

Leerplan

OPLEIDING

Opfris Derde Graad

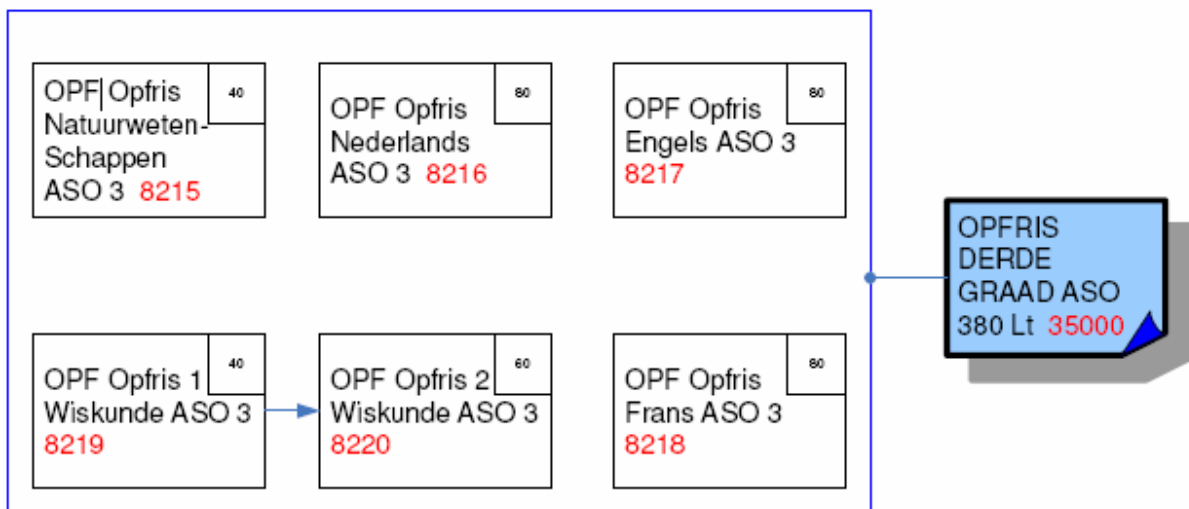
Algemeen Secundair Onderwijs Derde Graad
Modulair

Studiegebied
Algemene Vorming

Modules

Naam	Code	Lestijden	Vak
OPF Optris Natuurwetenschappen ASO 3	MAV 135	40	Natuurwetenschappen
OPF Optris Nederlands ASO 3	MAV 136	80	Nederlands
OPF Optris Engels ASO 3	MAV 137	80	Engels
OPF Optris Frans ASO 3	MAV 138	80	Frans
OPF Optris 1 Wiskunde ASO3	MAV 139	40	Wiskunde
OPF Optris 2 Wiskunde ASO3	MAV 140	60	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 – Materialstraat 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 1 Wiskunde, Opfris 2 Wiskunde
- CVO GO IVO, Rijselstraat 5 – 8200 Brugge, Tweedekansonderwijs, Opfris Nederlands, Opfris Engels, Opfris Natuurwetenschappen

Inhoudstafel

1	Inleiding	9
1.1	Algemene toelatingsvoorwaarden	9
1.2	Cursistenkenmerken	9
2	Algemene doelstellingen van de opleiding	10
3	Module: OPF Optris Natuurwetenschappen (40lt)	11
3.1	Algemene doelstelling van de module	11
3.2	Beginsituatie	11
3.3	Leerplandoelstellingen en leerinhouden	11
3.4	Pedagogisch-didactische wenken en didactische hulpmiddelen	15
3.4.1	Werken met kaart en atlas	15
3.4.2	Reliëf	15
3.4.3	Bodem en ondergrond	15
3.4.4	klimaat en vegetatie	15
3.4.5	Bouw van de levende wezens	15
3.4.6	Methodologische wenken en voorbeelden voor BC07 – BC13	15
3.5	Evaluatie	17
3.6	Minimale materiële vereisten	17
3.7	Bibliografie	18
3.7.1	Handboeken	18
3.7.2	Naslagwerken	18
3.7.3	Tijdschriften	18
3.7.4	Internet	18
4	Module: Optris Nederlands, OPF (80 It)	19
4.1	Algemene doelstelling van de module	19
4.2	Beginsituatie	19
4.3	Leerplandoelstellingen en leerinhouden	19
4.4	Evaluatie	31
4.4.1	Communicativiteit	31
4.4.2	Domeinen	31
4.4.3	Taalvaardigheid	31
4.4.4	Taalbeschouwing	32
4.4.5	Literatuur	32
4.4.6	Kijken	33
4.4.7	Doelstellingen	33
	Funderende doelstellingen	33
	Algemene doelstelling	33
4.4.8	Selectiecriteria en structurering van de eindtermen 'taalvaardigheid'	34
	Tekstsoorten	34
	Publiek	34
4.4.9	Verwerkingsniveau	34
	Structurerend niveau	34

Beoordelend niveau _____	34
4.4.10 Coördinatie _____	35
Verticale samenhang _____	35
Horizontale samenhang _____	35
4.4.11 Uitgangspunten _____	35
De rol van de evaluatie _____	35
Proces- en productevaluatie _____	36
Permanente en eindevaluatie _____	36
Kennis - communicatieve vaardigheden _____	36
Criteria voor het opstellen van een adequate toets _____	36
Toetsevaluatie _____	37
4.4.12 Evalueren van kennis _____	37
4.4.13 Evalueren van vaardigheden _____	37
Luistervaardigheid _____	37
Spreekvaardigheid _____	38
Leesvaardigheid _____	38
Schrijfvaardigheid _____	38
Leesportfolio _____	39
Taalbeschouwing _____	39
Literatuur _____	39
4.4.14 Evalueren van strategieën en attitudes _____	39
4.5 Minimale materiële vereisten _____	40
4.5.1 Taalvaardigheid _____	40
4.5.2 Taalbeschouwing _____	41
4.5.3 Literatuur _____	41
4.5.4 Begrippenlijst _____	41
Tekstsoorten _____	41
Het publiek _____	41
4.5.5 Het verwerkingsniveau _____	42
Kopiërend niveau _____	42
Beschrijvend niveau _____	42
Structurerend niveau _____	42
Beoordelend niveau _____	42
4.5.6 Doelen, strategieën bij lezen en luisteren _____	42
Oriënterend _____	42
Zoekend _____	42
Globaal _____	42
Intensief _____	42
4.5.7 Tekststructurend _____	43
De probleemstructuur _____	43
De maatregelstructuur _____	43
De evaluatiestructuur _____	43
De handelingsstructuur _____	43

	De ontwerpstructuur _____	43
	De onderzoeksstructuur _____	43
	Literatuur _____	44
	Taalbeschouwing _____	44
4.6	Didactische wenken _____	45
4.6.1	Algemene didactische wenken _____	45
4.6.2	Specifieke didactische wenken _____	45
	Luisteren _____	45
	Spreken _____	46
	Schrijven _____	48
	Evaluatie _____	48
4.7	Bibliografie _____	51
4.7.1	Adressen _____	51
4.7.2	Tijdschriften _____	52
4.7.3	Didactische handleidingen _____	53
4.7.4	Spraakkunst _____	54
4.7.5	Literatuur en literatuuronderwijs _____	54
4.7.6	Theater, dramatische werkvormen en expressie _____	58
5	Module: Opfris Engels, OPF (80 It) _____	59
5.1	Algemene doelstelling van de module _____	59
5.2	Beginsituatie _____	59
5.3	Leerplandoelstellingen en leerinhouden _____	59
5.4	Methodologische wenken _____	73
5.4.1	Algemene beginsituatie _____	73
5.4.2	Selectiecriteria en structurering van de eindtermen _____	73
	Vier vaardigheden _____	73
	Taaltaak en tekst _____	73
	Criteria voor het bepalen van de moeilijkheidsgraad van eindtermen _____	73
	Tekstsoort _____	73
	Tekstkenmerken _____	74
	Verwerkingsniveaus _____	74
	Conclusie _____	75
5.5	Evaluatie _____	78
5.5.1	De rol van evaluatie _____	78
5.5.2	Criteria voor het opstellen van een adequate toets _____	79
5.5.3	Toetsevaluatie _____	80
5.5.4	Evalueren van functionele vaardigheden (kennis) _____	82
5.5.5	Evalueren van vaardigheden _____	82
	Luistervaardigheid _____	82
	Leesvaardigheid _____	83
	Spreekvaardigheid _____	84
	Schrijfvaardigheid _____	89
5.5.6	Evalueren van strategieën en attitudes _____	92

5.6	Minimale materiële vereisten _____	93
5.7	Bibliografie _____	93
5.7.1	Algemeen _____	93
5.7.2	Lezen _____	95
5.7.3	Luisteren _____	95
5.7.4	Spreken _____	96
5.7.5	Spel en drama (expressie) _____	96
5.7.6	Schrijven _____	96
5.7.7	Grammatica _____	96
5.7.8	Woorden en woordenboeken _____	98
5.7.9	Cultuur _____	98
5.7.10	Literatuur _____	99
5.7.11	Media _____	99
5.7.12	Evaluatie _____	99
5.7.13	Enkele handboeken: _____	100
6	Module: OPF, Opfris Frans (80 lt) _____	102
6.1	Algemene doelstelling van de module _____	102
6.2	Beginsituatie _____	102
6.3	Leerplandoelstellingen en leerinhouden _____	102
6.3.1	Luistervaardigheid _____	102
6.3.2	Spreken – gesprekken voeren _____	105
6.3.3	Lezen _____	109
6.3.4	Schrijven _____	113
6.4	Bibliografie _____	117
6.4.1	Theoretische werken _____	117
6.4.2	Handboeken _____	117
6.4.3	Tijdschriften _____	118
6.4.4	Internet-sites _____	118
6.4.5	Audio-visueel materiaal _____	119
6.4.6	Naslagwerken _____	119
7	Module: OPF, Opfris 1 wiskunde (40 lt) _____	120
7.1	Algemene doelstelling _____	120
7.2	Beginsituatie _____	120
7.3	Leerplandoelstellingen en leerinhouden _____	120
7.4	Evaluatie _____	124
7.5	Bibliografie _____	125
7.5.1	Educatieve uitgeverijen _____	125
7.5.2	Tijdschriften _____	125
7.5.3	ICT-informatie _____	126
8	Module OPF, Opfris 2 wiskunde (60lt) _____	127
8.1	Algemene doelstelling _____	127
8.2	Beginsituatie _____	127
8.3	Leerplandoelstellingen en leerinhouden _____	127

8.4	Evaluatie _____	132
8.5	Bibliografie _____	132
8.5.1	Educatieve uitgeverijen _____	132
8.5.2	Tijdschriften _____	133
8.5.3	ICT-informatie _____	133

1 Inleiding

Dit leerplan werd ontwikkeld door de leerplancommissie **Opfris Derde 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 Derde Graad ASO zoals ontwikkeld door DVO (cfr.

[Studiegebied algemene vorming](#))

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 socioculturele achtergrond. De instroom gebeurt vanuit verschillende onderwijsvormen. De heterogeniteit blijkt ook uit de diversiteit van leermogelijkheden, van leerachterstanden, van integratie of desintegratie in een schoolcultuur ...

2 Algemene doelstellingen van de opleiding

De opleiding **Opfris Derde 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 derde graad van het ASO te kunnen aanvatten.

Na de opleiding kan de cursist vlot instappen in de derde graad ASO3.

3 Module: OPF Opfris Natuurwetenschappen (40It)

Administratieve code: M A V 135

3.1 Algemene doelstelling van de module

In deze module verwerven de cursisten een aantal competenties die noodzakelijk zijn om aan de modules aardrijkskunde, biologie, chemie en fysica van de opleidingen basisvorming ASO3 te kunnen beginnen.

3.2 Beginsituatie

Geen voorkennis vereist.

3.3 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"> – algemene, thematische en kaarten van plattegronden lezen, daarbij gebruik makend van legende, schaal en oriëntatie. – kaarten en aardrijkskundige elementen in een atlas opzoeken. – de verschillende reliëfvormen herkennen. – een algemene opbouw van de bodem eenvoudig weergeven. 	BC01 BC02 BC03 BC04	Werken met atlas en kaart: <ul style="list-style-type: none"> – opzoeken in de atlas (legende, register, kaartblad...) – soorten kaarten: topografische kaart, plan... – algemene en thematische kaarten lezen Reliëf <ul style="list-style-type: none"> – definitie – elementen – vormen – hoogtezone Bodem en ondergrond <ul style="list-style-type: none"> – definitie – samenstelling van de bodem: vaste bestanddelen, 	Zie punt 3.4

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"> – covalente binding of de atoombinding Oxidatietrap <ul style="list-style-type: none"> – definitie – vaste en veranderlijke oxidatietrappen – oxidatietrap van ionen – regel betreffende de som van OT in een verbinding – bepalen van de OT van de atomen in een verbinding – het opstellen van de formule van een verbinding Chemische verbindingklassen <ul style="list-style-type: none"> – oxiden – hydroxiden of basen – zuren – zouten Chemische reacties <ul style="list-style-type: none"> – de reactievergelijking – opstellen van een reactievergelijking – reactiepatronen Stoechiometrie <ul style="list-style-type: none"> – absolute en relatieve atoommassa's – mol – molmassa of molaire massa M – concentratie 	
De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> – illustreren dat een levend wezen als een geheel moet worden beschouwd en dat er 	BC13	Organisme Stelsel	

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
samenhang is tussen de verschillende organisatieniveaus (cel, weefsel, orgaan, stelsel, organisme).		Orgaan Weefsel Cel Molecule Atoom	

3.4 Pedagogisch-didactische wenken en didactische hulpmiddelen

3.4.1 Werken met kaart en atlas

- Wandkaarten
- Transparanten
- Atlas
- Blinde kaarten
- Globe
- Foto's
- Satellietbeelden

3.4.2 Reliëf

- Wandkaarten
- Transparanten
- Atlas
- Blinde kaarten
- Foto's
- Determineertabel

3.4.3 Bodem en ondergrond

- Transparanten
- Bodemprofiel

3.4.4 klimaat en vegetatie

- Wandkaarten
- Transparanten
- Atlas
- Foto's
- Satellietbeelden
- Determineertabel
- Actuele weerberichten.

3.4.5 Bouw van de levende wezens

- Transparanten

3.4.6 Methodologische wenken en voorbeelden voor BC07 – BC13

Algemeen

De uitbouw van het chemieonderwijs vereist een bijzondere aandacht voor het tonen van de expliciete samenhang tussen de diverse onderdelen van chemie als wetenschap namelijk:

- beschrijving en ordening van submicroscopische structuren waaruit stoffen zijn opgebouwd;
- classificeren en karakteriseren van stoffen op basis van hun samenstelling en eigenschappen;
- ordenen en beschrijven van stofveranderingen en interacties tussen stoffen op corpusculair niveau met de bijbehorende energetische aspecten.

Het chemieonderwijs moet ook aandacht vragen voor chemie als maatschappelijk proces waarbij historische en ethische aspecten ook een rol spelen.

Met het oog op een evenwichtige vorming is het van belang leerinhouden uit te bouwen met aandacht voor technische en toepassingsgerichte aspecten van chemie.

Het weergeven van toepassingen mag wel niet leiden tot nodeloos geheugenwerk bij de cursisten.

Taal en denken zijn nauw met elkaar verbonden: helder denken in de chemie veronderstelt een ondubbelzinnig taalgebruik. Aan het correct leren hanteren van de chemische vaktaal moet bijgevolg bijzondere aandacht worden besteed. Concepten, stofnamen en symbolen moeten zorgvuldig en eenduidig gebruikt worden.

De didactische aanpak moet het wekken en onderhouden van de belangstelling voor chemie beogen. Men dient steeds de zelfwerkzaamheid van de cursisten te stimuleren en hen de toepasbaarheid van het geleerde laten ervaren.

Omdat de cursisten soms voor het eerst kennismaken met chemie in het onderwijs is het van zeer groot belang dat hun interesse voor dit vak gewekt wordt en dat een stevige basiskennis verworven wordt met het oog op de derde graad.

De leraar chemie zou in staat moeten zijn om het eerder negatief beeld dat bij sommigen leeft in verband met chemie om te buigen. Door met vele visuele voorstellingen en experimenten (met herkenbare reagentia) de leerstof contextgericht aan te brengen en te illustreren zullen de cursisten merken dat chemische reacties zich niet alleen afspelen in laboratoria, maar dat chemie overal is.

Een enthousiaste leraar zal de cursisten ertoe aanzetten vragen te stellen over het hoe en waarom. Een constante interactie tussen leraar en cursisten zal ongetwijfeld de belangstelling voor chemische processen bij de cursisten opwekken.

3.5 Evaluatie

Bij de aanvang van elke module wordt aan de cursisten meegedeeld hoe de evaluatie verloopt, hoe rekening gehouden wordt met dagelijks werk en/of zelfstandig werk en/of praktische proeven.

Bij de evaluatie wordt rekening gehouden met alle eindtermen die van toepassing zijn voor het vak: de gemeenschappelijke, de algemene en de vakspecifieke eindtermen.

Geregeld worden opdrachten gegeven die door de cursisten individueel of gezamenlijk zelfstandig worden uitgevoerd en wordt mondeling of schriftelijk getoetst over kleinere of grotere leerstofgehelen. Er wordt voldoende gevarieerd in de gebruikte middelen. Deze permanente evaluatie laat toe om te peilen naar de vorderingen op het vlak van kennis, vaardigheden en attitudes. De permanente evaluatie is voornamelijk een opvolging van het onderwijsleerproces en dient vanuit een remediërende functie benaderd te worden.

Op het einde van een module wordt mondeling of schriftelijk getoetst over het geheel van de module. Een voldoende evenwicht tussen de verschillende leerinhouden van de module wordt nagestreefd. Deze evaluatie is voornamelijk een productevaluatie, waarbij men eveneens peilt naar kennis, vaardigheden en attitudes.

3.6 Minimale materiële vereisten

Bij voorkeur kan de leraar beschikken over een werktafel met water- en energievoorzieningen om demonstratieproeven te kunnen uitvoeren.

Bij voorkeur beschikt het lokaal over projectiemateriaal en is er mogelijkheid tot verduistering.

Er is voldoende basismateriaal en specifiek materiaal voor het uitvoeren van demonstratieproeven.

3.7 Bibliografie

3.7.1 Handboeken

- A. CAPON, e.a., *Nano 1*, Uitgeverij Wolters-Plantyn, Deurne, 2002
J. PUT, e.a., *Chemie INZICHT 1*, Uitgeverij Wolters-Plantyn, Deurne, 1997
J. PUT, e.a., *Chemie INZICHT 2*, Uitgeverij Wolters-Plantyn, Deurne, 1986
L. BRANDT, e.a., *CHEMIE 2000 Maxi 1*, Uitgeverij Wolters-Plantyn, Deurne, 1992
L. BRANDT, e.a., *CHEMIE 2000 mini 1, met werkbladen en handleidingen*, Uitgeverij Wolters-Plantyn, Deurne
G. MAGERMAN, e.a., *Katalysator 1, leerwerkboek en handleiding*, Uitgeverij Van In, Lier
G. MAGERMAN, e.a., *Katalysator 2, leerwerkboek en handleiding*, Uitgeverij Van In, Lier
W. MORTELMANS, e.a., *Chemie 1, begincursus en handleiding*, Uitgeverij Van In
W. MORTELMANS, e.a., *Chemie 2, vervolgcursus en handleiding*, Uitgeverij Van In
Chemie Actief 4, Uitgeverij Pelckmans, Kapellen
Chemie Plus 3, leerboek, practicumboek, CD-rom en handleiding, Uitgeverij Pelckmans, Kapellen
Curie, informatieboek en verwerkingsboek, Uitgeverij Thieme- Meulenhoff bijv..., Zutphen, Nederland
J. DE CRAEN, e.a., *Planten, dieren en ook mensen*, tekstboek 5, Uitgeverij Van In, Lier
J. GEUNS, e.a., *Macro/micro in de biologie, Hoe kunnen organismen zich als individu in stand houden?*, Uitgeverij Plantyn, Deurne, 1984
G. DAVID, e.a., *GEO 1*, Uitgeverij Plantyn, Deurne, 1997
G. DAVID, e.a., *GEO 2*, Uitgeverij Plantyn, Deurne, 1998
D. VANMAERCKE e.a., *Algemene aardrijkskunde 5*, Uitgeverij Pelckmans, Kapellen, 1998

3.7.2 Naslagwerken

- NACHTEGAEL, M., e.a., *Wetenschappelijk vademecum*, Uitgeverij Pelckmans, Kapellen
ARDLEY, N., *De wereld van het atoom*, Uitgeverij Artis Historia, Kontich
GAMLIN, L., *Het menselijk lichaam*, Uitgeverij Artis-Historia, Kontich
DIXON, B., *De Mens*, Uitgeverij Elsevier, Amsterdam/Brussel
SHERWOOD M. EN SUTTON, C., *De materie*, Uitgeverij Agon
HAHN, J., *Wetenschap ontdekken*, Davidsfonds Infodok
ARDLEY, N., *Encyclopedie van de wetenschap*, Uitgeverij Delta's

3.7.3 Tijdschriften

- EOS, Wetenschap en Technologie voor Mens en Maatschappij, Maandelijks tijdschrift
www.eos.be en www.eosweb.com
Natuur en Techniek, Wetenschapsmagazine, Maandelijks tijdschrift
www.natutech.nl
M.E.N.S Milieu, Educatie, Natuur & Samenleving, Driemaandelijks tijdschrift
www.2mens.com
Klasse, magazine van het onderwijs

3.7.4 Internet

Het internet is een rijke informatiebron. Door te surfen kunnen talrijke interessante links gevonden worden naar educatieve diensten, wetenschappelijke tijdschriften, bedrijven, overheids- en onderwijsinstanties, nascholingsorganisaties.

4 Module: Opfris Nederlands, OPF (80 It)

Administratieve code: M A V 136

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 3e graad ASO.

4.2 Beginsituatie

Geen voorkennis vereist.

4.3 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
1. LUISTEREN			
Op structurerend niveau De cursist kunnen luisteren naar informatieve teksten bestemd voor een onbekend publiek	BCL01		Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none">– in een informatief programma (bijv.. een documentaire op tv, een duidingsprogramma op de radio, een gesproken tekstfragment op cd-rom) de gedachteopbouw kunnen volgen en de voor hen relevante informatie selecteren)– in een oproep voor vrijwilligerswerk of voor een cultureel evenement de beluisterde informatie afwegen tegen de achtergrond van de eigen interesse of overtuiging
Op beoordelend niveau De cursisten kunnen luisteren naar activerende boodschappen voor een onbekend publiek	BCL02	<ul style="list-style-type: none">– informatieve teksten: verslagen, presentaties, interviews	
De cursisten kunnen bij de planning en uitvoering van en bij	BCL03	<ul style="list-style-type: none">– informatieve programma's, aangeboden via diverse media en– multimediale informatiedragers– activerende boodschappen	

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
de reflectie op de luistertaken De cursisten kunnen <ul style="list-style-type: none"> – hun luisterdoel(en) bepalen – het (de) tekstdoel(en) vaststellen en bijkomende informatie vragen – onderwerp en hoofdgedachte(n) identificeren – gericht informatie selecteren en ordenen – inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen – de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen 			<ul style="list-style-type: none"> – tijdens de presentatie van een medecursist over een uitgevoerd experiment – bepalen wat uit de prestatie onthouden moet worden en daarop hun aandacht richten – wijzigingen in de gelaatsuitdrukking of de intonatie van de spreker duiden – de relevante informatie noteren – nagaan wat ze niet goed begrepen hebben en daarover meer uitleg vragen
De cursisten kunnen een luisterstrategie kiezen naar gelang van luisterdoel(en) en tekstsoorten en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief)	BC L04		<ul style="list-style-type: none"> – tijdens een uiteenzetting door de leraar of een medeleerling intensief luisteren Bij het zoeken naar een specifiek informatie-element in een gesproken tekstfragment op cd-rom (bijv.. de plaats waar iets zich heeft afgespeeld, de geboortedatum van een historisch personage) zoekend luisteren.
De cursisten kunnen de nodige bereidheid opbrengen om <ul style="list-style-type: none"> – te luisteren – een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen – een ander te laten uitspreken – te reflecteren op hun eigen luisterhouding – het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten 	BC L05		<ul style="list-style-type: none"> – Bereid zijn met voldoende respect en geduld te luisteren naar iemand die zich minder goed kan uitdrukken. – Bereid zijn om na te denken over hun luisterhouding (bijv.. onderbreek ik de ander 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

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>medecursisten, een uiteenzetting door de leraar, een programma op tv</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tegenover bepaalde boodschappen (bijv.. slogans, reclamespots, advertenties) een kritische luisterhouding aannemen.
2. Spreken/Gesprekken voeren			
Op structurerend niveau De cursisten kunnen ten aanzien van een bekende volwassene: <ul style="list-style-type: none"> – de informatie presenteren die ze in het kader van een bepaalde opdracht hebben verzameld – gevoelens uitdrukken, persoonlijke ervaringen en interesses presenteren 	BC S01		<ul style="list-style-type: none"> – in de klas een presentatie houden waarin op een samenhangende en geordende manier verslag wordt gedaan van een zoekopdracht, een uitgevoerde observatie, een gelezen jeugdboek – aan de leraar meedelen dat een groepswerk niet naar wens is gelopen en beargumenteren waarom
Voor een onbekend publiek routes, situaties, personen beschrijven en gebeurtenissen verslaan	BC S02	Routes, situaties, personen beschrijven en gebeurtenissen verslaan	Op het politiekantoor de relevante informatie verschaffen over de diefstal van een portefeuille en een persoonsbeschrijving geven van de dief

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
<ul style="list-style-type: none"> – een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag 			(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 heb ik succes als ik dialect praat? waarom begrijpt de leraar mij niet als ik een vraag stel?
3. LEZEN			
Op structurerend niveau De cursisten kunnen informatieve teksten lezen bestemd voor een onbekend publiek	BC R01	Schema's, tabellen, hyperteksten Zakelijke brieven	<ul style="list-style-type: none"> – in een tabel met uurregelingen aflezen op welk perron de trein naar hun bestemming vertrekt – de ondertiteling van een documentaire in een vreemde taal verwerken in functie van een schoolse opdracht – informatie zoeken op het internet vanuit een bepaalde vraag (bijv.. de bezienswaardigheden van een mogelijke bestemming)
Op beoordelend niveau De cursisten kunnen tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek	BC R02	Informatieve teksten en informatiebronnen, zowel in gedrukte als elektronische vorm: <ul style="list-style-type: none"> - van praktische aard (zoals spoorboekje, vakantieregeling) - van encyclopedische aard (zoals woordenboek, catalogus) 	<ul style="list-style-type: none"> – 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 natuurfenomeen of een maatschappelijk verschijnsel toetsen aan de verklaring die in een jeugdtijdschrift wordt gegeven – een spoorboekje raadplegen om naar hun bestemming te geraken in functie van een gemaakte afspraak, beschikbare tijd e.d. – een woordenboek raadplegen om het meest

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
			geschikte van twee synoniemen te selecteren in functie van een schrijfpdracht.
De cursisten kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de leestaken: <ul style="list-style-type: none"> – hun leesdoel(en) bepalen – het (de) tekstdoel(en) vaststellen – functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen – onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden – de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden – inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen 	BC R03		Bij het lezen van een informatieve tekst <ul style="list-style-type: none"> – bepalen waarvoor ze de tekst willen/moeten lezen – de informatie zoeken die ze nodig hebben – gebruik maken van tekststructurende signaalwoorden om de samenhang tussen tekstonderdelen te achterhalen (bijv..in eerste instantie, verder,tenslotte...) – bepalen of een onbekend woord belangrijk is voor het begrijpen van de teksts; zo ja, gebruikmaken van de context of een woordenboek raadplegen
De cursisten kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van leesdoel en tekstsoorten en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief)	BC R04		<ul style="list-style-type: none"> – een studietekst intensief lezen – bij het zoeken naar een specifiek informatie-element ineen tekstfragment op cd-rom (bijv.. de plaats waar iets zich heeft afgespeeld, de geboortedatum van een historisch personage) zoekend lezen – oriënterend lezen om de bruikbaarheid van een tekst in functie van een schoolse opdracht te bepalen
De cursisten kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van: <ul style="list-style-type: none"> – de context – de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen) – het woordenboek 	BC R05		

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 nodige bereidheid opbrengen om <ul style="list-style-type: none"> – te lezen – lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp – de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te – vergelijken met informatie uit andere bronnen – hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren 	BC R06		<ul style="list-style-type: none"> – open staan voor de aangeboden informatie – tegenover bepaalde boodschappen (bijv..slogans, advertenties,uitnodigingen tot deelname aan een actie) een kritische leeshouding aannemen
4. SCHRIJVEN			
Op structurerend niveau De cursisten kunnen informatieve teksten schrijven bestemd voor een onbekend publiek.	BC W01	<ul style="list-style-type: none"> – notities tijdens een les, samenvattingen en schema's van studieteksten, verslagen – vragen om inlichtingen, relevante formuleren – zakelijke brieven 	<ul style="list-style-type: none"> – aan de leraar op een gestructureerde wijze schriftelijk verslag uitbrengen over een behandeld project, een zoekopdracht, een uitgevoerde observatie, een leeservaring – de hoofdzaken uit een studietekst in een beperkt aantal woorden neerschrijven – de essentie van een uiteenzetting door de leraar schematisch noteren – de gevraagde gegevens invullen op een bestelbon, een formulier voor het verkrijgen van informatiemateriaal, het lidmaatschap van een

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
			sportclub, een enquête over consumptiegedrag – in een zakelijke brief om inlichtingen de relevante vragen in een logische volgorde neerschrijven en daarbij het gepaste register hanteren
De cursisten kunnen bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de schrijftaken: <ul style="list-style-type: none"> – hun schrijfdoel(en) bepalen – gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken – een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties – eigen tekst reviseren – inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen – gebruik maken van informatie- en communicatietechnologie 	BC W03		Bij het schrijven van een verslag over een schoolse opdracht <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 – zich na het schrijven afvragen of de kans op het bereiken van het schrijfdoel voldoende groot is; zo niet, hun tekst herwerken – een woordenboek gebruiken als ze niet zeker zijn over de spelling van een woord – gebruikmaken van de tekstverwerker
De cursisten kunnen een schrijfstrategie kiezen naargelang van schrijfdoel en tekstsoorten en ze toepassen	BC W04		
De cursisten kunnen binnen de gepaste situaties de nodige bereidheid opbrengen om: <ul style="list-style-type: none"> – te schrijven – schriftelijk informatie te verstrekken – te reflecteren op hun eigen schrijfproces en op inhoud en vorm van hun schrijfproduct – taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen 	BC W05		<ul style="list-style-type: none"> – bereid zijn hun teksten spontaan na te lezen (bijv.. is het niet te kwetsend? Is het duidelijk en aantrekkelijk geformuleerd? Is het leesbaar geschreven? Geef ik voldoende informatie over de bestemming? Staan er geen spel fouten in?) – bereid zijn om na te denken over de manier waarop ze aan een schrijftaak begonnen zijn en welke

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
			stappen ze verder nog gezet hebben
5. LITERATUUR			
De cursisten kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in	BC L01	<ul style="list-style-type: none"> – fictionele en zakelijke teksten – verhaal, gedicht – twee stromingen 	(vanuit een tekstervarende manier van lezen) vaststellen <ul style="list-style-type: none"> – dat de zon in andere bewoordingen wordt beschreven in een gedicht dan in een studietekst – dat een verhaal een open einde heeft – dat een gebeurtenis in een (jeugd)roman waar gebeurd is – dat ze in een gedicht hun eigen gevoelens herkennen – dat ze een bepaald kortverhaal niet graag lezen (vanuit een tekstbestuderende manier van lezen): <ul style="list-style-type: none"> – bij het lezen een (jeugd)roman die zich afspeelt tegen de achtergrond van een historische gebeurtenis als een 'historische roman' herkennen en benoemen
De cursisten kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen	BC L02	<ul style="list-style-type: none"> – de kenmerken herkennen van column, kortverhaal, strip, roman, – poëzie – in dezelfde tekstsoorten verhaalelementen herkennen en benoemen – (personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hijverteller) 	(vanuit een tekstervarende manier van lezen) vaststellen <ul style="list-style-type: none"> – dat een (jeugd)roman verteld wordt door verschillende vertellers – dat een bepaalde passage van een (jeugd)roman zich situeert op een tijdstip voorafgaand aan het lopende verhaal – dat ze zich identificeren met een bepaalde verhaalfiguur (vanuit een tekstbestuderende manier van lezen) <ul style="list-style-type: none"> – bij het lezen van een misdaadroman de elementen die spanning opwekken, herkennen en benoemen – een gelezen tekst herkennen als een column omdat

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
			hij welbepaalde kenmerken vertoont <ul style="list-style-type: none"> – inzien dat de ruimte waarin een verhaal zich afspeelt, sfeerbepalend kan zijn – inzien dat een flashback in een verhaal een andere structuur teweegbrengt
De cursisten kunnen Informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals bibliotheek, krant, tijdschrift, radio en tv-programma's, multimedia	BC L03		<ul style="list-style-type: none"> – in de bibliotheek opzoeken welke sciencefictionromans beschikbaar zijn om een keuze te maken – op een cd-rom over literatuur informatie zoeken over een stroming – op internet recensies zoeken over een roman en die toetsen aan hun eigen mening
De cursisten kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën	BC L04		<ul style="list-style-type: none"> – de centrale ideeën identificeren, inferenties maken en de context gebruiken om betekenis te geven aan de onbepaaldheid, open plekken en meerduidigheid van een literaire tekst (bijv.. open eindjes, botsende perspectieven, indirecte verwijzingen) stilistisch lezen met aandacht voor het beeldend taalgebruik
De cursisten kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van het bijbehorende begrippenapparaat	BC L05		
De cursisten kunnen de nodige bereidheid opbrengen om: <ul style="list-style-type: none"> – literaire teksten te lezen – over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven 	BC L06		

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
6. TAALBESCHOUWING			
De cursisten kunnen de volgende verschijnselen in het taalgebruik herkennen, benoemen en bespreken	BC T01	<ul style="list-style-type: none"> – verbanden tussen informatiedelen (tekstopbouw) <ul style="list-style-type: none"> • alinea en zin / uiting • inleiding-midden-slot • middel-doel • oorzaak-gevolg • voorwaarde-realiseratie • opsomming en classificatie – betekenis van informatie (tekstopbouw) <ul style="list-style-type: none"> • feiten en meningen • voor- en nadelen • pro's en contra's • overeenkomsten en verschillen – interactionele aspecten van de communicatie <ul style="list-style-type: none"> • taalregister • taalvariatie: conventie en afwijking • modaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> – een bepaald verband tussen informatieve elementen in een informatieve tekst herkennen en benoemen als een causaal verband – in een opiniërend stuk de feiten van de meningen kunnen onderscheiden • bij het lezen van een informatieve tekst in een jeugdtijdschrift vaststellen dat de auteur zijn boodschap onvoldoende afstemt op zijn lezerspubliek door veel wetenschappelijk vakjargon te hanteren. • Bij het beluisteren van een spreker vaststellen dat hij 'dialect' spreekt en aangeven of het in de gegeven context al dan niet gepast is • Herkennen dat een zin die in een bepaalde context wordt uitgesproken, naar vorm een mededeling is, maar naar betekenis een gebod.

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"> • gevoelswaarde • figuurlijk taalgebruik 	
De cursisten kunnen van de volgende verschijnselen het (taal)systeem beschrijven	BC T02	<ul style="list-style-type: none"> – woordleer: afleiding, samenstelling, leenwoord, bastaardwoord – zinsleer: directe en indirecte rede, actieve en passieve zinnen, samengestelde zinnen 	<ul style="list-style-type: none"> – aan de hand van voorbeelden uitleggen op welke manier het Nederlands zijn woordvoorraad uitbreid via afleiding, samenstelling of ontlening uit een andere taal – aan de hand van voorbeelden aangeven of de schriftelijke weergave van de uitingen van een spreker in de directe of indirecte rede gebeurt – aan de hand van voorbeelden bespreken wat de gevolgen zijn van het gebruik van een indirecte rede op de syntaxis
De cursisten kunnen verschillende strategieën toepassen om aan onbekende woorden betekenis te geven. Het gaat om het gebruiken van: <ul style="list-style-type: none"> – de context – de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen) – het woordenboek 	BC T03		<ul style="list-style-type: none"> – uitleggen welke strategie ze gebruikt hebben om de betekenis van een onbekend woord te achterhalen
De cursisten kunnen tijdens hun taalbeschouwingsactiviteiten de concepten identificeren en de bijbehorende termen gebruiken	BC T04		
De cursisten kunnen de nodige bereidheid opbrengen om over hun eigen taalgebruik en het taalsysteem na te denken	BC T05		

4.4 Evaluatie

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.

4.4.3 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.

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.

4.4.4 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.

4.4.5 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 TSO en 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 vooral in ASO 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.

4.4.6 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.

4.4.7 Doelstellingen

Funderende doelstellingen

De visie op het vak Nederlands kadert in 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.

- 1 De cursisten kunnen inzichten en strategieën toepassen die voor het goede verloop van communicatie van belang zijn.
- 2 De cursisten kunnen in taalgebruikssituaties die conventies hanteren met betrekking tot kenmerken van tekstsoorten, tekstbouw, zinsbouw, woordenschat, spelling en uiterlijke verzorging die aangepast zijn aan het doel.
- 3 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.
- 4 De cursisten kunnen reflecteren over en hebben inzicht in literaire teksten.
- 5 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.

4.4.8 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.

4.4.9 Verwerkingsniveau

Een derde criterium om de te verwerven taalvaardigheid te beschrijven, is het niveau waarop talige inhoud 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.

4.4.10 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 inhouden 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.

4.4.11 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;

In het ideale geval kent een leerkracht zijn cursist zo goed dat hij op ieder moment van zijn ontwikkeling weet hoever die cursist staat. Een individuele leerkracht-cursistrelatie kan dat ideaal het dichtst benaderen. In de loop van het leer- en begeleidingsproces heeft de leerkracht immers alle kans om zijn cursist te volgen en om zijn begeleiding te richten en bij te stellen (**permanente evaluatie**). Aan het einde van het leerproces kan hij met zijn cursist voor de dag treden en hem bijvoorbeeld een proefstuk laten maken, waardoor hij voor de buitenwereld zijn bekwaamheid kan demonstreren.

Klassikaal onderwijs staat daar een eind van af. Toch kan het beeld ons helpen, zeker voor een vak als Nederlands, waarin allerlei vaardigheden een grote rol spelen. Het leert ons bijvoorbeeld zien hoe belangrijk het is dat moedertaalleerkrachten zich 'observationeel' opstellen, dit is hun leerlingen observeren bij de uitvoering van hun taaltaken. Zelfs zonder proefwerk moeten ze het peil van hun cursisten kennen.

Dat neemt niet weg dat **eindevaluatie** op gezette tijden nodig is. Vooral met verschillende groepen cursisten is het niet mogelijk om zich zonder toetsen of examens van elke cursist bestendig een betrouwbaar beeld te vormen. Maar ook hebben de cursisten en de overheid een onvervreemdbaar recht op objectieve 'proefstukken'.

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.

Hoe een doeltreffende evaluatie voor de verschillende vakcomponenten in haar werk kan gaan, moge uit de volgende beschouwingen blijken.

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.

Permanente en eindevaluatie

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

De eindevaluatie 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 leerkracht kiest voor één vorm van deze evaluatie of voor een combinatie van beide.

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 indeling: spreekvaardigheid tussen 25 en 35 % van het geheel, luistervaardigheid tussen 15 en 25 %, leesvaardigheid tussen 25 en 35 % en schrijfvaardigheid tussen 20 en 25 %. Deze indeling is niet bindend: de leerkracht kan er ook voor kiezen om de productieve vaardigheden (spreken en schrijven) zwaarder te laten doorwegen dan de receptieve (luisteren en lezen). In grote lijnen is het van belang dat de 4 vaardigheden aan bod komen en dat daarbij 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 normaal-functionele 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 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?

4.4.12 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.

4.4.13 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 leerkracht 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.

Luisteren en spreken kunnen alleen in echte communicatiesituaties getoetst worden. Het ligt voor de hand dat zoiets niet goed op het einde van een module te organiseren is. Dus moeten leerkrachten zich het hele jaar door observationeel opstellen. Om dat te kunnen doen is het nodig om veel lessen zo op te zetten dat er voor alle cursisten ruime participatiekansen zijn. Aantekeningen bijvoorbeeld op een observatieblad (tijdens of na de les) leveren de onderwijsgevende dan een bruikbare basis voor permanente en eindevaluatie.

Luistertoetsen op het einde van een module zijn wel mogelijk. Ze kunnen bijvoorbeeld met een (schriftelijke) samenvattingsopdracht gecombineerd worden. Op zichzelf is er niets tegen een dergelijke toetsintegratie. Let er dan wel op dat de geïntegreerde aspecten behoorlijk uit de verf komen.

Spreekbeurten zijn alleen maar goed als ze in de loop van het schooljaar functioneel in andere activiteiten (bijv.. de behandeling van een roman, een discussie n.a.v. standpuntbepalingen door een paar cursisten of in verband met actuele gebeurtenissen) geïntegreerd zijn.

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 gesprekssituaties 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:

- vragen beantwoorden en zelf vragen formuleren;
- een klacht formuleren;
- creatief en improvisatorisch spreken;
- een standpunt verwoorden;
- een referentiële tekst m.bijv.. didactische middelen (bijv.. slide) voorstellen;
- een film of boek aan de klasgroep voorstellen;
- 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 leesportfolio 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;
- toepassen van bepaalde verteltechnische begrippen (personage, tijd, ruimte...);
- een ongezien literair fragment interpreteren volgens de in de les aangeleerde methodes.

Schrijfvaardigheid

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

Schrijfvaardigheid blijkt uit een schrijfproef, die goed aansluit bij de voorafgaande training. Het is normaal dat de cursisten bij het schrijven bronnen (naslagwerken, woordenboek, spraakkunst, enz.) gebruiken. Afhankelijk van de opdracht kan het nodig zijn dat de cursisten eerst de tijd krijgen om zich (bijv.. in de schoolbibliotheek) te documenteren.

Als het bovenstaande niet goed realiseerbaar is, verdient het aanbeveling om de cursisten een schrijfportfolio (schrijfdossier) te laten aanleggen. Permanente evaluatie in verband daarmee kan bij de eindevaluatie verrekend worden.

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 sollicitatiebrief en cv opstellen;
- een verslag schrijven over een voorbije gebeurtenis;
- een biografische inleiding geven op een persoon;
- een boek, een film, een theaterproductie recenseren;
- een commentaartekst of verhandeling schrijven: vraagt een gedegen voorbereiding die stapsgewijze wordt opgebouwd.

Leesportfolio

- De portfolio kan het uitgangspunt zijn voor een gesprek bij de evaluatie van literatuur. De leerkracht kan hier zowel rekening houden met het product (welke opdrachten zijn uitgevoerd?) als met het proces (hoe was de inzet, de verwerking, de evolutie?).
- De portfolio kan binnen de concrete opdrachten ook telkens kansen bieden tot zelfevaluatie. Deze beoordeling kan zowel op de planning van de cursist als op de literaire vooruitgang slaan.
- Starttips:

Doe wat praktijkervaring op door te beginnen in het klein. Miniportfolio's werken zowel naar cursisten (ook voor hen is het nieuw) als naar leerkrachten succesvol.

Maak zorgvuldige portfolioafspraken met de cursisten. Niets is frustrerender dan onduidelijkheid over wat van hen verwacht wordt. Neem daarom voldoende tijd om het concept bij de begin van de module toe te lichten.

Taalbeschouwing

Kennis in verband met de verschillende domeinen van de component taalbeschouwing kan in een schriftelijke proef geëxamineerd worden. Kennis met betrekking tot de spelling van het Nederlands moet bijvoorbeeld uit het schrijven van de cursisten blijken en niet uit het kunnen reproduceren van spellingregels. Zo moet eventuele spraakkunstkennis eveneens uit feitelijke prestaties met betrekking tot mondeling en schriftelijk taalgebruik blijken.

Literatuur

Kennis en inzicht met betrekking tot literatuur kan blijken uit allerlei vragen en opdrachten naar aanleiding van in de klas behandelde tekst.

Vaardigheid in de omgang met literaire teksten moet in de eerste plaats getoetst worden aan de hand van nog niet eerder gelezen teksten. Dat kan deels in de vorm van een proefwerk gebeuren, deels ook in de vorm van een leatuurportfolio, die door de cursist bijgehouden en door de leerkracht geregeld nagezien wordt. Ook kan een gesprek (individueel of in klasverband) zinvol zijn voor de evaluatie van de huislectuur.

4.4.14 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 3e graad TSO)

4.5 Minimale materiële vereisten

Het verdient in ieder geval aanbeveling om voor de Nederlandse lessen te beschikken over een lokaal waarin èn boeken èn enige didactische uitrusting aanwezig zijn. Noodzakelijke (vaste) boeken zijn: enkele woordenboeken, de *Woordenlijst van de Nederlandse taal*, een goede Nederlandse spraakkunst, een AN-gids, een atlas... Ten zeerste aanbevolen didactische uitrusting: retroprojector, cd-spelers, tv-toestel met videorecorder, voldoende aantal tekstverwerkers met internetaansluiting (maximum 2 cursisten per computer).

Onderstaande beschouwingen kunnen helpen om voor het vak Nederlands een goede leermiddelenkeuze te maken. Daardoor wordt het gemakkelijker om uit te voeren wat in dit leerplan staat.

4.5.1 Taalvaardigheid

Voor de ontwikkeling van lees- en luistervaardigheid zijn er in de eerste plaats veel teksten nodig. Daartoe wordt gebruik gemaakt van:

- een handboek: - recent
 - voor de studierichting geschikt
- teksten uit schoolboeken voor andere vakken
- persknipsels
- (kopieën van) documenten
- audio- en video-opnamen

Verder is het goed om eraan te denken dat transparanten (slides) en kopieën goede diensten kunnen bewijzen, bijvoorbeeld bij het klassikale bespreken van wat cursisten geschreven hebben.

In een moderne schrijfdidactiek maakt men met goed gevolg gebruik van tekstverwerking. Buiten de school heeft de tekstverwerking vrijwel het hele veld van het professionele schrijven veroverd. Van leraressen en leraren Nederlands kan daarom worden verwacht dat ze zich, ook didactisch, in het gebruik ervan bekwamen.

Voor bepaalde vakonderdelen (bijv.. spelling, kennismaking met poëzie, expressie enz.) bestaan er bruikbare losse publicaties, die voor eventuele aanvulling of 'remedial teaching' aangewezen kunnen zijn. In combinatie met een woordenboek, een spraakkunst en een bloemlezing kunnen ze samen met wat door de lerares/leraar zelf geprepareerd wordt, eventueel zelfs het schoolboek vervangen.

4.5.2 Taalbeschouwing

In alle richtingen moeten de cursisten over een goed Nederlands verklarend woordenboek beschikken. Er wordt niet verwacht dat ze dat mee naar school brengen: tijdens Nederlandse lessen hoort er in de klas vanzelf een woordenboek aanwezig te zijn.

Het verdient aanbeveling dat cursisten over een recente Nederlandse spraakkunst en over een (beknpte) spellinggids beschikken. De spraakkunst moet niet in de eerste plaats als leerboek, maar als (blijvend) naslagwerk gebruikt worden.

4.5.3 Literatuur

In de regel zal men voor de literaire initiatie gebruik kunnen maken van wat in het handboek staat. Bij de keuze van een methode speelt de literaire component uiteraard een belangrijke rol.

Ook kan men de invoering van een recente bloemlezing overwegen. Die kan voor de cursist een blijvend bezit worden.

Verder gebruikt men:

- literatuur voor adolescenten en volwassenen;
- boeken uit de schoolbibliotheek en/of uit een openbare bibliotheek;
- audiovisuele presentaties: diareksen, geluidsopnamen van historische teksten (bijv.. middeleeuwse en zeventiende-eeuwse liedteksten), literaire radio- en tv-programma's, verfilmde romans en video-opnamen van toneelstukken.

4.5.4 Begrippenlijst

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

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.

4.5.5 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 gebracht.

4.5.6 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 subijvragen 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.

4.5.7 Tekststructurend

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)

Waarvoor 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?

Literatuur

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.

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 (bijv.. het verhaal, het thema, de structuur, de personages, het perspectief, de stijl).

Taalbeschouwing

1. 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.

2. 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.

3. Taalvariatie

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

4. 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 (bijv.. een gesprek onder vrienden) naar de meest formele situaties (bijv.. een sollicitatiegesprek). De stijl die hieraan gekoppeld wordt, noemen we het 'taalregister'.

4.6 Didactische wenken

4.6.1 Algemene 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, gelden 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.

4.6.2 Specifieke 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 worden aangebracht en geoefend via werkvormen die het klassieke lesproces doorbreken, of via 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 normaal-functioneel 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:

- zich concentreren
- zich oriënteren op de luistertaak
- het onderwerp verkennen
- aandacht bij de informatie houden
- de informatie beoordelen
- reflecteren op het luisteren:
- De cursisten reflecteren over 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?
- Waren woordenschat en uitspraak duidelijk?

Spreken

Algemeen

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

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, bijv. vertrouwelijk als het gaat om een bekend iemand. Afzonderlijke theorielessen over begrippen als 'publieksgerichtheid' missen hun doel. Als we de communicatiesituatie eenmaal vastgesteld hebben, moeten we taalvaardigheden en taalbeschouwing geïntegreerd aan bod laten komen. Schriftelijke 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 bijv. voor vergaderen en groepswork nodig zijn, kunnen worden ingeoefend 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 eigen spreekvaardigheid 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, o.a.

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

Lezen

Algemeen

- Een aanbod dat het lezen bevordert.

In ASO 3 kiezen we teksten uit de Nederlandse literatuur en de wereldliteratuur van de 12e eeuw tot heden. (Voor de Middelnederlandse periode gebruiken we bij voorkeur hertaalde versies)

We zorgen ervoor dat het tekstaanbod zowel proza, poëzie als toneel bevat. Let op: inwijding in toneel moet ook opvoeringsgericht zijn; dat betekent dat die inwijding van een voorstelling uitgaat of dat ze gericht is op een opvoering.

- Steeds van de tekst uitgaan.

Leesbeleving en tekstervaring moeten nog steeds volop ruimte krijgen. Inzicht in het literaire begrippenapparaat 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. Wel worden in de 3e graad het begrippenapparaat en de bijhorende termen verder uitgebreid. De termen zullen de cursisten vooral moeten helpen om hun tekstbeleving preciezer te verwoorden en om een leeswijze voor literaire teksten te verwerven.

- Leesplezier.

De interesse voor literatuur kan worden gestimuleerd door bijv. een auteur uit te nodigen, een bezoek te brengen aan de bibliotheek, een theaterstuk bij te wonen. De ervaring van het theaterbezoek verdient uiteraard aanbeveling, maar indien dit niet mogelijk is, kan een videoversie gebruikt worden.

Werkvormen

Ook hier is voldoende variatie mogelijk, o.a.

- complementair groepswork
- carrousel-discussie
- leergesprek
- vergelijking van een roman met de verfilming
- ...

De cursisten leren opzoeken met zoekmachines (internet) en leren ook om internetboekbesprekingen e.d. kritisch te benaderen.

Reflectie

De cursisten reflecteren over literatuur door een leesportfolio bij te houden. 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:

- enkele voorbeelden van zakelijke teksten:
 - een inleiding bij een tekst
 - een enquête
 - een lezersbrief
 - een krantenbericht
 - een kritische bespreking
- enkele voorbeelden van creatieve teksten
 - dramaturgische verwijzingen bij een toneelfragment
 - een literaire tekst hertalen
 - een gedicht bij een schilderij

De schrijftaken worden gekoppeld aan andere vaardigheden: bijv. een verslag van een vergadering of discussie, een becommentariërende tekst n.a.v. een film, reportage of tekst.

Evaluatie

De evaluatie van schrijftaken vertoont duidelijkheid en eenvormigheid:

- De leerkracht verbetert zelf zo weinig mogelijk fouten.
- Een verzamelmap kan een handig instrument zijn bij de evaluatie van schrijftaken: ze bevat alle schrijftaken, werkstukken en tests die cursisten tijdens een bepaalde periode maken. Ze 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.
- Er wordt duidelijk vermeld waaraan vooral aandacht wordt besteed (bijv. inhoudelijke en/of vormelijke kenmerken).

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.

Voorbeeld van een checklist per deelaspect van het schrijfproces:

1. Doelgerichtheid

- Wat is het doel van deze tekst: informeren, overtuigen, activeren...?
- Houd ik mij strak aan mijn onderwerp, of dwaal ik af?
- Val ik niet in herhaling?
- Volgt de conclusie logisch en ongedwongen uit de ontwikkeling van de gedachten?

2. Publieksgerichtheid

- Tot welke lezersgroep richt ik mij; welke voorkennis heeft zij en welke kennis moet ik aanbrengen?
- Leg ik de begrippen, ideeën helder uit?

3. Structuur

- Vormen de verschillende delen een logisch samenhangend geheel?
- Verlopen de overgangen tussen de delen vlot?
- Zijn de paragrafen typografisch gemakkelijk van elkaar te onderscheiden?
- Is het begin niet te lang in verhouding tot het midden?

4. Taalgebruik

- Is de taal die ik schrijf duidelijk en correct: correcte zinsbouw, precieze en heldere formulering, het juiste woord op de juiste plaats, correcte leestekens en spelling.

(Gedeeltelijk naar: VSKO, leerplan Nederlands 3e graad ASO – TSO)

Opmerking

Het is raadzaam om al in modules Opfris Engels en Engels1 de component literatuur aan te brengen, zij het op een beperkte manier via literaire teasers. Door op een vaardige manier om te gaan met literatuur, wordt de brug geslagen naar modules Engels2 en Engels3. Hieronder geven we een aantal voorbeelden van hoe je de vaardigheden en de literatuur op een geïntegreerde manier aan bod kan laten komen in modules Opfris Engels en Engels1.

Themalessen rond uiterlijkheden:

bijv. luisteroefening tv- of radioprogramma over anorexia

bijv. lees oefening bij krantenartikel over antidiëetdag

bijv. literair fragment uit *Brede Heupen* (Kristien Hemmerechts): lees oefening, spreek oefening (manipuleerbaarheid van hoofdpersonage, belang van uiterlijk), schrijf oefening (antwoord op lezersbrief met persoonlijke oplossing voor het probleem)

Themalessen rond geweld:

bijv. kijk- en spreek oefening: aflevering Simpsons (geweld op tv) bekijken en kritisch beoordelen

bijv. schrijf oefening: persoonlijk commentaar leveren op impact van geweld op tv

bijv. lees oefening: gedicht of songtekst over hooliganisme, geweld, oorlog lezen

bijv. spreek- of schrijf oefening: verband toelichten tussen gedicht/songtekst en geweld op tv

Themalessen rond dood en rouw:

bijv. lees oefening: getuigenis over bijnadoodervaring + zakelijke tekst over het rouwproces

bijv. kijk-, luister- en spreek oefening: voor- en nadelen van crematie + discussie

bijv. lees oefening: romanfragment uit *Het Meesterstuk* (Anna Enquist): toepassen van de verschillende fasen van het rouwproces op hoofdpersonage

Themalessen rond dialect en standaardtaal (instap of uitstap):

bijv. lees oefening: fragment uit 1984 (G. Orwell) over 'Nieuwspraak'

bijv. spreek oefening: beoordelen van deze vervangende taal (manipulatie)

Themalessen rond opvoedingsstijlen:

bijv. lees oefening: romanfragment *De Witte* (E. Claes)

bijv. luister- en kijk oefening: filmfragment uit *De Witte* (R. De Hert)

bijv. spreek oefening: beide vergelijken qua sfeerschepping, toon, gevoelswaarde

Themalessen rond reclame:

bijv. luister-, kijk- en spreek oefening: bekijken en beoordelen van reclame filmpjes, campagnes tegen alcohol in het verkeer, racisme

bijv. lees oefening: gedicht over racisme of fragment uit *De Buitenvrouw* (J. Zwagerman)

bijv. schrijf oefening over racisme

synthetiseren

bijv. synthetiseren van een gelezen zakelijke tekst

bijv. synthetiseren van een gelezen kortverhaal (bijv. E.A. Poe)

bijv. spreek oefening: ontdekken van verschillen in schrijfstijl tussen beide

bijv. schrijf oefening: vervolledigen van verhaal met open einde

4.7 Bibliografie

4.7.1 Adressen

DVO (Dienst voor Onderwijsontwikkeling), Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel.

Europese Letteren, secretariaat: Prof. Dr. M. de Clercq, KUBrussel, Vrijheidslaan 17, 1080 Brussel.

ICVA, Vormings- en Documentatiecentrum, Sint-Pietersnieuwstraat 128, 1e verd., 9000 Gent.

Bibliotheek en periodieke publikatie van boeken- en tijdschriftenbestand in verband met theater en dramatische werkvormen.

Katholiek Centrum voor Lectuurinformatie en Bibliotheekvoorziening (KCLB), afdeling Jeugdboekengids, Mutsaertstraat 32, 2000 Antwerpen.

Informatie over leven en werk van jeugdauteurs uit Vlaanderen, Nederland en andere landen.

Landelijk Platform Kinder- en Jeugdliteratuur, p.a. A.W.M. Duijx, Buitenzagerij 60, NL-1021 NR Amsterdam.

Wetenschappelijke studie kinder- en jeugdliteratuur.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Dienst Letteren en Dramatische Kunst, Koloniënstraat 29-31, 1000 Brussel.

Schoollezingen Vlaamse auteurs en jeugdauteurs.

Nationaal Centrum voor Jeugdliteratuur (NCJ), Minderbroedersstraat 22, 2000 Antwerpen.

Informatie over jeugdboekenweek Vlaanderen, over Vlaamse jeugdauteurs.

Nederlands Bibliotheek en Lector Centrum (NBLC), Dienst Boek en Jeugd, Postbus 93054, NL-2509 AB Den Haag.

Informatie over leven en werk van jeugdauteurs uit Vlaanderen, Nederland en andere landen.

Nederlands Theaterinstituut, Herengracht 168, Amsterdam.

Bibliotheek en informatie.

NVKSO, Leerplancommissie Nederlands, Guimardstraat 1, 1040 Brussel.

Stichting Promotie Literatuuronderwijs, p.a. Departement voor Lerarenopleiding (DLO), Sint-Pietersplein 5, 9000 Gent.
Tijdschrift: Tsjip.

Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO), Postbus 2041, NL-7500 CA Enschede.

De SLO verzorgt uitstekende publicaties, die gericht zijn op curriculumontwikkeling (in de scholen) en onderwijsvernieuwing. De jaarlijkse SLO-catalogus houdt moedertaalleraren op de hoogte van belangwekkende publicaties op hun vakgebied.

Taakgroep Theaterwetenschap, Rijksuniversiteit Groningen, Oude Boteringestraat 52, NL-9712 GL Groningen.

Theorie en informatie over tekst, opvoering en expressie in de klas.

Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands (VON-België), Groenplein 24, 9030 Gent-Wondelgem.

Lerarenvereniging. Tijdschrift: Vonk.

Vereniging Vlaamse Leerkrachten (VVL), Zwijgerstraat 37, 2000 Antwerpen.

De VVL geeft niet alleen het ledenblad VVL-ideeën uit, maar publiceert ook lesteksten.

Vlaams Theaterinstituut, Anspachlaan 141-143, 1000 Brussel.

Theoretische en praktische informatie. Videocaptaties.

Werkgroep Jeugdliteratuur, Centrum voor Didactiek (UFSIA), Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen.

Werken met jeugdboeken in de klas.

Werkgroep Dramatiek, Centrum voor Didactiek (UFSIA), Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen.

Werken met video voor opvoeringsgerichte toneelanalyse.

4.7.2 Tijdschriften

Boekengids, KCLB, Antwerpen.

Jeugdboekengids, KCLB, Antwerpen, vanaf 1959.

Levende Talen (Wolters-Noordhoff, Afdeling abonnementen, Postbus 58, NL-9700 MB Groningen).

Moer, tijdschrift van VON-Nederland (voor Vlaanderen: VON-secretariaat, Groenplein 24, 9030 Gent-Wondelgem).

Tijdschrift voor taalbeheersing (Wolters-Noordhoff, Groningen).

Tsijp, tijdschrift voor literaire vorming (Stichting Promotie Literatuuronderwijs, KU Nijmegen, Erasmusplein 1, kamer 6.11, Postbus 9103, NL-6500 HD Nijmegen).

Vonk, tijdschrift van VON-Vlaanderen (VON-secretariaat, Groenplein 24, 9030 Gent-Wondelgem).

Werkblad voor Nederlandse didactiek (Centrum voor Didactiek, Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen).

Werkmap voor taal- en literatuuronderwijs (KU Leuven, Permanente Vorming, Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs, Vliebergh-Senciecentrum, Blijde-Inkomststraat 21, 3000 Leuven).

4.7.3 Didactische handleidingen

BONSET, H., e.a., *Nederlands in de basisvorming, een praktisch didactiekboek*. Muiderberg, Coutinho, 1992, 275 blz.

Handige leidraad voor leraren Nederlands in de onderbouw van het voortgezet (secundair) onderwijs in Nederland, waar Nederlands met nog veertien andere vakken tot het kerncurriculum behoort voor leerlingen van 12 tot 15 jaar. Naast een algemeen inleidend hoofdstuk zijn er hoofdstukken over lezen, schrijven, spreken/luisteren, fictie, taalvariatie, massamedia en schoolboeken. De hoofdstukken zijn voorzien van geannoteerde literaturopgaven en van lesvoorbeelden. Ook voor de derde graad in Vlaanderen bevat het boek veel bruikbare materie en aanwijzingen.

DAEMS, F., e.a., *Leren leven in taal, Een moedertaal didactiek*. Malle, De Sikkel, 1982, 387 blz.

De eerste Vlaamse moedertaal didactiek sinds 1974. Het boek is in de eerste plaats voor de lerarenopleiding bestemd en is daarom praktisch opgevat. Uiteraard kunnen ook leraren met dit werk hun voordeel doen als zij zich in de geëvolueerde moedertaal didactiek willen inwerken.

DE JONGHE, H., *Taal en tekst, Moedertaal didactisch ontwerpen en handelen in praktische modellen*. Leuven, Acco, 1974, 269 blz.

Aan de hand van een tiental 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. Het boek kan daardoor ook voor leerkrachten uit de hogere jaren inspirerend werken.

GRIFFIOEN, J., DAMSMA, H., *Zeggenschap, Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978 (2), 486 blz.

Het boek is een 'denkmachine voor de leraar die kinderen onderwijst in en met en door hun moedertaal (niet: de leraar die Nederlands aan kinderen onderwijst)' (blz. 3) 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*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982.

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

Leidse werkgroep Moedertaal didactiek, *Moedertaal didactiek, Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg, Coutinho, 1980, 708 blz.

De auteurs wilden een soort compendium schrijven, waarin de belangrijkste informatie over de moedertaal didactiek zo kort en overzichtelijk mogelijk is samengevat. Het boek is echter meer dan een naslagwerk, omdat de auteurs de diverse opvattingen over moedertaal onderwijs confronteren met hun eigen visie. Ook in dit werk is de Vlaamse onderwijsrealiteit onbekend.

VAN PEER, W., TIELEMANS, J., *Instrumentaal, Fundamenten en modellen voor moedertaal onderwijs, 1. Fundamenten, 2. Modellen*. Leuven, Acco, 1984, 355 en 156 blz.

De auteurs van dit boek trekken de doelstellingen van het moedertaal onderwijs in zijn geheel zo diep mogelijk na. Men kan er dus een zeer fundamentele bezinning op het mto en op zijn functie in de ontwikkeling van de leerling als individu en als lid van de maatschappij van verwachten. Bepaald verhelderend is wat zij schrijven over de specifieke doelstellingen van het mto, waar voor hen het principe van de afstand een cruciale rol bij speelt. Het

boek is bevattelijk geschreven, maar vraagt wel aandachtig, studierend lezen. Er zijn tal van concrete lessen (modellen) als voorbeeld. Daarvan zijn er 32 in het tweede deel ondergebracht.

4.7.4 Spraakkunst

BRAET, A., *Taaldaden 1 en 2*, Leergang schriftelijke taalbeheersing, Wolters- Noordhoff

DE JONGHE, H., DE GEEST, W., *Nederlands, je taal. Een overzichtelijke spraakkunst*. Lier, Van In, 1985.

Een onderwijsspraakkunst, geschikt als studieboek en als naslagwerk. Intern zó gestructureerd dat (sterkere) SO-leerlingen, studenten, leraren en andere (volwassen) gebruikers er zich van kunnen bedienen. Taalbeschrijving volgens een traditionele opzet, aangezuiverd met modernere inzichten.

DE SCHUTTER, G., VAN HAUWERMEIREN, P., *De structuur van het Nederlands*. Malle, De Sikkel, 1983.

Een spraakkunst van pragmatisch en daardoor ongewoon type. Uitgangspunt: de taalhandelingen van de taalgebruiker. Goed naslag- en studiewerk, althans voor voortgezette studie.

GEERTS, G. (red.), *Algemene Nederlandse spraakkunst*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1984.

De 'ANS' is het grote naslagwerk op het gebied van de Nederlandse spraakkunst. Geschikt voor taalkundigen, leraren, tolken, vertalers enz., 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.

PAARDEKOOPER, P.C., *Beknopte ABN-syntaxis*. Leiden, Eigen beheer, 1986 (7e druk).

Van druk tot druk steeds verder aangroeiende beschrijving (inventaris) van het (goede maar eigen) Nederlands van de auteur. Het beschrijvingssysteem is gebaseerd op structuralistische premissen, maar is voor het overige heel apart. Biedt meestal goed uitkomst bij vragen naar de acceptabiliteit van zinnen en structuren. Naslagwerk.

VAN CALCAR, W.I.M., *Een nieuwe grammatica voor taalbeschouwing en taalbeheersing*. Leuven/ Amersfoort, Acco, 1992.

VAN DEN TOORN, M.C., *Nederlandse grammatica*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1984 (9e druk).

In Nederland veel gebruikt spraakkunstboek in opleidingen. Geeft een goede initiatie in de spraakkunst plus een goed, traditioneel grammatica-overzicht.

4.7.5 Literatuur en literatuuronderwijs

ANBEEK, T., FONTIJN, J., *Ik heb al een boek*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1987 (2e druk).

Klassiek geworden inleiding in de verteltechniek.

ANDRINGA, E., SCHRAM, D. (red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Houten, Bohn Stafleu Van Loghum, 1990.

Didactische toepassingen van de empirische literatuurstudie.

ANKER, J., BOLAND, J., *Jeugdboeken in de klas*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978 (DCN-cahier).

Verantwoording, doelstellingen en een uitgebreid overzicht van werkvormen.

BENOIT, A., FONTAINE, G. (red.), *Lettres européennes. Histoire de la littérature européenne*. Parijs, Hachette, 1992 (1024 blz.)

Uitstekende en fraai geïllustreerde geschiedenis van de Europese literatuur als een geheel. Door een intense samenwerking met ca. honderdvijftig literatuurspecialisten in alle delen van Europa zijn de samenstellers erin geslaagd een standaardwerk tot stand te brengen waarin de belangrijkste werken en auteurs uit de verschillende (nationale) literaturen in het ruimere verband van de grote Europese cultuurstromingen gesitueerd zijn. Daardoor worden samenhangen over de landsgrenzen heen duidelijk gemaakt.

BOVEN, J., JANSSENS, J., UYTENDAELE, J., *Als dwergen op de schouders van reuzen. Werken met middeleeuwse teksten in het middelbaar onderwijs*. Brussel, UFSAL (nu: KU Brussel), 1982.

Nieuwe visies vanuit de mediaevistiek en de literatuurdidactiek, gevolgd door lessuggesties voor middeleeuwse epiek, lyriek en dramatiek.

DE GEEST, D., *Dichtersbij. Creatief schrijven in het poëzie-onderwijs*. Leuven, Acco, 1982.

Didactisch model voor creatief schrijven in de poëzieles met een groot aantal concrete lessuggesties.

DE MOOR, W. (red.), *Literatuurdidactische verkenningen*. KU Nijmegen, Afd. Literatuurdidactiek, Erasmusplein 1, NL-6500 HD Nijmegen.

Serie publicaties over literatuurdidactiek waarin al dertig delen zijn verschenen. De reeks biedt niet alleen informatie over lespraktijk, maar bevat ook resultaten van onderzoek en theoretische overwegingen.

DE MOOR, W., 'Van tekstbestudering naar tekstervaring. Literatuurdidactiek, een wetenschap in wording', in: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (red.), *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling*. Muiderberg, Coutinho, 1982.

Belangrijk overzichtsartikel met uitvoerige bibliografie.

DE MOOR, W., VAN WOERKOM, M., *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*. Den Haag, NBLC, 1992.

Verslagboek van de vierde conferentie over literatuurdidactiek van de KU Nijmegen (sept. 1992).

DE STERCK, M., VAN BAVEL, M. (red.), *Leeswijzer 16 - 18*. Leuven, Infodok, (verschijnt in 1993).

Een verkenning voor het leesaanbod voor de derde graad.

GERITS, J., *Gesneden brood? Ideeën en modellen voor poëzie-onderwijs*. Leuven, Acco, 1985 (CD-reeks).

In uitgewerkte lesschema's worden de belangrijkste facetten van de naoorlogse Nederlandse poëzie toegelicht.

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

Wetenschappelijke benadering van het fenomeen jeugdliteratuur vanuit verschillende invalshoeken.

JANSSENS, M. e.a. (red.), *Geboekstaafd. Vlaamse prozaschrijvers na 1945*. Leuven, Davidsfonds, 1988.

Handig alfabetisch geordend overzicht van leven en werk van bijna honderd Vlaamse auteurs.

KRAAIJEVELD, R., *Literatuur lezen in de tweede fase*, Thieme, Zutphen, 1996

MULDER, J., *Literatuur in het studiehuis*, Thieme, Zutphen, 1997

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

Leerlinggericht naslagwerk. Onmisbaar in elke schoolbibliotheek.

Kritisch lexicon van de Nederlandstalige literatuur na 1945. Alphen-aan-de-Rijn/Groningen, Samsom/ Wolters-Noordhoff, vanaf 1980.

Losbladig naslagwerk dat overzichtelijk gerubriceerde, doorlopende informatie geeft over Nederlandstalige auteurs.

Lexicon van de jeugdliteratuur. Alphen-aan-de-Rijn/Groningen, Samsom/Wolters-Noordhoff, vanaf 1982.

Losbladig naslagwerk dat niet alleen Nederlandse en buitenlandse auteurs en illustratoren behandelt, maar ook een groot aantal algemene trefwoorden bevat.

Lexicon van literaire werken. Groningen, Wolters-Noordhoff, vanaf 1989.

Losbladig naslagwerk waarin de belangrijkste Nederlandstalige werken van deze eeuw worden besproken (romans, poëzie en toneel).

Literatuurgeschiedenis in 40 lessen, Wolters-Noordhoff

SCHUT, B, BOVEN, J., DE ZANGER, J., *Lezen en kijken, Audiovisuele en andere ongebruikelijke middelen bij het literatuuronderwijs Nederlands*. Den Haag, NBLC, 1990.

SCHUT, B., DE ZANGER, J., *Kijk eens naar literatuur. Lessuggesties voor literatuuronderwijs Nederlands met audiovisuele middelen*. Den Haag, NBLC, 1991.

Catalogus van audiovisuele middelen voor het literatuuronderwijs en suggesties voor het gebruik ervan in de klas.

STURM, J. (red.), *Letteren leren lezen* (DCN-cahier), Purmerend, Muusses, 1974.

Bundel artikelen over literatuur- en lectuurlessen in het voortgezet onderwijs.

VAN ASSCHE, A. (red.), *Literatuurgeschiedenis op school?* Leuven, Acco, 1988.

Theoretische overwegingen en suggesties voor de lespraktijk in verband met literatuurgeschiedenis.

VAN ASSCHE, A. (red.), *Karakters en personages in de literatuur*. Leuven, Acco, 1989.

Theoretische benaderingen en praktische lessuggesties voor het bespreken van karakters in verhalende en poëtische teksten.

VAN GORP, H. e.a., *Lexicon van literaire termen*. Leuven, Wolters, 1991 (5e druk).

Alfabetisch lexicon van theoretische begrippen, stromingen en genres, retorische procédés en stijlfiguren.

VAN GORP, H., DE GEEST, D. (red.), *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*. Leuven/Amersfoort, Acco, 1992.

In dit gedenkboek worden vijf belangrijke bijdragen van wijlen Armand van Assche gebundeld over literatuurdidactiek en empirische literatuurstudie. Daarna volgen een aantal essays van collega's en vrienden, onder meer over literatuur op school, literaire competentie en het leesgedrag van adolescenten.

VOS, J., *Feit en fictie. Over de didactiek van het jeugdboek in de klas*. Purmerend, Muusses, 1981.

Handboek voor de lerarenopleiding.

VOS, J., *Jeugdliteratuur. Didactiek en methodiek*. Leiden, Martinus Nijhoff, 1988.

Overzicht van didactische standpunten, aangevuld met lesvoorbeelden.

Werkgroep Ufsal-Docebo, *Roman en onderwijs*. Leuven, Acco, 1979.

Nieuwe benaderingswijzen van de roman in het onderwijs.

Werkgroep Ufsal-Docebo, *Poëzie in het onderwijs*. Leuven, Acco, 1984.

Nieuwe benaderingswijzen van de poëzie en lessuggesties.

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 groot aantal lectuursteekkaarten van geschikte recente boeken voor de klaspraktijk.

ZWITSERLOOD, Fr. (red.), *Historische teksten in de klas* (DCN-cahier), Den Bosch, Malmberg, 1986.

Verzameling artikelen over het gebruik van historische teksten in het literatuuronderwijs.

4.7.6 Theater, dramatische werkvormen en expressie

BARTELSMAN, J.C., *Drama en pedagogie. Een pedagogische toepassing van dramatische vormgeving in schoolverband*. Leiden, Martinus Nijhoff, 1986.

BARTELSMAN, J.C., *Drama in de school. Een onderzoek naar de pedagogische waarde van dramatische vormgeving in schoolverband*. Utrecht, Instituut voor Theaterwetenschap, 1982.

BLOM, J. e.a., *Richtlijnen voor het toepassen van rollenspel, Handboek voor toepassing van onderwijspraktijk*. nr. 8, 1980.

STANLEY, S.M., *Drama door improvisatie*. Nijkerk, Intro, 1983.

VAN DAM, H., *Drama. Een handboek voor dramatische vorming*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981.

VAN DEN BERGH, H., *Teksten voor toeschouwers*. Muiderberg, Coutinho, 1983.

5 Module: Opfris Engels, OPF (80 It)

Administratieve code: M AV 137

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 3de graad ASO.

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> (steeds in cursief!), 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- de hoofdgedachte achterhalen- een spontane mening/appreciatie vormen- de gedachtegang volgen- relevante informatie selecteren	BCL01	Informatieve teksten zoals: <ul style="list-style-type: none">- nieuwsitems- mededelingen- uiteenzettingen Prescriptieve teksten zoals: <ul style="list-style-type: none">- publieke aankondigingen- instructies- reclameboodschappen Argumentatieve teksten zoals: <ul style="list-style-type: none">- discussie- betoog	Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none">- In een hen aangeboden keuzelijst selecteren de cursisten de kerngedachte die het best met de tekst overeenstemt- Bij het beluisteren van een betoog noteren de cursisten in het kort de aangehaalde argumenten

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
Op structurerend niveau De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> – de gesprekspartner voldoende begrijpen om deel te nemen aan een rechtstreeks en telefonisch gesprek – informatie uit (door beeldmateriaal ondersteunde) informatieve teksten op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen 	BCL02		Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> – Cursisten voeren een telefoongesprek met een Engels bedrijf, Toerist Office,... en vragen informatie over toegangsprijzen, openingsuren ... – Een cursist begrijpt de gesprekspartner voldoende om tijdens een videoconferentie de conversatie gaande te houden.
De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> – informatie uit (door beeldmateriaal ondersteunde) informatieve teksten op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen 	BCL03	Eenvoudig geformuleerde en eenvoudig gestructureerde, door beeldmateriaal ondersteunde informatieve teksten zoals: <ul style="list-style-type: none"> – een nieuwsitem – een documentaire Eenvoudig geformuleerde en eenvoudig gestructureerde door beeldmateriaal ondersteunde narratieve teksten zoals: <ul style="list-style-type: none"> – een reisverhaal – een reportage – een filmfragment – een feuilletonfragment 	Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> – Na het beluisteren van een nieuwsuitzending noteren de cursisten bondig de hoofdonderwerpen en wat erover gezegd wordt.
De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> – de functionele kennis die nodig is voor het uitvoeren van de luistertaak gebruiken. 	BCL04	Luistertaak <ul style="list-style-type: none"> – Vorm – Betekenis – Reële gebruikscontext van woorden – Reële gebruikscontext van grammaticale constructies 	Hier gaat het om het bewust, in een authentieke context, inzetten van kennis van: <ul style="list-style-type: none"> - Woordenschat en grammatica Voorbeeld 1: De cursisten begrijpen nuances uitgedrukt door modals, zoals must, may, should ...

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"> - m.b.t.: <ul style="list-style-type: none"> • uitspraak, • spreekritme • intonatiepatronen • de socio-culturele diversiteit binnen de Engelstalige/ Engelssprekende wereld 	<ul style="list-style-type: none"> - Intonatie: Voorbeeld 2: De cursisten beluisteren een fragment en duiden het intonatiepatroon aan Voorbeeld 3: De cursisten onderscheiden vraagzinnen van affirmatieve zinnen - Sociaal- culturele diversiteit Voorbeeld 4: De woordkeuze (formeel-informeel taalgebruik) helpt bij het interpreteren van de sociaal-culturele gesprekscontext. De cursisten duiden aan of een gesprek bijv. gevoerd wordt tussen een werkgever en een werknemer, tussen een student en zijn leraar of tussen twee studenten.
De cursisten kunnen: Bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun luistertaken: <ul style="list-style-type: none"> - zelfstandig leerstrategieën toepassen die het bereiken van het luisterdoel bevorderen 	BCL05	Relevante kennis i.v.m. inhoud oproepen en gebruiken Het luisterdoel bepalen De tekstsoort herkennen Hypothesen en luisterverwachtingen vormen Het luistergedrag afstemmen op het luisterdoel Zich niet laten afleiden door het feit dat ze in een klankstroom niet alles kunnen begrijpen Belangrijke informatie noteren Hun functionele kennis inzetten en deze tegelijkertijd uitbreiden	Voorbeeld 1: Om cursisten de gewoonte bij te brengen voorspellend te luisteren, onderbreekt de leraar de videoband/ DVD of audiocassette/cd/... een aantal keer en vraagt de cursisten het verdere verloop te voorspellen. Of, hij een interview laat de leraar een vraag beluisteren en de cursisten gissen welk antwoord ze zullen horen. Voorbeeld 2: Cursisten vergelijken hun notities in functie van de beluisterde tekst qua volledigheid en overzichtelijkheid. Voorbeeld 3: Na het beluisteren van de tekst overleggen de cursisten over de tekstsoort: gaat het om een interview of een luisterverhaal.

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
		Vertrouwd zijn met elementaire omgangsvormen Vertrouwd zijn met non-verbaal gedrag Het taalgebruik van de spreker inschatten Vertrouwd zijn met het eigene van de spreektaal	Voorbeeld 4: Via het bekijken van verschillende videofragmenten krijgen cursisten de kans om vertrouwd te raken met formeel en informeel taalgebruik. Voorbeeld 5: Via bekijken van geselecteerde videofragmenten (zonder en daarna met geluid) krijgen cursisten de kans om vertrouwd te raken met non-verbaal gedrag, zoals: <ul style="list-style-type: none"> - Gebaren - mimiek
De cursisten kunnen communicatiestrategieën aanwenden. Dit betekent dat ze: <ul style="list-style-type: none"> - kunnen zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent - verzoeken om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen, iets in andere woorden te zeggen - vragen om iets te spellen of iets op te schrijven - zelf iets herhalen om te verifiëren of ze de ander goed begrepen hebben - gebruik maken van beeldmateriaal, context en redundantie 	BCL06		Alle luistertaken kunnen vereenvoudigd worden door het aanbieden van visueel materiaal en context. Voorbeeld 1: De cursisten gebruiken de gepaste formule om te zeggen dat ze iets niet begrijpen. Voorbeeld 2: De leraar laat een gefilmd toneelfragment beluisteren, zonder dat de cursisten de beelden zien. Nadien komt het fragment integraal.

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
De cursisten kunnen de nodige bereidheid opbrengen om: <ul style="list-style-type: none"> – belangstelling op te brengen voor wat de spreker zegt – grondig en onbevooroordeeld te luisteren – luisterconventies te respecteren – zich in te leven in de socio-culturele wereld van de spreker – ook buiten de klascontext te luisteren naar Engelse teksten 	BCL07		Voorbeeld De cursisten documenteren in een portfolio hoe ze ook buiten de school in contact komen met de vreemde taal. Ze voegen de teksten toe van de liedjes die ze waarderen of de programmaboekjes van de films die ze zagen. In het portfolio noteren de cursisten hun vorderingen qua luistervaardigheid.
	BCLT01 BCLT02 BCLT03 BCLT04 BCLT05	Tekstkenmerken voor luisteren De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken ze hebben voornamelijk te maken met de eigen belevingswereld, maar af en toe ook met onderwerpen van meer algemene aard. <ul style="list-style-type: none"> – doorgaans redundante informatie, vrij concreet, maar kunnen tevens impliciete informatie bevatten – in een normaal spreektempo gebracht en goed gearticuleerd – niet al te complex geformuleerd en gestructureerd – ze vertonen weinig afwijking t.o.v. de standaardtaal 	

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
2. SPREKEN			
Op beschrijvend niveau De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> – informatie geven over zichzelf, hun omgeving en hun leefwereld en soortgelijke informatie vragen – een beluisterde en gelezen informatieve tekst navertellen – een spontane mening/appreciatie geven over een vertrouwd onderwerp Op structurerend niveau De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> – een gelezen informatieve tekst samenvatten – verslag uitbrengen over een eigen ervaring, een situatie en een gebeurtenis – de cursisten kunnen deelnemen aan een rechtstreeks of telefonisch gesprek 	BCS01 BCS02 BCS03 BCS04 BCS05 BCS06	Diverse onderwerpen Informatieve tekst Informatieve tekst Verslag Telefoongesprek	Voorbeeld 1: informatiespel Cursisten interviewen een paar klasgenoten en noteren de prettige of onverwachte nieuwtjes. Nadien rapporteren ze voor de klas. Voorbeeld 2: Twee cursisten lezen (of beluisteren) een verschillende tekst en vertellen de inhoud zo goed na dat hun buur op den duur even veel over het onderwerp weet als zij. Voorbeeld 3: Cursisten vertellen wat ze belangrijk vonden in het actuele nieuws. Voorbeeld: Cursisten leren iets uit te leggen met behulp van transparanten of met een presentatieprogramma. Voorbeeld 4: De cursisten leren telefonisch eenvoudige informatie opvragen. Hoe laat begint de film? Waar vindt het concert plaats?
De cursisten kunnen de functionele kennis die nodig is voor het uitvoeren van de spreektaak/gesprekstaak, gebruiken: <ul style="list-style-type: none"> – bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun spreektaak/gesprekstaak leerstrategieën toepassen die het bereiken van het spreekdoel bevorderen – relevante voorkennis oproepen en gebruiken – informatie verzamelen, ook via elektronische hulpmiddelen – het spreekdoel bepalen 	BCS07 BCS08	Vorm Betekenis Reële gebruikscontext van woorden Grammaticale constructies Uitspraak Spreekritme Intonatiepatronen	Voorbeeld 1: Via helpende feedback van de medecursisten of van de leraar kunnen cursisten aan de weet komen dat ze te stil spreken of telkens weer een bepaalde fout maken. Voorbeeld 2: Cursisten leren aan te voelen dat specifiek taalgebruik misplaatst kan zijn (“I’m gonna...” ipv “I’m going to...”) Voorbeeld 3: De cursisten krijgen een onvolledige dialoog

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
			aangeboden en voeren de dialoog verder op basis van het hen aangeboden fragment. Voorbeeld 4: Als voorbereiding op een presentatie zoeken de cursisten informatie via het Internet en verwerken die in een dossier of in presentatiedia's Voorbeeld 5: Na het voeren van dialogen en gesprekken staan de cursisten bewust en expliciet even stil bij het 'hoe' van de boodschap. Ze trainen dus niet blind, maar zijn zich ervan bewust dat de boodschap beïnvloed wordt door 'hoe' je iets zegt en door de lichaamstaal. Dit kan bijvoorbeeld aan de hand van de volgende vragen: <ul style="list-style-type: none"> • wat wou ik bereiken (spreekdoel) • ben ik daarin geslaagd? Waarom (niet)? • Hoe heb ik dat gedaan/geformuleerd?
De cursisten kunnen communicatiestrategieën aanwenden: <ul style="list-style-type: none"> – gebruik maken van non-verbaal gedrag – het op een andere wijze zeggen – zeggen dat ze iets niet begrijpen, verzoeken om langzamer te spreken, zelf iets herhalen, iets aanwijzen, verifiëren of ze de andere begrepen hebben 	BCS09	Communicatiestrategieën	Voorbeeld1: 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. Voorbeeld 2: In een rollenspel oefenen de cursisten met standaardformules om de spreker beleefd te onderbreken, om iets te laten herhalen, om te zeggen dat ze iets niet begrepen hebben, enz.
De cursisten kunnen de nodige bereidheid opbrengen om: <ul style="list-style-type: none"> – het woord te nemen en deel te nemen aan een gesprek – de juiste keuze van woorden, woordvolgorde, 	BCS10		Voorbeeld 1: Via informele gesprekken in de klas via reflectie in het portfolio worden spreekbereidheid, durf, initiatief nemen bij het spreken gestimuleerd. Cursisten schrijven een persoonlijke reflectie of spreken met

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
<p>intonatie na te streven</p> <ul style="list-style-type: none"> – vormcorrectheid na te streven – in te zien dat goed luisteren een voorwaarde is om tot goed spreken te komen 			<p>elkaar over hun motivatie of angst bij het spreken.</p> <p>Voorbeeld 2: De cursisten houden bij hoe ze aan grammatica en woordenschatverwerving werken om vlotheid en nauwkeurigheid bij het spreken te verbeteren. Op een speciale fiche voor spreekvaardigheid houden de cursisten hun vorderingen in het oog. Dit gebeurt a.d.h.v. criteria die door de leerkracht tijdens hun spreken worden beoordeeld en aan de cursisten meegedeeld. (uitspraak, woordenschat, grammatica, vlotheid, inhoud boodschap).</p>
	BC ST01 BC ST02 BC ST03	Tekstkenmerken voor spreken De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken: <ul style="list-style-type: none"> – ze hebben voornamelijk te maken met de eigen belevingswereld met onderwerpen van meer algemene aard – niet al te complex maar wel begrijpelijk geformuleerd – vrij eenvoudig gestructureerd, worden reeds met een zekere vlotheid maar nog vrij langzaam uitgesproken, – bevatten reeds een aanzet tot gevarieerde intonatie – in een gesprek kan het al gaan om een relatief langere bijdrage 	
3. LEZEN			
Op beschrijvend niveau	BCR01	– informatieve teksten, zoals schema's,	Voorbeeld 1: De cursisten onderstrepen in de tekst of in een hen

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: <ul style="list-style-type: none"> – het globale onderwerp bepalen, de hoofdgedachte achterhalen, een spontane mening/appreciatie vormen, de gedachtegang volgen, relevante informatie selecteren, de tekststructuur en -samenhang 		tabellen, mededelingen, folders, formulieren, krantenartikels <ul style="list-style-type: none"> – informele boodschappen (brieven, e-mail), recensies – prescriptieve teksten, zoals instructies, opschriften, waarschuwingen, – gebruiksaanwijzingen, reclameboodschappen – argumentatieve teksten zoals een pamflet, een betoog 	aangeboden keuzelijst de kerngedachte die het best met de tekst overeenstemt. Voorbeeld 2: De cursisten onderstrepen in de tekst of in een hen aangeboden keuzelijst relevante elementen met betrekking tot argumentatie of tekstopbouw. Voorbeeld 3: De cursisten lezen een (persoons)beschrijving en gaan dan op zoek naar fouten of overeenkomsten in een afbeelding. Voorbeeld 4: 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. Voorbeeld 5: Na het lezen van verschillende tekstfragmenten bepalen de cursisten het tekstgenre: ze onderscheiden bijv. literaire en argumentatieve teksten.
Op structurerend niveau De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> – de informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen – de functionele kennis die nodig is voor het uitvoeren van de leestaak gebruiken 	BCR02 BCR03	<ul style="list-style-type: none"> – informatieve teksten, zoals krantenartikels, recensies – vorm, betekenis en reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies – spelling en interpunctie 	Voorbeeld 1: Op basis van een tekstschema ordenen de cursisten van de informatie van een tekst. Voorbeeld 2: Na het lezen van een reisverhaal stippen cursisten in een keuzelijst de voor hen boeiendste gebeurtenissen aan. Voorbeeld 3: De cursisten krijgen als taak de betekenis van een aantal verbogen/vervoegde woorden op te zoeken in een woordenboek.

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>Voorbeeld 4: De cursisten begrijpen nuances uitgedrukt door werkwoordstijden: gaat het om een verhaal in het heden, verleden, of om een futuristisch verhaal?</p> <p>Voorbeeld 5: De cursisten onderscheiden vraagzinnen van affirmatieve zinnen, herkennen de meervoudsvorm van substantieven.</p> <p>Voorbeeld 6: De cursisten maken een onderscheid tussen het taalgebruik in songteksten van verschillende genres.</p>
<p>De cursisten kunnen bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun leestaken leerstrategieën toepassen die het bereiken van het leesdoel bevorderen</p> <p>De cursisten kunnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – relevante kennis in verband met de inhoud oproepen en gebruiken – het leesdoel bepalen – de tekstsoort herkennen – de lay-out interpreteren (bijv.. subtitels) – het leesgedrag afstemmen op het leesdoel – zich niet laten afleiden door het feit dat ze in een tekst niet alle woorden begrijpen – belangrijke informatie aanduiden 	BCR04		<p>Voorbeeld 1: Om cursisten de gewoonte bij te brengen voorspellend te lezen, legt de leraar de cursisten een kort tekstfragment voor, waarvan zij het verdere verloop voorspellen.</p> <p>Voorbeeld 2: Voor het lezen van de tekst brainstormen de cursisten op basis van de volgende vragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wat weet je zeker over het onderwerp? – Wat weet je niet zeker of niet volledig? – Wat zou je willen weten? <p>Na het lezen van de tekst toetsen de cursisten wat al dan niet bevestigd of aangevuld wordt.</p> <p>Voorbeeld 3: De cursisten overleggen in groepjes over de tekstsoort (gaat het om een interview of om een luisterverhaal, om een krantenartikel of om een gedicht?) waarbij ze ook aangespoord worden om de lay-out van de tekst te interpreteren.</p> <p>Voorbeeld 4: De leraar stelt enkele zeer specifieke vragen over de tekst. De cursisten mogen de tekst maar enkele minuten overlopen om de gevraagde feitelijke</p>

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
De cursisten kunnen communicatiestrategieën aanwenden	BCR05	<ul style="list-style-type: none"> – de betekenis van ongekende woorden afleiden uit de context – doelmatig traditionele en elektronische hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen – gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal (foto's, cartoons, tabellen, schema's) 	<p>informatie te onderstrepen. (leren selectief lezen)</p> <p>De leestaken kunnen vereenvoudigd worden door het aanbieden van visueel materiaal en (tekst)context:</p> <p>Voorbeeld 1: 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 context. De cursisten duiden aan welke woorden ze nu wel begrijpen en vergelijken de resultaten met hun buur.</p> <p>Voorbeeld 2: De cursisten krijgen als taak de betekenis van een aantal verboden/vervoegde woorden op te zoeken in een (digitaal) woordenboek.</p> <p>Voorbeeld 3: De cursisten verbeteren hun zoekvaardigheid op internet door het starten van verschillende zoekrobots (meta-search) en door het verfijnen van hun zoekopdracht.</p>
De cursisten kunnen de nodige bereidheid opbrengen om: <ul style="list-style-type: none"> – zich te concentreren op wat ze willen vernemen – grondig en onbevooroordeeld te lezen – zich in te leven in de socio-culturele wereld van de schrijver – ook buiten de klascontext Engelse teksten te lezen – te reflecteren op hun eigen leesgedrag 	BCR06		<p>Voorbeeld 1: Indien mogelijk kan de leraar aandacht vragen voor het portfolio en wat er als lectuurverslag in verschenen is. Op die manier kunnen cursisten hun leesactiviteiten vergelijken en elkaar stimuleren om meer of eens iets anders te lezen.</p> <p>Voorbeeld 2: Door het lezen en vergelijken van een gedicht of liedjestekst krijgen cursisten een kans om vertrouwd te geraken met de lyrische component van bepaalde tekstsoorten en ze te appreciëren</p>
		<p>Tekstkenmerken voor lezen</p> <p>De te lezen teksten vertonen de volgende kenmerken:</p>	

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
	BC RT01 BC RT02 BC RT03	<ul style="list-style-type: none"> – ze hebben voornamelijk te maken met de eigen belevingswereld maar ook af en toe met onderwerpen van meer algemene aard – ze geven doorgaans redundante informatie en zijn vrij concreet, maar kunnen ook impliciete informatie bevatten – ze zijn niet al te complex geformuleerd en gestructureerd 	
4 SCHRIJVEN			
<p>Op beschrijvend niveau</p> <p>De cursisten kunnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – een spontane mening/appreciatie verwoorden over een vertrouwd onderwerp <p>Op structurerend niveau</p> <p>De cursisten kunnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – een gelezen informatieve tekst samenvatten – een verslag schrijven over een eigen ervaring, een situatie, een gebeurtenis – een korte mededeling, een brief en een e-mail schrijven 	BC W01 BC W02 BC W03 BC W04		<p>Voorbeeld 1: Hoe zit het kattenbelletje eruit dat je op de tafel van je Engelse host-family achterlaat om te laten weten dat je pas om 1 uur 's morgens thuis zal zijn?</p> <p>Voorbeeld 2: De cursisten brengen informatie uit de tekst in een door de leerkracht aangeboden schema over.</p> <p>Voorbeeld 3: Na een studiereis of een uitwisselingsproject schrijven de cursisten een summier verlag met een aantal highlights in chronologische volgorde.</p> <p>Voorbeeld 4: Cursisten sturen hun huiswerk als emailbijlage op naar hun leraar.</p> <p>Voorbeeld 5: De cursisten kunnen een brief schrijven aan de hand</p>

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
De cursisten kunnen <ul style="list-style-type: none"> – de functionele kennis die nodig is voor het uitvoeren van de schrijftaak, gebruiken 	BC W05	<ul style="list-style-type: none"> – vorm, betekenis, reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies – spelling en interpunctie 	van een aangeboden schema. Voorbeeld 1: Uit een tekst worden alle leestekens verwijderd. De taak bestaat erin passende leestekens in te voegen die de leesbaarheid van de tekst verbeteren.
De cursisten kunnen bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun schrijftaken leerstrategieën toepassen die het bereiken van het schrijfdoel bevorderen	BC W06	<ul style="list-style-type: none"> – relevante voorkennis oproepen en gebruiken – rekening houden met het doelpubliek – informatie verzamelen, ook via elektronische hulpbronnen – een schrijfplan opstellen – passende lay-out gebruiken 	Voorbeeld 1: De cursisten krijgen een aantal kerngedachten aangeboden en schrijven op basis hiervan een tekst met betekenisvolle lay-out. Voorbeeld 2: Cursisten werken in groep aan een dossier. Per twee zoeken ze informatie op het internet en bewaren (kopiëren en plakken) relevante informatie in een digitaal tekstbestand. Zij selecteren en verwerken de informatie daarna in een coherente tekst die bewaard wordt in de gezamenlijke dossiermap op een server.
De cursisten kunnen communicatiestrategieën aanwenden	BC W07	<ul style="list-style-type: none"> – traditionele en elektronische hulpbronnen raadplegen – bij het schrijfproces gebruik maken van mogelijkheden van ICT – het juiste woord vragen of opzoeken 	Voorbeeld 1: Cursisten maken kennis met digitale hulpmiddelen als grammaticacontrole of shortcurts voor on-line woordenboeken. Via de ALT-toets activeren Atomica bijvoorbeeld en vinden zo de betekenis of schrijfwijze van een Engels woord.
De cursisten kunnen de nodige bereidheid opbrengen om: <ul style="list-style-type: none"> – geschreven teksten kritisch na te lezen op vorm en inhoud en om van vroegere fouten te leren – zorg te besteden aan de presentatie van hun geschreven teksten – desgevallend de schrijfwijze van een woord op te zoeken 	BC W08		Voorbeeld 1: Cursisten krijgen een aantal informele zinnen en herschrijven ze in een formele stijl, of omgekeerd. Voorbeeld 2: Cursisten krijgen een doorlopende tekst aangeboden waaruit, titels, structuurmarkeerders en paragrafen verdwenen zijn. Zij trachten de paragrafen te herstellen en zinvolle titels erboven te schrijven.

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
			Voorbeeld 3: Cursisten maken zich de gewoonte eigen om hun digitaal geschreven teksten met een spellingchecker te corrigeren.
Tekstkenmerken voor schrijven De cursisten kunnen de te schrijven teksten vertonen de volgende kenmerken: <ul style="list-style-type: none"> – ze hebben voornamelijk te maken met de eigen belevingswereld maar ook af en toe met onderwerpen van meer algemene aard – ze zijn vrij eenvoudig geformuleerd en vrij overzichtelijk opgebouwd 	BC WT01 BC WT02		

5.4 Methodologische wenken

5.4.1 Algemene 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 taak 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 weerhouden, 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
structurend 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" (structurend spreken), zal ook bekwaam zijn "iets na te vertellen" (beschrijvend spreken). Wanneer in de derde graad een hoger verwerkingsniveau wordt aangegeven, bijv. 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.

De leerinhouden zijn geen doel op zich maar staan ten dienste van het verwerven van de taalvaardigheid die het leerplan vooropstelt. Deze vaardigheden kunnen betrokken worden op een brede waaier van onderwerpen. Ook de soorten teksten beslaan een breed gamma, inclusief hypertext.

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

sociale communicatie op het werk (bijv. solliciteren), leefomstandigheden (bijv. toekomstbeelden), gezondheidsvoorzieningen (bijv. gezondheid en welvaart), consumptie (bijv. geld en sociale omstandigheden) ...

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

Opfris Engels
<ul style="list-style-type: none">• Akkoord gaan en niet akkoord gaan <i>Of course. I agree. Certainly.</i> <i>That's correct. I think you're right.</i> <i>I think you're right but you can't deny.....</i> <i>That's an interesting point of view but</i> <i>You may be right, on the other hand.....</i> <i>Maybe, but.....</i> <i>Yes, up to a point, but.....</i> <i>In a way, yes, but.....</i> <i>Of course not. I don't agree I disagree.</i> <i>I don't think so.</i> <i>Rubbish. Nonsense.</i>• Van onderwerp veranderen <i>Oh, by the way.....</i>• Terug naar het onderwerp van discussie gaan <i>That's irrelevant. We're talking about.....</i> <i>I'm sorry, but I think you're missing the point.</i>• Uitdrukken dat je iets niet begrijpt. <i>I fail to see....</i> <i>I'm afraid I don't understand.</i> <i>What are you trying to say?</i>• Onzekerheid uitdrukken <i>I may be wrong, but.....</i> <i>If I remember correctly.....</i> <i>If I'm not mistaken.....</i>• Zekerheid uitdrukken <i>It's certain / obvious / clear that.....</i> <i>I'm sure that.....</i>• Aandacht vragen <i>Excuse me. I'd like to point out.....</i>

Op grond van de beginsituatie wordt in deze module al op een iets complexer verwerkingsniveau gewerkt dan in de module ASO2 Engels 3, met iets complexere tekstsoorten en taaltaken.

De verwerking gebeurt zowel op het beschrijvende en het structurerende niveau en evenzeer op het beoordelende niveau. *'De teksten hebben een taalgebruik dat occasioneel variaties in stijl en register bevat.'* *'Het spreektempo is redelijk vlot.'*

Er wordt, in de tekstproductie van de cursisten, al een zekere graad van accuraatheid nagestreefd met betrekking tot de zinsbouw in het algemeen en het correct refereren aan de tijd in het bijzonder.

De criteria die de moeilijkheidsgraad voor het taalleren aangeven, onder rubriek 2 'uitgangspunten', kunnen m.b.t. de moeilijkheidsgraad van de leerplandoelen voor de module Opfris Engels als volgt in beeld worden gebracht.

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

ASO ₂ Opfris Engels	ASO ₂ Eng 1,2,3	ASO₃ Opfris Engels	ASO ₃ Engels 1	ASO ₃ 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.

Uiteraard worden de minder moeilijke tekstsoorten en taaltaken niet uitgesloten.

tekstsoort	moeilijkheidsgraad	taaltaak		
		luisteren - lezen	spreken	schrijven
informatieve teksten	(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 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	(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	(3) niet al te complex	1-7 (-8)	1-7 (-10)	1-7 (-9)
narratieve teksten door beeldmateriaal ondersteund	(3) niet al te complex	1-7 (-8)	1-7 (-10)	1-7 (-9)

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

5.5 Evaluatie¹

5.5.1 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 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:

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.

- 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, morfo-syntaxis, fonetiek
- kenniselementen en inzichten in de culturele component.

5.5.2 Criteria voor het opstellen van een adequate toets²

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.

² 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.
- *Make your own language tests: A practical guide to writing language performance tests* / Brendan J. Carroll; Patrick J. Hall.- Oxford: Pergamon, 1985.- 172 p.-
- *Language testing in practice: Designing and developing*
- *useful language tests* / Lyle F. Bachman; Adrian S. Palmer.- Oxford: University Press, 1997.- 2^e dr.- 377p.- (Oxford applied linguistics; 1997:2).- ISBN 0-19-437148-4

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 (bijv.: woordenboek, illustraties enz.). 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.

5.5.3 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 objectiveerbaar?

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 enz.

5.5.4 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.

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.

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

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

5.5.5 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 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.

1. 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
3. vervolledigen van een zin, een sequentie, een repliek
4. situatiebeoordeling
6. meerkeuzevragen
6. sorteren en associëren
7. een samenvatting of een schema maken
8. 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.

2. 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): 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...

1. Toetsvormen

Volgende toetsvormen kunnen in aanmerking komen:

1. juist of fout
2. vervollediging van een zin, een sequentie, een repliek
3. situatiebeoordeling
4. meerkeuzevragen
5. sorteren en associëren
bijv.: headlines met paragrafen of korte artikels verbinden
6. reconstrueren
7. taalgerichte opdrachten: Hoe formuleert de tekst de volgende gedachte:..
8. matching: vocabulaire: woorden in de tekst waarvan de definities gegeven worden
9. samenvatting of schema maken
10. 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.

2. 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 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 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.

1. 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.

Zo heb je onder andere

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
- rollenspel: 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.
- zoek de verschillen: 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.

2. 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
- 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.

3. Voorbeelden van evaluatieschema's:

Voorbeeld 1

Deze evaluatieschaal werd ontworpen door J.-CL. Mothe.³

Prononciation

5 aucun accent étranger

4 presque pas d'accent étranger

3 accent prononcé

2 accent très prononcé

1 parfois très difficilement compréhensible - malentendus occasionnels

³ 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

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

Voorbeeld 3

Hieronder volgt nog een voorbeeld van een evaluatieschema⁴ 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	

⁴ Tagliante, C., *Tests de Niveau en Français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1998.

Voorbeeld 4

De volgende, subjectievere, evaluatieschaal werd ontworpen door Carrol⁵

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.
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

1. 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.d.h.v. een aantal opgegeven woorden
- tekstvorming a.d.h.v. een aantal opgegeven woorden
- zinnen afmaken
- een ontbrekend (weggeknipt) zijdeel van een tekst aanvullen
- vragen over een tekst laten beantwoorden

⁵ 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.-

- 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 (bijv.: herhaald gebruiken van faire, dire...)
- correspondentie (dagelijkse correspondentie, vraagbrieven, gelegenheids 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 schrijfoopdrachten te geven i.p.v. om de maand of 2 maanden een groot "opstel" of "verhandeling"

2. 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.

3. voorbeelden van evaluatieschema's⁶:

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 6

⁶ Tagliante, C., *Tests de Niveau en Français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1998.

Lexique (vocabulaire)	0	1	2	3	4
-----------------------	---	---	---	---	---

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 pou 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
Lexique (vocabulaire)			0	1	2	
Degré d'élaboration des phrases			0	1	2	

Voorbeeld 3

De volgende, subjectievere, evaluatieschaal werd ontworpen door Carroll⁷

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

⁷ 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.-

	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 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.

5.5.6 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. Al was het maar om de cursisten te motiveren ook hieraan aandacht te schenken.

1. Voorbeelden van te evalueren leerstrategieën zijn:

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

2. 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.

3. 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 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.

4.0. 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.

4.1. 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.

4.2. 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.

4.3. 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.

5.6 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.

5.7 Bibliografie⁸

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.

5.7.1 Algemeen

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 leerproblemen 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.

⁸ Deze lijst werd overgenomen van het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs en hier en daar aangevuld.

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. en HILL, J., *Practical Techniques for Language Teaching*, Hove: Language Teaching Publications 1992, 136.

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, 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, J.L.M., *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'.

5.7.2 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).

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.

5.7.3 Luisteren

ANDERSON, A. en 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'.

5.7.4 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)

5.7.5 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., 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.

5.7.6 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. en 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 schrijftactiviteiten 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 deelvaardigheden behandeld (schrijfdoel, onderwerp; zin, alinea, cohesie; stijsoorten), telkens met lesvoorbeelden; de tweede helft is een (ook weer met voorbeelden geïllustreerde) typologie van schrijfoefeningen (familiarisation, controlled writing, guided writing, free writing).

5.7.7 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.bijv.. computer). Een aantal verrassend ongewone 'regel'formuleringen. Zal velen nog vreemd aandoen, maar boeiend en uitdagend voor exploratief leren (voor de leerkracht Engels op de eerste plaats).

FRANK, C. en 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. en 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 activiteitentypering.

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

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

HILL, J., HURST, R., LEWIS, M., BLISSET, C., HALLGARTEN, K., *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 laatst vermelde 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 spelmateriaal. 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 taalonderricht. 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'

5.7.8 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 aanleerniveaus. 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 verwijzwoorden 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 reëel 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.

5.7.9 Cultuur

BYRAM, M. en MORGAN, C., e.a., *Teaching and Learning Language and Culture*, Clevedon: 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 alndere vreemde talen waaronder Engels.

TOMALIN, B. en STEMPLESKI, 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.

5.7.10 Literatuur

COLLIE, J. en 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. en 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. en 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 3^{de} graad.

5.7.11 Media

GERNGROSS, G. en 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. en 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 de hele gamma van taalactiviteiten. De laatste 35 pp. geven advies over verzamelen en beheren van 'visuals'.

5.7.12 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. en 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. en 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.

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

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.- 2e dr.- 377p.- (Oxford applied linguistics; 1997:2).- ISBN 0-19-437148-4

5.7.13 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.

6 Module: OPF, Opfris Frans (80 It)

Administratieve code: M AV 138

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 3e graad ASO

6.2 Beginsituatie

De cursist kan met beperkte talige middelen communiceren in de meest vertrouwde, eenvoudige talige situaties. Hij kan 'de hoofdzaken begrijpen van vertrouwde onderwerpen die geregeld opduiken in onder meer de werksituatie, school en ontspanning, op voorwaarde dat deze onderwerpen in klare standaardtaal zijn geformuleerd'. Hij kan zich uit de slag trekken in de meest eenvoudige talige situaties die zich voordoen in onder meer de werksituatie, de schoolsituatie en in de ontspannings sfeer

6.3 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

6.3.1 Luistervaardigheid

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Pedagogisch-didactische wenken
Op beschrijvend niveau			
De cursisten kunnen het globale onderwerp bepalen, de hoofdgedachte achterhalen, de gedachtegang volgen, een spontane mening vormen, relevante informatie selecteren en beoordelen bij eenvoudig geformuleerde en gestructureerde teksten.	L01	<ul style="list-style-type: none">– informatieve teksten zoals o.a. nieuwsitems, documentaire, mededelingen, uiteenzettingen, weerberichten, toeristische informatie– prescriptieve teksten zoals publieke aankondigingen, instructies, reclameboodschappen, recepten, waarschuwingen– argumentatieve teksten zoals een betoog	In een aangeboden keuzelijst selecteren de cursisten de kerngedachte die het best met de tekst overeenkomt.
Op structurerend niveau			
De cursisten kunnen de informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen bij eenvoudig geformuleerde door beeldmateriaal ondersteunde teksten.	L03	<ul style="list-style-type: none">– informatieve teksten zoals o.a. nieuwsitems, documentaire, mededelingen, uiteenzettingen, weerberichten, toeristische informatie	Tijdens de luisteractiviteit ordenen de cursisten een serie kernzinnen die de inhoud van de tekst vereenvoudigd weergeven. De cursisten brengen informatie uit

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Pedagogisch-didactische wenken
			de tekst in een al dan niet door de leerkracht aangeboden schema over.
De cursisten kunnen de gesprekspartner voldoende begrijpen. Om deel te nemen aan een rechtsreeks en telefonisch gesprek.	L02	– informatieve teksten zoals o.a. telefoongesprek	Cursisten spelen een rollenspel en begrijpen elkaar voldoende om het gesprek gaande te houden.
<p>De teksten</p> <ul style="list-style-type: none"> – hebben voornamelijk te maken met de eigen belevingswereld, maar af en toe ook met onderwerpen van meer algemene aard (LT01) – geven doorgaans redundante informatie en zijn vrij concreet, maar kunnen tevens impliciete informatie bevatten (LT02) – worden in een normaal spreektempo gebracht en zijn goed gearticuleerd (LT03) – zijn niet al te complex geformuleerd en gestructureerd (LT04) – vertonen weinig afwijking t.o.v. de standaardtaal (LT05) 			
De cursisten kunnen zelfstandig de functionele kennis, noodzakelijk voor het uitvoeren van de luistertaak, gebruiken. (L04) m.b.t. vorm, betekenis en reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies m.b.t. uitspraak, spreekritme en intonatiepatronen			de cursisten begrijpen nuances uitgedrukt door werkwoordstijden
De cursisten kunnen bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun luistertaken zelfstandig leerstrategieën toepassen die het bereiken van het luisterdoel bevorderen. Dit betekent dat ze:	L05	<ul style="list-style-type: none"> – min of meer eenvoudige informatieve teksten nieuwsitems, documentaire, mededelingen, uiteenzettingen, weerberichten, toeristische informatie – min of meer eenvoudige prescriptieve teksten zoals publieke aankondigingen, instructies, reclameboodschappen, recepten, waarschuwingen 	Om cursisten de gewoonte bij te brengen voorspellend te luisteren, onderbreekt de leerkracht de video of cassette en vraagt de cursisten het verdere verloop te voorspellen. Cursisten vergelijken hun notities in functie van de beluisterde tekst qua volledigheid en overzichtelijkheid. Na het beluisteren van de tekst overleggen de cursisten over de tekstsoort.

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Pedagogisch-didactische wenken
<p>De cursisten kunnen communicatiestrategieën aanwenden.</p> <p>De cursisten kunnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat het betekent – verzoeken om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen, iets in andere woorden te zeggen – vragen om iets te spellen of iets op te schrijven – gebruik maken van beeldmateriaal, context en redundantie – zelf iets herhalen om te verifiëren of de ander goed begrepen werd 	L06		Alle luistertaken kunnen vereenvoudigd worden door het aanbieden van visueel materiaal en de context.
<p>De cursisten zijn bereid:</p> <ul style="list-style-type: none"> – belangstelling op te brengen voor wat de spreker zegt – grondig en onbevooroordeeld te luisteren; – luisterconventies te respecteren; – zich in te leven in de socio-culturele wereld van de spreker; – ook buiten de klascontext te luisteren naar Franse teksten. 	L07		

Inhoud

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.

- les goûts
- téléphoner
- faire rendez-vous
- loisirs - jeux - sports
- demander et indiquer le chemin
- les métiers - les professions
- le corps humain
- la technologie

6.3.2 Spreken – gesprekken voeren

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Pedagogisch-didactische wenken
Op beschrijvend niveau			
De cursisten kunnen informatie vragen en geven over zichzelf, hun omgeving en hun leefwereld.	S01	Zie onderaan	Cursisten stellen aan elkaar vragen om meer over elkaar te weten te komen. Aan de hand van vragen (wie? wat? waar? wanneer? hoe?) brengen de cursisten verslag uit over een vakantiedag. Cursisten vertellen over eigen professionele ervaring.
Cursisten kunnen een beluisterde of gelezen tekst navertellen	S02	<ul style="list-style-type: none">- eenvoudige beluisterde informatieve en narratieve teksten- eenvoudige gelezen informatieve en narratieve teksten	De cursisten kunnen a.h.v vragen wie? wat? waar? waarom? wanneer? en hoe? de kern van een beluisterd verhaal weergeven.

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Pedagogisch-didactische wenken
Cursisten kunnen een mening of een appreciatie geven	S03	Eenvoudig beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten	De cursisten drukken hun mening uit over een gelezen of beluisterde uitspraak a.h.v een aantal opgegeven woorden of formuleringen. De cursisten zeggen welke van 2 getoonde afbeeldingen hen bevalt en motiveren hun keuze a.h.v. opgegeven formuleringen (parce que c'est plus... / moins...)
Op structurerend niveau			
De cursisten kunnen verslag uitbrengen	S05	over een eigen ervaring, situatie of belevenis.	De cursisten vertellen wat ze die dag gedaan hebben, doen of zullen doen ev. met behulp van ondersteunend materiaal. Aan de hand van vragen (wie? wat? waar? wanneer? hoe?) brengen de cursisten verslag uit over een vakantiedag. De cursisten vertellen over eigen professionele ervaring.
Cursisten kunnen een beluisterde of gelezen tekst samenvatten	S04	<ul style="list-style-type: none"> - eenvoudige beluisterde informatieve en narratieve teksten - eenvoudige gelezen informatieve en narratieve teksten 	Na het lezen of beluisteren van een tekst geven de cursisten een 5-tal kernwoorden -of zinnen op die de kerngedachten van de tekst bevatten.
De cursisten kunnen deelnemen aan een rechtsreeks of telefonisch gesprek	S06	<ul style="list-style-type: none"> - een eenvoudig rechtsreeks gesprek - een zeer eenvoudig telefoongesprek 	De cursisten stellen aan elkaar vragen om meer over elkaar te weten te komen. De cursisten kunnen aan de dienst inlichtingen van Belgacom of aan de bevolkingsdienst van Brussel de woonplaats en het telefoonnummer van een klant opvragen.

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Pedagogisch-didactische wenken
			De cursisten kunnen de openingsuren van het zwembad telefonisch opvragen.
Cursisten kunnen <ul style="list-style-type: none"> – bij het voeren van een gesprek inspelen op wat een gesprekspartner aanbrengt 		Zie onderaan	<i>De cursisten drukken uit of ze met de mening van een andere cursist al dan niet akkoord gaan a.h.v opgegeven formuleringen zoals “Je suis d’accord avec toi”. “Je ne suis pas d’accord avec toi’...</i>
De te produceren teksten <ul style="list-style-type: none"> – hebben te maken met de eigen belevingswereld en met onderwerpen van meer algemene aard (ST01) – worden begrijpelijk en met een zekere vlotheid uitgesproken en bevatten een aanzet tot gevarieerde intonatie (ST02) – in een gesprek kan het al gaan om een relatief langere bijdrage (ST03) 			
Cursisten kunnen functionele kennis gebruiken de nodig is voor het zo correct mogelijk uitvoeren van de spreektaal/gesprekstaak en hierbij reflecteren over taal en taalgebruik <ul style="list-style-type: none"> – m.b.t; vorm en betekenis en reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies – m.b.t. uitspraak, spreekritme en intonatiepatronen 	S07	Zie onderaan	Via helpende feedback van de andere cursisten of van de leraar komen cursisten na een rollenspel aan de weet welke taalfouten of gespreksfouten ze maken.
Cursisten kunnen bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun spreektaal/gesprekstaak strategieën toepassen die het bereik van het spreekdoel bevorderen: Leerstrategieën <ul style="list-style-type: none"> – relevante voorkennis i.v.m. de inhoud inzetten – informatie verwerven, ook via elektronische weg, en ze verwerken – gespreksdoel bepalen 	S08	Zie onderaan	De cursisten maken gebruik van passende lichaamstaal bij het voeren van gesprekken. De cursisten krijgen onvolledige zinnen aangeboden en vullen die verder aan op basis van een behandeld onderwerp in de les.

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Pedagogisch-didactische werken
Communicatiestrategieën De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> – gebruik maken van non-verbaal gedrag; – zeggen dat ze iets niet begrijpen, verzoeken om langzamer te spreken, om iets te herhalen, iets aan te wijzen, iets te spellen; – het op ene andere wijze zeggen. 	S09		
De cursisten zijn bereid <ul style="list-style-type: none"> – goed te luisteren om tot goed spreken te komen – het woord te nemen en deel te nemen aan en gesprek – lexicale en grammaticale correctheid na te streven – de juiste keuze van woorden, woordvolgorde, intonatie na te streven. 	S10	Zie onderaan	De cursisten houden bij hoe ze aan grammatica en woordenschat verwerving werken om vlotheid en nauwkeurigheid bij het spreken te verbeteren. Op een speciale fiche voor spreekvaardigheid houden de cursisten hun studievoortgang bij het spreken in het oog. Dit gebeurt a.h.v. criteria die door de leerkracht tijdens hun spreken worden beoordeeld en aan de cursisten worden meegedeeld (uitspraak, woordenschat, grammatica, vlotheid, inhoud boodschap)

Inhoud

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.

- spreken over
 - zichzelf
 - hobby,tijdverdrijf
 - beroep
 - weer en seizoenen
 - vervoer
 - zakgeld of geldbeheer

- iemand aanspreken,interviewen
- iemand overtuigen
- raad geven
- nieuws meedelen
- verbazing uiten
- mening geven,nuanceren
- iets of iemand beschrijven
 - huis
 - buurt
 - land
 - kleding
 - vervoer
 - uiterlijk, karakter van een persoon
- gesprekken voeren
 - telefoneren
 - winkelen
 - de weg uitleggen en vragen
 - restaurant/hotel bespreken
 - solliciteren

6.3.3 Lezen

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Pedagogisch-didactische wenken
Op beschrijvend niveau		–	
De cursisten kunnen zelfstandig volgende leestaken verrichten die relevant zijn voor de hiernaast vermelde tekstsoorten <ol style="list-style-type: none"> 1. het globale onderwerp bepalen 2. de hoofdgedachte achterhalen 3. een spontane mening of appreciatie vormen 4. de gedachtegang volgen 	R01	<ul style="list-style-type: none"> – van een niet al te complexe informatieve tekst zoals o.a.; mededeling, tabel, folder, informatieve boodschap, documentaire, nieuwsitem, uiteenzetting (taaltaken 1-t.e.m. -7) – van een niet al te complexe prescriptieve tekst 	<p><i>de cursisten onderstrepen in de tekst aangeboden keuzelijst de kerngedachte die het best met de tekst overeenstemt.</i></p> <p>De cursisten lezen een (persoons)beschrijving en gaan dan</p>

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Pedagogisch-didactische wenken
5. relevante informatie selecteren 6. tekststructuur en – samenhang herkennen		zoals o.a. instructie, opschriften en reclameboodschappen (publi-aankondigingen) (taaltaken 1 t.e.m. 6) – van een argumentatieve tekst zoals en pamflet, een betoog	op zoek naar fouten of overeenkomsten in een afbeelding.
Op structurerend niveau			
De cursisten kunnen de informatie op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen	R02	– informatieve teksten, zoals krantenartikels, recensies	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 teksten <ul style="list-style-type: none"> – hebben voornamelijk te maken met de eigen belevingswereld maar ook af en toe met onderwerpen van meer algemene aard (RT01) – zijn vrij concreet, maar kunnen ook impliciete informatie bevatten (RT02) – Zijn niet al te complex geformuleerd en gestructureerd (RT03) 			
De cursisten kunnen de functionele kennis die nodig is voor het uitvoeren van de leestaak, gebruiken <ul style="list-style-type: none"> – m.b.t. spelling en interpunctie; – m.b.t. vorm, betekenis en reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies. 	R03		De cursisten onderscheiden vraagzinnen van affirmatieve zinnen, herkennen de meervoudsvorm van substantieven. De leraar biedt een keuze tekstfragmenten aan met een bijhorend taakblad waarop cursisten de resultaten noteren van hun speurwerk naar verschillende taalregisters (formeel, informeel, 'jongerentaal') of verschillende tekstsoorten Na het lezen van verschillende tekstfragmenten bepalen de cursisten het tekstgenre: ze onderscheiden bijv.. artistiek-literaire en argumentatieve teksten.

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Pedagogisch-didactische wenken
			De cursisten zoeken verbogen/vervoegde woorden op in een woordenboek
<p>De cursisten kunnen bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun leestaken leerstrategieën toepassen die het bereiken van het leesdoel bevorderen</p> <p>De cursisten kunnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – relevante kennis in verband met de inhoud oproepen en gebruiken – het leesdoel bepalen – de tekstsoort herkennen – de lay out interpreteren – het leesgedrag afstemmen op het leesdoel – zich niet laten afleiden door het feit dat ze in een tekst niet alle woorden begrijpen – belangrijke informatie aanduiden 	R04		<p>Om cursisten de gewoonte bij te brengen voorspellend te lezen, legt de leraar de cursisten een kort tekstfragment voor, waarvan zij het verdere verloop kunnen voorspellen aan de hand van een aantal aangeboden mogelijkheden</p> <p>Voor het lezen van de tekst brainstormen de cursisten op basis van de volgende vragen:</p> <p>Wat weet je zeker over het onderwerp? Wat weet je niet zeker of niet volledig? Wat zou je willen weten?</p> <p>Na h</p> <p>De cursisten overleggen in groepjes over de tekstsoort (gaat het om een interview of om een luisterverhaal, om een krantenartikel of om een gedicht?) waarbij ze ook aangespoord worden de lay-out te interpreteren</p> <p>De leraar stelt enkele zeer specifieke vragen over de tekst. De cursisten overlopen de tekst om de gevraagde feitelijke informatie te onderstrepen (leren selectief lezen)</p>

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Pedagogisch-didactische wenken
Communicatiestrategieën De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none"> – hulpbronnen doelmatig raadplegen (traditionele en elektronische) – ondersteunend visueel materiaal gebruiken – de betekenis van ongekende woorden afleiden uit de tekst 	R05		De cursisten krijgen als taak de betekenis van een aantal woorden op te zoeken in een (digitaal) woordenboek De cursisten verbeteren hun zoekvaardigheid op het internet door het starten van verschillende zoekrobots (meta-search) en door het verfijnen van hun zoekopdracht
De cursisten zijn bereid: <ul style="list-style-type: none"> – de nodige leesbereidheid op te brengen en zich te concentreren op wat ze willen vernemen; – grondig en onbevooroordeeld te lezen; – zich in te leven in de socio-culturele wereld van de schrijver; – ook buiten de klascontext Franse teksten te lezen; – te reflecteren op hun eigen leesgedrag. 	R06		

Inhoud

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.

- les goûts
- téléphoner
- faire rendez-vous
- loisirs - jeux - sports
- demander et indiquer le chemin
- les métiers - les professions
- le corps humain
- la technologie

6.3.4 Schrijven

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Pedagogisch-didactische wenken
Op beschrijvend niveau			
Cursisten kunnen een spontane mening of appreciatie verwoorden over een vertrouwd onderwerp	W01	Zie onderaan	cursisten reageren in een kort en eenvoudig zinnetje op een gegeven appreciatie: "Moi, je trouve que c'est joli". - "Moi, je déteste cela".
Op structurerend niveau			
Cursisten kunnen berichten schrijven	W04	Zoals : <ul style="list-style-type: none"> - een korte mededeling - een eenvoudige brief - een e-mail 	Hoe ziet het kattenbelletje eruit dat je op de tafel van je Franse gastfamilie achterlaat om te laten weten dat je pas om 1 uur 's morgens thuis zal zijn? Cursisten kunnen een eenvoudige brief schrijven aan de hand van een aangeboden schema. Cursisten vullen weggelaten woorden van een gelezen kattenbelletje in a.h.v. een lijst opgegeven woorden.
Cursisten kunnen samenvatten	W02	Gelezen informatieve teksten	Cursisten brengen informatie uit tekstje over in een door de leerkracht opgesteld schema.

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Pedagogisch-didactische wenken
<ul style="list-style-type: none"> – bij het schrijfproces gebruik maken van mogelijkheden van ICT – het juiste woord vragen of opzoeken 			
<p>De cursisten zijn bereid</p> <ul style="list-style-type: none"> – geschreven teksten na te lezen op vorm en inhoud en om van vroegere fouten te leren. – zorg te besteden aan de presentatie van hun geschreven teksten – desgevallend de schrijfwijze van een woord op te zoeken 	W08		

Inhoud

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 en vragenlijsten
 - Voorgedrukte formulieren om inlichtingen te vragen, bijv.: naar aanleiding van reclame en sponsoring.
 - Voorgedrukt aanvraagformulier voor een verblijf in Frankrijk/Wallonië.
 - Formulieren voor persoonsgegevens. bijv.: in een hospitaal
 - Deelnameformulieren voor een wedstrijd, een sportmanifestatie, een talencursus.
 - ...
- mededelingen
 - Korte berichten waarin men vermeldt dat men iets zoekt, iets wil ruilen, zijn diensten aanbiedt, een correspondent zoekt...
 - Afspraken bijv.: berichtje aan je kinderen / aan kamergenoot in impératif (ferme la fenêtre, éteins la lumière,...)
 - ...
- brieven en e-mail
 - Iemand uitnodigen
 - Inlichtingen vragen of een reservering vastleggen (bijv.: in een hotel, camping ...)
 - Kaarten bestellen, bijv.: voor een popconcert, tentoonstelling, theatervoorstelling
 - Een afspraak maken
 - ...
- verslag over een eigen ervaring, een situatie, een gebeurtenis
 - Een vakantie-ervaring a.h.v opgegeven woorden.
 - Een verslag van een reis, uitstap ... a.h.v opgegeven woorden.
 - Een ongeluk, a.h.v. opgegeven woorden
 - Een zelfportret (fysiek, hobby's, wat men graag doet, of niet graag doet, graag eet, of niet graag eet, interesses enz.)

6.4 Bibliografie

6.4.1 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.

6.4.2 Handboeken

- ARENS CH., e.a., *Parcours*, Kapellen, Pelckmans, 2001
- 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.
- BOUTEGEGE, R., *Lire et voyager. A Paris.* + cassette, Genève, CIDEB, 1999.
- BRUCHET, J., *Parler français au bureau*, Amsterdam, Intertaal, 1989.
- 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 grammatical 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

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

6.4.4 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 alom bekende 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

6.4.5 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.

6.4.6 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: OPF, Opfris 1 wiskunde (40 It)

Administratieve code: M AV 139

7.1 Algemene doelstelling

In de module “*Opfris 1 wiskunde ASO 3*” verwerft de cursist bij wijze van opfrissing een aantal vaardigheden, kennisinhouden en attitudes die nodig zijn om met redelijke kansen op succes in te stappen in de module “*Opfris 2 wiskunde ASO3*” van de basisvorming ASO 3.

7.2 Beginsituatie

De cursist heeft een basiskennis van rekenvaardigheden en algebra.

7.3 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Methodologische wenken en voorbeelden
Getallenleer en algebra			

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Methodologische wenken en voorbeelden
<p>De cursisten kunnen de reële getallen voorstellen op de getallenas.</p> <p>De cursisten kunnen vlot de hoofdbewerkingen uitvoeren met gehele en rationale getallen (optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen).</p> <p>De cursisten kunnen doelgericht een rekentoestel gebruiken om te rekenen met rationale getallen (breuken of decimale getallen).</p>	M AV 139 BC 01	Rekenen met gehele en rationale getallen	<p>Voor sommige cursisten is het heel lang geleden dat ze nog gerekend hebben. Daarom is het goed te beginnen met een opfrissing van de rekenregels bij negatieve getallen en breuken. Gebruik voorbeelden uit het dagelijks leven: voor gehele getallen temperatuur, verlies, schulden; voor breuken verdeling, verhouding en %.</p> <p>Besteed voldoende aandacht aan het aanleren van de verschillende mogelijkheden van de rekenmachine.</p>
De cursisten passen rekenregels en afspraken i.v.m. volgorde van bewerkingen toe.	M AV 139 BC 01	Volgorde van bewerkingen.	Laat de cursisten geen lange berekeningen maken, maar besteed voldoende aandacht aan het juist noteren, werken met haken en overzichtelijk opschrijven.
<p>De cursisten kunnen letters gebruiken als middel om te veralgemenen.</p> <p>De cursisten kunnen distributiviteit en uitgebreide distributiviteit toepassen.</p> <p>De cursisten kunnen merkwaardige producten zoals $(a + b)^2$ en $(a + b)(a - b)$ herkennen en uitwerken.</p>	M AV 139 BC 03	Lettervormen, distributiviteit, merkwaardige producten	Het is de bedoeling deze leerstof op te frissen. Maak hier alleen eenvoudige oefeningen op.
<p>De cursisten kunnen de basisbewerkingen met machten met gehele exponenten vlot uitvoeren.</p> <p>De cursisten kunnen getallen omzetten in wetenschappelijke notatie en omgekeerd.</p> <p>De cursisten kunnen vlot de basisbewerkingen met wortels uitvoeren.</p>	M AV 139 BC 02	Machten met gehele exponenten, wetenschappelijke notatie	<p>De basisbewerkingen zijn: optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen en machtsverheffing.</p> <p>Verduidelijk de wetenschappelijke notatie via praktische voorbeelden van zeer kleine en zeer grote getallen.</p> <p>De cursisten moeten vlot bewerkingen met getallen in wetenschappelijke notatie kunnen uitvoeren en het resultaat aflezen op de rekenmachine.</p>
<p>De cursisten kunnen vergelijkingen van de eerste graad in één onbekende oplossen met behulp van de overbrengingsregel.</p> <p>De cursisten kunnen ongelijkheden van de eerste graad in één</p>	M AV 139 BC 04	<p>Vergelijkingen van de eerste graad.</p> <p>Ongelijkheden van de eerste</p>	<p>De cursisten moeten hun resultaten kunnen controleren.</p> <p>Gebruik niet altijd x als onbekende.</p> <p>Leer ze ook deze vergelijkingen oplossen met behulp van</p>

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Methodologische wenken en voorbeelden
<p>onbekende oplossen met behulp van de overbrengingsregel.</p> <p>De cursisten kunnen problemen oplossen die kunnen worden vertaald naar een vergelijking of een ongelijkheid van de eerste graad in één onbekende.</p>		graad.	<p>ICT.</p> <p>De oplossingen van een ongelijkheid kun je voorstellen op een rechte of met een interval.</p> <p>Besteed niet teveel tijd aan het formele rekenwerk maar laat de cursisten deze leerstof toepassen om problemen op te lossen.</p>
<p>De cursisten kunnen eenvoudige verbanden tussen variabelen beschrijven m.bijv.. formules.</p> <p>De cursisten vormen betekenisvolle formules om door gebruik te maken van de technieken voor het oplossen van eerste graadsvergelijkingen.</p> <p>De cursisten kunnen de waarde berekenen van een variabele in een formule bij vervanging van de andere variabele(n) door een getal.</p>	M AV 139 BC 03	Omvormen van formules.	<p>Veel voorbeelden van betekenisvolle formules zijn te vinden in de fysica, de chemie en de meetkunde of economie.</p>
Meetkunde			
<p>De cursisten kunnen de stelling van Pythagoras gebruiken bij berekeningen en constructies.</p> <p>De cursisten kunnen de afstand tussen 2 punten in het vlak berekenen.</p> <p>De cursisten kennen de definitie van sinus, cosinus en tangens van een hoek als de verhoudingen van de zijden van een rechthoekige driehoek.</p>	M AV 139 BC 05	<p>Stelling van Pythagoras.</p> <p>Afstand.</p> <p>Goniometrische getallen.</p>	<p>Bij het oplossen van vraagstukken over de stelling van Pythagoras leren cursisten planmatig een probleem aanpakken (figuur maken, benoemen, formule noteren, berekenen, oplossing opschrijven). Ook het probleemoplossend denken wordt hier ontwikkeld.</p> <p>Het berekenen van de afstand tussen twee punten is een interessante toepassing op de stelling van Pythagoras.</p> <p>Indien er tijd over is kan men het nut van de goniometrische getallen aantonen door rechthoekige driehoeken te laten oplossen.</p>
Algemeen			
<p>De cursisten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - begrijpen en gebruiken wiskundetaal 	M AV 139 BC 06		<p>Let erop steeds de juiste terminologie te gebruiken. Leer de begrippen: som, termen, factoren, product, exponent op de juiste manier gebruiken door de cursisten.</p>

Leerplandoelstellingen	BC	Leerinhouden	Methodologische wenken en voorbeelden
- passen probleemoplossende vaardigheden toe	M AV 139 BC 07		
- reflecteren op de gemaakte keuzes voor representatie- en oplossingstechnieken	M AV 139 BC 08		
- gebruiken informatie- en communicatietechnologie om wiskundige informatie te verwerken, te berekenen, uit te voeren of om wiskundige problemen te onderzoeken	M AV 139 BC 10		<p>Vooraf het gebruik van een grafisch rekentoestel is aan te raden. De leerlingen kunnen individueel werken en het is bruikbaar in elk klaslokaal.</p> <p>Leer de cursisten op een zinvolle manier een rekentoestel gebruiken voor berekeningen.</p> <p>De PC heeft als voordeel dat het scherm groter en duidelijker is en dat je als leerkracht alles kan tonen met een beamer. De meeste cursisten hebben thuis een PC. Zo moet er alleen voor aangepaste software gezorgd worden. Bovendien zijn er ook interessante oefensites en demonstraties op internet.</p>
- controleren de resultaten op hun betrouwbaarheid	M AV 139 BC 09		<p>Leer de cursisten ook een aantal waarden schatten.</p> <p>Leer hen ook bij concrete vraagstukken hun antwoord toetsen aan de realiteit.</p>
- kunnen voorbeelden geven van reële problemen die met wiskunde opgelost kunnen worden	M AV 139 BC 11		
- ontwikkelen zelfregulatie: het oriënteren op de probleemstelling, het plannen, het uitvoeren en het bewaken van het oplossingsproces	M AV 139 BC 12	Attitude	Het stapsgewijs leren werken is een belangrijke doelstelling voor deze module
- ontwikkelen zelfvertrouwen door succeservaring bij het oplossen van wiskundige problemen	M AV 139 BC 13	Attitude	Dit is zeer belangrijk voor cursisten die in de opfrismodule starten. Meestal hebben ze slechte ervaringen met het vak wiskunde. Door de leerstof weer stapsgewijs op te bouwen, kunnen ze terug volgen en merken ze dat ook voor hen wiskunde een succesvol vak kan zijn.
- ontwikkelen bij het aanpakken van problemen, zelfstandigheid en doorzettingsvermogen	M AV 139 BC 14	Attitude	
- zijn gericht op samenwerken om de eigen mogelijkheden te vergroten	M AV 139 BC 15	Attitude	

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 kan de informatie die hij/zij verzamelt bij evaluatie gebruiken om te reflecteren over zijn/haar eigen lesgeven, en dit zo 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 een 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 het verwerkingsniveau en de doelstellingen die tijdens de lessen nagestreefd werden.

7.5 Bibliografie

7.5.1 Educatieve uitgeverijen

De Garve
Groene poortdreef 27, 8200 St.-Michiels Brugge

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
Motstraat 32, 2800 Mechelen

7.5.2 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 bijv..., Neuhuyskade 94, 2596 XM Den Haag.

7.5.3 ICT-informatie

<http://www.wiskunde.nu/> (portaalsite voor wiskunde)

<http://www.wisweb.nl/>

<http://www.digischool.nl/wi/>

<http://www.wageningse-methode.nl/>

<http://www.wiswijzer.nl/>

<http://statbel.fgov.be/> (Nationaal Instituut voor de Statistiek)

<http://users.telenet.be/wiskundehoekje/>

<http://wiskunde-interactief.be/>

8 Module OPF, Opfris 2 wiskunde (60lt)

Administratieve code: M AV 140

8.1 Algemene doelstelling

In de module “Opfris 2 wiskunde ASO 3” verwerft de cursist bij wijze van opfrissing een aantal vaardigheden, kennisinhouden en attitudes die nodig zijn om met redelijke kansen op succes in te stappen in de modules *Wiskunde* van de basisvorming ASO 3.

8.2 Beginsituatie

De cursist is geslaagd voor “Opfris 1 wiskunde ASO 3” of slaagt in een toelatingsproef.

8.3 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

Leerplandoelstellingen		Leerinhouden	Methodologische wenken en voorbeelden
Algebra			
De cursisten kunnen een vergelijking van de tweede graad oplossen met behulp van de discriminant.	M AV 140 BC 01	Vergelijkingen van de tweede graad	Het is belangrijk, hier concrete voorbeelden aan bod te laten komen. Maak ook gebruik van ICT voor het tekenen van de grafiek, het bepalen van de nulpunten, het bekijken van tabellen.
De cursisten kunnen een twee- of drieterm ontbinden in factoren <ul style="list-style-type: none"> • door een gemeenschappelijke factor voorop te zetten • met behulp van de volgende formules: $a^2 - b^2$ $a^2 + 2ab + b^2$ $ax^2 + bx + c = a(x-x_1)(x-x_2)$ 	M AV 140 BC 01	Ontbinden in factoren	Beperk dit tot eenvoudige oefeningen.
Reële functies			
De cursisten kunnen in betekenisvolle situaties die kunnen beschreven worden met een functie de samenhang aangeven tussen verschillende voorstellingswijzen, met name verwoording, tabel, grafiek en voorschrift. De cursisten kunnen in toepassingen uit de natuurwetenschappen andere notaties gebruiken dan de standaardnotaties.	M AV 140 BC 02	Basisbegrippen i.v.m. functies	Het is belangrijk, hier concrete voorbeelden aan bod te laten komen. Maak ook gebruik van ICT voor het tekenen van de grafiek, het bepalen van nulpunten, het bekijken van tabellen.

Leerplandoelstellingen		Leerinhouden	Methodologische wenken en voorbeelden
De cursisten kunnen een gegeven tabel of grafiek interpreteren: het aflezen van waarden, het aflezen van extreme waarden, het verloop beschrijven, het domein en bereik geven, de nulwaarden berekenen en de tekenverandering onderzoeken.			
De cursisten kunnen de grafiek schetsen van de standaardfunctie $f(x) = x$, $f(x) = x^2$, $f(x) = x^3$, $f(x) = 1/x$, $f(x) = \sqrt{x}$; hiervoor mag ICT gebruikt worden. De cursisten kunnen vanuit de grafiek van de standaardfuncties $f(x) = x$, $f(x) = x^2$ de grafiek opbouwen van de functie $f(x) + k$, $f(x+k)$, $kf(x)$; ook hiervoor mag uiteraard ICT gebruikt worden.	M AV 140 BC 02 M AV 140 BC 03		Hier is het gebruik van een GRM of ICT aangewezen
De cursisten kunnen in betekenisvolle situaties die beschreven worden door een eerstegraadsfunctie de samenhang aangeven tussen de verwoording, de tabel, de grafiek en het voorschrift. De cursisten kunnen <ul style="list-style-type: none"> - de grafiek tekenen - de betekenis van a en b uitleggen - de richtingscoëfficiënt van een rechte weergeven als een differentiequotiënt en berekenen als 2 punten gegeven zijn - nulwaarde bepalen en berekenen - nagaan of een eerstegraadsfunctie stijgend of dalend is - het teken onderzoeken - het voorschrift bepalen van een eerstegraadsfunctie die gegeven is door een grafiek of een tabel - problemen oplossen die kunnen beschreven worden met eerstegraadsfuncties - het verband leggen tussen de oplossingen van de vergelijkingen en ongelijkheden van de eerste graad en de grafische voorstelling - stelsels van twee vergelijkingen van de eerste graad met twee onbekenden algebraïsch oplossen en grafisch interpreteren 	M AV 140 BC 04	Eerstegraadsfuncties <ul style="list-style-type: none"> - voorbeelden uit dagelijks leven - grafiek - voorschrift, betekenis van a en b - nulwaarden - stijgen en dalen - tekenonderzoek Problemen oplossen Stelsels	Het is belangrijk, hier voorbeelden uit de fysica aan bod te laten komen. Maak ook gebruik van ICT voor het tekenen van de grafiek, het bepalen van het nulpunt. Voor het tekenen van de grafiek moeten de cursisten getalwaarden van de functie kunnen berekenen.

Leerplandoelstellingen		Leerinhouden	Methodologische wenken en voorbeelden
<p>De cursisten kunnen het rekenkundig gemiddelde, de mediaan vanuit een frequentietabel berekenen.</p> <p>De cursisten kunnen de kwartielen, de modus berekenen.</p> <p>De cursisten kunnen de begrippen mediaan, modus, kwartielen, rekenkundig gemiddelde en standaardafwijking gebruiken om statistische gegevens in betekenisvolle situaties te interpreteren.</p>			Gebruik ICT.
Algemeen			
<p>De cursisten</p> <ul style="list-style-type: none"> - begrijpen en gebruiken wiskundetaal 	M AV 140 BC 10		<p>Let erop steeds de juiste terminologie te gebruiken.</p> <p>De formulering en het juiste gebruik van de begrippen zeer belangrijk.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - passen probleemoplossende vaardigheden toe 	M AV 140 BC 11		
<ul style="list-style-type: none"> - reflecteren op de gemaakte keuzes voor representatie- en oplossingstechnieken 	M AV 140 BC 12		
<ul style="list-style-type: none"> - gebruiken informatie- en communicatietechnologie om wiskundige informatie te verwerken, te berekenen, uit te voeren of om wiskundige problemen te onderzoeken 	M AV 140 BC 14		<p>Vooraf het gebruik van een grafisch rekentoestel is aan te raden. De leerlingen kunnen individueel werken en het is bruikbaar in elk klaslokaal.</p> <p>Leer de cursisten op een zinvolle manier een rekentoestel gebruiken voor berekeningen.</p> <p>De PC heeft als voordeel dat het scherm groter en duidelijker is, de cursisten kunnen hun oefeningen en resultaten opslaan. Als leerkracht kun je de cursisten begeleiden door een beamer te gebruiken, waarmee je alles kan demonstreren.</p> <p>Bijna elke cursist heeft thuis een PC. Met de aangepaste software kunnen ze thuis ook aan de slag. Maar aangezien in alle vakken in de eindtermen het gebruik van ICT aangeraden wordt, vraagt het wel overleg met de collega's om een computerlokaal te bemachtigen op school.</p> <p>Bij statistiek is het gebruik van ICT zeer belangrijk omdat de aandacht ook moet gaan naar de betekenis en niet alleen naar berekeningen.</p>

Leerplandoelstellingen		Leerinhouden	Methodologische wenken en voorbeelden
- controleren de resultaten op hun betrouwbaarheid	M AV 140 BC 13		Leer de cursisten ook een aantal waarden schatten. Leer hen ook bij concrete vraagstukken hun antwoord toetsen aan de realiteit.
- kunnen voorbeelden geven van reële problemen die met wiskunde opgelost kunnen worden	M AV 140 BC 15		
- ontwikkelen zelfregulatie: het oriënteren op de probleemstelling, het plannen, het uitvoeren en het bewaken van het oplossingsproces	M AV 140 BC 16	Attitude	Het stapsgewijs leren werken is een belangrijke doelstelling voor deze module
- ontwikkelen zelfvertrouwen door succeservaring bij het oplossen van wiskundige problemen	M AV 140 BC 17	Attitude	Dit is zeer belangrijk voor cursisten die in de opfrismodule starten. Meestal hebben ze slechte ervaringen met het vak wiskunde. Door de leerstof weer stapsgewijs op te bouwen, kunnen ze terug volgen en merken ze dat ook voor hen wiskunde een succesvol vak kan zijn.
- ontwikkelen bij het aanpakken van problemen, zelfstandigheid en doorzettingsvermogen	M AV 140 BC 18	Attitude	
- zijn gericht op samenwerken om de eigen mogelijkheden te vergroten	M AV 140 BC 19	Attitude	

8.4 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 kan de informatie die hij/zij verzamelt bij evaluatie gebruiken om te reflecteren over zijn/haar eigen lesgeven, en dit zo 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 een 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 het verwerkingsniveau en de doelstellingen die tijdens de lessen nagestreefd werden.

8.5 Bibliografie

8.5.1 Educatieve uitgeverijen

De Garve
Groene poortdreef 27, 8200 St.-Michiels Brugge

De Sikkell
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
Motstraat 32, 2800 Mechelen

8.5.2 Tijdschriften

Uitwiskeling
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 bijv., Neuhuyskade 94, 2596 XM Den Haag.

8.5.3 ICT-informatie

<http://www.wiskunde.nu/> (portaalsite voor wiskunde)

<http://www.wisweb.nl/>

<http://www.digischool.nl/wi/>

<http://www.wageningse-methode.nl/>

<http://www.wiswijzer.nl/>

<http://statbel.fgovijv.e/> (Nationaal Instituut voor de Statistiek)

<http://users.telenet.be/wiskundehoekje/>

<http://wiskunde-interactief.be/>

Bijlage: Internet en het vak Nederlands

www.smc.nl/literatuurgeschiedenis

www.kranten.com/ (krantenkoppen)

www.standaard.be/nieuws/binnenland/index.asp

www.standaard.be/archief/dossier/

users.pandora.be/gvr/bibboek.html.bib

www.vandale.nl

www.vlaanderen.be/ned/sites/cultuur/nieuwe_spelling_new/ns_html/default.htm (spellingpagina van de Vlaamse Gemeenschap – met regels en spel)

www.spreekwoord.net/sw/index.html

allserv.rug.ac.be/~jvkeymeu/ (links naar dialectsites)

geonome.metaphor.be/ (verspreiding van familienamen in België)

www.meertens.knaw.nl/NFD/nfd.html (familiedatabank)

www.schrijversnet.nl/jgu (site van de Jonge Gouden Uil met discussiemogelijkheid)

www.goudenmuis.nl (jeugdliteratuur met mogelijkheid tot schrijven/chatten met jeugdauteur)

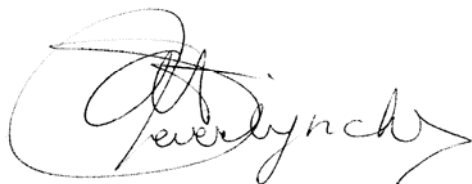
(Zie K. Van Rhode *Syllabus UIA/CBL*)

ADVIES LEERPLANNEN

INDIENERS:	<p>Netoverschrijdend leerplan ingediend door:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>De meewerkende centra behoren tot de Federatie Tweedekansonderwijs.</p>
OPLEIDING:	ASO Opfris derde graad
Codenummer:	<p>Algemene vorming</p> <p>LP/CVO/00.</p> <p>06-07/1691/N/G</p>
Met ingang van:	01/09/2007
Beginsituatie:	<p>De didactische beginsituatie is opgevat als een combinatie van de algemene toelatingsvoorwaarden en cursistenkenmerken.</p> <p>De algemene toelatingsvoorwaarden zijn conform het opleidingsprofiel en refereren naar de decretale bepalingen terzake.</p>
Doelstellingen:	<p>Er zijn leerplandoelstellingen geformuleerd die sporen met het opleidingsprofiel van 23 november 2006. De leerplandoelstellingen zijn een woordelijke overname van de basiscompetenties uit het opleidingsprofiel.</p> <p>Dit geldt niet voor de modules Frans en Wiskunde waar woorden uit de basiscompetenties worden weggelaten. Voor Wiskunde is soms enkel de concretisering opgenomen en niet de algemeen geformuleerde basiscompetentie. <i>Voor Frans is het verwerkingsniveau (beschrijvend, structurend...) niet overgenomen. Dit vormt een leemte in het leerplan.</i> De volgorde en de logische opbouw van de basiscompetenties wordt in beide modules evenmin gerespecteerd waardoor het leerplan voor deze modules slecht leest.</p>
Leerinhouden:	<p>De leerinhouden sluiten aan bij de leerplandoelstellingen. Ze vormen samen met de leerplandoelstellingen een dekkend geheel voor het nastreven van de basiscompetenties.</p>
Methodologische wenken:	<p>Er zijn pedagogisch-didactische wenken, hulpmiddelen en voor sommige modules minimale materiële vereisten opgegeven.</p>

ASO opfris derde graad

	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.
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. Voor de module Frans is de rubriek evaluatie <i>niet</i> uitgewerkt. De rubriek evaluatie gekoppeld aan de module Engels biedt evenwel voldoende voedingsbodem voor de leerkrachten Frans.
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 <i>De leerplanmakers worden geadviseerd de verwerkingsniveaus toe te voegen aan de basiscompetenties in de module Frans.</i>



Carine Steverlynck
Inspecteur volwassenenonderwijs
16/06/2007