

FRANS
PEDAGOGISCH DIDACTISCHE WENKEN
TWEEDE GRAAD KSO/TSO

DEEL 2 bij leerplan D/2012/7841/057
D/2012/7841/066



Inhoud

1	De aansluiting bij het Europees referentiekader (ERK) MVT	4
1.1	Voor de basisvorming werden de eindtermen gekoppeld aan het Europees referentie kader, het ERK.	4
1.2	De taakgerichte benadering	7
2	Didactische wenken voor de vijf vaardigheden	8
2.1	Luisteren en lezen	8
2.2	Spreken en gesprekken voeren	16
2.3	Schrijven.....	22
3	Didactische wenken voor de overkoepelende doelstellingen	28
3.1	De interculturele component	28
3.2	De taalkundige component: woordenschat en grammatica	30
3.3	De strategieën	35
3.4	De attitudes	39
4	Evaluatie	41
4.1	Rol van de evaluatie in het onderwijs- en leerproces	41
4.2	Verschillende types van evaluatie.....	41
4.3	Reproductie, transfer, creatief-communicatieve opdrachten	42
4.4	Integratie van kennis en vaardigheden	43
4.5	Verhouding <i>van kennis – vaardigheden</i>	44
4.6	Rapportering.....	44
4.7	Welke zijn de kenmerken van een goede evaluatie?.....	44
4.8	Veel gestelde vragen in verband met evaluatie	46
5	Leerautonomie, actief leren en differentiatie	53
5.1	Leerautonomie	53
5.2	Een aantal vormen van actief leren:.....	55
5.3	Leerstrategieën	55
5.4	Taalleervaardigheden.....	56
5.5	Werken met een portfolio	56
5.6	Implicaties naar differentiatie en naar evaluatie.....	57
6	Taalbeleid.....	59
6.1	Taalvakkenonderwijs.....	59
6.2	Ondersteuning voor dyslectische leerlingen	60
7	ICT-integratie en aandacht voor de digitale media.....	61
7.1	Hoe kunnen we ICT-middelen inzetten?	61
7.2	ICT en de leesvaardigheid	61
7.3	ICT en de luistervaardigheid	62
7.4	ICT en de spreek- en gespreksvaardigheid.....	62
7.5	ICT en de schrijfvaardigheid	63
7.6	In welke mate kunnen ondersteunende computertoepassingen leerlingen zelfstandiger laten werken?.....	63
8	VOET en Frans - Leren Leren.....	64
8.1	Algemeen	64
8.2	Leren leren	65

9	Bijlagen	67
9.1	Bibliografie	67
9.2	Begrippenlijst	68

1 De aansluiting bij het Europees referentiekader (ERK) MVT¹

1.1 Voor de basisvorming werden de eindtermen gekoppeld aan het Europees referentiekader, het ERK.

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

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

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

basisgebruiker		onafhankelijke gebruiker		vaardige gebruiker	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
(Doorbraak / absolute minimum)	(tussenstap / overlevingsniveau)	(beperkte talige zelfstandigheid)	(echte talige zelfstandigheid)	(uitgebreide talige zelfstandigheid)	(beheersing)
Niveau introductif ou découverte	Niveau intermédiaire ou de survie	Niveau seuil	Niveau avancé ou utilisateur indépendant	Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective	Maîtrise

Elk van die zes niveaus wordt beschreven aan de hand van een reeks descriptoren of zinnen die uitdrukken wat iemand op elk niveau moet kunnen doen met een taal wanneer hij/zij die beluistert, leest, spreekt, schrijft of hiermee in interactie gaat. Het ERK beschrijft dus elk niveau in termen van 'ik kan - beschrijvingen' of 'can-do- statements', d.w.z. wat de leerder kan bij de verschillende deelvaardigheden, namelijk begrijpen (lezen en luisteren), gesprekken voeren en spreken (interactie en productie) en schrijven, en daarbij inbe-

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

Voor de Nederlandse vertaling: http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf 26 09 2007.

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

grepen taalbeheersing m.a.w. over welke woordenschat en spraakkunst, en over welke taalstructuren hij beschikt om bepaalde taken uit te voeren.

Het ERK is niet normerend. Het biedt modelformuleringen, opgesteld door experts uit verschillende landen. Het is daarom een referentiefomulering waaraan alle Europese landen zich kunnen spiegelen. Zo kunnen taalleerkrachten en taalgebruikers dezelfde formuleringen voor niveaus van taalvaardigheid/taalbeheersing hanteren bij bv. sollicitaties of toelatingsvoorwaarden voor verdere opleidingen en in leerboeken. Het is een instrument voor taalcursussen om de beginsituaties van leerders te omschrijven (ten behoeve van ingangstoetsen of voor het vormen van klasgroepen, bv.). Maar evenzeer een basis om hulpmiddelen te maken voor de leerder om zijn eigen niveau in te schatten. In overzichten zoals hieronder staat de einddoelstelling (het hoogste of de hogere niveaus) van het schoolse leerproces bovenaan, a.h.w. ondersteund door de telkens daaronder liggende 'lagere' vaardigheidsniveaus die de leerder dus vooraf heeft verworven.

ERK: globale schaal

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

	A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften, begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, wie hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele manier reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.
--	-----------	---

De herziene eindtermen MVT werden gelinkt aan een niveau van het ERK zoals blijkt uit deze tabel van de uitgangspunten voor de eindtermen moderne vreemde talen ¹:

	Luisteren	Lezen	Spreeken	Mondelinge interactie	Schrijven	Globaal
ba0	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
1 A	A 1 / A 2	A 1 / A 2	A 2	A 2	A 1 / A 2	A 1 / A 2
1 B	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
2 aso	A 2 / B1	A 2 / B1	B1	B1	B1	B1
2 bso	A 1	A1	Geen ET	A1	A1	A1
2 kso/tso	A2	A2	A2	A2	A2	A2
3 aso	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
3 bso (1 + 2)	A 1 / A 2	A 1 / A 2	A 1	A 1 / A 2	A 1	A 1
3 bso (3)	A 2	A 1 / A 2	A 2	A 2	A 1	A 2
3 kso/tso	A 2 / B 1	A 2 / B 1	A 2 / B 1	A 2 / B 1	A 2	A 2 / B 1

Progressie en het volume leertijd

De onderverdeling in competentieniveaus mag **niet** geïnterpreteerd worden als de voorstelling van een **regelmatige lineaire progressie**. Ervaring leert dat men op veel meer blootstelling aan de vreemde taal en op meer verwervingstijd moet rekenen om van een B1 naar een B2 over te stappen. Het zelfde geldt voor de overgang van een A2 naar een B1 die vanzelfsprekend trager gebeurt dan van een A1 naar een A2.²

Een Vlaming die op intensieve wijze Frans leert in een Franstalig milieu zal om, bijvoorbeeld, een A2 te bereiken veel minder tijd nodig hebben dan een Vlaming die Frans leert in een Nederlandstalig milieu. De volgende tabel geeft, louter ter informatie, een schatting van het vereiste volume leertijd per niveau.³

¹ http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/niveau_overschrijdend/etod/uitgangspuntenvreemdetalen_2009.htm.

² Naar GOULLIER, F., Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue – Cadre européen commun et portfolio, Paris, Didier, 2005, p.72.

³ Naar ROSEN, E., Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, CLE International, 2006, p.116.

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

Een analyse van deze tabel onderstreept:

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

Het ERK raadplegen?

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

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

1.2 De taakgerichte benadering

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

De **actionele of taakgerichte** benadering neemt de principes van de communicatieve aanpak over en voegt er het principe van de **“taaltaak”** aan toe. De taalleerder is eerst en vooral een taalgebruiker, een persoon die in een welbepaalde context, een taaltaak uitvoert in functie van een concreet resultaat.

«Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification¹».

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

De taakgerichte aanpak legt de nadruk op het ontwikkelen van strategieën in het taalverwervingsproces. Strategieën beheersen is immers een voorwaarde om een autonome taalleerder en taalgebruiker te worden. Het is dan ook essentieel om de taalleerders met taaltaken te confronteren. Deze zullen slechts al doende (via taaltaken) strategieën leren ontwikkelen.

In goede taaltaken:

- worden de taalleerders in concrete en realistische communicatiesituaties gedompeld;
- moeten ze een communicatief doel bereiken;
- doen ze tegelijkertijd een beroep op verschillende vaardigheden (= geïntegreerde taaltaken).

¹ Hoofdstuk 2.1 ERK
2de graad kso/tso
Frans

Bibliografie

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

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

Basiswerk. Elke school zou over dit instrument moeten beschikken.

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

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

2 Didactische wenken voor de vijf vaardigheden

De 7 hoofdstukken van dit deel 2 van het leerplan hebben hoofdzakelijk 3 functies:

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

Vermits dit deel 2 tot doel heeft de implementatie van de leerplandoelstellingen te ondersteunen, is het goed dat alle leden van de vakgroep van de eerste graad **samen** dit 2de deel zouden **doornemen**, en als het kan, samen met de collega's van de 1ste en/of 3de graad. Dit is onontbeerlijk als men goede afspraken wil maken die de leerlingen ten goede komen.

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

2.1 Luisteren en lezen

2.1.1 Hoe kies je een 'tekst'?

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

Om leerlingen van de tweede graad voor te bereiden op luister- en leesteksten waarmee ze in aanraking zullen komen in hun verdere studieloopbaan maar ook in het dagdagelijkse leven als (jong)volwassenen, is het noodzakelijk hen kennis te laten maken met een **variatie** aan luister- en leesteksten. Afwisseling brengen in de tekstkeuze is noodzakelijk op het gebied van:

- het medium: gesproken tekst: bv. dvd, cd, internet, telefoon, de stem van de leraar; gedrukte tekst: bv. e-mail, cd-rom, tijdschrift, krant, strip, cartoon ...
- de tekstsoort: de volgende tekstsoorten geschikt voor de tweede graad: informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten (zie ook deel 1 i.v.m. criteria voor tekstkeuze). Verschillende tekstsoorten moeten aan bod komen in de les en in de evaluatie om de leerplandoelstellingen te bereiken.
- authenticiteit: de teksten zijn wat betreft lay-out, context/culturele context zo 'levensecht' mogelijk. Op gebied van taalgebruik kun je sporadisch eenvoudige authentieke teksten gebruiken op voorwaarde dat de luister- of leestaak aangepast is aan het niveau van de leerlingen. Beelden kunnen bovendien het begrip van authentieke taal ondersteunen.
- inhoud: de teksten sluiten aan bij de leefwereld en interessesfeer van tieners én verruimen die ook.
- het specifieke leerdoel: de mate waarin een tekstgerelateerde activiteit mogelijk is: kan de tekst gebruikt worden in het kader van het verwerven van spraakkunst, woordenschat of het verder inoefenen van één van de taalvaardigheden? Kies je de tekst omwille van het luister- of leesplezier? Of leent de tekst zich tot het inoefenen van een bepaalde luister- of leesstrategie?

2.1.2 **Hoe kies je luister- en leestaken?**

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

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

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

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

Enkele voorbeelden van authentieke luister- en leestaken:

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

2.1.2 **Hoe verloopt een luisterles/een leesles?**

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

Activiteiten voor het luisteren/lezen

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

- Indien de tekst en het luister- of leesdoel er zich toe lenen, kun je opdrachten geven voor voorspellend of anticiperend luisteren/lezen.
- Bij de voorbereiding van een luister- of leesopdracht is het soms ook goed om een beperkt aantal kernwoorden vooraf te 'geven'. Je vermijdt wel best een al te uitgebreide woordenschatuitleg vooraf: leerlingen kunnen deze woorden onmogelijk integreren en het is niet omdat men alle woorden begrijpt dat men een tekst begrijpt.
- Omdat we ook in de realiteit bijna altijd een welbepaald luister- of leesdoel hebben, is het altijd belangrijk om de luister- of leesopdracht vooraf met de leerlingen door te nemen zodat de leerlingen precies weten wat van hen verwacht wordt. Het is overigens de enige manier om hun luistergedrag af te stemmen op hun luisterdoel.
- Luisteroefeningen worden doorgaans als erg stresserend ervaren door de leerlingen. Stress en onzekerheid kunnen een negatief effect hebben op de leerprestaties. Vandaar dat het zinvol is om de drempelvrees bij de leerlingen weg te werken door het verloop van de luisteroefening (aantal luisterbeurten, noteren, waar noteren...) op voorhand te bespreken.

Activiteiten tijdens het luisteren/lezen

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

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

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

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

opleverden en dat kan hem helpen in de toekomst om gelijkaardige klankcombinaties wel te begrijpen. Het gebruik van de transcriptie kan dus de luistervaardigheid bevorderen.

Activiteiten na het luisteren/lezen

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

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

Opdrachten en verwerkingsniveaus

Opdrachten voor luister- en leesvaardigheid kunnen verschillende verwerkingsniveaus beogen. Zowel gesloten als open opdrachten kunnen vragen naar:

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

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

Taken om tekstbegrip te verifiëren

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

- A opdrachten waarbij de leerlingen het antwoord kiezen:
- vrai/faux opdrachten;
 - meerkeuzevragen;
 - zinnen/uitspraken in de volgorde van de tekst zetten;
 - matchingoefeningen;
 - beste samenvatting aanduiden;
 - ...
- B opdrachten waarbij de leerlingen het antwoord zelf formuleren:
- open vragen die slechts een kort antwoord vereisen;
 - open vragen;
 - samenvatting, schema aanvullen;
 - vervolg van verhaal bedenken;
 - samenvatting maken;
 - ...

De moeilijkheidsgraad van luister- en leesopdrachten wordt niet alleen bepaald door de moeilijkheidsgraad van de tekst (tekstsoort en tekstkenmerken zie Deel 1), maar ook door de aard van de opdracht en de

omstandigheden van de luister- of lees oefening. De gesloten oefentypes vermeld onder A geven doorgaans meer ondersteuning omdat:

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

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

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

In de realiteit, leest men teksten (brochures, kranten, boeken, studieteksten ...) in stilte. Leesvaardigheid oefen je dus vooral door leerlingen de tekst in stilte te laten lezen. Je kan de tekst zelf als leraar voorlezen als leerlingen nood hebben aan een meer gestuurde vorm van lezen. Maar uiteindelijk is het wel de bedoeling dat leerlingen zelfstandig en dus in stilte leesteksten verwerken. Dit heeft bovendien het voordeel dat iedere leerling aan zijn eigen tempo kan lezen. Het frequent (laten) voorlezen van teksten zou ook de indruk kunnen wekken dat een lineaire aanpak de standaard is, i.p.v. een concentrische. Voor bepaalde tekstsoorten (gedichtjes, aftelrijmpjes ...) die bedoeld zijn om hardop gelezen te worden, kan het hardop lezen door de leraar wel bijdragen tot een beter tekstbegrip.

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

Bij het oefenen van luistervaardigheid is het o.m. de bedoeling dat de leerlingen vertrouwd worden met verschillende stemmen, de uitspraak en de intonatie van native speakers. Daarom zal men bij luisteroefeningen de voorkeur geven aan uitzendingen (authentieke documenten met visuele ondersteuning op TV en via internet ..) en audio-opnames.

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

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

Hardop lezen heeft enkel zin als de teksten zich daartoe lenen, zoals dialogues of eenvoudige, speelse en expressieve gedichtjes. In zulke gevallen is hardop lezen een goede (spreek)oefening waarbij uitspraak en intonatie nagebootst worden en waarbij minder sterke leerlingen hun angst om de vreemde taal te gebruiken kunnen overwinnen.

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

2.1.7 Mogen de luister- en leesopdrachten ook in het Nederlands ? Mogen de leerlingen antwoorden in het Nederlands ?

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

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

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

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

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

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

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

Bij leesopdrachten

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

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

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

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

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

Bij luisteroefeningen

Bij luisteroefeningen wordt het ritme bepaald door de spreker(s) en door de leerkracht die pauzes kan inlassen en het aantal luisterbeurten kiest. Naast deze klassikale luisteroefeningen is het goed de leerlingen de kans te geven om individueel luistervaardigheid te oefenen. Daarbij bepalen ze zelf hoe vaak ze iets willen beluisteren, wanneer ze stoppen om iets opnieuw te beluisteren ... Leerlingen kunnen hierbij het materiaal van het leerboek gebruiken. Het internet biedt hiervoor eveneens tal van mogelijkheden. De leraar kan ook materiaal op het leerplatform zetten of in het leerplatform links naar de geschikte websites aanmaken. Leerlingen die moeite hebben met het herkennen van betekenisvolle woorden en woordcombinaties kunnen op deze manier zonder tijdsdruk en in een veilige omgeving ervaren dat ze de essentie van de boodschap begrijpen. Ook het oefenen met transcripties helpt deze leerlingen om vooruitgang te maken. Het gebruik van de doeltaal in de klas is tenslotte essentieel om alle leerlingen vertrouwd te maken met de gesproken taal.

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

2.1.10 Hoe remedieer je luistervaardigheid?

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

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

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

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

Bovendien zal een geoefend luisteraar voorspellend luisteren. Hij loopt vooruit op wat hij hoort. Dit wil zeggen dat hij op basis van het begin van een zin al meteen een vervolg zal bedenken, en daar nog amper op gefocust is. Als hij hoort ' // va à ... ' dan denkt hij binnen een bepaalde context automatisch aan het vervolg, bijvoorbeeld 'school'. Ervaren luisteraars denken dat vervolg er automatisch bij, eerder nog dan dat ze het horen. Ook dit is iets waar je leerlingen in kunt oefenen door hen bv. beginzinnen te geven en hen die te laten aanvullen.

Ten slotte is het ook goed dat leerlingen de kans krijgen om individueel luistervaardigheid te oefenen. Daarbij bepalen ze zelf hoe vaak ze iets willen beluisteren, wanneer ze stoppen om iets opnieuw te beluisteren ...

Leerlingen kunnen hierbij het materiaal van het leerboek gebruiken. Het internet biedt hiervoor eveneens tal van mogelijkheden. Je kan ook materiaal op het leerplatform zetten of op het leerplatform links naar de geschikte websites aanmaken.

2.1.11 Hoe remedieer je leesvaardigheid?

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

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

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

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

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

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

2.1.12 Hoe train ik strategieën?

Strategieën kan je ontwikkelen door de opdracht zo te formuleren, het luister- en leesproces zo te begeleiden dat leerlingen doelgericht en efficiënt leren luisteren/lezen. Strategisch luisteren/lezen is in de eerste plaats gericht op het proces: hoe pak je het aan om in een tekst in een vreemde taal waarvan je sowieso niet elk woord begrijpt, het onderwerp, de hoofdgedachte te achterhalen, gedetailleerd te begrijpen ... Bij strategisch luisteren/lezen geeft de opdracht aanwijzingen over aanpak (bv. voorkennis activeren die het tekstbegrip mogelijk kan vergemakkelijken, de tekst van buiten naar binnen lezen of m.a.w. gebruik maken van layout, illustraties of beelden, titels ... om eerst tot globaal tekstbegrip te komen als opstap naar gedetailleerd tekstbegrip, gekende elementen (woordenschat, structuren, culturele aspecten ...) en context gebruiken om betekenis van ongekende woorden af te leiden etc. Bij strategisch luisteren/lezen krijgen de leerlingen via de opdrachten technieken aangereikt die bruikbaar zijn bij het lezen/beluisteren van gelijkaardige teksten. Naarmate de leerlingen betere luisteraars/lezers worden in de vreemde taal gaan ze deze technieken zelfstandig toepassen. De vakgroep kan ook beslissen de strategieën op een fiche te zetten (als een vorm van stappenplan) en deze door de leerlingen te laten gebruiken (en langzaam aan weg te laten) bij leeslessen (zie ook 3.3).

Enkele bronnen

<http://www.jde.fr/>
Site van "Le Journal des enfants".

<http://1jour1actu.com/>

Korte artikels om de actualiteit te volgen.

Op volgende sites kan je o.a. een opname (+ aangepaste opdracht) op de verschillende ERK-niveaus beluisteren:

- www.cavilamenligne.com/activites-en-ligne/exercices-en-ligne
- www.ciel.fr/apprendre-francais/preparation-examen/comprehension-test.htm
- <http://www.tv5.org/TV5Site/7-jours/>
- Franel : http://www.edumaticonline.com/learningmanager/_custom/Franel/index_flash.htm
- <http://www.ciep.fr/delfdalf/index.php>
- ...

2.2 Spreken en gesprekken voeren

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

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

Bij het uitwerken van spreek- en gesprekstaken concretiseer je zoveel mogelijk de context, d.w.z. je geeft een situatie aan, een doelpubliek en een tekstsoort.

De leerplandoelstelling: 'een situatie, een gebeurtenis of een ervaring beschrijven' wordt zo bijvoorbeeld : 'Je krijgt een telefoontje van een Franstalige vriend. Je vertelt dat je net op weekend geweest bent naar zee. Je vertelt wat je gedaan hebt (2 activiteiten), met wie je daar was en hoe de sfeer was.'

Of nog : "Je Franstalige vriendin komt een weekje op bezoek. Je belt haar op om enkele activiteiten voor te stellen (3). Je legt kort uit waar, wanneer en hoe.'

2.2.2 Hoe laat je spreek- en gespreksvaardigheid inoefenen?

De leerlingen moeten uitgaan van **modellen met een zo authentiek mogelijk karakter**.

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

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

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

Uiteindelijk kan die ondersteuning zich beperken tot een situatie of een aantal kernwoorden. De modellen zijn dan uitgangspunten van waaruit de leerlingen veelvuldig kunnen oefenen om uiteindelijk zelfstandig te functioneren in aanverwante situaties. In een volgende fase brengen ze gelijkaardige dialogen op basis van rollenkaartjes, kernwoorden, dialogenschema's, enz. Geleidelijk hebben ze minder voorbereidingstijd nodig

en is er meer ruimte voor het onverwachte.

Je zal dus, vertrekkend van de kapstokmodellen, variaties (laten) aanbrengen aan die modellen: wijziging van de betrokken personen, het thema van het gesprek, de omstandigheden ...

Verwerking van deze modellen doet de leerlingen stilstaan bij:

- de opbouw van een gesprek (wat? in welke volgorde?);
- culturele aspecten (hoe trekken Franstaligen de aandacht? hoe onderbreken ze? hoe tonen ze hun interesse? hoe leiden ze een nieuw onderwerp in? ...);
- de verschillende intonatiepatronen/verschillende spreekintenties;
- de beleefdheidsrituelen;
- het specifieke van gesproken taaluitingen;
- de woordenschat en de morfosyntactische structuren.

Vorbereidende fase:

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

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

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

Inoefenen:

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

Bv. een groepje van vier bereidt een gesprekje voor. Twee leerlingen de A-rol; 2 andere de B-rol. A en B oefenen samen. Na enkele minuten voeren de leerlingen het gesprekje opnieuw met een andere partner, enz.

Mogelijke fasen voor het inoefenen van een modeldialoog:

- aandacht voor de structuur van de dialoog;
- inoefenen van mini-dialoogjes;
- woorden aanvullen in de basistekst (mondeling);
- basisdialoog van buiten leren (A- en B- blad, 1 van de rollen in het Nederlands);
- transfer: nieuwe situaties.

Fasen voor het inoefenen van een gesprek:

- doel van de interactie bepalen;
- zich afvragen wat men zal zeggen en in welke volgorde, wat men niet mag vergeten zoals groeten en afscheid nemen, uitdrukkingen om te aanvaarden, te weigeren, te aarzelen, te laten herhalen ...;
- ondersteuning voorzien: spreekkader, sleutelwoorden, schema, afbeeldingen, uitdrukkingen ...;
- mondeling oefenen in groepjes van twee (NOOIT LATEN UITSCHRIJVEN!!!).

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

Daarnaast wordt van leerlingen verwacht dat ze een korte uiteenzetting kunnen geven over iets dat ze voorbereid hebben. Hierbij moet het opdreunen van uit het hoofd geleerde teksten vermeden worden aangezien dit meer met memoriseren dan met spreekvaardigheid te maken heeft. Leerlingen kunnen tijdens een presentatie gebruik maken van kaartjes met sleutelwoorden (i.p.v. een volledig uitgeschreven tekst) als geheugensteuntje. Geef de leerlingen inleidende, verbindende, afrondende zinnestukjes waarmee ze hun opdracht kunnen structureren.

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

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

Je bent coach en helpt bij de voorbereiding en het inoefenen. Het is belangrijk dat je over een vaklokaal beschikt waarin het meubilair verplaatsbaar is en waar ruimte genoeg is om door de klas te wandelen, in plaats van frontaal les te geven.

2.2.3 Hoe belangrijk is vormcorrectheid?

Je zal misschien nog moeten werken aan de spreekdurf van de leerlingen en het opbouwen van het zelfvertrouwen bij het spreken van Frans. Je treedt altijd op in een motiverende en ondersteunende rol. Leerlingen vaak onderbreken bij fouten is af te raden. Beter corrigeer je pas na de spreekopdracht. Je hebt oog voor de technische aspecten (woordgebruik, taalregister, duidelijkheid, zinsconstructie, vervoegingen, uitspraak, vlotheid), maar je luistert vooral naar de boodschap. Zorg voor een duidelijke opdracht en omschrijf vooraf aan welke criteria de opdracht moet beantwoorden. Zo weten de leerlingen wat van hen verwacht wordt.

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

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 ingeoeffend zijn, door hen te waarderen voor hun inspanningen, enz. bereik je vaak meer dan door te straffen.

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

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

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

Voorbeeld van een evaluatierooster voor spreekvaardigheid: je stelt aan je Franstalige vriend/vriendin je wijk/dorp/stad voor. Je geeft zoveel mogelijk informatie.

Message/contenu	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Étendue du vocabulaire	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3

Correction grammaticale et phrases	0	0,5	1	1,5	2		
Prononciation et prosodie	0	0,5	1	1,5	2		
Aisance, fluidité	0	0,5	1	1,5	2		
Interaction	0	0,5	1	1,5			
Articulation du discours	0	0,5	1	1,5			

2.2.4 Hoe kan je de andere vaardigheden of kennis integreren?

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

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

2.2.5 Hoe kan je op een efficiënte manier spreek- en gespreksvaardigheid in een grote klas aanpakken?

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

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

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

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

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

Je kan instructies eventueel illustreren met gebaren. Zoals in de eerste graad moeten de leerlingen eenvoudige instructies en vragen begrijpen. Elke gelegenheid om het Frans te gebruiken en te laten gebruiken moet je aangrijpen. Hier is veel ruimte voor de leraar voor woordenschatuitbreiding. Als leraar geef je immers het juiste voorbeeld. Je zorgt dus best voor het gebruik van een zo groot mogelijke variatie van formules, met nieuwe woorden en uitdrukkingen.

Het is een evidentie dat in de Franse les Frans gesproken wordt. Hoe vaker de leerlingen geconfronteerd worden met het Frans als communicatietaal hoe beter.

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

2.2.7 Hoe kan je leerlingen uit een tso of kso motiveren om Frans te spreken?

Het is cruciaal dat elke leerkracht zijn/haar leerlingen laat ervaren dat ze communicatief vaardiger worden in Frans. Zonder de nodige **succeservaringen** raakt elke leerling gedemotiveerd. Wees ook steeds **positief aanmoedigend**, ook bij evaluatie.

Je tracht te vermijden dat de spreekdurf afgeremd wordt door een te grote focus op het verbeteren van fouten tijdens spreekoefeningen. Het is dus aan te raden op dit vlak een zekere vorm van tolerantie te hanteren. De boodschap is belangrijker dan de vormcorrectheid.

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

Zie ook: verder in hoofdstuk 5 'Leerautonomie, actief leren en differentiatie'.

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

Een sterke taalomgeving creëren

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

2.2.8 Enkele suggesties van mogelijke spreek- en gespreksactiviteiten

Beschrijvend niveau:

- Zichzelf voorstellen aan de hand van een aantal items (bv familie, studies, vrije tijd, smaak, een dag beschrijven ...)
- Anderen voorstellen – familie voorstellen
- Een 'bijzondere' sport beschrijven – beschrijven welke sport je beoefent – over je vrije tijd spreken
- Vertellen wat je deed/zal doen tijdens de vakantie
- Je plannen voor het weekend beschrijven
- Iets uitvinden en beschrijven
- Een weerbericht brengen
- Een keuze maken en zeggen waarom je dat kiest
- Zeggen wat in een film/lied... gezien/gehoord werd
- Je mening geven (over een film, een lied, een personage ...)
- Een regio voorstellen – je stad/dorp voorstellen – je favoriete film voorstellen – een monument voorstellen
- Beschrijven wat je wil worden en waarom
- Een hotel becommentariëren
- ...

Structurerend niveau:

- Een daguitstap organiseren, beschrijven, presenteren
- Een gebruiksaanwijzing opzoeken en verduidelijken
- Een reclamespotje maken
- ...

Bij gespreksvaardigheid kunnen dezelfde onderwerpen aan bod komen, maar in interactie:

- Informatie vragen en geven
- Boodschappen doen
- De weg uitleggen
- Reserveren
- Telefoneren
- In een werkatelier rondleiden, vragen beantwoorden, veiligheidsvoorschriften verduidelijken
- ...

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

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

- Communicatiespellen

Bij deze spellen kunnen we een onderscheid maken tussen spellen die gebaseerd zijn op een 'information gap' (een leerling moet overleggen met een partner om een probleem op te lossen, zoals het oplossen van een puzzel, het maken van een tekening, dingen in een bepaalde volgorde plaatsen, de verschillen vinden tussen twee afbeeldingen, een formulier invullen etc.) en spellen die afkomstig zijn van radio en televisie (Zeg eens Euh, De drie wijzen, etc.).

- *Questionnaires* (pairwork - rallye communicatif - carousel ...)

'Questionnaires' kun je zelf opstellen maar je kunt ook de leerlingen aan het werk zetten om er eentje te maken. (bv. Je laat hen een lijstje vragen maken van dingen die ze willen weten over hun klasgenoten: Op wie lijk je? Wat eet je voor ontbijt ...) Deze werkvorm heeft het voordeel dat hij aangepast kan worden aan het niveau van de leerlingen, aan een zeer gevarieerd gamma van thema's en aan het leerdoel (het inoefenen van grammaticale structuren, aanbrengen van nieuwe woordenschat, evaluatie van kennis over culturele achtergrond). De resultaten van deze spreekactiviteit kunnen dienen als basis voor andere activiteiten (bv. een geschreven rapport, een discussie of een presentatie).

2.2.10 Hoe kan je op een gedifferentieerde manier spreek- en gespreksvaardigheid trainen?

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

De aard van de opdracht:

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

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

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

om de draad kwijt te raken. Bij spreekoefeningen kunnen spreekkaders dus ook een zinvolle ondersteuning zijn.

De omstandigheden:

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

De kwaliteit van het product:

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

2.3 Schrijven

2.3.1 Hoe implementeer je de taakgerichte benadering in schrijfopdrachten?

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

Voorbeeld van een taaltaak:

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

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

2.3.2 Hoe belangrijk is schrijfvaardigheid in tso-richtingen?

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

Een eenvoudig briefje of een eenvoudige e-mail om iemand te bedanken voor geboden hulp, voor een cadeautje, om te verontschuldigen voor een verjaardag ... Een briefje om iets te vertellen of te vragen: over het weer, over een verjaardagsfeestje, een verblijf tijdens de vakantie ...

Ook het interactieve schrijven hoort hierbij zoals deelnemen aan een eenvoudige chatsessie en daarbij de chatpartner om info vragen zoals leeftijd, welke school, welke hobby's en idolen.

Voorbeelden van eenvoudige mededelingen zijn: een briefje op het prikbord van een camping over een gevonden of verloren voorwerp, een aankondiging van een sportwedstrijd ...

Voorbeelden van beschrijvingen zijn: een routebeschrijving voor een buitenlandse gast, de beschrijving van een excursie of van een bijzondere gebeurtenis.

Ten slotte vullen leerlingen standaardformulieren in zoals de aangifte van een verloren voorwerp op het politiekantoor, het aanvragen van een nieuwsbrief, zich registreren op de website ...

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

2.3.3 **Hoe kies je de schrijftaken?**

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

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

Voor de leerlingen van Handel en Handel-talen wijs je op het belang van vormcorrectheid. Meer dan de leerlingen uit de andere tso-studierichtingen streven ze naar een verzorgd taakgebruik.

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

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

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

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

De leerlingen hebben de mogelijkheid en de gelegenheid gekregen en hebben dus geleerd met die instrumenten te werken. Derhalve moeten die gelegenheden en mogelijkheden aangeboden worden. M.a.w. het zou niet zinvol zijn dat, bij schriftelijke productietaken (en eventueel toetsen), de leerlingen niet over de bovengenoemde hulpmiddelen zouden beschikken.

Schrijfkaders (*schéma de production écrite*) en instructiekaarten kunnen de leerlingen helpen.

Ziehier twee voorbeelden van een **schrijfkader**: *Description*

*Un ... est ...
Une caractéristique de ce ... est ...
Ceci veut dire que ...
Une autre caractéristique importante est ...
Un ... n'est pas ...*

Un ... est ...
Une caractéristique de ce ... est ...
Ceci signifie que ...
La fonction de ... c'est ...
... sert à ...
Il est ... (taille, forme, couleur, ...)

Een **instructiekaart** kan de leerlingen helpen om (complexere) schrijfoopdrachten stapsgewijze uit te voeren:

Fasen	
1	Oriënteren
1.1	Algemeen: <ul style="list-style-type: none"> * Wat is het doel? * Wie gaat dit lezen? * Welke stijl?
1.2	Terugkijken: <ul style="list-style-type: none"> * Heb ik reeds zo'n opdracht uitgevoerd? * Welke zijn de eventuele moeilijkheden of te vermijden fouten?
1.3	Vooruitzien: <ul style="list-style-type: none"> * Aandachtspunten? * Structuur?
2	Vorbereiden
2.1	Onderwerp?
2.2	Hoofdgedachte?
2.3	Belangrijke informatie?
3	Uitvoeren
3.1	Schema maken: <ul style="list-style-type: none"> * Wie? * Wat? * Waar? * Wanneer? * Hoe?
3.2	Indeling: <ul style="list-style-type: none"> Inleiding Midden Slot
3.3	Aandacht voor alinea's, woordkeuze, zinsbouw, spelling, lay-out ...
3.4	Herlezen en corrigeren
4	Reflecteren
4.1	Terugkijken: <ul style="list-style-type: none"> Inhoud goed voorbereid? Problemen?

Welke **schrijfoopdrachten** komen in aanmerking?

- persoonlijke vragenlijsten/enquêtes laten invullen (gebruik van volledige zinnen);
- een reservatiefiche online invullen;
- romans-photos aanvullen;
- cartoons of BD: invullen ballonteksten;
- een weekagenda invullen met wat ze gedaan hebben en zullen doen;
- info n.a.v. een telefoongesprek noteren;
- teksten "opblazen" (al dan niet met aangereikte woorden) of reduceren;
- beschrijven van foto's, tekeningen, enz.;
- teksten "kleuren": register of stijl wijzigen;
- persoonlijke vragenlijsten, enquêtes laten invullen (gebruik van volledige zinnen);
- tekenfilmpje zonder geluid laten bekijken. Taak: verhaaltje schrijven;
- met "jumbled texts" werken: door elkaar gehaspelde teksten weer samenstellen (bv. korte verhaaltjes) en desgevallend aanvullen;
- verhalen schrijven gebruik makend van de "*Grille de Quintilien*";
- "matrijsopdrachten": transfer vertrekend van modellen (advertenties, gedichten, verhalen, reclame, enz.) = aan de hand van voorbeelden en bouwstenen creatieve teksten maken;
- correspondentie: van postkaarten tot korte brieven.
 bv.: indelen in pairs - leerlingen schrijven naar andere een postkaart (uitnodiging, bericht waarop kan worden geantwoord)
- een brief beantwoorden (bv: een uitnodigen aanvaarden of een ander afspraak voorstellen);
- brieven schrijven aan de hand van hulpmiddelen (voorbeeldbrief, uitdrukkingen, tekstblokken ...);
- een recept uitschrijven;
- droomjongen/meisje laten beschrijven;
- een kort artikel schrijven;
- commentaar op foto's, teksten, films, lectuur laten schrijven;
- een kattebelletje schrijven;
- reageren op een blog/forum;
- ...

Voorbeelden van verschillende opdrachten:

Niveau A2: *Un message*

Tu vas écrire 3 cartes postales. Pour chaque carte, tu écris 6 phrases (+ salutations).

Ce tableau peut t'aider.

	Carte 1	Carte 2	Carte 3
Qui envoie?	<i>Toi</i>	<i>Toi</i>	<i>Toi</i>
Tu envoies à qui?	<i>A tes grands-parents</i>	<i>A un(e) copain/copine</i>	<i>A ton professeur</i>

Tu es à	<i>Bredene</i>	<i>La Roche-en-Ardenne</i>	<i>Paris</i>
Météo	<i>Soleil et un peu de pluie</i>	<i>Vent et pluie</i>	<i>Très beau temps</i>
Activités	<i>Hier: plage Aujourd'hui: vélo, go-kart Demain: visiter Bruges</i>	<i>Hier: promenade en forêt Aujourd'hui: rencontrer Anne-Sophie Demain: visiter Durbuy</i>	<i>Hier: arrivée en Thalys Aujourd'hui: la Tour Eiffel et les Champs-Élysées Demain: Le Louvre</i>
Temps à employer	<i>Présent, passé composé, futur proche</i>	<i>Présent, passé composé, futur proche</i>	<i>Présent, passé composé, futur proche</i>

2.3.5 Hoe kan je differentiëren in schrijfvaardigheid?

De moeilijkheidsgraad van de schrijfo opdracht wordt niet alleen bepaald door de tekst(kenmerken), maar ook door de opdracht en de omstandigheden waarin de opdracht wordt uitgevoerd en door de verwachte kwaliteit van het schrijfproduct (zie beheersingsniveaus 1ste graad) :

"De opdracht kan veel of weinig ondersteuning bieden:

- halfopen opdrachten met ruime inbreng van de leerling waarbij zij gebruik maken van ondersteunende modellen;
- open opdrachten waarbij de leerling zelfstandig te werk gaat. De leerling gebruikt het model als vertrekpunt waarop hij verder kan borduren.

De **omstandigheden** kunnen de schrijfo opdracht vergemakkelijken:

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

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

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

2.3.6 Welke zijn de voordelen van samenwerken?

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

2.3.7 Zijn dictées zinvol?

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

Andere, meer speelse vormen zoals een loopdictee¹, kunnen zeer nuttig zijn en zijn zeer motiverend voor de leerlingen: je groepeerd de klas in 'pairs' en brengt een tekst aan die niet zichtbaar is voor de rest van de klas. Leerling A loopt naar de tekst en leest een deel, loopt dan naar leerling B en zegt wat hij heeft gelezen. Leerling B schrijft het neer. Met een beurtrol werken ze zo de hele tekst af en helpen elkaar bij moeilijker woorden. De leerlingen memoriseren zowel de inhoud als de schrijfwijze.

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

2.3.8 Hoe belangrijk is vormcorrectheid?

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

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

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

2.3.9 Hoe beoordeel je schrijfproducten?

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

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

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

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

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

Respect des consignes	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Message/contenu	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Richesse du vocabulaire	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Correction grammaticale	0	0,5	1	1,5	2		
Orthographe	0	0,5	1	1,5	2		
Articulation du texte (articulateurs)	0	0,5	1	1,5	2		

2.3.10 Hoe beoordeel je de schrijfproducten van dyslectische leerlingen?

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

Deze leerlingen ervaren niet alleen problemen met spelling, ook hun leestempo of hun leesbegrip in het algemeen verloopt moeilijker. Belangrijk is dat je evaluatie valide is en dat dyslectische leerlingen niet op alle

¹ DAVIS, P. & RINVOLUCRI, M., *Dictation*, CUP, Cambridge, 1988.

toetsvragen hun punten verliezen omdat hun spelling niet voldoet. De evaluatiecriteria voor dyslectische leerlingen kunnen zijn: input, variatie en uitgebreidheid van woordenschat en structuren.

3 Didactische wenken voor de overkoepelende doelstellingen

3.1 De interculturele component

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

In het *basisonderwijs* ligt de nadruk op het ontwikkelen van de communicatieve vaardigheden en het inoefenen van basisfuncties, - structuren en - woordenschat. Maar via lees- en luisterteksten en korte gespreksituaties verkennen de leerlingen de Franstalige wereld en wordt er naar een gezond evenwicht tussen taal en (culturele) inhoud gestreefd. In de *eerste graad* verwacht men dat de leerlingen belangstelling tonen voor de aanwezigheid van moderne talen in hun leefwereld, dat ze gevoelig worden voor verschillen en overeenkomsten met hun eigen leefwereld. Ze houden langzamerhand rekening met verschillen in omgangsvormen en taalgebruik. Ze stellen zich open voor de esthetisch component van teksten. Ze ontdekken meer en meer de Franstalige cultuur aan de hand van tv- en radioprogramma's, teksten, liedjes, eenvoudige gedichten, fragmenten uit films en verhalen en websites.

Het is dus goed uit te gaan van de door de leerlingen reeds gekende Franstalige cultuur maar het is essentieel die kennis en inzichten steeds bij te sturen en te verruimen. Als jongeren niet van meet af aan kennis en inzicht in die Franstalige wereld en bij uitbreiding in de multiculturele maatschappij krijgen, worden ze geen evenwichtige deelnemers aan die maatschappij. Stereotiepe ideeën over de Franstalige wereld worden kritisch bekeken en oorspronkelijke visies verruimd door middel van luister- en leesmateriaal.

De keuze van geschikt lesmateriaal is hier belangrijk. Authentieke teksten zoals artikels uit kranten en tijdschriften, affiches, folders ... geven ons een beeld van de culturele werkelijkheid van de Franstalige wereld. Dat houdt in dat de diversiteit eigen aan de samenleving ook uit de materiaalkeuze spreekt. Als dat materiaal bovendien een realistische voorstelling geeft en aansluit bij de belangstelling van onze leerlingen, als we daarbij zorgen voor duiding en reflectie, dan creëren we mogelijkheden om te werken aan die interculturele competentie. Dit wil zeggen dat we leerlingen de kans geven om te groeien en efficiënt te communiceren in de doeltaal.

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

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

3.1.1 Ze kunnen ontdekken en herkennen

- Wallonië, Frankrijk en andere Franssprekende landen of regio's als toeristische bestemming;
- de aanwezigheid van inwijkelingen en toeristen uit die landen en regio's;

- familie, vrienden en kennissen over de taalgrens en in het buitenland;
- tv- en radioprogramma's voor hun leeftijd;
- lectuur: bijvoorbeeld strips, tijdschriften en kranten die de ouders kopen ...;
- muziek: actuele Franstalige hits en evergreens;
- websites die hen zowel informatie als leer- en oefenmateriaal bieden;
- enz.

3.1.2 Cultuurverschillen in de dagelijkse omgang

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

Vb.:

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

Vb.: Er wordt gezoend - ook door mannen - bij een ontmoeting.

- Nederlandstaligen kunnen voor hen afstandelijk en koel overkomen. Het hoort immers tot de beleefdheidscode van Nederlandstaligen dat ze hun gesprekspartners zwijgend aanhoren tot deze volledig gedaan hebben met spreken. Franstaligen daarentegen laten hun instemming blijken nog terwijl de andere spreekt ("*Oui, d'accord*" / "*Tout à fait*" / "*C'est ça*"). Zij herhalen de woorden van hun gesprekspartner om zijn formulering te ondersteunen, verder op te bouwen. Het is hun manier om te laten blijken dat zij aandachtig luisteren. Oogcontact is belangrijk.
- Wanneer ze de telefoon aannemen, dienen Nederlandstaligen zich eerst te melden en te zeggen wie ze zijn. Franstaligen zeggen meestal gewoon "*Allô?*" en wachten tot de andere hun naam uitspreekt of die van de persoon met wie hij/zij wenst te spreken. Zo schermen zij hun "privacy" af.
- Uit een reactie als alleen maar "*oui*" mag men weliswaar afleiden dat de gesprekspartner het betoog volgt, maar niet noodzakelijk dat hij met het gezegde instemt. Dit laatste is integendeel wel het geval indien hij deze "*oui*" herhaalt en bijvoorbeeld zegt "*Oui, d'accord, ça va!*". Uiteraard speelt ook de intonatie een belangrijke rol.
- Franstaligen houden er niet van abrupt te worden aangesproken. Vooraleer de weg te vragen zal men bijvoorbeeld de persoon groeten :
"*Bonjour, madame. excusez-moi. la rue Pasteur, s'il vous plaît?*"
Het gebruik van de *conditionnel* en dank- en beleefdheidsformules zijn dus belangrijk.

3.1.3 Feitenkennis

Een zekere feitenkennis met betrekking tot Franstalige landen en regio's en met betrekking tot aspecten van het dagelijks leven komen automatisch aan bod naar aanleiding van gebruikte teksten, visuele en auditieve media. Feitenkennis is geen doel op zich maar een middel om de doelstellingen te realiseren.

Bij lezen en luisteren kan je bv. aandacht besteden aan de zogenaamde kennis van land en volk, dagelijks leven, gewoonten, belangrijke gebeurtenissen, toeristische wetenswaardigheden, aan afkortingen en letterwoorden, taalregisters, lichte afwijkingen van de standaardtaal Afhankelijk van de behandelde teksten kunnen de leerlingen typische begrippen ontdekken zoals vb. *RATP, Île-de-France, banlieue, HLM, collège* Deze opsomming is uiteraard slechts exemplarisch. Bij deze cultuuruitingen horen ook beleefdheidsconventies (tutoyeren, vouvoyeren, groeten ...) en sociale conventies. Bij het lezen en beluisteren van authen-

tieke teksten in de vreemde taal breiden de leerlingen niet alleen hun taalkennis, maar ook hun kennis van de wereld uit.

3.1.4 Artistiek-literaire teksten

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

3.2 De taalkundige component: woordenschat en grammatica

Om efficiënt te communiceren in de vreemde taal moet men over woordenschat beschikken en grammaticale structuren kunnen herkennen (lezen, luisteren) en gebruiken (spreken, gesprekken voeren en schrijven). Het volstaat niet om woorden te leren en grammaticale regels toe te passen om de opgedane kennis ook te kunnen inzetten en te gebruiken in taalsituaties. Zo volstaat het bv. niet alle woorden van een tekst te begrijpen om de tekst te begrijpen of kledingstukken te kunnen benoemen om een verkoopgesprek te voeren in een kledingszaak. Efficiënt woordenschat- en grammaticaonderwijs beperkt zich dus niet tot het leren van woorden/vormen en het toepassen van regels in gesloten oefeningen. Gesloten oefenvormen moeten uitmonden in **taaltaken** waarbij de leerlingen het geleerde inzetten om hun communicatief doel te bereiken¹.

Voorbeeld van een taaltaak waarin het gebruik van bv. *passé composé* en *imparfait* aan bod komt: “Je vriendin vraagt zich af of het fijn is bij de jeugdbeweging. Ze twijfelt of ze zelf ook lid wil worden. Probeer haar te overtuigen door te vertellen over jullie laatste kamp. De tekeningen kunnen je daarbij helpen.”

WOORDENSCHAT

3.2.1 Hoe pak je best woordenschat aan?

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

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

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

¹ Zie ook VVKSO, Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen, M-VVKSO-2007-062, p. 7- 9.

Het is niet omdat leerlingen een Nederlandse vertaling van een woord krijgen dat ze ook daadwerkelijk begrijpen wat een woord betekent. Bovendien zouden de leerlingen de indruk kunnen krijgen dat “begrijpen” gelijk staat met “kunnen vertalen”, wat zeker niet het geval is. Of ze zouden kunnen denken van het Nederlands te moeten vertrekken en te vertalen om productieve opdrachten uit te voeren. Het woord herformuleren en gebruiken in verschillende contexten is bijgevolg veel meer aangewezen. Het veelvuldig gebruik van tekeningen en foto's is eveneens zinvol. Ook hier komt de noodzaak van activerende werkvormen om de hoek kijken. De eenvoudigste variant “denken-delen-uitwisselen” is in alle situaties te gebruiken en vraagt niet om ingewikkelde voorbereidingen. Deze techniek verloopt volgens het volgende stramien:

- de leraar stelt een open vraag;
- de leerlingen krijgen even individuele nadenkijd en noteren bij voorkeur het antwoord;
- vervolgens krijgen ze de gelegenheid om even uit te wisselen met hun buurman;
- pas dan brengen ze het antwoord klassikaal.

Woordfrequentie is naast het passen in de communicatieve doelstelling de belangrijkste norm om te beslissen of een woord al dan niet aangeboden wordt. Het heeft geen zin om leerlingen weinig frequente woorden te laten studeren. Je mag het (communicatieve) taalaanbod echter niet systematisch tot frequente woorden beperken. Dat zou het taalaanbod te onnatuurlijk maken. Voor de (communicatieve) leeractiviteiten, bv. in luister- en leesteksten, kunnen dus heel wat meer woorden voorkomen (en ad hoc uitgelegd/verklaard/vertaald worden). Sommige leerlingen zullen die oppikken. Wie welke woorden opneemt, is onvoorspelbaar en verschillend per leerling. Hier liggen kansen voor incidenteel leren. Je maakt wel een duidelijk onderscheid tussen de woorden die de leerlingen moeten kunnen begrijpen (receptieve woordenschat) en de woorden ze zeker moeten kunnen gebruiken (de actief te kennen woordenschat die ook actief ingeoeft wordt).

3.2.2 Hoe ga je om met woordenschatlijsten?

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

3.2.3 Hoe leer je de leerlingen een woordenboek gebruiken?

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

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

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

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

Nuttige sites voor het inoefenen van woordenschat:

- <http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm>
- <http://lexiquefle.free.fr/>

GRAMMATICA

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

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

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

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

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

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

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

Opbouw betekent dat:

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

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

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

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

Marc:	<i>Je les branche sur une prise de courant ordinaire. Deux heures après, je peux les utiliser. Et ma voiture, je peux la conduire à 20 km à l'heure!</i>
Bruno:	<i>Je peux l'essayer, ta voiture?</i>
Marc:	<i>Non, tu peux la regarder mais je ne la prête pas.</i>

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

Een voorbeeld van een eenvoudige contextueel invuloefening, op niveau van transfer, van dezelfde auteur, die de referentiële functie van het persoonlijk voornaamwoord ook illustreert: het dient om herhalingen te vermijden¹:

DANS LA COUR DE RECREATION

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

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

3.2.6 Hoe hebben de leerlingen geleerd te reflecteren over het functioneren van de taal? (grammaticale "voorgeschiedenis")

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

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

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

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

3.2.7 **Waarom een contextuele benadering van grammatica?**

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

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

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

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

3.2.8 **Wat is een goede spraakkunstregel?**

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

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

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

3.2.9 **Mag je nog driloefeningen geven?**

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

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

3.2.10 **Mag je vertalingen geven en vertalingen vragen?**

Met vertalingen spring je beter voorzichtig om. Ze leiden vaak tot gezochte, onnatuurlijke zinnen. Bovendien zijn bepaalde structuren erg moeilijk te vertalen. Het is best bij de leerling geen reflex van woordelijk vertalen te ontwikkelen.

Vertaal oefeningen kunnen enkel nuttig zijn als het gaat om betekenseenheden bv. *'J'ai quinze ans.'*

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

3.3 De strategieën

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

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

3.3.1 Taken gericht op het oefenen van luister- en leesstrategieën

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

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

Bij luister- en leesoefeningen is het daarom zinvol om regelmatig opdrachten te kiezen die expliciet gericht zijn op het oefenen van bepaalde strategieën (zie Deel 1, p. 17 Lu 10 en p. 21 Le 10) waarbij de leerlingen zoveel mogelijk (gekende talige en niet-talige) informatie proberen te gebruiken om de boodschap globaal te begrijpen. Bij het oefenen van strategieën gaat de aandacht in de eerste plaats naar wat de leerlingen al kennen/begrijpen: dit zal het verwerken van nieuwe informatie (ook van onbekende woorden) vergemakkelijken. Naarmate de leerlingen deze strategieën spontaan en zelfstandig gaan inzetten, kan je dit soort opdrachten afbouwen en bij de controle van het tekstbegrip de leerlingen laten uitleggen hoe ze te werk gegaan zijn om de taak uit te voeren.

A. Opdrachten voor voorspellend of anticiperend luisteren/lezen zijn gericht op het activeren van voorkennis (Cf. Deel 1, p. 17 Lu 10 en p. 21 Le 10): hypothesen vormen over de inhoud van de tekst. Ervaren luisteraars/lezers proberen op basis van hun voorkennis (talige en niet-talige), op basis van wat ze al weten nieuwe informatie te achterhalen. Om voorkennis te activeren, kan je voor het eigenlijke lezen (met of zonder tekst) of voor een eerste beluistering:

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

Hypothesen vormen over de inhoud van de tekst is uiteraard alleen zinvol bij teksten waarvan de inhoud tot op zekere hoogte voorspelbaar is:

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

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

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

B. Opdrachten voor oriënterend of verkennend lezen (skimmen): (Cf. Deel 1, p. 21 Lezen Le 10: gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst)

Bij oriënterend lezen proberen ervaren lezers een algemeen beeld van de tekst te krijgen. In plaats van woord voor woord (of lineair) te lezen, leest men de tekst eerst concentrisch, van 'buiten naar binnen'; men bekijkt de tekst in zijn geheel om de tekstsoort, het globale onderwerp, de hoofdgedachte te achterhalen. Bij een eerste verkennende lectuur, kan je de leerlingen vragen om op basis van het algemeen beeld van de tekst (lay-out, illustraties ...) voorspellingen te doen over de tekstsoort (horoscoop, krantenartikel, recept ...) en hen vragen laten formuleren waarop de tekst mogelijk een antwoord zal geven. Op deze manier leren de leerlingen tekstonafhankelijke¹ vragen stellen: ze leren doelgericht (in functie van de gestelde vragen) lezen en zijn dus meer gefocust op de inhoud, de belangrijkste informatie zonder zich te laten afleiden door details en onbekende taalelementen. Bij een eerste verkennende lectuur, kan je de aandacht trekken op opvallende tekstonderdelen (titel, ondertitels, het kopje, tussentitels, illustraties, foto's, tekeningen, grafieken, onderschriften bij illustraties, vet- of schuingedrukte woorden ...) en de leerlingen hieruit het onderwerp, de hoofdgedachte, de tekstsoort ... laten afleiden. Enkele voorbeelden:

- de herkomst (de bron) van de tekst (bv. krant, jongerentijdschrift ...) en andere tekstenkenmerken bevragen om de bedoeling van de auteur (informerend, overtuigend, instruerend ...) te achterhalen en/of af te leiden tot welk lezerspubliek (volwassenen, kinderen, mannen, vrouwen ...) de auteur zich richt;
- illustraties en niet talige informatie (typografische tekstenkenmerken zoals anders gedrukte woorden, lay-out ...) laten bekijken om hieruit informatie m.b.t. de inhoud (onderwerp, hoofdgedachte ...) af te leiden; (Cf. Deel 1 p. 17 Lu 10 en p. 21 Le 10: gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal);
- verband(en) laten zoeken en uitleggen tussen verschillende tekstelementen (titel en illustratie, titel en tussentitels, titel en kopje ...). Zo kan men bv. titels, uitspraken of kernwoorden met overeenkomstige tekstdelen laten verbinden;
- ...

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

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

C. Bij luisteroefeningen komt de **oriënterende of verkennende fase** erop neer dat de leerlingen bij een eerste beluistering de aandacht richten op de belangrijke parameters van het gesprek: wie spreekt tegen

¹ Een tekstonafhankelijke vraag vraagt naar een element dat de leerlingen gemakkelijk kunnen terugvinden in de tekst. De vraag is richtinggevend (bv. Waarom is X ontgoocheld? Hoe laat sluit de winkel? Enz.). Tekstonafhankelijke vragen kan men bij elke tekst gebruiken (Waarover gaat de tekst?, De W-vragen: Wie? Wat? Wanneer? Waar? Waarom? Heeft het verhaal een happy end? enz.). Tekstonafhankelijke vragen veronderstellen een groter abstractievermogen. Via tekstonafhankelijke vragen leren de leerlingen zelf vragen stellen bij de tekst (= strategisch gedrag).

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

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

D. Bij selectief of zoekend luisteren lezen (scannen) is de luisteraar/lezer op zoek naar een antwoord op een welbepaalde vraag (bv. Hoe laat vertrekt de eerstvolgende trein naar Parijs?) of naar relevante informatie (bv.: Stelt men in dit interview ook vragen over de jeugd van de geïnterviewde?). De luisteraar/lezer besteedt enkel aandacht aan bepaalde passages die een antwoord kunnen geven op zijn vraag. Deze manier van luisteren/lezen gebruikt men vaak bij het lezen van zogenaamd functionele teksten (uurtabellen, openingsuren, brochures, zoekertjes ...). Opdrachten voor selectief lezen richten de aandacht van de leerlingen op tekstelementen die ze begrijpen of waarvan ze de betekenis kunnen achterhalen. Bij dergelijke opdrachten (informatie terugvinden in bv. dienstregelingen van openbaar vervoer, stadsplannetjes, brochures, activiteitenkalenders, recepten ...) oefent men de strategie "zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen" (Deel 1, p. 17 Lu 10 en p.21 Le 10). Het is belangrijk dat je ook goed aangeeft aan de leerlingen dat ze bij dit soort oefeningen niet elk woord moeten begrijpen, maar enkel die informatie moeten terugvinden die voor hen op dit ogenblik belangrijk is (om de taak te kunnen uitvoeren).

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

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

- het herlezen van passages die men omwille van één of andere reden niet van de eerste keer begrepen heeft (Cf. deel 1 p.21 Le 10: onduidelijke passages herlezen). Deze leesstrategie kan je aansturen: als je merkt dat een leerling een passage niet begrepen heeft, kan je de leerling aansporen om de passage te herlezen i.p.v. zelf bijkomende uitleg te geven of een andere leerling te laten antwoorden;
- tijdens het lezen, legt de lezer voortdurend verbanden tussen wat hij reeds gelezen heeft en nieuwe informatie/gegevens (bv. Ils font etc Naar welk woord verwijst "ils"?). De lezer controleert voortdurend zijn tekstbegrip;
- bij een lineaire lectuur is het niet noodzakelijk elk woord te begrijpen. Zeker in een vreemde taal zal de tekst vaak onbekende woorden bevatten;
- vooraleer een beroep te doen op externe hulp (van de leerkracht, een medeleerling, een woordenlijst of een woordenboek), past de lezer verschillende woordraadstrategieën toe om zelf de betekenis van ongekende woorden te achterhalen:
 - gelijkenis met andere talen: lijkt het woord op een gekend woord? (transparante woorden, internationalismen, woorden van dezelfde familie);
 - de context van de tekst of de zin: verder lezen, terugkoppelen naar de vorige zin of nadenken over het verband tussen het woord en het globale onderwerp kan soms duidelijkheid brengen. Om woordraadstrategieën te kunnen toepassen moet de context voldoende informatie bieden; m.a.w. de tekst mag niet te moeilijk zijn en moet voldoende bekende elementen bevatten. Woordraadstrategieën kunnen in alle taallessen geoefend worden, ook in woordenschatlessen, oefeningen op taalkennis Het volstaat dat de leerkracht niet te vlug de verklaring geeft, maar leerlingen op weg helpt om de betekenis zelf te ontdekken.
 - het raadplegen van een woordenlijst of een woordenboek: het raadplegen van een woordenboek is een vaardigheid die de nodige oefening vraagt. Leerlingen moeten leren dat het niet altijd nodig is een woordenboek te raadplegen (zie woordraadstrategieën), maar dat het

raadplegen van een woordenboek soms wel onontbeerlijk is. Het gebruik van een woordenboek vereist kennis van gebruikte afkortingen, symbolen En de keuze van de betekenis van een woord in een bepaalde context is op zich een oefening in selectief lezen die (lees)tijd vraagt. De eerste woordenboekoefeningen gebeuren dan ook bij voorkeur onder begeleiding.

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

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

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

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

- kernwoorden noteren;
- uitspraken in de volgorde van de tekst zetten;
- een '*grille d'écoute*' met kernwoorden aanvullen.

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

3.3.2 Welke strategieën helpen leerlingen om competentere sprekers te worden?

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

Daarnaast moeten leerlingen ook strategieën ontwikkelen om hun presentatie boeiend te maken voor de luisteraars. Hierna volgen een aantal aspecten waarvan je de leerlingen kunt bewust maken en waarin je hen begeleidt. Hoe pas ik mijn tekst aan aan het niveau van de luisteraar (niet te veel, niet te weinig informatie, juiste register)? Waarop moet ik letten tijdens het geven van een spreekbeurt (enthousiasme, tempo,

volume, intonatie, articulatie en uitspraak, variatie in woordgebruik, accuraat en vlot taalgebruik, lichaams-taal, oogcontact)? Mag ik humor gebruiken? Welke visuele en auditieve ondersteuning gebruik ik?

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

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

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

3.4 De attitudes

Vakgebonden attitudes zijn attitudes eigen aan het vak.

Attitudes hebben betrekking op een ingesteldheid, op een bereidheid, op een 'zijn'. Om taaltaken uit te voeren zijn attitudes zoals spreek-, schrijf-, lees- en luisterbereidheid en ook spreekdurf noodzakelijk. Je stimuleert die bereidheid om te communiceren, om informatie uit te wisselen. Daartoe bied je voldoende oefenkansen en creëer je een veilig klasklimaat waarin leerlingen fouten mogen maken. Je stimuleert hen zoveel mogelijk de vreemde taal te gebruiken en je drukt ook je appreciatie uit voor inspanningen en vorderingen.

We onderscheiden drie observeerbare vakgebonden attitudes:

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

Bereid zijn om de doeltaal te gebruiken betekent:

bij lees- en luisteroefeningen:

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

bij gespreks-, spreekoefeningen: moeite doen om enkel de doeltaal te gebruiken en compensatiestrategieën te gebruiken:

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

bij communicatie in de klas:

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

2 De bereidheid tot taalzorg (ET 34*).

Aandacht hebben voor vormcorrectheid en nauwkeurigheid betekent:

- o notities verzorgen, gestructureerd en zo correct mogelijk noteren;
- o antwoordsleutels kritisch en correct hanteren;
- o ...

bij schrijftaken:

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

bij voorbereiding van gespreksopdrachten en spreekopdrachten:

- o juiste formulering vragen, opzoeken in model, woordenboek, lijst;
- o moeite doen om uitspraak te verzorgen;
- o vragen of nagaan hoe iets precies gezegd wordt;
- o modellen gebruiken;
- o ...

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

Dit houdt in:

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

Daarnaast zijn er ook nog drie minder direct observeerbare vakattitudes:

1 De leerlingen tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers (ET35*);

2 De leerlingen staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt (ET 36*);

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

Voorbeeld evaluatie van attitudes:

Naam :	Onvoldoende 0	Voldoende 1	Goed 2	Uitstekend 4	
Frans spreken tijdens de les	Je praat nooit Frans in de les, ook niet als de leerkracht het vraagt.	Je praat Frans alleen als de leerkracht het vraagt.	Je praat meestal Frans. Je doet een goede inspanning.	Je spreekt altijd spontaan Frans tijdens de les.	

Actieve inbreng in de les	Je doet geen moeite ...	Je werkt wel mee als ...	Je werkt graag mee ...	Je werkt héél graag aan opdrachten...	
---------------------------	-------------------------	--------------------------	------------------------	---------------------------------------	--

4 Evaluatie

4.1 Rol van de evaluatie in het onderwijs- en leerproces

De evaluatie heeft een dienende rol in het onderwijs- en leerproces. Evalueren betekent altijd terugkoppelen. Men wil de doeltreffendheid van het voorbije leerproces onderzoeken en er passende conclusies uit trekken:

- om te bepalen in welke mate leerlingen de leerplandoelstellingen bereikt hebben;
- om leerlingen te helpen bij een goede oriëntatie en studiekeuze;
- om waargenomen tekorten te remediëren;
- om het leergedrag van de leerlingen en het eigen onderwijsgedrag te optimaliseren.

4.2 Verschillende types van evaluatie

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

Scholen zijn onderworpen aan de wettelijke verplichting ervoor te zorgen dat de grote meerderheid van de leerlingen de door de overheid opgelegde eindtermen haalt. Door het correct uitvoeren van het goedgekeurd leerplan wordt automatisch aan deze verplichting voldaan. Om aan de overheid aan te tonen dat aan de wettelijke bepalingen werd voldaan, legt de school toetsen (en examens) voor. Dit zijn immers de documenten waaruit blijkt in welke mate de leerlingen de vooropgestelde doelen hebben bereikt. Toetsen en examens dienen dus een afspiegeling te zijn van wat de leerlingen moeten kennen en kunnen. Omdat attitudes zoals spreekbereidheid, spreekdurf, luisterbereidheid, zin voor precisie, zorg, enz. belangrijke voorwaarden zijn om tot succesvolle taalverwerving te komen, komen zij ook in aanmerking voor een deel van een evaluatiecijfer (zie 3.4 pp.38-39).

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

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

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

Gespreide evaluatie is een evaluatievorm waarbij de klassieke examens worden opgesplitst en vaardigheidstoetsen (of toetsen over grote leerstofgehelen) 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 functionele vaardigheden (woordenschat, spraakkunst, interculturele component). De leraar noteert zijn/haar bevindingen.

gen op een voor hem/haar haalbare manier in een evaluatieschrift. Daarbij is er regelmatige feedback of terugkoppeling naar de leerling. Deze gegevens dienen dan om, bv. op het einde van een trimester, een beoordeling uit te spreken over de taalvaardigheid van de leerling. Permanente evaluatie is een vorm van procesevaluatie. Diagnose voor groei en remediëring is het doel. Daarbij kunnen we ook de leerplangebonden attitudes verrekenen. De evaluatie van attitudes moet wel steeds met de nodige relativering gehanteerd worden. Het is een bijkomend aandachtspunt voor de leraar, dat heel wat organisatie met zich brengt. We richten ons dan op enkele aanwijsbare attitudes zoals de bereidheid om de doeltaal te begrijpen en te gebruiken, of de bereidheid tot vormcorrectheid.

Evaluatie is en blijft op de eerste plaats een verantwoordelijkheid van de leraar. Daarnaast zijn er vormen van **zelfevaluatie, peer evaluatie, co-evaluatie en reflectie**.

Peer evaluatie "is een proces waarin medeleerlingen die eenzelfde leerproces hebben doorgemaakt elkaar evalueren. Concreet betekent dit dat leerlingen elkaar gaan evalueren volgens vooraf bepaalde criteria." ¹ Een belangrijk voordeel hiervan is de grotere betrokkenheid van de leerlingen en een sterker bewustzijn van de criteria waaraan het product of de aanpak dienen te voldoen. **Zelfevaluatie** betekent dat de leerling zijn eigen aanpak of het eigen product evalueert. Belangrijk daarbij is dat hij ook betrokken wordt bij het proces van het bepalen van de criteria van een goed product. **Co-assessment** is een mengvorm waarbij de leerkracht en de leerlingen samen de criteria bepalen en effectief samen evalueren.

Bovendien is er de mogelijkheid van het aanleggen van een **portfolio**.² "Een didactische portfolio (voortgangsportfolio, 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.

4.3 Reproductie, transfer, creatief-communicatieve opdrachten

Zowel in de inoefenfase als bij de evaluatiefase onderscheiden we verschillende type opdrachten: opdrachten gericht op reproductie, opdrachten gericht op transfer en open communicatieve opdrachten. Die verschillende types behoren niet tot scherp afgebakende categorieën. Er bestaat een soort van continuüm.³

Reproductie

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

Transfer

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

De leerlingen begrijpen een nieuwe lees- of luistertekst die qua thema, woordenschat en grammaticale structuren aansluit bij wat eerder werd aangereikt. Zij kunnen met behulp van vroegere dialoogstructuren een nieuwe dialoog opbouwen; met behulp van modellen en bouwstenen kunnen ze nieuwe teksten schrijven.

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

² DELBAERE, J., "Portfolio als leerstrategie en alternatieve vorm van evaluatie", Artikel Didactische en Pedagogische Berichten 2006 2007, 7 juli 2009 (internet, www.sip.be/dpb/engels/index.htm).

³ VVKSO, Een Visie op het Onderwijs Moderne Vreemde Talen, 2007, p.14-17.

Hier moeten de leerlingen woordenschat toepassen in een nieuwe context, grammaticale structuren in een nieuwe situatie, zinnen bouwen met andere woorden. De context en de situatie worden aangereikt.

Creatief-communicatieve opdracht:

Bij deze opdrachten moeten de leerlingen geleerd materiaal gebruiken in nieuwe en concrete situaties. Zij krijgen een opdracht waarbij ze op een zelfstandige manier met het materiaal omgaan. Het begrip 'correct kunnen gebruiken in nieuwe contexten' staat hier centraal. Voorbeeld: een leerling moet de weg uitleggen. Daarbij gebruikt hij een stadsplannetje.

Essentieel in een creatief-communicatieve opdracht is dat de opdracht zo authentiek mogelijk is. Dat wil zeggen dat zij een bepaalde situatie aangeeft, een doelpubliek, en een doel. Een voorbeeld: je schrijft een kaartje naar je vriendin. Daarin vertel je over je vakantie. De leerlingen kunnen zich baseren op 5 tekeningen.

Werk zoveel mogelijk naar opdrachten van het derde niveau toe. Strikte reproductietaken kunnen als opstap, eventueel in een tussentijdse evaluatie, maar zijn zoveel mogelijk te mijden in een eindevaluatie¹. Uiteraard moet je hierbij rekening houden met de mogelijkheden van je leerlingen.

KENNISGERICHTE OPDRACHTEN	TRANSFEROPDRACHTEN	COMMUNICATIEVE OPDRACHTEN
geïsoleerde taalelementen, geen context	bepaalde 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 taalbeheer- sing: formele en inhoudelijke ele- menten (integratie van kennis en vaardigheden)	gericht - op het geven van een boodschap / het overbrengen van informatie (wat?) - aan iemand (voor wie?) - in een bepaalde vorm (de tekst- soort : hoe?)
→ eerder vermijden in summa- tieve toetsen	→ moeten overwegen in summatieve toetsen	

4.4 Integratie van kennis en vaardigheden

Kennis en vaardigheden zijn nauw verweven. Het gaat niet om aparte circuits. Leerlingen hebben bepaalde woordenschat nodig, moeten beschikken over grammaticale structuren, moeten kijken op de opbouw van bepaalde soorten gesprekken of tekstsoorten om vaardig te zijn: te kunnen spreken, gesprekken voeren, schrijven, lezen en luisteren. Het is aan de leerkracht om hierover te waken en om opdrachten te geven die uitdagend zijn en tegelijkertijd relevant voor het niveau van de leerling.

Het is eveneens nodig aandacht te hebben voor het vereiste verwerkingsniveau (beschrijvend - structurend) van de opdrachten. Voorbeelden :

- De tekststructuur en –samenhang herkennen (beschrijvend niveau): aanvullen van een structuurschema dat nauw aansluit bij de structuur van de tekst met hoofdzaken en relevante informatie.
- Informatie op overzichtelijke wijze ordenen (structurend niveau): aanbrengen van een nieuwe ordening in de tekst : elementen van een tekst in hun chronologische volgorde herstellen.

¹ Onder eindevaluatie verstaan we de wijze waarop de school de afronding van de evaluatie organiseert: proefwerken, summatieve proeven.

4.5 Verhouding van kennis – vaardigheden

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

Bij een betrouwbare evaluatie zullen de vaardigheden dan ook duidelijk zwaarder doorwegen. Ze situeren zich vooral in de tweede en derde fase (die van de transfer en het creatieve)¹. De processen die leiden tot het realiseren van die doelstellingen, verlopen zoveel mogelijk via authentieke taaltaken en zijn moeilijk op te splitsen in ‘kennis’ en ‘vaardigheden’.²

4.6 Rapportering

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

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

4.7 Welke zijn de kenmerken van een goede evaluatie?

4.7.1 Validiteit

Validiteit is de mate waarin de toets meet wat hij beweert te meten. Een **belangrijk kenmerk** van een ‘valide’ toets is zijn representativiteit, zijn **graad van overeenkomst met de leer- en opleidingsdoelen**, m.a.w. toetsen en examens dienen dus een afspiegeling te zijn van wat de leerlingen moeten kennen en kunnen. De output van de toets moet de leraar toelaten na te gaan in welke mate de leerling in staat is de doelen te realiseren of de relevante vaardigheden te gebruiken. Men moet dus aan de hand van de toets kunnen vast stellen of de leerplandoelstellingen al dan niet bereikt zijn.

4.7.2 Betrouwbaarheid

De leerling moet vooraf precies weten wat je zal vragen en op welke wijze de toets zal verlopen. De toets ligt in het verlengde van de oefenvorm. Een toets moet ook glashelder zijn. De opgaven mogen niet verkeerd begrepen worden. De leerlingen zijn ook op de hoogte van de weging over de verschillende toetsonderdelen. Het resultaat mag niet beïnvloed worden door externe factoren, die losstaan van wat je wenst te meten. De vorm mag geen bijkomende moeilijkheid uitmaken.

Alle betrokkenen moeten weten welke prestaties verwacht worden om een bepaalde beoordeling te krijgen. Concreet: wanneer is een prestatie voldoende goed om te concluderen dat de doelstelling op voldoende wijze bereikt wordt? Welke prestatie leidt tot een uitmuntende score?

Een ander belangrijke factor in het bepalen van de graad van betrouwbaarheid is de variatie in vraagvormen.

¹ Cf. 4.3 Reproductie, transfer, open communicatieve opdrachten.

² VVKSO, Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen, Brussel, VVKSO, M-VVKSO-2007-062, p.16.

4.7.3 Efficiëntie en haalbaarheid

«Opdat een toets haalbaar zou zijn moeten de doelstellingen (bv. een beperkt aantal doelstellingen), de inhoud (bv. de lengte van een tekst), de methode (de tijd die nodig is om een instructie uit te voeren of om een opdracht uit te werken, bv. om meerkeuze vragen op te stellen), de meting (het produceren of corrigeren van de output) binnen de beschikbare middelen en tijd kunnen gerealiseerd worden, zowel voor de leraar en de leerling als voor de schoolorganisatie.» ⁽³⁾

«Ook de vragen of de betreffende evaluatiemethode wel de meest geschikte is om de vooropgestelde doelstellingen te evalueren en of de evaluatiemethode wel degelijk de noodzakelijke informatie oplevert, zijn hier aan de orde.» ⁽⁴⁾

Bij evaluatiebeurten dienen niet steeds alle vaardigheden aan bod te komen. Je hoeft bv. niet voor elke periode evaluatiegegevens te hebben met betrekking tot de gespreks- en spreekvaardigheid. Je kunt en hoeft niet alles te meten. Dat geldt in het bijzonder voor attitudes. Detailobservaties bv. bij gespreksvaardigheid zijn slechts zinvol als ze bijdragen tot remediëring. En ten slotte: verslaggeving bij mondelinge toetsen kan beperkt blijven op voorwaarde dat ze een duidelijk beeld geeft van de toetsvorm, de taak, de gebruikte evaluatievorm en het resultaat van de leerling.

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

4.7.4 Authenticiteit

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

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

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

Nu is een toetssituatie van nature uit altijd artificieel, maar je kunt ervoor zorgen dat de opdracht taalgebruik veronderstelt dat vergelijkbaar is met authentiek taalgebruik. Vanuit een tekst kun je schoolse opdrachten geven zoals 'Comment dit-on dans le texte ...?' Die zijn niet authentiek.

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

4.7.5 Objectiviteit

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

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

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

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

Communicatieve vaardigheden kan je nooit 100 % objectief meten. Je kunt je objectiviteit wel verhogen door een gelijkaardige taak te geven aan elke leerling, door je te baseren op verschillende metingen en door voor elke leerling dezelfde parameters (en evaluatieschalen) te hanteren. Afspraken met de collega's binnen de vakgroep zijn belangrijk.

4.7.6 *Betrokkenheid en impact*

De impact is het effect dat de toets heeft op het leren van de leerlingen. Als we tijdens een spreekvaardigheidstoets vooral op de grammaticale fouten letten, heeft dit een negatieve invloed op het leergedrag van de leerling. De betrokkenheid wordt bepaald door de mate waarin de leerling als zijn "vaardigheden" (taalvaardigheid, strategische vaardigheden en algemene vaardigheden) moet inzetten om de opdracht uit te voeren. Een toets mag uitdagend zijn.

Afspreken met collega's

Hoewel elk leerplan specifieke leerplandoelstellingen bevat, is het belangrijk om binnen de school een coherente evaluatiepraktijk uit te bouwen. Dit kan door je eigen praktijk van toetsen regelmatig te confronteren met die van andere collega's.

4.8 Veel gestelde vragen in verband met evaluatie

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

De volgende kijkwijzers¹ helpen je misschien verder.

KIJKWIJZER Toetsen en examenopdrachten	
Evaluëren de opdrachten in welke mate de leerplandoelstellingen bereikt werden? De leerplandoelstellingen zijn geformuleerd in termen van taken of communicatieve opdrachten. Ze zeggen wat de leerlingen productief (spreken, gesprekken voeren, schrijven) en receptief (lezen en luisteren) moeten kunnen.	
<u>Algemeen</u>	
<ul style="list-style-type: none">• Zijn de leerplandoelstellingen herkenbaar in de toets?• Kan de leerling zijn taalvaardigheid aantonen door deze toets?• Is er een puntenverdeling? Zijn er evaluatiecriteria (evaluatieroosters)?• Staan de meeste punten op communicatieve vaardigheden?• Wat is de verhouding?• Is de toets duidelijk en is de lay-out verzorgd?	
<u>De communicatieve vaardigheden</u>	
1. De productieve vaardigheden	
1.1 Aan welke <u>leerplandoelstellingen</u> beantwoorden de opdrachten voor ...?	
Productieve vaardigheden	Leerplandoelstelling(en)

¹ Naar ULBURGHS,J., Beoordeling van examens, uit de syllabus bij de bijscholing Evaluatie mvt, schooljaar 2006-2007.

spreken	
gesprekken voeren	
schrijven	

1.2 Is het een goede communicatieve opdracht (realistische opdracht, authentieke situatie, ruimte voor een open antwoord, gericht op het overbrengen van een boodschap, geen reproductie)?

1.3 Zijn ze voldoende open? Is er ruimte voor persoonlijke inbreng van de lln? Geef voorbeelden.

1.4 Sluiten de communicatieve opdrachten aan bij de behandelde kennis? M.a.w. wordt kennis op een **geïntegreerde** manier geëvalueerd? Welke kennis hebben de lln nodig om de communicatieve opdrachten uit te voeren? Geef voorbeelden.

1.5 Welke middelen mogen de lln gebruiken bij schrijven? Wat zeggen de leerplannen hierover?

1.6 Welke beoordelingscriteria worden gebruikt?

2. De receptieve opdrachten (luisteren, lezen)

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

Geef:

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

Receptieve vaardigheden	Leerplandoelstelling(en)
lezen	
luisteren	

2.2 Bevatten de luister- en leesopdrachten verschillende teksten, tekstsoorten, teksten van verschillende moeilijkheidsgraad? Welke teksten?

2.3 Moeten de lln bij lezen en luisteren opdrachten van verschillende moeilijkheidsgraad uitvoeren (globaal tekstbegrip, detailbegrip, structureren en/of beoordelen van informatie)?

2.4 Is de opdracht zo authentiek mogelijk (realistische opdracht, authentieke situatie)?

2.5 Is de vraagstelling gevarieerd?

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

3. Afzonderlijk kennisgedeelte

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

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

4. De resultaten van de leerlingen

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

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

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

Betrouwbaarheid en transparantie				
Er is een duidelijke paginering en een duidelijke nummering van vragen en van deelvragen.	1	2	3	4
Er is voldoende variatie in de vraagvormen.	1	2	3	4
De vragen zijn eenduidig gesteld en niet mis te verstaan.	1	2	3	4
Vragen met ontkenning werden vermeden.	1	2	3	4
De samengestelde vragen zijn opgesplitst in goed gestructureerde deelvragen.	1	2	3	4
De vragen over hetzelfde onderwerp zijn gegroepeerd.	1	2	3	4
Er zijn geen vragen die het antwoord verklappen van een andere vraag.	1	2	3	4
De vragen zijn taalkundig correct geformuleerd.	1	2	3	4

leerd.				
Er is een duidelijke puntenweging per vraag.	1	2	3	4
Er is een correctiemodel voorzien.	1	2	3	4
Er is voldoende antwoordruimte voorzien.	1	2	3	4
De nodige hulpmiddelen zijn duidelijk vermeld.	1	2	3	4
De nodige figuren / foto's / tekeningen / fotokopieën zijn duidelijk.	1	2	3	4
Haalbaarheid en efficiëntie				
De toets kan met de beschikbare hulpmiddelen gerealiseerd worden.	1	2	3	4
De toets kan binnen de beschikbare tijd gerealiseerd worden.	1	2	3	4
De toets kan door de leraar binnen een redelijke tijd verbeterd worden.	1	2	3	4
Bekijk de scores. Besluit?	Weg ermee!		Aanpassen	Behouden

4.8.2 Moet ik communicatieve vaardigheden ook toetsen voor DW?

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

4.8.3 Moeten alle vaardigheden elk trimester getoetst worden?

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

Daarom moeten alle vaardigheden elk trimester worden getoetst. Dit betekent evenwel niet dat alle vaardigheden bij elke evaluatiebeurt aan bod moeten komen. Over het aantal punten op elk onderdeel beslist de vakgroep en de vakleerkracht in kwestie. Normaal zal dit aantal bepaald worden door de tijd en aandacht die er effectief naar dat onderdeel ging in de loop van het trimester.

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

Toetsen volgt op een inoefenfase die zich over een bepaalde periode uitstrekt. Een leerling moet eerst gedurende enige tijd de gelegenheid gehad hebben om te oefenen op het vlak van de communicatieve en functionele vaardigheden (woordenschat en grammatica). Pas daarna kan getoetst worden.

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

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

Om de objectiviteit bij de evaluatie van de productieve vaardigheden te vergroten en meer feedback te kunnen geven aan leerlingen, gebruiken al heel wat leerkrachten een aantal parameters.

De aard van de opdracht bepaalt de parameters. Elk van de parameters verwijst naar een belangrijk aspect van het spreekproduct. Deze criteria zijn afhankelijk van de aard van de opdracht en kunnen dus verschillen.

Vijf criteria worden doorgaans onderscheiden:

- *Doeltreffendheid:* Hoe groot is de input van de leerling? Wordt het doel van de communicatie bereikt? Verloopt het gesprek volgens de gepaste procedure? Houdt de leerling rekening met wat zijn partner zegt?
- *Vlotheid:* Zijn de aarzelingen storend? Zijn er veel/weinig pauzes waarin de leerling 'stokt'?
- *Uitspraak en intonatie:* Hoe aanvaardbaar is de uitspraak? Is de uitspraak weinig of sterk beïnvloed door het Nederlands?
- *Woordenschat:* Gebruikt de leerling de nieuwe woordenschat en gebruikt hij die correct?
- *Grammatica:* Zijn de zinnen grammaticaal correct? In welke mate zijn de fouten communicatief storend?

De cijfers die de leraar toekent aan elk van deze criteria zijn hoofdzakelijk waardecijfers. Ze zijn feitelijk niet mathematisch optelbaar, maar geven een houvast voor feedback. Daarnaast kan hij ook een cijfer geven op de algemene indruk en hiervoor een code gebruiken, of beide cijfers aan elkaar toetsen.

Is de evaluatie gebaseerd op aparte parameters, dan spreken we van een analytische score.

Bij een globale beoordeling doet de leraar een algemene uitspraak over de taalbeheersing van de leerling. De analytische beoordeling (analytic scoring) is wellicht objectiever en in elk geval transparanter en betrouwbaarder voor de leerlingen.

Het is niet nodig om al deze elementen bij elke spreekopdracht te evalueren. Hoe zinvol dergelijke kwalitatieve criteria ook zijn, hoe goed ze ook bijdragen tot een grotere betrouwbaarheid van de test gespreks- of spreekvaardigheid, ze schieten ten dele hun doel voorbij als leerlingen zelf ze niet kennen, er niet mee kunnen omgaan en niet weten op welke manier ze voor spreekvaardigheid worden geëvalueerd. Het is dan ook belangrijk dat de leerlingen de standaarden kennen: wat, welk niveau voor elk van de criteria verlangd wordt. Wijs de leerlingen dus op deze criteria, om hun motivatie te versterken en hen tot zelfstandiger taalleerders te maken. Ze kunnen immers ook zichzelf en/of hun klasgenoten beoordelen op basis van deze criteria. Het blijkt bovendien dat leerlingen het meeste leren door anderen te horen en te beoordelen. Dit hoeft daarom niet de volledige klas, anders wordt dit bijzonder tijdrovend: een deel van de klas kan je aan het werk zetten, terwijl het andere deel de spreekopdracht maakt en evalueert.

4.8.5 Welke criteria kan/moet ik gebruiken bij de beoordeling van schrijfvaardigheid?

Net zoals voor spreken en gespreksvaardigheid kan schrijfvaardigheid ook analytisch beoordeeld worden of globaal. Net zoals bij spreekvaardigheid biedt een analytische score meer houvast bieden voor feedback. De aard van de opdracht bepaalt ook hier de criteria en hun onderling gewicht.

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

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

4.8.6 **Wat mag ik vragen op een proefwerk of een examen?**

Een leerling moet elementaire regels kennen die leiden tot grotere correctheid. Deze regels en driloefeningen vormen slechts een tussenstadium op weg naar de toepassing in opener contexten en in talige situaties. Bij de summatieve evaluatie (de klassieke examens) toets je alleen de toepassing, creatief-communicatieve opdrachten en vaardigheden.

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

4.8.7 **Mag ik spelfouten verrekenen in het examen leesvaardigheid of luistervaardigheid?**

Neen. Het begrip **validiteit** is een belangrijk gegeven in de evaluatie. Een toets is valide in de mate waarin het toetsresultaat datgene weerspiegelt wat je wenst te meten. Als je bijvoorbeeld wil nagaan of een leerling een tekst begrepen heeft, maar de score van de toets ook afhangt van spelfouten in het geschreven antwoord van de leerling, dan is het resultaat van de toets niet valide. Het resultaat zal immers geen weerspiegeling zijn van de leesvaardigheid van de leerling, maar mee bepaald worden door elementen van schrijfvaardigheid. **Het is dus best om taalfouten niet te laten meetellen bij de score van een lees- of luister-toets.** (Je kan ze desnoods apart verrekenen). Je hebt andere middelen om te vermijden dat de taalbeheersing in het antwoord een rol speelt in de scorebepaling. Dit is het geval bij meerkeuzevragen, rangschikkingopdrachten, opdrachten waarbij leerlingen moeten combineren. Er is ook de mogelijkheid om vragen in het Nederlands te laten beantwoorden, wat de validiteit vaak verhoogt: je kunt immers eenduidiger het effectieve tekstbegrip nagaan.

4.8.8 **Wat is het belangrijkste: vlotheid of nauwkeurigheid?**

Vlotheid! Het accent op het communicatieve en functionele betekent dat je je richt op het daadwerkelijke gebruik, dat je het gebruik ook echt inoefent in beperktere en in ruimere situaties. Dit betekent niet dat al de spraakkunst overbodig geworden is of dat leerlingen naar willekeur allerlei fouten mogen maken. Spraakkunst stelt ons in staat om accurater te zijn. In de derde graad kan je een grotere accuraatheid verwachten dan in de tweede of de eerste graad. Het betekent wel dat je je richt naar wat werkelijk belangrijk is i.p.v. naar mogelijke uitzonderingen. Het betekent ook dat je de leerlingen stimuleert en motiveert, dat ze spreken en schrijfdurf ontwikkelen. Dat doen ze niet door voortdurend op elke fout gewezen te worden. Gerard Westhoff beklemtoont bovendien dat een beginnend taalgebruiker zo gericht is op de inhoud dat er in zijn brein amper ruimte is voor correctheid. De vlotheid is bij een beginnende leerder dus belangrijker dan de correctheid. De mate van de verwachte accuraatheid is ook een middel om te differentiëren. Het streven naar accuraatheid is dus een belangrijke attitude voor alle leerlingen, maar in verschillende mate naargelang het niveau en de (toekomstige) studierichting.

Bovendien kan je een onderscheid maken tussen de vormcorrectheid van:

- specifieke kenniselementen, taalhandelingen, chunks ... die ter voorbereiding werden aangebracht en ingeoefend, daar kan je de lat vrij hoog leggen;
- die passages waar de leerlingen creatief met taal (moeten) proberen om te gaan en waar je uiteraard toleranter bent qua accuraatheid (je kan hier ook een vorm van "*prime au risque*" invoeren).

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

Neen. Het is niet de bedoeling dat leerlingen alle woorden uit verklarende voetnoten (of glossen in de marge van teksten of van hulplijstjes bij teksten) kennen, vooral omdat de aangeboden woorden vaak te weinig

frequent zijn. Alleen thematische woorden, nodig om over de tekst te praten, of voldoende frequente woorden, bruikbaar voor andere contexten, worden ingeoefend en ingestudeerd.

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

Teksten op zich zijn dus niet vaak in te studeren, d.w.z. ze vormen dus meestal geen echte leerinhouden. Toch bieden ze in bepaalde gevallen interessante inhouden, die de leerlingen in **andere spreek- en andere vaardigheidsoefeningen** verder verwerken. De inhoud van teksten die in de klas bestudeerd werden, kan je dus gebruiken als basis voor een schrijfvaardigheid- of spreekvaardigheidstoets. De leerlingen moeten hier uiteraard duidelijk van op de hoogte gesteld worden. Het stelt de leerling in staat de uitvoering van zijn schrijf- of spreekopdracht inhoudelijk te stofferen. De woordenschat die in de teksten aan bod kwam, kan de leerling passend aanwenden om zijn ideeën te verwoorden. Ook het woord- en ander taalmateriaal van die teksten kan expliciet getoetst worden, **op voorwaarde dat er verdere oefeningen op dat materiaal gemaakt werden**. Ook moet de leerkracht dan zeker een onderscheid maken tussen woordenschat die productief gekend moet zijn, woordenschat die receptief gekend moet zijn, en woordmateriaal dat verwaarloosbaar is (en dus niet zal worden getoetst, want te weinig frequent of representatief).

4.8.10 Hoe kan ik leerlingen tot meer reflectie aansporen? En kan dat wel in een gewone les?

We leren door iets te doen, daarna na te denken over onze aanpak en het resultaat, en van daaruit nieuwe voornemens te maken: reflecteren. Dit kan best “zo veelzijdig mogelijk: individueel naast klassikaal, eenvoudig en complex, oppervlakkig en diepgaand. Niet elke leerling kan op dezelfde manier, bijvoorbeeld met veel woorden, reflecteren. Een rapnummer schrijven over een project dat voorbij is, een checklist afpunten, een oordeel tonen met rode en groene kaarten ... ook dat is allemaal reflectie. Als je groepswork laat volgen door een evaluatie van de functie die elk groepslid heeft uitgeoefend, werk je tegelijk aan sociale vaardigheden. Dat kan je echt diepgaand doen en het is heel leerrijk: vinden we dat de 'voorzitter' het goed gedaan heeft? Hebben we zijn leidinggeven genoeg ondersteund of hebben we het hem moeilijk gemaakt ons te leiden? Wat moet hij anders doen?... Als je in de klas een project nabespreekt, ga je samen na wat cruciaal was en wat tijdverlies was. En waarom. Dat is heel ervaringsgericht reflecteren en dat onthouden leerlingen zeker voor een volgende keer. Het resultaat is een duurzaam leereffect.” Dergelijke metacognitieve activiteiten zullen in de meeste klassen enkel haalbaar zijn als ze in het Nederlands gebeuren.

4.8.11 Waarop moet ik letten bij gespreide evaluatie?

Bij gespreide evaluatie is het belangrijk dat je in de loop van het trimester oog hebt voor een ruime waaier aan opdrachten en dat de verschillende aspecten van het taalonderwijs voldoende aan bod komen. Zeker ook de opener, communicatieve opdrachten moeten hier hun plaats krijgen. Het “optellen” van de punten gebeurt best op een aangepaste manier.

5 Leerautonomie, actief leren en differentiatie

5.1 Leerautonomie

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

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

Een frontale les biedt hiervoor niet het nodige comfort. Aan de hand van gedifferentieerde opdrachten kunnen leerlingen individueel of in paren/groepjes aan de slag. Daarbij krijgen ze nu en dan de kans om zelf opdrachten of leermateriaal uit een bestaand aanbod te kiezen. Soms beoordelen ze zichzelf of hun medeleerlingen of denken ze na over hun aanpak en hun resultaat. Ze doen dit aan de hand van een beperkt aantal, duidelijk omschreven criteria.

Enkele mogelijkheden:

- Binnen projectmatige vormen van Begeleid Zelfstandig Leren (BZL) kunnen de leerlingen werken met correctiesleutels, mogelijks in een Open Leercentrum (OLC). De leerling bepaalt zelf zijn tempo en timing en corrigeert zichzelf aan de hand van sleutels. Deze didactiek werkt differentiatie in de hand.

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

Doelstellingen (OVUR)

Aan het werk – Oriënteren en voorbereiden

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

Onderweg – Uitvoeren

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

Reflecteren

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

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

Werkwijze

- Leerlingen hebben basisopdrachten. Deze maken ze allemaal (bv. ongeveer zeven basisopdrachten afhankelijk van het aantal weken in een trimester);
- Ze kunnen voor extra opdrachten kiezen als ze klaar zijn met het basispakket of op aanraden van de leraar (Verdieping of Uitbreiding);
- Wanneer leerlingen onvoldoende scores op de basisopdrachten, kunnen ze op aanraden van de leraar remediërende opdrachten maken;
- Leerlingen doen zelf een controle van de opdracht aan de hand van correctiesleutels. De leraar doet steekproeven om te checken of de vakgebonden doelstellingen behaald zijn aan de hand van kleine toetsen die gerelateerd zijn aan de opdrachten;
- Alle opdrachten worden in een BZL-schrift of een BZL-portfolio gemaakt. Zo kunnen de leerlingen hun evolutie zien. Na elke opdracht krijgen ze een zelfreflectiefiche die ze invullen en in hun schrift klevens.

- Bij vormen van contractwerk gebruiken leerlingen opdrachtbladen of studiewijzers waarin verschillende oefeningen op diverse niveaus voorzien zijn. De studiewijzer geeft duidelijk aan wat moet en wat mag uitgevoerd worden en binnen welke tijd dat moet gebeuren. Dit is zeker mogelijk als herhaling, eventueel verdieping en uitbreiding na een hoofdstuk.
- Op het einde van een hoofdstuk of les kunnen de leerlingen zichzelf bevragen: wat kan / ken ik?

Enkele voorbeelden:

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

Even nadenken ... Kruis aan.

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

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

5.2 Een aantal vormen van actief leren

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

5.3 Leerstrategieën

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

Algemene leerstrategieën

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

Leerstrategieën bij woordenschatverwerving

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

De leerlingen passen zoekstrategieën toe. Daartoe kunnen ze gebruik maken van ICT-middelen zoals woordenboeken, een browser, een spraakkunst, oefensites, een encyclopedie of toepasselijke thematische afbeeldingen.

Leerstrategieën bij leesvaardigheid

- Bij het lezen van een tekst werken ze met een eenvoudig stappenplan, uitgedrukt in handelingen:
 - de leerlingen nummeren alinea's en regels;

- met markeerstiften onderstrepen ze in verschillende kleuren de belangrijke begrippen en sleutelwoorden;
 - ze gaan na welke woorden ze best opzoeken of vragen en waar ze compenserende strategieën toepassen zoals de betekenis afleiden uit context;
 - ze overleggen met hun buur over de gegiste betekenissen;
 - zij gaan op zoek naar betekenissen/afbeeldingen op Google of in een woordenboek;
 - bij twijfel vragen ze hulp aan de leraar.
- Leerlingen stellen zelf vragen op bij een tekst. Daarmee leren ze tegelijk vragen juist lezen, wat onderdeel uitmaakt van de vakoverschrijdende eindterm 'leren leren'.
 - Leerlingen stellen een schema op van de belangrijkste elementen van de tekst. Daartoe kunnen ze eventueel een grafisch programma zoals mindmap gebruiken.
 - Leerlingen vatten de tekst samen.

5.4 Taalleervaardigheden

- Je besteedt bijzondere aandacht aan het leren leren van een moderne vreemde taal. Het bewust verwerven en ontwikkelen van vaardigheden die het leren van een moderne vreemde taal bevorderen is een belangrijke doelstelling. **Algemene leervaardigheden**, zoals het oordeelkundig notities nemen, het ordenen van gegevens, het onderscheiden van hoofdzaken en bijzaken, enz. krijgen bijzondere aandacht. Ook zal je nu en dan tijdens een klassengesprek nagaan hoe de leerlingen de vreemde taal leren en leermethodes voor een bepaald onderdeel van de cursus aanreiken. Je kunt ook een paar leerlingen laten vertellen hoe zij bepaalde delen van de cursus studeren.
- Naast deze meer algemene leervaardigheden zijn er ook **specifieke taalleervaardigheden**, zoals gevoel voor zinsritme, intonatie en klanken, het vermogen om zinsstructuren, woordpatronen en spellingsvormen te onderscheiden, een goed geheugen voor taalelementen enz., die bij het leren van een vreemde taal een bijzonder belangrijke rol spelen. Weten welke kennis je wanneer moet gebruiken, hoort hierbij (*ET 31*). Ook strategieën en attitudes behoren hiertoe. Het zijn voorwaarden om taal te leren en te evolueren in dat leerproces.
- Deze taalleervaardigheden behoren in feite tot de individuele beginsituatie van elke leerling. Zij zijn immers al in grotere of kleinere mate aanwezig nog voor de leerling aan de cursus Frans begint. De mate waarin hij over deze vaardigheden beschikt, bepaalt samen met andere persoonlijkheidsfactoren, zoals motivatie, persoonlijke inzet en concentratievermogen, het succes van zijn Frans leren. Daardoor zijn die taalleervaardigheden bij het leren van Frans als moderne vreemde taal van uitzonderlijk belang.

5.5 Werken met een portfolio

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

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

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

stap 1:

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

stap 2:

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

stap 4:

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

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

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

In de derde graad kunnen ze binnen het portfolio hun taalbehoefte(s) koppelen aan hun latere studiekeuze of beroepskeuze.

5.6 Implicaties naar differentiatie en naar evaluatie

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

Dit kan door:

- de keuze van **actieve werkvormen**

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

- te zorgen voor **afwisseling tussen werkvormen**

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

- het aanleren van **verschillende studietechnieken**

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

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

- te **differentiëren**

De leerlingen werken niet meer allemaal tegelijkertijd aan hetzelfde onderwerp. Het bestaande klassenverband wordt doorbroken door de leerlingen op te delen in groepen.

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

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

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

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

6 Taalbeleid

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

Daarnaast is er het kader waarin omgegaan wordt met specifieke leerstoornissen zoals dyslexie. Ten slotte bieden bepaalde initiatieven net extra kansen voor het vreemdetalenonderwijs. We denken daarbij aan CLIL/EMILE, het gaan naar Franstalige toneelvoorstellingen, werken met poëzie, Europese uitwisselingen ... kortom initiatieven waarbij taal als aantrekkelijk medium wordt gepromoot. Hierna volgt meer uitleg bij een aantal van deze punten.

6.1 Taalvakkenonderwijs

Taalgericht onderwijs is contextrijk onderwijs met veel interactie en taalsteun. We lichten dit toe in 14 punten.

- 1 Creëer mogelijkheden om te leren in interactie. Dit kan door betekenisvolle interactie leraar – leerling. De leraar geeft hier het model van correcte taalbeheersing. Daarnaast is ook de interactie leerling-leerling, mondeling of schriftelijk, belangrijk. Leerlingen moeten zo vaak mogelijk de kans krijgen om de taal zelf te gebruiken. Immers: "Als u leerlingen hoort praten en leest wat ze schrijven, krijgt u een idee of ze zich de leerstof goed hebben eigen gemaakt". De helft van de werktijd zouden de leerlingen moeten kunnen samenwerken. Activerende werkvormen zijn onontbeerlijk

In de les kun je met eenvoudige middelen leerlingenactiviteit stimuleren:

- Geef even wachttijd voor antwoorden: een les lijkt soms op een pingpongspel: vraag – antwoord, vraag – antwoord . Je geeft kansen voor een rijker aanbod als je tijd inbouwt om even na te denken bij elke vraag, of als je de vraag rondspeelt: niet één antwoord meteen aanvaarden maar andere antwoorden toelaten (vraag – antwoord – antwoord – antwoord).
- Ook het principe denken-delen-uitwisselen leidt tot een rijkere communicatie. Hierbij stel je een vraag. Vervolgens geef je bedenktijd aan de leerlingen. Dan vraag je aan de leerlingen om per twee ideeën uit te wisselen. Dan pas vraag je een klassikaal antwoord.
bv.: Noteer allemaal een paar woorden waaraan je denkt als ik zeg ...
- Bespreek samen in groep. ... De nummers 1 antwoorden.
- Laat de leerlingen hun eigen vragen ontwikkelen.

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

- 3 Spreek meervoudige intelligenties en leerstijlen aan. We leren allemaal op verschillende manieren. Sommigen zijn visueel ingesteld, anderen auditief. Nog anderen zijn vooral kinesthetisch gericht: ze moeten kunnen bewegen. Sommigen zijn vooral reflectief ingesteld. Anderen zijn doeners. Nog anderen zijn dromers, beslissers, of denkers. Iedereen heeft zijn favoriete manier om een probleem aan te pakken (leercyclus van Kolb). Er zijn meervoudige intelligenties: de linguïstische, de logisch-mathematische, de muzikale, de intrapersonlijke, de ruimtelijke, de naturalistische, de lichamelijke. Door verschillende werkvormen te gebruiken, creëer je dus ook ruimte voor verschillende intelligenties en leerstijlen.

- 4 Geef mogelijkheden om te leren met **taalsteun**: geef steun bij teksten en opdrachten: bv. via deelopdrachten of tips die de leerlingen door de complexere opdracht heen helpen. Ook schrijfkaders bieden hier hulp: bv. een aantal beginzinnen.
- 5 Toon goede voorbeelden: bv. samenvatting, een dialoog, een brief ...
- 6 Knoop aan bij de ervaringen van de leerlingen. Zoek naar verbanden tussen de nieuwe leerstof en de wereld van de leerlingen of de maatschappelijke realiteit. Op die manier vermijd je dat de nieuwe leerstof loshangende schoolse leerstof is en gebeurt leren in context: het begrip "**context**" wijst op allerlei verbanden tussen de nieuwe leerstof en de wereld van de leerlingen en ruimer de maatschappij en of het beroep. De kernvraag luidt: wat weten de leerlingen hier al van? Hoe komen ze deze stof tegen? Hoe maak ik de inhoud persoonlijk?
- 7 Breng variatie in tekstsoorten en media (foto's, dia's, folders, enz.). Zorg voor een rijk taalaanbod: een nieuw begrip 1 keer horen of lezen is meestal niet genoeg. Je zou het begrip in verschillende contexten moeten tegenkomen: video's, gastspreker, uitleg van de leraar, andere leerlingen, folders, schoolboeken.
- 8 Let op een aangepast taalaanbod: het taalaanbod moet niet te moeilijk zijn, maar ook niet voor 100% begrijpelijk. Daarbij zijn motivatie en concentratie belangrijk. Vandaar het belang van interesse. De tekst moet boeien door zijn inhoud of door de aanpak ervan.
- 9 Gebruik verschillende manieren om woorden te verklaren.
- 10 Overleg met collega's om te werken aan eenduidige toetsvragen.
- 11 Besteed aandacht aan leesstrategieën.
- 12 Structureer de les. Bij elke les staat de lesstructuur op het bord. Die lesstructuur is terug te vinden in de notities van de leerlingen.
- 13 Let op de BIN-normen om je teksten, toetsen, opdrachten te structureren.
- 14 Heb realistische maar hoge verwachtingen en krijg op die manier een hoger rendement: de mate waarin je veel verwacht van de leerlingen en daarvoor de nodige ondersteuning geeft, bepaalt ook de mate waarin leerlingen presteren.

6.2 Ondersteuning voor dyslectische leerlingen

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

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

- Informeer u bij een logopedist en maak afspraken met alle collega's die aan die leerling(en) lesgeven.

- Zet niet te veel op een blad, op een slide of op het bord.
- Maak je instructies kort en helder.
- Geef de instructies in de juiste volgorde.
- Laat de leerlingen met dyslexie gekleurde 'bladwijzers' gebruiken waarmee ze kunnen volgen bij het lezen.
- Zet leerlingen met dyslexie recht tegenover het bord.
- Help de leerlingen met het organiseren van hun notities: gebruik van verschillende secties en kolommen, gebruik van kleuren.
- Vermijd teksten in cursief.
- Gebruik bij voorkeur het lettertype Arial 11.
- ...

7 ICT-integratie en aandacht voor de digitale media

7.1 Hoe kunnen we ICT-middelen inzetten?

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

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

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

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

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

7.2 ICT en de leesvaardigheid

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

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

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

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

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

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

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

7.3 ICT en de luistervaardigheid

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

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

Voor de leraar biedt het internet dus heel wat luistermateriaal met een grote variatie in tekstsoorten: jeugdprogramma's, reclameboodschappen, aankondigingen, instructies, interviews, journaals, enz. Leerlingen oefenen zelfstandig met geluid- en beeldfragmenten van diverse websites, bv. een luisteropdracht in een elektronische leeromgeving.

Het gevolg van het grote aanbod van de media en communicatiemiddelen zoals sms, chat, telefoon, muziek, enz. is wel dat vele jongeren bijna constant een aantal taken tegelijk uitvoeren. Dit heeft ongetwijfeld een invloed op de kwaliteit van de uitgevoerde taken ook van het luisteren en kijken. De attitude om aandachtig en gericht te luisteren, verdient dus extra aandacht in de les.

7.4 ICT en de spreek- en gespreksvaardigheid

De leerling moet in staat zijn om informatie te verzamelen over het onderwerp waarover hij spreekt. Het Internet is een informatiebron die de leerlingen spontaan raadplegen bij de voorbereiding van een taak. Je kan hen hierbij ondersteunen door hen bepaalde URL's aan te bieden.

Een spreekopdracht kunnen ze bijvoorbeeld ook met een (eenvoudige) ondersteunende presentatie naar voren brengen. Een dia kan het 'spreekplannetje' vervangen. Ook voor het tonen van begeleidend beeldmateriaal kan een presentatie gebruikt worden. Mogelijkheden om hun spreekopdracht te ondersteunen vinden ze ook bij allerlei mindmapsoftware. Een mindmap kan een 'klassiek' spreekplan vervangen.

7.5 ICT en de schrijfvaardigheid

Sta kritisch tegenover de beperkingen ervan.

Ga zinvol om met automatische tekstcorrectie. Leer de leerlingen hiermee omgaan.

Streef leesbaarheid, uniformiteit en een consequente vormgeving na bij het opmaken van een tekst .

Gebruik een uniform lettertype, pas systematisch dezelfde witruimte rond titels toe.

Het schrijven met een tekstverwerker heeft ook gevolgen voor het schrijfproces.

Leerlingen hebben de neiging om minder planmatig te werken eens ze voor het scherm zitten. Ze bouwen hun tekst al schrijvend op. Ze kunnen op elk moment schrijffouten corrigeren of woorden en zinnen verplaatsen. Maar schrijven op de pc kan aanleiding geven tot nieuwe fouten: woorden worden vergeten of zinnen kloppen niet meer. Dit kan worden vermeden door een grondige revisie van de tekst achteraf. Het schrijven met de tekstverwerker sluit dus beter aan bij schrijvers met een reviserende strategie. Bij hen komen de ideeën meestal al schrijvend en achteraf kunnen ze aan de hand van vragen nakijken of hun tekst aan de eisen voldoet.

Wil je leerlingen met een plannende schrijfstrategie aan het werk zetten op de pc, dan hoort hier een aangepaste didactiek bij. Het is belangrijk dat leerlingen de verschillende stappen van het plannen leren zetten.

Ten slotte opent tekstverwerking didactisch bijzonder aantrekkelijke perspectieven. Het verdient aanbeveling om schrijfopdrachten ook in de klas op de computer te laten maken. Zo worden de leerlingen vertrouwd met tekstverwerkingsprogramma's en kunnen ze bijgestuurd worden indien nodig. Oefening baart immers kunst. De leerling kan zijn tekst ook zeer snel herschrijven nadat de leraar die heeft nagekeken.

7.6 In welke mate kunnen ondersteunende computertoepassingen leerlingen zelfstandiger laten werken?

Audiovisuele bronnen en ICT zijn vaak onontbeerlijk bij het zelfstandig werk. Daarom is het noodzakelijk dat scholen de nodige infrastructuur kunnen bieden en dat leraren nascholing krijgen rond ICT-toepassingen. De taalleraar heeft meer en meer nood aan een computergestuurde beamer in de klas en / of toegang tot een Open Leercentrum (OLC). Zo kan hij schema's projecteren, teksten oproepen, online luistermateriaal, enz. laten horen. Leerlingen kunnen zelfstandig oefeningen maken, teksten lezen of beluisteren, opzoekwerk doen ...

Suggesties

- Werken met een ELO of leeromgeving. Een elektronisch leeromgeving is een digitaal middel dat heel wat mogelijkheden tot e-learning bevat. Een aantal bekende ELO's zijn EloV (Blackboard), Smartschool, Dokeos, Claroline, Moodle, StudyPlanet (Tools2Team) en BZL Digitaal.
- Een leeromgeving biedt de mogelijkheid om met de leerlingen te communiceren via een digitale postbus.
- Het laat toe bestanden en opdrachten beschikbaar te maken, zowel thuis als in de klas. Presentaties en luisterfragmenten die in de klas getoond of beluisterd werden, kunnen in de leeromgeving geplaatst worden.
- In de leeromgeving vindt de leerling extra oefenmateriaal. Remediëring, consolidering en het ontwikkelen van individuele leertrajecten worden op die manier mogelijk.
- Leerlingen kunnen binnen een beschermd forum hun mening uiten over onderwerpen die in de les ter sprake kwamen.

- De leeromgeving bevat bovendien een rapporteringsmodule waarin de leraar toetsen kan plaatsen en de vorderingen van zijn leerlingen kan volgen.
- Computers met projectie bieden extra didactische ondersteuning. De leraar kan tijdens zijn les de volgende zaken projecteren of laten beluisteren: lesvoorbereidingen, PowerPointpresentatie, online definities, afbeeldingen en korte filmpjes (bv. van YouTube of van TV5), de correcte antwoorden op oefeningen, beeldwoordenboeken, korte geluidsfragmenten, enz. In die zin zal een computergestuurde projector over afzienbare tijd transparanten, cd-spelers, woordenboeken en video vervangen.
- Er zijn heel wat oefensites waar de leerling op eigen tempo kan werken op vaardigheden, grammatica, spelling en woordenschat.
- De meeste schoolboeken en zekere jeugdtijdschriften bieden extra materiaal en webquests aan op een cd of op een website. Dat materiaal blijft te vaak onderbenut.
- De leerlingen kunnen bij het schrijven hun spellingchecker leren hanteren. Zij identificeren onderstrepingen in het rood, groen of blauw, weten hoe zij het correcte woord kunnen vinden en weten waarom ze de fout maakten. In principe mogen er in hun geschreven teksten geen onderstrepingen meer blijven staan.

8 VOET en Frans - Leren Leren

8.1 Algemeen

Vakoverschrijdende eindtermen of VOET¹ zijn minimumdoelen die de totale ontplooiing van jonge mensen beogen en daardoor niet specifiek behoren tot één vakgebied.

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

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

Daarnaast bepaalt de aard van de taallessen dat ook zowat de hele VOET-stam kansen krijgt in taaldoelen en -lessen. Enkele voorbeelden mogen volstaan om dit te illustreren. Eigen aan taalonderwijs is dat het communicatief vermogen (ST1) essentieel is. Ook bv. respect (ST18) en flexibiliteit (ST9) zijn belangrijk in taallessen. De VVKSO-mededeling 'Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen' (M-VVKSO-2007-062, p.3) formuleert een aantal algemene doelstellingen van het onderwijs in de moderne vreemde talen die allemaal een duidelijke link hebben met de VOET. Wie aan deze doelen werkt, is meteen ook bezig een belangrijk deel van de VOET te realiseren. We denken aan:

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

¹ <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/vakoverschrijdend/globalievoetod.htm>
10 december 2011

pect, zorgzaamheid).

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

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

8.2 Leren leren

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

- 1 De leerlingen werken planmatig.

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

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

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

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

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

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

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

Leerlingen leren de taal door regelmatig te herhalen. Als drukkingsmiddel daartoe krijgen ze kleinere en grotere toetsen. Ze beseffen dat memoriseren van bv. woordenschat onvoldoende is maar dat ze de woorden moeten kunnen gebruiken in verschillende contexten.

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

Zie ook de leerplandoelstellingen bij lees- en luistervaardigheid.

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

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

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

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

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

- 9 De leerlingen trekken conclusies uit eigen leerervaringen en die van anderen.
N.a.v. een minder goede schriftelijke toets overleggen leerlingen onder leiding van de leraar over de studiemethode/leerstrategie van bv. woordenschat, spelling.
- 10 De leerlingen beseffen dat er verschillende oorzaken zijn voor slagen en mislukken.
De leerlingen vergelijken de eigen werkwijze met die van anderen en geven vervolgens aan waarom iets fout gegaan is en hoe fouten vermeden kunnen worden.
- 11 De leerlingen beseffen dat interesses en waarden het leerproces beïnvloeden.

9 Bijlagen

9.1 Bibliografie

9.1.1 *Didactiek van het Vreemdetalenonderwijs - Algemeen*

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

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

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

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

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

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

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

9.1.2 *Didactiek van het Frans als vreemde taal*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zeer nuttig werk. Biedt een klaar antwoord op tal van theoretische en praktische vragen die een leraar Frans VT zich kan stellen over de evolutie van het vreemdetalenonderwijs. Duidelijke voorstelling van begrippen

als 'kennis' en 'vaardigheden', van de rol van grammatica in een communicatieve benadering, van de didactische stappen die men dient te respecteren bij het aanleren en inoefenen van de vaardigheden. Typologie van communicatieve activiteiten. Tal van voorbeelden. Interessant hoofdstuk over uitspraak en fonetische correctie. Aanbevolen.

9.2 Begrippenlijst

Analytische score

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

Assessment

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

Beheersingsniveaus

In het leerplan Frans 1ste graad A-stroom onderscheidt men drie beheersingsniveaus: elementair, basis en verdieping.

Een eerste beheersingsniveau wordt *elementair (E)* genoemd en heeft betrekking op de elementaire kennis die leerlingen eigenlijk *perfect* zouden moeten beheersen. Het is het absolute minimum. De eigenlijke basisdoelstelling wordt nog niet bereikt.

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

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

BZW en BZL

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

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

Chunks

Veel voorkomende standaardconstructies die in hun geheel aangebracht en geleerd worden zonder in te gaan op of na te denken over de grammaticale constructies bv. *Je me sens déjà mieux, il faut que j'y aille*. Collocaties zijn woorden die samen een vaste uitdrukking vormen bv. *faire un tour, faire froid*. De termen *collocaties* and *chunks* worden vaak door elkaar gebruikt.

CLIL

Content and Language Integrated Learning is een methode waarbij de inhouden van zaakvakken in de vreemde taal worden aangeleerd. Er wordt tijdens deze zaakvaklessen evenveel aandacht besteed aan taalverwerving als aan de inhouden van de les. Is dit niet het geval, dan spreken we van *immersie* waarbij de leraar de vakken gewoon in de vreemde taal doceert, zonder dat hij ingaat op taalkundige aspecten. De termen CLIL en immersie worden vaak door elkaar gebruikt. De Franse term is EMILE: Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère.

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).

Contractwerk

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

Descriptor (kan-beschrijvingen/ can-do statements)

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

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

Differentiatie

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

Eindtermen

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

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

Elektronische leeromgeving of plate-forme électronique

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

ERK

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

Europees taalportfolio

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

Formatieve evaluatie

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

Gespreide evaluatie

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

Globale of holistische beoordeling

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

Individueel leerpad

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

Inductieve methode

Leermethode waarbij de leerling de regels zelfstandig en/of begeleid afleidt uit voorbeelden.

Instructietaal

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

Interculturele component

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

Leerautonomie

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

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.

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 tekstgehele).

OVUR (Oriënteren – Voorbereiden – Uitvoeren – Reflecteren)

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

Peer evaluation

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

Permanente evaluatie

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

Portfolioleren

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

Procesevaluatie

Evaluatie van het leerproces, niet van het eindproduct.

Productieve vaardigheden

Spreeken, gesprekken voeren en schrijven.

Receptieve vaardigheden

Lezen en luisteren.

Scannen

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

Skimmen

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

Strategie

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

Studiewijzer

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

Summatieve evaluatie

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

Taalgebruikssituatie

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

Taalleervaardigheden

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

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

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

Taaltaak

Een taaltaak is een realistische taak in een zo authentieke mogelijke context waarbij de leerling zelfstandig dient te functioneren in een open situatie.

Transfer

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

Validiteit

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

Verwerkingsniveaus

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

- Op het **kopiërend** niveau zal de leerder teksten of woorden letterlijk weergeven zonder verwerking;
Taken op kopiërend niveau
 - Spreken: woorden en zinnen nazeggen, teksten luidop voorlezen.
 - Schrijven: woorden en/of een tekst overschrijven, standaarduitdrukkingen en vaste frasen overnemen.
- Op het **beschrijvend** niveau kan hij de informatie inhoudelijk opnemen of weergeven zonder die te wijzigen of te herstructureren;
Taken op beschrijvend niveau
 - Luisteren en lezen: het globale onderwerp bepalen, de hoofdgedachte achterhalen, een spontane mening/appreciatie vormen, de gedachtegang volgen, relevante informatie selecteren, tekststructuur –samenhang herkennen.
 - Spreken: informatie geven en vragen, navertellen, een spontane mening/appreciatie geven, beschrijven.
 - Schrijven: invullen, de inhoud globaal weergeven, een spontane mening/appreciatie geven, een mededeling schrijven, beschrijven.
- Op het **structurerend** niveau kan de leerder informatie achterhalen en op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen;
Taken op structurerend niveau
 - Luisteren en lezen: informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen.
 - Spreken: samenvatten, verslag uitbrengen.
 - Schrijven: samenvatten, verslag, schrijven, brief schrijven.
- Op het **beoordelend** niveau kan de leerder informatie beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen.
Taken op beoordelend niveau
 - Luisteren en lezen: informatie beoordelen.
 - Spreken en schrijven: argumenten formuleren.

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

Visietekst

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

Zoekstrategieën

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