

Leerplan

OPLEIDING

Opfris Tweede Graad

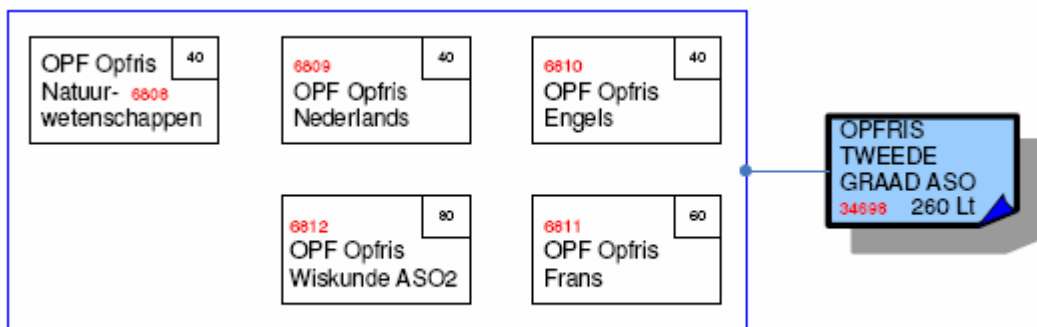
Algemeen Secundair Onderwijs Tweede Graad
Modulair

Studiegebied
Algemene Vorming

Modules

| Naam | Code | Lestijden | Vak |
|--------------------------------|----------|-----------|---------------------|
| OPF Optris Natuurwetenschappen | M AV 115 | 40 | Natuurwetenschappen |
| OPF Optris Nederlands | M AV 116 | 40 | Nederlands |
| OPF Optris Engels | M AV 117 | 40 | Engels |
| OPF Optris Frans | M AV 118 | 60 | Frans |
| OPF Optris Wiskunde | M AV 119 | 80 | Wiskunde |

Leertraject



Meewerkende centra voor volwassenenonderwijs

De Federatie Tweedekansonderwijs Vlaanderen vzw met volgende leden:



- Buyck Paul, CVO Tweedekansonderwijs Mechelen vzw– OLVrouwestraat 94 – 2800 Mechelen, directeur
- Callewaert Chris, CVO VTI Brugge - Boeveriestraat 73 – 8000 Brugge – coördinator van de opleiding Tweedekansonderwijs
- De Win Inge, CVO Tweedekansonderwijs Antwerpen vzw – Maalbootstraat 19 – 2660 Hoboken, directeur
- Deen Hilde, CVO GO Brussel- Tweedekansonderwijs – Materiaalstraat 67 – 1070 Brussel, coördinator opleiding Tweedekansonderwijs
- Dekeyser Marleen, CVO GO Leuven-Landen Tweedekansonderwijs – Justus Lipsiusstraat 69 – 3000 Leuven, adjunct-directeur
- Heirbrant Oscar, CVO Stad Gent- Tweedekansonderwijs – Achterstraat 18 – 9040 Sint-Amandsberg, adjunct-directeur
- Jolie Chris, CVO VSPW Gent – E. Tinelstraat 92 – 9000 Gent, coördinator Personenzorg/ AV TSO3
- Lemmens Kathleen, CVO HORITO CVO2 Turnhout- Herentals- Tweedekansonderwijs – de Merodelei 220 – 2300 Turnhout, coördinator van de opleiding Tweedekansonderwijs
- Lippeveld, Lut, CVO GO De Oranjerie- Tweedekansonderwijs – Boudewijnvest 3 – 3290 Diest, directeur
- Lucas Olivier, CVO GO Antwerpen-Zuid – Distelvinklaan 22 – 2660 Hoboken, adjunct-directeur
- Tomme Patricia, CVO VIVO- Tweedekansonderwijs – Scheutistenlaan 12 – 8500 Kortrijk, coördinator van de opleiding Tweedekansonderwijs
- Van Camp Katty, CVO VSPW Mol – Baron Van Eetveldeplein 3/ 1B – 2400 Mol, directeur
- Van den Broeck Ilse, CVO CTT Limburg, Halmstraat 12, 3600 Genk, directeur
- Van Schelvergem, Jo , CVO GO Step- Tweedekansonderwijs – Genkerbaan 84 – 3520 Zonhoven, coördinator opleiding Tweedekansonderwijs
- Vansteenkiste Xantha, CVO GO IVO, Rijselstraat 5 – 8200 Brugge – coördinator van de opleiding Tweedekansonderwijs

Hebben concreet aan dit leerplan geschreven:

- CVO GO HORITO CVO2 Turnhout- Herentals- Tweedekansonderwijs – de Merodelei 220 – 2300 Turnhout, Opfris Frans
- CVO Tweedekansonderwijs Antwerpen vzw – Maalbootstraat 19 – 2660 Hoboken, Opfris Natuurwetenschappen
- CVO GO IVO, Rijselstraat 5 – 8200 Brugge ,Tweedekansonderwijs, Opfris Nederlands, Opfris Engels, Opfris Wiskunde

Inhoudstafel

| | | |
|--------|---|----|
| 1 | Inleiding | 7 |
| 1.1 | Algemene toelatingsvoorwaarden | 7 |
| 1.2 | Cursistenkenmerken | 7 |
| 2 | Algemene doelstellingen van de opleiding | 8 |
| 3 | Module: Opfris Natuurwetenschappen, OPF (40 It) | 9 |
| 3.1 | Algemene doelstellingen van de module | 9 |
| 3.2 | Beginsituatie | 9 |
| 3.3 | Leerplandoelstellingen en leerinhouden | 9 |
| 3.4 | Pedagogisch-didactische wenken en didactische hulpmiddelen | 11 |
| 3.5 | Evaluatie van de cursisten | 11 |
| 3.6 | Bibliografie | 12 |
| 4 | Module: Opfris Nederlands, OPF (40 It) | 14 |
| 4.1 | Algemene doelstelling van de module | 14 |
| 4.2 | Beginsituatie | 14 |
| 4.3 | Leerplandoelstellingen en leerinhouden | 14 |
| 4.4 | Uitgangspunten | 22 |
| 4.4.1 | Communicativiteit | 22 |
| 4.4.2 | Domeinen | 22 |
| 4.4.3 | Funderende doelstellingen | 23 |
| 4.4.4 | Selectiecriteria en structurering van de eindtermen 'taalvaardigheid' | 24 |
| 4.4.5 | Coördinatie | 25 |
| 4.5 | Evaluatie | 25 |
| 4.5.1 | Uitgangspunten | 25 |
| 4.5.2 | Evalueren van kennis | 27 |
| 4.5.3 | Evalueren van vaardigheden | 27 |
| 4.5.4 | Evalueren van strategieën en attitudes | 28 |
| 4.6 | Minimale materiële vereisten | 29 |
| 4.7 | Begrippenlijst | 29 |
| 4.7.1 | Tekstsoorten | 29 |
| 4.7.2 | Het publiek | 29 |
| 4.7.3 | Het verwerkingsniveau | 30 |
| 4.7.4 | Doelen, strategieën bij lezen en luisteren | 30 |
| 4.7.5 | Tekststructuren | 30 |
| 4.8 | Literatuur | 32 |
| 4.8.1 | Tekstervarend lezen | 32 |
| 4.8.2 | Tekstbestuderend lezen | 32 |
| 4.9 | Didactische wenken | 32 |
| 4.9.1 | Algemeen didactische wenken | 32 |
| 4.9.2 | Specifiek didactische wenken | 33 |
| 4.10 | Bibliografie | 36 |
| 4.10.1 | Didactische handelingen | 36 |

| | | |
|--------|---|----|
| 4.10.2 | Handboeken _____ | 37 |
| 4.10.3 | Tijdschriften _____ | 38 |
| 4.10.4 | Nuttige telefoonnummers _____ | 38 |
| 5 | Module: Opfris Engels, OPF (40 It) _____ | 39 |
| 5.1 | Algemene doelstelling van de module _____ | 39 |
| 5.2 | Beginsituatie : _____ | 39 |
| 5.3 | Leerplandoelstellingen en leerinhouden _____ | 39 |
| 5.4 | Methodologische wenken _____ | 46 |
| 5.4.1 | Beginsituatie _____ | 46 |
| 5.4.2 | Selectiecriteria en structurering van de eindtermen _____ | 46 |
| 5.5 | Inhoud _____ | 48 |
| 5.6 | Evaluatie _____ | 50 |
| 5.6.1 | Algemene uitgangspunten _____ | 50 |
| 5.6.2 | Criteria voor het opstellen van een adequate toets _____ | 51 |
| 5.6.3 | Toetsevaluatie _____ | 52 |
| 5.6.4 | Evalueren van functionele vaardigheden (kennis) _____ | 53 |
| 5.6.5 | Evalueren van vaardigheden _____ | 53 |
| 5.6.6 | Evalueren van strategieën en attitudes _____ | 60 |
| 5.7 | Minimale materiële vereisten _____ | 61 |
| 5.8 | Bibliografie _____ | 61 |
| 5.8.1 | Algemeen _____ | 61 |
| 5.8.2 | Lezen _____ | 62 |
| 5.8.3 | Luisteren _____ | 63 |
| 5.8.4 | Spreken _____ | 63 |
| 5.8.5 | Spel en drama (expressie) _____ | 63 |
| 5.8.6 | Schrijven _____ | 63 |
| 5.8.7 | Grammatica _____ | 64 |
| 5.8.8 | Woorden en woordenboeken _____ | 65 |
| 5.8.9 | Cultuur _____ | 65 |
| 5.8.10 | Literatuur _____ | 65 |
| 5.8.11 | Media _____ | 66 |
| 5.8.12 | Evaluatie _____ | 66 |
| 6 | Module Opfris Frans, OPF (60 It) _____ | 68 |
| 6.1 | Algemene doelstelling van de module _____ | 68 |
| 6.2 | Beginsituatie _____ | 68 |
| 6.3 | Leerplandoelstellingen en leerinhouden _____ | 68 |
| 6.3.1 | Luisteren _____ | 68 |
| 6.3.2 | Spreken _____ | 69 |
| 6.3.3 | Lezen _____ | 72 |
| 6.3.4 | Schrijven _____ | 74 |
| 6.4 | Evaluatie van de cursisten _____ | 77 |
| 6.4.1 | Algemene uitgangspunten _____ | 77 |
| 6.4.2 | Evalueren van functionele vaardigheden (kennis) _____ | 80 |

| | | |
|-------|--|----|
| 6.4.3 | Evalueren van vaardigheden _____ | 81 |
| 6.4.4 | Schrijfvaardigheid _____ | 86 |
| 6.4.5 | Evalueren van strategieën en attitudes _____ | 88 |
| 6.5 | Bibliografie _____ | 89 |
| 6.5.1 | Theoretische werken _____ | 89 |
| 6.5.2 | Handboeken _____ | 89 |
| 6.5.3 | Tijdschriften _____ | 90 |
| 6.5.4 | Internet-sites _____ | 90 |
| 6.5.5 | Audio-visueel materiaal _____ | 91 |
| 6.5.6 | Naslagwerken _____ | 91 |
| 7 | Module: Opfris Wiskunde, OPF (80 It) _____ | 92 |
| 7.1 | Algemene doelstelling van de module _____ | 92 |
| 7.2 | Beginsituatie _____ | 92 |
| 7.3 | Leerplandoelstellingen en leerinhouden _____ | 92 |
| 7.4 | Evaluatie _____ | 96 |
| 7.5 | Minimale Materiële Vereisten _____ | 96 |
| 7.6 | Bibliografie _____ | 96 |

1 Inleiding

Dit leerplan werd ontwikkeld door de leerplancommissie **Opfris Tweede Graad** van de Federatie Tweedekansonderwijs. Tot de commissie behoren leerkrachten met een opdracht in het Tweedekansonderwijs, die vertrouwd zijn met de eigenheid van het publiek Tweedekansonderwijs.

Het leerplan is geschoeid op het **Studieprofiel** Opfris Tweede Graad ASO zoals ontwikkeld door DVO (cfr. www.ond.vlaanderen.be/dvo/volwassenen/inhouden/sosp/algemenevorming/BVR_AO%20AV%20017_01-09-2006.pdf)

Dit leerplan fungeert niet alleen als ondersteunend document voor vakwerkgroep, resp. vakleerkrachten opfris tweede graad, maar ook voor de onderwijsinstelling in zijn geheel. We willen ook het belang van samenwerking met andere vakken benadrukken, evenals de samenhang met andere aspecten van het schoolbeleid, zoals integratie van leren leren, activerende didactische werkvormen, alternatieve evaluatie, bevordering van vakoverschrijdende eindtermen (VOETen zoals sociale vaardigheden, leren leren, burgerzin).

1.1 Algemene toelatingsvoorwaarden

Cursisten voldoen aan de decretale toelatingsvoorwaarden.

1.2 Cursistkenmerken

De cursistengroep is sterk heterogeen door het verschil in leeftijd, vooropleiding, specialisaties en/of werkervaring en leefsituatie en socio-culturele achtergrond. De instroom gebeurt vanuit verschillende onderwijsvormen. De heterogeniteit blijkt ook uit de diversiteit van leermogelijkheden, leerachterstanden, integratie of desintegratie in een schoolcultuur ...

2 Algemene doelstellingen van de opleiding

De opleiding **Opfris Tweede Graad ASO** hoort thuis in het studiegebied *algemene vorming* van het volwassenenonderwijs. Zij geeft een opfrissing, die voor bepaalde cursisten voor bepaalde vakken nodig is om met succes de tweede graad van het ASO te kunnen aanvangen.

Hoewel decretaal gezien geen instapvereisten gesteld worden voor de 2e graad, is, met het oog op de slaagkansen van de cursisten, het aangewezen om die cursisten naar de opfrismodule te verwijzen die voor deze competenties een opfrissing nodig hebben. Het gaat hierbij om een advies, niet om een verplichting.

Na de opleiding kan de cursist vlot instappen in de tweede graad ASO2.

3 Module: Opfris Natuurwetenschappen, OPF (40 It)

Administratieve code: 115

3.1 Algemene doelstellingen van de module

Een aantal bekwaamheden verwerven die noodzakelijk zijn om aan de modules aardrijkskunde, biologie, chemie en fysica te kunnen beginnen.

3.2 Beginsituatie

- Een specifieke voorkennis van aardrijkskunde is niet echt vereist.
- De eventuele reeds opgedane wetenschappelijke kennis, uit het basisonderwijs, de eerste graad secundair onderwijs of de persoonlijke levenssfeer, kan worden benut.

3.3 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

| Leerplandoelstellingen | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|---|--------------------------|--|--------------------------------|
| De cursisten kunnen <ul style="list-style-type: none">• werken met kaart en atlas en gebruik maken van legende en oriëntatie• algemene en thematische kaarten en plattegronden analyseren• schaal en sterrenkundige ligging toepassen• metingen uitvoeren met een afgesproken nauwkeurigheid | BC01 BC02 BC13 | 1. WERKEN MET KAART EN ATLAS <ul style="list-style-type: none">• opzoeken in de atlas (legende, register, kaartblad ...)• soorten kaarten: topografische kaart, plan ...• algemene en thematische kaarten analyseren• eenvoudige verbanden leggen tussen de inhoud van verschillende kaarten• de schaal• de sterrenkundige ligging | zie p. 12-13 |
| De cursisten kunnen <ul style="list-style-type: none">• de verschillende reliëfvormen herkennen | BC03 | 2. RELIËF <ul style="list-style-type: none">• definitie• elementen• vormen• hoogtezones | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>De cursisten kunnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • de verschillende soorten gesteenten onderscheiden • een algemene opbouw van de bodem eenvoudig weergeven | <p>BC04 BC05</p> | <p>3. BODEM EN ONDERGROND</p> <ul style="list-style-type: none"> • definitie • gesteenten: soorten (klei, leem, zand en grind) • samenstelling van de bodem (vaste bestanddelen, holtes, organisch en anorganisch materiaal, lucht en water) | |
| <p>De cursisten kunnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • aan de hand van de definitie en de elementen een onderscheid maken tussen weer en klimaat • een klimatogram analyseren • een verband leggen tussen klimaat en vegetatie • de voornaamste klimaattypes en vegetatietypes in de wereld herkennen en benoemen | <p>BC06 BC07 BC08 BC09</p> | <p>4. KLIMAAT EN VEGETATIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • weer en klimaat: definitie en elementen (meetinstrumenten en voorstelling) • klimatogram analyseren • verband klimaat-vegetatie • voornaamste klimaattypes en vegetatietypes in de wereld | |
| <p>De cursisten kunnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • de bouw van een cel beschrijven • het verschil aantonen tussen een plantaardige en een dierlijke cel • illustreren dat een levend wezen als een geheel moet worden beschouwd en dat er een samenhang is tussen de verschillende organisatieniveaus (cel, weefsel, orgaan, stelsel, organisme) | <p>BC10 BC11 BC12</p> | <p>5. BOUW VAN DE LEVENDE WEZENS</p> <ul style="list-style-type: none"> • de bouw van een cel • het verschil tussen plantaardige en dierlijke cellen • van cel tot organisme | |

3.4 Pedagogisch-didactische wenken en didactische hulpmiddelen

Werken met kaart en atlas

- wandkaarten
- transparanten
- atlas
- blinde kaarten
- globe
- foto's
- satellietbeelden

Reliëf

- wandkaarten
- transparanten
- atlas
- blinde kaarten
- foto's
- determineertabel

Bodem en ondergrond

- transparanten
- doorlaatbaarheidproef: gebruik van drie maatbekers + drie trechters waarvan één gevuld met zand, één met leem en één met klei. In elke trechter een zelfde hoeveelheid water gieten en daarna aflezen hoeveel water er is doorgelopen.
- bodemprofiel
- nemen van een bodemstaal en laten testen in een tuincentrum

Klimaat en vegetatie

- wandkaarten
- transparanten
- atlas
- foto's
- satellietbeelden
- determineertabel
- actuele weerberichten.
- bezoek aan het KMI

Bouw van de levende wezens

- transparanten
- mind Map over de cel
- microscopische preparaten van stengel, wortel, blad, dierlijke organen
- eenvoudige microscopische preparaten zelf maken (ajuin) en
- waarnemen onder de microscoop

3.5 Evaluatie van de cursisten

Inzicht in de vorderingen van de cursisten wordt bekomen door gedifferentieerd te evalueren (kennis, vaardigheden, attitudes) en dit gedurende de volledige module. Deze evaluatie kan uitgesplitst worden in een permanente evaluatie en een eindevaluatie.

De permanente evaluatie kan bestaan uit:

- evaluatie van een klasactiviteit (medewerking tijdens de lessen);
- evaluatie van zelfstandig werken (uitvoeren taken);
- eventueel resultaten van tussentijdse toetsen;
- resultaten van hoofdstuktoetsen;

De eindevaluatie moet de leerinhouden van de volledige module omvatten.

De leerkracht dient de cursisten bij de aanvang van de module op de hoogte te brengen van de toegepaste evaluatie en puntenverdeling.

3.6 Bibliografie

Nuttige adressen

- Vereniging Leraren Aardrijkskunde (VLA), Postbus 88, 2550 Kontich
- Nationaal Instituut voor Statistiek (NIS), Leuvenseweg 44, 1000 Brussel
- Nationaal Geografisch Instituut (NGI), Verkoopdienst, Abdij Ter Kameren 13, 1050 Brussel
- KMI, Ringlaan 3, 1180 Brussel
- Standaard Uitgeverij N.V., Belgiëlei 147A, 2018 Antwerpen
- Uitgeverij Die Keure, Oude Gentweg 108, 8000 Brugge
- Uitgeverij De Sikkel, Nijverheidsstraat 8, 2390 Malle
- Uitgeverij Pelckmans, Kapelsestraat 222, 2950 Kapellen
- Uitgeverij Wolters-Kluwer, Santvoortbeeklaan 21-25, 2100 Deurne

Handboeken en atlassen

- Geo, Uitgeverij Wolters Kluwer, Santvoortbeeklaan 21-25, 2100 Deurne
- Geoscoop, Uitgeverij Wolters Kluwer, Santvoortbeeklaan 21-25, 2100 Deurne
- Geogenie, Standaard Uitgeverij N.V., Belgiëlei 147A, 2018 Antwerpen
- Terranova, Uitgeverij De Sikkel, Nijverheidsstraat 8, 2390 Malle
- Wereldvisie, Uitgeverij Pelckmans, Kapelsestraat 222, 2950 Kapellen
- Werkatlassen, Uitgeverij Wolters Kluwer, Santvoortbeeklaan 21-25, 2100 Deurne
- Wolters' Algemene Wereldatlas, Uitgeverij Wolters Kluwer, Santvoortbeeklaan 21-25, 2100 Deurne
- Atlas, Standaard Uitgeverij
- Micro macro in de biologie 1, J Geuns, e.a. met werkbladen en handleiding, uitgeverij Wolters Plantyn, Deurne
- Micro macro in de biologie 2, J Geuns, e.a. met werkbladen en handleiding, uitgeverij Wolters Plantyn, Deurne Tijdschriften en reeksen
- De Aardrijkskunde, Postbus 88, 2550 Kontich
- G.E.O., Postbus 3, 1060 Brussel
- Geografie, KNAG, Postbus 80 123, NL-3508 TC Utrecht
- Geografie Educatief, KNAG, Postbus 80 123, NL-3508 TC Utrecht
- INCOM, ABOS, Brederodestraat 6, 1000 Brussel
- Internationale Samenwerking, Postbus 50, NL-3417 ZJ Montfoort
- Mens en Wetenschappen
- National Geographic, 03/645.37.51
- Natuur en Techniek
- De Wereldeconomie, DLO Cahiers, Universiteit Gent, Sint-Pietersplein 5, 9000 Gent

Didactisch materiaal en educatieve software

- ATL kaarten, Cornelsen Verlag GmbH, Mecklenburger Strasse 53, D-14197 Berlin

- CD-I reliëf, Philips, Brussel
- CD-I klimaten, Philips, Brussel
- CD-I landbouw, Philips, Brussel
- Comptons Interactieve Wereldatlas (CD-rom), Medio, multimedia products, Brussel
- Continent Explores (5 interactieve CD-roms), G. Gram Company, P.O. Box 426, Indianapolis, USA
- Encarta (CD-rom), Microsoft
- GeoAtlas World (CD-rom in EPS)
- Globe Sheets, in TIFF en PICT (op CD-rom), Digital Wisdom Publishing
- Maps Collection van National Geographic (8 CD-roms), Medio, multimedia products, Brussel
- Mountain High Maps, professionele reliëfkaarten in TIFF en PICT (op CD-rom), Digital Wisdom Publishing
- Mountain High Map Frontiers, in TIFF en PICT (op CD-rom), Digital Wisdom Publishing
- The multimedia World Atlas (op CD-rom), G. Gram Company, P.O. Box 426, Indianapolis, USA
- The multimedia US Atlas (op CD-rom), G. Gram Company, P.O. Box 426, Indianapolis, USA
- National Geographic (30 CD-roms)
- An Odyssey of Exploration, Geography (5 interactieve CD-roms), G. Gram Company, P.O. Box 426, Indianapolis, USA
- Photo Gallery van National Geographic (CD-rom), Medio, multimedia products, Brussel
- Spectrum Wereldatlas (CD-rom), Medio, multimedia products, Brussel
- TTL (transparenten), Gorterplaats 16, 6531 HZ Nijmegen

- Websites aardrijkskunde: zie recente aardrijkskundetijdschriften
- Websites wetenschappen :
- www.eos.be
- www.natutech.nl
- eMindMaps (computerprogramma)

4 Module: Opfris Nederlands, OPF (40 It)

Administratieve code:116

4.1 Algemene doelstelling van de module

In de module "OPF Opfris Nederlands" verwerft de cursist een aantal vaardigheden, kennisinhouden en attitudes die nodig zijn om met redelijke kansen op succes in te stappen in de module "Nederlands 1" van de 2e graad ASO. Hoewel decretaal gezien geen instapvereisten gesteld worden voor de 2e graad, is, met het oog op de slaagkansen van de cursisten, het aangewezen om die cursisten naar de opfrismodule te verwijzen, die voor deze competenties een opfrissing nodig hebben.

Het gaat hierbij om een advies, niet om een verplichting.

4.2 Beginsituatie

Geen voorkennis vereist.

4.3 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

| Leerplandoelstellingen Met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen</i> (<i>steeds in cursief!</i>), sleutelvaardigheden (SV). | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|----------------------------|---|---|
| Luisteren De cursisten kunnen | | | |
| Op structurerend niveau hoofdgedachtes achterhalen. | BC LO1 | <ul style="list-style-type: none">instructies van de leraar over een leerstofonderdeeleen dialoog met medecursisten en leraren met betrekking tot het school- en klasgebeureneen radio- en TV-programma | <ul style="list-style-type: none">Tijdens uiteenzettingen door de leraar over allerlei onderwerpen uit verschillende schoolvakken de relevante informatie selecteren om de ontwikkelde gedachtegang te kunnen volgen in het tempo van de spreker.In een gesprek tussen twee of meer medecursisten naar aanleiding van een op te lossen (praktisch) probleem of een groepsopdracht de relevante informatie selecteren.In een informatief programma over onderwerpen die verband houden met hun belangstelling of met de schoolvakken, de gedachteopbouw kunnen volgen en de voor hen relevante informatie selecteren.In een discussie tijdens de les nav een gelezen tekst of een onderwerp uit de actualiteit de beluisterde |
| Op beoordelend niveau het globale onderwerp bepalen in uitspraken in een discussie. | BC LO2 | | |

| Leerplandoelstellingen Met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen. (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen (steeds in cursief!)</i> , sleutelvaardigheden (SV). | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|---|----------------------------|--|---|
| | | | argumenten en meningen afwegen tegen de achtergrond van de eigen voorkennis en overtuiging. <ul style="list-style-type: none"> • Een gelezen verhaal of opgevoerd toneelstuk toetsen aan de eigen smaak, mening of interesse. • In een reclamespot op radio of tv de informatie afwegen in het licht van de eigen behoeften en smaken. |
| kunnen kennis gebruiken die nodig is om de luistertaak uit te voeren. | BC L03 | <ul style="list-style-type: none"> • essentiële elementen van de communicatiesituatie (zender – boodschap – ontvanger) • standaardtaal en varianten / taalregister • woordenschat en grammatica (zoals verbindings- en verwijzwoorden, onderwerp en persoonsvorm, zelfstandig naamwoord en werkwoord) | |
| kunnen bij de planning en uitvoering van hun luistertaken de volgende strategieën aanwenden | BC L04 | <ul style="list-style-type: none"> • het luisterdoel bepalen • aanwijzingen binnen de communicatiesituatie (zoals wijzigingen in de gelaatsuitdrukking en intonatie van de spreker) • zich concentreren • belangrijke informatie noteren • vragen stellen bij onduidelijkheid | Tijdens een uiteenzetting door de leraar: <ul style="list-style-type: none"> • bepalen wat uit de uiteenzetting onthouden moet worden en daarop hun aandacht richten • wijzigingen in de gelaatsuitdrukking of de intonatie van de spreker kunnen duiden • de relevante informatie op een werkblad noteren • nagaan wat ze niet goed begrepen hebben en daarover meer uitleg vragen |
| De cursisten kunnen bij de uitvoering van de luistertaak de bereidheid aan de dag leggen om ... | BC L05 | <ul style="list-style-type: none"> • te luisteren • een onbevooroordeelde luisterhouding | <ul style="list-style-type: none"> • Bereid zijn met voldoende respect en geduld te luisteren naar iemand die zich minder goed kan uitdrukken. |

| Leerplandoelstellingen Met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen (steeds in cursief!)</i> , sleutelvaardigheden (SV). | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|---|---|---|--|
| | | aan te nemen <ul style="list-style-type: none"> • een ander te laten uitspreken • te reflecteren op hun eigen luisterhouding • te reflecteren op de tekstsoort • het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten | <ul style="list-style-type: none"> • Bereid zijn om na te denken over hun luisterhouding (Bijv. Onderbreek ik de andere niet te veel? Sta ik open voor wat hij zegt? Toon ik belangstelling? Hoe komt het dat ik alleen het begin van de boodschap heb 'gehoord'?). • Open staan voor de informatie die aan hen gericht wordt (Bijv. tijdens een gesprek met medecursisten, een uiteenzetting door de leraar, een tv-programma) • Tegenover bepaalde boodschappen (Bijv. slogans, reclamespots, advertenties) een kritische luisterhouding aannemen. |
| SPREKEN /GESPREEKEN VOEREN De cursisten kunnen | | | |
| Op structurerend niveau vagen en antwoorden formuleren met betrekking tot leerstofonderdelen uit de klas. de informatie die ze met betrekking tot een bepaald onderwerp, thema of opdracht hebben verzameld aan de leraar en medecursisten aanbieden. gevoelens, gewaarwordingen, verwachtingen in verband met het klasgebeuren tegenover een bekende verwoorden. | BC S01 BC S02 BC S03 | | <ul style="list-style-type: none"> • In de verschillende schoolvakken vragen beantwoorden waarbij verbanden moeten worden gelegd tussen verschillende kenniselementen (vb. logisch en chronologisch ordenen, hoofdzaken selecteren en weergeven) • In de verschillende schoolvakken vragen stellen die betrekking hebben op de essentie van de hele tekst of delen ervan, of op schema's grafieken en afbeeldingen. • In de klas een presentatie houden waarin op een samenhangende en geordende manier verslag wordt gedaan van een zoekopdracht, een uitgevoerde observatie, een gelezen boek. • Aan de leraar meedelen dat een groepswerk niet naar wens is gelopen en beargumenteren waarom. |

| Leerplandoelstellingen Met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen. (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen (steeds in cursief)</i> , sleutelvaardigheden (SV). | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|----------------------------|--|--|
| Op beoordelend niveau De cursisten kunnen aan een gedachtewisseling in de klas deelnemen. | BC S04 | | In een klasgesprek over een actueel onderwerp een standpunt onder woorden brengen en toelichten, daarbij inspeland op uitspraken van medecursisten. |
| De cursisten kunnen de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de spreekopdracht uit te voeren. | BC S05 | <ul style="list-style-type: none"> • essentiële elementen van de communicatiesituatie (zender – boodschap – ontvanger) • standaardtaal en varianten / taalregister • woordenschat en grammatica (zoals verbindings- en verwijswaarden, onderwerp en persoonsvorm, zelfstandig naamwoord en werkwoord) | |
| De cursisten kunnen bij de planning en uitvoering van hun spreektaken de strategieën hanteren. | BC S05 | <ul style="list-style-type: none"> • het spreekdoel bepalen • informatie verzamelen • een spreekplannetje opstellen • hun bedoeling duidelijk formuleren | <ul style="list-style-type: none"> • Inschatten welke informatie belangrijk en boeiend is voor medecursisten. • Bepalen op welke manier de presentatie voor de groep zal gebeuren. • Alert reageren op de mondelinge uitingen en non-verbale signalen van medecursisten. |
| De cursisten kunnen bij de uitvoering van een spreekopdracht de bereidheid aan de dag leggen om | BC S06 | <ul style="list-style-type: none"> • te spreken • algemeen Nederlands te spreken • een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen communicatiegedrag. | <ul style="list-style-type: none"> • Bereid zijn tijdens een groepsgesprek hun standpunt te verwoorden. • Bereid zijn om na te denken over hun spreekgedrag (Bijv. reageer ik niet te impulsief, ongepast, grof op wat anderen zeggen of doen? Ben ik niet te dominant in een gesprek? Manipuleer ik niet te veel? Heb ik wel standaardtaal gebruikt zoals verwacht werd? Waarom |

| Leerplandoelstellingen Met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen. (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen (steeds in cursief)</i> , sleutelvaardigheden (SV). | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|----------------------------|---|---|
| | | | heb ik succes als ik dialect praat? Waarom begrijpt de leraar mij niet als ik een vraag stel?) |
| LEZEN | | | |
| Op structurerend niveau De cursisten kunnen informatie achterhalen in ... | BC R01 | <ul style="list-style-type: none"> • schema's en tabellen • studieteksten • fictionele teksten | <ul style="list-style-type: none"> • Uit een tabel in een aardrijkskundeboek de relevante informatie selecteren van een vraag (Bijv. de evolutie van de bevolkingsdichtheid in een bepaalde streek). • Teksten in schoolboeken voor de verschillende vakken zodanig verwerken dat de nodige verbanden tussen verschillende kennis-elementen worden gelegd (Bijv.. logisch en chronologisch ordenen, hoofdzaken selecteren en weergeven). • De rode draad in een roman volgen. |
| Op beoordelend niveau De cursisten kunnen een mening vormen over ... | BC R02 | <ul style="list-style-type: none"> • reclameteksten en advertenties • informatieve teksten, inclusief informatiebronnen | <ul style="list-style-type: none"> • In een reclametekst of advertentie (Bijv. in folders voor hobby materiaal, tijdschriften) de informatie afwegen in het licht van de eigen behoeften en smaken. • Als voorbereiding op een spreekbeurt de informatie in twee of meer informatieve teksten over eenzelfde onderwerp (Bijv. de ontdekking van Amerika) tegen elkaar afwegen en de meest geschikte informatie selecteren. • De eigen verklaring voor een natuurverschijnsel toetsen aan de verklaring in een schoolboek voor biologie wordt gegeven. • In verschillende bronnen informatie zoeken voor een bepaald onderwerp (Bijv. een beroemde figuur, een land) en daaruit de meest geschikte informatie selecteren en ordenen. |

| Leerplandoelstellingen Met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen (steeds in cursief!)</i> , sleutelvaardigheden (SV). | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|----------------------------|--|--|
| De cursisten kunnen de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de leestaak uit te voeren. | BC R03 | <ul style="list-style-type: none"> • essentiële elementen van de communicatiesituatie (zender – • boodschap – ontvanger) • standaardtaal en varianten / taalregister • woordenschat en grammatica • (zoals verbindings- en verwijzwoorden, onderwerp en persoonsvorm, zelfstandig naamwoord en werkwoord) | |
| De cursisten kunnen bij de planning en uitvoering van hun leestaken de strategieën hanteren. | BC R04 | <ul style="list-style-type: none"> • het leesdoel bepalen • aanwijzingen binnen de communicatiesituatie gebruiken • zich concentreren • gericht informatie (niet bekende woorden) zoeken • onduidelijke passages herlezen | <ul style="list-style-type: none"> • Bij het lezen van een informatieve tekst. • Bepalen waarvoor ze de tekst willen/moeten lezen • De informatie zoeken die ze nodig hebben • Gebruikmaken van tekststructurende signaalwoorden om de samenhang tussen de tekstonderdelen te achterhalen. • Bepalen of een onbekend woord belangrijk is voor het begrijpen van de tekst. |
| De cursisten kunnen bij de uitvoering van een leestaak de bereidheid aan de dag leggen om | BC R05 | <ul style="list-style-type: none"> • te lezen • te reflecteren over de inhoud van een tekst • de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen • te reflecteren over hun eigen leesgedrag | <ul style="list-style-type: none"> • Bereid zijn om een (tekst)passage te herlezen indien ze hem niet begrijpen en daarbij de context te gebruiken of een woordenboek te raadplegen. • Open staan voor de informatie die aan hen gericht wordt (Bijv. bij het lezen van informatieve teksten in een tijdschrift). • Tegenover bepaalde boodschappen (Bijv. slogans, advertenties) een kritische leeshouding aannemen. |

| Leerplandoelstellingen Met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen. (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen (steeds in cursief!)</i> , sleutelvaardigheden (SV). | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|--|---|---|
| SCHRIJVEN | | | |
| <p>Op beschrijvend niveau De cursisten kunnen in een voorgestructureerd kader notities maken.</p> <p>Op structurerend niveau</p> <ul style="list-style-type: none"> • De cursisten kunnen een stuk met informatie over henzelf schrijven. • De cursisten kunnen antwoorden op vragen over op school verwerkte inhouden. • De cursisten kunnen een gegeven schoolse opdracht verslaan. | BC W01 BC W02 BC W03 BC W04 | <ul style="list-style-type: none"> • notities tijdens een les, samenvattingen en schema's van studieteksten, verslagen • vragen om inlichtingen, relevante formulieren • zakelijke brieven | <ul style="list-style-type: none"> • Tijdens een les of op basis van een tekst de relevante informatie noteren op een werkblad met structuraanduidingen. • Aan een nieuwe correspondentievriend(in) de informatie over henzelf zo kiezen en verwoorden dat zijn (haar) interesse gewerkt is (vb. waar ze wonen, wat ze graag lezen, welke muziek ze graag horen, wat hun favoriete vakantieplek is) • Opdrachten in toetsen met betrekking tot de verschillende schoolvakken op een gestructureerde wijze schriftelijk beantwoorden, dwz de relevante informatie selecteren in functie van de vraag en op een gestructureerde manier weergeven. • Aan de leraar op een gestructureerde wijze schriftelijk verslag uitbrengen over een behandeld project, een zoekopdracht, een uitgevoerde observatie, een leeservaring. |
| De cursisten kunnen de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de schrijftaak uit te voeren. | BC W05 | <ul style="list-style-type: none"> • essentiële elementen van de communicatiesituatie (zender – boodschap – ontvanger) • standaardtaal en varianten / taalregister • woordenschat en grammatica (zoals verbindings- en verwijswaarden, onderwerp en persoonsvorm, zelfstandig naamwoord en werkwoord) | |

| Leerplandoelstellingen Met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen. (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen</i> (steeds in cursief!), sleutelvaardigheden (SV). | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|----------------------------|---|--|
| De cursisten kunnen bij de planning en uitvoering van hun schrijftaken de volgende strategieën hanteren ... | BC W06 | <ul style="list-style-type: none"> • het schrijfdoel bepalen • informatie verzamelen • een schrijfplan opstellen • een woordenboek gebruiken • een eigen tekst reviseren | bij het schrijven van een bijdrage voor de schoolkrant: <ul style="list-style-type: none"> • Informatie verzamelen over het onderwerp • Bepalen wat de lezers vooraf moeten weten (of al weten) alvorens in detail te gaan • De volgorde bepalen waarin ze de informatie zullen aanbieden • Zicht na het schrijven afvragen of de kans op het bereiken van het schrijfdoel voldoende groot is; zo niet, hun tekst herwerken • Een woordenboek en/of spellinggids gebruiken als ze niet zeker zijn van de spelling van een woord • De spellingregels kunnen toepassen mbt de werkwoordsvormen, open en gesloten lettergreep en de meervoudsvormen |
| De cursisten kunnen bij de uitvoering van een schrijftaak de bereidheid aan de dag leggen om ... | BC W07 | <ul style="list-style-type: none"> • te schrijven • te reflecteren op hun eigen schrijven • taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen | <ul style="list-style-type: none"> • Bereid zijn om hun teksten spontaan na te lezen (Bijv. is het niet kwetsend? Is het duidelijk en aantrekkelijk geformuleerd? Is het leesbaar geschreven? Geef ik voldoende informatie voor de bestemming? Staan er geen spelfouten in?). • Bereid zijn om na te denken over de manier waarop ze aan een schrijftaak begonnen zijn en welke stappen ze verder nog gezet hebben. |

4.4 Uitgangspunten

De leerplancommissie is bij het formuleren van de leerplandoelen uitgegaan van de eindtermen voor de tweede en derde graad ASO en TSO van het voltijds secundair onderwijs, zoals die zijn goedgekeurd.

De eindtermen Nederlands zijn ontwikkeld vanuit een welbepaalde visie op taal en taalonderwijs en op literatuur en literatuuronderwijs. Die visies zijn ontstaan uit een toegenomen kennis over het verschijnsel 'taal' en 'literatuur' vanuit de taalkunde en de literatuurwetenschappen.

4.4.1 Communicativiteit

In de nieuwe visie op *taalonderwijs* wordt ervan uitgegaan dat het hoofddoel niet is dat cursisten iets over taal weten, maar dat ze er iets kunnen mee doen. Men gebruikt tegenwoordig vaak de term 'taaltaken' om te verwijzen naar wat je talig 'doet' om welbepaalde doelen in welbepaalde situaties te verwezenlijken. Het onderwijs moet de cursisten dus in staat stellen de taaltaken die voor hen relevant zijn, uit te voeren. Dat dient vooral te gebeuren door de nodige praktijksituaties te scheppen ('oefening'), maar ook door hen te laten reflecteren over die praktijk en het taalgebruik dat ze daarbij hanteren. Die reflectie noemt men doorgaans taalbeschouwing.

De nieuwe visie op *literatuuronderwijs* maakt een onderscheid tussen tekstervarend en tekstbestuderend lezen, waarbij het eerste uitgebreid aan het tweede vooraf moet gaan. Vanuit een brede basis van ervaringen met literaire teksten worden cursisten stapsgewijs ingewijd in een begrippenapparaat aan de hand waarvan zij hun verdere leeservaringen kunnen kaderen en erover kunnen praten.

4.4.2 Domeinen

Om te beschrijven welke einddoelen cursisten minimaal moeten bereiken, werd geopteerd voor een opdeling in domeinen: *taalvaardigheid*, *taalbeschouwing* en *literatuur*. Het domein *kijken* kan als aspect bij elk van de drie voorgaande domeinen aangehecht worden. Binnen het domein taalvaardigheid worden de vier vaardigheden apart beschouwd: luisteren, spreken/gesprekken voeren, lezen en schrijven. Bij elk van deze vier zijn niet alleen de talige, maar ook de communicatieve en strategische vaardigheden die ermee verband houden, terug te vinden. Daarbij moet opgemerkt worden dat vele communicatiesituaties alleen op een min of meer kunstmatige wijze aan één van deze (sub)domeinen kunnen worden toegewezen.

Bij alle domeinen zijn ook *attitudes* aan de orde. Door taal in een bepaalde situatie te gebruiken (taalvaardigheid), door over taalgebruik en taalsysteem na te denken (taalbeschouwing) en door literaire teksten te interpreteren en te plaatsen in het literaire bestel (literatuur) moeten cursisten attitudes ontwikkelen tegenover hun eigen en andermans taal en taalgebruik en tegenover hun leesgewoonten. Voorbeelden van attitudes zijn: bereidheid tot luisteren, leesbereidheid, respect voor andermans mening, vertrouwen in eigen kunnen, zelfredzaamheid, schrijfdurf, bereidheid Algemeen Nederlands te spreken, een onbevooroordeelde houding tegenover taalverscheidenheid, taalvariatie en stijl.

Taalvaardigheid

Het begrip 'taalvaardigheid' neemt in dit leerplan een centrale plaats in. Het einddoel van taalvaardigheidsonderwijs is cursisten in de *situaties* waarin zij terecht (kunnen) komen, vlot en effectief te leren communiceren, zowel receptief (luisteren/lezen) als productief (spreken/gesprekken voeren, schrijven) en dit zowel mondeling als schriftelijk. De aandacht gaat niet alleen naar vaardigheden in een formele leersetting, maar ook naar vaardigheden die men in de dagelijkse werkelijkheid nodig heeft. Daarom zijn gemeenschappelijke eindtermen 'taalvaardigheid' voor ASO en TSO geformuleerd: de situaties waarin cursisten van ASO en TSO moeten kunnen functioneren, verschillen namelijk niet fundamenteel.

In het leerplan Nederlands gaat ook aandacht uit naar de *processen* die je moet doorlopen bij het plannen, uitvoeren en beoordelen van de taaltaken. Ze worden vermeld in een steeds terugkerende rubriek. De situatie waarin de communicatie plaatsvindt, is hierbij eens te meer een belangrijk uitgangspunt. Planning, uitvoering en evaluatie dienen stuk voor stuk in functie van de situatie te gebeuren. Wie iemand voor een overleg wil uitnodigen, moet bij zijn planning onder meer beslissen hoe hij die uitnodiging overbrengt, hoe hij de ontvanger van de boodschap aanspreekt en welke informatie hij moet geven; nadien moet hij de uitnodiging formuleren in overeenstemming met die beslissing en terugblikken op zijn wijze van formuleren en op de juistheid van zijn beslissingen. Gerichte reflectie over die processen kan een meerwaarde opleveren: het doet je taalvaardigheid aan niveau winnen. Voorwaarde is wel dat die reflectie direct aansluit op gerealiseerde taaltaken en gebeurt op het abstractieniveau waar de cursisten op dat moment aan toe zijn.

Taalbeschouwing

De gerichte *reflectie* op taalgebruik binnen de context van uit te voeren of uitgevoerde taaltaken is een eerste vorm van taalbeschouwing. Ze heeft hier een ondersteunende functie bij de ontwikkeling van taalvaardigheid doordat ze de cursisten bewust maakt van allerlei nuttige procedures en strategieën die de communicatie beter laten verlopen.

Ook declaratieve kennis in verband met communicatie, taalgebruik en het uitvoeren van taaltaken is aan de orde: cursisten moeten bijvoorbeeld kunnen 'zeggen' wat tekstdoelen en tekstsoorten zijn en welke tekstenmerken met

welke tekstsoort samenhangen; voor de planning, uitvoering en beoordeling van taaltaken moeten ze kunnen 'zeggen' welke strategieën toegepast kunnen worden.

Naast gerichte reflectie op taalgebruik kan taalbeschouwing ook worden opgevat als een *doel* op zich, gericht op de exploratie van het verschijnsel taal in al zijn facetten: het taalsysteem (bijvoorbeeld categorieën van woorden, van zinnen of van woordvormingsmechanismen), taalvariatie (d.w.z. de wisselende vormen die het taalgebruik aanneemt volgens de situatie, het doel, het kanaal, de regionale of sociale groep waartoe de taalgebruikers behoren) en taalnorm. In die zin is taalbeschouwing een vorm van kennis van de wereld en draagt ze bij tot algemeen-culturele kennis.

Literatuur

Literatuur is een heel aparte tekstsoort, met specifieke vormende en culturele waarde. Conform de eindtermen van de tweede en de derde graad krijgt ze dan ook een belangrijke plaats in het leerplan, zij het op verschillende niveaus naargelang van de onderwijsvorm.

Het uitgangspunt in het leren omgaan met literaire teksten is steeds de lezer en zijn tekstervaring. Met tekstervaring wordt verwezen naar de manier waarop de lezer op teksten reageert en aan teksten betekenis toekent. Dit uitgangspunt geldt voor de tweede en de derde graad in alle onderwijsvormen. Het is dan ook van groot belang dat de cursisten veel kansen tot lezen krijgen, dat ze inzicht verwerven in de eigen leesvoorkeuren en dat ze kennis hebben van de kanalen om informatie over literaire teksten te verzamelen en te verwerken.

In het ASO leren de cursisten hun leeservaringen daarnaast ook verdiepen en verwoorden. Met het oog hierop worden ze vanaf de tweede graad geleidelijk ingewijd in het literaire begrippenapparaat, dat de brug slaat tussen tekstervaring en tekstbestudering. In de derde graad krijgt de tekstbestudering een nog sterker accent. De cursisten maken kennis met de tekstconventies die binnen een bepaalde cultuur en in een welbepaalde context (onder meer in literaire genres) leven en ze leren het begrippenapparaat om die conventies te kaderen. Het streefdoel is via een tekstervarende en tekstbestuderende benadering literaire competentie te bereiken. Bovendien moeten de cursisten in staat zijn over een tekst te reflecteren om hun eigen relatie tot de tekst te bepalen. Zij moeten daarenboven een waardeoordeel over een tekst kunnen formuleren en onderbouwen, en bereid en in staat zijn dat oordeel te toetsen aan dat van anderen.

Kijken

Kijkvaardigheid wordt steeds belangrijker. We leven in een multimediale wereld waarin louter beluisterde of geschreven of gedrukte teksten steeds zeldzamer worden. Onder kijkvaardigheid verstaan we de vaardigheid in het omgaan met de visuele tekens (vaak, maar niet altijd gekoppeld aan de akoestische tekens) van allerlei vormen van beeldtaal: visuele poëzie, schilderkunst, fotografie, televisie, (muzikale) video(clip), beeldreclame, strip, film, soap, theater, multimediale podiumkunst ...

Kijkvaardigheid trainen is een middel om cursisten te vormen tot kritische consumenten van de actuele beeldcultuur en hen hiermee weerbaar te maken tegen de soms vervlakkende invloed van die beeldcultuur. Dit veronderstelt een minimale kennis van en inzicht in de beeldtaal.

4.4.3 Funderende doelstellingen

De visie op het vak Nederlands valt te kaderen binnen een zeer algemene of overkoepelende doelstelling geformuleerd voor het onderwijs Nederlands in het secundair onderwijs. Deze algemene doelstelling staat ten dienste van het algemeen maatschappelijk functioneren van cursisten in een multiculturele samenleving, hun persoonlijke ontwikkeling, hun voorbereiding op de verdere studieloopbaan en hun latere beroepsuitoefening. De algemene doelstelling en de verdere concretisering ervan liggen aan de basis van de concrete eindtermen in de drie graden.

Algemene doelstelling

De cursisten zijn in staat:

- het Nederlands zowel productief als receptief in mondelinge en schriftelijke vorm op een efficiënte en effectieve manier te gebruiken;
- literaire teksten te lezen.

Verdere concretisering

De cursisten kunnen mondeling en schriftelijk informatie overdragen en verschillende mondelinge en schriftelijke boodschappen van anderen verwerken in voor hen relevante situaties.

- De cursisten kunnen inzichten en strategieën toepassen die voor het goede verloop van communicatie van belang zijn.
- De cursisten kunnen in taalgebruikssituaties die conventies hanteren met betrekking tot kenmerken van tekstsoorten, tekstopbouw, zinsbouw, woordenschat, spelling en uiterlijke verzorging die aangepast zijn aan het doel.

- De cursisten kunnen reflecteren over en hebben inzicht in:
 - de communicatiesituatie waarbinnen tekstsoorten gebruikt worden: tekstdoel, publiek;
 - tekstkenmerken;
 - taalvariatie en register;
 - sociaal en regionaal bepaalde varianten en vaktalen;
 - taalverandering;
 - woordvorming, ontlening;
 - taalnormering.
- De cursisten kunnen reflecteren over en hebben inzicht in literaire teksten.
- De cursisten zijn bereid om:
 - taal te gebruiken in diverse situaties om informatie te geven en te krijgen, om gedachten en gevoelens te verwoorden, om meningen te argumenteren;
 - over eigen en andermans taal en taalgebruik na te denken;
 - Algemeen Nederlands te gebruiken als de situatie het vereist;
 - literaire teksten te lezen.

4.4.4 Selectiecriteria en structurering van de eindtermen 'taalvaardigheid'

Voor luisteren, spreken, lezen en schrijven zijn telkens afzonderlijke eindtermen geformuleerd. Daarbij is uitgegaan van de taaltaken die in situaties uit het werkelijke leven moeten kunnen uitvoeren.

Tekstsoorten

Taalvaardigheid kan niet los van communicatiesituaties worden omschreven. Taalvaardigheid op zich bestaat niet; je bent vaardig om in welbepaalde situaties als ontvanger of zender van boodschappen op te treden en het doel dat je je daarbij gesteld had, te bereiken. Deze twee gegevens - de situatie waarin de taalgebruiker zich kan bevinden en het soort boodschappen dat hij daarin moet kunnen vervullen - worden in de eindtermen gevat onder de noemer 'tekstsoorten'.

De tekstsoorten die geselecteerd zijn, vallen ofwel onder de categorie 'zakelijke teksten' (onderwijsleergesprekken, informatieve teksten, studieteksten, reclameboodschappen en advertenties, zakelijke telefoongesprekken, instructies ...) ofwel onder de categorie 'fictionele teksten' (gedichten, toneelstukken, verhalen, dagboeken, jeugdromans, jeugdfeuilletons, stripverhalen ...). Met betrekking tot die tekstsoorten wordt in de leerplandoelen vermeld of de cursisten er receptief dan wel productief moeten kunnen mee omgaan.

Publiek

Om te beschrijven wat cursisten met taal precies moeten kunnen doen, wordt verder ook het criterium 'publiek' gebruikt. Elke tekst is voor een bepaald publiek bedoeld. Tekstschrijvers of sprekers kiezen hun onderwerp met het oog op de groep die ze willen bereiken en houden met die groep ook rekening voor wat formulering, structurering, omvang en visuele ondersteuning van de tekst betreft.

De aanduiding 'publiek' verwijst naar de bedoelde gebruiker van een tekst en niet noodzakelijk naar de werkelijke gebruiker. Zo heeft een krantenartikel een onbekend publiek als bestemming, ongeacht wie de teksten uiteindelijk leest. Het antwoord van een cursist op een vraag van de leraar heeft diezelfde leraar als publiek.

Teksten van eenzelfde soort zijn voor cursisten in de regel moeilijker naarmate het publiek waarvoor zij bedoeld zijn, verder van hen af staat. De mate van bekendheid (en van gemeenschappelijkheid van referentiekaders dat ermee samenhangt) bepaalt de afstand. Dat geeft met een stijgende moeilijkheidsgraad de volgende ordening:

- teksten voor henzelf;
- teksten voor bekenden, van wie het referentiekader van ervaring en kennis grotendeels overeenstemt;
- teksten voor onbekenden, die nog heel wat gemeenschappelijke 'kenmerken' hebben;
- teksten voor een willekeurig onbekend publiek.

Verwerkingsniveau

Een derde criterium om de te verwerven taalvaardigheid te beschrijven, is het niveau waarop talige inhouden verwerkt moeten worden. Met het verwerkingsniveau wordt bedoeld: wat je als taalgebruiker in je rol van zender en ontvanger precies moet doen met informatie die je aangeleverd hebt gekregen of die je zelf moet aanleveren. In het leerplan Nederlands voor de tweede en de derde graad worden de volgende twee verwerkingsniveaus onderscheiden:

Structurerend niveau

Op dit niveau heb je een actieve inbreng in de wijze waarop je de aangeboden informatie in je opneemt of zelf informatie presenteert ...

- Op het receptieve vlak: naargelang van het luister- of leesdoel dat je jezelf stelt of dat je werd opgelegd, selecteer je bepaalde elementen uit het geheel (door ze bij wijze van spreken te onderstrepen), vul je de denkstappen of verbanden aan die de zender van de tekst niet expliciet heeft uitgedrukt, breng je in het geheel een ordening aan die geschikter is in functie van jouw doel;
- Op het productieve vlak: naargelang van je spreek- of schrijfdoel en het publiek waarvoor je je boodschap bestemt (en vaak ook van bestaande vormelijke conventies) geef je aan je tekst een bepaalde ordening mee (bijvoorbeeld je presenteert de informatie in een bepaalde volgorde of volgens een bepaalde invalshoek (chronologisch, causaal ...))

Beoordelend niveau

Dit niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede 'perspectief'.

- Op het receptieve vlak: je confronteert aangeboden informatie met wat in een andere bron over hetzelfde onderwerp meegedeeld wordt of met de voorkennis die je rond het onderwerp al had opgedaan: in welk opzicht ze verschillen of overeenstemmen, wat je de beste verklaring of voorstelling van feiten lijkt en dergelijke.
- Op het productieve vlak: je stemt de inhoud en de vorm van je eigen tekst af op informatie die door anderen in de communicatie werd ingebracht, bijvoorbeeld in een discussie of in een 'polemisch' artikel.

Een leerder kan op elk moment in zijn loopbaan instructies voor handelen te lezen of te schrijven krijgen. Maar terwijl van een 12-jarige in het lager onderwijs slechts verwacht wordt dat hij een instructie kan neerschrijven op beschrijvend niveau (waarbij bijvoorbeeld een opsomming van de uit te voeren handelingen volstaat), wordt in de eindtermen van de derde graad vereist dat hij dat louter opsommende niveau overstijgt.

4.4.5 Coördinatie

Zoals bedoeld bij de formulering van de eindtermen vraagt ook het leerplan de nodige zorg voor de samenhang.

Verticale samenhang

De verticale samenhang is gerealiseerd door visie, uitwerking en ordening van de leerplandoelen en de inhoud en af te stemmen op de eindtermen van het voltijds secundair onderwijs, die op hun beurt aansluiten bij de eindtermen van het lager onderwijs.

Horizontale samenhang

Naast de verticale is ook de horizontale samenhang belangrijk. De zorg voor deze samenhang komt tot uiting in de band met ...

- moderne vreemde talen
- de andere vakken
- de aandacht voor het leerproces

4.5 Evaluatie

4.5.1 Uitgangspunten

De rol van de evaluatie

Evalueren is nagaan of bepaalde doelstellingen bereikt worden. Men wil de doeltreffendheid van het leerproces onderzoeken en er passende conclusies uit trekken om:

- te bepalen in welke mate de cursisten erin geslaagd zijn de leerplandoelen te bereiken;
- waargenomen tekorten te remediëren;
- het leergedrag van de cursisten en het eigen onderwijsgedrag te optimaliseren;
- te helpen de cursisten correct te oriënteren naar een verdere studiekeuze;

De centra voor tweedekansonderwijs zijn onderworpen aan de wettelijke verplichting ervoor te zorgen dat de grote meerderheid van de cursisten de door de overheid opgelegde eindtermen bereikt. Examens, toetsen en andere vormen van evaluatie kunnen aantonen dat deze verplichting is nagekomen. Zij moeten een afspiegeling zijn van wat de cursisten moeten kennen en kunnen en van de vooropgestelde attitudes.

Proces- en productevaluatie

Evaluatiegegevens kunnen op twee manieren worden gebruikt. In de eerste plaats kan worden nagegaan of de doelstellingen door de cursisten werden bereikt. In dat geval spreken we van productevaluatie. De evaluatie is cursistgericht.

Daarnaast kan worden onderzocht op welke wijze de doelstellingen worden nagestreefd. Deze evaluatievorm is gericht op het didactisch proces. De leraar reflecteert op zijn didactisch handelen. In dat geval spreken we van procesevaluatie.

Formatieve en summatieve evaluatie

Een summatieve evaluatie gebeurt in functie van een toelating tot of een afsluiting van een onderwijseenheid. De resultaten worden gebruikt voor het geven van een cijfer, van een (deel)certificaat, van een vrijstelling ...

De formatieve evaluatie gebeurt tijdens het onderwijs en heeft de bedoeling het onderwijsleerproces bij te sturen. Via taken, observaties ... wordt systematisch feedback opgebouwd.

Kennis – communicatieve vaardigheden

Uit de leerplandoelen blijkt dat de communicatieve vaardigheden voorgaan op de kennis. Dat moet ook tot uiting komen in de evaluatie.

De leerplancommissie pleit ervoor tenminste 60% van de "punten" te voorzien voor communicatieve vaardigheden. Men kan zich inspireren op de volgende verdeling : spreekvaardigheid tussen 25 en 35 % van het geheel, luistervaardigheid tussen 15 en 25 %, leesvaardigheid tussen 25 en 35 % en spreekvaardigheid tussen 20 en 25 %. De leerkracht kan er ook voor opteren om de productieve vaardigheden (spreken en schrijven) iets meer te laten doorwegen dan de receptieve (luisteren en lezen). In grote lijnen moeten de 4 vaardigheden aan bod komen waarbij geen enkele ervan opvallend ondergewaardeerd wordt.

Criteria voor het opstellen van een adequate toets

Een goede toets geeft nauwkeurig weer wat de capaciteiten van een cursist zijn in een normaalfunctionele situatie, in het werkelijke leven dus.

Een zestal criteria dragen bij tot de kwaliteit van een toets: betrouwbaarheid, validiteit, haalbaarheid, authenticiteit, betrokkenheid en impact.

- **Betrouwbaarheid:**

Toetsen moeten voorspelbaar zijn, transparant en eenduidig. Een zelfde toets, afgenomen door verschillende leraren, op verschillende momenten, op verschillende plaatsen ... moet het zelfde resultaat opleveren. De cursist is vertrouwd met de formulering van de opdracht, met de bedoeling ervan en met de manier waarop de leraar evalueert.

- **Validiteit:**

Een toets moet meten wat zij veronderstelt te meten. Indien men bijvoorbeeld de leesvaardigheid van een cursist wil toetsen en de score in sterke mate mee bepaald wordt door het maken van spellingsfouten, is de toets niet valide.

- **Haalbaarheid:**

Toetsen moeten rekening houden met de mogelijkheden en de vooruitgang van de cursisten. De cursist moet over de nodige tijd en de noodzakelijke hulpmiddelen beschikken. Ook voor de leraar moet de toets haalbaar zijn: voorbereiding, correctietijd, remediëring.

- **Authenticiteit:**

Toetsing van vaardigheden moet zoveel als mogelijk gebeuren aan de hand van een reële taalsituatie.

- **Betrokkenheid:**

Een goede toets spreekt de cursist echt aan. Het resultaat wordt zo snel mogelijk besproken. Pas dan leidt toetsing tot een echte leerervaring. Leraar of medecursisten kunnen feedback geven over taalgebruik, het waarom van het resultaat, de oplossingsstrategieën en de leerstrategieën. De remediërende informatie kan de cursist bijhouden in zijn portfolio, waardoor hij zicht krijgt op zijn vorderingen en nog bij te werken punten.

- **Impact:**

Indien de toets in hoge mate beantwoordt aan de eerste vijf criteria zal de impact ervan op het leerproces positief zijn. Waar de toets voorbijgaat aan één of meer van de vorige kwaliteitscriteria zal de impact eerder negatief uitvallen.

Toetsevaluatie

Een goede manier om de degelijkheid van een toets te evalueren is hem voor te leggen aan en te laten oplossen door collega's. Indien collega's met bepaalde elementen van de toets problemen hebben, zal dat wellicht ook gelden voor de cursisten. Als team kan je op deze manier makkelijker op dezelfde golflengte komen, wat de eenduidigheid naar de cursisten toe ten goede komt. Vooraf gaat een consensus over doelstellingen en methodologische aanpak.

Het proces kan geobjectiveerd worden door elke toets te evalueren aan de hand van een vragenlijst die peilt naar betrouwbaarheid, validiteit, haalbaarheid, authenticiteit, betrokkenheid en impact.

Het zou goed zijn de cursist zelf de toets te laten evalueren. Had hij dit soort toets verwacht? Waren de vragen duidelijk? Was de toets haalbaar? Hoe schat hij zijn resultaat in? Is hij bereid en in staat zijn leerstrategie aan te passen?

4.5.2 Evalueren van kennis

Kennis van leer(stof)elementen is nooit een doel op zich. Het is een tussenstap naar een hoger doel, de vaardigheden. Het is dan ook logisch dat de evaluatie van kennis ondergeschikt is aan de evaluatie van vaardigheden. Vergeten we anderzijds niet dat een goede score behalen op luisteren, spreken, lezen en schrijven maar kan indien men over een voldoende en passende woordenschat beschikt, men de spraakkunst in voldoende mate beheerst en waar nodig ook blijkt geeft van interculturele competenties.

4.5.3 Evalueren van vaardigheden

De vier vaardigheden komen in het leerproces geïntegreerd aan bod. Het is dus niet evident om bij evaluatie een objectief beeld te krijgen van iedere vaardigheid op zich. Bij het peilen naar bijvoorbeeld leesvaardigheid is het daarom aangewezen de verwachtingen ten aanzien van de overige vaardigheden niet te hoog in te stellen.

Voor het evalueren van productieve vaardigheden kan men zich baseren op de output: een gesproken of geschreven product. Bij receptieve vaardigheden echter is er geen direct fysisch bewijs van de luister- of leesvaardigheid van de cursist. Daarom moet de leraar op een indirecte manier (door middel van vragen en opdrachten) aan de weet komen in welke mate de cursist de luister- of leestekst heeft begrepen.

Luistervaardigheid

De cursisten kunnen luistertaken bij een nog niet beluisterde tekst, conversatie, voordracht volbrengen die geconcipieerd zijn in dezelfde geest als de luistertaken tijdens de lessen. Vragen die een hoge mate van productieve taalvaardigheid vereisen, worden hierbij vermeden. Ook opletten voor de valkuil van de geheugentoetsen.

Mogelijkheden

- juist of fout
- een zin, een sequentie, een repliek vervolledigen
- meerkeuzevragen
- sorteren en associëren
- een schema of een samenvatting maken
- open vragen beantwoorden

Spreekvaardigheid

Naast individuele gespreksmomenten (spreekoefening, improvisatie ...) kunnen interactieve gespreksituaties voor de evaluatie van spreekvaardigheid in aanmerking komen. Van belang is dat zij zo authentiek mogelijk zijn. De gesprekspartner(s) kunnen zijn: de leraar, één of meer medecursisten. Ook bij mondelinge examens kunnen interactieve gespreksmomenten met medecursisten de klassieke setting leraar-cursist vervangen.

Mogelijkheden

- instructies geven aan derden
- vragen beantwoorden en zelf vragen formuleren
- een klacht formuleren
- creatief en improvisatorisch spreken
- een standpunt verwoorden
- een rollenspel spelen

Leesvaardigheid

Wanneer je naar de leesvaardigheid van een cursist peilt, toets je het begrijpend lezen van een tekstfragment of een volledige tekst, die niet tijdens de les werden behandeld. Je kan peilen naar: de hoofdidee uit een tekst halen, onderscheiden van hoofdzaak en bijzaak,

Zoeken naar specifieke informatie in een tekst (scanning), de structuur van een tekst weergeven, een tekst samenvatten, tussen de regels lezen, voorspellend lezen. Daarnaast is het zeker zinvol de cursist een leesdossier te laten aanleggen.

Mogelijkheden

- juist of fout
- een sequentie of een repliek vervolledigen
- een situatie beoordelen
- sorteren en associëren
- reconstrueren
- gerichte informatie opzoeken
- nagaan hoe in een tekst gedachten worden geformuleerd
- een schema of een samenvatting maken
- open vragen beantwoorden

Schrijfvaardigheid

Net zoals bij spreekvaardigheid is het objectief evalueren van schrijfvaardigheid moeilijk. Ook bij schrijfvaardigheid is het essentieel te werken met normaalfunctionele opdrachten die aansluiten bij de lespraktijk.

Mogelijkheden

- dictee (geen losse woorden of zinnen, maar een reële, samenhangende tekst)
- vragen over een tekst laten beantwoorden
- een dialoog omzetten naar proza en omgekeerd
- een advertentie in de krant laten beantwoorden
- een tekst herschrijven vanuit het standpunt van een personage
- een samenvatting maken
- een gelegenheidsbrief schrijven
- een verslag schrijven over een voorbije gebeurtenis
- een biografische inleiding geven op een persoon
- een boek, een film, een theaterproductie recenseren
- een opstel of verhandeling schrijven: vraagt een gedegen voorbereiding die stapsgewijze wordt opgebouwd

4.5.4 Evalueren van strategieën en attitudes

Bij het uitvoeren van taaltaken zijn bepaalde leerstrategieën, communicatiestrategieën en attitudes onmisbaar. In tegenstelling tot de vaardigheden zijn deze strategieën niet als zodanig te bereiken, maar na te streven (inspanningsverplichting). In een aantal gevallen is het aangewezen ze op te nemen in de evaluatie, opdat de cursisten hieraan ook de nodige aandacht besteden.

Voorbeelden van te evalueren leerstrategieën

- voorkennis oproepen
- het luistergedrag afstemmen op het luisterdoel
- een informatie- en organisatiestructuur uitwerken en hanteren

Voorbeelden van te evalueren communicatiestrategieën

- hoe het woord krijgen en doorgeven
- gebruik maken van niet-verbaal gedrag
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal

- vragen iets te herhalen
- gebruik van non-verbaal gedrag

Voorbeelden van te evalueren attitudes

- spreekdurf
- de bereidheid om zich in te leven in de socio-culturele context van een tekst
- de bereidheid om autonoom de eigen taalbeheersing te verbreden en te verdiepen
- de interesse voor teksten, ook buiten de context van de les
- het spontaan nastreven van vormcorrectheid

(Gedeeltelijk naar: VSKO, leerplan Nederlands 2e graad ASO – TSO)

4.6 Minimale materiële vereisten

- de Woordenlijst der Nederlandse taal (i.e. tenminste 1 per leerkracht).
- een televisietoestel (met kabelaanluiting) met videorecorder beschikbaar per groep of module.
- een radiotoestel per groep of module.
- een cd – speler en cassette recorder per groep of module.
- een set verklarende woordenboeken (voldoende om elke cursist van elke groep of module te bedienen).
- een voldoende aantal P.C.'s die aangesloten zijn op het internet; met voldoende wordt bedoeld dat maximum twee cursisten tegelijkertijd met hetzelfde toestel kunnen werken.
- een door de betreffende leerkrachten aan te leggen referentiebibliotheek die voldoet aan de eisen van de eindtermen.
- een verzameling van werken van hedendaagse Nederlandstalige auteurs is meer dan wenselijk.

4.7 Begrippenlijst

4.7.1 Tekstsoorten

Tekst is elke boodschap - zowel gesproken als geschreven - die een taalgebruiker productief, receptief of interactief verwerkt. Bij productief taalgebruik is de tekst een product (men verwerkt gegevens tot een tekst), bij receptief taalgebruik is de tekst het uitgangspunt (men doet iets met een aangeboden tekst).

Op basis van de bedoeling van een tekst onderscheidt men de volgende categorieën:

- informatieve teksten: willen informatie overbrengen (bijv. een krantenartikel, een hypertext, een verhandeling);
- persuasieve teksten: proberen de ontvanger van iets te overtuigen (bijv. een betoog, een pamflet, een sollicitatiebrief);
- adviserende/activerende teksten: proberen het gedrag van de ontvanger te sturen (bijv. reclameboodschappen, een handleiding, een reglement);
- diverterende teksten: willen de ontvanger onderhouden (bijv. een toneelstuk, een sprookje, een stripverhaal);
- emotieve teksten: willen gevoelens opwekken (bijv. persoonlijke brief, poëzie).

Opmerking: globaal vind je deze indeling in de meeste handboeken terug, zij het soms met een andere benaming. Natuurlijk kunnen sommige tekstsoorten ook voor een ander doel dienen of voor een combinatie van doelen.

Hypertext: de tekst op een Webpagina is geen gewone tekst, maar een hypertext. Het bijzondere van Hypertext is dat de tekst zogeheten hyperlinks bevat. Een hyperlink verwijst naar een andere Webpagina. Een Hypertext-systeem creëert verbindingen tussen stukjes informatie, waardoor je eenvoudig informatie over verwante onderwerpen kunt vinden.

4.7.2 Het publiek

Om te beschrijven wat de cursisten precies moeten kunnen doen met taal, wordt het criterium 'publiek' gebruikt. Elke tekst is voor een bepaald publiek bedoeld. De schrijver/spreker houdt rekening met dat publiek, wat tot uiting komt in de formulering, structurering, de omvang en de visuele ondersteuning van de tekst.

De aanduiding 'publiek' verwijst naar de bedoelde gebruiker van een tekst en niet noodzakelijk naar de werkelijke gebruiker. Zo heeft een krantenartikel een onbekend publiek als bestemming, een jeugdtijdschrift een publiek van

onbekende jongeren, ongeacht wie de tekst uiteindelijk leest. Het antwoord van een leerling op een vraag van de leraar heeft diezelfde leraar als publiek, een bekende volwassene dus.

Teksten van een zelfde soort zijn voor cursisten in de regel moeilijker naarmate het publiek waarvoor ze bedoeld zijn, verder van hen af staat. Dat geeft met een stijgende moeilijkheidsgraad de volgende ordening:

- teksten voor henzelf;
- teksten voor bekenden: medecursisten, een leraar;
- teksten voor een onbekend publiek: om het even wie.

In het leerplan is alleen het hoogste niveau opgenomen dat de cursisten moeten bereiken: de onderliggende niveaus worden als beheerst verondersteld.

4.7.3 Het verwerkingsniveau

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, is het verwerkingsniveau als criterium gebruikt: de mate waarin een taalgebruiker een te produceren of te ontvangen tekst beheerst. De onderscheiden verwerkingsniveaus worden gesitueerd op een continuüm gaande van eenvoudig naar complex. Ze zijn als volgt omschreven:

Kopiërend niveau

Op dit niveau worden de minste eisen gesteld aan het actief verwerken van informatie: niet alleen de informatie zelf, maar ook de wijze waarop ze is geformuleerd, mag je letterlijk weergeven. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer je opdracht zich beperkt tot het letterlijk overschrijven of het nazeggen van een tekst.

Beschrijvend niveau

Je moet de aangeleverde informatie in je opnemen zoals ze wordt aangeboden, of informatie weergeven zoals ze zich aan jou heeft voorgedaan: in de informatie breng je geen 'transformatie' aan. Dat is o.m. het geval als je een verhalende tekst beluistert of leest om kennis te nemen van de 'plot'. Een voorbeeld dat zich op productief niveau situeert is het verslag uitbrengen over een gebeurtenis zoals ze zich heeft voorgedaan, m.a.w. in chronologische volgorde van de feiten.

Structurerend niveau

Op dit niveau heb je een actieve inbreng in de wijze waarop je de aangeboden informatie in je opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang van het luister- of leesdoel dat je jezelf stelt of dat je werd opgelegd, selecteer je bepaalde elementen uit het geheel, breng je een nieuwe ordening aan in het geheel of geef je het geheel in een verkorte vorm weer.

Beoordelend niveau

Dit niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede 'perspectief': je confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die je rond een onderwerp al had opgedaan, of je stemt je eigen tekst af op informatie die door anderen in de communicatie werd ingebracht.

4.7.4 Doelen, strategieën bij lezen en luisteren

Oriënterend

Deze strategie heeft de bedoeling snel tot de essentie van de tekst te komen: het centrale thema van de tekst en de hoofdvragen die i.v.m. dit thema kunnen worden gesteld. Dit wordt ook wel eens lezen/luisteren op macroniveau genoemd.

Zoekend

Hier ben je zeer gericht op zoek naar die informatie die je aanbelangt (specifieke informatie).

Globaal

Dit is in hoofdzaak een inhoudelijke verkenning van de hele tekst die verder gaat dan het aanduiden van het centrale thema en de hoofdvragen. Deze vragen worden aangevuld met antwoorden (kernantwoorden) om zo een overzicht te krijgen van de werkelijke tekstinhoud.

Intensief

In dit geval ga je de tekst of slechts een gedeelte van de tekst werkelijk doorgronden. Aansluitend bij de kernantwoorden (zie 2.3.) stel je nu subvragen en geef je ook de antwoorden daarop. Zo krijg je zicht op oorzaken en gevolgen van de tweede en zelfs van de derde graad. Dit is lezen op microniveau.

4.7.5 Tekststructuren

In een schriftelijke of mondelinge uiteenzetting kun je geregeld een vast patroon herkennen, dat een antwoord geeft op een aantal vragen bij een specifiek onderwerp. Vaste structuren zijn een bruikbaar instrument om

voorspellend te lezen en te luisteren, om schema's te maken, om zelf ideeën te structureren voor een mondelinge of schriftelijke uiteenzetting.

De probleemstructuur

THEMA (= een probleem)

- Wat is het probleem precies?
- Waarom is het een probleem?
- Wat zijn de oorzaken?
- Wat is ertegen te doen?

De maatregelstructuur

THEMA (= een maatregel)

- Wat is de maatregel precies?
- Waarom is de maatregel nodig?
- Hoe wordt de maatregel uitgevoerd?
- Wat zijn de effecten?

De evaluatiestructuur

THEMA (= datgene wat beoordeeld wordt)

- Wat zijn de relevante eigenschappen ervan?
- Wat zijn de positieve aspecten?
- Wat zijn de negatieve aspecten?
- Hoe luidt het totaaloordeel?
- Wat kan/moet er dus gedaan worden?

De handelingsstructuur

THEMA (= een handeling)

- Wat is het doel van de handeling?
- Wat zijn de voorwaarden ervoor?
- Hoe verloopt de handeling in grote lijnen?
- Hoe worden de deelhandelingen uitgevoerd?
- Hoe wordt het verloop van de handeling gecontroleerd?

De ontwerpstructuur

THEMA (= een ontwerp)

- Waartoe dient het?
- Aan welke eisen moet het voldoen?
- Welke middelen worden er gekozen?
- Hoe ziet het ontwerp eruit?
- Wat is de waarde van het ontwerp?

De onderzoeksstructuur

THEMA (= een onderzoeksobject)

- Wat wordt er precies onderzocht?
- Waarom?
- Volgens welke methode?
- Met welke resultaten?
- Wat zijn de conclusies?

4.8 Literatuur

4.8.1 Tekstervarend lezen

Bij deze affectieve benadering gaat het in eerste instantie om de emotionele beleving van de tekst, de werking die de tekst op de cursist uitoefent. Kernbegrippen hierbij zijn:

- evocatie: wat roept de tekst bij je op en wat betekent hij voor jou;
- respons: wat breng je ervan naar buiten en hoe doe je dat .

4.8.2 Tekstbestuderend lezen

Hier wordt vooral een beroep gedaan op de cognitieve vermogens van de cursist: de tekst wordt geanalyseerd en geïnterpreteerd, eventueel volgens een bepaald model of een procedure (b.v. het verhaal, het thema, de structuur, de personages, het perspectief, de stijl).

TAALBESCHOUWING

- Taalsysteem

Taal kan beschouwd worden als een 'systeem', een geheel van regels en principes volgens dewelke woorden, woordgroepen en zinnen kunnen worden gevormd. Het systeem valt uiteen in deelsystemen:

- fonologie (klankleer): welke spraakklanken komen in een taal voor en hoe kunnen ze met elkaar worden gecombineerd;
- morfologie (vormleer): hoe kunnen woorden worden opgebouwd;
- syntaxis (zinsleer): hoe kunnen zinnen worden opgebouwd;
- semantiek (betekenisleer): welke betekenissen kunnen worden toegekend aan woorden.

- Taalgebruik

Het taalsysteem staat niet op zich, maar wordt gebruikt als instrument om bepaalde communicatieve doelen te verwezenlijken. Voor een volledige beheersing van een taal is het niet voldoende te weten wat een goede uitdrukking in die taal is en wat niet, maar ook onder welke omstandigheden, tegenover welke gesprekspartner en met welke communicatieve bedoelingen zo'n uitdrukking gebruikt kan worden.

- Taalvariatie

Zo vertoont het taalgebruik verschillen volgens de leeftijd, de sekse, de sociaaleconomische klasse enz. Die taalvarianten zijn op alle niveaus van de taal te vinden: de uitspraak, de woordenschat, de zinsbouw, de tekstopbouw.

- Taalregister

Naast sociale factoren (zie ' taalvariatie') zijn er ook situationele factoren die het taalgebruik beïnvloeden. Eén van die situationele factoren is 'het onderwerp van gesprek'; een andere factor is de ' relatie tussen spreker en toegesprokene'. Op die basis is er een aantal gesprekssituaties te onderscheiden, lopend van de meest informele (bv. een gesprek onder vrienden) naar de meest formele situaties (bv. een sollicitatiegesprek) . De stijl die hieraan gekoppeld wordt, noemen we het 'taalregister'.

4.9 Didactische wenken

4.9.1 Algemeen didactische wenken

Taalonderwijs is in de eerste plaats communicatief onderwijs: veel aandacht gaat naar de taal als middel voor informatieoverdracht. Dat impliceert dat de cursisten rekening houden met het doel en het publiek, met het taalregister en de gevoelswaarde van woorden. Taalonderwijs is dan ook taalvaardigheidsonderwijs. Daarbij gaat het om de vier taalvaardigheden: luisteren en spreken, lezen en schrijven, zonder daarbij de taalbeschouwing en de kijkvaardigheid te vergeten. Dit vergt een training die niet alleen gericht is op het vak Nederlands, maar die een transfer beoogt naar andere lessen en andere situaties.

Veel van de basisvaardigheden die de cursisten in de Nederlandse les leren bij het plannen, uitvoeren en evalueren van hun taken, geldt eveneens voor de andere vakken: zich oriënteren op de taak, voorkennis aanspreken, informatie verzamelen, brainstormen, informatie selecteren, ordenen en presenteren en op die presentatie reflecteren.

In dit leerplan is gekozen voor ervaringsgericht onderwijs. Ten eerste moet de leerstof aansluiten bij de leefwereld van de cursisten. Ten tweede moet de les de zelfwerkzaamheid van de cursisten bevorderen: wat men zelf ervaart, onthoudt men beter.

Het is belangrijk dat we er rekening mee houden dat voor heel wat cursisten het Nederlands niet de spreektaal is. Als we willen bereiken dat ze zich thuis voelen in het Nederlands als standaardtaal, dan moeten we vooral voor

voldoende aanmoediging zorgen. Toch moeten we hen geregeld aanwijzingen even voor een correct taalgebruik, gebaseerd op taalbeschouwing.

4.9.2 Specifiek didactische wenken

Luisteren

- Algemeen

Luisteren en spreken moeten zoveel mogelijk in levensechte en zinvolle communicatiesituaties gebeuren.

Luisteren en spreken krijgen in dit leerplan als twee afzonderlijke componenten aandacht, maar ze moeten steeds in samenhang geoefend worden. In het dagelijks leven zijn deze twee vaardigheden immers ook steeds met elkaar verweven.

Ook het kijken is zeer intens met het luisteren verbonden. De ondersteunende rol van het gericht kijken is niet te onderschatten, denken we maar aan de niet-verbale reacties in een gesprek.

Heel wat vaardigheden kunnen aangebracht worden en geoefend worden via werkvormen die het klassieke lesproces doorbreken of vormen van zelfactiviteit.

- Luistervoorwaarden

Om de luistervaardigheid optimaal te ontwikkelen moeten een aantal luistervoorwaarden gecreëerd worden.

- Elke cursist moet geaccepteerd, gerespecteerd en gestimuleerd worden.
- De omgeving moet vertrouwd en rustig zijn, zodat de cursisten zich maximaal kunnen concentreren.
- De inhoud moet normaalfunctioneel zijn en behoren tot hun leefwereld.
- De onderlinge communicatie moet voortdurend gestimuleerd worden.

- Ontwikkeling van de vaardigheden

Om de luistervaardigheid optimaal te ontwikkelen moeten volgende vaardigheden geoefend worden.

- concentratie
- oriënteren op de luistertaak
- het onderwerp verkennen
- aandacht bij de informatie houden
- de informatie beoordelen
- reflecteren op het luisteren:
- De cursisten reflecteren over lezen en luisteren/kijken op een product- en procesgerichte manier, m.a.w. ze denken na over de uitgevoerde opdracht en over de aanpak van de opdracht. De reflectie kan gebeuren aan de hand van een checklist. (een checklist is een manier om product- en procesgericht te reflecteren op de taak en om taalvariaties/taalregisters op te sporen.

Er moet hulp geboden worden door de leraar. Na elke luisteroefening moet er ruimte zijn voor een bespreking aan de hand van een aantal van bijvoorbeeld de volgende vragen.

- Hoe heb ik deze luisteropdracht uitgevoerd?
- Heb ik geconcentreerd geluisterd?
- Hoe heb ik de taak aangepakt?
- Waren woordenschat en uitspraak duidelijk?

Spreken

- Algemeen

Net als bij het luisteren moet ook het spreken gebeuren in zoveel mogelijk levensechte en zinvolle communicatiesituaties.

Inzicht in taalgebruik en tekstsoorten is maar te verwerven als we bij de leef- en leerwereld van de leerlingen aansluiten én als we dat doen in de vorm van lessen waarin taaltaken centraal staan. Dat betekent dat taalbeschouwing plaats moet hebben naar aanleiding van situaties waarin van de cursisten echt spreken, luisteren, lezen en schrijven wordt gevraagd. Taaltaken met 'totaalvaardigheden' zijn daarvoor het best geschikt. Wie volwaardig communicatieonderwijs wil geven, moet daarbij veel aandacht besteden aan de *processen* die taalgebruikers bij het plannen, uitvoeren en beoordelen van die taaltaken moeten doorlopen. Deelvaardigheden en inzicht door taalbeschouwing krijgen in de loop van die processen de nodige aandacht. De situatie waarin de communicatie plaatsvindt, speelt steeds een doorslaggevende rol. Wie iemand wil uitnodigen, moet onder meer

beslissen of hij dat per brief of per telefoon doet, hoe hij de ontvanger van de boodschap zal aanspreken en in welk register dat zal gebeuren, bv. vertrouwelijk als het gaat om een bekend iemand. Afzonderlijke theorielessen over begrippen als 'publieksgerichtheid' missen hun doel. Als we de soort communicatiesituatie eenmaal vastgesteld hebben, moeten we taalvaardigheden en taalbeschouwing geïntegreerd aan bod laten komen. Schriftelijke (digitale) en mondelinge presentatievormen van tekstsoorten kunnen daarbij tegelijk in aanmerking komen. Een ruim aanbod van authentiek en actueel materiaal werkt sterk motiverend. Ook met literaire tekstsoorten is dat goed mogelijk.

Om de leeromgeving zoveel mogelijk te laten renderen en de leerinhouden in reële situaties volledig tot hun recht te laten komen, is een aangepaste didactiek noodzakelijk. Vaardigheden die bv. voor vergaderen en groepswork nodig zijn, kunnen worden inge oefend door efficiënte vormen van groepswork of door de technieken van samenwerkend en coöperatief leren.

- Spreekvoorwaarden

Om de spreekvaardigheid optimaal te ontwikkelen zijn een aantal spreekvoorwaarden noodzakelijk.

- Het aanwezige taalbezit van de cursisten moet aanvaard en verder ontwikkeld worden.
- De cursisten moeten zich veilig voelen, zodat het vertrouwen in de eigenspreekvaardigheid versterkt wordt.
- Er moet een zo groot mogelijke 'vrijheid tot spreken' gecreëerd worden, d.w.z. de cursisten moeten vrij kunnen spreken, ook in toevallige situaties.

- Ontwikkeling van de vaardigheden

- De cursisten ontwikkelen verschillende vaardigheden: technisch spreken, oriënteren (doel en publiek bepalen) ...
- De cursisten reflecteren over de spreektaken:
- de leerkracht maakt bijvoorbeeld een video- of bandopname van de spreektaak en bekijkt of beluistert die later opnieuw met de cursisten.
- de medecursisten kunnen tijdens de spreektaak van een individuele cursist een observatieformulier invullen.

- Werkvormen

Er is voldoende variatie in werkvormen zoals ...

- improvisatie
- rollenspel
- reportages
- interviews
- discussie
- debat
- individueel spreken voor een groep
- ...

Lezen

- Algemeen

- Een aanbod dat het lezen bevordert.
We kiezen voor de 2e graad teksten uit jeugdliteratuur, adolescentenliteratuur en haalbare literatuur voor volwassenen. Voor veel cursisten in de 2e graad sluiten jeugd- en adolescentenliteratuur nog wel bij hun belangstelling aan. Zo kunnen we hun leesbereidheid vasthouden, en hen helpen bij hun ontwikkeling als lezers. We kunnen uit een rijk en gevarieerd aanbod putten, zowel in een originele versie als in vertaling. Dat motiveert tot lezen.
We zorgen ervoor dat het tekstaanbod zowel poëzie als toneel en verhalen bevat. Let op: inwijding in toneel moet ook opvoeringgericht zijn; dat betekent dat die inwijding van een voorstelling uitgaat of dat ze gericht is op een opvoering. Als inleiding is daar vaak ook een eerste reflectie op handeling, decor, rekwisieten, licht, muziek ... voor nodig. Na de voorstelling volgt een belevingsdiscussie.
- Steeds van de tekst uitgaan.
Leesbeleving en tekstervaring moeten volop ruimte krijgen. Inzicht in het literaire begrippenapparaat en in de bijbehorende termen moet van daaruit groeien: de cursisten verwerven de begrippen steeds naar aanleiding van gesprekken over gelezen of beluisterde teksten en nooit buiten het verband met de tekst

om.

Cursisten moeten daarbij actief zelf lezen. Kennis en leerstof komen pas op het einde in de 2e graad. Dan moeten we er nog op letten dat we de termen niet voor het inzicht aanreiken: begripsvorming komt geleidelijk tot stand en wordt uiteindelijk met een term bekrond. De termen zullen de cursisten voornamelijk moeten helpen om hun tekstbeleving preciezer te verwoorden en om een leeswijze voor literaire teksten te verwerven. Aandacht voor de tekstbeleving van de cursisten en voor de wijze waarop zij betekenis toekennen verhoogt hun kansen op een goede smaakontwikkeling en op een blijvende leesbereidheid. Het staat ons ook toe om inzicht te krijgen in hun leesvoorkeuren.

- Geen uitgebreid begrippenapparaat in de 2e graad.
Een meer uitgebreide kennismaking met termen en begrippen hoort in de 3e graad thuis: daar wordt het begrippenapparaat afhankelijk van de studierichtingen aangevuld en uitgediept. Zo hoeven de literatuurlessen in de 2e graad niet tot literatuurgeschiedenis aanleiding te geven.
- Leesplezier.
Het leesplezier kan verhoogd worden door een lectuurlijst op te stellen die aansluit bij de belangstellingssfeer van de cursisten (bijv. vertalingen, strips ...), een auteur uit te nodigen in de groep, een geleid bibliotheekbezoek, e.d.
- **Werkvormen**
 - De cursisten maken kennis met een roman o.a. via een film of een filmfragment;
 - In een duospel maken de cursisten elkaar warm voor een boek;
 - De klassieke boekbespreking kan vervangen worden door;
 - een theaterstukje waarin de cursisten een of meerdere fragmenten naspelen;
 - een situatiespel waarin de cursisten de begrippen tijd, ruimte, personages ... verduidelijken;
 - een werkstuk waarin de cursisten een fragment in een ander perspectief schrijven;
 - De cursisten leren opzoeken met zoekmachines (internet) en leren ook om internetboekbesprekingen e.d. kritisch te benaderen.
- **Reflectie**

De cursisten reflecteren over literatuur door bv. een leesdossier bij te houden of een checklist te beantwoorden. Ze krijgen ook tijdens de les de kans om hun leeservaringen uit te wisselen.

Schrijven

- **Algemeen**

Voor alle opgegeven teksttypes of tekstsoorten (zie begrippenlijst) geldt dat functioneel schrijven gepaard moet gaan met kennis en inzicht in de bijzondere kenmerken ervan.

Het is van belang dat:

- er veel geschreven wordt;
- de begeleiding ruimer wordt opgevat dan als beoordeling;
- het accent bij de begeleiding op het schrijfproces ligt;
- het schrijven zoveel mogelijk in de normale klasactiviteiten geïntegreerd wordt;
- schrijfstrategieën ruim aandacht krijgen.

- **werkvormen**

Er moet voldoende variatie in de werkvormen zijn:

- de cursisten breien een begin en een einde aan een tekst;
- de cursisten veranderen het einde van een tekst;
- de schrijftaak wordt gekoppeld aan andere vaardigheden (bv. een brief, een verslag, een verhandeling, een commentariërende tekst n.a.v. een film, een reportage of een tekst).

- **Evaluatie**

De evaluatie van schrijftaken vertoont duidelijkheid en eenvormigheid.

- De leerkracht verbetert zelf zo weinig mogelijk fouten.
- Een portfolio kan een handig instrument zijn bij de evaluatie van schrijftaken: een portfolio is een verzamelpap van alle schrijftaken, werkstukken en testen die cursisten tijdens een bepaalde periode

maken. Het schetst niet enkel de evolutie van het leerproces maar kan ook door de cursist gebruikt worden als evaluatiemiddel. Als een cursist in een taak de fouten uit de vorige taak herhaalt, maakt de leerkracht hem/haar daarop attent. Het is dan niet nodig om steeds te herhalen hoe de verbetering moet gebeuren: die aanwijzing haalt de cursist uit het logboek.

- Er wordt duidelijk vermeld waaraan vooral aandacht wordt besteed (bv. inhoudelijke en/of vormelijke kenmerken).
- Creatieve schrijfp opdrachten zijn niet geschikt voor evaluatie maar wel een stimulans voor het schrijfplezier.
- Reflectie op de eigen schrijfvaardigheid

Via een checklist kan de cursist op 2 niveaus fouten opsporen:

- op inhoudelijk niveau heeft hij aandacht voor logica, publieksgerichtheid, doelgerichtheid,...
- op vormelijk niveau heeft de cursist aandacht voor grammatica, zinsbouw en spelling. Dit laatste is een noodzakelijk te beheersen vaardigheid om bij het schrijven tot betere resultaten te komen. Het is nooit een doel op zich. Omdat het natuurlijk wel belangrijk is dat cursisten het belang van foutloze teksten inzien (bijv. aan de hand van een folder vol fouten), moet er permanent en op een remediërende manier aan spelling gewerkt worden.

(Gedeeltelijk naar: VSKO, leerplan Nederlands 2e graad ASO – TSO)

4.10 Bibliografie

4.10.1 Didactische handelingen

Algemene

BONSET, H., e.a., *Nederlands in de basisvorming, een praktische didactiek*, Coutinho, Muiderberg 1995 (tweede herziene druk).

Handige leidraad voor leraren Nederlands in de onderbouw van het voortgezet (secundair) onderwijs in Nederland. Bovendien een algemeen inleidend hoofdstuk zijn er hoofdstukken over lezen, schrijven, spreken/luisteren, fictie, taalvariatie, massamedia en schoolboeken. De hoofdstukken zijn voorzien van geannoteerde literatuuropgaven en van lesvoorbeelden. Ook voor de eerste graad in Vlaanderen bevat het boek veel bruikbare materie en aanwijzingen.

DE JONGHE, H., *Taal en tekst. Moedertaal didactische ontwerpen en handelen in praktische modellen*, Acco, Leuven 1974.

Aan de hand van een vijftiental voorbeelden van leerinhouden wordt een min of meer volledig beeld gegeven van de moedertaal didactische praktijk in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. Het centrale thema van het boek is de analyse en de formulering van doelstellingen en, daarbij aansluitend, de keuze van werkvormen en de evaluatie van het leerproduct.

DIJKSTRA, A., e.a., *Vraagbaak Nederlands. Gids voor leraren Nederlands in Nederland en Vlaanderen*, Federatie Het Schoolvak Nederlands, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Utrecht 1995.

Een haast onmisbare handige gids met informatie en adressen over de stand van het Nederlands in het voortgezet onderwijs in Nederland en het secundair onderwijs in Vlaanderen, met informatie over vakdidactiek, leerplannen, toetsing, publicaties, tijdschriften, organisaties en adressen.

DE VRIES, e.a., *Het verhaal van een taal. Negen eeuwen Nederlands*. (Basis van de gelijknamige tv-serie van KRO en BRT), vierde druk, Prometheus, Amsterdam 1994.

De eenheid en verscheidenheid van het Nederlands, zowel in het verleden als in het heden, zijn de centrale thema's van dit boek. Het geeft een beeld van de geschiedenis van het Nederlands, van taalnormen, van woordenboeken en grammatica's, van variëteiten en van de grenzen van het Nederlands.

GRIFFIOEN, J. en DAMSMA, H., *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*, Wolters-Noordhoff, Groningen 1978.

Het boek is een 'denkmachine voor de leraar die kinderen onderwijst in en met en door hun moedertaal'. De lezer vindt in dit boek een synthese van de inzichten, theorieën en methoden die de moedertaal didactiek grondig hebben vernieuwd. De auteurs schijnen echter niet te weten dat er ook in Vlaanderen Nederlands gesproken wordt.

GRIFFIOEN, J., *Tegenspraak*, Wolters-Noordhoff, Groningen 1982.

Voortzetting van Griffioens moedertaal didactisch denken na *Zeggenschap*, waarbij het idee van de autonomie van de (leerling-)taalgebruiker een centrale rol speelt.

HAJER, M. en MEESTRINGA, T., *Schooltaal als struikelblok*, Coutinho, 1995.

Dit boek is geschreven voor docenten van alle schoolvakken die in de klas Nederlands gebruiken. Bij alle vakken kunnen leerlingen moeite hebben met het taalgebruik. Het boek bevat literatuur en lesvoorbeelden voor die problemen.

KROON, S. en VALLEN, T., *Nederlands als tweede taal in het onderwijs*, Voorzet 46, SdU, 's-Gravenhage 1994. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen.

Spraakkunst

BRUFFAERTS, F., e.a., *Handigram*, Van In, Lier 1996 (tweede, herwerkte en vervolledigde druk). Het boek wil een overzichtelijke en praktische referentiespraakkunst zijn, in de eerste plaats bestemd voor leerlingen secundair onderwijs. Het wil leerlingen een inspirerend houvast bieden op gebied van zinsbouw, woordsoorten en schrijfwijze van het Nederlands.

GEERTS, G., (red.), *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, Wolters-Noordhoff, Groningen 1984. De 'ANS' is het grote naslagwerk op het gebied van de Nederlandse spraakkunst. Geschikt voor taalkundigen, leraren, tolken, vertalers ..., niet als school- of studieboek. Aan het boek werkte een redactieteam van Nederlandse en Vlaamse taalkundigen: G. Geerts, W. Haeseryn, J. de Rooij en M.C. van den Toorn.

SMEDTS, W. en VAN BELLE, W., *Taalboek Nederlands*, Pelckmans, Kapellen 1996 (derde druk). Naslagwerk en handboek over Nederlandse taal en taalkunde. Het boek is meer dan een gewone spraakkunst: behalve woord- en woordvormingsleer, zins- en klankleer bevat het ook informatie over herkomst en geschiedenis van het Nederlands, een gedetailleerd overzicht van de spelling en een deel over communicatie, tekstopbouw en stijl.

Aanzet tot lezen

BAL, M., *de theorie van vertellen en verhalen (inleiding in de narratologie)*, Couthino, Muiderberg 1990.

CHAMBERS, A., *Vertel eens*, Querido, Amsterdam 1995.

Een boek vol ideeën en suggesties voor al wie kinderen de kunst en het genot van het lezen wil bijbrengen.

DE BOER M., e.a., *Leerplan fictie met lessuggesties*, in *Tsjip*, nr. 3/4. Nijmegen, december 1993.

Dit themanummer bevat de tekst van het leerplan literatuur/fictie voor de eerste drie jaren van het Nederlandse voortgezet onderwijs. Het is een leerplan dat peilt naar doelen, aard en soorten fictie. Het geeft interessante lessuggesties, onder meer om fictie te leren begrijpen; daarmee gaat het verder dan de 'Aanloop tot literair lezen' in dit leerplan.

DE MOOR, W., (red.), *Literatuur in de basisvorming*, Uitgave van *Tsjip*, Nijmegen 1993.

Themanummer over het 'fictie-onderwijs' in de eerste drie jaren van het Nederlandse voortgezet onderwijs.

GHESQUIERE, R., *Het verschijnsel jeugdliteratuur*, Acco, Leuven 1986 (2e druk).

Wetenschappelijke benadering van het fenomeen jeugdliteratuur vanuit verschillende invalshoeken.

AV Nederlands 60 2de graad ASO-KSO-TSO, september 2002.

Jeugdboekengids (red.), *Schrijver gezocht. Encyclopedie van de jeugdliteratuur*, Lannoo, Tielt 1988.

Leerlinggericht naslagwerk. Onmisbaar in elke schoolbibliotheek.

KRAAIJEVELD, R. : *Net echt en toch verzonnen; jeugdliteratuur voor de basisvorming*, Thieme, Zutphen, 1995.

VAN BAVEL, M., (red.), Werkgroep Jeugdliteratuur UFSIA, *Leeswijzer, 12-14-jarigen*. Keuzelijst en werkmodellen voor de eerste graad van het secundair onderwijs, Plantyn, Deurne 1997.

Speciaal voor de eerste graad samengestelde bundel met een geannoteerde lijst van recente boeken voor 12- tot 14-jarigen en een aantal uitgewerkte lesvoorbeelden. - Laatste loot in de reeks Leeswijzers van 14-16 en 16-18. Infodok, Leuven.

Werkblad voor Nederlandse didactiek. Themanummer: geannoteerde lectuurlijsten, jaargang 16, nrs. 3 en 4, 1988.

Pedagogisch-didactische bijdragen over jeugdliteratuur en literatuur voor volwassenen, boekbesprekingsmodellen en een aantal leestuursteekkaarten van voor de klaspraktijk.

4.10.2 Handboeken

VERVOORT, F., e.a., *Nederlands 4*, Uitgeverij Den Gulden Engel, Antwerpen, I, ISBN 90-5035-252-9.

SONCK, P., e.a., *Netwerk Nederlands (3A+4A)*, Den Gulden Engel, Antwerpen, Van In, Lier.

SMOLENAERS, M. & VANDIJCK J., e.a., *Nieuwe Variaties 3*, Wolters Plantyn, Antwerpen, 2000.

DAELMANS R., e.a., *Nieuwe Variaties 3*, Wolters Plantyn, Antwerpen, 2000.

SMOLENAERS M., De Pauw L., e.a., *N.V. Nederlands 3*, Wolters Plantyn, Antwerpen, 1999.

SLEEUAERT T. & VAN DER BIEST M., e.a., *N.V. Nederlands 4*, Wolters Plantyn, Antwerpen, 1999.

SLEEUAERT T. & VAN DER BIEST M., e.a., *Compendium 2e graad Nederlands*, Wolters Plantyn, ISBN 90 301 6835 8.

POIGNIE, L. & VANDROMME, J., *Vademecum*, Uitgeverij Pelckmans, Kapellen, ISBN 90 289 2682 8.

ELSINGA, H., & Van PUTTEN, J., *Struikelblokken nieuwe spelling*, Den Gulden Engel, educatieve uitgeverij, ISBN 90-5035-435-1

VAN COILLIE, J., *Spel(l)enderwijs*, Den Gulden Engel, educatieve uitgeverij, 1996, ISBN 90-5035-428-9.

CALLENS, M. en Van Bogaert, S. *Talent voor taal* – Standaard educatieve Uitgeverij, Antwerpen, 1999.

4.10.3 Tijdschriften

Aangenaam: documentatiemappen van Vlaamse Jeugdauteurs, VLABIN-VBC, Frankrijklei 53-55 (4^e verdieping), 2000 Antwerpen.

Documentatiemap 1998: Vlaamse auteurs en illustratoren voor de Jeugd, uitgegeven door Vereniging Schrijvers voor de Jeugd (VSVJ).

Moer, tijdschrift van VON-Nederland, Bureau VON-Nederland, Postbus 75052, NL-1070 AB Amsterdam, tel. +31-20-520.54.99.

Tatami, taalvaardigheidstaken voor het middelbaar onderwijs, Publicaties van het Steunpunt voor Nederlands als Tweede taal (NT2), Blijde-Inkomststraat 7, 3000 Leuven.

Tijdschrift voor taalbeheersing, Van Gorcum, Industrieweg 38, NL-9400 AA Assen.

Tsijp/Letteren, Tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige vorming van de Nederlandse Stichting Promotie literaire Vorming (SPL) en de Vlaamse Stichting voor Literaire Vorming (SLV),

Unilo, Postbus 9103, NL-6500 HD Nijmegen (in Vlaanderen verdeeld door Swets Belgium, Eigenlostraat 21, 9100 Sint-Niklaas, tel. (03)780 62 62, fax (03)780 62 99.

Vonk, Tijdschrift van VON-Vlaanderen; VON-secretariaat, Eeklostraat 149, 9030 Mariakerke.

Werkmap voor taal-en literatuuronderwijs (W.v.T.), Lesvoorbeelden voor taallessen (websitepublicatie), web: <http://fuzzy.arts.kuleuven.ac.be/wvt/>

KU Leuven, Permanente Vorming, Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs, Vliebergh-Senciecentrum, Blijde-Inkomststraat 21, 3000 Leuven.

4.10.4 Nuttige telefoonnummers

Neder-L, Elektronisch tijdschrift voor de neerlandistiek, via Taalunieversum en <http://baserv.uci.kun.nl/~salesmans>. Gratis e-mailabonnement mogelijk.

De Taaltelefoon, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, tel. (078)15 20 25.

De Taallijn, Spuistraat 134, NL-1012 VB Amsterdam; tel. + 31-20.638.22.06, fax + 31-20.638.09.01.

Internet voor de moderne talenklas, <http://fuzzy.arts.kuleuven.ac.be/taalklas/frames3.htm>, (Karel Van Rompaey, niet meer bijgewerkt sinds april 1999)

(Gedeeltelijk naar: VSKO, leerplan Nederlands 2^{de} graad ASO – TSO)

5 Module: Opfris Engels, OPF (40 It)

Administratieve code: 117

5.1 Algemene doelstelling van de module

In de module "OPF Opfris Engels" verwerft de cursist een aantal vaardigheden, kennisinhouden en attitudes die nodig zijn om met redelijke kansen op succes in te stappen in de module "Engels 1" van de 2e graad ASO.

Hoewel decretaal gezien geen instapvereisten gesteld worden voor de 2e graad, is, met het oog op de slaagkansen van de cursisten, het aangewezen om die cursisten naar de opfrismodule te verwijzen die voor deze competenties een opfrissing nodig hebben.

Het gaat hierbij om een advies, niet om een verplichting.

5.2 Beginsituatie :

Geen voorkennis vereist.

5.3 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen</i> (<i>steeds in cursief!</i>), sleutelvaardigheden (SV) | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|---|--------------------------------|--|--|
| 1. LUISTEREN | | | |
| Op beschrijvend niveau De cursisten kunnen <ul style="list-style-type: none">• het globale onderwerp bepalen van aanwijzingen instructies en waarschuwingen• relevante en herkenbare informatie selecteren uit functionele boodschappen en gesprekken• de hoofdzaak achterhalen in informatieve teksten | BC L01 BC L02 BC L03 | <ul style="list-style-type: none">• aanwijzingen, instructies en waarschuwingen.• functionele boodschappen en gesprekken.• informatieve teksten. | Voorbeeld 1 De cursisten zijn in staat gepast te reageren op een eenvoudige instructie (Bijv. "On the top shelf you see the Oxford Concise Dictionary. Could you take it, please?") Voorbeeld 2 De cursisten kiezen uit een aangereikt setje de iconen of prentjes die het best met een eenvoudig geformuleerde waarschuwing overeenstemmen. (Bijv. "you can't eat in this room!"). |

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen (steeds in cursief!)</i> , sleutelvaardigheden (SV) | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|---|---|--|---|
| De cursisten kunnen.... in een eenvoudig gesprek strategieën aanwenden die het bereiken van hun doel vergemakkelijken ... | BC L04 | <ul style="list-style-type: none"> • verzoeken om te herhalen. • verzoeken om langzamer te spreken. • vragen naar een omschrijving. • vragen om te spellen. • vragen om iets op te schrijven. | Voorbeeld 1: De cursisten gebruiken gepaste formules om te zeggen dat ze iets niet begrijpen, om te verzoeken iets te herhalen. Excuse me, sir, but I didn't understand it. Could you, please, repeat it, sir? |
| De cursisten kunnen de nodige luisterbereidheid opbrengen om in eenvoudige communicatieve situaties te functioneren en zich te concentreren op wat ze willen vernemen. | BC L05 | Eenvoudige commutatieve situaties | |
| | BC LT01 BC LT02 BC LT03 BC LT04 BC LT05 BC LT06 BC LT07 | Eenvoudige, concrete semi-authentieke teksten van educatief belang. Tekstkenmerken voor luisteren De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken <ul style="list-style-type: none"> • ze zijn authentiek of semi-authentiek • ze hebben meestal betrekking op onderwerpen die voor de cursist van educatief belang zijn • ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd • ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd • ze worden duidelijk geïntoneerd en gearticuleerd • ze worden aan een aangepast spreektempo uitgesproken • ze kunnen visueel ondersteund zijn | |

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen</i> (steeds in cursief!), sleutelvaardigheden (SV) | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|---|-----------------------------|---------------------|---|
| SPREKEN | | | |
| Op beschrijvend niveau De cursisten kunnen <ul style="list-style-type: none"> • deelnemen aan door de leraar geleide gesprekken • vragen stellen en een antwoord geven op vragen over in de klas beluisterd en gelezen tekstmateriaal. • vragen beantwoorden omtrent henzelf, hun omgeving en leefwereld | BCS01 BCS02 BCS03 | Klasgesprek. | Voorbeeld : Yes/no spel Een cursist staat vooraan in de klas en heeft een geheim woord in gedachten (een dier, een persoon, een plaats) De andere cursisten stellen uitsluitend inversievragen: "Is it a person? Is it a she-person? Does she work in our school? Has she got long hair" Waarop Yes/no answers volgen: "Yes, she does. No, she hasn't. |
| De cursisten kunnen in een eenvoudig gesprek strategieën aanwenden die het bereiken van hun doel vergemakkelijken <ul style="list-style-type: none"> • het op een andere wijze zeggen • een eenvoudige omschrijving geven of vragen • het juiste woord vragen • gebruik maken van lichaamstaal | BCS04 | | Voorbeelden De cursisten werken in groepjes van twee en stellen elkaar vragen die beginnen met een vraagwoord (who, where, when, why...). Zij die antwoorden trachten uitdrukkingen die tot de dagelijkse omgangstaal behoren, in te lassen en hun actief woordgebruik met varianten te verrijken: "I think that..., I believe that..., I'm not so sure, but...". De cursisten maken gebruik van aangepaste lichaamstaal bij het uitvoeren van zeer eenvoudige gesprekken. Hier zijn leuke oefeningen mogelijk waar de cursisten worden aangespoord om met mimiek of met gebaren zoveel mogelijk trachten te zeggen. In een rollenspel oefenen de cursisten met standaardformules om de spreker beleefd te vragen iets op een andere manier te zeggen. In een informatiespel krijgen cursisten een prent aangereikt waarvan zee dan een eenvoudige beschrijving geven. De andere cursisten volgen de instructies op en tekenen na. Op het einde |

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen (steeds in cursief!)</i> , sleutelvaardigheden (SV) | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|---|--|--|--|
| | | | vergelijken ze hun kunstwerken met het origineel |
| De nodige spreekbereidheid en –durf opbrengen om in eenvoudige communicatieve situaties te functioneren. | BCS05 | | |
| | BC ST01 BC ST02 BC ST03 BC ST04 BC ST05 BC ST06 BC ST07 | Tekstkenmerken voor spreken De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken <ul style="list-style-type: none"> • ze hebben meestal betrekking op onderwerpen die voor de cursist van algemeen/ educatief belang zijn • ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd • ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd • ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen • ze worden aan een laag spreektempo uitgesproken; • ze kunnen worden geproduceerd met de medewerking van een gesprekspartner • ze kunnen uitspraakfouten en een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten die het begrijpen van de boodschap niet bemoeilijken | |
| LEZEN | | | |
| Op beschrijvend niveau | | aanwijzingen, opschriften en waarschuwingen. Functionele teksten | Voorbeeld |

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen (steeds in cursief)</i> , sleutelvaardigheden (SV) | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|----------------------------|---|---|
| De cursisten kunnen <ul style="list-style-type: none"> de betekenis achterhalen van aanwijzingen, opschriften en waarschuwingen relevante en herkenbare informatie opzoeken in functionele teksten | BCR01 BCR02 | | De cursisten lezen in een spoorwegtabel wanneer zee en verbinding hebben naar een bepaalde bestemming. |
| Op structurerend niveau De cursisten kunnen <ul style="list-style-type: none"> de hoofdzaken achterhalen van teksten de samenhang achterhalen in teksten | BCR03 BCR04 | goed gestructureerde teksten | Voorbeeld De cursisten onderstrepen in een keuzelijst de kerngedachte die het best met de tekst overeenstemt. De cursisten ordenen belangrijke gebeurtenissen in een tekst chronologisch, bijvoorbeeld met behulp van een door de leerkracht aangeboden schema of met passende kaartjes of knipsels. |
| De cursisten kunnen bij de uitvoering van hun leestaak de volgende strategieën aanwenden. De nodige leesbereidheid opbrengen en zich concentreren op wat ze willen vernemen. | BCR05 BCR06 | <ul style="list-style-type: none"> herkennen van doorzichtige woorden afleiden uit de context. gebruik van een woordenboek of woordenlijst | Voorbeeld De cursisten krijgen een aantal woorden aangereikt zonder context Ze kruisen aan welke woorden ze niet begrijpen. Daarna lezen ze een tekst met deze woorden in de context. De cursisten duiden aan welke woorden ze nu wel begrijpen en vergelijken de resultaten met hun buur. De cursisten krijgen als taak de betekenis van een aantal woorden op te zoeken in een alfabetische woordenlijst. |
| | | eenvoudige, goed gestructureerde teksten van educatief belang. Tekstkenmerken voor lezen De te lezen teksten vertonen de volgende | |

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen</i> (steeds in cursief!), sleutelvaardigheden (SV) | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|--|--|---|
| | BCRT01 BCRT02 BCRT03 BCRT04 BCRT05 BCRT06 BCRT07 | kenmerken <ul style="list-style-type: none"> • ze zijn authentiek of semi-authentiek • ze hebben meestal betrekking op onderwerpen die voor de cursist van educatief belang zijn • ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd • ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd • ze kunnen visueel ondersteund zijn • ze bevatten standaardformuleringen • ze kunnen in de oorspronkelijke lay-out worden weergegeven | |
| SCHRIJVEN | | | |
| Op kopiërend niveau De cursisten kunnen woorden, zinnen en teksten schrijven met aandacht voor correcte spelling | BCW01 | | Voorbeeld Alle substantieven in een korte eenvoudige tekst staan in het enkelvoud. Wat gebeurt er als alle substantieven in het meervoud komen te staan? |
| Op beschrijvend niveau De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> • inlichtingen verstrekken op invulformulieren • een mededeling opstellen met behulp van een voorbeeld | BCW02 BCW03 | Invulformulieren. | Voorbeeld De cursisten vullen on-line het formulier voor een webmailpakket in en geven zichzelf een e-mail adres. Hoe ziet het kattenbelletje eruit dat je op de tafel van je Engelse gastfamilie achterlaat om te laten weten dat je pas om 1 uur 's morgens thuis zal zijn? |

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen</i> (steeds in cursief!), sleutelvaardigheden (SV) | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|--|---|--|
| De cursisten kunnen de volgende strategieën aanwenden die het schrijven vergemakkelijken ... | BCWO4 | <ul style="list-style-type: none"> • gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst • gebruik maken van een eenvoudig woordenboek of woordenlijst om het juiste woord te vinden | Voorbeeld De cursisten krijgen de opdracht verbogen/vervoegde woorden in een woordenboek op te zoeken. De cursisten schrijven een kort briefje aan de hand van een aangeboden model. |
| De cursisten kunnen de nodige schrijfbereidheid en -durf opbrengen om in eenvoudige communicatieve situaties te functioneren | BCW05 | | Voorbeeld De cursisten durven aan een chat-sessie op Internet deelnemen. |
| | BCWT01 BCWT02 BCWT03 BCWT04 BCWT05 | Tekstkenmerken voor schrijven De te schrijven teksten vertonen de volgende kenmerken <ul style="list-style-type: none"> • ze hebben meestal betrekking op onderwerpen die voor de cursist van educatief belang zijn • ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd • ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd • ze bevatten standaardformuleringen • ze mogen een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten op voorwaarde dat de boodschap duidelijk blijft | |

5.4 Methodologische wenken

5.4.1 Beginsituatie

Het onderwijs moderne vreemde talen mikt in de eerste plaats op het ontwikkelen van communicatieve vaardigheden, het gebruik van de doeltaal (mondeling en schriftelijk) in relevante situaties. Doeltreffendheid en accuraatheid van de communicatie worden stelselmatig verhoogd door uitbreiding van de functionele kennis, het ontdekken van de regelmatigheden en bijzonderheden binnen grammatica en woordenschat van de vreemde taal.

Daartoe worden cursisten aangezet om alert te zijn en te reflecteren over hun eigen taalgebruik en dat van anderen. Zij zullen zelf leerstrategieën ontwikkelen en ook niet-talige communicatiestrategieën leren gebruiken. Dit lukt pas echt als cursisten gemotiveerd zijn en de juiste attitudes aannemen: bereidheid om de taal ook buiten de klascontext te gebruiken, spreekdurf, leesbereidheid, plezier beleven aan allerlei vormen van taalexpressie.

5.4.2 Selectiecriteria en structurering van de eindtermen

Vier vaardigheden

In navolging van de gangbare praktijk en omwille van de overzichtelijkheid werden eindtermen voor de vier vaardigheden (luisteren, lezen, spreken/gesprekken voeren, schrijven) geformuleerd, ook al komen deze vaardigheden in de praktijk zelden geïsoleerd aan bod en moeten de cursisten vooral het geïntegreerde karakter van de vier vaardigheden ervaren.

Taaltaak en tekst

Taalvaardigheid, het functioneren in taal, staat centraal in het onderwijs. Eindtermen zijn bijgevolg niets anders dan de beschrijvingen van taaltaken die cursisten moeten kunnen uitvoeren.

Taalvaardigheid wordt bewezen door receptie of productie van teksten. Logisch dus dat "tekst" gekozen werd als eenheid van beschrijving. Voor een goed begrip: "tekst" is elke boodschap die geproduceerd of ontvangen wordt, mondeling of schriftelijk. Met "tekst" wordt dus niet enkel verwezen naar geschreven teksten maar ook naar een telefoongesprek of een tv-journaal.

Criteria voor het bepalen van de moeilijkheidsgraad van eindtermen

Het einddoel van het onderwijs moderne vreemde talen is dat cursisten vlot kunnen communiceren. In het secundair onderwijs zijn echter grote verschillen tussen cursistengroepen en studierichtingen, wat maakt dat de eindtermen niet voor iedereen dezelfde kunnen zijn. Om te differentiëren, om de moeilijkheidsgraad van eindtermen voor de verschillende cursistengroepen te bepalen, worden de parameters "tekstsoort", "tekstkenmerken" en "verwerkingsniveau" gehanteerd.

Tekstsoort

Vijf tekstsoorten worden onderscheiden op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de tekst ervaren wordt: informatieve teksten (overbrengen van informatie), prescriptieve teksten (het handelen van de ontvanger sturen), argumentatieve teksten (opbouwen van een redenering), verhalende teksten (verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen) en artistiek-literaire teksten (de esthetische component is expliciet aanwezig).

In het volgende schema staan de tekstsoorten met voorbeelden, geordend van boven naar onder volgens hypothetische moeilijkheidsgraad:

| tekstsoort | omschrijving | voorbeelden |
|-----------------------------|---|--|
| informatieve teksten | het overbrengen van informatie | schema, tabel, krantenartikel, nieuwsitem, mededeling, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, documentaire, interview, gesprek, uiteenzetting (door de leerkracht), recensie |
| prescriptieve teksten | het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger | instructie (m.b.t. klasgebeuren), opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, handleiding, publieke aankondigingen, reclameboodschappen |
| narratieve teksten | het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen | reportage, scenario, relaas, interview, hoorspel, verhaal, film, feuilleton, reisverhaal |
| argumentatieve teksten | het opbouwen van een redenering | pamflet, betoog, essay, discussie, debat |
| artistiek-literaire teksten | expliciete aanwezigheid van esthetische component | gedicht, kortverhaal, roman, toneel, stripverhaal, chanson/song |

Een absoluut criterium voor de moeilijkheidsgraad is “tekstsoort” niet, maar bepaalde tekstsoorten zijn meestal moeilijker dan andere. Zo zijn informatieve en prescriptieve teksten doorgaans gemakkelijker dan narratieve, argumentatieve of artistiek-literaire teksten.

Tekstkenmerken

Intrinsieke kenmerken van de te ontvangen of te produceren tekst zijn relevanter om de moeilijkheidsgraad of complexiteit van de taaltaken te bepalen. De eindtermen reiken een aantal criteria aan, en beroepen zich daarbij op recente documenten van de Raad van Europa en van ALTE (Association for Language Testing). Daarbij worden telkens twee uitersten aangegeven waartussen zich een continuüm uitstrekt.

| | | | |
|--------------------------------|-----------|--------|------------------|
| formulering | eenvoudig | versus | complex |
| structurering | eenvoudig | versus | complex |
| lengte | kort | versus | lang |
| visuele ondersteuning | geen | versus | veel |
| vertrouwdheid met de inhoud | geen | versus | veel |
| abstractieniveau | | | |
| afwijking van de standaardtaal | concreet | versus | abstract |
| spreektempo | weinig | versus | veel |
| articulatie | laag | versus | hoog |
| | duidelijk | versus | minder duidelijk |

Verwerkingsniveaus

De notie “verwerkingsniveau” duidt op de mate van beheersing die van de taalgebruiker in zijn rol van zender of ontvanger wordt verwacht. Voor de eindtermen moderne vreemde talen werden drie niveaus weehouden, in volgorde van stijgende moeilijkheidsgraad: het beschrijvend, het structurerend en het beoordelend verwerkingsniveau. Omdat men geen transformatie in de informatie hoeft aan te brengen is “beschrijven” makkelijker dan “structureren”, waar een actievere inbreng van de taalgebruiker verwacht wordt. “Beoordelen” impliceert het inbrengen van een tweede perspectief, wat nog complexer is dan “structureren”.

De eindtermen refereren aan deze verwerkingsniveaus met “handelingswerkwoorden”. Per vaardigheid en per verwerkingsniveau ziet het schema van handelingswerkwoorden er uit als volgt:

| | receptieve vaardigheden luisteren - lezen | productieve vaardigheid spreken | productieve vaardigheid schrijven |
|------------------------------------|---|---|---|
| beschrijvend verwerkingsniveau | 1 globale onderwerp bepalen 2 hoofdgedachte achterhalen 3 spontane mening/appreciatie vormen 4 gedachtegang volgen 5 relevante informatie selecteren 6 tekststructuur en - samenhang herkennen | 1 informatie geven en vragen 2 navertellen 3 spontane mening/appreciatie geven 4 beschrijven | 1 invullen 2 inhoud globaal weergeven 3 spontane mening/appreciatie geven 4 mededeling schrijven 5 beschrijven |
| structurerend verwerkingsniveau | 7 informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen | 5 samenvatten 6 verslag uitbrengen 7 uitleg geven | 6 samenvatten 7 verslag/brief schrijven |
| beoordelend verwerkingsniveau | 8 informatie beoordelen | 8 argumenten formuleren 9 becommentariëren 10 gefundeerde standpunten naar voor brengen | 8 argumenten formuleren 9 gefundeerde standpunten verwoorden |

Bij de eindtermen impliceren de handelingswerkwoorden van een hoger verwerkingsniveau de handelingswerkwoorden van een lager verwerkingsniveau. Wie bijvoorbeeld in staat is "een goed geordend mondeling verslag uit te brengen" (structurerend spreken), zal ook bekwaam zijn "iets na te vertellen" (beschrijvend spreken). Wanneer in de derde graad een hoger verwerkingsniveau wordt aangegeven, b.v. het beoordelende, dan zijn de voorafgaande verwerkingsniveaus, m.n. het beschrijvende en het structurende, geïmpliceerd.

Conclusie

De moeilijkheidsgraad van de eindtermen wordt niet bepaald door één criterium, maar door het samenspel van de parameters "tekstsoort", "tekstkenmerken" en "verwerkingsniveau". Het kan waardevol zijn een moeilijker verwerkingsniveau te verbinden met een tekst die eenvoudig is qua tekstsoort en tekstkenmerken, om op die manier cursisten een argumentatie te leren opbouwen n.a.v. eenvoudig, vertrouwd materiaal. En bij een moeilijkere tekstsoort kan het volstaan dat cursisten enkel de hoofdgedachte achterhalen en hun eerste indrukken verwoorden. Het is aan de taalleraren om tot echt taalvaardigheidsonderwijs te komen met een gevarieerd taalaanbod en met uitdagende taken.

5.5 Inhoud

De leerinhouden zijn geen doel op zich maar staan ten dienste van het verwerven van de nodige taalvaardigheid. Met het oog op het basisniveau van de cursisten, worden de vaardigheden bij voorkeur betrokken op onderwerpen die nauw aansluiten bij de leef- en belevingswereld van de cursisten.

Er kunnen een aantal relevante contexten voor het taalleren van deze module worden opgesomd, in een niet-exhaustieve lijst:

het klimaat (Bijv. het weer), de eigen leefomgeving en leefomstandigheden (Bijv. familie en thuis), vrije tijd ...

Qua **relevante functionele kennis** staat het volgende voorop. N.B.: de opgegeven lijst is niet exhaustief.

Kunnen vragen naar plaats, tijd en prijs

Bijv.: Where is ..., please?
How much is ..., please?
When do we ...?
enz.

Kunnen ontkennen

Bijv.: Are you ...? No, I'm not.
Does he ...? No, he doesn't
enz.

Kunnen zeggen iets of iemand al dan niet te kennen

Bijv.: I know that person.
I know that film.
enz.

Kunnen toestemming vragen

Bijv.: Can I ...?
enz.

Kunnen een voorkeur of tegenzin uitdrukken

Bijv.: I like ...?
I don't like ...
enz.

Kunnen vragen aan iemand iets te doen

Bijv.: Can you show me ..., please?
enz.

Kunnen vragen iets opnieuw te zeggen

Bijv.: Could you repeat that, please?
Pardon?
enz.

...

Op grond van de beginsituatie wordt in deze module alleen op een laag verwerkingsniveau gewerkt, met zeer eenvoudige tekstsoorten en taaltaken.

De verwerking gebeurt met andere woorden doorgaans op het beschrijvende niveau.

De teksten hebben een taalgebruik dat behoort tot 'het standaard schrijf- en spreektaalregister. Het spreken is meestal langzaam en duidelijk.

De criteria die de moeilijkheidsgraad voor het taalleren aangeven kunnen m.b.t. de moeilijkheidsgraad van de leerplandoelen voor Opfrismodule ASO 2 als volgt in beeld worden gebracht.

Overzichtstabel: wat vet staat afgedrukt, heeft betrekking op de module in kwestie.

| | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|------------------|---------|
| ASO₂Opfris | ASO₂ Engels1 | ASO ₂ Engels 2,3 | | |
| zeer eenvoudig | eenvoudig | niet al te complex | relatief complex | complex |
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

Overzichtstabel: wat vet staat afgedrukt, heeft betrekking op de module in kwestie.

| tekstsoort | moeilijkheidsgraad | taaltaak | | |
|--|---|---|--|---|
| | | luisteren - lezen | spreken | schrijven |
| informatieve teksten | (1) zeer eenvoudig (2) eenvoudig (3) niet al te complex | 1 globale onderwerp bepalen 2 hoofdgedachte achterhalen 3 spontane mening/appreciatie vormen 4 gedachtegang volgen 5 relevante informatie selecteren 6 tekststructuur en -samenhang herkennen | 1 1 informatie geven en vragen 2 navertellen 3 spontane mening/appreciatie geven 4 beschrijven | 1 invullen 2 inhoud globaal weergeven 3 spontane mening/appreciatie geven 4 mededeling schrijven 5 beschrijven |
| door beeldmateriaal ondersteund | (1) zeer eenvoudig (2) eenvoudig (3) niet al te complex | 7 informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen 8 informatie beoordelen | 5 samenvatten 6 verslag uitbrengen 7 uitleg geven 8 argumenten formuleren 9 becommentariëren 10 gefundeerde standpunten naar voor brengen | 6 samenvatten 7 verslag/brief schrijven 8 argumenten formuleren 9 gefundeerde standpunten verwoorden |
| prescriptieve teksten (door beeldmateriaal ondersteund) | (1-2) (zeer)eenvoudig (3) niet al te complex | 1-5 1-7 (-8) | 1-4 1-7 (-10) | 1-5 1-7 (-9) |
| narratieve teksten (door beeldmateriaal ondersteund) | (1-2) (zeer)eenvoudig (3) niet al te complex | 1-7 1-7 (-8) | 1-9 1-7 (-10) | 1-7 1-7 (-9) |

| | | | | |
|-----------------------------|--|---------------------|-----------------------|---------------------|
| argumentatie-ve teksten | (1-2) (zeer)eenvoudig (3): niet al te complex | 1-6 1- 8 | 1-4 1-10 | 1-5 1-9 |
| artistiek-literaire teksten | (1-2) (zeer)eenvoudig (3) niet al te complex | 1-7 1-7 (-8) | 1-9 1-7 (- 10) | 1-7 1-7 (-9) |

5.6 Evaluatie¹

5.6.1 Algemene uitgangspunten

De rol van evaluatie

Evalueren is nagaan of bepaalde doelstellingen bereikt worden. Men wil de doeltreffendheid van het voorbije leerproces onderzoeken en er passende conclusies uittrekken:

- om te bepalen in welke mate de cursisten erin “geslaagd” zijn de leerplandoelstellingen te bereiken;
- om te helpen ze correct te oriënteren naar een verdere studiekeuze;
- om waargenomen tekorten te remediëren;
- om het leergedrag van de cursisten en het eigen onderwijsgedrag naar de toekomst te optimaliseren.

Scholen en leraren zijn onderworpen aan de wettelijke verplichting ervoor te zorgen dat de grote meerderheid van de cursisten de door de overheid opgelegde eindtermen haalt. Om aan de overheid te tonen dat aan de wettelijke bepalingen werd voldaan, kunnen toetsen en examens voorgelegd worden.

Dit zijn immers de documenten waaruit blijkt in welke mate de cursisten de vooropgestelde doelen hebben bereikt. Toetsen en examens dienen dus een afspiegeling te zijn van wat de cursisten moeten kennen en kunnen en van de attitudes die ze verzameld hebben.

Proces -en productevaluatie.

Evaluatiegegevens kunnen op twee manieren worden gebruikt. Ten eerste kan worden nagegaan of de doelstellingen worden bereikt door de cursisten. In dat geval spreekt men van productevaluatie. De evaluatie is dan cursistgericht. Ten tweede kan worden onderzocht op welke wijze de doelstellingen worden nagestreefd. Deze evaluatievorm is meer gericht op de kwaliteit van het didactisch proces zelf. De leraar reflecteert hierbij over zijn eigen didactisch handelen. In dit geval spreekt men van procesevaluatie.

Formatieve en summatieve evaluatie

Wanneer men een evaluatieproces op gang brengt, moet men bepalen wat het doel van de evaluatie is.

- Ofwel evalueer je vóór of aan het eind van het onderwijs: dit is evalueren in functie van een toelating of afsluiting (= summatieve evaluatie). In de praktijk worden deze resultaten gebruikt voor cijfergeving, het behalen van het certificaat van een cursus, evaluatie van het beginniveau voor de volgende module ...
- Ofwel evalueer je tijdens het onderwijs: dit is evalueren om je onderwijs of de cursist bij te sturen (= formatieve evaluatie). Via allerlei taken, opdrachten observaties ... heeft formatieve evaluatie de bedoeling op systematische wijze feedback in te bouwen tijdens de lessen. Dit werkt zowel informatief als motiverend.

Wat volgt heeft zowel betrekking op formatieve als summatieve evaluatie.

Verhouding functionele vaardigheden (kennis) – communicatieve vaardigheden

Uit de leerplandoelstellingen blijkt dat de communicatieve vaardigheden voorgaan op de functionele vaardigheden of kennis. Dit moet ook herkenbaar zijn in de evaluatiecijfers. De richtlijn wordt als volgt gepreciseerd:

- Tenminste 60 % voor de communicatieve vaardigheden.

Men kan zich inspireren op de volgende tabel.

¹ De beschrijving van de evaluatie is een bewerking van de versie van de gelijknamige tekst, opgesteld door het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs voor hun soortgelijk leerplan.

| | |
|--------------------|-------------------|
| Spreekvaardigheid | Tussen 25 en 35 % |
| Luistervaardigheid | Tussen 15 en 25 % |
| Leesvaardigheid | Tussen 25 en 35 % |
| Schrijfvaardigheid | Tussen 20 en 25 % |

Deze aanwijzing geldt niet noodzakelijk voor iedere toetsbeurt. Sommige vaardigheden kunnen immers meer of minder aan bod komen tijdens een bepaalde periode.

- Maximaal 40 % voor functionele vaardigheden of kennis.
 - lexicon, morfo-syntaxis, fonetiek
 - kenniselementen en inzichten in de culturele component.

5.6.2 Criteria voor het opstellen van een adequate toets

Een goede toets is een toets die een zo precies mogelijke aanduiding geeft van de capaciteiten van de cursist om het Frans of het Engels te gebruiken in een niet-toetssituatie, dus in het werkelijke leven. Een goede toets moet beantwoorden aan een aantal criteria. Toch is het een illusie te menen dat men met 100% zekerheid in een cijfer kan uitdrukken welk niveau van vaardigheid een cursist gehaald heeft!

Er zijn zes criteria die bijdragen tot de kwaliteit van een toets: betrouwbaarheid, validiteit, haalbaarheid, authenticiteit, betrokkenheid en impact.

Betrouwbaarheid

Toetsen moeten voorspelbaar zijn, transparant en eenduidig. Eenzelfde toets afgenomen door verschillende leraren, op verschillende momenten, op verschillende plaatsen ... moet hetzelfde resultaat opleveren, dan is hij betrouwbaar. De opdracht moet transparant zijn: ze moet in duidelijke, goed verstaanbare taal geformuleerd worden.

Het is de eerste voorwaarde opdat de cursist een vraag over de inhoud van een tekst kan beantwoorden! Het betekent dat de cursist vertrouwd is met de formulering van de opdracht en de bedoeling ervan. Het betekent dat de opgaven in het verlengde liggen van de activiteiten die tijdens de lessen aan bod zijn gekomen en dat de cursist precies op de hoogte is van wat hij moet kunnen en kennen en hoe de leraar punten geeft. Daarom is het goed bij elke opgave de te verdienen punten te vermelden.

Validiteit

Een toets moet meten wat hij veronderstelt te meten. Indien men bijvoorbeeld wil nagaan of een cursist een tekst verstaan heeft maar de score van de toets mee afhankelijk maakt van spellingsfouten in het geschreven antwoord van de cursist, dan is het resultaat van de toets niet valide.

Het resultaat zal immers geen weerspiegeling zijn van de leesvaardigheid van de cursist, maar mee bepaald worden door elementen van schrijfvaardigheid.

Haalbaarheid

Toetsen moeten haalbaar zijn en daarom rekening houden met de mogelijkheden en de vooruitgang van de cursisten. De cursist moet over voldoende tijd beschikken en over de nodige hulpmiddelen (vb: woordenboek, illustraties ...). Ook voor de leraren moet de evaluatie haalbaar blijven, wat betreft het voorbereiden, het afnemen én het corrigeren.

Authenticiteit

Toetsing van de vaardigheden moet, net zoals bij het leren van de vaardigheden, zoveel mogelijk een reële taalsituatie creëren of simuleren.

Bijv.: cursisten van de 2e graad TKO gaan geen gesprekken voeren op een taalkamp, wel op een cursus Frans of Engels in het buitenland.

Betrokkenheid

Een goede toets spreekt de hele persoon van de cursist aan. Het resultaat wordt bovendien zo snel mogelijk besproken. Indien mogelijk nog tijdens de les of bij aanvang van de volgende les.

Dit moment van feedback is essentieel voor het slagen van de evaluatie en van het hele leerproces. Alleen wanneer een (gecorrigeerde) toets besproken wordt, is toetsen afleggen een leerervaring. Er kan feedback gegeven worden op:

- het taalgebruik van de cursist;
- het resultaat van de toets;
- het proces (Bijv: op de strategieën die gebruikt werden door de cursist bij het leren of bij het uitvoeren van de toetstaak.).

Voor elk van deze deelaspecten kan de leraar laten weten:

- Wat ken ik?
- Wat ken ik nog niet?
- Waarom is het fout?

Deze remediëring heeft een motiverend effect op voorwaarde dat ze niet bestraffend of controlerend werkt, maar informerend. De remediërende info kan de cursist bijhouden in portfolio's waardoor hij zicht kan krijgen op zijn vorderingen en nog bij te werken punten.

Impact

Evaluatie heeft een bepaald effect op het leren en onderwijzen. Dit effect kan positief of negatief zijn. Als we in een les op communicatie werken en we bij de toets voornamelijk naar grammaticale kennis peilen, veroorzaakt dit een negatieve terugkoppeling op het leerproces en het gedrag van de cursist. Het kan tot gevolg hebben dat de cursist niet langer gemotiveerd is voor de communicatieve aspecten van de taalverwerving en dat hij/zij zich zal concentreren op wat hij/zij op de toets verwacht, in dit geval grammatica. Wanneer de leraar toetst wat essentieel is, zal de cursist ook leren of inoefenen wat essentieel is.

5.6.3 Toetsevaluatie

Collegiaal overleg

De beste manier om de degelijkheid van een toets te evalueren is hem voor te leggen aan en te laten oplossen door collega's. Als collega's met bepaalde elementen van de toets problemen hebben, kunnen we ervan uitgaan dat de cursisten ook problemen zullen ondervinden.

Een bijkomend voordeel is dat je als leerkrachtenteam op deze manier gemakkelijker op dezelfde golflengte komt, wat de eenduidigheid naar de cursisten toe enkel ten goede kan komen. Dit veronderstelt uiteraard ook dat de leraren dezelfde opvattingen erop nahouden qua doelstellingen en methodologische aanpak.

Checklist voor toetsevaluatie

Dit proces kan geobjectiveerd worden door elke toets te evalueren aan de hand van het volgend vragenlijstje.

Validiteit

- Wat wil ik te weten komen met deze toets?
- Welke deelvaardigheden worden getoetst?
- Zijn deze deelvaardigheden relevant voor het taalgebruik dat mijn cursisten moeten beheersen?
- Welke tekstsoort wordt getoetst?
- Is deze tekstsoort relevant om de beoogde deelvaardigheid te toetsen?
- Is de moeilijkheidsgraad en de lengte van de tekst aangepast aan het niveau van mijn cursisten?
- Welke concrete taak krijgen de cursisten?
- Zijn de cursisten vertrouwd met dit soort taken?
- Is deze taak geschikt om de beoogde deelvaardigheid te toetsen?
- Toont het antwoord van de cursisten aan of ze deze deelvaardigheid beheersen?
- Kan men vanuit het antwoord van de cursisten afleiden waar precies zich hun sterkte/zwakte situeert?
- Kan de score niet leiden tot een verkeerde interpretatie, doordat verscheidene (deel)vaardigheden tegelijk beoordeeld werden?
- Waar ligt de cesuur en waarom: wat bepaalt of een cursist slaagt of niet?
- Is de cursist vertrouwd met de formulering en de bedoeling van de opgave?
- Weet de cursist precies wat hem/haar te wachten staat: is aan de cursist voldoende duidelijk gemaakt wat hij/zij moet kunnen en kennen voor een toets?

Betrouwbaarheid

- Is de tekst lang genoeg om mij in staat te stellen het niveau van taalbeheersing van de cursist te beoordelen?
- Is de opgave eenduidig, volledig en verstaanbaar?
- Zijn de tijd en omstandigheden van de toetsafname aangepast aan de opdracht?
- Is de scoringsprocedure objectieverbaar?

Haalbaarheid

- Is de toets eenvoudig op te stellen?
- Is de toets eenvoudig af te nemen/af te leggen?
- Is de toets eenvoudig te corrigeren?

Authenticiteit

- Zijn de deelvaardigheden die getoetst worden relevant voor authentiek taalgebruik?
- Is de tekst authentiek (niet speciaal gemaakt voor gebruik in de klas)?
- Is de taak die de cursist moet uitvoeren levensrecht?
- Past de taak bij de tekst?
- Wordt de taak ingebed in een realistische context?

Betrokkenheid van de cursist

- Zal de cursist uit deze toets ook iets leren?
- Zal de cursist voor deze toets zijn mogelijkheden optimaal moeten benutten (cognitief, affectief ...)?
- Is de toets een uitdaging voor de cursist?
- Is de tekst motiverend voor de cursist?
- Is de taak motiverend voor de cursist?

Impact

- Zal de toets de cursist ertoe aanzetten de beoogde vaardigheden te verwerven?
- Zal de taak de cursist er niet toe aanzetten om zich eerder te concentreren op toetsoplossingsstrategieën (bijv. meerkeuzevragen) dan op het leren van wat hij moet kunnen?
- Is er feedback voorzien waardoor de cursist ondersteund wordt in zijn leerproces?
- Zal de cursist de score als fair ervaren?

Een suggestie: het zou goed zijn om na een toets de cursist zelf de toets te laten evalueren. Had hij/zij dit soort toets verwacht? Waren de vragen duidelijk? Was de toets haalbaar? ...

5.6.4 Evalueren van functionele vaardigheden (kennis)

Kennis van leerelementen hoort tot de tussendoelstellingen van het vreemde talenonderwijs. Deze leerelementen zijn nooit een doel op zich. Ze hebben wel een zekere waarde als tussenstappen naar een hoger doel, nl. de vaardigheden. De leerkracht moet erover waken dat hij/zij de kennisevaluatie als ondergeschikt beschouwt t.o.v. de vaardigheidsevaluatie (cf. 1.4)

Bij het opstellen van toetstaken laat men zich inspireren door de woordenschat- en spraakkunstoefeningen zoals die gedurende het jaar aan bod gekomen zijn.

We dienen ons er van bewust te zijn dat de evaluatie van de functionele vaardigheden ook onrechtstreeks aan bod komt bij de evaluatie van de communicatieve vaardigheden. Een goede score behalen op spreken, schrijven, lezen of luisteren kan maar als men over een voldoende en passende woordenschat beschikt, men de spraakkunst van de doeltaal voldoende onder de knie heeft en (desgevallend) blijkt geeft van interculturele competentie.

De kenniselementen van Frans en Engels als vreemde taal zijn onder te brengen in 4 categorieën:

1. woordenschat
2. grammatica
3. cultuur
4. literatuur

Elk van deze 4 categorieën kan je op 2 manieren evalueren, cognitief of productief.

Recognitief evalueren gaat om het kunnen herkennen van woorden, grammaticale toepassingen of culturele en literaire gegevens.

5.6.5 Evalueren van vaardigheden

Het spreekt voor zich dat de 4 vaardigheden geïntegreerd voorkomen en dus moeilijk van elkaar los te koppelen zijn. Het is dan ook niet evident een objectief beeld te vormen van iedere vaardigheid op zich. Daarom is het aangewezen bij het peilen naar een bepaalde vaardigheid, de moeilijkheidsgraad van de overige vaardigheden zo veel mogelijk te beperken.

Er doet zich een bijkomend probleem voor bij het beoordelen van receptieve vaardigheden.

Voor het evalueren van productieve vaardigheden kan men zich baseren op de output die door de cursist werd geproduceerd: een geschreven of gesproken tekst. Uit dit product kan men afleiden in welke mate de cursist de schrijf- of spreekvaardigheid beheerst.

Bij receptieve vaardigheden is er echter geen product. Er is geen direct fysisch bewijs van de lees- of luistervaardigheid van de cursist. Daarom moet de leraar door middel van vragen en opdrachten - dus op een indirecte manier - trachten uit te vissen in welke mate de cursist de lees- of luistertekst heeft begrepen.

Luistervaardigheid

De cursisten dienen te bewijzen dat ze bij een nog niet beluisterde tekst/conversatie/voordracht luistertaken kunnen volbrengen die geconcipieerd zijn in dezelfde geest als de luistertaken tijdens de lessen. De leraar vermijdt hierbij vragen waar productieve taalvaardigheid aan bod komt.

Toetsvormen

In functie van de gestelde doelstellingen kunnen volgende toetsvormen in aanmerking komen.

1. klankdiscriminatie

Uit meerdere woorden kiest de cursist het woord dat overeenkomt met het woord dat hij/zij gehoord heeft.

2. zeer eenvoudige reacties uitlokken

4. vervollediging van een zin, een sequentie, een repliek.

5. situatiebeoordeling

Deze situatie speelt zich af:

a) in een station;

b) in een kerk;

c) in een theater;

d) in een hotel.

6. meerkeuzevragen

7. sorteren en associëren

8. een samenvatting of een schema maken

9. open vragen beantwoorden

tip: Deze laatste werkvorm kan zinvol zijn omdat hier rijpheid, intelligentie en inzicht van de cursist duidelijk aan bod komen. Toch zal men duidelijk een onderscheid moeten maken tussen de evaluatie van de luistervaardigheid en die van de schrijfvaardigheid. Daarom kan men in bepaalde gevallen efficiënter peilen naar luistervaardigheid door de cursist te laten antwoorden in de moedertaal.

Beoordeling

Bij dergelijke toetsvormen is de quoterig vrij eenduidig.

Belangrijk is het onderscheid te maken tussen globaal toetsen van de luistervaardigheid en toetsen van de deelvaardigheden. Bij globaal toetsen wordt meer de nadruk gelegd op authentiek luisteren (éénmaal luisteren; dan de opdracht). Bij de toetsing van de deelvaardigheden is het aangewezen de tekst eerst globaal te laten beluisteren en tijdens de tweede luisterbeurt de cassette te stoppen voor de uitvoering van toetstaken. Op deze wijze vermijden we de valkuil van de geheugentoetsing!

Leesvaardigheid

Wanneer je naar de leesvaardigheid van een cursist peilt, toets je het lezend begrijpen van volledige zinnen. Dit kunnen enkelvoudige zinnen zijn, een aantal zinnen in een tekstfragment of een volledige tekst, die niet in de klas bestudeerd werden. De vragen die we bij de tekst stellen of de opdrachten die we geven, moeten van dezelfde aard zijn als in de klas.

Je kan peilen naar verschillende facetten van de leesvaardigheid (zie ook leerplandoelstellingen):

- global understanding (skimming): hoofdeidee(ën) uit de tekst halen, onderscheid maken tussen wat hoofdzaak en bijzaak is;
- zoeken naar specifieke informatie in een tekst (scanning);
- de structuur van de tekst: inleiding, stelling, argumenten, bewijzen, besluit ... een gegeven structuur terugvinden; een onvolledige structuur aanvullen;
- tekst samenvatten; een mening formuleren;

- tussen de regels lezen (inferring);
- interpretatie van titel, lay-out ...

Toetsvormen

Volgende toetsvormen kunnen in aanmerking komen:

- juist of fout
- vervollediging van een zin, een sequentie, een repliek.
- situatiebeoordeling (cf. A.5)
- meerkeuzevragen
- sorteren en associëren
- Bijv: headlines met paragrafen of korte artikels verbinden
- reconstrueren
- taalgerichte opdrachten: Hoe formuleert de tekst de volgende gedachte... ?
- matching: vocabulaire: woorden in de tekst waarvan de definities gegeven worden
- samenvatting of schema maken
- open vragen beantwoorden

tip:

Deze laatste werkvorm kan zinvol zijn omdat hier rijpheid, intelligentie en inzicht van de cursist duidelijk aan bod komen. Toch zal men duidelijk een onderscheid moeten maken tussen de evaluatie van de leesvaardigheid en die van de schrijfvaardigheid. Daarom kan men in bepaalde gevallen efficiënter peilen naar leesvaardigheid door de cursist te laten antwoorden in de moedertaal.

Beoordeling

Bij dergelijke toetsvormen is de quotering vrij eenduidig.

We willen nog opmerken dat het belangrijk is de leesvaardigheid te evalueren op basis van een nog niet gelezen tekst. Zoniet, wordt een cijfer toegekend op basis van de mate waarin de cursist vertrouwd is met de inhoud van de tekst en op basis van de (linguïstische) kwaliteit van het geschreven antwoord. Het kan echter niet de bedoeling van het leesvaardigheidsonderwijs zijn de inhoud van een gelezen tekst te laten memoriseren en de cursisten hierover vragen te stellen. De inhoud van in de klas bestudeerde teksten kan dus wel gebruikt worden als basis voor een schrijfvaardigheid- of spreekvaardigheidstoet maar niet als basis van een leesvaardigheids-evaluatie.

Spreekvaardigheid

De spreekvaardigheidproef bestaat uit interactie met (een) andere spreker(s). Er dient een gesprekssituatie gecreëerd te worden die zo natuurlijk en communicatief mogelijk is.

De gesprekspartner kan zijn:

- a) de leraar (L □ C situatie);
- b) een andere cursist (C □ C situatie);
- c) twee (of meer) andere cursisten (C □ C □ C situatie);

In de vakliteratuur wordt aanbevolen niet meer dan drie cursisten tegelijk in de proef te betrekken.

De C □ C resp. C □ C □ C biedt heel wat voordelen.

- Heel wat tijdwinst; de proef kan op die manier zelfs ingeschakeld worden in het examenrooster.
- Een gesprek met een medecursist komt minder bedreigend over dan de situatie waar de cursist alleen tegenover de leraar zit.
- De leraar kan zich concentreren op zijn taak van beoordelaar.
- Het creëert een situatie die het nauwst aansluit bij een natuurlijke, authentieke, communicatieve situatie. De controle over het gesprek ligt nu voornamelijk bij de cursisten.

De leraar zorgt er wel voor dat het gesprek niet gedomineerd wordt door één cursist of dat (in een groep met drieën) één cursist niet gedomineerd wordt door de twee anderen.

Toetsvormen

Het objectief meten van deze vaardigheid is vrij moeilijk. In functie van de gestelde doelstellingen kan je de gebruikte oefenvormen van de spreekvaardigheid in de les omzetten in toetsvormen. Dat geeft in elk geval vertrouwen.

Onderstaande opsomming geeft de verschillende soorten spreken weer.

1.1. Herhalend spreken

- zuiver herhalen
- dialoogreplieken geven
- antwoorden in structuuroefening
- tekstantwoorden geven
- lezend spreken
- voordragen
- ...

1.2. Geleid spreken

- dialogen variëren a.h.v. gegeven dialoog
- antwoorden op vragen
- tolk, d.w.z onmiddellijk vertalen
- voorbereid spreken: presentatie van een onderwerp, van actualiteit, een anekdote vertellen
- ...

1.3. Creatief spreken

- replieken geven.
- vragen beantwoorden op basis van afbeeldingen
- we vermijden het echte acteren en kiezen situaties waar de cursisten gewoon tegenover elkaar aan tafel zitten. Elke cursist krijgt een fiche met de noodzakelijke gegevens omtrent personages en situaties. Telefoongesprekken simuleren biedt ook heel wat mogelijkheden.
- cursist B krijgt dezelfde tekening als cursist A, maar er zijn een aantal veranderingen op aangebracht. Zonder elkaars tekening te zien proberen ze te achterhalen welke de 8 à 10 verschillen zijn door gedetailleerd de eigen tekening te beschrijven. Dat kan uiteraard ook met stukjes tekst (verhaal, uitleg ...).
- een algemene conversatie: De cursisten krijgen ieder dezelfde opgave. Ze discussiëren met elkaar bijv. 3 à 4 minuten over algemene onderwerpen Op een hoger niveau: een actueel maatschappelijk verschijnsel of probleem ... Dit kan uitlopen tot 5 minuten of meer. Zorg via de taak ervoor dat elke cursist eerst een tijdje aan het woord is (eigen verhaal, standpunt, beschrijving ...).
- een tekensequentie beschrijven
- conversatievragen beantwoorden

tip: bij deze laatste toetsvorm moet de gesprekspartner er wel op letten geen ja-neen vragen te stellen maar eerder begrips-, analyse-, synthese-, en evaluatievragen, om langere antwoorden te krijgen.

Beoordeling

Terwijl het toekennen van een score bij lees-, en luistervaardigheid vrij eenvoudig is, ligt de manier van objectief evalueren bij de spreekvaardigheid iets moeilijker. De leraar heeft de keuze tussen een globale beoordeling, d.w.z de algemene indruk die men heeft, of een analytische, d.w.z een beoordeling op basis van een aantal vooraf bepaalde parameters die elk een aspect van de mondelinge taalvaardigheid bepalen.

Volgende deelaspecten worden in de meeste evaluatieschema's gehanteerd:

- uitspraak
- vlotheid
- morpho-syntaxische correctheid
- lexicon
- begrip
- verstaanbaarheid : est-ce que le message passe?

- risicofactor d.w.z een cursist die een uitgebreide woordenschat durft te gebruiken moet hoger scoren dan een cursist die zich niet waagt buiten de geleerde structuren.

Deze deelaspecten komen uiteraard niet altijd bij elke toets voor. Het is bovendien aangewezen de hoeveelheid parameters zoveel mogelijk te beperken. Suggestie: vier à vijf. Verder kan de puntenverdeling over de verschillende onderdelen, afhankelijk van de doelstellingen die geëvalueerd worden, anders zijn bij elke toets.

Voorbeelden van evaluatieschema's:

Volgende variatie op de lijst van GROOT is wellicht gemakkelijker te hanteren.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| Uitvoering opdracht: | | | | | |
| voldoet aan de opdracht | 3 | 2 | 1 | 0 | Voldoet niet aan de opdracht |
| Soepelheid: | | | | | |
| Spreekt vlot, zonder veel aarzelingen | 3 | 2 | 1 | 0 | Spreekt zeer moeizaam, lange denkpauses |
| Uitspraak: | | | | | |
| Klinkt Frans | 3 | 2 | 1 | 0 | Lijkt er niet op |
| Vocabulaire: | | | | | |
| - algemeen: heeft veel variatie-mogelijkheden ter beschikking | 3 | 2 | 1 | 0 | Vindt woorden slechts met grote moeite of niet |
| - specifiek: heeft het noodzakelijke specifieke voc zonder moeite ter beschikking | 3 | 2 | 1 | 0 | Beschikt niet over het nodige specifieke vocabulaire |
| Grammatica: | | | | | |
| Weinig of geen storende fouten | 3 | 2 | 1 | 0 | Stikt van de storende fouten |
| Begrip | | | | | |
| Begrijpt meteen wat er gezegd wordt | 3 | 2 | 1 | 0 | Begrijpt pas na veel herhalingen wat er gezegd wordt |

De volgende, subjectievere, evaluatieschaal werd ontworpen door Carroll²

INTERVIEW SCALE

| | |
|---|---|
| 9 | EXPERT SPEAKER. Speaks and interacts authoritatively. Completely competent in topics discussed. May have a very slight non-native accent. |
| 8 | VERY GOOD SPEAKER. Virtual complete mastery of language, able to keep up own side of dialogue very well. Mother tongue accent and usage will occasionally be noticeable. |
| 7 | GOOD SPEAKER. Makes a positive contribution to the dialogue, using main strategies of effective interaction and can cover some lack of complete language mastery. Some hesitations and circumlocutions, but no real blockage in communication. Fairly obvious non-native accent, but no real unintelligibility. |
| 6 | COMPETENT SPEAKER. Interacts effectively on the whole, but with noticeable hesitations, repetitions and circumlocutions and some errors and inappropriacies. Obvious non-native accent, but still communicates with reasonable impact and interest. |

² Uit: - *Make your own language tests : A practical guide to writing language performance tests* / Brendan J. Carroll; Patrick J. Hall.- Oxford: Pergamon, 1985.- 172 p.-

| | |
|-----|---|
| 5 | MODEST SPEAKER. Can answer questions and explain main points in a topic, but requires a degree of tolerance from interviewer and errors, and inappropriacies impede communication. Usually gets the gist of the discussion and can be quite interesting at times. |
| 4 | MARGINAL SPEAKER. Although in touch with topics discussed, is very dependent on interviewer in the interaction. A considerable number of inaccuracies and inappropriacies. At times, accent impedes understanding. Major misunderstandings can be eventually cleared up. The interview is not a rewarding experience. Strong accent. Requires tolerance from interviewer. |
| 3 | EXTREMELY LIMITED SPEAKER. Level of interaction just about as low a level as possible to be real communication. Many questions have to be repeated or rephrased and some responses not immediately intelligible. Does not develop points or use information-getting strategies. Too many misunderstandings for comfort. Very strong accent. Given help, communicates basically. |
| 2 | INTERMITTENT SPEAKER. Only partial and intermittent contribution to dialogue. Most questions have to be repeated, and the replies teased out. Can carry out very simple communicative tasks. |
| 1/0 | NON-SPEAKER. Either has one or two routine phrases or does not know which language is being used. |

Schrijfvaardigheid

Toetsvormen

Net zoals bij spreekvaardigheid is het objectief evalueren van de schrijfvaardigheid moeilijk.

Volgende toetsvormen zijn mogelijk.

1.1. Kopieertoetsen

1.2. Dictees (Bijv: klankdictees, tekstdictee, woorddictee...)

1.3. Geleid schrijven

- zinsvorming a.h.v. een aantal opgegeven woorden
- tekstvorming a.h.v. een aantal opgegeven woorden
- zinnen afmaken
- een ontbrekend (weggeknipt) zijdeel van een tekst aanvullen
- vragen over een tekst laten beantwoorden
- dialoog omzetten in proza en vice versa.
- dialoog met weggelaten woorden invullen.
- tekst of foto beschrijven
- advertentie in een krant laten beantwoorden
- tekst herschrijven vanuit het standpunt van een personage
- samenvattingen maken
- vertalingen
- basisstijlstudie
- correspondentie (dagelijkse correspondentie, vraagbrieven, gelegheids correspondentie, sollicitatie...)

1.4. Creatief schrijven

- rapport over een voorbije gebeurtenis, een cultuurelement ...
- presentatie van een beroep
- biografische inleiding, voorstellen van een persoon / personage
- persoonlijke mening over iets formuleren
- fotoroman uitschrijven
- boekbespreking
- kleine geschikte tekst of dialoog onder een prent, advertentie, cartoon.

- verhandeling / opstel
- tip: bij deze laatste toetsvorm moet de leerkracht ervoor zorgen dat het creatief schrijven goed voorbereid en stapsgewijs aangebracht wordt. Bovendien is het zinniger verschillende kleine creatieve schrijfp opdrachten te geven i.p.v. om de maand of 2 maanden een groot "opstel" of "verhandeling".

Beoordeling

Evenals bij spreekvaardigheid ligt de manier van objectief evalueren iets moeilijker. Ook hier kunnen we ons baseren op een aantal schema's. Volgende criteria komen in de meeste schema's voor:

- ortografische correctheid.
- structuur en samenhang.
- morphosyntaxis.
- lexicon.
- risicofactor.
- capaciteit om opdracht uit te voeren (beantwoordt de samenvatting, uiteenzetting, brief ... aan de opgave?).

Deze criteria komen uiteraard niet altijd bij elke toets voor. Bovendien kan de puntenverdeling over de verschillende onderdelen, afhankelijk van de doelstellingen die geëvalueerd worden, anders zijn bij elke toets.

Voorbeeld

De volgende, subjectievere, evaluatieschaal werd ontworpen door Carol³

WRITING SCALE

| | |
|---|--|
| 9 | EXPERT WRITER. Fully effective handling of written communication for all required tasks. |
| 8 | VERY GOOD WRITER. Very nearly at full competence level. |
| 7 | GOOD WRITER. Message effectively conveyed on suitable scale. Clear presentation, complete coverage of topic and logical outline. Layout is clear and flow maintained. Use of cohesive devices good and style appropriate. Accurate grammar, vocabulary and spelling apart from slips. handwriting clear to read. |
| 6 | COMPETENT WRITER. Message fully conveyed, with occasional gaps and/or redundancies. Flows reasonably well. Format and layout acceptable with only occasional inaccuracies and inappropriacies. Transitions not always smooth. Usage, spelling and handwriting conform fairly well to accepted norms. |
| 5 | MODEST WRITER. Although broadly conveying the message, the structure and flow of the work is somewhat lacking in coherence. Little use of effective idiom or suitable cohesive devices. The work has some errors in usage. Spelling and handwriting not always perfect. |
| 4 | MARGINAL WRITER. Conveys simple short messages but with longer tasks there will be gaps and deficiencies in treatment. Presentation lacking in fluency. Poor layout, use of paragraphs and use of cohesive devices. Little style or appropriate use of idiom. Several errors in usage, marginal standards in spelling and handwriting still allow basic communication. |
| 3 | EXTREMELY LIMITED WRITER. Produces a string of sentences bearing on the topic, but little interest of logical structure. Poor layout, paragraphing and cohesion and lack of uniform style. Many lexical and grammatical errors. Poor spelling and handwriting. Main feature is that the topic under discussion can be just discerned. |
| 2 | INTERMITTENT WRITER. Only a rough mastery of writing, much of it indecipherable or unintelligible. Can write several recognisable words and phrases. Not easy to understand the message which will be |

³ Uit: - *Make your own language tests : A practical guide to writing language performance tests* / Brendan J. Carroll; Patrick J. Hall.- Oxford: Pergamon, 1985.- 172 p.-

| | |
|-----|--|
| | neither comprehensive or ordered. |
| 1/0 | NON-WRITER. Able to produce a few letters or scrawls conveying no significant message or unable to write at all. |

5.6.6 Evalueren van strategieën en attitudes

Bij het uitvoeren van de taalkaak zijn bepaalde strategieën (leerstrategieën of communicatiestrategieën) en bepaalde attitudes onmisbaar. In tegenstelling tot de vaardigheden die in de leerplandoelstellingen worden geformuleerd zijn strategieën en attitudes niet als zodanig te bereiken maar na te streven.

Hoewel deze aspecten van het vreemde talenonderwijs niet eenvoudig te evalueren zijn, kan het in een aantal gevallen aangewezen zijn ze op te nemen in de evaluatiefiche (cf. voorbeelden hoofdstuk IIIC en IIID). Al was het maar om de cursisten te motiveren ook hieraan aandacht te schenken.

Voorbeelden van te evalueren leerstrategieën zijn:

voorkennis oproepen, het luistergedrag afstemmen op het luisterdoel, een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.

Voorbeelden van te evalueren communicatiestrategieën zijn:

doelgerichte conversatiestrategieën gebruiken (vb: om het woord te krijgen en door te geven), gebruik maken van niet-verbaal gedrag, gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal, proberen de betekenis van ongekende woorden af te leiden uit de context of vragen om iets te herhalen.

Voorbeelden van te evalueren attitudes zijn:

sprekdurf, weerbaarheid, de bereidheid om zich in te leven in de socio-culturele wereld van de tekst, de bereidheid om autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoefte te verruimen, de interesse voor Franse en Engelse teksten ook buiten de klascontext, het spontaan nastreven van vormcorrectheid enz.

Bereikte niveaus

Voor de evaluatie van de attitudes worden bepaalde termen gebruikt. Deze termen zijn een indicatie voor het geobserveerde gedragsniveau.

| |
|--|
| <u>Deficiëntieniveau</u> |
| Weet niets af van... Gaat...uit de weg. Is onhandig bij... Verzet zich tegen... Berust er in dat... Schenkt geen aandacht aan... → Dat betekent dat de bedoelde attitude niet aanwezig is, dat eerder negatieve neigingen nog overwegen. |
| <u>Ken-niveau</u> |
| Weet dat... Beseft dat... Begrijpt dat... Is zich bewust van... Kan uitleggen dat... Toont zich bereid... Neemt aan dat... Verdraagt dat... Kan zich inleven in... Heeft aandacht (of belangstelling) voor... Voelt aan dat... → De attitude is dus reeds in zeker mate bewust geworden. |
| <u>Kun-niveau</u> |
| Kan... Is in staat... Beheerst in zekere mate... Toont zekere bedrevenheid in... Kan zich soms inzetten voor... Vindt zekere voldoening in... → Dit betekent dat de attitude soms toegepast wordt (vooral op vraag), dus beschikbaar is, doch nog niet tot het spontaan gedragsrepertorium van de cursist behoort. |
| <u>Zijnsniveau</u> |
| Beschikt over... Beleeft voldoening aan... Is spontaan bij... Doet uit eigen beweging... Brengt expliciete waardering op voor... Beheerst volkomen... Kan vloeiend... Is geboeid door... Streeft intensief na... Engageert zich voor... → Hier is de attitude dus geïntegreerd en komt spontaan tot uiting waar dit zinvol is in een open situatie. |

5.7 Minimale materiële vereisten

Om de vooropgestelde taalvaardigheid te kunnen verwerven, moeten de cursisten regelmatig kunnen beschikken over het volgende.

Een taalklas met:

- een stofvrij bord,
- een prikbord,
- een overhead projector met projectiescherm,
- woordenboeken, grammatica's, encyclopedieën,
- een goede cd- en cassette-geluidsinstallatie,
- een tv en een video,
- een camcorder en dvd-installatie,
- pc's in een netwerk, met internetverbinding,
- voldoende ruimte voor hoekenwerk,
- opbergkasten en een tijdschriftenkast.

5.8 Bibliografie⁴

Hieronder volgt een zeer beperkte keuze 'aanraders'. De boekenmarkt voor Engels als vreemde taal is zeer groot en titels alleen zeggen weinig. Wat hieronder gecommentarieerd staat, is in elk geval ruim de aankoop waard. We selecteerden een paar basiswerken en veel verzamelingen van goede lesideeën en voorbeelden van lesmateriaal: praktisch bruikbaar en gemakkelijk toegankelijk. Schoolboeken (voor cursisten) werden niet opgenomen, op een uitzonderlijk oefenboek en enkele woordenboeken na.

5.8.1 Algemeen

DE BLOCK, A. & Heene, J., *Attitudes en eindtermen*, Antwerpen, Standaard Educatieve Uitgeverij, 1997.

MALEY, A. e.a., *Learning to Listen, Tasks for developing listening skills*, Cambridge, University Press, 1981.

DUFF, A., *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1990, 160 pp.

"Not to teach translation, but to explore the use of translation" als een communicatieve activiteit in de vreemde-taalles. Een 20-tal vrij uitgewerkte voorbeelden met 'task sheets', rond 'context and register', 'word order and reference', 'time: tense, mood and aspect', 'concepts and notions' en 'idiom: from one culture to another'.

ELLIS, G & SINCLAIR, B., *Learning to Learn English. A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989 (met Teacher's Book en Cassette), 118 blz.

Een systematische gids, en een collectie activiteiten, om met de cursisten over hun leeractiviteit, hun leerproces, hun leermoeilijkheden met Engels te werken, op weg naar zelfstandig leren: leren leren, specifiek voor het vak Engels.

HARMER, J., *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman, 1991, 270 pp.

Herwerking van de uitgave van 1983. Met aangepaste 'teaching materials' als overvloedige illustratie. Na de theoretische inleiding tast het praktische gedeelte alle domeinen van het leerproces af. 'Class management' en 'Planning' biedt een communicatieve kijk op leerkrachten en cursisten. Een uitstekend referentiewerk. Zeer bevattelijke formuleringen en overzichtelijke presentatie.

LEWIS, M. & HILL, J., *Practical Techniques for Language Teaching*. Hove: Language Teaching Publications 1992, 136 pp.

Dé verzameling adviezen van het praktische gezond verstand voor de leraar Engels. Zeer herkenbaar, vaak verrassend, steeds deugddoend. Ideale lectuur voor 'n kwartiertje tussendoor.

LEWIS, M., *The English Verb. An exploration of structure and meaning*. Hove: Language Teaching Publications, 1987, 180 pp.,

Een serieuze doordenker, voor wie de Engelse grammatica eens helemaal anders wil bekijken. Nieuw en verfrissend, maar niet eenvoudig om in de dagelijkse praktijk met onze gewone schoolboeken in te passen. Een uitdaging.

LEWIS, M., *The Lexical Approach. The State of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications,

⁴ Deze lijst werd overgenomen van het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs en hier en daar aangevuld.

1993, 200 pp.

Een totaal vernieuwende kijk. Lewis doet geen afbreuk aan de 'communicative approach', maar kent wel een centrale, zelfs bepalende rol toe aan woordenschat. Grammaticale structuren, 'functional phrases' werken aanvankelijk als gehelen, als 'woordenschat' en worden pas later gesystematiseerd, d.i. gegrammaticaliseerd.

LEWIS, M. & HILL, J., *Implementing the Lexical Approach*. Putting Theory into Practice. Hove: Language Teaching Publications, 1997, 223 pp.

Vertaling van de ideeën, vertolkt in *The Lexical Approach*, naar de concrete klassituatie toe. Rijke schat aan allerlei types woordenschatoefeningen; vocabulary management voor de cursisten.

NUNAN, D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press 1989, 211 pp.

Wat is 'task-based learning'? Over wat voor taken gaat het? Geen moeilijke theorie; toegankelijke duiding. Veel voorbeelden. Hét standaardwerk voor een grondige introductie in de taakgerichte aanpak van communicatief en op de ontwikkeling van vaardigheden afgestemd vreemde-talenonderwijs. Opgevat als zelfstudieboek voor leerkrachten, met suggesties voor reflectie en exploratie-activiteiten tussen de tekst. Een paar sprekende hoofdstuktitels: 'analysing language skills', 'task components', 'roles and settings in the language class', 'grading tasks', 'sequencing and integrating tasks'

OXFORD, R.L., *Language Learning Strategies*. What every teacher should know. London: Harper & Row, 1990, 343 pp.

Vooreerst een degelijke theoretische inleiding in taalleerstrategieën. Bovendien talloze voorbeelden van activiteiten om gericht cursisten hun eigen Engels leren beter in handen te laten nemen. Toch eerder een studieboek.

SHEILS, J., *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg: Council of Europe (Council for Cultural Co-operation) 1988, 309 pp.

Systematisch geordend overzicht van een ontelbare variatie van leeractiviteiten in een communicatief vreemdetalenonderwijs; onder de hoofdingen 'interaction' 'comprehension', 'listening', 'reading', 'speaking', 'writing' en grammatica; daarbinnen in (chrono)logische volgorde, met overgedrukte les- en materiaalvoorbeelden uit tientallen publicaties (ook enkele voor Frans, Duits ...). Een onuitputtelijke bron voor jaren exploratie en herontdekken.

UR, P., *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, 384 pp.

Fris, vernieuwend, alles-omvattend, stevig en zeer praktijk-gericht zelfstudie-nascholingshandboek voor de taalleraar. Absolute aanrader.

VAN EK & J.A., Trim, J.L.M., Threshold Level 1990, .. *A revised and extended version of "The Threshold Level"* by J.A. van Ek. Cambridge University Press, 1997, 192 blz..

Nieuwe uitgave van de stilaan algemeen bekende en onmisbare systematische inventaris van taalfuncties, noties, woordenschat en structuren, die een zinvol geheel vormen op wat men noemt het drempelniveau (Threshold Level); nu uitgebreid met communicatieve (compensatie-)strategieën en taal-leerstrategieën. Het drempelniveau is dat van volwaardige sociale (niet-academische) communicatie.

Een spiegel voor eindtermen, dus ter toetsing van het niveau op het einde van de derde graad (dit boek is voor volwassenenonderwijs uitgedacht).

VAN EK, J.A. & TRIM, e.a., *Waystage 1990. A revised and extended version of "Waystage: an intermediary objective below Threshold Level in a European unit/credit system of modern language learning by adults"*. Cambridge University Press, 1997, 160 blz..

Systematische inventaris van taalfuncties, noties, woordenschat en structuren, die een zinvol geheel vormen op een niveau dat als 'onderweg' of 'halfweg' naar het drempelniveau (Threshold Level) kan beschouwd worden. Het drempelniveau is dat van volwaardige sociale (niet-academische) communicatie.

Het 'waystage' niveau bepaalt een sociale verbale communicatie met duidelijke beperkingen in complexiteit van functies en noties, over minder verschillende 'topics', met een nog hinderende beperking in woordenschat en structurele variatie. Een spiegel ter toetsing van het niveau op het einde van de tweede graad (dit boek is voor volwassenenonderwijs gedacht). De uitbreiding in de nieuwe versie van 1990 behandelt vooral de socioculturele competentie (communicatie- en compensatiestrategieën) en het aspect leren (talen) leren.

WILLIS, J., *A framework for task-based learning*. London: Longman, 1996, 183 pp.

Reikt een methodologisch raamwerk aan om de verwerving van communicatieve vaardigheden taakgericht aan te pakken. Niet alleen het creëren van authentieke doelen voor communicatie wordt geïllustreerd, maar ook het creëren van een context die hier en daar op een natuurlijke wijze aanzet tot het bestuderen van de taalvorm. Het boek geeft een systematisch overzicht van de componenten van 'task based learning'.

5.8.2 Lezen

GRELLET, F., *Developing Reading Skills*. A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge: Cambridge University Press 1981, 211 blz..

Zo goed als geen theorie over lezen en leesstrategieën, wel een systematische verzameling van talrijke korte voorbeelden van activiteiten bij teksten die bij de cursisten leesstrategieën moeten helpen ontwikkelen, dus leren

beter lezen. Bij elke oefening vooraf: 'specific aim', 'skills involved' en 'why?'.

HADFIELD, J. & C., *Reading Games*. A collection of reading games and activities for intermediate and upper intermediate students of English. London: Longman 1995, 26+116 pp.
Fotokopieerbaar en tot werkkaarten verknipbaar lesmateriaal: direct bruikbaar en voorbeelden voor navolging.

NUTTALL, C., *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann 1996, 282 pp..
Zowel goed leesbare achtergrondkennis rond de vernieuwde aanpak van het leren lezen in de vreemde taal, als de nodige voorbeelden daarbij (alle voor het Engels).

VAN ESCH, C.J.M., *Contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal*, Groningen, Wolters-Noordhof, 1987.

WALLACE, C., *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1993, 161 pp.
Voor zelfstudie (voor de leraar): een overzicht van de nieuwste inzichten rond leesproces en leesstrategieën.

5.8.3 Luisteren

ANDERSON, A & LYNCH, T., *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988, 150 pp.
Grondige inleiding en zelfstudieboek voor leerkrachten: voor wie toch wel wat meer wil dan alleen maar lesvoorbeelden (die de tweede helft van het boek geeft): overzicht van onderzoek ('begrijpend luisteren, luisteren in de moedertaal, luisteren in de vreemde taal, graduele ontwikkeling van luistervaardigheid). Aan de hand van voorbeelden wordt ingegaan op activiteiten, toetsen, opbouw van vaardigheid en materialen.

ROST, M., *Listening in Action. Activities for developing listening in language teaching*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991, 162 pp.
37 vrij gedetailleerd uitgewerkte lessuggesties met variaties en aanzetten voor 'teacher reflection'.

UR, P., *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press 1984, 173 pp.
Een goed leesbare inleiding (30 pp.) over 'listening in real-life' en algemene adviezen voor het bedenken van luisteroefeningen. De rest van het boek zijn voorbeelden: 'listening for perception' (at word level; at sentence level), 'making no (verbal) response', 'making short responses', 'making longer responses'.

5.8.4 Spreken

KLIPPEL, F., *Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press 1985, 202 pp.
123 systematisch beschreven mondelinge activiteiten, 'elementary to advanced', telkens met: 'aim, level, organisation, preparation, time, procedure, variations, remarks. De nodige indexen achteraan. 50 pp. 'worksheets to be copied'.

MORGAN, J & RINVOLUCRI, M., *Once Upon a Time. Using stories in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press 1983, 120 pp.
Gewoon omdat verhalen zo belangrijk blijken te zijn voor het aanbieden, inoefenen en onthouden van taal en zo centraal staan in de menselijke communicatie. Een heel boek vol voorbeelden in een 60-tal varianten. (zie ook bij Algemeen, Spel en drama, Grammatica, Woorden, en Media)

5.8.5 Spel en drama (expressie)

PORTER LADOUSSE, G., *Role Play*. Oxford: Oxford University Press 1989, 181 pp.

WESSELS, C., *Drama*. Oxford: Oxford University Press 1987, 137 pp.
Van rollenspel tot 'opvoering': telkens een variatie aan activiteiten, na een inleidend didactisch overzicht van de mogelijkheden. Voor Drama : games, language presentation, pronunciation, speaking skills, literature; drama projects (and performance). Voor Role Play : van strikt(er) gecontroleerd rollenspel (van een 15 minuten) tot simulaties (van een half uur tot enkele uren).

WRIGHT, A. & BETTERIDGE, D. en BUCKBY, M., *Games for Language Learning (new edition)*. Cambridge: Cambridge University Press 1984, 212 pp.
101 spelideeën voor de les Engels, systematisch-praktisch beschreven, met goede indexen achteraan volgens structuren en functies die ingeoeft worden.

5.8.6 Schrijven

BYRNE, D., *Teaching Writing Skills (new edition)*, London: Longman 1993, 154 pp.
Vlotte handleiding met veel gevarieerde voorbeelden om communicatief georiënteerde schrijfvaardigheid systematisch op te bouwen, geïntegreerd met de andere vaardigheden.

DAVIS, P. & RINVOLUCRI, M., *Dictation. New methods, new possibilities*. Cambridge: Cambridge University Press 1988, 122 pp.
Vervang de traditionele antwoorden op de volgende vragen door verschillende alternatieven en je creëert een rijke bron aan communicatieve en boeiende dictee-activiteiten: 'Who gives the dictation? Who to? Who controls the pace? Who chooses or creates the text? Who corrects?' Dat biedt dit boekje; niets dan voorbeelden.

HEDGE, T., *Writing*. Oxford: Oxford University Press, 1992, 167 pp.

Steekkaartmatige verzameling van schrijfactiviteiten voor een grote variatie aan doelstellingen. Telkens aangegeven: niveau, 'topic', taalfunctie, vorm, focus, voorbereiding, procedure, opmerkingen, en ev. variatie, voorbeeld en te gebruiken tekst.

PINCAS, A., *Teaching English Writing*. London: Macmillan 1982, 136 pp.

Vooraf interessant voor die aspecten van schrijfvaardigheid die verder gaan dan ondersteuning van grammatica en woordenschat: schrijven als communicatieve taalhandeling. Een inleidend hoofdstuk bespreekt de plaats van communicatief schrijven in het geheel van een leergang.

In de verdere eerste helft van het boekje worden dan de deeltaalvaardigheden behandeld (schrijfdoel, onderwerp; zin, alinea, cohesie; stijlsorten), telkens met lesvoorbeelden; de tweede helft is een (ook weer met voorbeelden geïllustreerde) typologie van schrijf oefeningen (familiarisation, controlled writing, guided writing, free writing).

5.8.7 Grammatica

CHALKER, S., *English Grammar Word by Word*. Walton-on-Thames: Nelson 1990, 448 pp.

Handig naslagwerk voor afstuderenden om vlug de oplossing van een grammaticaal probleem op te zoeken. Heel goed.

COLLINS COBUILD *English Grammar*. London: Collins 1990, 485 pp. Met bijhorend volume Exercises. (112 pp.). Ook: Student's Grammar, with Practice materials by D. Willis, classroom edition or self-study edition, 256 or 288 pp.

Trendsetter voor de 'nieuwe' schoolgrammatica's: op basis van 'waarschijnlijkheid' (probabiliteits-grammatica: wat zal een moedertaalspreker meest waarschijnlijk zeggen/schrijven), d.w.z. op basis van een (zeer) uitgebreide verzameling authentiek Engels tekstmateriaal (en uiteraard onderzocht m.b.v. computer). Een aantal verrassend ongewone 'regelformuleringen'. Zal velen nog vreemd aandoen, maar boeiend en uitdagend voor exploratief leren (voor de leerkracht Engels op de eerste plaats).

FRANK, C. & RINVOLUCRI, M., *Grammar in Action*. Awareness activities for language learning. Hemel Hempstead: Prentice Hall 1987, 126 pp.

Evenveel lesactiviteiten als bladzijden. 'Awareness activities' zijn communicatieve activiteiten op basis van de menselijke waarde van iets positiefs mee te kunnen delen over jezelf. Telkens als inoefening van de 'use of the tenses' en nog enkele in alle schoolboeken behandelde grammaticale problemen.

HALL, N & SHEPHEARD, J., *The Anti-grammar Grammar Book*. A teacher's resource book of discovery activities for grammar teaching. London: Longman 1991, 160 pp.

Steekkaartmatige beschrijving van zeer gevarieerde grammatica-activiteiten hoofdzakelijk op het gebruik van de tijden. Geen regels geven/verklaren, maar voorbeelden geven/laten creëren in context om de cursisten zelf regels te laten ontdekken. Voor meer dan de helft fotocopieerbare werkbladen. Telkens: 'verb form', doelstelling, niveau, duur, materiaal en lesverloop. In inhoudstafel ook activiteitentyping.

HARMER, J., *Teaching and Learning Grammar*. London: Longman, 1989, 71 pp.

Bevatelijk, beknopt, heel toegankelijk. geslaagde poging om de spraakkunst zijn passende plaats te geven in de 'communicatieve approach'.

HILL, J. & HURST, ..., *Grammar and Practice*. An intermediate grammar practice and reference book. Self study with key. Hove: Language Teaching Publications 1989, 287 pp.

Een Engelse 'grammaire et exercices à la carte'. De grammatica-overzichten zijn overgenomen uit het handige A Very Simple Grammar of English van de twee laatstvermelde auteurs. 78 units. Telkens een 'grammar summary' (systematisch geordende voorbeelden) en/of 'grammar content' (inzicht, voorwaarden voor gebruik) en 1 à 3 pp. (goede) oefeningen (geen nonsensicale zinnen). Oplossingen achteraan.

RINVOLUCRI, M., *Grammar Games*. Cognitive, affective and drama activities for EFL students. Cambridge: Cambridge University Press 1984, 138 pp.

Een ruime collectie van (vooral gezelschapsspelachtige) activiteiten voor grammatica-inoefening, zo nodig compleet met (in het boek afgedrukte) spelborden of ander spel materiaal. Geordend naar spelsoort. Grammaticale punten staan in de inhoudstafel mee aangegeven. Bij elk spel staat het taalniveau aangegeven (meestal tussen 'post-beginner' en 'intermediate').

UR, P., *Grammar Practice Activities*. A practical guide for teachers. Cambridge: Cambridge University Press 1988, 288 pp.

40 pp. inleidend (en vooral praktisch) advies over de integratie van grammatica-activiteiten in een communicatief georiënteerd taalonderwijs. De rest is één lange lijst voorbeelden (zeer vaak met visueel materiaal) van activiteiten voor een contextueel zinvolle inoefening van zowat alle grammaticale punten die in de eerste drie à vier jaren Engels aan de orde komen.

WAJNRYB, R., *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press, 1990, 132 pp.

Steekkaartmatige verzameling van klasactiviteiten voor de inoefening van een grote variatie aan grammaticale items. Opgedeeld per niveau. Telkens 'topic', 'language point', voorbereiding, opwarming, ev; 'pre-text vocabulary', tekst, en 'notes'

5.8.8 Woorden en woordenboeken

GOETHALS, M., E.E.T. *Vocabulary-list*. European English Teaching Vocabulary-list based on objective frequency combined with subjective word-selection for learners of EFL in Europe. Version 1.0-b. Leuven: Academische Lerarenopleiding Letteren, 1996, 136 pp.

Computerafdruk van cijfergegevens over de 5000 belangrijkste woordgroepen ('clusters' van hoofdwoorden met afleidingen) van het 'algemeen Engels' (core vocabulary) op basis van 17 miljoen woorden, aangevuld met een aantal andere woordenlijsten in vijf aanlerniveaus. Een relatief objectieve maatstaf voor afspraken over basiswoordenschat. Een meer didactisch gerichte classificatie dan de vroegere uitgave van de L.E.T.-list van L.K. Engels e.a.

PROCTER, P. (ed.), *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge, CUP, 1995
50.000 ingangen, 100.000 voorbeeldzinnen uit reëel Engels (corpus: Cambridge Language Survey).
Definitiewoordenschat van 2.000 woorden. Een 'phrase index' van 30.000 uitdrukkingen. Aanduiding van Brits, Amerikaans, Australisch Engels. Betekenis-'signposts' (korte betekenis aanduiding in een kadertje) voor sneller opzoeken, afleidingen per betekenisgroep.

SINCLAIR, J. (Ed.), *Collins COBUILD Essential English Dictionary*. London: Collins 1988, 948 pp.; ook een Student's Dictionary (1991).

Een droom van een ééntalig verklarend schoolwoordenboek voor Engels op 'intermediate level'. 45.000 woorden (40.000 in de Student's), 50.000 voorbeeldzinnen uit reële teksten. Met een door de computer gecontroleerde beperkte woordenschat voor de woordverklaringen. Nieuw type van definities: volzinnen waarin het syntactisch gebruik van het te verklaren woord vanzelf en concreet duidelijk is.

SINCLAIR, J. (Ed.), *Collins COBUILD English Dictionary*. New, completely revised edition. London: Harper Collins, 1995, xxxix+1951 pp.

De 'grote broer' van de Essential dictionary. 75.000 ingangen, 100.000 voorbeeldzinnen uit reële teksten, gesproken en geschreven (corpus: The Bank of English). Met aanduiding van frequentie-categorieën: de 14.000 meest frequente lemma's in 5 moeilijkheidsgraden.

SUMMERS, D. (ed.), *Longman Essential Activator*. Put Your Ideas into Words Met workbook London: Longman, 1997, 997 pp.

Compleet nieuw type woordenboek: een 'production dictionary'. Niet om woorden op te zoeken voor verklaring, maar om vanuit een centraal concept, een eerste gok, na te kijken hoe men zijn gedachten zo precies mogelijk (zoals in een thesaurus) maar ook zo correct mogelijk (met de juiste woordkeuze en/of uitdrukking) kan verwoorden. Getrapte ingang: 'key words' (op 'intermediate' niveau) met daarbij reeksen gealfabetiseerde verwijswaarden en uitdrukkingen die dan op een verder niveau toegang geven tot meer uitgesplitste woorden en uitdrukkingen met telkens aangegeven wat die precies willen uitdrukken en met (echte) voorbeeldzinnen (corpus: The British National Corpus).

SUMMERS, D. (ed.), *New Longman Dictionary of Contemporary English*. London: Longman 1995, xxii+1668+18 pp.

80.000 ingangen, gedefinieerd met 2000 woorden. Frequentie-informatie apart voor mondeling en geschreven taal (telkens drie groepen van 1000 woorden). Regelmatig grafieken die woordgebruik vergelijken: mondeling-geschreven, Brits-Amerikaans, in uitdrukkingen. Gebruik van 'sign-posts' (korte betekenis aanduiding in groot lettertype) voor vlugger opzoeken. Voorbeelden uit reële taalgebruik (corpus: The British National Corpus).

TAYLOR, L., *Vocabulary in Action*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1992, 198 pp.

Steekkaartmatige presentatie van activiteiten met 'sample teaching material' en telkens een aanzet voor 'teacher reflection' na de les. Ook suggesties om beschreven voorbeelden met elkaar te verbinden. Duidelijke (verrijkende) invloed van Silent Way en suggestopedie. Aandacht voor register en 'discourse'. Goede indexen.

5.8.9 Cultuur

BYRAM, M. & MORGAN, C., e.a., *Teaching-and-learning Language-and-culture*. Ceredon: Multilingual Matters 1994, 219 pp.

Theorie-met-praktijk van een van de gangmakers van een vernieuwde aanpak van de culturele component in het taalonderwijs. Belangrijke begrippen en ideeën worden heel concreet vertaald in klasvoorbeelden. Nogal wat voorbeelden voor Frans begin sec.ond., maar ook voor andere vreemde talen waaronder Engels.

TOMALIN, B. & STEMPLSKI, S., *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993, 160 pp.

Een steekkaartmatige verzameling van een honderdtal lesideeën om de anderstalige cultuur te verkennen. Wellicht nog wat in de gekende traditie van 'Landeskunde' maar best een goede inspiratiebron.

5.8.10 Literatuur

COLLIE, J. & SLATER, S., *Literature in the Language Classroom*. A resource book of ideas and activities. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, 266 pp.

Een systematisch, zeer verrijkend overzicht van werkvormen voor de Engelse les. Veel voorbeelden. Toch hoofdzakelijk inspirerende (studie)lectuur voor momenten van lange(re)-afstandsvorbereiding.

DUFF, A. & MALEY, A., *Literature*. Oxford: Oxford University Press 1991, 167 pp.

Een 40-tal uitgewerkte, communicatieve activiteiten rond literaire teksten van verschillende genres. Telkens een korte, overzichtelijke beschrijving van voorbereidend werk en klasprocedure, ev. met voorbeeldteksten.

MALEY, A. & DUFF, A., *The Inward Ear*. Poetry in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 186 pp.

Heel wat voorbeelden voor communicatieve activiteiten met relatief eenvoudige gedichten, ideaal als instap naar literatuur.

WIDDOWSON, H.G., *Practical Stylistics*, Oxford, OUP, 1992.

Inspirerend boek voor literatuuronderricht. Voor de 3e graad.

5.8.11 Media

GERNGROSS, G. & PUCHTA, H., *Pictures in Action*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1992, 157 pp.

62 steekkaartmatig gepresenteerde activiteiten met tekeningen op bord, commerciële prenten, cartoons, 'picture stories' en foto's. Index op vaardigheden, taalniveau ('elementary' tot 'advanced'; meest voor 'lower' en 'upper intermediate') en activiteitentype.

STEMPLESKI, S. & TOMALIN, B., *Video in Action*. Recipes for using video in language teaching. New York: Prentice Hall 1990, 173 pp.

Een summiere methodologische inleiding, vooral korte, overzichtelijke/schematische beschrijving van activiteiten met model-taakbladen (invulrasters, vragenlijsten). Cross-referenced index.

SHEERIN, S., *Self-Access*, Oxford: Oxford University Press, 1989, 200 pp.

Hoe maak je materiaal klaar, met daarbijhorende taken, om cursisten leraaronafhankelijk(er) te laten werken. Een verzameling van 85 welomschreven taken, kort en overzichtelijk beschreven, met al het nodige taalmateriaal, voor verschillende niveaus (vooral intermediate en advanced). Ook aandacht voor reflexie over taal-leerstrategieën.

WRIGHT, A., *Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press 1989, 218 pp.

Na een 20-tal pp. inleiding over zinvol gebruik van visuele media (hier beperkt tot tekeningen en foto's), staan talrijke voorbeelden beschreven, voor het hele gamma van taalactiviteiten. De laatste 35 pp. geven advies over verzamelen en beheren van 'visuals'.

5.8.12 Evaluatie

HUGHES, A., *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press 1989, 172 pp.

Behandeling van het gehele veld van (zo objectief mogelijke) toetsing van taalgedrag tijdens het vreemde-talenleren. Enkele kortere algemene hoofdstukjes (soorten, validiteit, betrouwbaarheid, weerslag op het lesgebeuren, testconstructie), maar vooral talrijke voorbeelden (van gepubliceerde toetsen) met commentaar, gegroepeerd rond: algemene taalvaardigheid, schrijven, spreken, lezen, luisteren, grammatica en woordenschat. En een aanhangsel over statistische verwerking van resultaten.

REA-DICKENS, P. & GERMAINE, K., *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press 1992, 175 pp.

Een boek voor zelfstudie. Het hele brede kader van evaluatie in het taalonderwijs: van taalgedrag van de cursist (procesgericht, productgericht), lesmateriaal (woordenboeken, schoolboeken, leerplan), methodes, leraargedrag.

UNDERHILL, N., *Testing Spoken Language. A handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press 1987, 117 pp.

Na een uiterst zinnige (korte) inleiding, volgt het boekje de (chrono)logische orde van het werkschema bij het ontwerpen van (in dit geval mondelinge) toetsen (per hoofdstuk): formuleer doel van de lessen, leerbehoefte en verwachtingen van de cursist (1), kies het gewenste algemene type van toets (2), kies de meest geschikte toetstechniek (3), bepaal je scoresysteem (4) en (ev. achteraf) controleer of de toets goed getoetst heeft (5). Telkens geeft de auteur commentaar, voorbeelden en praktische tips. In zijn geheel wellicht meer voor de 'grotere' mondelinge toetsen, maar ook bij lectuur 'stukje voor stukje' een bron van inspiratie voor het dagelijkse klasgebeuren.

COUNCIL OF EUROPE *Modern languages: Learning, Teaching, Assessment*. A common European framework of reference. Strasbourg 1998, 224 pp.

DECOO, W., *Didactiek van het Frans als vreemde taal*, Lier, Van In, 1982.

STANDAERT, R. & TROCH, F., *Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven, Acco, 1998.

STANDAERT, R., *Volwassenonderwijs. Opleidingsprofielen moderne talen. Voorbeeldmateriaal bij de specifieke eindtermen*. Brussel, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, 2001.

DE BLOCK, A., Heene, J., *Attitudes en eindtermen*, Antwerpen, Standaard Educatieve Uitgeverij, 1997.

BRENDAN J. CARROLL; Patrick J. Hall, *Make your own language tests. A practical guide to writing language performance tests*. - Oxford: Pergamon, 1985.- 172 p.-

LYLE F. BACHMAN & ADRIAN S. PALMER, *Language testing in practice*. Designing and developing useful

language tests.- Oxford: University Press, 1997.- 2^e dr.- 377p.- (Oxford applied linguistics; 1997:2).- ISBN 0-19-437148-4

Enkele handboeken:

CONTACT 4 : *revised edition* : An upper-intermediate English course / Jef vanden Boree en Geert Claeys.- Deurne: Wolters Plantyn, 2001, 240 pp.

De inhoud is afgestemd om de Vlaamse schoolsituatie van vandaag. Naast een schoolboek zijn er ook een oefenboek en 2 cd's voorzien.

CONTACT 2 : *revised edition* : A pre-intermediate English course. Deurne: Wolters Plantyn, 2001.

en CONTACT 3 : *revised edition* : An intermediate English course. Deurne: Wolters Plantyn, 2001.

ENTER : *for 5th formers*, Jan de Corte, Lieve Deprez, Johan Strobbe.- Deurne: Wolters Plantyn, 2001, 82 pp.

De inhoud is afgestemd om de Vlaamse schoolsituatie van vandaag. Naast een schoolboek is er ook een oefenboek voorzien.

TRANSIT : *upper-intermediate* : teacher's manual / Bart Bellon, Bart Bonamie, Karel Deburchgrave et al.- Kapellen : Pelckmans, 2001, 426 pp.

De inhoud is afgestemd om de Vlaamse schoolsituatie van vandaag. Er werden tevens een schoolboek, een oefenboek, 3 cd's, 2 video's en een cd-rom voorzien.

Tijdschriften

Klasse, Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen, uitgave van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel.

Internet-sites

Bopotheek: een verzameling links naar materiaal voor o.m. Frans van het Brussels Onderwijspunt (BOP)

<http://bop.vgc.be/didmat>

Pienternet. Deze site wil aan leerkrachten en cursisten een venster op het World Wide Web bieden. Je vindt er zowel een gestructureerd aanbod van educatieve websites als kant-en-klare les- en zelfstudiepakketten wiskunde, Frans, biologie, Engels, economie,...

www.pienternet.be

Van In stelt een website ter beschikking waar je up-to-date teksten kan terugvinden gerangschikt volgens niveaus en met bijhorende activiteiten al dan niet op het internet.

www.vanin.be/vanin/redtekst/n36actuel

6 Module Opfris Frans, OPF (60 It)

Administratieve code: 118

6.1 Algemene doelstelling van de module

In de module "OPF Opfris Frans" verwerft de cursist een aantal vaardigheden, kennisinhouden en attitudes die nodig zijn om met redelijke kansen op succes in te stappen in de module "Frans 1" van de 2e graad ASO.

Hoewel decretaal gezien geen instapvereisten gesteld worden voor de 2e graad, is, met het oog op de slaagkansen van de cursisten, het aangewezen om die cursisten naar de opfrismodule te verwijzen die voor deze competenties een opfrissing nodig hebben.

Het gaat hierbij om een advies, niet om een verplichting.

6.2 Beginsituatie

De cursist heeft een getuigschrift eerste graad behaald of bevindt zich op het niveau "Breaktrough". Dit wil zeggen dat hij een absoluut minimum beheerst. De cursist kan met zeer beperkte talige middelen communiceren om tegemoet te komen aan de concrete behoeften uit zijn omgeving. Hij kan zichzelf voorstellen, informatie geven over zijn woonplaats, over mensen die hij kent, dingen die hij bezit.

6.3 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

6.3.1 Luisteren

| Leerplandoelstellingen | ET BC | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|----------------------------|---|--|
| Op beschrijvend niveau De cursisten kunnen de luistertaken verrichten. Dit betekent dat ze <ul style="list-style-type: none">• het globale onderwerp begrijpen ...• relevante en herkenbare informatie selecteren uit ...• de hoofdzaak achterhalen ... | BC L01 BC L02 BC L03 | van aanwijzingen, instructies en waarschuwingen (1) functionele boodschappen en gesprekken (2) in informatieve teksten (3) | <ul style="list-style-type: none">• De cursisten zijn in staat gepast te reageren op een eenvoudige instructie.• Na het beluisteren van een aankondiging in het treinstation kruisen de cursisten in een hen aangeboden keuzelijst het spoor en vertrekur van de trein aan.• In een hen aangeboden keuzelijst selecteren de cursisten de kerngedachte die het best met de tekst overeenkomt. |
| De cursisten kunnen in een eenvoudig gesprek strategieën aanwenden die het bereiken van hun doel | BC L04 | | De cursisten gebruiken gepaste formules om te zeggen dat ze iets niet begrijpen, om te verzoeken iets |

| Leerplandoelstellingen | ET BC | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|---|--|---|
| vergemakkelijken <ul style="list-style-type: none"> • verzoeken om te herhalen • verzoeken om langzamer te spreken • vragen naar een omschrijving • vragen om te spellen • vragen om iets op te schrijven | | | te herhalen. De cursisten kiezen uit een aangeboden lijst, de juiste formule . |
| De cursisten kunnen door het bereiken van een zekere graad van zelfredzaamheid de nodige luisterbereidheid opbrengen om in eenvoudige situaties te functioneren en zich te concentreren op wat ze willen vernemen. | BC L05 | | |
| | BC LT01 BC LT02 BC LT03 BC LT04 BC LT05 BC LT06 BC LT07 | Tekstkenmerken voor luisteren De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken <ul style="list-style-type: none"> • ze zijn authentiek of semi authentiek • hebben betrekking op een onderwerp dat educatief belangrijk is • ze zijn concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd • ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd • ze worden duidelijk geïntoneerd en gearticuleerd • ze worden aan een aangepast tempo uitgesproken • ze kunnen visueel ondersteund zijn | |

6.3.2 Spreken

| Leerplandoelstellingen | BC ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|---|----------|----------------------------------|---|
| Op beschrijvend niveau de cursisten kunnen navertellen met behulp van | BC S01 | bestudeerde teksten en dialogen. | De cursisten krijgen een aantal sleutelwoorden (eventueel in |

| Leerplandoelstellingen | BC ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|----------|---|--|
| sleutelwoorden | | | willekeurige volgorde) en proberen aan de hand daarvan de tekst na te vertellen . |
| de cursisten kunnen vragen beantwoorden over: | BC S02 | henzelf, hun leefwereld en hun omgeving. | cursisten stellen zichzelf , hun familie, of een bekend iemand voor (eventueel met extra materiaal zoals foto's) aan de hand van een gegeven vragenlijst. |
| de cursisten kunnen deelnemen aan een gesprek. | BC S03 | | In en rollenspel oefenen de cursisten de aangeleerde structuren en woordenschat in |
| Op structurerend niveau. de cursisten kunnen vragen formuleren en beantwoorden | BC S04 | behandelde onderwerpen en documenten (zie onderaan). | Aan de hand van aangeboden structuren proberen de cursisten vragen te formuleren over een behandelde tekst. Later proberen ze elkaars vragen te beantwoorden |
| de cursisten kunnen bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun spreektaak strategieën toepassen die het bereiken van het spreekdoel bevorderen. Dit betekent dat de cursisten: | BC S05 | <ul style="list-style-type: none"> • het op een andere wijze zeggen • een eenvoudige omschrijving geven of vragen • het juiste woord vragen • gebruik maken van lichaamstaal (zie onderaan) | De cursisten maken gebruik van aangepaste lichaamstaal bij het voeren van gesprekken. Hier zijn leuke oefeningen mogelijk waar de cursisten worden aangespoord om met mimiek of met gebaren zoveel mogelijk trachten te zeggen. |
| de cursisten brengen de nodige spreekbereidheid en durf op om te functioneren in | BC S06 | eenvoudig communicatieve situaties (voorbeelden zie onderaan) | <p>In een rollenspel oefenen de cursisten met standaardformules om de spreker beleefd te onderbreken, om te zeggen dat ze iets niet begrepen hebben, gedaan hebben, iets niet weten,</p> <p>De cursisten gebruiken bevestigende en vragende zinnen met de juiste intonatie “C'est Monsieur Leblanc”, “C'est Monsieur Leblanc?”</p> |

| Leerplandoelstellingen | BC ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|------------------------|---|---|---|
| | | | De cursisten gebruiken gepaste uitdrukking Bijv: als ze iets geven: "Voilà", als ze iets krijgen: "Merci" |
| | BC ST01 BC ST02 BC ST03 BC ST04 BC ST05 BC ST06 BC ST07 | <p>Tekstkenmerken voor spreken.</p> <p>De te produceren teksten vertonen volgende kenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> • ze hebben betrekking op onderwerpen van educatief belang • ze zijn concreet, eenvoudig , voorspelbaar en vertrouwd • ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd • ze bevatten stereotype formuleringen en standaarduitdrukkingen • ze worden aan een laag spreektempo uitgesproken • ze worden geproduceerd met de medewerking van een gesprekspartner • ze kunnen uitspraakfouten en een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten die het begrijpen van de boodschap niet bemoeilijken. <p>Zie ook onderaan</p> | |

Om de bovenstaande doelen te realiseren zal men een oordeelkundige keuze maken uit verschillende tekstsoorten en uiteenlopende onderwerpen, zodat voldoende variatie gewaarborgd is. De voorbeeldenlijst is niet exhaustief, maar oriënterend.

- Vertellen over
 - zichzelf, de familie
 - de eigen leefwereld (dagelijkse handelingen)
 - ...
- Kennis maken
 - zich voorstellen;

- iemand aanspreken (Bonjour , bonsoir ...)
- ...
- Cijfers benoemen
- (mon numéro de téléphone est ...)
- inlichtingen verstrekken
- de tijd (il est .. heures)
- de datum (aujourd'hui c'est .../ demain ...)
- de dag (tôt .tard)
- een voorwerp aanwijzen of geven (voici ,voilà)
- een korte mening uiten
- j'aime, je n'aime pas , ça me plaît ...

6.3.3 Lezen

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen</i> (<i>steeds in cursief</i>), sleutelvaardigheden (SV) | BC ET | Leerinhouden | Pedagogisch- didactische wenken |
|---|--|---|--|
| De cursisten kunnen volgende leestaken verrichten a.h.v gerichte vragen die relevant zijn voor de hiernaast vermelde tekstsoorten. Op beschrijvend niveau 1- de betekenis achterhalen ... 2- relevante en herkenbare informatie opzoeken ... Op structurerend niveau 3- de hoofdzaken achterhalen ... 4- de samenhang achterhalen ... | BC R01 BC R02 BC R03 BC R04 | van aanwijzingen, opschriften en waarschuwingen (1) functionele teksten (2) van teksten (3) in teksten (4) | <ul style="list-style-type: none"> • De cursisten onderstrepen in een hen aangeboden keuzelijst de kerngedachte die het best met de tekst overeenstemt. • De cursisten lezen een (persoons)beschrijving en gaan dan op zoek naar fouten of overeenkomsten in een afbeelding. • De cursisten duiden in een keuzelijst de hoofdzaken of de betekenis aan. |
| De cursisten kunnen bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun leestaken leerstrategieën toepassen die het bereiken van het leesdoel bevorderen. | BC R05 | <ul style="list-style-type: none"> • herkennen van doorzichtige woorden • afleiden uit de context • raadplegen van een eenvoudig woordenboek of woordenlijst | <ul style="list-style-type: none"> • De cursisten krijgen een aantal woorden aangereikt zonder context. Ze kruisen aan welke woorden ze niet begrijpen. |

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen</i> (<i>steeds in cursief!</i>), sleutelvaardigheden (SV) | BC ET | Leerinhouden | Pedagogisch- didactische wenken |
|---|--|--|--|
| | | | <p>Daarna lezen ze de tekst met deze woorden in hun context. De cursisten duiden nu aan welke woorden ze wel begrijpen en vergelijken met hun buur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De cursisten krijgen als taak de betekenis van een aantal woorden op te zoeken in een alfabetische woordenlijst/woordenboek • Aan de hand van een persoonsbeschrijving leiden de cursisten af of het gaat over een man of een vrouw |
| <p>De cursisten zijn bereid</p> <ul style="list-style-type: none"> • de nodige leesbereidheid op te brengen en zich te concentreren op wat ze willen vernemen | BC R06 | | <ul style="list-style-type: none"> • De cursisten worden aangespoord om ook thuis zeer eenvoudige korte tekstjes te lezen. |
| | BC RT 01 BCRT02 BCRT 03 BCRT 04 BCRT05 BCRT06 BCRT07 | Tekstkenmerken voor lezen De te lezen teksten vertonen de volgende kenmerken <ul style="list-style-type: none"> • ze zijn authentiek of semi-authentiek • ze hebben meestal betrekking op onderwerpen die voor de cursist van educatief belang zijn • ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd • ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd • ze kunnen visueel ondersteund zijn • ze bevatten standaardformuleringen • ze kunnen in de oorspronkelijke lay-out worden weergegeven. | |

6.3.4 Schrijven

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen</i> (steeds in cursief!), sleutelvaardigheden (SV) | BC ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|------------------|---|--|
| Op kopiërend niveau Cursisten kunnen woorden, zinnen en korte teksten kopiëren met aandacht voor correcte spelling. | BC W01 | Zie onderaan | |
| Op beschrijvend niveau Cursisten kunnen korte informele mededelingen opstellen met behulp van een voorbeeld. | BC W02 | Zie onderaan | Cursisten vullen weggelaten woorden van een gelezen kattebelletje in a.h.v. een lijst opgegeven woorden |
| Cursisten kunnen inlichtingen verstrekken op eenvoudige invulformulieren. | BC W03 | Zie onderaan | Cursisten vullen hun inschrijvingsformulier van de school in het Frans in. (adresse, numéro de téléphone, enfants, études ...) |
| De cursisten kunnen een tekst neerschrijven over een bestudeerd onderwerp met behulp van sleutelwoorden | BC W04 | Zie onderaan | <ul style="list-style-type: none"> • Cursisten kunnen de ligging van hun woonplaats beschrijven met behulp van aangereikte modelzinnen en sleutelwoorden (vb: ma maison est ... 1. près des magasins / loin des magasins, 2. près de l'école / loin de l'école ...) • Cursisten kunnen opgegeven zinnestukjes over de kamers van een woning bij een juiste prent schrijven. Bijv.: On y dort, On y mange, On y met la voiture. |
| Cursisten kunnen strategieën aanwenden die het schrijven vergemakkelijken ... | BC W05 | Zie onderaan <ul style="list-style-type: none"> • een eenvoudig woordenboek of woordenlijst doeltreffend gebruiken om het juiste woord te vinden • gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst | <ul style="list-style-type: none"> • De cursisten schrijven een kort briefje aan de hand van een aangeboden model, waarvan ze slechts enkele woorden vervangen. • Cursisten zoeken de schrijfwijze van een woord op in hun |

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen</i> (<i>steeds in cursief!</i>), sleutelvaardigheden (SV) | BC ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|---|--|---|
| | | | woordenlijsten. |
| De cursisten kunnen door het verwerven van een zekere graad van zelfredzaamheid, <ul style="list-style-type: none"> • de nodige schrijfbereidheid en –durf opbrengen om in eenvoudige communicatieve situaties te functioneren. | BC W06 | Zie onderaan | |
| | BC WT01 BC WT02 BC WT03 BC WT04 BC WT05 | Tekstkenmerken voor schrijven De te schrijven teksten vertonen de volgende kenmerken <ul style="list-style-type: none"> • ze hebben meestal betrekking op onderwerpen die voor de cursist van educatief belang zijn • ze zijn meestal concreet , eenvoudig voorspelbaar en vertrouwd • ze zijn kort en eenvoudig gestructureerd • ze bevatten standaardformuleringen • ze mogen een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten op voorwaarde dat de boodschap duidelijk blijft. | |

Om de bovenstaande doelen te realiseren zal men een oordeelkundige keuze maken uit verschillende tekstsoorten en uiteenlopende onderwerpen, zodat voldoende variatie gewaarborgd is. De voorbeeldenlijst is niet exhaustief, maar oriënterend.

- Invulformulieren
 - voorgedrukt aanvraagformulier voor een verblijf in Frankrijk/Wallonië.
 - deelnameformulieren voor een wedstrijd, een sportmanifestatie, een talencursus.
 - voorgedrukt formulier om een kaart te bestellen. Bijv: voor een popconcert.
 - ...
- Mededelingen met behulp van een voorbeeld
 - afspraken, zoals een katebellekje bij een Franstalige vriend.
 - eenvoudige korte berichten waarin men vermeldt dat men iets verloren is. (je cherche)
 - ...

- Een situatie beschrijven over een bestudeerd onderwerp
 - kleuren van kledij in een modeblaadje schrijven
 - beschrijven hoe laat iemand een bepaalde actie doet, bij gegeven prenten.
 - ...
- Gegeven woorden, zinnen en korte teksten kopiëren
 - op een kaart van Europa gegeven landen en talen die gesproken worden neerschrijven.
 - ..

6.4 Evaluatie van de cursisten

6.4.1 Algemene uitgangspunten

De rol van evaluatie.

Evalueren is nagaan of bepaalde doelstellingen bereikt worden. Men wil de doeltreffendheid van het voorbije leerproces onderzoeken en er passende conclusies uittrekken

- om te bepalen in welke mate de cursisten erin “geslaagd” zijn de leerplandoelstellingen te bereiken;
- om te helpen ze correct te oriënteren naar een verdere studiekeuze;
- om waargenomen tekorten te remediëren;
- om het leergedrag van de cursisten en het eigen onderwijsgedrag naar de toekomst te optimaliseren.

Scholen en leraren zijn onderworpen aan de wettelijke verplichting ervoor te zorgen dat de grote meerderheid van de cursisten de door de overheid opgelegde eindtermen haalt. Om aan de overheid te tonen dat aan de wettelijke bepalingen werd voldaan, kunnen toetsen en examens voorgelegd worden. Dit zijn immers de documenten waaruit blijkt in welke mate de cursisten de vooropgestelde doelen hebben bereikt. Toetsen en examens dienen dus een afspiegeling te zijn van wat de cursisten moeten kennen en kunnen en van de attitudes die ze verzameld hebben.

Proces -en productevaluatie.

Evaluatiegegevens kunnen op twee manieren worden gebruikt. Ten eerste kan worden nagegaan of de doelstellingen worden bereikt door de cursisten. In dat geval spreekt men van productevaluatie. De evaluatie is dan cursistgericht. Ten tweede kan worden onderzocht op welke wijze de doelstellingen worden nagestreefd. Deze evaluatievorm is meer gericht op de kwaliteit van het didactisch proces zelf. De leraar reflecteert hierbij over zijn eigen didactisch handelen. In dit geval spreekt men van procesevaluatie.

Formatieve en summatieve evaluatie

Wanneer men een evaluatieproces op gang brengt, moet men bepalen wat het doel van de evaluatie is.

- Ofwel evalueer je vóór of bij de aanvang van het onderwijs: dit is evalueren in functie van een toelating of afsluiting (= summatieve evaluatie). In de praktijk worden deze resultaten gebruikt voor cijfergeving, het behalen van het certificaat van een cursus, evaluatie van het beginniveau voor de volgende module ...
- Ofwel evalueer je tijdens het onderwijs: dit is evalueren om je onderwijs of de cursist bij te sturen (= formatieve evaluatie). Via allerlei taken, opdrachten observaties enz, heeft formatieve evaluatie de bedoeling op systematische wijze feedback in te bouwen tijdens de lessen. Dit werkt zowel informatief als motiverend.

Wat volgt heeft zowel betrekking op formatieve als summatieve evaluatie.

Verhouding functionele vaardigheden (kennis) – communicatieve vaardigheden

Uit de leerplandoelstellingen blijkt dat de communicatieve vaardigheden voorgaan op de functionele vaardigheden of kennis. Dit moet ook herkenbaar zijn in de evaluatiecijfers. De richtlijn wordt als volgt gepreciseerd:

- Tenminste 60 % voor de communicatieve vaardigheden.

Men kan zich inspireren op de volgende tabel.

| | |
|--------------------|-------------------|
| Spreekvaardigheid | Tussen 25 en 35 % |
| Luistervaardigheid | Tussen 15 en 25 % |
| Leesvaardigheid | Tussen 25 en 35 % |
| Schrijfvaardigheid | Tussen 20 en 25 % |

Deze aanwijzing geldt niet noodzakelijk voor iedere toetsbeurt. Sommige vaardigheden kunnen immers meer of minder aan bod komen tijdens een bepaalde periode.

- Maximaal 40 % voor functionele vaardigheden of kennis.
 - lexicon, morfosyntaxis, fonetiek
 - kenniselementen en inzichten binnen de culturele component.

Criteria voor het opstellen van een adequate toets⁵

Een goede toets is een toets die een zo precies mogelijke aanduiding geeft van de capaciteiten van de cursist om het Frans te gebruiken in een niet-toetssituatie, dus in het werkelijke leven. Een goede toets moet beantwoorden aan een aantal criteria. Toch is het een illusie te menen dat men met 100% zekerheid in een cijfer kan uitdrukken welk niveau van vaardigheid een cursist gehaald heeft!

Er zijn zes criteria die bijdragen tot de kwaliteit van een toets: betrouwbaarheid, validiteit, haalbaarheid, authenticiteit, betrokkenheid en impact.

Betrouwbaarheid

Toetsen moeten voorspelbaar zijn, transparant en eenduidig. Eenzelfde toets afgenomen door verschillende leraren, op verschillende momenten, op verschillende plaatsen... moet hetzelfde resultaat opleveren: Dan is hij betrouwbaar. De opdracht moet transparant zijn: ze moet in duidelijke, goed verstaanbare taal geformuleerd worden. Het is de eerste voorwaarde opdat de cursist een vraag over de inhoud van een tekst kan beantwoorden! Het betekent dat de cursist vertrouwd is met de formulering van de opdracht en de bedoeling ervan. Het betekent dat de opgaven in het verlengde liggen van de activiteiten die tijdens de lessen aan bod zijn gekomen en dat de cursist precies op de hoogte is van wat hij moet kunnen en kennen en hoe de leraar punten geeft. Daarom is het goed bij elke opgave de te verdienen punten te vermelden.

Validiteit

Een toets moet meten wat hij veronderstelt te meten. Indien men bijvoorbeeld wil nagaan of een cursist een tekst verstaan heeft maar de score van de toets mee afhankelijk maakt van spellingsfouten in het geschreven antwoord van de cursist, dan is het resultaat van de toets niet valide. Het resultaat zal immers geen weerspiegeling zijn van de leesvaardigheid van de cursist, doch mee bepaald worden door elementen van schrijfvaardigheid.

Haalbaarheid

Toetsen moeten haalbaar zijn en daarom rekening houden met de mogelijkheden en de vooruitgang van de cursisten. De cursist moet over voldoende tijd beschikken en over de nodige hulpmiddelen (vb: woordenboek, illustraties, enz.). Ook voor de leraren moet de evaluatie haalbaar blijven, w.b voorbereiding, afnemen én correctie.

Authenticiteit

Toetsing van de vaardigheden moet, net zoals bij het leren van de vaardigheden, zoveel mogelijk een reële taalsituatie creëren of simuleren.

Bijv.: cursisten van de 2^o graad TKO gaan geen gesprekken voeren op een taalkamp, wel op een cursus Frans in het buitenland.

Betrokkenheid

Een goede toets spreekt de hele persoon van de cursist aan. Het resultaat wordt bovendien zo snel mogelijk besproken. Indien mogelijk nog tijdens de les of bij aanvang van de volgende les.

Dit moment van feedback is essentieel voor het slagen van de evaluatie en van het hele leerproces. Alleen wanneer een (gecorrigeerde) toets besproken wordt, is toetsen afleggen een leerervaring. Er kan feedback gegeven worden op:

- het taalgebruik van de cursist;
- het resultaat van de toets;
- het proces (Bijv: op de strategieën die gebruikt werden door de cursist bij het leren of bij het uitvoeren van de toetstaak.).

Voor elk van deze deelaspecten kan de leraar laten weten:

- Wat ken ik;
- Wat ken ik nog niet;
- Waarom is het fout.

Deze remediëring heeft een motiverend effect op voorwaarde dat ze niet bestraffend of controlerend werkt, maar informerend. De remediërende info kan de cursist bijhouden in portfolio's waardoor hij zicht kan krijgen op zijn vorderingen en nog bij te werken punten.

⁵ meer info i.v.m het opstellen van toetsen *Werken met toetsen* in Decoo, W., *Didactiek van het Frans als vreemde taal*. Hoofdstuk IX B., Lier, Van In, 1982.

Impact

Evaluatie heeft een bepaald effect op het leren en onderwijzen. Dit effect kan positief of negatief zijn. Als we in een les op communicatie werken en we bij de toets voornamelijk naar grammaticale kennis peilen, veroorzaakt dit een negatieve terugkoppeling op het leerproces en het gedrag van de cursist.

Het kan tot gevolg hebben dat de cursist niet langer gemotiveerd is voor de communicatieve aspecten van de taalverwerving en dat hij/zij zich zal concentreren op wat hij/zij op de toets verwacht, in dit geval grammatica. Wanneer de leraar toetst wat essentieel is, zal de cursist ook leren of inoefenen wat essentieel is.

Toetsevaluatie

Collegiaal overleg

De beste manier om de degelijkheid van een toets te evalueren is hem voor te leggen aan en te laten oplossen door collega's. Als collega's met bepaalde elementen van de toets problemen hebben, kunnen we ervan uitgaan dat de cursisten ook problemen zullen ondervinden.

Een bijkomend voordeel is dat je als leerkrachtenteam op deze manier gemakkelijker op dezelfde golflengte komt, wat de eenduidigheid naar de cursisten toe enkel ten goede kan komen. Dit veronderstelt uiteraard ook dat de leraren dezelfde opvattingen erop nahouden qua doelstellingen en methodologische aanpak.

Checklist voor toetsevaluatie

Dit proces kan geobjectiveerd worden door elke toets te evalueren aan de hand van het volgend vragenlijstje.

Validiteit

- Wat wil ik te weten komen met deze toets?
- Welke deelvaardigheden worden getoetst?
- Zijn deze deelvaardigheden relevant voor het taalgebruik dat mijn cursisten moeten beheersen?
- Welke tekstsoort wordt getoetst?
- Is deze tekstsoort relevant om de beoogde deelvaardigheid te toetsen?
- Is de moeilijkheidsgraad en de lengte van de tekst aangepast aan het niveau van mijn cursisten?
- Welke concrete taak krijgen de cursisten?
- Zijn de cursisten vertrouwd met dit soort taken?
- Is deze taak geschikt om de beoogde deelvaardigheid te toetsen?
- Toont het antwoord van de cursisten aan of ze deze deelvaardigheid beheersen?
- Kan men vanuit het antwoord van de cursisten afleiden waar precies zich hun sterkte/zwakte situeert?
- Kan de score niet leiden tot een verkeerde interpretatie, doordat verscheidene (deel)vaardigheden tegelijk beoordeeld werden?
- Waar ligt de cesuur en waarom: wat bepaalt of een cursist slaagt of niet?
- Is de cursist vertrouwd met de formulering en de bedoeling van de opgave?
- Weet de cursist precies wat hem/haar te wachten staat: is aan de cursist voldoende duidelijk gemaakt wat hij/zij moet kunnen en kennen voor een toets?

Betrouwbaarheid

- Is de tekst lang genoeg om mij in staat te stellen het niveau van taalbeheersing van de cursist te beoordelen?
- Is de opgave eenduidig, volledig en verstaanbaar?
- Zijn de tijd en omstandigheden van de toetsafname aangepast aan de opdracht?
- Is de scoringsprocedure objectieverbaar?

Haalbaarheid

- Is de toets eenvoudig op te stellen?
- Is de toets eenvoudig af te nemen/af te leggen?
- Is de toets eenvoudig te corrigeren?

Authenticiteit

- Zijn de deelvaardigheden die getoetst worden relevant voor authentiek taalgebruik?

- Is de tekst authentiek (niet speciaal gemaakt voor gebruik in de klas)?
- Is de taak die de cursist moet uitvoeren levensrecht?
- Past de taak bij de tekst?
- Wordt de taak ingebed in een realistische context?

Betrokkenheid van de cursist

- Zal de cursist uit deze toets ook iets leren?
- Zal de cursist voor deze toets zijn mogelijkheden optimaal moeten benutten (cognitief, affectief ...)?
- Is de toets een uitdaging voor de cursist?
- Is de tekst motiverend voor de cursist?
- Is de taak motiverend voor de cursist?

Impact

- Zal de toets de cursist ertoe aanzetten de beoogde vaardigheden te verwerven?
- Zal de taak de cursist er niet toe aanzetten om zich eerder te concentreren op toetsoplossingsstrategieën (bijv. meerkeuzevragen) dan op het leren van wat hij moet kunnen?
- Is er feedback voorzien waardoor de cursist ondersteund wordt in zijn leerproces?
- Zal de cursist de score als fair ervaren?

Een suggestie: het zou goed zijn om na een toets de cursist zelf de toets te laten evalueren. Had hij/zij dit soort toets verwacht? Waren de vragen duidelijk? Was de toets haalbaar? ...

6.4.2 Evalueren van functionele vaardigheden (kennis)

Kennis van leerelementen hoort tot de tussendoelstellingen van het vreemde talenonderwijs. Deze leerelementen zijn nooit een doel op zich. Ze hebben wel een zekere waarde als tussenstappen naar een hoger doel, nl. de vaardigheden. De leerkracht moet erover waken de kennisevaluatie ondergeschikt te beschouwen t.o.v. de vaardigheidsevaluatie (cf. 1.4)

Bij het opstellen van toetstaken laat men zich inspireren door de woordenschat- en spraakkunstoefeningen zoals die gedurende het jaar aan bod gekomen zijn.

We dienen ons er van bewust te zijn dat de evaluatie van de functionele vaardigheden ook onrechtstreeks aan bod komt bij de evaluatie van de communicatieve vaardigheden. Een goede score behalen op spreken, schrijven, lezen of luisteren kan maar als men over een voldoende en passende woordenschat beschikt, men de spraakkunst van de doeltaal voldoende onder de knie heeft en (desgevallend) blijkt geeft van interculturele competentie.

De kenniselementen van Frans als vreemde taal zijn onder te brengen in 4 categorieën:

1. woordenschat 2. grammatica 3. cultuur 4. literatuur

Elk van deze 4 categorieën kan je op 2 manieren evalueren, cognitief of productief.

Recognitief evalueren gaat om het kunnen herkennen van woorden, grammaticale toepassingen of culturele en literaire gegevens.

| | | |
|-----------------|---------|-----------|
| Bijv. les temps | présent | imparfait |
| tu joues | A | B |
| il parlait | A | B |
| vous mangez | A | B |
| etc. | ... | ... |

Bij de productieve evaluatie moeten de cursisten zelf de correcte woorden, grammaticale vormen, culturele en literaire gegevens produceren.

| | | |
|-----------------|---------|-----------|
| Bijv. les temps | présent | imparfait |
| arriver (nous) | ... | ... |
| venir (tu) | ... | ... |

manger (nous)
...

Bijv. identifiez

EDF= _____

GDF= _____

SNCF= _____

6.4.3 Evalueren van vaardigheden

Het spreekt voor zich dat de 4 vaardigheden geïntegreerd voorkomen en dus moeilijk van elkaar los te koppelen zijn. Het is dan ook niet evident een objectief beeld te vormen van iedere vaardigheid op zich. Daarom is het aangewezen bij het peilen naar een bepaalde vaardigheid, de moeilijkheidsgraad van de overige vaardigheden zo veel mogelijk te beperken.

Er doet zich een bijkomend probleem voor bij het beoordelen van receptieve vaardigheden.

Voor het evalueren van productieve vaardigheden kan men zich baseren op de output die door de cursist werd geproduceerd: een geschreven of gesproken tekst. Uit dit product kan men afleiden in welke mate de cursist de schrijf- of spreekvaardigheid beheerst. Bij receptieve vaardigheden is er echter geen product.

Er is geen direct fysisch bewijs van de lees- of luistervaardigheid van de cursist. Daarom moet de leraar door middel van vragen en opdrachten - dus op een *indirecte* manier - trachten uit te vinden in welke mate de cursist de lees- of luistertekst heeft begrepen.

Luistervaardigheid

De cursisten dienen te bewijzen dat ze bij een nog niet beluisterde tekst/conversatie/voordracht luistertaken kunnen volbrengen die geconcipieerd zijn in dezelfde geest als de luistertaken tijdens de lessen. De leraar vermijdt hierbij vragen waar productieve taalvaardigheid aan bod komt.

Toetsvormen

In functie van de gestelde doelstellingen kunnen volgende toetsvormen in aanmerking komen.

1. Klankdiscriminatie

Uit meerdere woorden kiest de cursist het woord dat overeenkomt met het woord dat hij/zij gehoord heeft.

2. Zeer eenvoudige reacties uitlokken

Bijv : "levez-vous", "mettez le crayon dans la poche de votre partenaire", etc., waarop de cursist reageert.

Bijv : overeenstemmend beeld aanduiden.

3. Vrai ou faux

4. Vervollediging van een zin, een sequentie, een reплик.

5. Situatiebeoordeling

Bijv:

-Madame?

- Un billet aller-retour pour Anvers, s.v.p.

- Voici, ça fait €50, s.v.p.

Deze situatie speelt zich af :

a) in een station;

b) in een kerk;

c) in een theater;

d) in een hotel.

6. Meerkeuzevragen

7. Sorteren en associëren

Bijv:

Qui a fait quoi selon le texte?

France Gall

a interprété la voix de la grand-mère

Cathérine Deneuve

a interprété le rôle principal

Gérard Depardieu

a chanté la chanson d'ouverture du film

8. Een samenvatting of een schema maken

9. Open vragen beantwoorden

tip: Deze laatste werkvorm kan zinvol zijn omdat hier rijpheid, intelligentie en inzicht van de cursist duidelijk aan bod komen. Toch zal men duidelijk een onderscheid moeten maken tussen de evaluatie van de luistervaardigheid en die van de schrijfvaardigheid. Daarom kan men in bepaalde gevallen efficiënter peilen naar luistervaardigheid door de cursist te laten antwoorden in de moedertaal.

Beoordeling

Bij dergelijke toetsvormen is de quotering vrij eenduidig. Belangrijk is het onderscheid te maken tussen globaal toetsen van de luistervaardigheid en toetsen van de deelvaardigheden. Bij globaal toetsen wordt meer de nadruk gelegd op authentiek luisteren (éénmaal luisteren; dan de opdracht). Bij de toetsing van de deelvaardigheden is het aangewezen de tekst eerst globaal te laten beluisteren en tijdens de tweede luisterbeurt de cassette te stoppen voor de uitvoering van toetstaken. Op deze wijze vermijden we de valkuil van de geheugentoetsing!

Leesvaardigheid

Wanneer je naar de leesvaardigheid van een cursist peilt, toets je het lezend begrijpen van volledige zinnen. Dit kunnen enkelvoudige zinnen zijn, een aantal zinnen in een tekstfragment of een volledige tekst, die niet in de klas bestudeerd werden. De vragen die we bij de tekst stellen of de opdrachten die we geven, moeten van dezelfde aard zijn als in de klas.

Je kan peilen naar verschillende facetten van de leesvaardigheid (zie ook leerplandoelstellingen):

- global understanding (skimming): hoofdidee(ën) uit de tekst halen, onderscheid maken tussen wat hoofdzaak en bijzaak is;
- zoeken naar specifieke informatie in een tekst (scanning);
- de structuur van de tekst: inleiding, stelling, argumenten, bewijzen, besluit ...; een gegeven structuur terugvinden; een onvolledige structuur aanvullen;
- tekst samenvatten; een mening formuleren;
- tussen de regels lezen (inferring);
- interpretatie van titel, lay-out ...

Toetsvormen

Volgende toetsvormen kunnen in aanmerking komen:

- vrai ou faux;
- vervollediging van een zin, een sequentie, een repliek;
- situatiebeoordeling (cf. A.5);
- meerkeuzevragen;
- sorteren en associëren;
Bijv: headlines met paragrafen of korte artikels verbinden
- reconstrueren;
- taalgerichte opdrachten: Hoe formuleert de tekst de volgende gedachte... ?
- matching: vocabulaire: woorden in de tekst waarvan de definities gegeven worden;
- samenvatting of schema maken;
- open vragen beantwoorden.

tip: Deze laatste werkvorm kan zinvol zijn omdat hier rijpheid, intelligentie en inzicht van de cursist duidelijk aan bod komen. Toch zal men duidelijk een onderscheid moeten maken tussen de evaluatie van de leesvaardigheid

en die van de schrijfvaardigheid. Daarom kan men in bepaalde gevallen efficiënter peilen naar leesvaardigheid door de cursist te laten antwoorden in de moedertaal.

Beoordeling

Bij dergelijke toetsvormen is de quoterings vrij eenduidig.

We willen nog opmerken dat het belangrijk is de leesvaardigheid te evalueren op basis van een nog niet gelezen tekst. Zoniet, wordt een cijfer toegekend op basis van de mate waarin de cursist vertrouwd is met de *inhoud* van de tekst en op basis van de (linguïstische) kwaliteit van het geschreven antwoord. Het kan echter niet de bedoeling van het leesvaardigheidsonderricht zijn de inhoud van een gelezen tekst te laten memoriseren en de cursisten hierover vragen te stellen.

De inhoud van in de klas bestudeerde teksten kan dus wel gebruikt worden als basis voor een schrijfvaardigheid- of spreekvaardigheidstoets maar niet als basis van een leesvaardigheidsevaluatie.

Spreekvaardigheid

De spreekvaardigheidsproef bestaat uit interactie met (een) andere spreker(s). Er dient een gespreksituatie gecreëerd te worden die zo natuurlijk en communicatief mogelijk is.

De gesprekspartner kan zijn:

- de leraar (L □ C situatie);
- een andere cursist (C □ C situatie);
- twee (of meer) andere cursisten (C □ C □ C situatie).

In de vakliteratuur wordt aanbevolen niet meer dan drie cursisten tegelijk in de proef te betrekken.

De C □ C resp. C □ C □ C biedt heel wat voordelen:

- Heel wat tijdwinst; de proef kan op die manier zelfs ingeschakeld worden in het examenrooster.
- Een gesprek met een medecursist komt minder bedreigend over dan de situatie waar de cursist alleen tegenover de leraar zit.
- De leraar kan zich concentreren op zijn taak van beoordelaar.
- Het creëert een situatie die het nauwst aansluit bij een natuurlijke, authentieke, communicatieve situatie. De controle over het gesprek ligt nu voornamelijk bij de cursisten.

De leraar zorgt er wel voor dat het gesprek niet gedomineerd wordt door één cursist of dat (in een groep met drieën) één cursist niet gedomineerd wordt door de twee anderen.

Toetsvormen

Het objectief meten van deze vaardigheid is vrij moeilijk. In functie van de gestelde doelstellingen kan je de gebruikte oefenvormen van de spreekvaardigheid in de les omzetten in toetsvormen. Dat geeft in elk geval vertrouwen.

Volgende opsomming geeft de verschillende soorten spreken.

- Herhalend spreken
 - Zuiver herhalen
 - Dialogoreplicen geven
 - Antwoorden in structuuroefening
 - Tekstantwoorden geven
 - lezend spreken
 - Voordragen
 - ...
- Geleid spreken
 - Dialogen variëren a.h.v. gegeven dialoog
 - Antwoorden op vragen
 - Tolk, d.w.z onmiddellijk vertalen
 - Voorbereid spreken: presentatie van een onderwerp, van actualiteit, een anekdote vertellen
 - ...

- Creatief spreken
 - Replieken geven. Bijv. Tu es assis sur un banc à la gare. Un homme passe et laisse tomber son portefeuille. Tu ramasses vite le portefeuille et tu cours derrière le monsieur. Tu lui dis : « ... »
 - Vragen beantwoorden op basis van afbeeldingen.
 - Jeu de rôle: We vermijden het echte acteren en kiezen situaties waar de cursisten gewoon tegenover elkaar aan tafel zitten. Elke cursist krijgt een fiche met de noodzakelijke gegevens omtrent personages en situaties. Telefoongesprekken simuleren biedt ook heel wat mogelijkheden.
 - Recherche les différences : Cursist B krijgt dezelfde tekening als cursist A, maar er zijn een aantal veranderingen op aangebracht. Zonder elkaars tekening te zien proberen ze te achterhalen welke de 8 à 10 verschillen zijn door gedetailleerd de eigen tekening te beschrijven. Dat kan uiteraard ook met stukjes tekst (verhaal, uitleg ...).
 - Een algemene conversatie: De cursisten krijgen ieder dezelfde opgave. Ze discussiëren met elkaar Bijv. 3 à 4 minuten over algemene onderwerpen: famille, études, travail, loisirs, éducation... Op een hoger niveau: een actueel maatschappelijk verschijnsel of probleem ... Dit kan uitlopen tot 5 minuten of meer. Zorg via de taak ervoor dat elke cursist eerst een tijdje aan het woord is (eigen verhaal, standpunt, beschrijving ...).
 - Een tekensequentie beschrijven (Bijv: Ferdinand)
 - Conversatievragen beantwoorden.
Tip: bij deze laatste toetsvorm moet de gesprekspartner er wel op letten geen ja-nee vragen te stellen maar eerder begrips-, analyse-, synthese-, en evaluatievragen, om langere antwoorden te krijgen.

Beoordeling

Terwijl het toekennen van een score bij lees-, en luistervaardigheid vrij eenvoudig is, ligt de manier van objectief evalueren bij de spreekvaardigheid iets moeilijker. De leraar heeft de keuze tussen een globale beoordeling, d.w.z de algemene indruk die men heeft, of een analytische, d.w.z een beoordeling op basis van een aantal vooraf bepaalde parameters die elk een aspect van de mondelinge taalvaardigheid bepalen. Volgende deelaspecten worden in de meeste evaluatieschema's gehanteerd.

- Uitspraak
- Vlotheid
- Morphosyntaxische correctheid
- Lexicon
- Begrip
- Verstaanbaarheid : est-ce que le message passe?
- Risicofactor d.w.z een cursist die een uitgebreide woordenschat durft te gebruiken moet hoger scoren dan een cursist die zich niet waagt buiten de geleerde structuren.

Deze deelaspecten komen uiteraard niet altijd bij elke toets voor. Het is bovendien aangewezen de hoeveelheid parameters zoveel mogelijk te beperken. Suggestie: vier à vijf. Verder kan de puntenverdeling over de verschillende onderdelen, afhankelijk van de doelstellingen die geëvalueerd worden, anders zijn bij elke toets.

Voorbeelden van evaluatieschema's:

Voorbeeld 1

Deze evaluatieschaal werd ontworpen door J.-CL. Mothe.⁶

| |
|--|
| <p><u>Prononciation</u></p> <p>5 Aucun accent étranger</p> <p>4 Presque pas d'accent étranger</p> <p>3 Accent prononcé</p> <p>2 Accent très prononcé</p> <p>1 Parfois très difficilement compréhensible - malentendus occasionnels</p> |
|--|

⁶ Mothe, J.-CL., *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, Paris, Hachette-Larousse, 1975.

Grammaire

- 5 Peu ou pas d'erreurs notables - phrases complexe
- 4 Erreurs graves occasionnelles, quelques erreurs légères - phrases pas toujours bien construites
- 3 Peu d'erreurs graves - de nombreuses erreurs légères - construction de phrases peu variée
- 2 De nombreuses erreurs graves et / ou légères - compréhension parfois difficile - doit souvent reprendre ses phrases - phrases élémentaires
- 1 De nombreuses erreurs - souvent quasi incompréhensible - phrases très élémentaires (aucune variation)

Vocabulaire

- 5 L'usage du vocabulaire et des expressions est presque celui d'un natif
- 4 Utilise quelquefois des termes impropres et/ou doit recourir à des périphrases à cause d'inadéquations lexicales
- 3 Conversation limitée à cause du manque de vocabulaire ; utilise souvent des termes impropres ou erronés.
- 2 Vocabulaire très réduit : fréquent usage de mots impropres : doit constamment chercher ses mots
- 1 Le manque de vocabulaire rend la conversation très difficile et pénible

Facilité de parole

- 5 Parle presque aussi couramment qu'un locuteur natif
- 4 La vitesse semble légèrement affectée par les problèmes linguistiques
- 3 Nombreuses hésitations et/ou débit affecté par les problèmes linguistiques
- 2 Hésitations très nombreuses ; de nombreuses pauses à cause de problèmes linguistiques
- 1 Discours si haché que la conversation se fait difficilement / est quasi impossible

Compréhension

- 5 Comprend tout sans problèmes
- 4 Il faut répéter occasionnellement
- 3 Il faut répéter souvent et/ou l'examineur doit parler plus lentement que d'ordinaire.
- 2 A beaucoup de/du mal à comprendre l'examineur
- 1 Ne comprend que ce qui est dit lentement et ce qui est souvent répété.

Voorbeeld 2

Volgende variatie op de lijst van GROOT is wellicht gemakkelijker te hanteren.

Uitvoering opdracht:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| voldoet aan de opdracht | 3 | 2 | 1 | 0 | Voldoet niet aan de opdracht |
| <i>Soepelheid:</i> | | | | | |
| Spreekt vlot, zonder veel aarzelingen | 3 | 2 | 1 | 0 | Spreekt zeer moeizaam, lange denkpauzes |
| <i>Uitspraak:</i> | | | | | |
| Klinkt Frans | 3 | 2 | 1 | 0 | Lijkt er niet op |
| <i>Vocabulaire:</i> | | | | | |
| - Algemeen: heeft veel variatie-mogelijkheden ter beschikking | 3 | 2 | 1 | 0 | Vindt woorden slechts met grote moeite of niet |
| - Specifiek: heeft het noodzakelijke specifieke voc zonder moeite ter beschikking | 3 | 2 | 1 | 0 | Beschikt niet over het nodige specifieke vocabulaire |

Grammatica:

Weinig of geen storende fouten

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|

Stikt van de storende fouten

Begrip

Begrijpt meteen wat er gezegd wordt

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|

Begrijpt pas na veel herhalingen wat er gezegd wordt

Voorbeeld 3

Hieronder volgt nog een voorbeeld van een evaluatieschema⁷ van een mondelinge oefening waarbij de cursist een foto moet beschrijven, interpreteren en beoordelen.

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Nom et prénom: _____ | | | | | |
| Examineur : _____ | | | | | |
| Score : _____/20 | | | | | |
| Compétence communicative | | | | | |
| Compréhension des questions et adéquation des réponses | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| Capacité à présenter son opinion | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Risques pris par l'étudiant | 0 | 1 | | | |
| Compétence linguistique | | | | | |
| Correction phonétique, fluidité | 0 | 1 | 2 | | |
| Morphosyntaxe (grammaire) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Lexique (vocabulaire) | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| Capacité à décrire et interpréter la photo | 0 | 1 | 2 | 3 | |

6.4.4 Schrijfvaardigheid

Toetsvormen

Net zoals bij spreekvaardigheid is het objectief evalueren van de schrijfvaardigheid moeilijk. Volgende toetsvormen zijn mogelijk:

- Kopieertoetsen
- DICTEES (Bijv: klankdictees, tekstdictee, woorddictee ...)
- Geleid schrijven
 - zinsvorming a.h.v. een aantal opgegeven woorden
 - tekstvorming a.h.v. een aantal opgegeven woorden
 - zinnen afmaken
 - een ontbrekend (weggeknipt) zijdeel van een tekst aanvullen
 - vragen over een tekst laten beantwoorden
 - dialoog omzetten in proza en vice versa.
 - dialoog met weggelaten woorden invullen.
 - tekst of foto beschrijven
 - advertentie in een krant laten beantwoorden
 - tekst herschrijven vanuit het standpunt van een personage
 - samenvattingen maken
 - vertalingen

⁷ Tagliante, C., *Tests de Niveau en Français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1998.

- basisstijlstudie (bijv: herhaald gebruiken van faire, dire ...)
- correspondentie (dagelijkse correspondentie, vraagbrieven, gelegenheden correspondentie, sollicitatie ...)
- Creatief schrijven
 - rapport over een voorbije gebeurtenis, een cultuurelement ...
 - presentatie van een beroep
 - biografische inleiding, voorstellen van een persoon / personnage
 - persoonlijke mening over iets formuleren
 - fotoroman uitschrijven
 - boekbespreking
 - kleine geschikte tekst of dialoog onder een prent, advertentie, cartoon.
 - verhandeling / opstel
tip: bij deze laatste toetsvorm moet de leerkracht ervoor zorgen dat het creatief schrijven goed voorbereid en stapsgewijs aangebracht wordt. Bovendien is het zinniger verschillende kleine creatieve schrijfopdrachten te geven i.p.v. om de maand of 2 maanden een groot "opstel" of "verhandeling".

Beoordeling

Evenals bij spreekvaardigheid ligt de manier van objectief evalueren iets moeilijker. Ook hier kunnen we ons baseren op een aantal schema's. Volgende criteria komen in de meeste schema's voor:

- ortografische correctheid;
- structuur en samenhang;
- morphosyntaxis;
- lexicon;
- risicofactor;
- capaciteit om opdracht uit te voeren (beantwoordt de samenvatting, uiteenzetting, brief ... aan de opgave?)

Deze criteria komen uiteraard niet altijd bij elke toets voor. Bovendien kan de puntenverdeling over de verschillende onderdelen, afhankelijk van de doelstellingen die geëvalueerd worden, anders zijn bij elke toets.

Voorbeelden van evaluatieschema's⁸:

Voorbeeld 1

Opdracht: Vous écrivez une petite lettre à des amis en France pour leur demander si vous pouvez envoyer votre fils chez eux en vacances. Vous leur demandez si c'est possible et si cela ne les dérange pas. Soyez convaincant !

Nom et prénom: _____

Examineur : _____

Score : _____ /20

| Compétence communicative | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Respect du code épistolaire dans une lettre relativement formelle (date, composition, paragraphes, signature) | 0 | 1 | 2 | | | |
| Adéquation du registre de langue (formules d'appel et de congé, politesse, ton) | 0 | 1 | 2 | | | |
| Cohérence et pertinence du discours | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Risques pris par l'étudiant | 0 | 1 | 2 | | | |
| Compétence linguistique | | | | | | |
| Morphosyntaxe (grammaire) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Lexique (vocabulaire) | | | 0 | 1 | 2 | 3 |

⁸ Tagliante, C., *Tests de Niveau en Français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1998.

Voorbeeld 2

Opdracht: A votre travail, vous avez participé à une réunion sur le thème “Que peut-on faire pour améliorer la vie des étudiants dans notre ville?”. Vous avez été nommé(e) secrétaire de séance et vous devez faire un compte rendu. Rédigez :

Une phrase pour présenter le problème général.

Une phrase pour citer deux choses à améliorer.

Une phrase pour rapporter une solution qui a été proposée.

Une phrase pour dire que vous n'approuvez pas cette solution.

Une phrase pour résumer la conclusion de la réunion.

Nom et prénom: _____

Examineur : _____

Score : _____ /20

| Compétence communicative | | | | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Adéquation à la situation proposée | 0 | 1 | 2 | | | | |
| Pertinence du discours écrit | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| Capacité à présenter son opinion | 0 | 1 | 2 | | | | |
| Risques pris par l'étudiant | 0 | 1 | 2 | | | | |
| Compétence linguistique | | | | | | | |
| Morphosyntaxe (grammaire) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Lexique (vocabulaire) | | | 0 | 1 | 2 | | |
| Degré d'élaboration des phrases | | | 0 | 1 | 2 | | |

6.4.5 Evalueren van strategieën en attitudes

Bij het uitvoeren van de taalkaak zijn bepaalde strategieën (leerstrategieën of communicatiestrategieën) en bepaalde attitudes onmisbaar. In tegenstelling tot de vaardigheden die in de leerplandoelstellingen worden geformuleerd zijn strategieën en attitudes niet als zodanig te bereiken maar na te streven.

Hoewel deze aspecten van het vreemde talenonderwijs niet eenvoudig te evalueren zijn, kan het in een aantal gevallen aangewezen zijn ze op te nemen in de evaluatiefiche (cf. voorbeelden hoofdstuk IIIC en IIID). Al was het maar om de cursisten te motiveren ook hieraan aandacht te schenken.

Voorbeelden van te evalueren leerstrategieën zijn:

Voorkennis oproepen, het luistergedrag afstemmen op het luisterdoel, een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.

Voorbeelden van te evalueren communicatiestrategieën zijn:

Doelgerichte conversatiestrategieën gebruiken (Bijv: om het woord te krijgen en door te geven), gebruik maken van niet-verbaal gedrag, gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal, proberen de betekenis van ongekende woorden af te leiden uit de context of vragen om iets te herhalen.

Voorbeelden van te evalueren attitudes zijn:

Spreekdurf, weerbaarheid, de bereidheid om zich in te leven in de socio-culturele wereld van de tekst, de bereidheid om autonoom de eigen taalbeheersing volgens eigen behoefte te verruimen, de interesse voor Franse teksten ook buiten de klascontext, het spontaan nastreven van vormcorrectheid ...

Bereikte niveaus

Voor de evaluatie van de attitudes worden bepaalde termen gebruikt. Deze termen zijn een indicatie voor het geobserveerde gedragsniveau.

Deficiëntieniveau

Weet niets af van... Gaat...uit de weg. Is onhandig bij... Verzet zich tegen... Berust er in dat... Schenkt geen aandacht aan...

→ Dat betekent dat de bedoelde attitude **niet** aanwezig is, dat eerder negatieve neigingen nog overwegen.

Ken-niveau

Weet dat... Beseft dat... Begrijpt dat... Is zich bewust van... Kan uitleggen dat... Toont zich bereid... Neemt aan dat... Verdraagt dat... Kan zich inleven in... Heeft aandacht (of belangstelling) voor... Voelt aan dat...

→ De attitude is dus reeds **in zeker mate bewust** geworden.

Kun-niveau

Kan... Is in staat... Beheerst in zekere mate... Toont zekere bedrevenheid in... Kan zich soms inzetten voor... Vindt zekere voldoening in...

→ Dit betekent dat de attitude **soms** toegepast wordt (vooral **op vraag**), dus beschikbaar is, doch nog niet tot het spontaan gedragsrepertorium van de cursist behoort.

Zijnsniveau

Beschikt over... Beleeft voldoening aan... Is spontaan bij... Doet uit eigen beweging... Brengt expliciete waardering op voor... Beheerst volkomen... Kan vloeiend... Is geboeid door... Streeft intensief na... Engageert zich voor...

→ Hier is de attitude dus geïntegreerd en komt **spontaan** tot uiting waar dit zinvol is in een open situatie.

6.5 Bibliografie

6.5.1 Theoretische werken

- DE BLOCK, A. & HEENE, J., *Attitudes en eindtermen*, Antwerpen, Standaard Educatieve Uitgeverij, 1997.
- Decoo, W., *Didactiek van het Frans als vreemde taal*, Lier, Van In, 1982.
- MALEY, A. e.a., *Learning to Listen, Tasks for developing listening skills*, Cambridge, University Press, 1981.
- Mothe, J.-CL., *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, Paris, Hachette-Larousse, 1975.
- Porter Ladousse, G., *Role play, Resource Books for teachers*, Oxford, University Press, 1987.
- STANDAERT, R. & TROCH, F., *Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven, Acco, 1998.
- STANDAERT, R., *Volwassenonderwijs. Opleidingsprofielen moderne talen. Voorbeeldmateriaal bij de specifieke eindtermen*. Brussel, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, 2001.
- TAGLIANTE, C., *Tests de Niveau en Français langue étrangère*, Paris, Clé International, 1998.
- Van Esch, C.J.M., *Contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal*, Groningen, Wolters-Noordhof, 1987.

6.5.2 Handboeken

- BRAAT A, e.a. , *Cascade*, Oostmalle, De sikkel, 1997
- BLANCHE, P., *A tour de rôle, activités de communication orale*, Paris, Clé International, 1991.
- BOIRON, M. e.a., *Ressources de classe, Documents authentiques écrits*, Paris, Clé International, s.d.
- BOUTÉGÈGE, R., *Lire et voyager. A Paris.* + cassette, Genève, CIDEB, 1999.
- BRUCHET, J., *Parler français au bureau*, Amsterdam, Intertaal, 1989.
- BUNTINCK, D. e.a., *En ligne 3*, Kapellen, Pelckmans, 2002.
- CAERTS, G. e.a., *Exercices Minigram. Deuxième degré*, Deurne, Plantyn , 1991.
- CAERTS, G. e.a., *Minigram*, Deurne, Wolters/ Plantyn, 1999.
- CAERTS, G. e.a., *Par étapes Grammaire*, Deurne, Wolters Plantyn, 2001.
- CHAMBERLAIN, A., e.a., *Guide pratique de la communication*, Paris, Didier, 1989.
- DE CLERCQ, F. e.a., *Grammaire Trajet*, Kapellen, Pelckmans, 1996.
- DE CLERCQ, F. e.a., *Exercices Trajet 1*, Kapellen, Pelckmans, 1997.
- DE CLERCQ, F. e.a., *Exercices Trajet 2*, Kapellen, Pelckmans, 1995.
- DE SPIEGELEER, J e.a., *Carte Blanche* , Deurne, Wolters Plantyn, 2000
- DE SPIEGELEER, J. e.a., *Grammaire 2000*, Deurne, Plantyn, 1986.
- DE SPIEGELEER, J. e.a., *Comme il faut. Entraînement gramatical axé sur la communication*, Deurne, Wolters Plantyn, 1997.
- DECOO W, e.a. , *Arcades*, Lier, Van IN, 1999

- DECOO, W., Eventail, *Tests de compétence communicative*, Lier, Van In, 1994.
- DECOO, W., *Petite grammaire, Lexique thématique*, Lier, Van In, 1991.
- DEPOORTER, D. e.a., *Arc-en-ciel*, Brugge, Die Keure, s.d.
- DESCAYRAC, *Lire la presse pour... résumer, commenter et débattre*, Paris, Clé International, 1993.
- DEWAELE, J. e.a., *Grammaire française. Bases et usages*, Brugge, Die Keure, 1996.
- D'HAENE, S. e.a., *Grammaire pratique*, Standaard Educatieve Uitgeverij, Antwerpen, 1989.
- D'HAENE, S. e.a., *Exercices sur la Grammaire pratique*, Standaard Educatieve Uitgeverij, Antwerpen, 1991.
- DIJKSTRA, J., *C'est quoi ça ? Dictionnaire d'images français*. Brugge, Die Keure, s.d.
- Exercices de grammaire en contexte. niveau débutant.*, Paris, Hachette, 2000.
- GREGOIRE, M., *Grammaire progressive du français. Niveau débutant*, Paris, CLE International, 1997.
- GREGOIRE, M. e.a., *Grammaire progressive du français. Niveau intermédiaire*, Paris, CLE International, 1995.
- HADFIELD, C., *Jeux de communication. Games and activities for learners of French*, Mary Glasgow Publications, 1992.
- JANSSENS A., *Actes de parole et vocabulaire fonctionnel*, Oostmalle, De Sikkel, 1989.
- LEROY-MIQUEL, C. e.a., *Vocabulaire progressif du français, avec 250 exercices*, Paris, Clé International, 1997.
- MONNERIE, A., *La France aux cent visages*, Paris, Hatier/ Didier, 1996.
- Ressources de classe, Activités de français sur Internet*, Paris, Clé International, s.d.
- RUNGE, A., Sword, J., *La BD. La bande dessinée satirique dans la classe de FLE*, Paris, Clé International, 1987.
- SINJAN, R. e.a., *Exercices 2000*. Deurne, Plantyn, 1984.
- TAGLIANTE, C., *Ressources de classe, Tests de niveau en français langue étrangère*, Paris, Clé International, 1998.
- Test d'évaluation de français*, Paris, Hachette, 2001.
- ULBURGHS . J e.a., *Etapas*, Deurne, Wolters Plantyn, 2000

6.5.3 Tijdschriften

Info-Frans, driemaandelijks tijdschrift van het Centrum voor didactiek, sectie Frans, Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen, tel: 03/220 46 81

Klasse, Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen, uitgave van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel.

Le français dans le monde, Revue bimensuelle internationale et francophone des professeurs de français, Paris, Hachette EDICEF.

Panache - Déclic, Tweemaandelijkse tijdschriften met actuele teksten en bijhorende cd-rom met luisteroefeningen, Kapellen, Pelckmans-DNB, Uitgeverij Pelckmans, Kapelsestraat 222, 2950 Kapellen, 03/ 664 53 20.

6.5.4 Internet-sites

Bopotheek: een verzameling links naar materiaal voor o.m. Frans van het Brussels Onderwijspunt (BOP)

<http://bop.vgc.be/didmat>

Weboscope: referentiesite voor leerkrachten Frans, direct bruikbaar materiaal o.m. gerangschikt rond de vier vaardigheden - zeer veel links naar andere sites

<http://onyx.arts.kuleuven.ac.be/weboscope>

Le Tour du français: website ontstaan uit de databank van de alombekende wedstrijd La Tour Eiffel - oefeningen of tests kunnen geselecteerd worden in functie van de inhoud, het vraagtype en het niveau.

<http://tourdufrançais.vlaanderen.be>

Clicnet. Eén van de rijkste websites voor leerkrachten Frans: Clicnet, français langue étrangère virtuel

<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet>

Bonjour de France : ce site propose différentes activités de plusieurs niveaux. Exercices de vocabulaire, de grammaire et de compréhension de textes. Sous la rubrique « apprentissage », ce site propose des parcours autonomes de découverte de la culture française ou d'entraînement grammatical / lexical ainsi que des textes

d'apprentissage de différents niveaux comportant des éléments hypertexte renvoyant à des explications lexicales ou grammaticales.

Le site propose également une liste de liens intéressants (avec appréciation).

<http://www.bonjourdefrance.com>

Sites de presse avec moteur de recherche intégré :

www.liberation.fr

www.marianne-en-ligne.fr

www.nouvelobs.com

www.levif.be (numéro d'abonnement nécessaire)

Pienternet. Deze site wil aan leerkrachten en cursisten een venster op het World Wide Web bieden. Je vindt er zowel een gestructureerd aanbod van educatieve websites als kant-en-klare les- en zelfstudiepakketten wiskunde, Frans, biologie, Engels, economie,...

www.pienternet.be

Paroles. Ben je op zoek naar de teksten van Franse liedjes. Deze site biedt een bijna compleet aanbod gaande van chansons tot de moderne hip hop en Franse rap.

www.paroles.net

Van In stelt een website ter beschikking waar je up-to-date teksten kan terugvinden gerangschikt volgens niveaus en met bijhorende activiteiten al dan niet op het internet.

www.vanin.be/nvanin/nedtekst/n36actuel

6.5.5 Audio-visueel materiaal

De Vous à moi, cédérom, Suresnes, Neuro Concept EDF DER, 1997.

Le Ninan, C., e.a., *VidéoCLE, Les débats des Français, niveau perfectionnement*, Paris, Clé International, 1996.

6.5.6 Naslagwerken

BAILLY, R., *Dictionnaire des synonymes*, Paris, Larousse, 1971.

Le Larousse de poche 2000, Paris, Larousse, 1998.

Le nouveau Bescherelle, Brussel, Didier Hatier, 1980.

Dictionnaire du français, Paris, CLE International, 1999.

7 Module: Opfris Wiskunde, OPF (80 It)

Administratieve code:119

7.1 Algemene doelstelling van de module

In de module “OPF Opfris wiskunde ASO2” verwerft de cursist een aantal vaardigheden, kennisinhouden en attitudes die nodig zijn om met redelijke kansen op succes in te stappen in de module “Wiskunde 1” van de basisvorming ASO2.

7.2 Beginsituatie

Geen voorkennis vereist.

Hoewel decretaal gezien geen instapvereisten gesteld worden voor de 2e graad, is, met het oog op de slaagkansen van de cursisten, het aangewezen om die cursisten naar de opfrismodule te verwijzen die voor deze competenties een opfrissing nodig hebben.

Het gaat hierbij om een advies, niet om een verplichting.

7.3 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen (steeds in cursief!)</i> , sleutelvaardigheden (SV) | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|---|--|--|
| De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> • reële getallen als eindige of oneindig doorlopende decimale getallen zien • reële getallen voor op een getallenas stellen • Rekenregels voor machten gebruiken bij: <ul style="list-style-type: none"> ○ gehele exponenten. ○ vierkantswortels bij berekeningen. | (E15) BC 01 BC 02 BC 03 BC 04 BC 05 BC 06 BC 07 BC 08 (E16) BC 09 BC10 | Natuurlijke, gehele en rationale getallen: <ul style="list-style-type: none"> • associëren met situaties die voorkomen in het dagelijkse leven Getallen ordenen De hoofdbewerkingen met gehele getallen <ul style="list-style-type: none"> • optellen • aftrekken • vermenigvuldigen • delen De verschillende notaties van rationale getallen <ul style="list-style-type: none"> • breukvorm • decimale notatie De hoofdbewerkingen met rationale getallen <ul style="list-style-type: none"> • optellen • aftrekken | Natuurlijke getallen worden geassocieerd met tellen en ordenen. Gehele getallen met bijvoorbeeld temperatuur, verlies, schulden hoogte en diepte. Rationale getallen kunnen verbonden worden met verdeling, verhouding en %. Besteed aandacht aan de symbolen <, > Het is belangrijk om aandacht te besteden aan hoofdrekenen en aan rekenen met de rekenmachine. Let op de haakjes: -3^2 is niet hetzelfde als $(-3)^2$ Het omzetten van de ene naar de andere vorm gebeurt het best met een rekenmachine. Het is |

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen</i> (steeds in cursief!), sleutelvaardigheden (SV) | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • vermenigvuldigen • delen Gebruik rekentoestel rekenen met rationale getallen Volgorde van bewerkingen Bewerkingen rekenregels en eigenschappen Machten berekenen van gehele getallen met natuurlijke exponenten. Machten berekenen van rationale getallen met natuurlijke exponenten. | verwarrend om de gehele voorop te schrijven: we schrijven $\frac{8}{3}$ of $2 + \frac{2}{3}$ De hoofdbewerkingen moeten aangebracht worden met positieve en negatieve breuken, en in mindere mate met decimale vormen. Het is belangrijk om de breuken steeds zover mogelijk te vereenvoudigen. Dit mag ook met de rekenmachine. Het is niet de bedoeling te rekenen met gemengde vormen. |
| De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> – bij praktische formules één variabele in functie van de andere schrijven. | (E17) BC 11 BC 12 BC 13 BC 14 BC 15 | Letters als middel om te veralgemenen. Gelijksoortige eentermen optellen en aftrekken. Eentermen vermenigvuldigen en tot een natuurlijke macht verheffen. Twee- en drietermen optellen en vermenigvuldigen en het resultaat vereenvoudigen. De merkwaardige producten $(a+b)^2$ en $(a+b)(a-b)$ herkennen en uitwerken. | Het is belangrijk de cursisten te laten zien dat een letter een veralgemening is van een getal en dat dezelfde regels geldig blijven. Het is belangrijk te zien waar de rekenregels vandaan komen, zodat ze bij twijfel de juiste regel kunnen reconstrueren of verifiëren met een eenvoudig getalvoorbeeld. Het is niet de bedoeling lange berekeningen te maken. Beperk u tot eenvoudige oefeningen. |
| De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> • de stelling van Pythagoras gebruiken bij berekeningen, constructies en in bewijzen | (E36) BC 16 BC 17 BC 18 BC 20 BC 21 | De volgende meetkundige begrippen benoemen en tekenen: <ul style="list-style-type: none"> • rechte, vlak, punt, lijnstuk, halfrechte, lengte en afstand en gebruiken juiste notaties. Gelijke hoeken in figuren herkennen: <ul style="list-style-type: none"> • overstaande hoeken; • hoeken gevormd door twee evenwijdigen gesneden door een | Besteed voldoende aandacht aan het leren werken met een geodriehoek. Het is vooral belangrijk om te leren meetkundig te kijken en het juiste gebruik van de termen. Het is vooral de bedoeling van |

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen</i> (steeds in cursief!), sleutelvaardigheden (SV) | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|---|----------------------------------|---|---|
| | | <p>derde.</p> <p>De belangrijkste begrippen ivm. driehoeken benoemen en tekenen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • zijde • hoekpunt • merkwaardige lijnen in een driehoek • gelijkbenige en gelijkzijdige driehoeken, • rechthoekige driehoeken • som van de hoeken • binnenhoeken en buitenhoeken <p>De gekende vlakke figuren</p> <ul style="list-style-type: none"> • herkennen • benoemen • oppervlakte • de omtrek • berekenen <p>De gekende ruimtelichamen</p> <ul style="list-style-type: none"> • herkennen • benoemen | <p>meetkundig te leren kijken: welke hoeken zijn gelijk?, welke symmetrieën zijn er?</p> <p>Daarvoor is het nuttig de cursisten ook veel zelf te laten tekenen. (nauwkeurig werken met geodriehoek en passer)</p> <p>Men kan zich beperken tot vierkant, rechthoek, driehoek en parallellogram. Eventueel kunnen ook de cirkel, ruit en trapezium aan bod komen.</p> <p>Besteed voldoende aandacht aan de betekenis van de begrippen omtrek en oppervlakte, illustreer met sprekende voorbeelden (omheining, behangen,...) en let op de eenheden. Het meetkundig afleiden van formules verhoogt het inzicht. Bovendien kunnen de cursisten hierop terugvallen als hun geheugen hun in de steek laat.</p> <p>Men kan zich beperken tot de kubus, balk, cilinder bol en regelmatig recht prisma, kegel en piramide.</p> |
| <p>De cursisten kunnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de goniometrische getallen definiëren. • sinus, cosinus en tangens van een hoek als de verhoudingen van zijden van een rechthoekige driehoek definiëren. | <p>(E38) BC 22 BC 23</p> | <p>Hoeken:</p> <ul style="list-style-type: none"> • meten • tekenen in graden <p>De soorten hoeken herkennen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • scherp • stomp | |

| Leerplandoelstellingen met inbegrip van eindtermen (ET), specifieke eindtermen (SET), basiscompetenties (BC), <i>uitbreidingsdoelstellingen</i> (<i>steeds in cursief!</i>), sleutelvaardigheden (SV) | BC SV (S)ET | Leerinhouden | Pedagogisch-didactische wenken |
|--|----------------------------|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • recht • nulhoek • gestrekte hoek | |
| De cursisten kunnen wiskundetaal begrijpen en gebruiken. | (E1) BC 24 BC 25 | Begrip en gebruik wiskundetaal in eenvoudige situaties (A41) Communicatieve vaardigheden in eenvoudige wiskundige situaties (A42). | |
| De cursisten kunnen probleemoplossende vaardigheden toepassen. | (E2) BC 26 | Probleemoplossende vaardigheden <ul style="list-style-type: none"> • herformuleren van een opgave • een goede schets maken • een aangepast schema maken • invoeren van notaties • kiezen van onbekenden • analyseren van eenvoudige voorbeelden (A43) | |
| De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> • de gemaakte keuzes voor representatie- en oplossingstechnieken verantwoorden. • beseffen dat in de wiskunde niet enkel het eindresultaat belangrijk is maar ook de manier waarmee het antwoord bekomen wordt (*A47). • de uitkomst van een bewerking schatten. • een resultaat oordeelkundig afronden (A12). | (E3) BC 27 BC 28 | | |
| sleutelvaardigheden De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> • ondanks moeilijkheden, op een doel gericht blijven. • een taak aan pakken vanuit geloof in eigen kunnen en kunnen. | SV 09 SV 33 | | |

7.4 Evaluatie

Evaluatie in de klas kan verschillende functies vervullen. De meest voor de hand liggende functie is het beoordelen. De evaluatie heeft als doel een (eind)oordeel uit te spreken over de leerprestaties van de cursist. Een tweede functie van evaluatie is het opsporen van leerproblemen en het geven van feedback met de bedoeling te remediëren. Zowel de leerkracht als de cursist krijgen door de evaluatie informatie over hoever de vooropgestelde doelen al bereikt zijn en wat er eventueel fout liep.

De sturing van het onderwijsproces is een derde functie van evaluatie. De leerkracht zelf kan de informatie die hij/zij verzamelt bij evaluatie gebruiken om te reflecteren over zijn/haar eigen lesgeven om dit te optimaliseren. "Kan ik verdergaan met de leerstof?" "Voor dit onderdeel moet ik volgend jaar zeker meer tijd uittrekken." Evaluatiegegevens kunnen ook gebruikt worden bij het nemen van beslissingen op de deliberatie, en bij het formuleren van advies naar de cursisten toe.

Afhankelijk van de bedoeling van de evaluatie, of van de beslissing die de leraar wil nemen op basis van de evaluatiegegevens, moet er een andere vorm van evaluatie gekozen worden die andere informatie oplevert.

Heeft de evaluatie als doel het onderwijsleerproces bij te sturen of individuele leerproblemen op te sporen, dan is een meer formatieve (tussentijdse) vorm van evaluatie aangewezen. Dit kunnen tussentijdse toetsen zijn, taken voor thuis, opdrachten in de klas ... Deze evaluatie is er op gericht enerzijds het leerproces van de cursisten en anderzijds het onderwijzen van de leraar te optimaliseren.

Formatieve evaluatie moet nagaan waar cursisten nog extra uitleg en begeleiding nodig hebben. Cruciaal is de feedback die hierbij verschaft wordt aan de cursisten en de leraar. Zeer belangrijk, zeker bij een volwassen publiek, is het geven van positieve feedback. Zo weten de cursisten wat ze al bereikt hebben en neemt hun zelfvertrouwen en de motivatie voor het vak toe. Regelmatig toetsen is belangrijk om de cursisten te leren omgaan met examenstress. Op die manier leren ze ook hoe ze goede antwoorden kunnen formuleren.

De eindevaluatie is gericht op resultaatbepaling en heeft als doel een eindoordeel uit te spreken over de leerprestaties van de cursisten. Het examen geeft aan of er voldoende leerdoelen bereikt zijn op het einde van een module om het deelcertificaat te behalen.

Een belangrijk deel van de leerplandoelen betreft vaardigheden. Deze dienen ook als vaardigheden geëvalueerd te worden. Dus niet alleen het eindresultaat van een opgave is belangrijk, ook het proces, de manier waarop te werk is gegaan.

De organisatie van de examens en de evaluatie wordt bepaald door de school. Dit is een deel van de eigen schoolcultuur. Maar er moet steeds op gelet worden dat de evaluatie aansluit bij de onderwijspraktijk. Dit wil zeggen dat ze moet aansluiten bij de doelstellingen en het verwerkingsniveau die tijdens de lessen nagestreefd werden.

7.5 Minimale Materiële Vereisten

Het is aangewezen dat de leerkrachten wiskunde beschikken over een behoorlijk bord en gemakkelijk toegankelijk materiaal (lat, passer, geodriehoek) voor het uitvoeren van tekeningen op het bord. Ook het gebruik van een overhead is bij bepaalde lessen zeker nuttig.

Ook de cursisten moeten voor de lessen meetkunde over behoorlijk tekenmateriaal beschikken (passer en geodriehoek).

De cursisten hebben ook een zakrekenmachine, minimaal een wetenschappelijk met daarop de goniometrische functies, de wetenschappelijke notatie, machten en wortels.

Het is ten eerste aan te bevelen dat de cursisten ook kennis maken met een grafisch rekenmachine of een wiskunde pakket op de computer. Voor de module over statistiek om tabellen en grafische voorstellingen te maken, voor meetkunde om vlakke voorstellingen van ruimtefiguren te bekijken, voor de studie van functies om snel veel voorbeelden te kunnen tekenen. Ook een aantal berekeningen kunnen met een grafisch rekentoestel of een PC-pakket sneller gebeuren, zodat extra aandacht kan besteed worden aan de interpretatie en de context.

7.6 Bibliografie

Leerboeken

DE LANGHE, L.. & DE WILDE, G. e.a., Delta (wiskunde in opbouw), reeks, Wolters Plantijn, 2000

Educatieve uitgeverijen

De Sikkel, Nijverheidsstraat 8, 2390 Malle

De Gulden Engel, Vrijheidsstraat 33, 2000 Antwerpen

Die Keure, Oude Gentweg 108, 8000 Brugge

IMM, Laborslei 114, 2100 Deurne

Pelckmans Uitgeverij N.V., Kapelsestraat 222, 2950 Kapellen
Standaard Educatieve Uitgeverij, Belgiëlei 147A, 2018 Antwerpen
Van In, Grote Markt 39, 2500 Lier
Wolters – Plantijn, Santvoortbeeklaan 21-25, 2500 Deurne

Naslagwerken

POLYA, G, How to solve it., Princeton, University Press, 1973.

STEUR, H., Levende wiskunde, toepassingen geordend naar wiskundig onderwerp, Educaboek, 1980.

STRUIK, D.J, Geschiedenis van de wiskunde, Het Spectrum, Utrecht, 1990.

STAAL H & VAN ALTEN T, e.a., Pascal, wiskunde voor de tweede fase, reeks, Thieme, Zutphen, 1998.

VAN DIEREN-THOMAS F. et Groupe d'Enseignement Mathématique (GEM), De Question en Question Mathématiques, reeks, Didier Hatier, Brussel, 1993 e.v.

CREM a.s.b.l., Les mathématiques de la maternelle jusqu' à 18 ans, Nivelles, Centre de recherche sur l'enseignement des mathématiques, 1995.

DEVLIN, K., Wiskunde. Wetenschap van patronen en structuren,Beek, Segment Uitgeverij, 1998.

ERNEST, P., The Philosophy of Mathematics Education, London, The Falmer Press, 1993²

KAPLAN, R. Het Paradoxe Niets. Geschiedenis van het getal nul, Amsterdam, Bert Bakker, 2000.

MANKIEWICZ, R, Het verhaal van de wiskunde, Amsterdam, Uniepers, 2000.

PAULOS, J.A. Ongecijferdheid. De gevolgen van wiskundige ongeletterdheid, Amsterdam, Ooievaar, 1999⁴

SLO, Wiskunde in de tweede fase. Inclusief examenprogramma's, Enschede, SLO, 1996.

Tijdschriften

Uitwisseling, Driemaandelijks tijdschrift, Celestijnenlaan 22B, 3001 Leuven
Wiskunde en Onderwijs, Driemaandelijks tijdschrift van de Vlaamse Vereniging van Wiskundeleraren (VVWL)
C.Huysmanslaan 60, bus 4, 2020 Antwerpen
Euclides, Orgaan van de Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraren, De Schalm 19, 8251 LB Dronten
Nieuwe wiskrant, Tijdschrift voor Nederlands wiskunde onderwijs, Freudenthal Instituut, Tiberdreef 4, 3561 GG Utrecht.
Pythagoras, Wiskundetijdschrift voor jongeren, Niam b.v. , Neuhuyskade 94, 2596 XM Den Haag.

ICT-informatie

<http://www.wiskunde.nu>
<http://www.fi.uu.nl/rekenweb>
<http://digischool.bart.nl/wi/wilok.htm>
<http://users.pandora.be/wiskunde>
<http://www.wageningse-methode.nl>
<http://www.iec.nhl.nl/exact/liowisk/opdr.htm>
<http://www.skyline.cistron.nl/wisktext.htm>

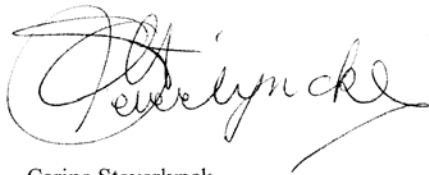
Pakketten zoals Cabri voor meetkunde, Excel voor statistiek

ADVIES LEERPLANNEN

| | |
|---|---|
| INDIENERS: | Netoverschrijdend leerplan ingediend door: - het Gemeenschapsonderwijs, - het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap vzw, -het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen, -de Vlaamse Dienst voor het Katholiek Volwassenenonderwijs en -het Vlaams Onderwijs Overleg Platform. De meewerkende centra behoren tot de Federatie Tweedekansonderwijs. |
| OPLEIDING: Codenummer: | ASO Opfris tweede graad Algemene vorming LP/CVO/00- 06-07/1692/N/C |
| Met ingang van: | 01/09/2007 |
| Beginsituatie: | De didactische beginsituatie is opgevat als een combinatie van de algemene toelatingsvoorwaarden en cursistenkenmerken. De algemene toelatingsvoorwaarden zijn conform het opleidingsprofiel en refereren naar de decretale bepalingen terzake. |
| Doelstellingen: | Er zijn leerplandoelstellingen geformuleerd die sporen met het opleidingsprofiel van 5 september 2006. De leerplandoelstellingen zijn een woordelijke overname van de basiscompetenties uit het opleidingsprofiel uitgenomen voor BC 01 en 02 van Natuurwetenschappen. |
| Leerinhouden: | De leerinhouden sluiten aan bij de leerplandoelstellingen. Ze vormen samen met de leerplandoelstellingen een dekkend geheel voor het nastreven van de basiscompetenties. |
| Methodologische wenken: | Er zijn pedagogisch-didactische wenken, hulpmiddelen en voor sommige modules minimale materiële vereisten opgegeven. Voor de modules Natuurwetenschappen en Wiskunde biedt het leerplan weinig meerwaarde ten opzichte van het opleidingsprofiel. Voor de taalmodules (Nederlands, Frans en Engels) daarentegen, vormen de inhoudelijke wenken en de uitgangspunten een praktisch richtsnoer voor de leerkrachten. De methodologische wenken sluiten aan bij de leerplandoelen en de doelgroep. |

ASO Opfris tweede graad

| | |
|----------------------|---|
| Evaluatie: | Voor de modules Natuurwetenschappen en Wiskunde is de rubriek evaluatie minimaal uitgewerkt. Voor de taalmodules daarentegen is een visie op evaluatie onderbouwd uitgewerkt en geïllustreerd met voorbeelden. Deze uitwerking vormt ongetwijfeld een inspiratiebron voor leerkrachten. |
| Bibliografie: | Er is een bibliografie opgegeven per module. Voor alle vakonderdelen is deze bibliografie grondig uitgewerkt en biedt ze een rijke ondersteuning voor de individuele leerkracht. Dit geldt in het bijzonder voor de taalmodules. |
| ADVIES: | GUNSTIG |



Carine Steverlynck
Inspecteur volwassenenonderwijs
16/06/2007