

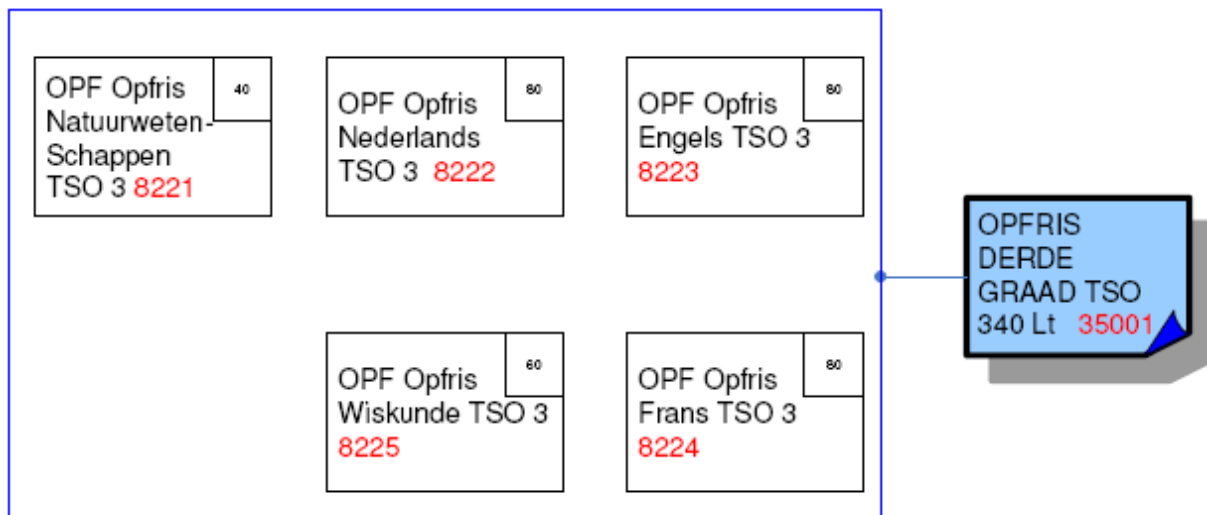
Leerplan

Opfris derde graad TSO AO AV 020

Algemene vorming

module OPF Opfris Nederlands M AV 143

Structuurschema en concordantietabel



Naam	Code	Lestijden	Vak
OPF Opris Natuurwetenschappen	M AV 142	40	Natuurwetenschappen
OPF Opris Nederlands	M AV 143	80	Nederlands
OPF Opris Engels	M AV 144	80	Engels
OPF Opris Frans	M AV 145	80	Frans
OPF Opris Wiskunde TSO3	M AV 141	60	Wiskunde

Meewerkende centra voor volwassenenonderwijs

Vanuit de Federatie Tweedekansonderwijs Vlaanderen vzw:



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

Hebben concreet aan dit leerplan geschreven:

- CVO GO Brussel- Tweedekansonderwijs – Materiaalstraat 67 – 1070 Brussel

Inhoudstafel

1	Uitgangspunten	5
1.1	Communicativiteit	5
1.2	Domeinen	5
1.3	Taalvaardigheid	5
1.4	Taalbeschouwing	5
1.5	Literatuur	6
1.6	Kijken	6
2	Module: OPF OPFRIS NEDERLANDS 80 LT	7
2.1	Beginsituatie	7
2.2	Algemene doelstelling van de module	7
2.3	Leerplandoelstellingen en leerinhouden	7
3	Methodologische en didactische wenken	17
3.1	Algemene didactische wenken	17
3.2	Specifieke didactische wenken	17
4	Evaluatie	22
4.1	Uitgangspunten	22
4.2	Evalueren van kennis	23
4.3	Evalueren van vaardigheden	23
4.4	Evalueren van strategieën en attitudes	25
5	Bibliografie	26
5.1	Didactische handelingen	26
5.2	Handboeken	27
5.3	Tijdschriften	28
5.4	Nuttige telefoonnummers	28

1 Uitgangspunten

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

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

1.1 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.

1.2 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.

1.3 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. Daarom zijn gemeenschappelijke eindtermen 'taalvaardigheid' voor ASO en TSO geformuleerd: de situaties waarin cursisten van ASO en TSO moeten kunnen functioneren, verschillen namelijk niet fundamenteel.

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

1.4 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 tekstkenmerken 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.

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

1.6 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.

2 Module: OPF OPFRIS NEDERLANDS 80 LT

Administratieve code: M AV 143

2.1 Beginsituatie

De cursist beschikt over een basiskennis Nederlands.

2.2 Algemene doelstelling van de module

In de module "Opfris Nederlands" verwerft de cursist een aantal cruciale 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 TSO.

2.3 Leerplandoelstellingen en leerinhouden

2.3.1 Luisteren

LEERPLANDOELSTELLINGEN	BC	LEERINHOUDEN	PEDAGOGISCHE WENKEN
De cursist kan			
Op structurerend niveau			
luisteren naar informatieve teksten, bestemd voor een onbekend publiek.	M AV 143 BC L01	Verslagen, presentaties, interviews Informatieve programma's, aangeboden via diverse media en multimediale informatiedragers In een interview in een human interestprogramma de gedachteopbouw kunnen volgen en de voor hen relevante informatie selecteren	Zie uitgebreide wenken verder in dit document
Op beoordelend niveau			
luisteren naar activerende boodschappen voor een onbekend publiek.	M AV 143 BC 02	In een oproep voor vrijwilligerswerk (bijv. bestuurslid van een vereniging of 11.11.11-actie) of voor een cultureel evenement, de beluisterde informatie afwegen tegen de achtergrond van de eigen interesse of overtuiging	
bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken. De cursisten kunnen: <ul style="list-style-type: none">- hun luisterdoelen bepalen	M AV 143 BC L03	Tijdens de presentatie van een medecursist over een uitgevoerd experiment: <ul style="list-style-type: none">- nagaan wat ze niet goed begrepen hebben- bepalen wat uit de presentatie onthouden moet worden en daarop hun aandacht	

LEERPLANDOELSTELLINGEN De cursist kan	BC	LEERINHOUDEN	PEDAGOGISCHE WENKEN
<ul style="list-style-type: none"> - het (de) tekstdoel(en) vaststellen - hun voorkennis inzetten - bijkomende informatie vragen - onderwerp en hoofdgedachte(n) selecteren - 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"> richten - de relevante informatie noteren 	
<p>de nodige bereidheid opbrengen om</p> <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 	M AV 143 BC L04	<ul style="list-style-type: none"> - Open te staan voor de informatie die aan hen gericht wordt(bijv. tijdens een gesprek met medecursisten een uiteenzetting van de leraar, een programma op tv) - Bereid zijn om met voldoende respect en geduld te luisteren naar iemand die zich minder goed kan uitdrukken - Bereid zijn na te denken over hun luisterhouding(bijv. onderbreek ik de andere niet teveel? Sta ik open voor wat hij zegt? Toon ik belangstelling? Hoe komt het dat ik alleen het begin van de boodschap"gehoord" heb?) - Tegenover bepaalde boodschappen (bijv. slagans, reclamespots, advertenties) een kritische luisterhouding aannemen 	-

2.3.2 Spreken

LEERPLANDOELSTELLINGEN	BC	LEERINHOUDEN	PEDAGOGISCHE WENKEN
De cursist kan			
Op structurerend niveau			
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 	M AV 143 BC S01	<ul style="list-style-type: none"> - in de groep een presentatie houden waarin op een samenhangende en geordende manier verslag wordt gedaan van een zoekopdracht, een uitgevoerde observatie, een gelezen boek, roman, gedicht of theatertekst - n.a.v. lectuur aan medecursisten meedelen welke personages je sympathiek of antipathiek vindt, welke scènes je ontroerd hebben,... 	Zie uitgebreide wenken verder in dit document
voor een onbekend publiek routes, situaties, personen beschrijven en gebeurtenissen verslaan.	M AV 143 BC S02	- op het politiekantoor de relevante informatie verschaffen over en diefstal van een portefeuille en een persoonsbeschrijving geven van de vermoedelijke dader	
Op beoordelend niveau			
voor een onbekend publiek activerende boodschappen formuleren	M AV 143 BC S03		
bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken: <ul style="list-style-type: none"> - hun spreek- e, gespreksdoel(en) bepalen - hun publiek beschrijven - naar gelag van hun spreek- en gespreksdoel(en) en publiek <ul style="list-style-type: none"> • gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden • bijkomende info vragen 	M AV 143 BC S04	<ul style="list-style-type: none"> - voor de presentatie over een auteur - vooraf relevante informatie verzamelen over de auteur - inschatten welke info belangrijk en boeiend is voor de medecursisten en bepalen op welke manier de presentatie voor de klas zal gebeuren 	

LEERPLANDOELSTELLINGEN De cursist kan	BC	LEERINHOUDEN	PEDAGOGISCHE WENKEN
<ul style="list-style-type: none"> • hun taalgebruik aanpassen • inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden • visuele informatie gebruiken - gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten - adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s) 		<ul style="list-style-type: none"> - bij het formuleren van een klacht - een geschikte verwoording hanteren om het "klachtengesprek" in te leiden - het formele register hanteren <p>Argumenten aanbrengen, herhalen, of specificeren afhankelijk van de inbreng van de gesprekspartner</p>	
<p>binnen de gepaste communicatiesituaties de bereidheid opbrengen om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - te spreken - Algemeen Nederlands te spreken - een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek – en gespreksgedrag 	M AV 143 BC S05	<ul style="list-style-type: none"> - bereid zijn tijdens en gedachtewisseling hun standpunt te verwoorden - bereid zijn om na te denken over hun spreekgedrag (bijv. reageer ik niet te impulsief, ongepast grof op wat anderen zeggen of doen? Ben ik niet te dominant in een gesprek? Manipuleer ik niet teveel? Heb ik wel de standaardtaal gebruikt zoals verwacht werd? Waarom heb ik succes al ik dialect praat? Waarom begrijpt de leraar mij niet als ik een vraag stel?) 	

2.3.3 Lezen

LEERPLANDOELSTELLINGEN	BC	LEERINHOUDEN	PEDAGOGISCHE WENKEN
De cursist kan			
Op structurerend niveau			
informatieve teksten lezen bestemd voor een onbekend publiek.	M AV 143 BC RO1	Schema's, tabellen, hyperteksten Zakelijke brieven Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> - in een tabel met uurregelingen aflezen op welk perron de trein naar hun bestemming vertrekt - een zakelijke brief als reactie op een verzoek (bijv. een bestelling of informatieve vraag). 	Zie uitgebreide wenken verder in dit document
Op beoordelend niveau			
tekstsoorten lezen bestemd voor een onbekend publiek.	M AV 143 BC RO2	Informatieve teksten en informatiebronnen, zowel in gedrukte als elektronische vorm: <ul style="list-style-type: none"> - van praktische aard (zoals een spoorboekje, vakantie-regeling) - van encyclopedische aard (zoals een woordenboek, catalogus) Voorbeelden: <ul style="list-style-type: none"> - 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 geschikte van twee synoniemen te selecteren in functie van een schrijfpdracht 	
bij de planning en uitvoering van en bij de reflectie op de leestaken: <ul style="list-style-type: none"> - zijn leesdoel(en) bepalen - het (de) tekstdoel(en) vaststellen - functie van een beeld en opmaak in een tekst herkennen 	M AV 143 BC RO3	Bij het lezen van een informatieve tekst <ul style="list-style-type: none"> - bepalen waarvoor ze de tekst willen/moeten lezen - bepalen of een onbekend woord belangrijk is voor het begrijpen van de tekst; zo ja, gebruikmaken van de context of een woordenboek 	

LEERPLANDOELSTELLINGEN	BC	LEERINHOUDEN	PEDAGOGISCHE WENKEN
De cursist kan			
<ul style="list-style-type: none"> - onderwerp en hoofdgedachte(n) aanduiden - de structuur van een tekst in grote lijnen aanduiden - inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen 		<ul style="list-style-type: none"> - de informatie zoeken die ze nodig hebben - gebruikmaken van tekststructurende signaalwoorden om de samenhang tussen tekstonderdelen te achterhalen (bijv. in eerste instantie, verder, ten slotte,...) 	
<ul style="list-style-type: none"> - verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. 	M AV 143 BC RO4	Gebruiken van <ul style="list-style-type: none"> - de context - het woordenboek 	
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 toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen - Hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren 	M AV 143 BC RO5	openstaan voor de aangeboden informatie <ul style="list-style-type: none"> - tegenover bepaalde boodschappen (bijv. slagans, advertenties, uitnodigingen tot deelname aan een actie) een kritische leeshouding aannemen 	

2.3.4 Schrijven

LEERPLANDOELSTELLINGEN	BC	LEERINHOUDEN	PEDAGOGISCHE WENKEN
De cursist kan			
Op structurend niveau			
informatieve teksten schrijven bestemd voor een onbekend publiek.	M AV 143 BC W01	In een zakelijke brief om inlichtingen de relevante vragen in een logische volgorde neerschrijven en daarbij het gepaste register hanteren Notities tijdens een les, samenvattingen en schema's	

LEERPLANDOELSTELLINGEN De cursist kan	BC	LEERINHOUDEN	PEDAGOGISCHE WENKEN
		van studieteksten, verslagen Vragen om inlichtingen, relevante formulieren Zakelijke brieven	
Op beoordelend niveau			
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 	M AV 143 BC W02	Bij het schrijven van een verslag over een schoolse opdracht <ul style="list-style-type: none"> - bepalen wat de lezers vooraf moeten weten (of al weten) alvorens in detail te gaan - informatie verzamelen over het onderwerp - 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 <ul style="list-style-type: none"> - spellingsgidsen gebruiken als ze niet zeker zijn van de spelling van een woord - de juiste leestekens en woordtekens kunnen gebruiken - gebruik maken van de tekstverwerker 	
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 verzorgen 	M AV 143 BC W03	Bereid zijn om na te denken over de manier waarop hij aan een schrijftaak begonnen is en welke stappen hij verder nog gezet heeft Bereid zijn om zijn teksten spontaan na te lezen (bijv. is het niet kwetsend? Is het duidelijk en aantrekkelijk geformuleerd? Is het leesbaar geschreven? Geef ik voldoende informatie voor de bestemming? Staan er geen spelfouten in?)	

LEERPLANDOELSTELLINGEN	BC	LEERINHOUDEN	PEDAGOGISCHE WENKEN
De cursist kan			
		Na reflectie bereid zijn teksten aan te passen (herschrijven)	

2.3.5 Literatuur

LEERPLANDOELSTELLINGEN	BC	LEERINHOUDEN	PEDAGOGISCHE WENKEN
De cursist kan			
vanuit een tekstervarende manier van lezen verschillen aanwijzen in de benadering van de werkelijkheid in fictionele- en zakelijke teksten, verhalen en gedichten	M AV 143 BC L01	<ul style="list-style-type: none"> - Kunnen aangeven dat in een zakelijke tekst bepaalde worden anders omschreven worden dan in een literaire tekst - Dat een gebeurtenis die beschreven staat in een toneelstuk of roman gebaseerd kunnen zijn op ware feiten, toch niet waar moeten zijn - Dat hij in een gedicht eigen gevoelens kan herkennen 	Zie uitgebreide wenken verder in dit document
vanuit een tekstervarende manier van lezen <ul style="list-style-type: none"> - enkel literaire vormen herkennen zoals column, kortverhaal, strip, roman, poëzie - in deze teksten enkele verhaalelementen herkennen (personages, spanning, thema, tijd, ruimte, ik- en hij verteller) 	M AV 143 BC 02	<ul style="list-style-type: none"> -Vanuit een tekstervarende manier van lezen vaststellen - Dat een verhaal een open einde heeft - Dat hij een bepaald column appreciëren en andere niet - Dat hij zichzelf kan identificeren met een bepaald verhaalfiguur 	
informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tvprogramma's, multimedia	M AV 143 BC 03	<ul style="list-style-type: none"> - In de bibliotheek opzoeken welke sciencefiction romans beschikbaar zijn om een keuze te maken - Op een cd-rom over literatuur informatie opzoeken over een auteur Op internet recensies zoeken over een roman en die toetsen aan hun eigen mening 	

LEERPLANDOELSTELLINGEN De cursist kan	BC	LEERINHOUDEN	PEDAGOGISCHE WENKEN
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 	M AV 143 BC 04	- Vanuit zijn eigen leesvoorkeur aangeven welke motieven hem hebben aangezet tot de keuze van een bepaalde roman, gedichtencyclus of theatertekst Aan de medecursisten uitleggen waarover het boek gaat en wat hij er van vindt Door middel van citaten duidelijk maken waarom hij een bepaalde fictionele tekst mooi vindt	

2.3.6 Taalbeschouwing

LEERPLANDOELSTELLINGEN De cursist kan	BC	LEERINHOUDEN	PEDAGOGISCHE WENKEN
de volgende verschijnselen in het taalgebruik herkennen en benoemen <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 - betekenis van informatie (tekstopbouw) <ul style="list-style-type: none"> • feiten en meningen • voor- en nadelen • pro's en contra's • overeenkomsten en verschillen 	M AV 143 BC T01	Een bepaald verband tussen de informatieve elementen in een informatieve tekst herkennen en benoemen al een causaal verband Bij het lezen van een informatieve tekst in een krant of tijdschrift 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 aan geven of in de gegeven context al dan niet gepast is	Zie uitgebreide wenken verder in dit document

LEERPLANDOELSTELLINGEN De cursist kan	BC	LEERINHOUDEN	PEDAGOGISCHE WENKEN
<ul style="list-style-type: none"> - woordleer: afleiding, samenstelling - zinsleer: directe en indirecte rede, actieve en passieve zinnen, samengestelde zinnen 			
verschillende strategieën toepassen om aan onbekende woorden betekenis te geven.	M AV 143 BC T02	Gebruik van <ul style="list-style-type: none"> - de context - het woordenboek Uitleggen welke strategie ze gebruikt hebben om de betekenis van een onbekend woord te achterhalen	
de nodige bereidheid opbrengen om over zijn eigen taalgebruik en het taalsysteem na te denken.	M AV 143 BC T03	Na het houden van een uiteenzetting zelf reflecteren over eigen taalgebruik	

3 Methodologische en didactische wenken

3.1 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, geldt eveneens voor de andere vakken: zich oriënteren op de taak, voorkennis aanspreken, informatie verzamelen, brainstormen, informatie selecteren, ordenen en presenteren en op die presentatie reflecteren.

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

Het is belangrijk dat we er rekening mee houden dat voor heel wat cursisten het Nederlands niet de spreektaal is. Als we willen bereiken dat ze zich thuis voelen in het Nederlands als standaardtaal, dan moeten we vooral voor voldoende aanmoediging zorgen. Toch moeten we hen geregeld aanwijzingen geven voor een correct taalgebruik, gebaseerd op taalbeschouwing.

3.2 Specifieke didactische wenken

3.2.1 Luisteren

Algemeen

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

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

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

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

Luistervoorwaarden

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

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

Ontwikkeling van de vaardigheden

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

- concentratie;
- oriënteren op de luistertaak;
- het onderwerp verkennen;
- aandacht bij de informatie houden;
- de informatie beoordelen.
- reflecteren op het luisteren

De cursisten reflecteren over lezen en luisteren/kijken op een product- en procesgerichte manier, m.a.w. ze denken na over de uitgevoerde opdracht en over de aanpak van de opdracht. De reflectie kan gebeuren aan de hand van een checklist. (een checklist is een manier om product- en procesgericht te reflecteren op de taak en om taalvariaties/taalregisters op te sporen.

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

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

3.2.2 Spreken

Algemeen

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

Inzicht in taalgebruik en tekstsoorten is maar te verwerven als we bij de leef- en leerwereld van de leerlingen aansluiten én als we dat doen in de vorm van lessen waarin taaltaken centraal staan. Dat betekent dat taalbeschouwing plaats moet hebben naar aanleiding van situaties waarin van de cursisten echt spreken, luisteren, lezen en schrijven wordt gevraagd. Taaltaken met 'totaalvaardigheden' zijn daarvoor het best geschikt. Wie volwaardig communicatieonderwijs wil geven, moet daarbij veel aandacht besteden aan de *processen* die taalgebruikers bij het plannen, uitvoeren en beoordelen van die taaltaken moeten doorlopen. Deelvaardigheden en inzicht door taalbeschouwing krijgen in de loop van die processen de nodige aandacht. De situatie waarin de communicatie plaatsvindt, speelt steeds een doorslaggevende rol. Wie iemand wil uitnodigen, moet onder meer beslissen of hij dat per brief of per telefoon doet, hoe hij de ontvanger van de boodschap zal aanspreken en in welk register dat zal gebeuren, bijv. vertrouwelijk als het gaat om een bekend iemand. Afzonderlijke theorielessen over begrippen als 'publieksgerichtheid' missen hun doel. Als we de soort communicatiesituatie eenmaal vastgesteld hebben, moeten we taalvaardigheden en taalbeschouwing geïntegreerd aan bod laten komen. Schriftelijke (digitale) en mondelinge presentatievormen van tekstsoorten kunnen daarbij tegelijk in aanmerking komen. Een ruim aanbod van authenticiteit 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 inge oefend door efficiënte vormen van groepswork of door de technieken van samenwerkend en coöperatief leren.

Spreekvoorwaarden

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

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

Ontwikkeling van de vaardigheden

De cursisten ontwikkelen verschillende vaardigheden: technisch spreken, oriënteren (doel en publiek bepalen) ...

De cursisten reflecteren over de spreektaken:

- de leerkracht maakt bijvoorbeeld een video- of bandopname van de spreektaak en bekijkt of beluistert die later opnieuw met de cursisten;
- de medecursisten kunnen tijdens de spreektaak van een individuele cursist een observatieformulier invullen.

Werkvormen

Er is voldoende variatie in werkvormen, o.a.

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

3.2.3 Lezen

Algemeen

Een aanbod dat het lezen bevordert.

We kiezen voor de 2e graad teksten uit jeugdliteratuur, adolescentenliteratuur en haalbare literatuur voor volwassenen. Voor veel cursisten in de 2e graad sluiten jeugd- en adolescentenliteratuur nog wel bij hun belangstelling aan. Zo kunnen we hun leesbereidheid vasthouden, en hen helpen bij hun ontwikkeling als lezers. We kunnen uit een rijk en gevarieerd aanbod putten, zowel in een originele versie als in vertaling. Dat motiveert tot lezen.

We zorgen ervoor dat het tekstaanbod zowel poëzie als toneel en verhalen bevat. Let op: inwijding in toneel moet ook opvoeringgericht zijn; dat betekent dat die inwijding van een voorstelling uitgaat of dat ze gericht is op een opvoering. Als inleiding is daar vaak ook een eerste reflectie op handeling, decor, rekwisieten, licht, muziek enzovoort voor nodig. Na de voorstelling volgt een belevingsdiscussie.

Steeds van de tekst uitgaan.

Leesbeleving en tekstervaring moeten volop ruimte krijgen. Inzicht in het literaire begrippenapparaat en in de bijbehorende termen moet van daaruit groeien: de cursisten verwerven de begrippen steeds naar aanleiding van gesprekken over gelezen of beluisterde teksten en nooit buiten het verband met de tekst om.

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

Geen uitgebreid begrippenapparaat in de 2e graad.

Een meer uitgebreide kennismaking met termen en begrippen hoort in de 3e graad thuis: daar wordt het begrippenapparaat afhankelijk van de studierichtingen aangevuld en uitgediept. Zo hoeven de literatuurlessen in de 2e graad niet tot literatuurgeschiedenis aanleiding te geven.

Leesplezier.

Het leesplezier kan verhoogd worden door een lectuurlijst op te stellen die aansluit bij de belangstellingssfeer van de cursisten (bijv. vertalingen, strips ...), een auteur uit te nodigen in de groep, een geleid bibliotheekbezoek, e.d.

Werkvormen

- De cursisten maken kennis met een roman o.a. via een film of een filmfragment.
- In een duospel maken de cursisten elkaar warm voor een boek.
- De klassieke boekbespreking kan vervangen worden door een theaterstukje waarin de cursisten een of meerdere fragmenten naspelen.
- Een situatiespel waarin de cursisten de begrippen tijd, ruimte, personages ... verduidelijken.
- Een werkstuk waarin de cursisten een fragment in een ander perspectief schrijven.
- De cursisten leren opzoeken met zoekmachines (internet) en leren ook om internetboekbesprekingen e.d. kritisch te benaderen.

Reflectie

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

3.2.4 Schrijven

Algemeen

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

Het is van belang dat:

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

werkvormen

Er moet voldoende variatie in de werkvormen zijn:

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

Evaluatie

De evaluatie van schrijftaken vertoont duidelijkheid en eenvormigheid:

- De leerkracht verbetert zelf zo weinig mogelijk fouten;
- Een portfolio kan een handig instrument zijn bij de evaluatie van schrijftaken: een portfolio is een verzamelmap van alle schrijftaken, werkstukken en testen die cursisten tijdens een bepaalde periode maken. Het schetst niet enkel de evolutie van het leerproces maar kan ook door de cursist gebruikt worden als evaluatiemiddel. Als een cursist in een taak de fouten uit de vorige taak herhaalt, maakt de leerkracht hem/haar daarop attent. Het is dan niet nodig om steeds te herhalen hoe de verbetering moet gebeuren: die aanwijzing haalt de cursist uit het logboek;
- Er wordt duidelijk vermeld waaraan vooral aandacht wordt besteed (bijv. inhoudelijke en/of vormelijke kenmerken);
- Creatieve schrijfopdrachten zijn niet geschikt voor evaluatie maar wel een stimulans voor het schrijfplezier.

Reflectie op de eigen schrijfvaardigheid

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

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

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

Verwerkingsniveau

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

Structurerend niveau

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

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

Beoordelend niveau

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

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

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

4 Evaluatie

4.1 Uitgangspunten

De rol van de evaluatie

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

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

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

Proces- en productevaluatie

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

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

Formatieve en summatieve evaluatie

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

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

Kennis – communicatieve vaardigheden

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

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

Criteria voor het opstellen van een adequate toets

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

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

- Betrouwbaarheid:
Toetsen moeten voorspelbaar zijn, transparant en eenduidig. Eenzelfde toets, afgenomen door verschillende leraren, op verschillende momenten, op verschillende plaatsen ... moet hetzelfde resultaat opleveren. De cursist is vertrouwd met de formulering van de opdracht, met de bedoeling ervan en met de manier waarop de leraar evalueert.
- Validiteit:
Een toets moet meten wat zij veronderstelt te meten. Indien men bijvoorbeeld de leesvaardigheid van een cursist wil toetsen en de score in sterke mate mee bepaald wordt door het maken van spellingsfouten, is de toets niet valide.

- Haalbaarheid:
Toetsen moeten rekening houden met de mogelijkheden en de vooruitgang van de cursisten. De cursist moet over de nodige tijd en de noodzakelijke hulpmiddelen beschikken. Ook voor de leraar moet de toets haalbaar zijn: voorbereiding, correctietijd, remediëring.
- Authenticiteit:
Toetsing van vaardigheden moet zoveel als mogelijk gebeuren aan de hand van een reële taalsituatie.
- Betrokkenheid:
Een goede toets spreekt de cursist echt aan. Het resultaat wordt zo snel mogelijk besproken. Pas dan leidt toetsing tot een echte leerervaring. Leraar of medecursisten kunnen feedback geven over taalgebruik, het waarom van het resultaat, de oplossingsstrategieën en de leerstrategieën. De remediërende informatie kan de cursist bijhouden in zijn portfolio, waardoor hij zicht krijgt op zijn vorderingen en nog bij te werken punten.
- Impact:
Indien de toets in hoge mate beantwoordt aan de eerste vijf criteria zal de impact ervan op het leerproces positief zijn. Waar de toets voorbijgaat aan één of meer van de vorige kwaliteitscriteria zal de impact eerder negatief uitvallen.

Toetsevaluatie

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

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

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

4.2 Evalueren van kennis

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

4.3 Evalueren van vaardigheden

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

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

Luistervaardigheid

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

Mogelijkheden:

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

Spreekvaardigheid

Naast individuele gespreksmomenten (spreekoefening, improvisatie ...) kunnen interactieve 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:

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

Leesvaardigheid

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

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

Mogelijkheden:

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

Schrijfvaardigheid

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

Mogelijkheden:

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

4.4 Evalueren van strategieën en attitudes

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

Voorbeelden van te evalueren leerstrategieën:

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

Voorbeelden van te evalueren communicatiestrategieën:

- hoe het woord krijgen en doorgeven;
- gebruik maken van niet-verbaal gedrag;
- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
- vragen iets te herhalen;
- gebruik van non-verbaal gedrag.

Voorbeelden van te evalueren attitudes:

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

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

5 Bibliografie

5.1 Didactische handelingen

5.1.1 Algemeen

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

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

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

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

DIJKSTRA, A., KLEIN, R., RYMENANS, R., (red.), *Vraagbaak Nederlands. Gids voor leraren Nederlands in Nederland en Vlaanderen*, Federatie Het Schoolvak Nederlands, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Utrecht 1995.

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

DE VRIES, J.W., WILLEMYNS, R., BURGER P., *Het verhaal van een taal. Negen eeuwen Nederlands. (Basis van de gelijknamige tv-serie van KRO en BRT)*, vierde druk, Prometheus, Amsterdam 1994.

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

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

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

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

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

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

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

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

Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen.

5.1.2 Spraakkunst

BRUFFAERTS, F., DU MONG, F., VAN DE PUTTE, M., *Handigram*, Van In, Lier 1996 (tweede, herwerkte en vervolledigde druk).

Het boek wil een overzichtelijke en praktische referentiespraakkunst zijn, in de eerste plaats bestemd voor leerlingen secundair onderwijs. Het wil leerlingen een inspirerend houvast bieden op gebied van zinsbouw, woordsoorten en schrijfwijze van het Nederlands.

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

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

SMEDTS, W., VAN BELLE, W., *Taalboek Nederlands*, Pelckmans, Kapellen 1996 (derde druk).

Naslagwerk en handboek over Nederlandse taal en taalkunde. Het boek is meer dan een gewone spraakkunst: behalve woord- en woordvormingsleer, zins- en klankleer bevat het ook informatie over herkomst en geschiedenis van het Nederlands, een gedetailleerd overzicht van de spelling en een deel over communicatie, tekstbouw en stijl.

5.1.3 Aanzet tot lezen

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

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

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

DE BOER M., PRAK, D., WAGEMANS, E., *Leerplan fictie met lessuggesties*, in Tsjip, nr. 3/4. Nijmegen, december 1993.

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

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

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

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

Wetenschappelijke benadering van het fenomeen jeugdliteratuur vanuit verschillende invalshoeken.

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

Jeugdboekengids (red.), Schrijver gezocht. *Encyclopedie van de jeugdliteratuur*, Lannoo, Tiel 1988. Leerlinggericht naslagwerk. Onmisbaar in elke schoolbibliotheek.

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

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

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

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

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

5.2 Handboeken

Nederlands 4

Flor Vervoort, Herman Duponcheel, Myriam Paquet, Paul Sonck, Johan Vanheymbeeck, Etienne Van Renterghem, Ludo Sollie uitgeverij Den Gulden Engel Antwerpen ISBN 90-5035-252-9

Netwerk Nederlands (3A+4A)

Paul Sonck, Chris De Commer, Stef De Wachter, Kristine Druyts, Myriam Paquet, Johan Verstraete, Ludo Sollie Den Gulden Engel, Antwerpen, Van In, Lier

Nieuwe Variaties 3

Smolenaers M., Vandijck J., Van Hoof F., Wolters Plantyn, Antwerpen, 2000

Nieuwe Variaties 4

Daelmans R., Peeters F., Van Der Paelt B., Wolters Plantyn, Antwerpen, 2000

N.V.Nederlands 3

Smolenaers M., De Pauw L., Luyten G., Raeckelboom L., Soors F., Tack P., Vercauteren G., Uyttendaele J., Wolters Plantyn, Antwerpen, 1999

N.V.Nederlands 4

Sleeuwaert T., Van Der Biest M., Desloovere M., Hemelaer L., Tack P., Uyttendaele J., Vandersickel M., Wolters Plantyn, Antwerpen, 1999

Compendium 2e graad Nederlands

Tom Sleeuwaert, Marcel Van Der Biest, Martin Desloovere, Paul Tack, Jan Uyttendaele, Martine Vandersickel, Wolters Plantyn, ISBN 90 301 6835 8

Vademecum

Ludwig Poignie, Jan Vandromme, Uitgeverij Pelckmans, Kapellen, ISBN 90 289 2682 8

Struikelblokken nieuwe spelling

H. Elsinga, J. Van Putten, Den Gulden Engel, educatieve uitgeverij, ISBN 90-5035-435-1

Spel(l)enderwijs

J. VanCoillie, Den Gulden Engel, educatieve uitgeverij, 1996, ISBN 90-5035-428-9

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

5.3 Tijdschriften

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4 Nuttige telefoonnummers

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

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

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

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

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

ADVIES LEERPLANNEN

INDIENERS:	Netoverschrijdend leerplan ingediend door: - het Gemeenschapsonderwijs, - het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap vzw, -het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen, -de Vlaamse Dienst voor het Katholiek Volwassenenonderwijs en -het Vlaams Onderwijs Overleg Platform. De meewerkende centra behoren tot de Federatie Tweedekansonderwijs.
OPLEIDING: Codenummer:	<u>TSO Opfris derde graad – Module OPF Opfris Nederlands MAV 143</u> Algemene vorming EP/CVO/00: 06-07/1688/N/G
Met ingang van:	01/09/2007
Beginsituatie:	De toelatingsvoorwaarden zijn conform het opleidingsprofiel en refereren naar de decretale bepalingen terzake.
Doelstellingen:	Er zijn leerplandoelstellingen geformuleerd die sporen met het opleidingsprofiel van 23 november 2006.
Leerinhouden:	De leerinhouden sluiten aan bij de leerplandoelstellingen.
Methodologische wenken:	De methodologische wenken en de uitgangspunten vormen een praktisch richtsnoer voor de leerkrachten. De methodologische wenken sluiten aan bij de leerplandoelen en de doelgroep.
Evaluatie:	Er is een onderbouwde visie op evaluatie uitgewerkt en geïllustreerd met voorbeelden. Deze uitwerking vormt ongetwijfeld een inspiratiebron voor leerkrachten.
Bibliografie:	De grondig uitgewerkte bibliografie biedt een rijke ondersteuning voor de individuele leerkracht.
ADVIES:	GUNSTIG

Carine Steverlynek
Inspecteur volwassenenonderwijs
15/06/2007