taalaanbod. De teksten mogen niet te moeilijk zijn, maar moeten toch een uitdaging voor de leerling inhouden. De tekst moet de leerlingen boeien door zijn inhoud of door de aanpak. Dit zijn belangrijke voorwaarden voor de motivatie en de concentratie van de leerling.
4. Leg je verwachtingen niet te laag, zo krijg je een hoger rendement. Leerlingen presteren beter wanneer je veel van hen verwacht en hen daarbij de nodige ondersteuning biedt.
5. Zorg voor variatie in verwerkingsopdrachten en toepassingsopdrachten. Het is belangrijk dat de leerlingen de taal zoveel mogelijk zelf gebruiken. Ook taalzwakke leerlingen hebben er alle baat bij om de taal in communicatieve opdrachten te leren gebruiken. Zorg hierbij voor de nodige steun.
6. Geef steun bij teksten en opdrachten, bv. via deelopdrachten of tips die de leerlingen door de complexere opdracht heen helpen. Ook schrijf- en spreekkaders zijn een voorbeeld van taalsteun.

Een voorbeeld van een 'Learning tip' voor het schrijven van een essay¹⁸ (Roger Gower, Real writing 3, Cambridge, English skills, 3rd printing 2009)

When writing an essay

ANALYZE

Analyze the question and make sure you understand what you have to do. Think of

1. the general topic
2. the specific aspect you have to write about
3. whether you are asked to describe, compare, give the arguments or persuade.

BRAINSTORM

Make notes of as many points as you can to answer the question.

ORGANIZE

Put your notes into a coherent shape (e.g. all the notes 'for' an argument and all the notes 'against'). Make sure they all answer the question.

PLAN

Prepare a paragraph plan. Think of a short introduction and a short conclusion.

7. Toon goede voorbeelden, bv. een brief, een samenvatting, een dialoog ...
8. Gebruik verschillende manieren om woorden te verklaren. Laat leerlingen nieuwe begrippen in hun eigen woorden herformuleren en geef hierbij feedback. Laat nieuwe woorden ook in verschillende contexten gebruiken.
9. Creëer mogelijkheden om te leren in interactie. Dit kan door betekenisvolle interactie tussen leraar en leerling. De leraar geeft hier het model van correcte taalbeheersing. Daarnaast is ook de interactie tussen de leerlingen belangrijk, zowel schriftelijk als mondeling. Leerlingen moeten zo veel mogelijk de kans krijgen om de taal zelf te gebruiken. De leraar geeft hierbij de nodige feedback. "Als u leerlingen hoort praten en leest wat ze schrijven, krijgt u een idee of ze zich de leerstof goed hebben eigen gemaakt" (Hajer p. 34). De helft van de lestijd zouden de leerlingen moeten kunnen samenwerken. Het gebruik van activerende werkvormen is dus onontbeerlijk. Leerlingenactiviteit stimuleren kan ook op een eenvoudige manier. Hier volgen enkele voorbeelden:
 - Geef alle leerlingen de tijd om na te denken. Je geeft kansen voor een rijker aanbod als je tijd om even na te denken bij elke vraag inbouwt, of als je de vraag rondspeelt: niet één antwoord meteen aanvaarden, maar andere antwoorden toelaten.
 - ook het think-pair-share principe leidt tot een rijkere communicatie. Hierbij stel je een vraag en vervolgens geef je bedenktijd aan de leerlingen. Dan vraag je de leerlingen om per twee ideeën uit te wisselen. Dan pas vraag je een klassikaal antwoord.
 - Elke leerling noteert een aantal woorden bij een bepaald begrip.
 - De leerlingen bespreken samen in groep. Achteraf zal 1 leerling uit de groep het antwoord formuleren. De leerlingen weten niet op voorhand welke leerling dit zal zijn.
 - De leerlingen formuleren zelf vragen bij een tekst.
10. Besteed de nodige aandacht aan leesstrategieën (zie hoger bij leesvaardigheid).
11. Structureer de les. Bij elke les staat de lesstructuur op het bord. Die lesstructuur is terug te vinden in de notities van de leerlingen.

¹⁸ Het schrijven van een essay geldt niet voor alle leerlingen.

12. Zorg voor eenduidige toetsvragen. Werk hiervoor samen met collega's.

13. Let op de NBN-normen om toetsen, opdrachten te structureren.

5.2 CLIL¹⁹

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

5.3 Verhoogde zorg voor leerlingen met dyslexie²⁰

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

Daarnaast kun je ook op een aantal elementen letten die de leerling met dyslexie of de taalzwakke leerling extra ondersteunen maar waar ook andere leerlingen voordeel kunnen uit halen.

Enkele eenvoudige mogelijkheden:

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

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

Enkele voorbeelden:

¹⁹ Zie M-VVKSO- 2014-020: *Starten met CLIL-onderwijs in Vlaanderen*

²⁰ Zie M-VVKSO-2013-038 *Leerlingen met (een vermoeden van) dyslexie/dyscalculie in het secundair onderwijs*

- Wijs op de eigenaardigheden van de Engelse spelling. Zo zijn er de 'silent' letters, klanken die je wel schrijft, maar niet uitspreekt, zoals in handkerchief.
- Laat leerlingen een klank-spellingschrift aanleggen waarbij ze een onderscheid maken tussen basisspelling (= een vast teken voor een vaste klank), regelspelling (= een ander teken voor die klank, in vast omschreven klankomgevingen of posities in het woord), inprentspelling (= als er geen bepaalde regel is of een vast teken voor een bepaalde klank), opbouwspelling (= als de klank te maken heeft met de opbouw van het woord).
- Raad deze leerlingen luisterboeken aan, ingesproken versies van boeken en/of verhalen. De leerlingen kunnen dan luisteren terwijl ze meelesen. Alle grote uitgeverijen bieden dergelijke luisterboeken aan.

6 Activerende werkvormen

Activerende werkvormen zijn werkvormen die een structuur bieden waardoor alle leerlingen tegelijk aan de slag zijn. De activiteit van leerlingen is daarbij essentieel. Activerende werkvormen zorgen niet alleen voor variatie in de lessen, ze zijn ook motiverend voor de leerlingen en staan garant voor daadwerkelijke betrokkenheid en inbreng van elke leerling, voor echte kennis en vaardigheden. Het leerrendement stijgt. Daarom zijn ze cruciaal voor een geslaagd mvt-onderwijs. Leerlingen moeten de kans krijgen om te herformuleren, de aangeboden teksten en structuren zelf te formuleren. Alleen op die manier is er garantie dat het aangeboden blijft hangen. Ook worden onze leerlingen er sociaal vaardiger en vooral ook taalvaardiger door.

Activerende werkvormen zijn er niet zomaar om lessen leuker te maken. Activerende werkvormen zijn een must bij taalgericht onderwijs, maar ook om in te spelen op individuele leerstijlen. Iedereen heeft een favoriete manier om een probleem aan te pakken (leercyclus van Kolb). Het onderwijs denkt echter vaak in termen van schoolse vaardigheden en die zijn verbaal en logisch-mathematisch, terwijl veel jongeren daardoor minder toegang hebben tot de leerstof. Als je de leerstof op verschillende manieren aanbiedt, maak je voor meer leerlingen leren mogelijk. *“The more ways you teach, the more students you reach”*.

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

Bovenstaande gedachte is ook het uitgangspunt van UDL (Universal Design of Learning). ‘Universal Design’ is een term die ontstond in de architectuur (Ron Mace). Het betekent dat men tracht gebouwen zo toegankelijk mogelijk te maken. Hiervan afgeleid werd ‘Universal Design for Learning’, waarbij men zo toegankelijk mogelijk lesgeeft. UDL baseert zich op drie grote principes die elk zijn opgedeeld in drie richtlijnen. Het komt erop neer dat je de leerstof op verschillende manieren aanbiedt, dat je de leerlingen de kans geeft om op verschillende manieren de leerstof te verwerken en te worden geëvalueerd en dat je ervoor zorgt dat de leerlingen zich op verschillende manieren betrokken voelen. Op deze manier ga je proactief differentiëren, tenslotte weet je vooraf dat je altijd verschillende soorten leerlingen in je klasgroep zal hebben. ²¹

²¹ De website van Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs biedt op UDL-wijze een kennismaking met deze principes en richtlijnen. (www.siho.be)

7 Bibliografie

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

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

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

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

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

7.1 Algemeen

GEMEENSCHAPPELIJK EUROPEES REFERENTIEKADER VOOR MODERNE VREEMDE TALEN:

Leren, Onderwijzen, Beoordelen, Nederlandse Taalunie, vertaling 2006. De online versie staat op de website van Taalunieversum:

http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/

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

GINNIS, P., *Teacher's Toolkit: Raise Classroom Achievement with Strategies for Every Learner*, Crown House Publishing, 2001.

HARMER, J., *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. 2nd Edition, Pearson Education/Longman, Harlow, 2007.

HARMER, J., *The Practice of English Language Teaching*. 4th Edition, Pearson Education/Longman, Harlow, 2007 .

HUGHES G.S., *A Handbook of Classroom English*, OUP, 1981.

SCRIVENER, J., *Learning Teaching*. 2nd Edition, Macmillan Education, Oxford, 2005.

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

Visietekst Moderne Vreemde Talen, VVKSO, 2007.

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

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

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

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

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

7.2 Luisteren en lezen

- CRAVEN, M.**, *Real Listening and Speaking 2*, Cambridge University Press, 2008.
- DRISCOLL, L.**, *Real Reading 2*, Cambridge University Press, 2008.
- FIELD, J.**, *Listening in the Language Classroom*, Cambridge University Press, 2008.
- GREET, J.**, *Intermediate Listening*, Timesaver, Mary Glasgow Magazines, 2004.
- SHERMAN, J.** *Using Authentic Video in the Language Classroom*, Cambridge University Press, 2003.
- BEEKER A., e.a.**, *Scaffolding, Technieken om MVT leerlingen hoger te laten reiken*, SLO, 2008
- GRELLET, F.**, *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*, CUP, Cambridge, 2003.
- UNDERWOOD, M.**, *Teaching Listening*, Pearson Education/Longman, Harlow, 1989.
- HADFIELD, J. en HADFIELD, C.**, *Simple Listening Activities*, OUP, Oxford, 1999.

7.3 Spreken en gesprekken voeren

- BARTRAM, M. & Walton, R.**, *Correction. A positive approach to language mistakes*, HEINLE, 1991.
- BYGATE, M.**, *Speaking*, (Oxford University Press), 1995.
- ELLIS, R. & TOMLINSON, B.**, *Speaking. Intermediate*, Oxford University Press, 1995.
- HADFIELD J., & HADFIELD, C.**, *Simple speaking activities*, Oxford University Press, 2000.
- HARMER, J.**, *The Practice of English Language Teaching*, (Pearson Education Limited), 2008.
- HARMER, J.**, *How to Teach English*, (Pearson Education Limited), 2009.
- MAGGS, P. & HIRD, J.**, *Timesaver speaking activities*, Scholastic, 2010.
- THORNBURY, S.**, *How to Teach Speaking*, Longman, 2005.
- HEATHFIELD, D.**, *Spontaneous Speaking*, , Delta Publishing, 2005.
- KELLY, G.**, *How to Teach Pronunciation*, Pearson Education/Longman, Harlow, 2000.
- SION, C.**, *Creating Conversation in Class*, Delta Publishing, 2001.

7.4 Schrijven

- DAVIS, P. & RINVOLUCRI, M.**, *Dictation*, (Cambridge University Press), Cambridge, 1988.
- BERWICK, G.**, e.a., *Timesaver Writing Activities*, (Mary Glasgow Publications), 2003.

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

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

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

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

HARMER, J., *How to Teach Writing*, Pearson Education/Longman, Harlow, 2004.

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

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

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

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

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

<http://www.skillsforlifeforlifenetwork.com>

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

7.5 Interculturele component

Algemeen

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

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

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

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

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

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

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

Literatuur

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

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

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

Poëzie

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

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

achuka.co.uk
goodreads.com
free-online-novels.com/graphic.html
teenreads.com
teenlit.com
teenink.com

7.6 Woordenschat en spraakkunst

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

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

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

FINNIE, S. & BOURDAIS, D., *Timesaver Vocabulary Activities: Elementary*, Mary Glasgow Scholastic, 2002.

FLETCHER, M. & MUNNS, R., *Timesaver Visual Grammar. Elementary, Intermediate*, Mary Glasgow Scholastic, 2004.

DEGNAN-VELESS, C., *Timesaver Grammar Activities: Elementary*, Mary Glasgow Scholastic, 2004.

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

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

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

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

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

MORGAN, J., en RINVOLUCRI, M., *Vocabulary*, OUP, Oxford, 1986.

RINVOLUCRI, M., *Grammar Games. Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*, CUP, Cambridge, 2002.

RINVOLUCRI, M. en DAVIES, P., *More Grammar Games. Cognitive, Affective and Movement Activities for EFL students*, CUP, Cambridge, 2002.

SCHMITT, N., *Vocabulary in Language Teaching*, CUP, Cambridge, 2000.

7.7 Technologie en internet

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

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

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

- DUDENEY, G.**, *The Internet and the Language Classroom*, CUP, Cambridge, 2000.
- GORDON-SMITH, D., BABER, E.**, *Teaching English with Information Technology*, Keyways Publishing, 2005.
- KEDDIE J.**, *Images*, OUP, 2009.
- LEWIS, G.**, *The Internet and Young Learners*, OUP, Oxford, 2004.
- WINDEATT, S. e.a.**, *The Internet*, OUP, Oxford, 2001.

7.8 Leerautonomie, interactieve werkvormen

- BERESFORD, J.**, *Creating The Conditions To Involve Pupils In Their Learning*. A handbook of Activities to develop Pupils' Learning Capacity, Taylor & Francis Ltd, 2003, 120 p.
- DORNYEI Z.**, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, CUP, Cambridge, 2001.
- ELLIS, R.**, *Task-Based Language Learning and Teaching*, OUP, Oxford, 2003.
- HATFIELD, J.**, *Beginners' Communication Games*, Pearson Education/Longman, Harlow, 2002.
- LINDSTROMBERG, S.**, *The Standby Book*, CUP, Cambridge, 2000.
- NUNAN, D.**, *Task-Based Language Teaching*, CUP, Cambridge, 2004. **DECOCK C., DELBAERE, J., DE WAELE J.**, Portfolio als leerstrategie en alternatieve vorm van evaluatie in Didactische en Pedagogische Berichten 2006-2007. <http://www.dpbbrugge.be/engels/>
- ELLIS, R.**, *Task-Based Language Learning and Teaching*, OUP, Oxford, 2003.
- NUNAN, D.**, *Task-Based Language Teaching*, CUP, Cambridge, 2004.
- MULDER J.**, Engels in het studiehuis. Bronnenboek. Thieme, Zutphen, 2002.
- WILLIS, J.**, *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow: UK, Longman, 1996.
- DE COCK C., DELBAERE J., DE WAELE J.**, *Strategieën in Pedagogisch en Didactische berichten*, DPB Brugge, 2009-2010 (<http://www.dpbbrugge.be/secundair/dipebe/2009-2010/documenten/engels.pdf>)
- DORNYEI, Z.**, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, CUP, Cambridge, 2001.
- VOGT, M.E. en ECHEVARRIA, J.**, 99 Ideas and Activities for Teaching English Learners with the SIOP Model. Pearson Education/Longman, London, 2008. **WILLIS, J.**, *A Framework for Task-Based Learning*, Pearson Education/Longman, Harlow, 1996.
- HAJER M., MEESTRINGA T.**, *Handboek taalgericht vakonderwijs*, Uitgeverij Coutinho, 2009, tweede druk

http://www.steunpuntgok.be/secundair_onderwijs/materiaal/lesmateriaal/bronnenboek/interactieve_werkvormen.aspx

7.9 Evaluatie

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

BIJLAGE

Begrippenlijst

action-oriented approach

Een aanpak die gericht is op het uitvoeren van communicatieve taken (bv. bij een rollenspel).

analytische score (analytic scoring)

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

attitudes

Dit zijn de houdingen die we bij de leerlingen willen ontwikkelen. De basisattitudes zijn: openstaan voor de vreemde cultuur en voor de ander, zijn eigen taalgedrag in vraag kunnen stellen en willen veranderen, vormcorrect willen zijn. Er zijn enerzijds algemene attitudes rond gedrag en stiptheid en anderzijds vakgebonden attitudes (bv. bereid zijn om zich in het Engels uit te drukken).

assessment

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

benchmarking

Het peilen naar taalniveaus volgens (inter)nationaal erkende criteria. Deze criteria gelden als referentiepunt waaraan een school de prestaties van de leerlingen kan toetsen. *Benchmarking* is het op regelmatige basis vergelijken van de eigen prestaties en werkwijzen met die van anderen, om op die manier de eigen prestaties te verbeteren.

blended learning

Blended learning is een combinatie van verschillende methodieken waarbij zeker ook e-learning, of het leren met behulp van de computer, een rol speelt.

BZW en BZL

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

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

chunks

Woordeenheden, groepen woorden die vaak samen (in een adem) gebruikt worden, die a.h.w. samenhangen. *Collocations* zijn woorden die samen een vaste uitdrukking vormen (bv. *to make ends meet*). *Chunks* zijn woorden die niet binnen een vaste uitdrukking staan, maar toch heel vaak samen gebruikt worden (bv. *computer game*). De termen *collocations* and *chunks* worden vaak door elkaar gebruikt.

classroom English

Schooltaal of instructietaal is de taal die leraar en leerlingen in de klas gebruiken tijdens de les Engels om vragen te stellen of instructies te geven (bv. *take a sheet of paper*).

CLIL

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

cognitief

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

compenserende strategie

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

competentie

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

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

connected speech

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

contractwerk

Groepswork waarbij de leerlingen onderling aan taakverdeling doen volgens afspraken die eventueel in een contract neergeschreven werden.

corrective approach

Een aanpak (verdedigd door Dr. G. Westhoff) waarbij de leraar of medeleerling bepaalde taaluitingen van een leerling herhaalt maar met impliciete of expliciete correctie van fouten. De

verwachting is dat de leerling als gevolg van correctieve feedback met herformulering de correcte vormen zal overnemen en toepassen in zijn eigen taalproductie.

declaratieve kennis

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

descriptoren (kan-beschrijvingen)

Het Europees Referentiekader omschrijft het niveau van de leerder in termen van wat die allemaal kan. Dit gebeurt aan de hand van 'kan ik ...?' -descriptoren.

differentiatie

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

driloefeningen

Contextarme oefeningen die een productief te beheersen structuur of een woordvormingregel, keuze van uitgangen enz. door herhaling proberen in te oefenen.

eindtermen

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

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

Electronic Learning Platform

Een elo (elektronisch leeromgeving) is een beschermde digitale omgeving waarin leerling en leraar leermateriaal kunnen doorgeven aan elkaar en kunnen communiceren. Het elo biedt de mogelijkheid om online te toetsen, waarbij de resultaten naar jou worden doorgestuurd.

ERK

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

error

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

Europees taalportfolio

Een document van de Raad van Europa dat een leerder toelaat om zijn eigen taalniveaus te gaan vastleggen via zelfbevraging. Op die manier kan de leerder een taalpaspoort ontwikkelen waarin zijn niveau voor elke taal en voor elke vaardigheid geregistreerd wordt. Met de descriptoren van het ERK

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

formatieve evaluatie

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

gespreide evaluatie

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

globale beoordeling (holistic scoring)

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

ICT-integratie

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

individueel leertraject

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

inductieve methode

Leermethode waarbij de leerling de regels zelfstandig en/of begeleid afleidt uit voorbeelden (via Socratische vraagstelling bv.)

interculturele component

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

Landeskunde, cultural study, area study

Kennis van het land waarvan de taal bestudeerd wordt. Die gaat over architectuur, geografie, literatuur, kunst ... Aanvullend houden we binnen *intercultural studies* rekening met gewoontes en

gebruiken van mensen, ook van hen die behoren tot minderheden en subculturen. In Groot-Brittannië is de subcultuur van Indiërs en Pakistani bijvoorbeeld sterk verankerd.

leerautonomie, autonomous learning, independent learning

Principe waarbij de leerling zelfstandig leert functioneren, taken uitvoert en uiteindelijk zijn leerproces in handen neemt. De term *autonomous learning* verdringt meer en meer de term *independent learning*. Leerautonomie wordt opgebouwd in modules van Begeleid Zelfstandig Werken en Begeleid Zelfstandig Leren.

leerder

Het document over het Europees Referentiekader spreekt over leerder en niet over student of leerling. Dat komt omdat de auteurs ervan uitgaan dat een taal niet alleen in de klas wordt geleerd. Binnen tal van informele contexten kan de leerder de vreemde taal leren gebruiken. De onderwijswereld onderschat de invloed van die informele fora vaak. Wie bv. op televisie naar niet-gedubde programma's kijkt, krijgt onbewust al heel wat uren immersie.

mistake

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

morfologische en syntactische elementen

Morfologie betreft de samenstelling en opbouw van woorden met hun voorvoegsels en uitgangen, syntaxis de opbouw van woorden tot zinnen en cohesie (de opbouw van grotere tekstgehelen).

noticing

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

one computer classroom

Met een centrale computer in de klas (inclusief projector en geluidsversterking) kun je diverse zaken projecteren en laten beluisteren. Je kunt beeldondersteunend werken, antwoorden projecteren, bordschema's laten zien en opslaan, presenteren, videoclips gebruiken enz.

OVUR (Oriënteren – Voorbereiden – Uitvoeren – Reflecteren)

Een leermethode waarbij stappen worden gezet om zelfstandig en planmatig te leren werken en studeren. Bovendien een onderwijsmethode die je helpt om je lessen op te bouwen.

peer evaluation

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

permanente evaluatie

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

portfolioleren

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

procedurele kennis

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

procesevaluatie

Evaluatie van het leerproces, niet van het eindproduct.

productieve vaardigheden (productive skills)

Spreeken, gesprekken voeren en schrijven.

receptieve vaardigheden (receptive skills)

Lezen, luisteren en kijken.

scaffolding

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

scannen

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

skimmen

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

slang

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

strategie

Strategieën zijn tactieken en methodes die de leerder toelaten om snel en efficiënt te leren en te communiceren. Bij een leesstrategie zal de lezer bijvoorbeeld rekening houden met doelgroep, afbeeldingen, tekstsoort, register, titels en ondertitels om op een goede manier te kunnen lezen. Je leerlingen leren op welke manier ze efficiënt kunnen communiceren met communicatiestrategieën, hoe ze zaken snel kunnen opzoeken met zoekstrategieën en op welke manier ze het meest doelmatig kunnen leren met leerstrategieën.

studiewijzer

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

summatieve evaluatie

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

taalgebruikssituatie

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

taalleervaardigheden

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

task-based learning of taakgericht onderwijs

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

taaltaak

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

transfer

Principe waarbij de geleerde kennis wordt toegepast in authentieke of gesimuleerde contexten. De grote uitdaging van het talenonderwijs is de overgang te maken van het oefenen in een artificiële context in de klas naar het functioneren in het echte leven.

vaardigheidsvelden

Dit is het geheel van de diverse vaardigheden waarbij taalkennis en de kennis van de wereld een rol spelen.

universal design for learning

Een term die ontstond in de architectuur. Het betekent dat men tracht gebouwen zo toegankelijk mogelijk te maken. Hiervan afgeleid werd 'Universal Design for Learning', waarbij men zo toegankelijk mogelijk lesgeeft. Zie ook de VVKSO-Mededeling 2014-040: *Visie op universal design for learning (UDL) en redelijke aanpassingen*

validiteit

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

visietekst

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

zoekstrategieën

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