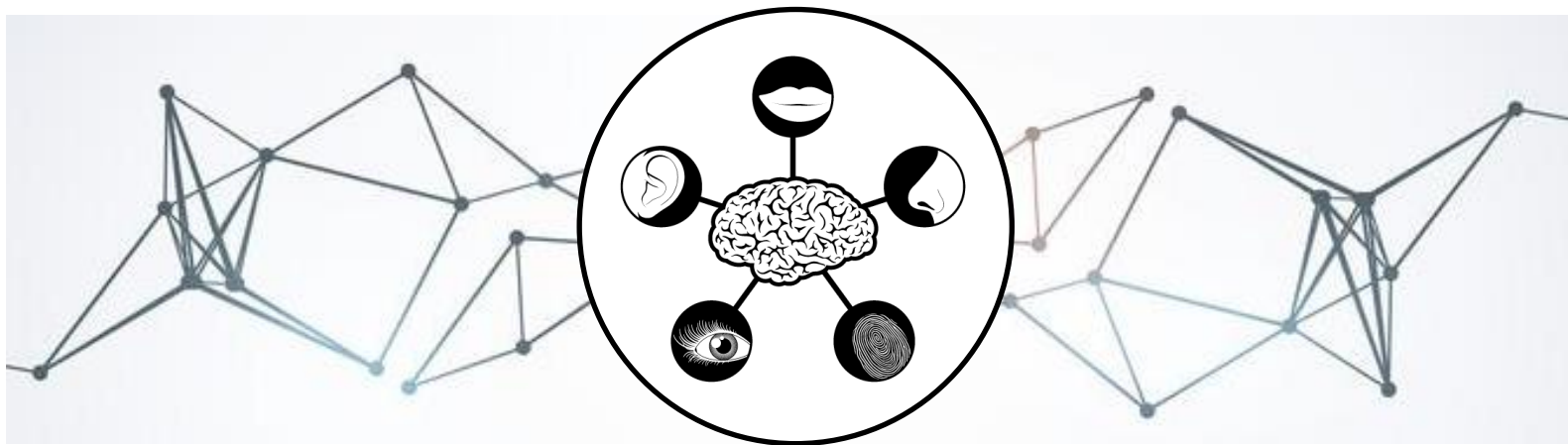


**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
SECUNDAIR ONDERWIJS**

Bachelorproef

Zintuiglijk leren in het secundair onderwijs
Casestudie: Frans



Voorwoord

Deze bachelorproef kwam tot stand in het kader van mijn opleiding tot professionele bachelor in het secundair onderwijs (met onderwijsvakken Frans en Engels) binnen het departement PXL-Education van de hogeschool PXL Hasselt.

Het schrijven van een bachelorproef is een opdracht waar veel bij komt kijken en die veel tijd en energie in beslag neemt. Gelukkig kon ik op de hulp, expertise, ervaring en steun van een aantal personen rekenen die ik hier dan ook graag zou willen bedanken.

Mijn grootste dankwoord gaat uit naar mijn promotor, meneer Ruben Kelchtermans. Zijn expertise zorgde voor een goede ondersteuning. Zonder zijn begeleiding zou deze bachelorproef slechts een schim van het huidige eindresultaat geworden zijn.

Verder ook een woord van dank aan mijn lector Frans, mevrouw Valeria Catalano, voor haar advies met betrekking tot het Franse aspect van deze bachelorproef. Haar ervaring en expertise hebben mij goed verder geholpen.

Uiteraard wil ik ook mevrouw Kim Garzon, leerkracht aan de Provinciale Kunsthumaniora te Hasselt, graag bedanken voor haar tips en begeleiding. Dankzij haar kreeg ik de kans om een praktijkvoorbeeld uit dit eindwerk uit te testen, wat heel leerrijk was.

Tot slot zou ik graag van de gelegenheid gebruikmaken om ook mijn familie en vrienden te danken voor hun steun doorheen de hele opleiding.

Ik wens u een aangename en leerrijke lectuur toe.

Lindsay Reynders

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
Inhoudsopgave.....	3
Inleiding.....	5
1 Onderzoeksvragen.....	6
2 Verkennend onderzoek	7
2.1 Het lerende brein.....	7
2.1.1 Kennisverwerving.....	7
2.1.2 Plasticiteit van het brein	10
2.2 Breinkennis in het onderwijs.....	12
2.2.1 Didactische meerwaarde	12
2.2.2 De leer methode BreinCentraal Leren	12
2.2.3 Voorkeur in zintuigen.....	15
2.2.4 Multimedia Learning.....	16
2.3 Betrokkenheid van leerlingen	17
2.3.1 Definitie.....	17
2.3.2 Belang van betrokkenheid.....	17
2.3.3 Meetbaarheid	17
2.3.4 Verband met BreinCentraal Leren.....	18
2.4 Casestudie: Frans	19
2.4.1 Zintuiglijk leren in het vak Frans	19
2.4.2 Betrokkenheid van de leerlingen voor het vak Frans	24
3 Ontwerponderzoek.....	25
3.1.1 Praktijkvoorbeeld 'Sporten' uitgetest	25
3.1.2 Andere praktijkvoorbeelden.....	26
Besluit	27
Literatuurlijst.....	28
Geraadpleegde bronnen.....	33
Figuren- en tabellenlijst	35
Bijlage 1 : de Leuvense betrokkenheidsschaal	36
Bijlage 2: Eindtermen "moderne vreemde talen: Frans of Engels" van de tweede graad aso (eerste en tweede leerjaar)	45
Bijlage 3: Eindtermen "moderne vreemde talen: Frans of Engels" van de tweede graad bso (eerste en tweede leerjaar).....	61

Bijlage 4 : praktijkvoorbeeld woordveld sporten	65
Werkblaadjes: 'Bougeons un peu!' uit Mistral T3 (TSO).....	65
Analyse en aanpassingen	73
Lesvoorbereiding les 1	75
Extra materialen les 1	81
Kaartjes uitbeeldopdracht.....	81
PowerPoint.....	82
Media	83
Lesvoorbereiding les 2	84
Extra lesmateriaal les 2	88
PowerPoint.....	88
Bijlage 5 : praktijkvoorbeeld woordveld dieren.....	89
Werkblaadjes: 'Les animaux domestiques' en '... encore des animaux' uit Plein feu 4 (BSO) ..	89
Analyse en suggesties.....	98
Bijlage 6 : praktijkvoorbeeld bijvoeglijke naamwoorden	99
Werkblaadjes: 'L'adjectif où et comme il faut' uit Quartier Français 3 (ASO).....	99
Analyse en suggesties.....	107

Inleiding

Veel leerlingen vergeten nog al te vaak veel informatie die ze opdoen tijdens de lessen, hebben moeite met het studeren van een bepaald vak, steken thuis veel extra tijd in het studeren van de leerstof, ... De vraag is dus hoe ze op de meest efficiënte manier leerstof kunnen opnemen, verwerken, vasthouden en terug oproepen. Deskundigen trachten hier nu een antwoord op te vinden door zich te baseren op de inzichten uit de neurowetenschappen. Ze willen dus met andere woorden de resultaten van hersenonderzoeken naar het klaslokaal brengen zodat studenten breinvriendelijker zouden leren. Uit de overtuiging dat breinkennis een meerwaarde kan bieden in het onderwijs, is een nieuwe leermethode ontstaan die BreinCentraal Leren wordt genoemd. In het eerste deel van deze bachelorproef wordt toegelicht wat deze methode nu juist inhoudt.

In de lessen van opvoedkunde liet de lector mij vorig jaar reeds kennismaken met deze nieuwe leermethode. Ik vond de uitgangspunten van deze leermethode heel erg interessant. Toen ik las dat 'BreinCentraal Leren' één van de voorgestelde onderwerpen was, wist ik dus meteen dat ik hierover mijn bachelorproef wilde maken. Eén van de uitgangspunten van deze leermethode is: "Wanneer nieuwe informatie op verschillende zintuiglijke manieren wordt aangeboden, wordt het op verschillende plaatsen in de hersenen opgeslagen waardoor het beter beklijft". Vertrekkend van dit uitgangspunt wilde ik nagaan in welke mate zintuigen reeds worden ingezet in het secundair onderwijs. Ik realiseerde mij namelijk dat ik dit zelf niet echt doe tijdens mijn stagelessen en dat dit ook niet gedaan werd toen ik in het middelbaar zelf lessen volgde. Toen ik vorig jaar op het congres 'vreemde-talendidactiek' dat georganiseerd werd door DiWeF een workshop had gevolgd over het gebruik van de 5 zintuigen in de les Frans, merkte ik dat er toch wel wat leerkrachten zich hierin interesseren. Verder vroeg ik mij af het gebruik van zintuigen de betrokkenheid van de leerlingen zou kunnen verhogen. En zo kwam de hoofdonderzoeksvraag van mijn eindwerk tot stand:

Hoe kunnen leerkrachten zintuiglijk leren in het vreemdetalenonderwijs toepassen, voortbouwend op de visie van BreinCentraal leren en op het belang van betrokkenheid voor het leren?

Uiteindelijk heb ik besloten om een casestudie te doen en heb ik mij toegespitst op één van mijn twee onderwijsvakken, namelijk Frans. Deze keuze werd arbitrair gemaakt. Door de eindtermen, leerplannen, Franse didactiek en een aantal werkboeken te bestuderen trachtte ik na te gaan in welke mate zintuigen reeds worden toegepast in het vak Frans. Daarnaast wilde ik ook nagaan hoe de betrokkenheid van de leerlingen voor het vak Frans is. Het antwoord op deze vragen kan u terugvinden in het tweede deel van deze bachelorproef.

Op het einde van het document kan u tot slot nog enkele praktijkvoorbeeldjes vinden die tonen hoe een les die gebaseerd is op een werkboek zintuiglijk rijker gemaakt kan worden en één volledige les met lesvoorbereiding en materialen die ik zelf heb uitgetest in de praktijk om na te gaan of zintuiglijk leren de betrokkenheid van de leerlingen verhoogt. De bevindingen uit deze bachelorproef kunnen gemakkelijk vertaald worden naar andere taalvakken en zijn dus ook relevant voor alle leerkrachten die een vreemde taal doceren. Vandaar dat er 'vreemdetalenonderwijs' in mijn hoofdonderzoeksvraag staat.



Alle informatie in deze bachelorproef is ook online terug te vinden op de website die ik heb ontworpen. U kan hem bereiken door de QR-code die hiernaast staat te scannen of door te surfen naar de volgende website: www.zintuiglijkleren.weebly.com.

Via deze bachelorproef hoop ik dat leerkrachten vreemde talen, of nog mooier: alle leerkrachten in het algemeen, zich aangespoord voelen om vaker de zintuigen van de leerlingen te activeren tijdens hun lessen. Als ik hierin kan slagen, is het doel dat ik voor ogen had tijdens het schrijven van deze bachelorproef bereikt.

1 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

“Hoe kunnen leerkrachten zintuiglijk leren in het vreemdetalenonderwijs toepassen, voortbouwend op de visie van BreinCentraal leren en op het belang van betrokkenheid voor het leren?”

Om een zo goed mogelijk antwoord te formuleren op deze vraag, werden de volgende bijvragen gesteld:

- Het lerende brein
 - o Welke structuren zijn betrokken bij het leren?
 - o Hoe bereikt nieuwe kennis onze hersenen?
 - o Welke processen of veranderingen vinden plaats in onze hersenen tijdens het leren?
- Breinkennis in het onderwijs.
 - o Wat is de didactische meerwaarde?
 - o Wat houdt de nieuwe leer methode ‘BreinCentraal Leren’ in?
 - o Waar situeert zintuiglijk leren zich binnen BreinCentraal Leren?
 - o Welk zintuig gebruiken we het liefst tijdens het leren?
 - o Waar moeten we rekening mee houden bij het combineren van meerdere zintuigen?
- Betrokkenheid:
 - o Wat houdt betrokkenheid in?
 - o Wat is het belang van betrokkenheid voor het leren?
 - o Is betrokkenheid meetbaar?
 - o Wat is het verband tussen betrokkenheid en BreinCentraal Leren?
- Casestudie Frans
 - o In welke mate wordt er in het huidige onderwijs (2^{de} graad) binnen Frans al gewerkt aan zintuiglijk leren?
 - o Hoe is de betrokkenheid van de leerlingen voor het vak Frans?

2 Verkennend onderzoek

Om op bovenstaande onderzoeksvragen een antwoord te vinden, werd er een literatuurstudie gedaan. De volgende soorten bronnen werden geraadpleegd: (online) boeken, online tijdschriften, websites, werkboeken, leerplannen en de eindtermen.

2.1 Het lerende brein

Onderzoek naar de hersenen is niet nieuw, ze werden al bestudeerd sinds de vroege ontwikkeling van de moderne mens. Zo zijn er bijvoorbeeld aanwijzingen dat er al hersenoperaties werden uitgevoerd in de tijd van het Oude Egypte. Het is sinds de jaren '90 dat de neurowetenschap grote vooruitgang geboekt heeft. Het vakgebied kende een sterke groei dankzij de uitvinding van nieuwe scantechnieken die ons veel nieuwe inzichten over de werking van onze hersenen hebben opgeleverd en dat nog steeds doen.

2.1.1 Kennisverwerving

Eén van de nieuwe inzichten die deze scantechnieken ons hebben gegeven is hoe we via onze zintuigen kennis verwerven, of anders gezegd: leren. Dit proces wordt hieronder toegelicht.

2.1.1.1 Betrokken structuren

Om te kunnen begrijpen hoe het kennisverwervingsproces verloopt, is het belangrijk dat we weten welke structuren in het lichaam betrokken zijn bij dat proces. In het overzicht dat hieronder wordt weergegeven wordt elke structuur kort toegelicht.

1. Prikkel

Een prikkel is een verandering in de in- of uitwendige omgeving waarop een organisme reageert. De mens bezit speciale gevoelsorganen (oren, ogen, tong, neus en huid) die de prikkels ontvangen. Elk orgaan is gespecialiseerd in de opname van een bepaalde prikkel.

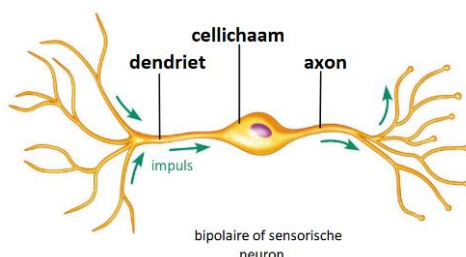
2. Receptor

Een receptor is een cel die gespecialiseerd is in het opnemen van prikkels. Het zet deze prikkels om in elektrische signalen. Alle gevoelsorganen bevatten gespecialiseerde typen receptoren.

zintuig	gevoelsorgaan	prikkel	receptoren
zicht	oog	licht	fotoreceptoren
smaakzin	tong	smaak	chemoreceptoren
reukzin	neus	reuk	
tastzin	huid	aanraking	mechanoreceptoren thermoreceptoren nociceptoren
gehoor	oor	geluid	mechanoreceptoren

Tabel 1: overzicht van de specificaties per zintuig

3. Sensorische neuron



Figuur 1: opbouw van een sensorische neuron

Sensorische neuronen of zenuwcellen zijn betrokken bij het doorsturen van zintuiglijke informatie. Ze zijn onderling verbonden en vormen zo een neuraal netwerk. Op vlak van opbouw kunnen we drie hoofdonderdelen onderscheiden: een dendriet, een cellichaam en een axon. Dendrieten ontvangen signalen van de axonen van andere neuronen. Deze signalen worden bij elkaar opgeteld en bepalen de elektrische lading van het cellichaam. Wanneer deze

elektrische lading een specifieke waarde bereikt heeft, ontstaat er een actiepotentiaal over het axon van de cel. Het axon geleidt dit actiepotentiaal van het cellichaam af en geeft het door aan de dendrieten van een andere neuron.

4. Ruggenmerg

Het ruggenmerg is een streng zenuwweefsel dat gelegen is binnen het wervelkanaal van de wervelkolom. Het is met de hersenen verbonden door middel van de hersenstam (zie begrip 6). Via het ruggenmerg bereikt informatie van de somatische zintuigen (tastzin, thermoceptie en nociceptie) de hersenen.

5. Thalamus

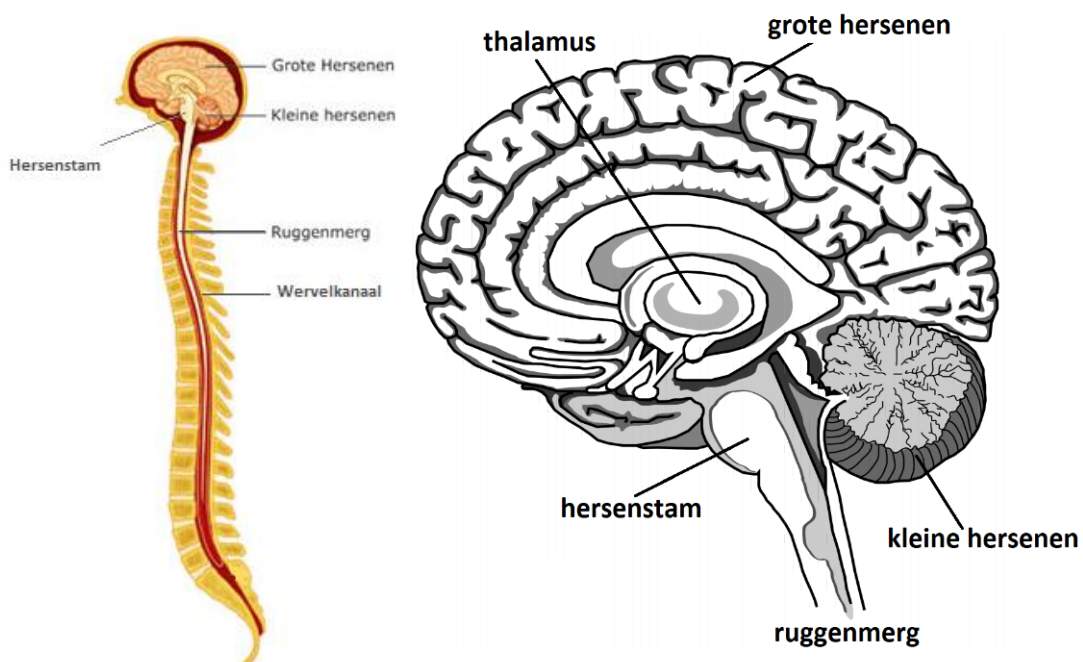
De thalamus is een centraal gelegen structuur in de hersenen die vergeleken kan worden met een regelcentrum; hier worden namelijk de inkomende sensorische prikkels gefilterd. De prikkels die belangrijk zijn of waar de aandacht op gericht is worden door de thalamus uitgesorteerd en naar de hersenen (het kortetermijngeheugen) doorgestuurd.

6. Hersenen

De hersenen kunnen globaal onderverdeeld worden in 3 gebieden: de kleine hersenen, de hersenstam en de grote hersenen. De laatste twee spelen een rol bij de opname, verwerking en/of opslag van zintuiglijke informatie.

De **hersenstam** is een complex netwerk van draden en cellen dat zich grofweg bevindt in de onderste helft van het brein. Het vormt de verbinding tussen het ruggenmerg en de hersenen. In de hersenstam ontspringen tien van de twaalf paar hersenzenuwen die motorische en sensorische informatie doorgeven tussen verschillende delen van het lichaam en het brein.

De **grote hersenen** vormen het grootste gedeelte van het hersenvolume. De buitenste laag van de grote hersenen wordt de hersenschors genoemd. Het bevat hersenwindingen (verhogingen) en grove, onregelmatige groeven waardoor de hersenen een gerimpeld uiterlijk hebben. De hersenschors verdeelt de hersenen morfologisch in vier grote kwabben: de frontale kwab, de pariëtale kwab, de temporale kwab en de occipitale kwab (zie 2.2.2.2).



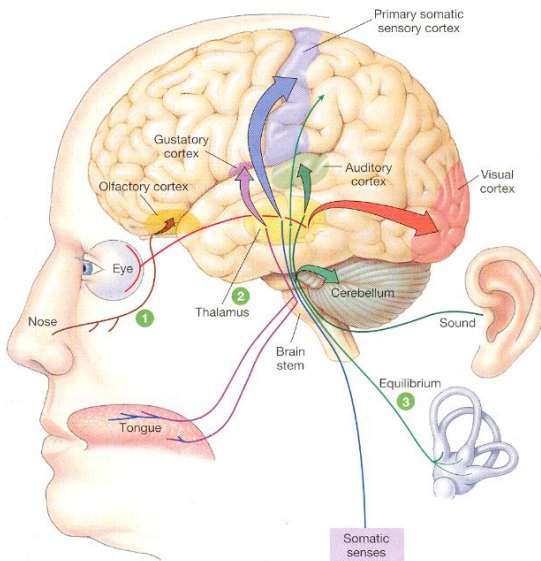
Figuur 2: opbouw van het centrale zenuwstelsel

2.1.1.2 Fasering

Kennisverwerking verloopt in 4 fases, namelijk: informatie opnemen, verwerken, vasthouden en oproepen. Hieronder wordt toegelicht hoe dit verloopt voor elk zintuig.

1. Informatie opnemen

Onze zintuigen geven ons informatie over de omgeving waarin we zijn. Onze gevoelsorganen ontvangen allemaal prikkels. Deze prikkels worden opgevangen door receptoren en doorgegeven aan sensorische neuronen in de vorm van een elektrisch signaal. De weg die het elektrisch signaal daarna aflegt om tot aan de hersenen te geraken, verschilt per zintuig.



Figuur 3: opname van zintuiglijke informatie; van gevoelsorgaan tot brein

hersenenuwen rechtstreeks naar de grote hersenen.

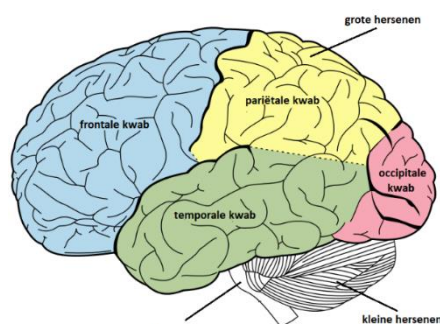
Bij de **tastzin** gaat dit elektrisch signaal eerst via het ruggenmerg naar de hersenstam. De hersenuwen in de hersenstam sturen het daarna door naar de thalamus die het op zijn beurt doorstuurt naar de grote hersenen.

Bij de **smaak- en gehoorzin** gaat het elektrisch signaal naar de hersenstam waar het via de hersenuwen wordt doorgestuurd naar de thalamus en zo uiteindelijk terechtkomt in de grote hersenen.

Bij het **zicht** wordt het elektrisch signaal doorgegeven aan de hersenuwen waarna het aankomt in thalamus en doorgestuurd wordt naar de grote hersenen.

Bij de **reukzin** gaat het elektrisch signaal niet langs de thalamus voor uitsortering zoals bij de andere zintuigen, maar gaat het via de

2. Informatie verwerken en opslaan



Figuur 4: hersenkwabben

Tijdens de verwerking van zintuiglijke informatie zijn er in de grote hersenen verschillende hersenkwabben actief omdat elk zintuigspecialisme een eigen, specifiek gebied in de hersenen heeft waar de informatie wordt geïnterpreteerd en verwerkt. Deze gebieden worden sensorische gebieden genoemd (zie ook figuur 3).

In onderstaande tabel wordt schematisch weergegeven in welk sensorisch gebied de informatie die de verschillende zintuigen ons geven wordt verwerkt en in welke hersenkwab dit gebied ligt.

zintuig	sensorisch gebied	hersenkwab
horen	auditiële cortex	temporale
ruiken	olfactorische cortex	temporale
zien	visuele cortex	occipitale
voelen	somatosensorische cortex	pariëtale
proeven	gustatorische cortex	pariëtale

Tabel 2: verwerkingsplaatsen van zintuiglijke informatie

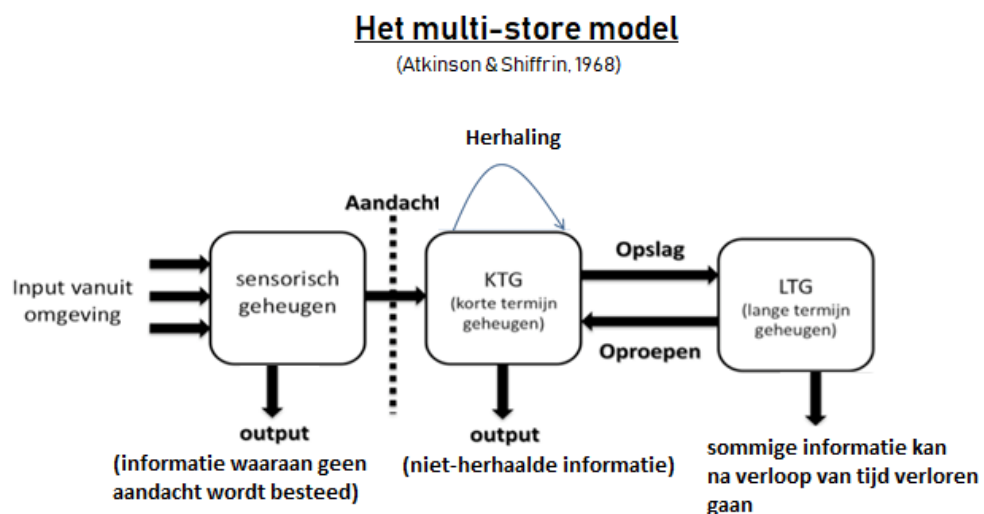
De taak van deze sensorische gebieden is het net lang genoeg vasthouden van alle indrukken die je krijgt en het selecteren van de informatie die belangrijk is en waaraan dus aandacht gegeven moet worden. Deze informatie moet hierna doorgestuurd worden naar het kortetermijngeheugen (wordt ook wel het ‘werkgeheugen’ genoemd).

3. Informatie opslaan

Informatie dat zich in het kortetermijngeheugen (of werkgeheugen) bevindt kan permanent in het langetermijngeheugen terecht komen door het lang genoeg en voldoende te herhalen en door associaties te maken tussen deze nieuwe informatie en de informatie die eerder werd opgeslagen in ons langetermijngeheugen. Dit proces noemt men consolidatie. Wat niet voldoende herhaald wordt, gaat uiteindelijk verloren. (Atkinson & Shiffrin, 1968).

4. Informatie oproepen

Parallel aan dit proces maar in de andere richting hebben we het ophalingsproces, waarbij informatie terug van uit het lange- naar het kortetermijngeheugen (of werkgeheugen) wordt gekopieerd wanneer we ze terug nodig hebben (Atkinson & Shiffrin, 1968).



Figuur 5: schematische weergave van de fases van kennisverwerving

2.1.2 Plasticiteit van het brein

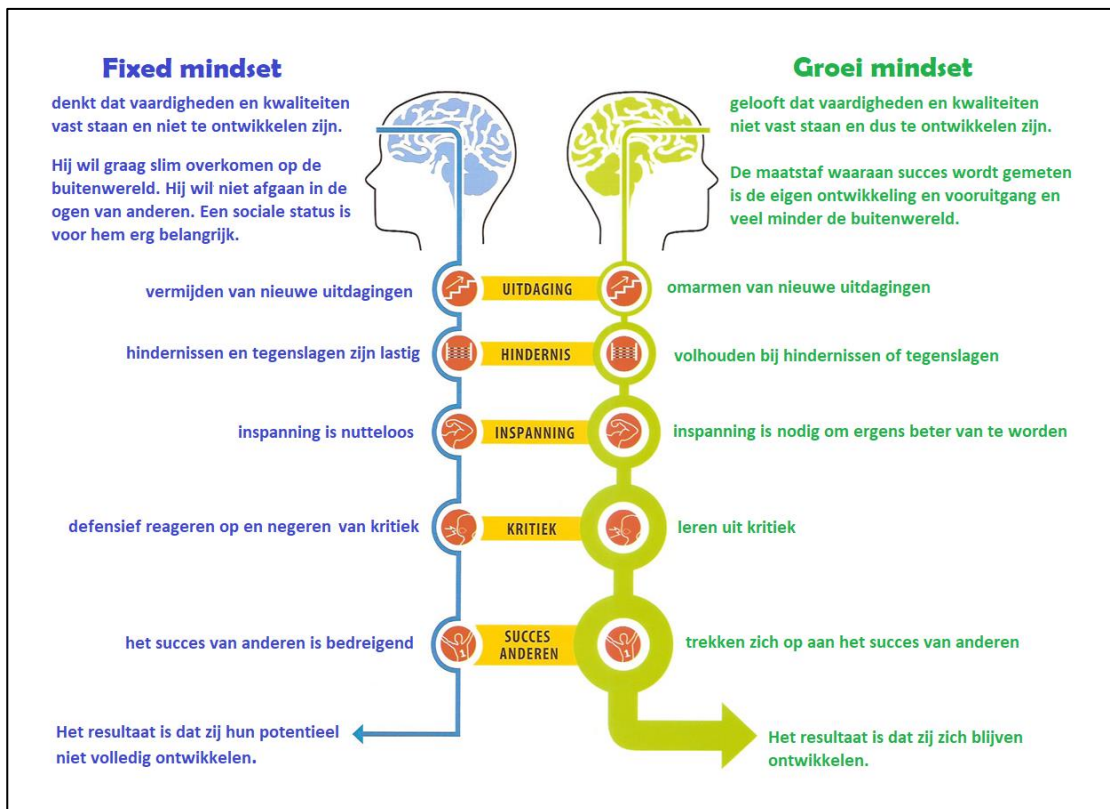
Nog een andere belangrijke ontdekking van de neurowetenschappen, naast het kennisverwervingsproces en de werking van het puberbrein, is dat er zich tijdens het opdoen van ervaringen (en dus ook het leren) continu veranderingen voordoen in de organisatie van onze hersenen, zoals: het ontstaan van nieuwe hersencellen of nieuwe verbindingen tussen bestaande cellen, het sterker worden van reeds aanwezige verbindingen en het wegvallen van oude verbindingen. Al deze veranderingen ontstaan door oefening en het zoeken naar nieuwe uitdagingen. We kunnen onze hersenen dus eigenlijk zien als een spier die getraind kan worden zodat die sterker wordt. Dit verschijnsel heet plasticiteit. (Dekker, 2016; Lee, 2016)

2.1.2.1 Fixed vs. groei mindset

Veel mensen denken dat talent en intelligentie bij de geboorte bepaald zijn en dat het statische gegevens zijn, maar het feit dat ons brein maakbaar is bewijst dus het tegendeel. Het leert ons namelijk dat talent en intelligentie tot uiting komen door voldoende oefening en inzet. Je kan er met andere woorden invloed op uitoefenen. Hieruit volgt dat elk brein in staat is om te leren binnen de eigen genetische grenzen.

Carol S. Dweck (1986), professor psychologie aan de Amerikaanse topuniversiteit Stanford, noemt deze twee manieren waarop je naar talent en intelligentie kan kijken respectievelijk 'fixed mindset' en 'groeimindset'.

Gerjanne Dirksen, oprichter van het BCL Instituut (zie ook 2.2.2), legt in haar boek 'Breindidactiek: helpen leren met breinkennis' het verschil tussen de twee mindsets uit aan de hand van het volgende schema :



Figuur 6: fixed vs. groei mindset

“Je ziet twee lijnen in het schema, een blauwe en een groene lijn. De blauwe lijn staat voor leerstrategieën van mensen met een fixed mindset: hoe gaan ze om met uitdagingen, hindernissen, inspanning, kritiek en succes van anderen? Deze vijf elementen staan met een rood symbool op de kaart aangegeven. De blauwe lijn gaat om al deze zaken heen, letterlijk en figuurlijk. De groene lijn staat voor de strategieën van mensen met een groei mindset. De groene lijn omarmt juist deze zaken en wordt steeds dikker. Een nuancering is wel op zijn plaats: je kan in meer of mindere mate een groei of een fixed mindset hebben. Dat kan verschillen per domein of soort vaardigheid. (...)” (Dirksen, 2014, p. 162-163).

2.2 Breinkennis in het onderwijs

Veel leerlingen vergeten nog al te vaak veel informatie die ze opdoen tijdens de lessen, hebben moeite met het studeren van een bepaald vak, steken thuis veel extra tijd in het studeren van de leerstof, ... De vraag is dus hoe ze op de meest efficiënte manier leerstof kunnen opnemen, verwerken, vasthouden en terug oproepen. Deskundigen trachten hier nu een antwoord op te vinden door zich te baseren op de inzichten uit de neurowetenschappen. Ze willen dus met andere woorden de resultaten van hersenonderzoeken naar het klaslokaal brengen zodat studenten breinvriendelijker zouden leren.

2.2.1 Didactische meerwaarde

Hierboven spraken we reeds over de plasticiteit van het brein. Onderzoek (Dirksen, 2013) toont aan dat **leerkrachten** die uitgaan van de plasticiteit van het brein en dus een groei mindset hebben, meer geduld kunnen uitoefenen in relatie met hun leerlingen én op een optimistischere manier naar het leerpotentieel van elke leerling kijken.

Bovendien hebben ook de **leerlingen** baat bij metacognitieve kennis. Carol S. Dweck (2006) heeft door middel van onderzoek ontdekt dat als studenten weten hoe hun brein werkt en wat de mogelijkheden ervan zijn, dit de leermotivatie en hun zelfvertrouwen verhoogt en daardoor ook hun leerresultaten. Kennis over de werking van het brein verhoogt met andere woorden het leerrendement.

We kunnen dus besluiten dat het de moeite loont om in het onderwijs aandacht te hebben voor de werking van het brein want hoe meer we weten over het denken en leren van leerlingen, hoe beter we onderwijs kunnen optimaliseren. Daarom doen leerkrachten er goed aan om hier bij de opzet en uitvoering van hun lessen rekening mee te houden.

2.2.2 De leermethode BreinCentraal Leren

Uit de overtuiging dat breinkennis een meerwaarde kan bieden in het onderwijs, is een nieuwe leer methode ontstaan die BreinCentraal Leren wordt genoemd. BreinCentraal Leren (afgekort: BCL, Engels: Brain-based learning) is een benadering die leren wil laten aansluiten bij de natuurlijke werking van het brein. Bij deze leertheorie staat de volgende definitie van leren centraal: "leren is het vormen van sterke en uitgebreide neurale netwerken".

2.2.2.1 Het BCL-model

In 2005 heeft Gerjanne Dirksen (2014), oprichtster van het BCL instituut, samen met verschillende wetenschappers het BCL-model ontwikkeld dat ze beschrijft in haar boek 'Breindidactiek: helpen leren met breinkennis'. Dit model heeft als doel de vertaling van de wetenschappelijke bevindingen naar de onderwijspraktijk te vergemakkelijken. Het omvat 6 algemene breinprincipes die leerkrachten als handvat kunnen gebruiken bij de opzet van hun lessen. Op zich zijn deze principes niet nieuw. Ze worden allemaal in leersituaties toegepast. Wat wel nieuw is, is de combinatie en de integrale toepassing van alle 6 de breinprincipes. De kunst is dus om tijdens het leerproces zo veel mogelijk breinprincipes te activeren en met elkaar te combineren, want je hebt namelijk niet altijd voor alle 6 de breinprincipes aandacht. Als je ze alle 6 in en les hanteert, maak je optimaal gebruik van de werking van het brein. Hieruit volgt dus dat de 6 breinprincipes sterk met elk samenhangen en dat ze elkaar versterken. Hieronder wordt uitgelegd welke de 6 breinprincipes zijn en wat ze nu juist inhouden.

2.2.2.2 De 6 breinprincipes

De 6 breinprincipes zijn: Focus, Herhaal, Emotie, Creatie, Voortbouwen en **Zintuiglijk Rijk**.



Figuur 7: de 6 breinprincipes

Ze kunnen op basis van hun functie opgedeeld worden in 2 groepen. De drie eerstgenoemde principes vormen samen de ‘structurerende breinprincipes’. Zij gaan over de structuur en de globale lijnen van een les en ze zijn vooral bij de eerste opzet van een les zeer relevant. De drie laatstgenoemde principes worden samen de ‘activerende breinprincipes’ genoemd. Zij zijn vooral nuttig om activerende werkvormen vorm te geven wanneer de hoofdlijnen van een les uitgewerkt zijn. Ongeacht deze indeling, zorgt elk breinprincipe er op zijn eigen wijze voor dat de neurale verbindingen in het brein worden aangelegd, sterker worden en meer uitgebreid worden.

1. Focus



Figuur 8: focus

Je hebt je pas bepaalde kennis of vaardigheden eigen gemaakt als het is opgeslagen in het langetermijngeheugen. De sleutel tot dit geheugen wordt gevormd door het kortetermijngeheugen. Hier kunnen volgens de Cognitive Load Theory (Sweller, 1994) gemiddeld zeven onafhankelijke clusters van informatie in worden opgenomen. In tegenstelling tot het langetermijngeheugen geldt hier dus: vol = vol. In onze omgeving zijn er veel stimuli die om aandacht strijden maar de hersenen kunnen ze niet allemaal opnemen. Daarom selecteert het kortetermijngeheugen welke prikkels het laat binnendringen en voor welke prikkels het zich afsluit.

Dit selectieproces kan bewust gestuurd of niet-bewust gestuurd zijn.

Bewust gestuurd wil zeggen dat we onze aandacht bewust kunnen richten op bepaalde stimuli, bijvoorbeeld wanneer we naar het nieuws op de radio luisteren, een boek lezen, ... Deze gerichte aandacht, ook wel actieve aandacht genoemd, is cruciaal voor de opname van leerstof. Het is namelijk zo dat hoe meer we onze aandacht bewust richten op bepaalde informatie, hoe beter we het verwerken en onthouden. Met andere woorden: het vergroot de kans dat de informatie in het kortetermijngeheugen doorgevoerd wordt naar het langetermijngeheugen.

Gerichte aandacht vergt veel inspanning. Het doel, het nut en het gewenste resultaat van de nieuwe leerstof voor ogen houden helpt om de gerichte aandacht gemakkelijker vast te houden tijdens het leren.

Het **niet-bewust gestuurde** selectieproces heeft als gevolg dat onze hersenen onvrijwillig aandacht besteden aan alles wat mogelijkwjs bedreigend voor ons kan zijn of wat ons kan helpen om te overleven. In het oog springende gebeurtenissen trekken daardoor onze aandacht. Als we dus bijvoorbeeld tijdens het lezen van een boek een plotse knal horen, dan verliezen we onze gerichte aandacht op het boek omdat het brein de knal als een belangrijkere stimuli beschouwt. We noemen deze vorm van aandacht ook passieve aandacht.

2. Herhaal



Figuur 9: herhaal

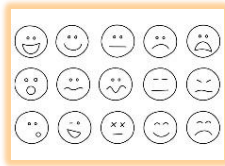
Door te herhalen en te oefenen, vormen we ons geheugen. Herhaling leidt tot structurele en chemische veranderingen in neurale netwerken; de verbindingen worden sterker en de hersencellen kunnen sneller met elkaar communiceren (signalen doorgeven).

Volgens de nieuwste neurocognitieve inzichten is het belangrijk dat de lerende gedurende de eerste 6 weken actief aan de slag blijft met de

nieuwe leerstof of vaardigheden. Doet hij dit niet, dan is de kans groot dat het geleerde niet zal beklijven op langere termijn. Spreiding is hierbij heel belangrijk; dit is namelijk effectiever dan alles in één keer leren. Op deze manier onthouden en beheersen we het geleerde beter. Ook na die 6 weken is het belangrijk om het geleerde te blijven herhalen, maar verspreid over langere tussenperiodes. Het versterken van de neurale netwerken gaat zo overigens door.

Het is belangrijk om te vermelden dat met herhaling niet het stampen van feitenkennis of het herhaaldelijk drillen van vaardigheden wordt, maar wel het steeds opnieuw activeren en afgaan van reeds gevormde neurale 'paden'.

3. Emotie

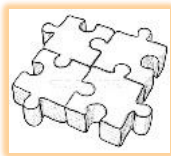


Figuur 10: emotie

Emoties zorgen voor een hogere productie van neurotransmitters. Door deze chemische stofjes vuren de neuronen intensiever en sneller wat de aanmaak en het versterken van neurale netwerken verbetert. Zo komt er bijvoorbeeld dopamine vrij wanneer de lerende uitgedaagd wordt of wanneer hij nieuwsgierig is. Deze neurotransmitter geeft een plezierig gevoel, een kick dat maakt dat we nog meer willen leren of een bepaalde activiteit vaker willen doen.

Daarnaast heeft gezonde stress ook een positief effect op het leren doordat het adrenaline uitlokt. Dit stofje zorgt ervoor dat het geleerde beter wordt onthouden. Belangrijk hierbij is dat de stress ook niet té hoog mag zijn, want te hoge stress schakelt de cognitieve functies uit. Kort kunnen we dus stellen dat een mens het beste leert als hij voldoende uitgedaagd wordt, hij gezonde stress ervaart en als hij nieuwsgierig is.

4. Creatie



Figuur 11: creatie

Het brein vindt het 'prettig' om zelf informatie te ordenen er betekenis aan toe te kennen. Door zelf zaken uit te puzzelen en te verwerken breidt het neurale netwerk uit doordat er nieuwe neurale netwerken worden gevormd of doordat de nieuwe kennis en ervaring verbonden worden met reeds bestaande neurale netwerken. Daarnaast komt er ook dopamine vrij wanneer de lerende zelf aan de slag gaat met de leerstof. Deze neurotransmitter zorgt voor sterkere verbindingen tussen de hersencellen.

5. Voortbouwen



Figuur 12: voortbouwen

Ons brein is een associatiemachine en patroonzoeker: het koppelt nieuwe informatie aan reeds bestaande kennis, vaardigheden of ervaringen. De neurale netwerken in onze hersenen worden op deze manier uitgebreid. Hieruit volgt: hoe meer voorkennis je hebt (op vlak van kennis, vaardigheden en ervaringen) des te beter je nieuwe dingen kunt leren en des te gemakkelijker het is om de nieuw verworven informatie later weer op te halen.

6. Zintuiglijk Rijk



Figuur 13: zintuiglijk rijk

Wanneer informatie op verschillende zintuiglijke manieren aangeboden wordt, zijn veel neurale netwerken in meerdere kwabben tegelijkertijd actief aangezien deze informatie terechtkomt in verschillende sensorische gebieden (zie ook 2.2.2). Doordat het geleerde op meerdere plaatsen in de hersenen verwerkt wordt, beklijft het beter. Daarnaast heb je als het ware ook meerdere toegangswegen om het geleerde later gemakkelijker op te halen. Een uitgebreid neurale netwerk is gevormd, verspreid over meerdere

kwabben. Met andere woorden: je hebt een 'rijke' leerervaring. Hierbij geldt wel dat we als leerkracht moet doseren want zoals hierboven bij het breinprincipe 'focus'

reeds vermeld werd, is het aantal impulsen dat ons brein actief kan verwerken namelijk beperkt. Hoe we auditieve en visuele informatie het best met elkaar kunnen combineren wordt iets verder in dit rapport toegelicht (zie 2.2.4).

2.2.3 Voorkeur in zintuigen

Zoals eerder beschreven werd, leren we dankzij en met behulp van onze zintuigen. Welke zintuigen we het liefst gebruiken tijdens het verwerven van kennis en vaardigheden hangt volgens Piet Hoogeveen en Jos Winkels (2006), twee docenten onderwijskunde, van persoon tot persoon af. Met andere woorden: we zouden allemaal een persoonlijke perceptuele voorkeur hebben bij het leren.

2.2.3.1 Soorten perceptuele leervoorkeuren

Er zijn drie belangrijke leervoorkeuren: visueel, auditief en kinesthetisch.

De **visuele leervoorkeur** komt over het algemeen het meeste voor. Leerlingen met deze leervoorkeur nemen het liefst waar via hun ogen. Ze kunnen het gemakkelijkst beelden onthouden en daarom werken ze graag met mindmaps, schema's, grafieken, tekeningen, filmpjes, ... In de klas hebben ze voornamelijk aandacht voor de lichaamstaal van de leerkracht, het (digi)bord, de PowerPoint, authentieke materialen en andere vormen van visuele stimulatie. Tot slot is het kenmerkend voor visuele personen dat ze zich moeilijk kunnen concentreren als er veel achtergrondgeluiden zijn. Ze studeren en lezen daarom het liefst in stilte.

Leerlingen met een **auditieve leervoorkeur** nemen het liefst al luisterend informatie op. Ze kunnen gemakkelijker woorden onthouden dan beelden. Deze mensen praten graag tegen zichzelf en daarom leren, lezen en denken ze graag hardop. In tegenstelling tot visuele personen kunnen auditieve personen zich wel concentreren wanneer ze omringd worden door veel stimuli. Achtergrondgeluiden (bijvoorbeeld pratende mensen, de televisie, muziek, ...) kunnen hen zelfs helpen om beter te studeren. Scholieren die deze leerstijl hebben lijken op school een voorsprong te hebben. In de praktijk wordt er namelijk nog regelmatig frontaal lesgegeven waardoor de nadruk in de klas nog vaker op het gebruik van woorden ligt en minder op beelden.

Mensen met een **kinesthetische leervoorkeur** gebruiken voornamelijk hun tastzin tijdens de verwerving en verwerking van nieuwe informatie. Kinesthetische leerlingen leren het beste door zelf iets te doen, iets te ervaren, iets aan te raken, aan de slag te gaan. Activiteiten zoals proefjes doen, een rollenspel spelen, knutselen en koken zijn daarom volledig voor hen weggelegd. Wanneer ze tijdens de les lang moeten zitten, nemen ze vaak notities of maken ze tekeningen of droedels zodat ze toch actief bezig kunnen zijn.

2.2.3.2 Leervoorkeur vs. leerstijl

Hierboven wordt bewust gesproken over leervoorkeuren en niet over leerstijlen. Dit omdat het concept 'leerstijl' wordt beschouwd als één van de meest voorkomende foute opvattingen over de werking van de hersenen. Zulke foute opvattingen worden ook wel neuromythes genoemd.

Zoals reeds beschreven werd heeft iedereen een perceptuele voorkeur voor het verwerven van kennis en vaardigheden. Leerstijltheorieën gaan ervan uit dat leerlingen **beter leren/presteren** als ze de leerinhouden aangeleerd krijgen volgens hun leervoorkeur (Fleming & Mills, 1992). Maar volgens onderzoek is er echter geen bewijs dat dit daadwerkelijk zo is. (Coffield et al., 2004). Zoals hierboven reeds toegelicht werd (zie 2.2.2.2) is net het tegendeel waar: kinderen leren juist het beste als alle zintuigen geactiveerd worden. Het toverwoord is daarom: variatie. Varieer als docent voldoende tijdens de lessen. (Dirksen, 2014; van Dinteren, 2014; Dekker, 2016; Lee, 2016; Jolles, 2017)

Conclusie: leerlingen zouden dus wel een voorkeur kunnen hebben voor de manier waarop ze informatie tot zich nemen, maar de bewering dat ze ook beter presteren als de theorie enkel volgens hun leervoorkeur wordt aangeboden is niet aangetoond.

2.2.4 Multimedia Learning

Op basis van onderzoekresultaten over de werking van het geheugen ontwikkelde Richard E. Mayer (2001), professor onderwijspsychologie aan de universiteit van California, de 'Cognitive Theory of Multimedia Learning'. Deze theorie, die hij in zijn boek 'Multimedia Learning' toelicht, omvat 12 principes die beschrijven hoe we visuele en auditieve informatie zo kunnen combineren dat de te verwerken informatie in het kortetermijngeheugen binnenkomt als één cluster i.p.v. twee aparte clusters. Zoals reeds vermeld werd bij het breinprincipe 'Focus' (zie 2.2.2.2), is het kortetermijngeheugen beperkt aangezien het slechts 7 clusters van informatie tegelijkertijd kan opnemen. Deze theorie zorgt er dus met andere woorden voor dat de 'werklast' van het werkgeheugen wordt verminderd. Daarnaast sluit de theorie uiteraard ook mooi aan bij het BCL-principe 'Zintuiglijk rijk' (zie 2.2.2.2): door informatie op verschillende zintuiglijke manier aan te bieden (hier: visueel en auditief) beklijft het beter en is het geleerde later ook gemakkelijker op te halen.

Van de 12 principes zijn de volgende 6 relevant voor in het kader van dit onderzoek:

1. **Coherence Principle:** men leert beter wanneer overbodige of ongerelateerde woorden, beelden en geluiden worden weggelaten.
2. **Redundancy Principle:** men leert beter van afbeeldingen en gesproken tekst dan van afbeeldingen, gesproken tekst en geschreven tekst.
3. **Spatial Contiguity Principle:** men leert beter wanneer corresponderende woorden en afbeeldingen dicht bij elkaar staan dan wanneer ze ver van elkaar staan.
4. **Temporal Contiguity Principle:** men leert beter wanneer corresponderende woorden en afbeeldingen tegelijkertijd worden getoond dan wanneer ze na elkaar worden getoond.
5. **Modality Principle:** men leert beter wanneer afbeeldingen worden gecombineerd met gesproken tekst dan dat ze worden gecombineerd met geschreven tekst.
6. **Multimedia Principle:** men leert beter van woorden en afbeeldingen dan van woorden alleen.

2.3 Betrokkenheid van leerlingen

In mijn hoofdonderzoeksvraag spreek ik naast BreinCentraal Leren en zintuiglijk leren ook over betrokkenheid. Maar wat houdt dat concept nu juist in? Wat is het belang van betrokkenheid in een les? Is het meetbaar? En wat hebben betrokkenheid en BreinCentraal Leren met elkaar te maken? De volgende paragrafen geven een antwoord op deze vragen.

2.3.1 Definitie

Betrokkenheid verwijst naar de mate waarin leerlingen leeractiviteiten initiëren en volbrengen. Het kan ingedeeld worden in **drie types** (Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004):

- emotionele betrokkenheid, hangt af van:
 - o hoe graag een leerling naar school komt;
 - o hoeveel waarde hij hecht aan school;
 - o hoe goed hij zich voelt op school (door o.a. de band met de school, leerkrachten en medeleerlingen).
 - o ...
- cognitieve betrokkenheid, speelt zich aan de binnenkant af en wordt gekenmerkt door:
 - o een hoge leermotivatie
 - o de inzet om goede resultaten te behalen;
 - o de leerstof daadwerkelijk te begrijpen;
 - o het inzien van het belang van educatie;
 - o het stellen van leerdoelen voor zichzelf;
 - o het beschikken over zelfregulerend vermogen;
 - o ...
- gedragsmatige betrokkenheid, speelt zich aan de buitenkant af en is dus observeerbaar. Het uit zich in:
 - o de mimiek van de leerling;
 - o de houding van de leerling;
 - o het gedrag van de leerling;
 - o de mate waarin de leerling deelneemt aan de leeractiviteiten (volharding, inspanning, reactietijd, concentratie, aandacht, vragen stellen, ...).

In het ontwerponderzoek van deze bachelorproef (zie 3.1.1) zal de focus op het laatste type liggen.

2.3.2 Belang van betrokkenheid

Betrokkenheid in een les is heel belangrijk, het is namelijk een essentiële voorwaarde om diepgaand leren te realiseren en om tot ontwikkeling te komen. Wanneer een leerling weinig betrokken is tijdens een leeractiviteit, vindt het leren slechts oppervlakkig plaats. Vandaar dat een hoge betrokkenheid in verband gebracht wordt met betere leerresultaten. (Laevers, 2013). Daarnaast is uit onderzoek ook gebleken dat een hogere mate van betrokkenheid de kans op voortijdig schoolverlaten verkleint (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Kortom: betrokkenheid is belangrijk voor het realiseren van goed onderwijs.

2.3.3 Meetbaarheid

De mate waarin leerlingen betrokken zijn tijdens een les geeft ons informatie over twee aspecten van die les.

Eenzijds leert het ons iets over wat er zich bij de leerlingen binnenin afspeelt, wat ze ervaren terwijl zij aan de lesactiviteiten deelnemen en wat de kwaliteit van die ervaring is. Anderzijds

zegt het ook iets over de aanpak van de leerkracht in die les. Wanneer we de betrokkenheid meten, gaan we namelijk na of de leerstof zo aangeboden wordt dat de leerlingen het nut ervan inzien, gemotiveerd worden en zin krijgen om te leren, ... Kortom: of de aanpak 'aanslaat' bij de leerlingen en uiteindelijk effectief is en leerwinst oplevert. (Van Gucht, 2013)

Zoals hierboven reeds vermeld werd, ligt in het ontwerponderzoek van deze bachelorproef (zie 3.1.1) de focus op de gedragsmatige betrokkenheid. Dit type is namelijk voor de leerkracht het gemakkelijkst observeerbaar aangezien het zich aan de buitenkant afspeelt. Het meten kan gedaan worden met behulp van de Leuvense betrokkenheidsschaal die ontworpen werd door de Vlaams onderwijskundige Ferre Laevers (1994). De betrokkenheidsscores van deze schaal geven een beeld van hoe boeiend een activiteit is geweest. De volledige uitleg over hoe dit meetinstrument gebruikt wordt is terug te vinden in bijlage 1.

2.3.4 Verband met BreinCentraal Leren

Uit onderzoek (zie 2.2.1) weten we dat breinkennis positieve effecten heeft op de leermotivatie van leerlingen. Daarnaast weten we nu ook dat een dat motivatie en betrokkenheid twee concepten zijn die elkaar beïnvloeden (zie 2.3.1). Het onderzoek van Van Steenkiste et al. (2016, p. 175-176) bevestigt dit nogmaals. Hieruit kunnen we dus afleiden dat breinkennis een positieve invloed kan hebben op de betrokkenheid van de leerlingen.

breinkennis → hoge leermotivatie → hoge betrokkenheid

2.4 Casestudie: Frans

In het tweede hoofdstuk van dit onderzoek, breinkennis in het onderwijs (zie 2.2), werd aangetoond dat het zinvol is om in het onderwijs rekening te houden met de natuurlijke werking van het brein. Het zou namelijk ervoor zorgen dat het leren zo efficiënt mogelijk verloopt en dat het de leermotivatie van de leerlingen verhoogt. Vanuit dit inzicht werd dus een nieuwe leermethode, BreinCentraal Leren, ontwikkeld. In het derde hoofdstuk, betrokkenheid van leerlingen (zie 2.3), werd aangetoond dat er een verband is tussen breinvriendelijk lesgeven en een verhoogde betrokkenheid. Nu is de vraag:

In welke mate wordt er in het huidig onderwijs al gewerkt aan de 6 breinprincipes van het BCL-model? En hoe is de betrokkenheid van de leerlingen voor het vak Frans?

Aangezien het onbegonnen werk is om dit voor elk vak na te gaan, en deze bachelorproef een samenwerking is met mevrouw Kim Garzon, leerkracht Frans in de tweede graad aan de Provinciale Kunsthumaniora te Hasselt, werd er besloten om dit voor het vak Frans te bekijken en niet mijn ander onderwijsvak (Engels). Op deze manier zou het ontwerponderzoek ook uitgevoerd kunnen worden bij iemand die al vanaf het begin bij dit onderzoek betrokken is. De keuze om de casestudie voor het vak Frans te doen is dus arbitrair: het is gebaseerd op het toeval dat mevrouw Kim Garzon ook het vak Frans geeft. Verder werd er ook besloten om niet de toepassing van al de 6 breinprincipes in het vak Frans te bestuderen, maar de focus te leggen op het principe ‘maak leren zintuiglijk rijk’.

2.4.1 Zintuiglijk leren in het vak Frans

Om na te gaan in welke mate de verschillende zintuigen in de les Frans worden gebruikt, is het zinvol om de eindtermen, leerplannen en enkele werkboeken van Frans nader te bekijken. Zoals hierboven reeds vermeld werd, zal het ontwerponderzoek uitgevoerd worden in de tweede graad van een provinciale school. Vandaar dat er in de volgende paragrafen gekozen werd om de eindtermen van de tweede graad, de leerplannen van de onderwijskoepel OVSG en Franse handboeken voor de tweede graad te analyseren.

2.4.1.1 Eindtermen 2^{de} graad

Aangezien de inhoud van de lessen gebaseerd wordt op de eindtermen die de Vlaamse overheid heeft opgesteld, is het nuttig om eens te bekijken of er in die eindtermen expliciet of impliciet iets vermeld staat over het gebruik van zintuigen. In de eindtermen van het vak Frans voor de tweede graad ASO, TSO, KSO en BSO staat het volgende geschreven:

EINDTERMEN 2 ^{DE} GRAAD		
	ASO, TSO, KSO	BSO
De eindtermen die opgesteld werden voor de verschillende vaardigheden moeten behaald worden voor teksten met de volgende kenmerken:	<ul style="list-style-type: none"> - luisteren, lezen, spreken: teksten met en zonder visuele ondersteuning - mondelinge interactie: teksten met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen 	<ul style="list-style-type: none"> - luisteren, lezen: teksten met veel visuele ondersteuning - mondelinge interactie: teksten met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen

<p>Om de taken voor de verschillende vaardigheden te volbrengen, passen de leerlingen indien nodig de volgende strategieën toe:</p>	<p>- luisteren, lezen, spreken: gebruik maken van ondersteunende (talige en niet-talige) gegevens</p> <p>- mondelinge interactie: gebruik maken van non-verbaal gedrag</p> <p>(zie ET 8, 17, 37, 28)</p>	<p>- luisteren: gebruik maken van aangeboden</p> <p>- lezen: gebruik maken van aangeboden ondersteunend visueel materiaal beeldmateriaal</p> <p>- mondelinge interactie: gebruik maken van non-verbaal gedrag;</p> <p>(zie ET 3, 6, 9)</p>
---	--	--

Tabel 3: gebruik van zintuigen in de eindtermen

U kan de bestudeerde eindtermen terugvinden in bijlage 2 en 3 . Aangezien de eindtermen voor het TSO en KSO hetzelfde zijn als die van het ASO, zijn deze niet apart toegevoegd.

Uit de bovenstaande tabel kan geconcludeerd worden dat er in de eindtermen wel aandacht is voor het visuele en auditieve, maar over voelen, proeven of ruiken staat er niets vermeld.

2.4.1.2 Leerplannen 2^{de} graad

Leerplannen vertellen op welke manieren de leerkracht er voor kan zorgen dat de leerlingen de vooropgestelde eindtermen kunnen behalen. Daarom kan het ook interessant zijn om die eens door te nemen en te kijken of daar impliciet of expliciet iets geschreven staat over het gebruik van zintuigen in de les. In de leerplannen¹ van het vak Frans voor het ASO, TSO, KSO en BSO van het OVSG worden er bij de didactische wenken per vaardigheid voorbeelden gegeven van wat er precies bedoeld wordt met ‘ondersteunende (talige en niet-talige) gegevens binnen en buiten de tekst’ (zie hierboven). Voor de vaardigheid lezen kan dit bijvoorbeeld afbeeldingen zijn, voor luisteren het gebruik van mimiek en gebaren, ... Daarnaast wordt er in het leerplan voor het BSO ook vermeld bij leerplandoelstelling 15 (attitude: bereid zijn te luisteren naar teksten in het Frans) dat visuele ondersteuning tijdens het luisteren de luisterbereidheid verhoogt. Tot slot spoort men in de leerplannen van het ASO, TSO en KSO leerkrachten aan om de leerlingen teksten te laten verwerken (inhoud en structuur) aan de hand van het aanvullen van een schema of het maken van een mindmap (de inhoud visualiseren).

Ook hier kunnen we weer besluiten dat er enkel iets geschreven wordt over de zintuigen zien en horen, en niets over de andere zintuigen.

2.4.1.3 Werkboeken Frans 2^{de} graad

Aangezien veel leerkrachten gebruik maken van een werkboek bij het ontwerpen van een les, hangt de mate waarin hij de verschillende zintuigen activeert ook deels af van de opmaak en de oefeningen van dat werkboek. Vandaar dat het eveneens zinvol is om verschillende Franse werkboeken eens nader te bekijken. Hiervoor werden de volgende 6 werkboeken voor de






¹ Bronnen: OVSG (2010). *Leerplan secundair onderwijs: AV Frans algemeen secundair onderwijs tweede graad*. Opgevraagd op 11 juni 2018 op <https://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs>.
 OVSG (2010). *Leerplan secundair onderwijs: AV Frans beroepssecundair onderwijs tweede graad*. Opgevraagd op 11 juni 2018 op <https://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs>.
 OVSG (2012). *Leerplan secundair onderwijs: AV Frans technisch secundair onderwijs tweede graad*. Opgevraagd op 11 juni 2018 op <https://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs>.
 OVSG (2012). *Leerplan secundair onderwijs: AV Frans kunstsecundair onderwijs tweede graad*. Opgevraagd op 11 juni 2018 op <https://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs>.

tweede graad (zowel ASO, TSO, KSO als BSO) willekeurig gekozen: Coup de Pouce 3, Quartier Français 4, Branché tso 3, 7 à vous 4, Plein feu 3 en Quartier Couleurs 4.

- **Coup de Pouce 3** (ASO, TSO en KSO)

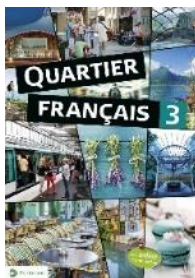


Figuur 14: Coup de Pouce 4






zintuig	toelichting
	In dit werkboek werkt men heel erg visueel. Om de twee tot drie bladzijden kom je een foto, schema, grafiek, tabel, illustratie of ander visueel document tegen. Men maakt gebruik van kleur om structuur aan te brengen in het boek (bv. voor het onderscheiden van hoofdstukken).
	Verspreid over het boek komen er ongeveer 24 geluidsfragmenten voor. Dit zijn zo goed als alleen Franse liedjes en filmpjes. Daarnaast is er ook weinig ruimte voor het hardop inoefenen van nieuwe woordenschat a.d.h.v. dialogjes. Over het algemeen zijn er weinig luisterfragmenten in vergelijking met het aantal leesteksten.
	n.v.t.
	Er wordt maar één keer ingespeeld op de smaakzin: In oefening 62 p. 293 zoeken de leerlingen een recept op, maken het gerecht en presenteren het daarna in de klas. Na de presentatie laten ze hun gerecht proeven aan hun medeleerlingen.
	Het eten dat ze in oefening 62 p. 293 hebben gemaakt en laten proeven, geeft natuurlijk ook geuren af waardoor het ruikzintuig impliciet ook geactiveerd wordt. Dit is de enige oefening waarin aandacht wordt besteed aan het reukzintuig.

Tabel 4: gebruik van zintuigen in Coup de Pouce 4

- **Quartier Français 4** (ASO)



Figuur 15: Quartier Français 4

zintuig	toelichting
	In dit werkboek komt duidelijk het zintuig 'zien' het meest naar voren. Om de twee tot drie bladzijden staat namelijk, net als bij Coup de Pouce, zeker één foto, afbeelding, illustratie, cartoon of een ander visueel document weergegeven. Ook maakt kleur in dit boek de structuur duidelijk. Er zijn twee verschillen met Coup de Pouce die in het oog springen, namelijk dat dit werkboek lichtjes drukker oogt (de pagina is feller gevuld) en dat het gebruik maakt van icoontjes om de verschillende vaardigheden per oefening aan te duiden.
	Doorheen het boek wordt er 38 keer gebruik gemaakt van auditief materiaal zoals een videoclip, een interview, een dialoog enz. Daarnaast krijgen de leerlingen regelmatig de kans om de nieuw geleerde woorden of uitdrukkingen hardop in te oefenen via dialogjes.
	n.v.t.
	n.v.t.
	n.v.t.

Tabel 5: gebruik van zintuigen in Quartier Français 4

- **Branché tso 3 (TSO)**

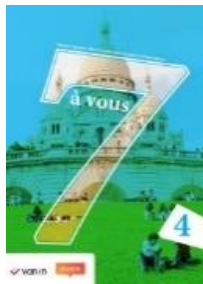


Figuur 16: Branché tso 3

zintuig	toelichting
	Er worden geen verschillende kleuren gebruikt om de verschillende hoofdstukken zichtbaar te maken, men gebruikt enkel blauw (zoals de cover van het boek). Pictogrammen geven weer welke vaardigheid getest wordt in de oefeningen. Het boek oogt visueel minder druk dan de twee voorgaande boeken doordat het minder foto's en illustraties bevat. Ondanks dit gegeven komt het zintuig 'zien' toch nog het meest aan bod.
	Er wordt in het boek heel regelmatig gebruik gemaakt van filmpjes en geluidsfragmenten (maar liefst 52 keer). Er wordt vrij weinig aandacht besteed aan het mondeling inoefenen van de nieuwe woordenschat.
	n.v.t.
	n.v.t.
	n.v.t.

Tabel 6: gebruik van zintuigen in Branché tso 3

- **7 à vous 4 (TSO)**



Figuur 17: 7 à vous 4

zintuig	toelichting
	In dit werkboek staat ook het zintuig 'zien' voorop. Op vlak van visueel materiaal wordt er bijna uitsluitend gewerkt met foto's. Er is ook kleur gebruikt om de structuur (de verschillende thema's) aan te geven, maar het kleurgebruik is minder overweldigd/druk in vergelijking met de voorgaande werkboeken. Icoontjes die de vaardigheden per oefening aanduiden zijn ook weer aanwezig.
	Doorheen het boek wordt er veel regelmatig gebruik gemaakt van audiofragmenten (voornamelijk filmpjes en conversaties) in vergelijking met de 3 voorgaande werkboeken. In totaal wordt er ongeveer 33 keer auditief materiaal gebruikt. Daarnaast krijgen de leerlingen bij dit boek ook voldoende kansen om de nieuwe woorden mondeling te oefenen.
	n.v.t.
	n.v.t.
	n.v.t.





Tabel 7: gebruik van zintuigen in 7 à vous 4

- **Plein feu 3 (BSO)**

zintuig	toelichting
	Op vlak van visueel materiaal is dit boek vergelijkbaar met Branché aangezien er geen verschillende kleuren gebruikt worden om de verschillende hoofdstukken zichtbaar te maken. Pictogrammen worden gebruikt om de geteste vaardigheden per oefening aan te duiden. Daarnaast oogt boek ook niet zo druk omdat het gebruik van foto's, illustraties, ... gedoseerd is. Toch neemt dit laatste niet weg dat het boek het meeste



Figuur 18: Plein feu 3






	aandacht besteed aan het zintuig 'zien'. D.m.v. 'micro-conversations' oefenen de leerlingen regelmatig de nieuw woorden hardop.
	In het boek komen in totaal ongeveer 30 verschillende geluidsbestand voor. Dit zijn vaak dialoges of filmpjes.
	n.v.t.
	Er wordt maar één keer ingespeeld op de smaakzin. De opdracht komt overeen met de opdracht uit Coup de Pouce. In oefening 39 p. 90 moeten de leerlingen op Youtube een filmpje zoeken waarin iemand een recept uitlegt (tutorial). Ze noteren de stappen en de benodigdheden en maken daarna een filmpje waarin ze het recept zelf uitproberen. Wanneer hun gerecht klaar is mogen ze het meenemen naar de klas om het te laten proeven aan hun medeleerlingen.
	Het eten dat ze in oefening 39 p. 90 hebben gemaakt en laten proeven, geeft natuurlijk ook geuren af waardoor het ruikzintuig impliciet ook geactiveerd wordt. Dit is de enige oefening waarin aandacht wordt besteed aan het reukzintuig.

Tabel 8: gebruik van zintuigen in Plein feu 3

- Quartier Couleurs 4 (BSO)



Figuur 19: Quartier Couleurs 4

zintuig	toelichting
	Het zintuig dat in dit boek het meest geactiveerd wordt is 'zien', net als in de andere boeken. Dit doet men hier voornamelijk d.m.v. afbeeldingen en illustraties. Ook hier is kleur het middel om de verschillende thema's aan te duiden en zijn de icoontjes die de vaardigheden per oefening weergeven ook weer aanwezig.
	Er wordt ook opnieuw regelmatig aandacht besteed aan het zintuig 'horen'. Er komen namelijk ongeveer 38 luisterfragmenten (voornamelijk video's en conversaties) in het boek voor en de leerlingen krijgen voldoende de kans om de nieuwe woordenschat hardop te oefenen d.m.v. het naspelen van dialoges. Daarnaast zijn sommige woordenlijsten ook voorzien van audio.
	n.v.t.
	n.v.t.
	n.v.t.

Tabel 9: gebruik van zintuigen in Quartier Couleurs 4

Uit bovenstaande analyse kunnen we concluderen dat Franse werkboeken in de 2^{de} graad secundair onderwijs heel vaak inspelen op de zintuigen 'zien' en 'horen', maar dat de andere zintuigen zo goed als niet geactiveerd worden.

2.4.1.4 Eindconclusie

Op basis van bovenstaande resultaten kunnen we besluiten dat er in de Franse lessen heel vaak aandacht is voor de zintuigen 'zien' en 'horen', maar dat de andere zintuigen (zien, proeven en voelen) zeer weinig tot bijna niet geactiveerd worden. Dit is niet verwonderlijk en zelfs een beetje voor de hand liggend aangezien we een taal leren door naar teksten te luisteren (horen), teksten te lezen (zien) en zelf mondeling (horen) of schriftelijk (zien) teksten te produceren. Dit neemt niet weg dat er voor de andere zintuigen ook aandacht zou moeten zijn.

2.4.2 Betrokkenheid van de leerlingen voor het vak Frans

Hoe zit het met de betrokkenheid van de leerlingen voor het vak Frans? De peilingen die in opdracht van de Vlaamse overheid in 2008 en 2013 georganiseerd werden kunnen een antwoord op deze vraag bieden. Aangezien er in de tweede graad geen peilingen zijn gehouden voor het vak Frans, worden hieronder de resultaten van de peilingen in de eerste graad A-stroom en de derde graad (ASO, TSO en KSO) van het secundair onderwijs nader bekeken.

Zoals we reeds weten hangt betrokkenheid o.a. samen met de leermotivatie (zie 2.3.1).

Uit de peilingen blijkt dat de meeste leerlingen van de eerste graad A-stroom (**85 procent**) het belangrijk vinden om goed Frans te leren, maar dat slechts **43 procent** van het aantal leerlingen Frans leren ook leuk daadwerkelijk vindt (Goffin et al, 2008, p. 22).

Deze tendens zet zich verder in de derde graad van het secundair onderwijs. In de brochure 'Peiling Frans: luisteren met praktische proef spreken (derde graad aso, tso en kso)' dat gebaseerd is op de resultaten van het peilingsonderzoek staat namelijk het volgende geschreven:

*“Gemiddeld genomen staan de leerlingen **matig positief** ten opzichte van het Frans. Als we kijken naar de resultaten met betrekking tot attitude valt eerst en vooral op dat er weinig verschillen zijn tussen de onderwijsvormen. Zo beleeft telkens ongeveer **een derde** van de leerlingen plezier aan het leren van Frans. Daarnaast staat **minder dan de helft** van alle leerlingen positief ten opzichte van de Franse lessen (...). Op het vlak van interesse in vreemde talen en motivatie om Frans te leren zijn er wel verschillen tussen de leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen. Zo heeft **meer dan 60 procent** van de aso- en de kso-leerlingen een heel grote interesse in vreemde talen terwijl dit in het tso voor **52 procent** van de leerlingen het geval is. In het aso zegt **57 procent** van de leerlingen dat zij een grote motivatie hebben om Frans te leren, terwijl ongeveer **de helft** van de kso- en de tso-leerlingen dit aangeven. Als een praktisch doel voor ogen wordt gesteld, zijn meer leerlingen gemotiveerd. Maar ook in dat geval komen de verschillen tussen de onderwijsvormen naar voren: in het aso is **82 procent** van de leerlingen sterk gemotiveerd om Frans te leren voor praktische doeleinden, waar dit in het tso voor **72 procent** van de leerlingen geldt en in het kso slechts voor **67 procent**.” (AKOV, 2013, p. 25)*

Uit de cijfers die hierboven worden gegeven kunnen we concluderen dat de motivatie en dus ook de betrokkenheid voor het vak over het algemeen niet zo hoog is. BreinCentraal Leren, en meer bepaald het zintuiglijk rijker maken de Franse lessen zou hier misschien verandering in kunnen brengen.

3 Ontwerponderzoek

We weten uit de antwoorden van de literatuurstudie die hierboven gedaan werd dat BreinCentraal Leren (via het effect op de leermotivatie) een positieve betrokkenheid teweegbrengt bij leerlingen. Bijgevolg is er ook een positief effect op de leerresultaten. Om deze stelling te kunnen staven, wilden we in deze bachelorproef het effect van het BCL-leerprincipe ‘gevarieerd zintuiglijk leren’ op de betrokkenheid van leerlingen nagaan. Hoe dit gedaan werd en wat de uitkomst is, kan u in de volgende paragrafen lezen.

3.1.1 Praktijkvoorbeeld ‘Sporten’ uitgetest

Er werden 2 verschillende soorten lessen gemaakt: één zoals die normaal gegeven zou worden (volgens het werkboek), en nog een andere waarin er in het handboek aanpassingen werden gedaan door extra te focussen op het activeren van de zintuigen. Met andere woorden: één gewone les en één zintuiglijk rijke les. Deze twee lessen waren beiden gebaseerd op het hoofdstuk “Bougeons un peu!” uit Mistral T3 dat over sporten gaat. De zintuiglijk rijke lessen werden telkens gegeven in één en dezelfde klas, en de gewone lessen in twee andere klassen (zie hieronder). De lessen werden gefilmd zodat er achteraf per leerling een score gegeven zou kunnen worden op de Leuvense betrokkenheidsschaal (zie 2.3.3). Zo kon er vergeleken worden of het extra inspelen op de zintuigen een effect heeft op de betrokkenheid van de leerlingen. De analyse van het hoofdstuk over sporten en de materialen die in de zintuiglijk rijke les gebruikt werden (de werkblaadjes, het lesverloop van de zintuiglijk rijke les, de bijhorende PowerPoint en nog andere materialen) kan u terugvinden in bijlage 4.

3.1.1.1 De uitvoering

Het ontwerponderzoek werd uitgevoerd op de Provinciale Kunsthumaniora in Hasselt (PIKOH). De 2 zintuiglijk rijke lessen werd gegeven in een klas van 22 leerlingen die de richting Beeldende en Architecturale Vorming volgden. De 2 gewone lessen werd gegeven in een klas van 9 leerlingen die Audiovisuele Vorming studeerden, en in nog een andere klas van 18 leerlingen die Artistieke Opleiding deden.

3.1.1.2 Kritische reflectie op het ontwerponderzoek

Tijdens de uitvoering is snel gebleken dat een ‘zuivere’ effectmeting van de betrokkenheid heel moeilijk is in het kader van een bachelorproef. Daarnaast werd er in het onderzoek ook geen rekening gehouden met eventuele parameters die de betrokkenheid van de leerlingen zouden kunnen beïnvloeden zoals de beginsituatie van een klas, het tijdstip van de dag waarop de les gegeven wordt, de innerlijke toestand van de leerlingen, ... Verder werden deze metingen pas 2 maanden voor het indienen van deze bachelorproef opgezet, wat te laat bleek te zijn. Tot slot was het filmen van de lessen ook niet goed gelukt aangezien het klaslokaal te klein was om alle leerlingen in beeld te krijgen. Daardoor was het beeldmateriaal niet zo bruikbaar als gehoopt. Uit dit onderzoek kan dus niet geconcludeerd worden dat gevarieerd zintuiglijk lesgeven automatisch de betrokkenheid verhoogt. Toekomstig onderzoek kan dit eventueel wel nagaan.

Wat nog als verder onderzoek interessant zou zijn en wat ook in de lijn van deze bachelorproef ligt, is het effect van BreinCentraal Leren op de kwaliteit van de motivatie van de leerlingen. De onderzoeksvraag zou kunnen zijn: ‘Beïnvloedt BreinCentraal Leren de autonome motivatie van leerlingen?’, gebaseerd op het basiswerk over de zelfdeterminatietheorie van Vansteenkiste et al. (2016, p. 176) waarin hij de concepten autonome en gecontroleerde motivatie bespreekt.

3.1.2 Andere praktijkvoorbeelden

Het ontwerponderzoek is dus niet gelukt waardoor de vraag of zintuiglijk leren de betrokkenheid beïnvloedt onbeantwoord blijft. Toch mogen we niet vergeten dat het wel nog steeds wetenschappelijk bewezen is (zie 2.2.1) dat breinkennis een positief effect heeft op de leermotivatie van de leerlingen. Daarom is het toch niet slecht om de principes van BreinCentraal Leren toe te passen tijdens het lesgeven, en dus ook rekening te houden met het gebruik van **alle** zintuigen in de les. Daarom zijn er in deze bachelorproef nog 2 andere praktijkvoorbeelden voorzien waarin voor werkblaadjes uit 2 Franse werkboeken (ASO, en BSO) suggesties worden gedaan om de les zintuiglijk rijker te maken. Deze voorbeelden kunnen als inspiratiebron dienen indien u na het lezen van deze bachelorrpoef zelf ook meer met zintuigen aan de slag wil gaan in uw lessen. U vindt deze praktijkvoorbeelden in bijlage 5 en 6.

Besluit

Het is bewezen dat het de moeite loont om in het onderwijs rekening te houden met de inzichten uit de neurowetenschappen. Breinkennis verhoogt namelijk de leermotivatie bij de leerlingen en daardoor ook hun resultaten en betrokkenheid. Daarom werd er een nieuwe leer methode ontwikkeld, genaamd BreinCentraal Leren. Deze leer methode wil leren laten aansluiten bij de natuurlijke werking van het brein. Het bestaat uit 6 breinprincipes waaronder 'maak leren zintuiglijk rijk'. Wanneer we echter naar het vak Frans kijken, zien we dat er niet voor alle zintuigen even veel aandacht is: voelen, proeven en ruiken worden zeer weinig tot bijna niet in de lessen geactiveerd. Uit de resultaten van de peilingen die door de Vlaamse overheid gedaan werden, blijkt dat de betrokkenheid van de leerlingen in de Franse lessen redelijk laag is. BreinCentraal Leren en meer specifiek het breinprincipe 'maak leren zintuiglijk rijk' zou hier een oplossing voor kunnen bieden. Of dit daadwerkelijk ook zo is, is moeilijk te bewijzen aangezien in dit onderzoek gebleken is dat een 'zuivere' effectmeting van de betrokkenheid heel moeilijk is.

Literatuurlijst

Aben, B. (z.d.). *Dendrieten*. Opgevraagd op 28 december 2017 van

<http://www.brainmatters.nl/terms/dendrieten/>

AKOV. (2013). *Peiling Frans: luisteren en spreken in de derde graad ASO, KSO en TSO van het secundair onderwijs*. Opgevraagd op 9 juni 2018 van

<https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/peiling-frans-in-de-derde-graad-aso-kso-en-tso>

AKOV. (2015). *Frans in de derde graad aso, kso en tso: werkseminarie na de peiling*.

Opgevraagd op 9 juni 2018 van http://eindtermen.vlaanderen.be/peilingen/secundair-onderwijs/peilingen/files/Peiling_Frans_digitaal.pdf

Atkinson, R.C., Shiffrin, R.M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225(2), 82-90.

Boer, M. de, Dirksen, G., Möller, H., Willemse, J. (2014). *Breindidactiek: helpen leren met breinkennis*. Utrecht: Uitgeverij Synaps.

Bruyckere, P. De, Hulshof, C., Kirschner, P. (2016). *Jongens zijn slimmer dan meisjes XL. 35 mythes over leren en onderwijs*. Leuven: Uitgeverij LannooCampus

Cappelier, V., Chevrolet, E., Demeire, P., Gerreyn, F. (2017). *7 à vous 4*. Wommelgem : Uitgeverij VAN IN.

Cherry, K. (2018). *Overview of VARK Learning Styles. Which Learning Style Do You Have?*

Opgevraagd op 6 juni 2018 van <https://www.verywellmind.com/vark-learning-styles-2795156>

Christoffels, I., Dekkers, S., Gerwen, M. van, Jollis, J. (2017). *Stop met geloven in neuromythen!*

Opgevraagd op 6 juni 2018 van <https://didactiefonline.nl/artikel/stop-met-geloven-in-neuromythen>

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. Londen: Learning and Skills Research Centre.

David, P., Kerckhof, S., Leijman, J., Redant, G. (2017). *Quartier Couleurs 4*. Kalmthout: Uitgeverij Pelckmans.

Dekker, S. & Lee, N. (2016). Zin van onzin onderscheiden. *Neuromythen in de klas. Jeugd in School en Wereld*, 101(3), 12-15, Opgevraagd op 6 juni 2018 van

[https://www.wetenschapdeklasin.nl/uploads/artikelen/15.%20Dekker,%20S.,%20&%20Lee,%20N.%20\(2016\).%20Neuromythen%20in%20de%20klas.pdf](https://www.wetenschapdeklasin.nl/uploads/artikelen/15.%20Dekker,%20S.,%20&%20Lee,%20N.%20(2016).%20Neuromythen%20in%20de%20klas.pdf)

D'haenens, M., Gool, D. Van, Hert, M. De, Meire, I., Peuskens, J., Sabbe, B. (2001). Het geheugen: een overzicht van de verschillende systemen en processen. *Neuron*, 6(5), supplement.

Dhondt, K., Kerckhof, S., Leijman, J., Hamme, I. Van, Vanmaele, J.A. (2012). *Mistral T3*. Kalmthout: Uitgeverij Pelckmans.

Dinteren, R. van (2011). *Doordringen tot het brein van jongeren*. Opgevraagd op 26 december 2017 van <http://www.riavandinteren.nl/wordpress/wp-content/uploads/2017/03/doorgrond-het-brein-jongeren-sept-2011.pdf>

Dinteren, R. van (2014). *Brein in onderwijs*. Zaltbommel: Uitgeverij Thema van Schouten & Nelissen.

Dirksen, G. & Boer, Monique de (2008). *Beter motiveren en lesgeven met breinkennis*. Opgevraagd op 26 december 2017 van <http://www.moniquedeboer.nl/documenten/bclmot.pdf>

Dirksen, G. (2008). BCL-model helpt supervisor en supervisant. Breinkennis ondersteunt bij (leren) reflecteren. *Supervisie en coaching*, 25(4), 246-263. Opgevraagd op 26 december 2017 van http://www.zijwegen.nl/docs/artikel_bcl_model_help_t supervisor_en_supervisant_dec_2008.pdf

Dirksen, G. (2008). *BreinCentraal Leren: BCL. Uitgangspunten voor meer leerrendement*. Opgevraagd op 26 december 2017 van <http://www.moniquedeboer.nl/documenten/bcl.pdf>

DiscoMedia. (2013). *Hoe kun je studenten helpen met optimaal leren? Multimedia Learning (CTML)* [online video]. Opgevraagd op 30 december 2017 van <https://www.youtube.com/watch?v=k8dszWLjJhc>

Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.

Gezondheidsuniversiteit. (z.d.). *Hoe ziet ons brein eruit?* (z.d.). Opgevraagd op 27 december 2017 van https://www.gezondheidsuniversiteit.nl/sites/gezondheidsuniversiteit/files/1._hoe_ziet_ons_brein_er_uit.pdf

Gezondheidsuniversiteit. (z.d.). *Lesmateriaal: hersenen 2014 avond 1*. Opgevraagd op 27 december 2017 van https://www.gezondheidsuniversiteit.nl/sites/gezondheidsuniversiteit/files/lesmateriaal_avond_1.pdf

Gezondheidsuniversiteit. (z.d.). *Lesmateriaal: hersenen 2014 avond 2*. Opgevraagd op 28 december 2017 van https://www.gezondheidsuniversiteit.nl/sites/gezondheidsuniversiteit/files/lesmateriaal_avond_2.pdf

Goffin, E. et al. (2008). *Peiling Frans in de eerste graad secundair onderwijs (A-stroom)*. Opgevraagd op 9 juni 2018 van http://eindtermen.vlaanderen.be/peilingen/secundair-onderwijs/brochures/brochure_peiling_FransSO.pdf

Gilakjani, A. Pourhossein & Ahmadi, S. Masoumeh (2011). *The Effect of Visual, Auditory, and Kinaesthetic Learning Styles on Language Teaching*. Opgevraagd op 30 december 2017 van <http://www.ipedr.com/vol5/no2/104-H10249.pdf>

Gucht, I. Van (2013). Maximale onderwijskansen voor elk kind. Een betrokkenheids-onderzoek in je school: wat leer je hier uit? *EE-m@gazine*, 36(1), 1-2. Opgevraagd op 9 juni 2018 van https://vorming.cego.be/images/downloads/EEM2013_36_1.pdf.

Hanton, F. (2012). *Plein feu* 3. Brugge: Uitgeverij Die Keure.

Hersenstichting. (z.d.). *De hersenen: Anatomie*. Opgevraagd op 27 december 2017 van <https://www.hersenstichting.nl/alles-over-hersenen/de-hersenen/anatomie>

Hersenstichting. (z.d.). *De hersenen: functies*. Opgevraagd op 27 december 2017 van <https://www.hersenstichting.nl/alles-over-hersenen/de-hersenen/functies/functies>

Hersenstichting. (z.d.). *De hersenen: Hersenen in het kort*. Opgevraagd op 27 december 2017 van <https://www.hersenstichting.nl/alles-over-hersenen/de-hersenen/hersenen-in-het-kort>

Hoogeveen, P. & Winkels, J. (2006). *Het didactische werkvormenboek*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.

Lavrijssen, L. & Peeters, M. (2015). *Coup de Pouce* 3. Mechelen: Uitgeverij Plantyn.

Linden, B. van der (z.d.). *Een rijke interventiedatabase op basis van de betrokkenheids-verhogende factoren*. Opgevraagd op 8 juni 2018 van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/een-rijke-interventiedatabase-op-basis-van-de-betrokkenheidsverhogende-factoren/>

Lietaert, S. (z.d.). *Observatie van betrokkenheid*. Opgevraagd op 15 april 2018 van <http://www.procrustes.be/assets/175>

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.

Neurowetenschap. (2018). Opgevraagd op 9 juni 2018 van <https://nl.wikipedia.org/wiki/Neurowetenschap>

OVSG (2010). *Leerplan secundair onderwijs: AV Frans algemeen secundair onderwijs tweede graad*. Opgevraagd op 11 juni 2018 op <https://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs>.

OVSG (2010). *Leerplan secundair onderwijs: AV Frans beroepssecundair onderwijs tweede graad*. Opgevraagd op 11 juni 2018 op <https://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs>.

OVSG (2012). *Leerplan secundair onderwijs: AV Frans technisch secundair onderwijs tweede graad*. Opgevraagd op 11 juni 2018 op <https://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs>.

OVSG (2012). *Leerplan secundair onderwijs: AV Frans kunstsecundair onderwijs tweede graad*. Opgevraagd op 11 juni 2018 op <https://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs>.

Paris.fr. (2017). *Paris en mode Journées Olympiques : les sites, les sports* [Online video]. Opgevraagd op 3 april 2018 van <https://www.dailymotion.com/video/x5rrr84>

Paris.fr. (2017). *Paris en mode Journées Olympiques : les sites, les sports - Zones 1 à 4* [Online video]. Opgevraagd op 3 april 2018 van <https://www.dailymotion.com/video/x5rrmy9>

Pessemier, J. De, Raskin, I., Verbeke, A.M., Willemse, J. (2016). *Quartier Français 4*. Kalmthout : Uitgeverij Pelckmans.

Princen, M. (z.d.). *Axon*. Opgevraagd op 28 december 2017 van <http://www.brainmatters.nl/terms/axon/>

Princen, M. (z.d.). *Neuron*. Opgevraagd op 28 december 2017 van <http://www.brainmatters.nl/terms/neuron/>

Siegfried, D. Rae (2008). *Het menselijk lichaam voor dummies*. Amersfoort: BBNC uitgevers. Opgevraagd op 28 december 2017 van <https://www.yumpu.com/nl/document/view/19719635/het-menselijk-lichaam-voor-dummies-michiel-van-damme>

Slot, E. (z.d.). *Leren met je zintuigen*. Opgevraagd op 26 december 2017 van <https://www.uu.nl/onderwijs/onderwijsadvies-training/publicaties/tips-voor-leerkrachten-en-docenten/leren-met-je-zintuigen>

Stimulus. (2016). Opgevraagd op 28 december 2017 van <https://nl.wikipedia.org/wiki/Stimulus>

Sweller, J. (1994). Cognitive Load Theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*. 4 (4), 295-312.

Teunis, O. (2008). Breinkennis motiveert docenten én studenten. *Onderwijsinnovatie*, (4), 26-28. Opgevraagd op 26 december 2017 van <https://www.yumpu.com/nl/document/view/25084296/onderwijsinnovatie-open-universiteit-nederland/26>

Uden, J. van (2014). *Vergroten van studentbetrokkenheid*. Opgevraagd op 8 juni 2018 van http://www.canonberoepsonderwijs.nl/2_1328_Het_vergroten_van_studentbetrokkenheid.aspx

UHasselt. *Geheugen*. (z.d.). Opgevraagd op 28 december 2017 van <https://www.uhasselt.be/Documents/studie-studentenbegeleiding/Printversie%20Geheugen.pdf>

Unitversiteit Utrecht. (z.d.). *Leren met je zintuigen*. Opgevraagd op 6 juni 2018 van <https://www.uu.nl/onderwijs/onderwijsadvies-training/publicaties/tips-voor-leerkrachten-en-docenten/leren-met-je-zintuigen>

Bron: Vlaamse overheid. (2017). Eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de tweede graad aso (eerste en tweede leerjaar). Opgevraagd op 10 juni 2018 van <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/tweede-graad/aso/vakgebonden/moderne-vreemde-talen-frans-engels/eindtermen.htm>

Vlaamse overheid. (2017). *Eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de tweede graad bso (eerste en tweede leerjaar)*. Opgevraagd op 10 juni 2018 van <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/derde-graad/bsv/vakgebonden/eerste-en-tweede-leerjaar/moderne-vreemde-talen-frans-engels/eindtermen.htm>

Werkman, E. (2015). *Cognitieve Belasting door Multimediale Leermiddelen*. Opgevraagd op 30 december 2017 van <http://docplayer.nl/17796331-Cognitieve-belasting-door-multimediale-leermiddelen.html>

Geraadpleegde bronnen

Aben, B. (z.d.). *Ruggenmerg*. Opgevraagd op 27 december 2017 van <http://www.brainmatters.nl/terms/ruggenmerg/>

Barnier, L. (2012). *Nuttig: breinkennis voor docenten en leidinggevenden. Hersenen gebruiken*. Opgevraagd op 26 december 2017 van <http://www.riavandinteren.nl/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/breinkennis-voor-docenten.pdf>

Besnard, I. (2011). *Iedereen kan leren als alle zintuigen mee mogen doen*. Opgevraagd op 26 december 2017 van <https://issuu.com/tijdschrift-educare/docs/2011-1-leerstijlen-zintuigen-leren>

Brysbaert, M. (2006). *Psychologie*. Gent: Academia Press.

Deyn, P.P. de, Scheiris, J., Thiery, E. (2001). *Geheugenstoornissen bij jong en oud*. Leuven: Uitgeverij Acco C.V.

Dierckx, L., Kelchtermans, R., Janssen, T., Orye, A., Trio, M. (2016). *Opvoedkunde 2A: Leren leren* (cursustekst). Hogeschool PXL departement Education, Hasselt.

Dinteren, R. van (2008). *Beter leren door breinkennis*. Opgevraagd op 26 december 2017 van http://www.zijwegen.nl/docs/artikel_bcl_bij_ns_opleidingen_dec_2008.pdf

Dirksen, G. & Jong, A. de (2011). *Breinkennis ondersteunt bij leren*. Opgevraagd op 26 december 2017 van <http://newsroom.bclinstituut.nl/media/3651/page/0/20113-tijdschriftvoorcoachingoverbcl-000.pdf>

Hersenen (z.d.). Opgevraagd op 27 december 2017 van <https://www.menselijk-lichaam.com/hersenen/hersenen-cerebrum/>

Hoogland, A. (2016). *Waarneming: de zintuigen op een rij. Horen, zien, proeven, ruiken en voelen*. Opgevraagd op 28 december 2017 van <https://www.gezondheidsnet.nl/horen/waarneming-de-zintuigen-op-een-rij>

Jansen, T. (2018). *Twaalfjarigen scoren slecht op eindtermen voor Frans "Kinderen horen enkel nog Frans via Stromae"*. Opgevraagd op 10 juni 2018 van https://www.hbvl.be/cnt/dmf20180607_03551185/kinderen-horen-enkel-nog-frans-via-stromae

Kahle, W. (2005). *Atlas van de anatomie. Zenuwstelsel en zintuigen*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff. Opgevraagd op 27 december 2017 van https://issuu.com/thiememeulenhoff/docs/sesam_atlas_deel3_bw1-168

Lazeron, N. (2007). Wetenschap: Leren over en met het brein. *Leren in organisaties*, 7(8), 14-19. Opgevraagd op 26 december 2017 van <https://issuu.com/marijkevanderbrugge/docs/breinleren>

Mijland, E. (2014). *Gerjanne Dirksen: 'Slimmer leren met kennis over het brein'*. Opgevraagd op 26 december 2017 van <https://reportersonline.nl/gerjanne-dirksen-slimmer-leren-met-kennis-over-het-brein/>

Overduin, B. Vergouwen (2014). *Moeite met leren? Gebruik uw zintuigen!* Opgevraagd op 26 december 2017 van <https://www.bvo.nl/nieuws/Moeite-met-leren-Gebruik-uw-zintuigen.html>

Prikkelend: leren met al je zintuigen. (z.d.). Opgevraagd op 26 december 2017 van <http://edossier.tingwise.nl/reinvent/leren-met-al-je-zintuigen-zorgt-voor-hoger-leerrendement/>

Princen, M. (z.d.). *Occipitale kwab*. Opgevraagd op 28 december 2017 van <http://www.brainmatters.nl/terms/occipitale-kwab/>

Princen, M. (z.d.). *Pariëtale kwab*. Opgevraagd op 28 december 2017 van <http://www.brainmatters.nl/terms/parietale-kwab/>

Princen, M. (z.d.). *Somatosensorische cortex*. Opgevraagd op 28 december 2017 van <http://www.brainmatters.nl/terms/somatosensorische-cortex/>

Princen, M. (z.d.). *G Temporale kwab*. Opgevraagd op 28 december 2017 van <http://www.brainmatters.nl/terms/temporale-kwab/>

Spencer, J. (2017). *Mindsets: Fixed Versus Growth*. [online video]. Opgevraagd op 8 juni 2018 van <https://www.youtube.com/watch?v=M1CHPnZfFmU>

Stanford Alumni. (2014). *Carol Dweck, "Developing a Growth Mindset"* [online video]. Opgevraagd op 8 juni 2017 van <https://www.youtube.com/watch?v=hiiEeMN7vbQ>

Vandierendonck, A. (2015). *Aandacht en Geheugen*. Gent: Academia Press.

Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., Aelterman, N. (2016). *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*. Antwerpen: Uitgeverij Garant. Opgevraagd op 11 juni 2018 van https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=Av_oDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA175&dq=betrokkenheid+motivatie+leerlingen&ots=YyCwejVt4W&sig=bIW8CABqNroV8QbW65a6Wg-y3F8#v=onepage&q=betrokkenheid%20motivatie%20leerlingen&f=false

Wadman, W. (2007). Neurobiologie: lerende hersenen. *Leren in organisaties*, 7(8), 20-22. Opgevraagd op 26 december 2017 van <https://issuu.com/marijkevanderbrugge/docs/breinleren>

Winter, T. (2015). *L&D Neuromyth: Learning Styles (Visual, Auditory, Kinesthetic)*. Opgevraagd op 6 juni 2018 van <https://www.td.org/insights/l-d-neuromyth-learning-styles-visual-auditory-kinesthetic>

Figuren- en tabellenlijst

Figuur 1: opbouw van een sensorische neuron	7
Figuur 2: opbouw van het centrale zenuwstelsel	8
Figuur 3: opname van zintuiglijke informatie; van gevoelsorgaan tot brein	9
Figuur 4: hersenkwabben	9
Figuur 5: schematische weergave van de fases van kennisverwerving	10
Figuur 6: fixed vs. groei mindset	11
Figuur 7: de 6 breinprincipes	13
Figuur 8: focus	13
Figuur 9: herhaal	13
Figuur 10: emotie	14
Figuur 11: creatie	14
Figuur 12: voortbouwen	14
Figuur 13: zintuiglijk rijk	14
Figuur 14: Coup de Pouce 4	21
Figuur 15: Quartier Français 4	21
Figuur 16: Branché tso 3	22
Figuur 17: 7 à vous 4	22
Figuur 18: Plein feu 3	23
Figuur 19: Quartier Couleurs 4	23
Tabel 1: overzicht van de specificaties per zintuig	7
Tabel 2: verwerkingsplaatsen van zintuiglijke informatie	9
Tabel 3: gebruik van zintuigen in de eindtermen	20
Tabel 4: gebruik van zintuigen in Coup de Pouce 4	21
Tabel 5: gebruik van zintuigen in Quartier Français 4	21
Tabel 6: gebruik van zintuigen in Branché tso 3	22
Tabel 7: gebruik van zintuigen in 7 à vous 4	22
Tabel 8: gebruik van zintuigen in Plein feu 3	23
Tabel 9: gebruik van zintuigen in Quartier Couleurs 4	23

Bijlage 1 : de Leuvense betrokkenheidsschaal ²

a. De wijze van scoren met de betrokkenheidsschaal

(uit Laevers & Vanwijnsberghen, 1994)

Een uitspraak doen over de mate van betrokkenheid is geen lineair-rationeel proces, waarbij men aan elk van de signalen een score geeft (vb van 1 tot 5), de optelsom maakt en aan het eind een uitspraak doet over het betrokkenheidsniveau. Een goed lopend beoordelingsproces verloopt ten dele meer intuïtief. Het gaat om een proces van 'ervaringsreconstructie'. Daarbij kunnen er verschillende fasen onderscheiden worden:

1. Zich openstellen

Van de beoordelaar wordt van bij de aanvang van de observatie een open instelling gevraagd, namelijk de bereidheid om zich in de leerling te verplaatsen. Dat wil zeggen: tegelijk willen kijken én willen voelen of gewaarworden wat er in de leerling omgaat. De signaallijst is daarbij een hulpmiddel. Hij geeft aan voor welke tekenen, welke aspecten van de werkelijkheid men aandacht moet hebben. Is men voor een aantal signalen niet alert, dan krijgt men een vertekend beeld van de situatie.

2. Observeren en ervaren

De prikkels die door deze kanalen tot de observator doordringen, leveren de basis voor een empathisch begrijpen van wat er in de leerling omgaat. Die signalen werken op een directie manier op ons in. De prikkels die ons bereiken brengen in ons direct een 'beeld' teweeg van de persoon die we observeren. Dat beeld of die 'Gestalt' is niet alleen visueel, maar bevat tegelijk ook de gewaarwordingen, de ervaring die deze persoon in die situatie 'bezit'.

3. Toekenning van de schaalwaarde

De gestalt, dit geheel van 'gewaarwordingen' is het ruwe materiaal waarop al reflecterend de inschatting van het betrokkenheidsniveau berust. Men vraagt zich daarbij af: hoe hoog schat ik de intensiteit van deze activiteit in als dit de ervaring is van deze leerling?

Niet alleen de observatie van de leerling kan hierbij helpen, maar ook een analyse van de activiteit geeft aan of en in hoeverre betrokkenheid kansen heeft.

Volgende activiteiten stellen grenzen aan de betrokkenheid. We besteden daarbij aandacht aan (1) complexiteit en (2) de motivationele bron:

o Activiteit die niet aansluit bij het ontwikkelingsniveau en de mogelijkheden van de leerlingen (te moeilijk of te gemakkelijker)

o Activiteit gericht op het bevredigen van andere behoeften dan de exploratiedrang zoals sensatiedrang, nood aan ontlading, aandacht, prestige, spanning, entertainment, ...

² Bron: Lietaert, S. (z.d.). *Observatie van betrokkenheid*. Opgevraagd op 15 april 2018 van <http://www.procrustes.be/assets/175>.

Laevers, F., Declercq, B., & Jackaman, S. (2011). *Observing Involvement in Primary Education: A DVD Training Pack*. Leuven: CEGO Publishers. Laevers, F. & Peeters, A. (1994). *De Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen LBS-L: Handleiding bij de videomontage*. Leuven: CEGO. Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 489-518

Concrete aanwijzingen voor het scoren

1. **Zich afvragen of er sprake is van een activiteit of aandacht**

Bij het kijken naar een leerling met het oog op het toekennen van een schaalwaarde, vertrekt de observator van de vraag of wat hij ziet volstaat om van 'activiteit' te spreken (schaalwaarde 3). Stelt de leerling een reeks van zinvolle handelingen die men een naam kan geven en die passen binnen het klasgebeuren? Tijdens klassikale momenten is dit, bijvoorbeeld, aandachtig luisteren, de gedachtegang en het feitelijke klasgebeuren (wat er te zien, te horen, te doen is) meevolgen, een inbreng doen, een vraag stellen...

Is deze vraag positief beantwoord, dan kan men de schaalwaarde 1 reeds uitsluiten. Is de activiteit vaak onderbroken kan men naar 2+ of zelfs 2 toe neigen.

Om de andere kant op te gaan, speurt men naar betrokkenheidssignalen. Men vraagt zich daarbij af of de activiteit de leerling wat doet, of hij echte concentratie toont... In dat geval overwegen we de schaalwaarden tussen 3+ en 5. Het is belangrijk hierbij steeds na te gaan of de signalen niet 'afgedwongen' zijn en het met andere woorden niet om 'schijnbetrokkenheid' gaat (zie verder).

2. **Varianten van 'kijken' onderscheiden**

Een bijzondere activiteit is 'kijken'. Dit kan wel of niet gepaard gaan met betrokkenheid. Of dat zo is, kan men enerzijds afleiden uit de intensiteit van de blik (dromerig of echt op iets toegespitst?) maar ook door te onderzoeken of datgene waarnaar de leerling kijkt iets substantieels, iets 'interessants' te bieden heeft.

3. **Aandacht hebben voor de dimensie 'complexiteit'**

Het toekennen van een schaalwaarde vergt dat men oog heeft voor de complexiteit (één van de signalen). Meer bepaald: wat vraagt de activiteit van de leerling? Is het iets wat je blindelings kan doen, wat geen grote mate van bewustzijn veronderstelt, of is de activiteit van die aard dat de leerling zich ten volle kan geven?

4. **Tussenwaarden scoren**

Soms kunnen ook de tussenwaarden (vb 1+, 2+, 3+, 4+) gebruikt worden. Betrokkenheid is een continuüm dus de intensiteit van een activiteit is iets dat alle mogelijke positieve posities tussen 1 en 5 kan innemen.

5. **Observeerbaar gedrag versus intenties**

Bij het inschatten van betrokkenheid peilt men naar de actuele beleving in de actuele omstandigheden. Goede wil en beste intenties van leerlingen mag men daarbij niet in rekening brengen. Soms heeft men immers de indruk dat er een zekere gedrevenheid vanuit de leerling naar de activiteit toe is, maar dat is nog geen betrokkenheid. De leerling heeft met andere woorden wel de intentie om erin te vliegen, maar om één of andere reden is dat niet mogelijk en kunnen we dus niet spreken van 'intens bezig zijn'. Daarnaast is er de situatie waarbij leerlingen betrokken bezig zijn, maar plots in niet-betrokkenheid vervallen, omwille van persoonlijke (te moeilijke taak) of situationele factoren (moeten wachten, geen inbreng krijgen). De volgende situaties illustreren dit:

- *Koen wil wel verder werken aan zijn taak, maar hij moet van de leraar wachten tot de anderen bijgebeend zijn.*
- *Elke is erg geïnteresseerd, maar ze krijgt de kans niet om haar vragen te stellen of iets te vertellen.*
- *Salima wil wel opletten, maar haar buur zit de hele tijd te babbelen.*

Bij deze momenten kan men de ommekeer in de observatieperiode

makkelijke aangeven, bijv: “tot op het moment waarop hij moet wachten op de andere is het 4, dan haakt hij af en kennen we voor het tweede deel score 1 toe”. Bij het geven van een totaalscore voor een episode zal men zo nauwgezet mogelijk de verdeling van de tijd over de respectieve deelperiodes in rekening brengen. Chronometreerders is bij videofragmenten een mogelijk hulpmiddel.

6. Schijnbetrokkenheid

Het is belangrijk steeds na te gaan of betrokkenheidssignalen niet ‘afgedwongen’ zijn en het met andere woorden niet om ‘schijnbetrokkenheid’ gaat. Zo zullen in de volgende situaties nauwkeurigheid, persistentie, concentratie en energie mogelijk zijn zonder dat er sprake is van betrokkenheid:

- *Een leerling die doet alsof hij oplet en actief is om geen straf te krijgen*
- *Een leerling die zichzelf oplegt aandachtig te zijn vanuit een sterke wilskracht en plichtsbewustzijn*
- *Een klas waar het praktisch onmogelijk is om af te haken omwille van een strakke organisatie en vloeiend in elkaar overlopende activiteiten.*
- *Lesmomenten waarin animatie, entertainment of sensatie centraal staan.*

Voor dit soort momenten zijn er twee speciale schaalwaarden, 3’ en 4’ toegevoegd. Ze staan voor twee varianten van schijnbetrokkenheid. Het accent wijst op de specifieke beleving en het motief dat aan de basis ligt van die beleving. Het zegt met andere woorden iets over wat de motor draaiend houdt. Waar de 3’ samen gaat met een negatieve beleving, gaat de 4’ samen met een positieve beleving.

*Het verschil tussen **score 4 en score 4’** heeft betrekking op de bron van de intense activiteit. Als die het gevolg is van de exploratiedrang spreekt men van betrokkenheid (score 4 of 5). Als die op andere motieven (spanning ontladen, aandacht krijgen, sensatielust...) terug te brengen is, spreekt men van schijnbetrokkenheid (score 4’).*

*Het verschil tussen **score 3 en 3’** gaat terug op de specifieke beleving die samengaat met 3’. De activiteit wordt slechts aangehouden door de aanwezigheid van een interne (wilskracht, plichtsbewustheid, doorzettingsvermogen) of externe dwang (leraar, ouders). Wanneer de dwang er niet zou zijn, zou men afhaken (score 1 of 2). De spanning die hiermee gepaard gaat, wordt weerspiegeld in symptoomgedrag.*

Score 3 staat voor routinematig handelen wat niet noodzakelijk spanning of een uitgesproken negatieve beleving met zich meebrengt.

b. De betrokkenheidssignalen³

Concentratie.

De aandacht van de leerling is op één beperkte cirkel gericht: die van zijn activiteit. Slechts intense prikkels uit de omgeving kunnen hem of haar bereiken en ev. afleiden. Een belangrijk richtpunt voor de observator (bij heel wat activiteiten) zijn de oogbewegingen van de leerling: is de blik intens gericht op de prikkels die voor de activiteit essentieel zijn (het bord, het handboek, de leraar, het materiaal) of dwaalt deze af?

Energie.

Bij bewegingsactiviteiten komt er veel fysische energie aan te pas en zou men zelfs de graad van transpiratie als een signaal kunnen beschouwen. In andere activiteiten kan een fysische component opvallen: luid spreken (roepen), er een vlot tempo op nahouden bij het uitvoeren van handelingen. Het mag daarbij evenwel niet gaan om een ontlading van opgekropte energie (bijv. omdat men zich te lang heeft moeten stil houden). Energie op het mentale vlak kan blijken uit de ijver waarmee gewerkt wordt of abstracter, uit de (denk)inspanning die van de gezichten valt af te lezen. Net als bij concentratie verraadt de blik al veel; denk maar aan een starende en dromerige blik of een levendige oogopslag en ingespannen blik. Ook dit kan met fysische signalen als rode kleur en transpiratie gepaard gaan.

Complexiteit en creativiteit.

In betrokken activiteit zijn jongeren op hun best. Er is een goede afstemming tussen wat de activiteit van hen vraagt en hun competenties. Ze spreken hun cognitieve en andere mogelijkheden ten volle aan. Ze bevinden zich op de grens van hun kunnen en kennen. Hun gedrag is dan ook meer dan een routinematig handelen. Complexiteit omvat dan ook meestal creativiteit: de leerling doet iets persoonlijks met het aanbod, voegt er eigen elementen aan toe, brengt iets voort dat nieuw voor hem/haar is, laat iets blijken dat niet zonder meer voorspelbaar is, iets dat echt van hem/haar is. De leerling neemt als het ware z'n leerproces in eigen handen: ontdekt, legt verbanden, zoekt nieuwe toepassingssituaties/voorbeelden, stelt vragen, geeft opmerkingen. Het signalenpaar complexiteit en creativiteit veronderstelt dat we steeds nagaan wat de activiteit op mentaal vlak aan de leerling vraagt. Vaak zullen deze signalen aanleiding geven tot een correctie (naar onder toe) van de eerste, intuïtieve, scoring.

Mimiek en houding.

De niet-verbale tekenen van betrokkenheid zijn een grote hulp bij het beoordelen. Zo kunnen we het onderscheid maken tussen ogen die dromerig in de leegte staren, ongeïnteresseerd van het ene naar het andere gaan en een ingespannen kijken. Bij het luisteren naar verhalen of het bekijken van bv digitale media kunnen we de gevoelens die aan de orde komen zo van het gezicht aflezen. De algemene lichaamshouding kan een bijzondere concentratie verraden of verveling uitdrukken. Soms kan men zelfs uitspraken doen over de (niet-)betrokkenheid van jongeren die enkel van de rug af te zien zijn.

³ Bron: Laevers, F. & Peeters, A. (1994). *De Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen LBS-L: Handleiding bij de videomontage*. Leuven: CEGO.

Persistentie.

Bij concentratie is alle aandacht en energie op één punt gericht. Bij persistentie gaat het om de duur van die concentratie. Jongeren die betrokken bezig zijn laten de activiteit niet makkelijk los. Ze willen de voldoening van een intense activiteit blijven smaken en zijn bereid daarvoor de nodige inspanningen te doen. Ze laten zich niet makkelijk door aantrekkelijke nevenactiviteiten verleiden. Een betrokken activiteit duurt meestal een hele tijd (afhankelijk van de leeftijd en het ontwikkelingsniveau). Een typische uiting hiervan is het willen verder werken na het belse signaal, vragen blijven stellen naar aanleiding van een les of de activiteit thuis verder zetten. Persistentie is echter niet altijd een signaal van betrokkenheid. Bij jongeren zie je wel eens volgehouden activiteit die voortkomt uit wilskracht en doorzettingsvermogen, niet te verwarren met betrokkenheid. Leerlingen die met andere woorden flink meewerken tijdens de les of gehoorzaam zijn, zijn daarom nog niet betrokken.

Nauwkeurigheid.

Leerlingen die betrokken bezig zijn tonen een bijzondere zorg voor hun werk: ze houden rekening met details, gaan nauwkeurig te werk. Niet-betrokken leerlingen gaan er vaak met de grove borstel over; het steekt niet zo nauw. Tijdens meer verbaal gerichte activiteiten zijn hen de minder opvallende dingen (een halffluid uitgebracht woord, een vluchtig uitgedrukte gedachte...) helemaal ontgaan.

Reactietijd.

De leerlingen zijn alert en gaan snel in op uitlokkende prikkels. Ze vliegen er meteen in en tonen daardoor hun motivatie om tot actie over te gaan. Ze reageren ook alert op nieuwe prikkels die zich in de loop van de taak aandienen en die voor de activiteit relevant zijn.

Verwoording.

Jongeren geven door hun spontane commentaren soms zelf uitdrukkelijk aan of ze betrokken zijn of waren. Maar ook door enthousiast te beschrijven wat ze doen of gedaan hebben, geven ze meer impliciet aan dat het hen raakt: ze kunnen het niet laten om wat ze ervaren, gedane ontdekkingen-te verwoorden.

Voldoening.

Betrokken activiteit gaat meestal gepaard met "genieten". Datgene waarvan men geniet kan erg uiteenlopend zijn, maar moet steeds wat met "exploratie", met het "contact nemen met de werkelijkheid", tot zich laten doordringen van prikkels, te maken hebben. Vaak is dat genieten impliciet aanwezig, maar soms zie je een leerling met manifeste genoegdoening naar zijn/haar taak kijken, trots zijn taak afgeven

c. De betrokkenheidssignalen

Schaalwaarde 1: geen activiteit

We reserveren deze score voor de momenten waarop leerlingen op **'non-actief'** staan. Op dit moment heeft de leerling volledig **afgehaakt**. Er is geen spoor van enige mentale activiteit met betrekking tot de 'taak'. De leerling is volledig afwezig, zit te dromen, staart naar buiten, prult met z'n lat.

Wanneer er toch activiteit is tijdens deze momenten is ze niet taakgericht: poppetjes tekenen op een stukje papier, een intens gesprek voeren of een spelletje OXO spelen met je buur, de hijskraan buiten op straat bestuderen tijdens de wiskundeles....

Onder schaalwaarde I nemen we tevens alle momenten op waarin jongeren **schijnbaar** actief bezig zijn. Wanneer de leraar een taak geeft, begint de leerling bijvoorbeeld uitgebreide voorbereidingen te treffen (late reactietijd) zoals z'n stoel goed zetten, pennenzak uitladen, een goede pen uitzoeken, vulling controleren, schriften goed schikken, veel tijd nemen voor de titel en de datum... Dit alles noemen we **anticiperende handelingen**. Deze wijzen alleen op het ontbreken van betrokkenheid wanneer ze als pure tijdsvulling overkomen en niet-functioneel zijn of wanneer ze aan een zeer traag tempo worden uitgevoerd. Op deze manier tracht men het moment dat men aan de eigenlijke taak moet beginnen, uit te stellen.

Schaalwaarde 2: vaak onderbroken activiteit –

Waar in niveau I nagenoeg heel de observatieperiode uit niets doen of uit schijn-activiteit bestaat, kunnen we hier **momenten van (taakgerichte) activiteit** constateren. Er wordt naar een uitleg geluisterd, aan een opdracht gewerkt, leerlingen steken af en toe hun vinger op. Maar dit neemt bij benadering slechts de helft van de tijd in beslag. De talrijke of lange onderbrekingen bestaan uit ongericht wegstaren, dromen, prullen.

Een **variant** van deze schaalwaarde bestaat uit een vrijwel ononderbroken activiteit die van die aard is dat ze weinig of geen beroep doet op cognitieve vaardigheden. Er is geen progressie. Het zijn vaak geautomatiseerde handelingen zoals overschrijven van het bord. Het is meer dan het simpelste stereotype handelen, maar net te weinig om echt van een volwaardige "activiteit" te spreken. De lage complexiteit (één van de signalen) maakt dan ook dat de leerling de handelingen met een zekere "afwezigheid" kan uitvoeren.

Schaalwaarde 3: min of meer aangehouden activiteit

Jongeren zijn gedurende de observatie-episode nagenoeg aangehouden bezig met een bepaalde **activiteit**. Ze zijn bezig met een taak, luisteren en participeren mee aan de les door een inbreng te doen. Echte betrokkenheids-signalen ontbreken evenwel. Ze lijken veeleer onverschillig bezig, zonder veel inzet van energie. Een zekere nonchalantie is bij sommige leerlingen merkbaar. Ze vliegen als het ware op **'automatische piloot'**. In tegenstelling met de schijn-activiteiten, zien we wel een zekere voortgang in wat ze doen. Het is dus geen herhalen van uiterst simpele handelingen. De 'taak' wordt in grote mate volbracht. Bovendien zijn ze zich bewust van de handelingen die ze stellen, ze zijn er met hun gedachten bij. Maar het werk of spel raakt hen niet echt. Kinderen bewegen zich aan de oppervlakte; ze doen één en ander, maar het doet hen niets. Typisch is dat men de activiteit staakt als er een (aantrekkelijke) prikkel in het vizier komt.

Een andere situatie welke we onder schaalwaarde 3 plaatsen, is wanneer het lijkt dat iemand er niet helemaal bij is, maar als de leerkracht een vraag stelt, volgt er onmiddellijk een correct antwoord. De leerling heeft het klasgebeuren op een oppervlakkige manier gevolgd zodanig dat hij de meest belangrijke dingen heeft opgenomen. Dit komt vooral voor wanneer de activiteit onder de mogelijkheden van de leerling ligt. Juist omdat hij de leerstof vlug doorheeft, is hij in staat de les met een minimum aan aandacht te volgen. Hij houdt 'de motor' als het ware draaiend om snel terug aan te sluiten van zodra het interessanter wordt.

Schaalwaarde 3': Schijnbetrokkenheid: variant 1

Onder de schaalwaarde 3' brengen we die momenten waarop jongeren gedurende nagenoeg de hele observatieperiode aandachtig zijn, maar het kost heel wat aan energie. Slechts met een flinke dosis wilskracht en doorzettingsvermogen slagen jongeren erin aan het werk of bij de zaak te blijven.

Die negatieve spanning merken we aan het feit dat leerlingen zich erg onrustig en gespannen tonen. Gevoelens van onbehagen, frustratie of verveling uit zich in symptoomgedragingen. Dit zijn handelingen die als steuntje dienen om aan de activiteit te blijven of die een zekere bevrediging schenken en op die manier spanningsreducerend werken. Men gaat zelf energie in de activiteit stoppen en zelf aangename gewaarwordingen teweeg brengen om aan het werk te blijven. Voorbeelden hiervan zijn spelen met een balpen, met de benen wiebelen, schommelen, tijdens het luisteren krabbelen op een stuk papier, nagelbijten, met de vingers op de bank tokkelen, zuchten...

Niet alleen wilskracht houdt leerlingen aan het werk. Soms is afhaken niet mogelijk zonder dat de leraar het heeft gemerkt en de leerling er terug bij roept. Dwang en sterke controle maken dan dat leerlingen noodgedwongen, maar vervuld van onbehagen, bij de activiteit blijven.

Een andere situatie die we onder deze schaalwaarde zetten, is die waar leerlingen niet voldoende tot activiteit kunnen komen door de aanpak van de leraar. De frustratie die hier uit voortkomt, leidt ertoe dat leerlingen elke kans tot actie zoeken om te benutten. Wanneer de leraar een aanbod doet om iets te doen: aan het bord komen, een antwoord geven, iets uitdelen, naar voor komen, de opdracht lezen.... reageert de leerling onmiddellijk. Op de andere meer passieve momenten zakt de aandacht terug weg en duiken de symptomen weer op, tot er een nieuw aanbod is.

Schaalwaarde 4: activiteit met intense momenten

Bij schaalwaarde 4 is er niet alleen sprake van activiteit, bovendien valt nagenoeg voor de helft van de observatietijd uit de signalen betrokkenheid af te leiden. De activiteit krijgt voor de leerling écht betekenis. Dit is af te leiden uit een aantal betrokkenheidssignalen. Belangrijk zijn hier concentratie, niet 'afgedwongen' persistentie, geringe afleidbaarheid en nauwkeurigheid. Interessepunten en exploratiebehoefte zijn de onderliggende drijfveren.

Een variant bestaat in een aangehouden en met concentratie gepaard gaande activiteit (niveau 5), waarvan de complexiteit evenwel niet voldoet: de handelingen ontlenen hun spankracht aan een gekozen doel (iets maken) maar zijn op zich eerder routinematig (vergen geen grote inzet van mentaal vermogen).

Schaalwaarde 4': schijnbetrokkenheid: variant 2

Leerlingen zijn actief en intens bezig met een bepaalde activiteit en gaan daar in op. De betrokkenheidssignalen energie, concentratie, persistentie, mimiek en houding zijn

herkenbaar. Leerlingen beleven plezier aan de activiteit. Het enige verschil met schaalwaarde 4 ligt in **de bron van de intense activiteit**.

Wat maakt deze momenten zo succesvol? De voldoening ligt niet zoals bij betrokkenheid in het bevredigen van de exploratiedrang (verkennen van een stuk werkelijkheid), maar in het bevredigen van andere behoeften. Bijvoorbeeld de behoefte aan sensatie; wat is letterlijk: zintuiglijke ervaringen (lekker eten, een knuffel) en figuurlijk: hevige emoties ten gevolge van sensationele ervaringen (spanning, extase, vervoering, nieuwsgierigheid). Jongeren hebben tijdens deze momenten vaak de kans om zich te ontladen (zich fysiek uitleven, veel lawaai mogen maken). Deze momenten worden gekenmerkt door **entertainment, animatie** of 'simpele' humor.

Schaalwaarde 5: volgehouden intense activiteit

Schaalwaarde 5 reserveren we voor activiteiten die met **grote betrokkenheid** gepaard gaan. De leerling is duidelijk opgeslorpt door zijn/haar bezigheid. De blik is nagenoeg **ononderbroken** gericht op de handelingen en het materiaal. Bij luistermomenten ziet men echter soms het tegengestelde. Een sterk naar binnen gerichte blik verradt dan de inwendige mentale activiteit. Omgevingsprikkels bereiken hem/haar niet of nauwelijks. Handelingen volgen elkaar vlot op en vergen een mentale inspanning. Die wordt op een vanzelfsprekende manier en niet door inzet van pure wilskracht, opgebracht. Er spreekt uit de scène een zekere gespannen zijn op... (zakelijk en niet in emotionele zin!). Men beweegt zich op de grens van de eigen mogelijkheden. Men voelt een grote schroom om de leerling (om wat dan ook) te onderbreken. We zouden hem/haar uit een bijzondere toestand 'halen'. Voor Schaalwaarde 5 moeten vooral de **signalen** "concentratie", "persistentie", "energie" en "complexiteit" in grote mate aanwezig zijn. De activiteit gaat soms met een grote ernst (positieve taakspanning) gepaard. Dan is, pas na het voltooien van de activiteit, voldoening uit mimiek en houding af te lezen.

Bron: Laevers, F. & Peeters, A. (1994). De Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen LBS-L: Handleiding bij de videomontage. Leuven: CEGO.

Is er aandacht/activiteit?						
Neen 100% afhaken	In de helft van de tijd 50% afhaken	Gedurende de hele observatieperiode				
Geen activiteit	Vaak onderbroken activiteit	Min of meer aangehouden activiteit/aandacht	Activiteit met intense momenten		Volgehouden intense activiteit	
Signalen						
Dromerige blik	De helft van de tijd geen taakgericht gedrag	Onnauwkeurig/nonchalant	Mimiek en houding weerspiegelen een negatieve beleving		Mimiek en houding weerspiegelen een positieve beleving	Persistentie
Prutsen		Neutrale mimiek	Symptoomgedrag verradt spanning/frustratie/onbehagen en gevoelens van weerstand		Energie en vlot tempo	Concentratie
Niet taakgericht		Minimale concentratie	Vb: nagelbijten, wiebelen, met kleding spelen, frutselen, zuchten, aandacht ondersteunen door te prutsen		Intense activiteit	Nauwkeurigheid
Anticiperende handelingen		Routinematig 'op automatische piloot' of 'motor draaiende houden'	Concentratieproblemen; korte onderbrekingen of afwezigheid		Positieve verwoording	Energie
	Treuzelen, traag tempo; activiteit rekken		Persistentie omwille van een moeten Bij elk aanbod van activiteit rechtveren met de vinger in de lucht en terug wegzakken als men de beurt niet krijgt.		Aandacht groot	Positieve verwoording en mimiek
	Stereotiep gedrag zonder progressie		Onrustig gedrag: met de benen wippen, op de stoel ronddraaien, met de vingers op de bank tikken...		Extase en vervoering	Reactietijd
						Grote ernst tijdens en voldoening na de activiteit
						Creativiteit
						50-75% van de tijd betrokkenheid-signalen
						75-100% van de tijd betrokkenheid-signalen
Soort van aandacht? Motief/bron van de activiteit?						
		Routine	Extrinsieke motieven		Intrinsieke motieven	
			Dwang Controle	Wilskracht, plichtsbewust	Nood aan actie	Animatie/prestige/ sensatie Entertainment/ ontlading
						Interessepunten Exploratiebehoefte Weet- en kennisdrang
Geen betrokkenheid	Lage betrokkenheid	Matige betrokkenheid	Schijnbetrokkenheid		Schijnbetrokkenheid	Hoge betrokkenheid
Score 1	Score 2	Score 3	Score 3'		Score 4'	Score 4
						Maximale betrokkenheid
						Score 5

Bijlage 2: Eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de tweede graad aso (eerste en tweede leerjaar) ⁴

Luisteren

In **teksten** met de volgende **kenmerken**

- **Onderwerp**
- vrij concreet
- eigen leefwereld en dagelijks leven
- ook onderwerpen van meer algemene aard, onder meer met betrekking tot de actualiteit
- **Taalgebruikssituatie**
- voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
- met en zonder achtergrondgeluiden
- met en zonder visuele ondersteuning
- met aandacht voor digitale media
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
- ook samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
- tekststructuur met een beperkte mate van complexiteit
- af en toe iets langere teksten
- **Uitspraak, articulatie, intonatie**

⁴ Bron: Vlaamse overheid. (2017). Eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de tweede graad aso (eerste en tweede leerjaar). Opgevraagd op 10 juni 2018 van <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/tweede-graad/aso/vakgebonden/moderne-vreemde-talen-frans-engels/eindtermen.htm>

- heldere uitspraak
- zorgvuldige articulatie
- duidelijke, natuurlijke intonatie
- standaardtaal
- **Tempo en vlotheid**
- normaal tempo
- **Woordenschat en taalvariëteit**
- frequente woorden
- overwegend eenduidig in de context
- ook met minimale afwijking van de standaardtaal
- informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**

- 1 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 2 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 3 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 4 relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 5 cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

kunnen de leerlingen volgende **taken structurerend uitvoeren:**

- 6 de informatie van informatieve en narratieve teksten op overzichtelijke manier ordenen.

kunnen de leerlingen volgende **taken beoordelend uitvoeren:**

7 een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.

8 Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
- het luisterdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
- zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent;
- gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst;
- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen;
- hypothesen vormen over de inhoud van de tekst;
- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
- relevante informatie noteren.

Lezen

In **teksten** met de volgende **kenmerken**

- **Onderwerp**
- vrij concreet
- eigen leefwereld en dagelijks leven
- ook onderwerpen van meer algemene aard, onder meer met betrekking tot de actualiteit
- **Taalgebruikssituatie**
- voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
- met en zonder visuele ondersteuning
- socioculturele verschillen tussen de Franstalige/Engelstalige wereld en de eigen wereld
- met aandacht voor digitale media
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
- ook samengestelde zinnen met een beperkte mate van complexiteit
- eenvoudig gestructureerde narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten
- niet al te complex gestructureerde informatieve en prescriptieve teksten
- af en toe iets langere teksten
- ook met redundante informatie
- **Woordenschat en taalvariëteit**
- frequente woorden
- overwegend eenduidig in de context
- ook met minimale afwijking van de standaardtaal

- informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**

- 9 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 10 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 11 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 12 relevante informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 13 de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten;
- 14 cultuuruitingen herkennen die specifiek zijn voor een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

kunnen de leerlingen volgende **taken structurerend uitvoeren:**

- 15 de informatie van informatieve en narratieve teksten op overzichtelijke wijze ordenen.

kunnen de leerlingen volgende **taken beoordelend uitvoeren:**

- 16 een oordeel vormen over informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten.

17 Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
- onduidelijke passages herlezen;
- het leesdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
- gebruik maken van ondersteunende gegevens (talige en niet-talige) binnen en buiten de tekst;
- digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen;
- hypothesen vormen over de inhoud en de bedoeling van de tekst;

- de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
- de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
- relevante informatie aanduiden.

Spreken

In **teksten** met de volgende **kenmerken**

- **Onderwerp**
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard
- **Taalgebruikssituatie**
 - voor de leerlingen relevante taalgebruikerssituatie
 - met en zonder achtergrondgeluiden
 - met en zonder visuele ondersteuning
 - met aandacht voor digitale media
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
 - enkelvoudige en samengestelde zinnen
 - duidelijke tekststructuur
 - korte, eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangend geheel
 - vrij korte teksten
- **Uitspraak, articulatie, intonatie**
 - heldere uitspraak
 - zorgvuldige articulatie
 - natuurlijke intonatie
 - standaardtaal

- **Tempo en vlotheid**
- met eventuele herhalingen en onderbrekingen
- normaal tempo
- **Woordenschat en taalvariëteit**
- frequente woorden
- toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te spreken
- standaardtaal
- informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**

- 18 informatie uit informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten meedelen;
- 19 beluisterde en gelezen informatieve en narratieve teksten navertellen.

kunnen de leerlingen volgende **taken structurerend uitvoeren:**

- 20 gelezen informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten samenvatten;
- 21 verslag uitbrengen over een ervaring, een situatie en een gebeurtenis;
- 22 een presentatie geven aan de hand van een format.

kunnen de leerlingen volgende **taken beoordelend uitvoeren:**

- 23 een waardering kort toelichten;
- 24 informatieve en narratieve teksten becommentariëren.

25 Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;

- het spreekdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
- een spreekplan opstellen;
- gebruik maken van non-verbaal gedrag;
- gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal;
- ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
- digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan;
- bij een gemeenschappelijke spreektaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren.

Mondelinge interactie

In **teksten** met de volgende **kenmerken**

- **Onderwerp**
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
 - af en toe ook onderwerpen van meer algemene aard
- **Taalgebruikssituatie**
 - de gesprekspartners richten zich meestal direct tot elkaar
 - voor de leerlingen relevante taalgebruikssituaties
 - met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen
 - met aandacht voor digitale media
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
 - enkelvoudige en samengestelde zinnen
 - duidelijke tekststructuur
 - korte, eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangend geheel
 - vrij korte teksten
- **Uitspraak, articulatie, intonatie**
 - heldere uitspraak
 - zorgvuldige articulatie
 - natuurlijke intonatie
 - standaardtaal

- **Tempo en vlotheid**
- met eventuele herhalingen en onderbrekingen
- normaal tempo
- **Woordenschat en taalvariëteit**
- frequente woorden
- toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te spreken
- standaardtaal
- informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende **taken uitvoeren**:

26 de taaltaken gerangschikt onder "luisteren" en "spreken", in een gesprekssituatie uitvoeren;

27 een eenvoudig gesprek beginnen, aan de gang houden en afsluiten.

28 Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen of kunnen uitdrukken;
- het doel van de interactie bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
- gebruik maken van non-verbaal gedrag;
- ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
- vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen;
- zelf iets herhalen of iets aanwijzen om na te gaan of zij de andere gesprekspartner begrepen hebben;
- eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden en af te sluiten;
- rekening houden met de belangrijkste conventies bij mondelinge interactie.

Schrijven

In **teksten** met de volgende **kenmerken**

- **Onderwerp**
 - concreet
 - eigen leefwereld en dagelijks leven
- **Taalgebruikssituatie**
 - voor de leerlingen relevante en vertrouwde taalgebruikssituaties
 - met aandacht voor digitale media
- **Structuur/ Samenhang/ Lengte**
 - enkelvoudige zinnen en eenvoudig samengestelde zinnen
 - eenvoudige en duidelijke tekststructuur
 - vrij korte teksten
- **Woordenschat en taalvariëteit**
 - toereikend om, eventueel met behulp van omschrijvingen, over de eigen leefwereld te schrijven
 - standaardtaal
 - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende **taken beschrijvend uitvoeren:**

- 29 gelezen teksten op eenvoudige wijze parafraseren;
- 30 mededelingen schrijven;
- 31 een situatie, een gebeurtenis, een ervaring beschrijven;
- 32 alledaagse omgangsvormen en beleefdheidsconventies voor sociale contacten gebruiken;

33 een spontane mening verwoorden over informatieve, prescriptieve en narratieve teksten.

kunnen de leerlingen volgende **taken structurerend uitvoeren:**

34 gelezen informatieve en narratieve teksten samenvatten;

35 een verslag schrijven aan de hand van een format;

36 eenvoudige, ook digitale correspondentie voeren.

kunnen de leerlingen volgende **taken beoordelend uitvoeren:**

37 een standpunt verwoorden in de vorm van een informatieve tekst.

38 Indien nodig passen de leerlingen volgende **strategieën** toe:

- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
- het schrijfdoel bepalen en hun taalgedrag er op afstemmen;
- een schrijfplan opstellen;
- gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst;
- digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen en rekening houden met de consequenties ervan;
- de passende lay-out gebruiken;
- de eigen tekst nakijken;
- bij een gemeenschappelijke schrijftaak talige afspraken maken, elkaars inbreng in de tekst benutten, evalueren en corrigeren;
- rekening houden met de belangrijkste conventies van geschreven taal.

Kennis en attitudes

Kennis

Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen op hun niveau
39 functionele beheersing van de volgende taalelementen inzetten:

VOOR ENGELS:

De grammaticale en complementaire lexicale kennis om ...

Personen, dieren en zaken te benoemen

- *Te verwijzen naar personen, dieren en zaken*
- *Wat? / Wie?*
- Zelfstandige naamwoorden: getal, telbaar en ontelbaar
- Lidwoorden: bepaald en onbepaald
- Voornaamwoorden: persoonlijk, bezittelijk en aanwijzend
- *Hoeveel? De hoeveelste?*
- Uitdrukken van hoeveelheden
- *Personen, dieren en zaken nader te bepalen en te omschrijven*
- Bijvoeglijke naamwoorden
- *Gelijkenissen en verschillen*
- Trappen van vergelijking
- *Relaties aan te duiden*
- Betrekkelijke bijzinnen en betrekkelijke voornaamwoorden
- Genitievormen

Uitspraken te doen

- *Te bevestigen, te vragen en te ontkennen*
- Bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
- Overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord
- Vragende woorden
- Gebruik van 'do' om iets te benadrukken
- *Te situeren in de ruimte*
- Uitdrukken van ruimte, beweging, richting, afstand ...
- *Te situeren in de tijd*
- Uitdrukken van tijd, duur, frequentie, herhaling ...
- Vorming en gebruik van de belangrijkste tijden van de werkwoorden voor de communicatie in de tegenwoordige, de verleden en de toekomstige tijd
- *Te argumenteren en logische verbanden te leggen*
- Uitdrukken van reden, oorzaak en gevolg

-
- Uitdrukken van doel
 - Uitdrukken van mogelijkheid en waarschijnlijkheid
 - Uitdrukken van wil en gevoelens
 - *Relatie en samenhang tussen tekstgedeelten aan te duiden*
 - Eenvoudige samengestelde zinnen met nevenschikking
 - *Te rapporteren*
 - Indirecte rede

VOOR FRANS:**De grammaticale en complementaire lexicale kennis om ...**Personen, dieren en zaken te benoemen

- *Te verwijzen naar personen, dieren en zaken*
- *Wat? / Wie?*
- Zelfstandige naamwoorden: getal, telbaar en ontelbaar, genus
- Lidwoorden: getal, bepaald en onbepaald, genus, article zéro, article partitif
- Voornaamwoorden: persoonlijk, bezittelijk, aanwijzend, onderwerp, lijdend en meewerkend voorwerp, en/y
- *Hoeveel? De hoeveelste?*
- Uitdrukken van hoeveelheden
- *Personen, dieren en zaken nader te bepalen en te omschrijven*
- Bijvoeglijke naamwoorden
- Overeenkomst zelfstandig naamwoord - bijvoeglijk naamwoord
- *Gelijkenissen en verschillen*
- Trappen van vergelijking
- *Relaties aan te duiden*
- Betrekkelijke bijzinnen

Uitspraken te doen

- *Te bevestigen, te vragen en te ontkennen*
- Bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
- Overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord
- Vragende woorden
- Iets benadrukken
- *Te situeren in de ruimte*
- Uitdrukken van ruimte, beweging, richting, afstand ...
- *Te situeren in de tijd*
- Uitdrukken van tijd, duur, frequentie, herhaling ...

- Vorming, waarde en gebruik van de tijden van de 'indicatif' voor de communicatie in de tegenwoordige, de verleden en de toekomstige tijd
- Vorming, waarde en gebruik van de andere wijzen voor de communicatie
- *Te argumenteren en logische verbanden te leggen*
- Uitdrukken van redenen, oorzaak en gevolg
- Uitdrukken van doel
- Uitdrukken van (on)zekerheid en twijfel
- Uitdrukken van (on)mogelijkheid en waarschijnlijkheid
- Uitdrukken van tegenstelling en toegeving
- Uitdrukken van wil en gevoelens
- Uitdrukken van hypothese
- *Relatie en samenhang tussen tekstgedeelten aan te duiden*
- Eenvoudige samengestelde zinnen met nevenschikking
- *Te rapporteren*
- Indirecte rede

De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties en daarbij hun functionele kennis ter ondersteuning van hun taalbeheersing uitbreiden door naar aanleiding van zinvolle communicatieve situaties en taaltaken:

- reeds in de klas behandelde vormen en structuren te herkennen en ontleden;
- door te observeren hoe vormen en structuren functioneren, onder begeleiding regels te ontdekken en formuleren;
- gelijkenissen en verschillen tussen talen ontdekken en hun kennis van andere talen in te zetten.

40

41 De leerlingen kunnen verschillen en gelijkenissen onderscheiden in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

De leerlingen werken aan de volgende **attitudes**:

42* tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Frans/Engels;

43* streven naar taalverzorging;

44* tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers;

45* staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt;

46* stellen zich open voor de esthetische component van teksten.

Bijlage 3: Eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de tweede graad bso (eerste en tweede leerjaar)⁵

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

LUISTEREN	
In teksten met de volgende kenmerken	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onderwerp <ul style="list-style-type: none"> • concreet • eigen leefwereld • zeer vertrouwd ▪ Taalgebruiksituatie <ul style="list-style-type: none"> • met veel visuele ondersteuning ▪ Structuur/ Samenhang/ Lengte <ul style="list-style-type: none"> • korte enkelvoudige zinnen • zeer elementaire tekststructuur • korte teksten ▪ Uitspraak, articulatie, intonatie <ul style="list-style-type: none"> • heldere uitspraak • zeer zorgvuldige articulatie • duidelijke, natuurlijke intonatie • standaardtaal ▪ Tempo en vlotheid <ul style="list-style-type: none"> • langzaam tempo met pauzes ▪ Woordenschat en taalvariëteit <ul style="list-style-type: none"> • hoogfrequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel 	
kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:	
1	het onderwerp bepalen in informatieve en prescriptieve teksten;
2	informatie achterhalen in informatieve en prescriptieve teksten.
3	Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen en vragen wat iets betekent; ▪ gebruik maken van aangeboden beeldmateriaal en context; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden.

⁵ Bron: Vlaamse overheid. (2017). *Eindtermen “moderne vreemde talen: Frans of Engels” van de tweede graad bso (eerste en tweede leerjaar)*. Opgevraagd op 10 juni 2018 van <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/derde-graad/bsovakgebonden/eerste-en-tweede-leerjaar/moderne-vreemde-talen-frans-engels/eindtermen.htm>

LEZEN	
In teksten met de volgende kenmerken	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onderwerp <ul style="list-style-type: none"> • concreet • eigen leefwereld • zeer vertrouwd ▪ Taalgebruikssituatie <ul style="list-style-type: none"> • met veel visuele ondersteuning ▪ Structuur/ Samenhang/ Lengte <ul style="list-style-type: none"> • korte enkelvoudige zinnen • zeer elementaire tekststructuur • korte teksten ▪ Woordenschat en taalvariëteit <ul style="list-style-type: none"> • hoogfrequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel 	
kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:	
4	het onderwerp bepalen in informatieve en prescriptieve teksten;
5	informatie achterhalen in informatieve en prescriptieve teksten.
6	Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen; ▪ onduidelijke passages herlezen; ▪ het leesdoel bepalen; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst raadplegen; ▪ de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden; ▪ de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context; ▪ gebruik maken van aangeboden ondersteunend visueel materiaal en van lay-out.

MONDELINGE INTERACTIE	
In teksten met de volgende kenmerken	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onderwerp <ul style="list-style-type: none"> • concreet • eigen leefwereld • zeer vertrouwd ▪ Taalgebruikssituatie <ul style="list-style-type: none"> • met en zonder visuele ondersteuning, met inbegrip van non-verbale signalen ▪ Structuur/ Samenhang/ Lengte <ul style="list-style-type: none"> • korte enkelvoudige zinnen • zeer elementaire tekststructuur • korte teksten ▪ Uitspraak, articulatie, intonatie <ul style="list-style-type: none"> • uitspraak die het begrip niet in de weg staat ▪ Tempo en vlotheid <ul style="list-style-type: none"> • met eventuele herhalingen en onderbrekingen ▪ Woordenschat en taalvariëteit <ul style="list-style-type: none"> • hoogfrequente woorden • standaarduitdrukkingen • standaardtaal • informeel en formeel 	
kunnen de leerlingen volgende taken kopiërend uitvoeren:	
7	standaarduitdrukkingen en beleefdheidsconventies gebruiken.
kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:	
8	informatie vragen of geven in informatieve en prescriptieve teksten.
9 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gebruik maken van non-verbaal gedrag; ▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen; ▪ vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen; ▪ iets aanwijzen om na te gaan of ze de gesprekspartner begrepen hebben; ▪ eenvoudige technieken toepassen om een kort gesprek te beginnen, gaande te houden of te beëindigen.

SCHRIJVEN	
In teksten met de volgende kenmerken	
Voor taken op kopiërend niveau worden geen tekstkenmerken bepaald.	
kunnen de leerlingen volgende taken kopiërend uitvoeren:	
10	standaarduitdrukkingen en vaste frasen overnemen;
11	inlichtingen verstrekken op eenvoudige formulieren.
12 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst; ▪ de eigen tekst nakijken; ▪ een eenvoudig woordenboek of woordenlijst gebruiken.

Kennis en attitudes


Kennis	
Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen op hun niveau functionele beheersing van de volgende taalelementen inzetten:	
13	vorm, betekenis en reëel gebruik in context van frequente woorden en woordcombinaties uit de volgende domeinen: <ul style="list-style-type: none">▪ persoonlijke gegevens;▪ dagelijks leven;▪ relatie tot anderen;
14	belangrijke grammaticale constructies, eventueel met behulp van schema's en overzichten;
15	reeds in de klas gebruikte vormen en structuren herkennen en inzetten in nieuwe contexten;
16	de spreektaal: kennis van verschillende taalregisters (informeel, formeel);
17	het eigene van de tekstsoorten die aan bod komen.
De leerlingen werken aan de volgende attitudes :	
18*	tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in de doeltaal;
19*	tonen bereidheid tot taalverzorging;
20*	tonen belangstelling voor de aanwezigheid van vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school;
21*	staan open voor verschillen en gelijkenissen in leefwijze, waarden en normen tussen de eigen cultuur en de cultuur van een streek waar de doeltaal gesproken wordt.

Bijlage 4 : praktijkvoorbeeld woordveld sporten

Werkblaadjes: 'Bougeons un peu!' uit Mistral T3 (TSO).

VOCALISE

Bougeons un peu!



1 Quel(s) sport(s) pratiquez-vous le plus souvent?

- le football
- le tennis
- la natation
- le ski
- la gymnastique
- la voile
- l'équitation
- le judo
- le cyclisme
- le volley
- le basket
- autre:

2 Pourquoi êtes-vous du sport?

- C'est bon pour la santé.
- Le sport m'aide à maigrir; pour garder la forme.
- Cela me détend*. Je suis moins stressé(e).
- C'est une bonne manière pour se faire de nouveaux amis.
- autre:

3 Dans quel contexte pratiquez-vous du sport?

- Je suis membre d'un club.
- Je fais du sport individuellement. Je ne suis pas dans un club.
- Je paie par séance et j'y vais donc quand je veux.
- Je pratique seulement le sport à l'école, pendant le cours de gym.


4 Combien de fois par semaine faites-vous du sport?

- 1 fois
- 2 ou 3 fois
- plus de 3 fois
- autre:

5 Quel sportif êtes-vous?

- Je ne suis pas du tout sportif. Le sport ne m'intéresse vraiment pas.
- Je fais du sport pour mon plaisir. Les médailles ne m'intéressent pas.
- Je joue en compétition, pour gagner.

* détendre: ontspannen



VocalISE • Bougeons un peu!cent cinquante-sept **157**

1 Quel type de sportif êtes-vous? Faites l'enquête à la page 157.



2 Regardez les photos. Notez le nom des sports sous chaque photo.

- le basket le badminton le handball le judo la pétanque le volleyball la boxe
 le kayak la natation le fitness le ski le snowboard le squash la danse le rugby
 le football le tennis le kitesurf le cyclisme le VTT l'équitation l'athlétisme



Les sports avec des balles ou des ballons

jouer à + le foot → jouer au foot
 + la pétanque → jouer à la pétanque

Les autres sports
 faire de + le ski → faire du ski
 + la boxe → faire de la boxe
 + l'athlétisme → faire de l'athlétisme





3 Lisez le mini-dialogue. Puis, faites d'autres dialogues. Remplacez les mots orange par les sports de 2.

- Quel sport est-ce que tu pratiques?
- Moi, je **joue au basket**. Et toi?
- Moi, je **fais de la danse**.



4 Regardez bien les photos. Notez pour quel sport on utilise ces équipements / ce matériel. Employez les sports de 2.



.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....



.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

5 Notez maintenant sous chaque photo de 4 le mot correct. Choisissez un mot de la liste.

- une planche
- des pagaies
- une toque
- un kimono
- des lunettes de piscine
- un volant
- un panier
- des boules
- un casque
- des lattes

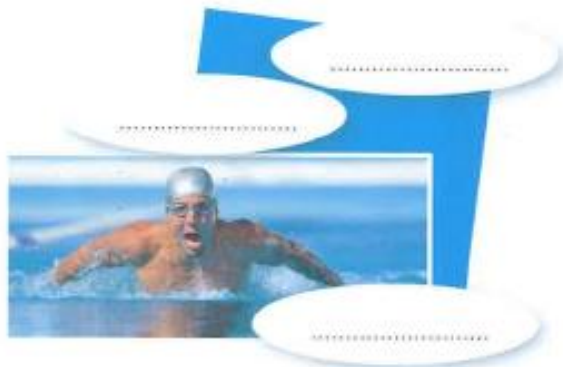


- Les sports avec des balles ou des ballons:
- une balle: comme la balle de tennis, la balle de squash...
 - un ballon: plus grand, comme un ballon de foot, un ballon de basket...
 - le cochonnet: c'est la petite balle pour jouer à la pétanque.



6 Regardez les photos. Puis, mettez les mots dans la bonne bulle.
Tu peux employer un mot plusieurs fois.

- un ring
- un casque
- la piscine
- le panier
- le stade
- une raquette
- la salle omnisports
- un VTT
- des gants
- un maillot de bain
- un bonnet de bain
- des chaussures de foot
- un f
- un sifflet
- une gourde
- le ballon
- le court





7 Regardez les images.
Cachez les mots orange
avec le mica.
Donnez le mot correct.



Les sports collectifs	le football		het voetbal
	le basket		het basket
	la pétanque		het petanque
	le rugby		het rugby
	le handball		het handbal
	le volleyball		het volleybal

Les sports individuels	le tennis		het tennis
	le badminton		het badminton
	le squash		het squashen
	le ski		het skiën
	le VTT		het mountain-biken
	le cyclisme		het wielrennen
	la natation		het zwemmen
	l'équitation (f.)		het paardrijden
	le kitesurf		het kitesurfen
	la boxe		het boksen
	le judo		het judo
	la danse		het dansen
	l'athlétisme (m.)		de atletiek
	le kayak		het kajakken
le fitness		de fitness	

Le matériel / l'équipement	les gants (m.)		de bokshandschoenen
	le panier		de basketbalring
	le maillot de bain		het zwempak
	le bonnet de bain		de zwem-muts
	les chaussures de foot (f.)		de voetbal-schoenen
	la raquette		het racket
	le volant		het pluimpje
	la planche		de surfplank
	la pagaie		de peddel
	le filet		het net
	la balle		de bal
	le casque		de helm
	la ceinture		de gordel
le sifflet		het fluitje	

Le matériel / l'équipement	le VTT		de mountain-bikefiets
	la toque		de toque
	les boules (f.)		de petanque-ballen
	les lattes (f.)		de latten
	la gourde		de drinkbus
	le kimono		de kimono

Les endroits où on fait du sport	le ring		de boksring
	la piscine		het zwembad
	le court de tennis		het tennis-veld
	le terrain de badminton		het badmin-tonterrein
	la piste		de piste
	le stade		het stadion
	la salle omnisports		de sporthal

8 On parle de quel sport? Notez aussi l'article défini.

- 1 Pour ce sport, il faut du vent et on utilise une planche.
- 2 C'est un sport individuel. On se trouve dans la piscine.
- 3 C'est un sport très populaire aux États-Unis. Les joueurs sont très grands.
- 4 Tous les chevaliers portent une toque quand ils pratiquent ce sport.
- 5 Il faut un tapis. On porte un kimono et une ceinture.

9 Combinez les deux colonnes et faites de bonnes phrases.

- | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| Alexandre va au stade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | avant de commencer la partie de pétanque. |
| On joue au tennis | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | pour regarder son équipe de foot préféré. |
| Il faut d'abord lancer le cochonnet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | avec une balle et une raquette. |
| Quand ce nageur s'entraîne, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | il met toujours son bonnet de bain. |
| Sur la piste noire, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | dans le ring. |
| Les boxeurs montent | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | c'est beaucoup plus difficile. |

10 Vrai ou faux? Si c'est faux, corrigez en français.

	Vrai	Faux
1 Margaux va aux Ardennes pour faire du kitesurf.		
2 Le foot est un sport individuel.		
3 On joue au basket avec un ballon.		
4 On fait de l'athlétisme au stade.		
5 Au badminton, il faut passer la balle au-dessus du filet.		
6 On met un bonnet de bain quand on fait de la natation.		

11 Voici quelques jeunes. Ils parlent de leur sport favori. Complétez les textes par les mots qui manquent.



le ballon basket le panier le terrain

Mon joueur de favori? C'est Michael Jordan. Pendant le match, c'est lui qui marque le plus de points. Il met facilement dans
J'adore le regarder quand il fait son show sur



planche kitesurf été

Quand il y a assez de vent, j'adore faire du Quand il y a de belles vagues, je me lance avec ma dans la mer. Oui, mon sport favori est un vrai sport d'



la gourde le cyclisme casque lunettes

Mon sport préféré? C'est En juillet, je vais voir le Tour de France, dans les Alpes. J'aime regarder les coureurs: avec leur sur la tête et leurs noires, ils ont l'air cool! J'aimerais bien attraper de Contador!



12 Lisez les conversations à deux. Remplacez les images par le mot en français. Mettez-les à la bonne place. Puis, changez de rôle.

1

TASHA Dis, tu as envie de jouer au ☺ ?
BÉA Oui, je veux bien. Tu prends les ☺ ?
TASHA Oui, pas de problème. J'ai aussi les ☺.
BÉA Je t'attends dans la ☺.
J'installe déjà le ☺.
TASHA D'accord. J'arrive tout de suite.




2




DYLAN Salut, Patrice. Dis, il a l'air bien lourd, ton sac à dos.
PATRICE Oui, j'ai entraînement dans une heure.
DYLAN Je ne savais pas qu'il y avait entraînement de ☺, le samedi matin.
PATRICE Si, chaque semaine. J'emporte toujours ☺ et ☺.
DYLAN Ah oui, je vois maintenant. Moi, j'ai toujours entraînement de ☺ le mercredi.
PATRICE Et vous vous entraînez à la ☺ au centre ville?
DYLAN Tout à fait.
PATRICE Bon courage pour l'entraînement!
DYLAN À toi aussi!



Analyse en aanpassingen

In het werkboek activeert men enkel het zintuig 'zien'. Men gebruikt hier enkel foto's voor als aanschouwelijk materiaal (zie oef. 2, 4, 5, 6, 7 en 12). Om deze les zintuiglijk rijker te maken, heb ik drie oefeningen geschrapt, namelijk oefening 1, 7 en 9. Vervolgens heb ik de volgende oefeningen, activiteiten of materialen toegevoegd: gymnastiekoefeningen, transfervragen over sport, een video over de Olympische Spelen, afbeeldingen van Belgische sporters, afbeeldingen van sportmaterialen als herhaling van de sporten, een uitbeeldopdracht over sporten, audiofragmenten van sporten en een voelopdracht met sportmaterialen.

zintuig	werkboek	aanpassingen: zintuiglijk rijker
/	<ul style="list-style-type: none"> - oef. 1: een enquête - oef. 3: dialoogje - oef. 8: raadseltjes - oef. 9: combinatieoefening - oef. 10: juist/fout-oefening - oef. 11: gatentekst 	<ul style="list-style-type: none"> - oef. 1: een enquête - oef. 3: dialoogje - oef. 8: raadseltjes - oef. 9: combinatieoefening - oef. 10: juist/fout-oefening - oef. 11: gatentekst
	<ul style="list-style-type: none"> - oef. 2: de nieuwe woordenschat (sporten) wordt gepresenteerd a.d.h.v. afbeeldingen - oef. 4: de nieuwe woordenschat (sporten) wordt ingeoeffend a.d.h.v. afbeeldingen - oef. 5: de nieuwe woordenschat (uitrusting) wordt gepresenteerd a.d.h.v. afbeeldingen - oef. 6+7: de nieuwe woordenschat (sporten en uitrusting) wordt ingeoeffend a.d.h.v. afbeeldingen - oef. 12: dialoogje mondeling aanvullen m.b.v. de afbeeldingen 	<ul style="list-style-type: none"> - gymnastiekoefeningen als motivatiefase i.p.v. de enquête - PPT: transfervragen worden ondersteund door afbeeldingen - PPT+oef. 2: de nieuwe woordenschat (sporten) wordt gepresenteerd a.d.h.v. een video over de Olympische spelen - PPT: de nieuwe woordenschat (sporten) wordt ingeoeffend a.d.h.v. afbeeldingen (Belgische sporters: linken leggen) - oef. 4: de nieuwe woordenschat (sporten) wordt ingeoeffend a.d.h.v. afbeeldingen - kaartjes: de nieuwe woordenschat (sporten) wordt ingeoeffend a.d.h.v. een uitbeeldopdracht - PPT: de gekende woordenschat (sporten) wordt herhaald a.d.h.v. afbeeldingen (uitrusting: linken leggen) en kleur (mannelijk: blauw, vrouwelijk: rood) en tegelijkertijd wordt de nieuwe woordenschat (uitrusting) gepresenteerd - oef. 5+6: de nieuwe woordenschat (sporten en uitrusting) wordt ingeoeffend a.d.h.v. afbeeldingen - oef. 7: de nieuwe woordenschat (sporten en uitrusting) wordt ingeoeffend a.d.h.v. afbeeldingen

		- oef. 12: dialoogje mondeling aanvullen m.b.v. de afbeeldingen
	/	- audiofragmenten: de nieuwe woordenschat (sporten) wordt inge oefend a.d.h.v. geluiden
	/	- objecten: de nieuwe woordenschat (uitrusting) wordt inge oefend a.d.h.v. een voelopdracht
	/	/
	/	/

Lesvoorbereiding les 1

Nom: Lindsay Reynders
 Date de la leçon: 16/04/18
 Maître de stage + école: Kim Garzon, PIKOH
 Manuel: Mistral T3




Phases de la leçon :

Phase 1 MOTIVATION	Phase 2 PRÉSENTATION	Phase 3 FIXATION
8'	20'	16'
- exercices de « gymnastique » - enquête	- les Jeux Olympiques - des sportifs célèbres	- des sons - mimer - dialogue sports

Sujet de la leçon : Bougeons un peu ! les sports : motivation, présentation et fixation

Trajet	Documents/Contextes	Exercices / Activités / Tâches
Niveau structurel	- des sportifs célèbres - des sons - mimer	Exercices : → reproduction : - des sportifs célèbres, des sons, mimer → transfert : - /
Niveau communicatif	- enquête (ex. 1) - Jeux Olympiques (vidéo + ex. 2) - dialogue sports (ex. 3)	Activités : - CE : vidéo JO, ex. 2 - IO : enquête, ex. 3
Niveau actionnel	- une journée sportive à l'école	Tâche : quelle est la tâche finale ? (même si elle n'est pas encore abordée dans cette leçon) objectif final = créer un planning pour une journée sportive à l'école



Trajet	Objectifs opérationnels, transversaux et finaux (OO – OT - OF)
Niveau structurel	<p><u>SAVOIR LINGUISTIQUE</u> SL1 : le sens des nouveaux mots du champ lexical « les sports » (ET 31)</p> <p><u>SAVOIR-FAIRE LINGUISTIQUE</u> - Pour les mots du champ lexical « les sports » (ET 31, 34) SFL1 : l'orthographe SFL2 : la prononciation</p> <p><u>OBJECTIF TRANSVERSAL/STRATÉGIQUE/INTERCULTUREL</u> - OS1 : dériver une règle grammaticale en regardant des exemples (ET 32) - OI1 : des sportifs belges</p>
Niveau communicatif	<p><u>SAVOIR-FAIRE COMMUNICATIF</u></p> <p><u>1) CE:</u> SFC1 : déterminer le sujet d'une vidéo (ET 9, 16, 33) SFC2 : sélectionner des informations de la vidéo sur les JO (ET 12, 16, 33)</p> <p><u>2) IO :</u> SFC2 : parler des sports (ses sports favoris, les sports qu'ils pratiquent, ...) (ET 22, 33, 34)</p> <p><u>OBJECTIF TRANSVERSAL/STRATÉGIQUE/INTERCULTUREL</u> OT1: la santé - bouger suffisamment (VOET contexte 1.7) OS2 : appliquer des stratégies pour découvrir le sens d'un mot en regardant le matériel visuel ou en faisant appel aux mots transparents (ET 16) OI2 : les Jeux Olympiques (actualité)</p>
Niveau actionnel	<p><u>OBJECTIF FINAL</u> - EE + EO : créer et présenter un planning pour une journée sportive à l'école (ET 20, 21, 27, 30)</p> <p><u>OBJECTIF TRANSVERSAL</u> - créer un planning réaliste (LER 7)</p>

Consignes et questions propres à activer le contexte et à exploiter le document : activités du prof

Phase 1 : motivation

- le prof s'introduit aux élèves -

EXERCICES DE « GYMNASTIQUE »

Vous avez déjà eu 5 heures de cours. Est-ce que vous êtes encore en forme?

Levez-vous ! Bougeons un peu ! Je vais faire passer une chanson. Dès que la chanson commence, je vais vous donner quelques instructions.

Vous m'écoutez et vous m'imites en même temps. Qui peut me dire : qu'est-ce que vous devez faire (en néerlandais) ?

Les sports :

Faites du ski !	Faites de la natation !	Faites de l'équitation !	Faites du fitness !
Jouez au tennis !	Jouez au football !	Jouez au basket !	Faites de la boxe !

→ Qu'est-ce que nous venons de faire ? Quel serait le thème de cette leçon ? **les sports**

QUESTIONS (DES TRANSFERTS) (ppt 2-6)

→ Qui aime faire du sport ?

* Quel est votre sport favori ? Regardez les images ... (Quel numéro ?) Et quel sport vous intéresse le moins ?

→ Qui fait du sport en groupe? Donc vous êtes membre d'un club ? Lequel ? (Quel est le nom de votre club de sport ?)

→ Est-ce qu'il y a quelqu'un dans la classe qui joue en compétition ; donc pour gagner des médailles (ou peut-être de l'argent) ?

→ Pourquoi faites-vous du sport ?

° Pour vous détendre ?

° Parce que c'est chouette ?

° Parce que c'est bon pour la santé ?

° Pour rester en forme / se muscler / maigrir ?

° Pour faire de nouveaux amis ?

° ... ?

→ Combien de minutes par jour faites-vous du sport ? Qui pense qu'il ou elle bouge suffisamment ?

VOET : Combien de minutes par jour devrions-nous bouger (au moins) : 30, 45 ou 60 minutes ? Que pensez-vous ?

30 min

Phase 2 : présentation – les sports

JEUX OLYMPIQUES + IMAGES (ex. 2, vidéo, ppt 7-9)

Je vais vous montrer une vidéo. Vous regardez bien et même temps vous répondez aux deux premières questions.

- Quoi ? **Les Jeux Olympiques**
- Quand ? **les 23 & 24 juin 2024**
- Où ? **à Paris**

CULTURE

- Comment savez-vous qu'on parle des Jeux Olympiques dans le clip ?
 - = On montre le symbole des JO ; les 5 anneaux.
- Pourquoi y-a-t-il 5 anneaux ?
 - = Chaque anneau représente un continent.
- Pourquoi a-t-on choisi ces 5 couleurs ? Qui a une idée ?
 - = Parce que chaque drapeau d'un pays contient au moins une de ces couleurs.
- Vous allez regarder la vidéo encore une fois. Mais maintenant, vous allez faire l'exercice 2 dans votre cahier (p. 158). Dans cet exercice, vous devez nommer les sports que vous voyez sur les photos. Vous pouvez choisir entre ces sports (indiquer). Qu'est-ce que vous devez faire (en néerlandais) ? Mais d'abord, je vais les lire à haute voix et vous allez les répéter.

PRONONCIATION

1. néerlandais: tennis /ɛ/ ⇔ français: tennis /e/ => mère - école
2. néerlandais: fitness /ə/ ⇔ français: fitness /ɛ/ => leçon - mère
3. néerlandais: volleybal /i/ ⇔ français: volleyball /ɛ/ => mère
4. néerlandais: judo /j/ ⇔ français: judo /ʒ/ => fille - jupe
5. néerlandais: handbal ⇔ français: handball => h aspiré
6. néerlandais : rugby ⇔ français : rugby /g/ => grand
7. football & volleyball /o/ MAIS handball /a/
8. l'équitation /lekitasjǿ/ & la natation /lanatasjǿ/ => on écrit un 't' mais on dit /s/

ORTHOGRAPHE (après la correction) :

! néerlandais : voetbal, handbal, volleybal ⇔ football, handball, volleyball

→ Qui regarde les Jeux Olympiques à la télé ?

→ Qui regarde parfois le sport à la télévision ? Quel(s) sport(s)? (le football, le basket, le cyclisme, le tennis, le judo ... ?)

DES SPORTIFS BELGES (ppt 10-11)

Voici quelques sportifs célèbres. Vous connaissez ces personnes?

Quel est le nom de cette femme ? Quel sport pratiquait-elle ?

1. Kim Clijsters – elle jouait au tennis

Et cet homme, c'est qui ? Quel sport pratiquait-il ?

2. Tom Boonen faisait du cyclisme.

Et ces deux frères ? Ils s'appellent comment ? Quel sport pratiquent-ils ?

3. Les frères Borlée (Jonathan et Kévin) – ils font de l'athlétisme

Et finalement, cet homme ? Il s'appelle comment ? Quel sport pratique-t-il ?

4. Vincent Kompany – il joue au foot

induction :

jouer à : des sports avec des balles ou des ballons

faire de : les autres sports

Regardez ces images. Quelle est la différence entre 'une balle', 'un ballon' et 'une boule' selon vous ?

Phase 3 : fixation – les sports

DES SONS (ppt 12)

Maintenant nous savons nommer les sports. Pratiquons ! Vous allez entendre 6 sons et vous devez les lier à un sport. Prenez une feuille sur laquelle vous pouvez noter vos réponses. Qu'est-ce que vous devez faire (en néerlandais) ? Vous travaillez individuellement.

MIMER (des cartes)

Maintenant, vous allez jouer à un petit jeu. À deux, je vais vous donner des cartes sur lesquelles j'ai écrit des sports. La personne qui est assise à droite commence le jeu en prenant une carte et elle mime le sport qui est écrit sur la carte. La personne qui est assise à gauche devine le sport que la personne assise à droite mime. Qu'est-ce que vous devez faire (en néerlandais) ? Vous avez 5 minutes.

DIALOGUE (ex. 3)

Comme dernier exercice, vous allez jouer le dialogue que vous trouvez dans l'exercice 3. X et Y, est-ce que vous pouvez jouer le dialogue à haute voix ? Maintenant, c'est à vous de faire d'autres dialogues en remplaçant les mots oranges par d'autres sports. Qu'est-ce que vous devez faire (en néerlandais) ? Vous avez 2 minutes.

(le prof circule dans la classe et écoute si l'intonation des élèves est bonne – question (↗) & phrase affirmative (↘))

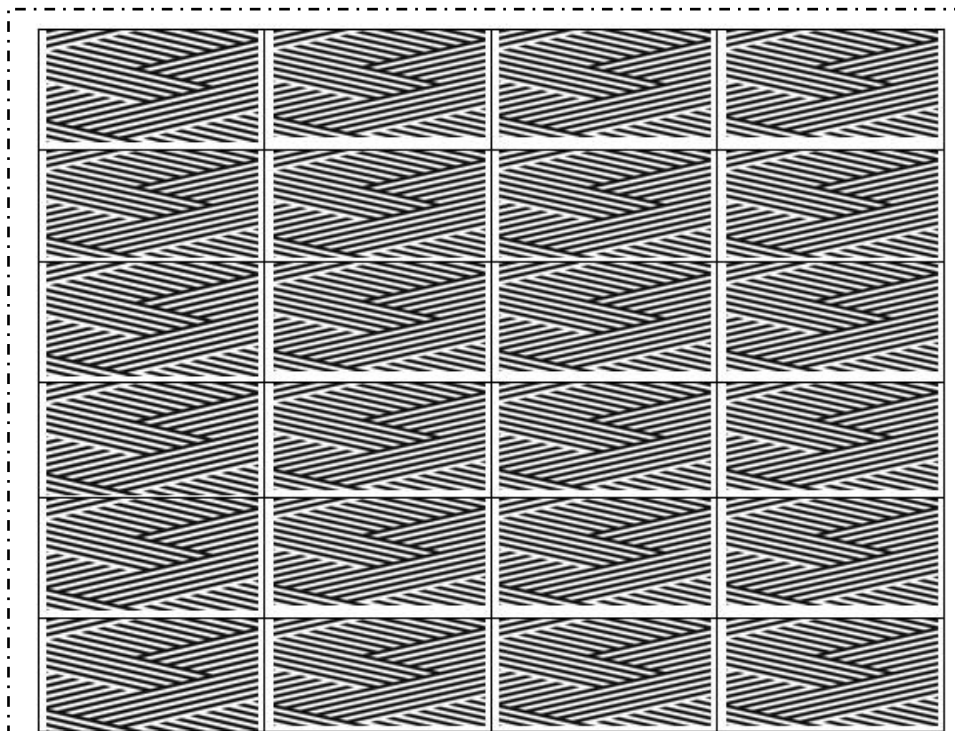
Nous terminons la leçon ici. Vous pouvez ranger vos affaires.

Extra materialen les 1

Kaartjes uitbeeldopdracht

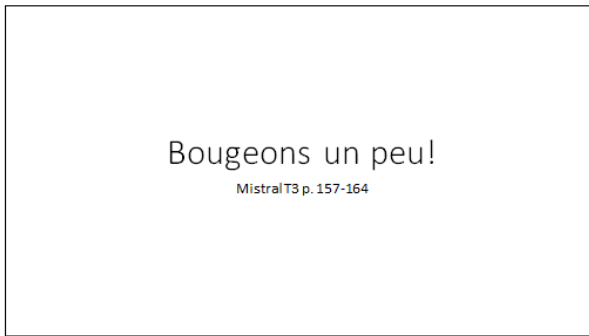
le football	le kitesurf	la natation	le ski
le snowboard	le tennis	la pétanque	le handball
le VTT	le basket	le cyclisme	le handball
le fitness	le squash	le badminton	l'athlétisme
la boxe	l'équitation	le rugby	Tu peux choisir
la danse	le judo	le kayak	Tu peux choisir

voorkant



achterkant

PowerPoint



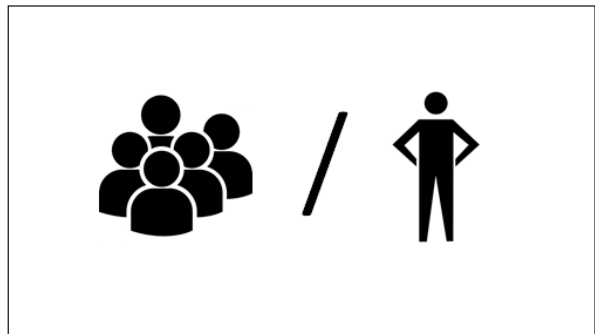
dia 1



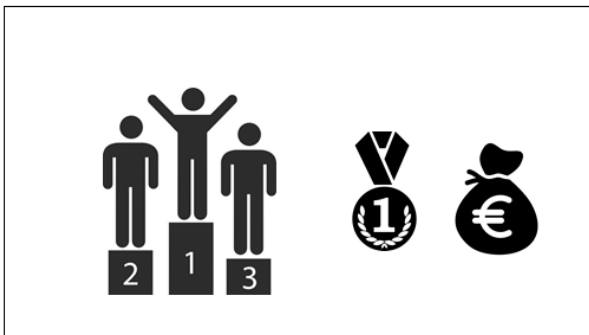
dia 2



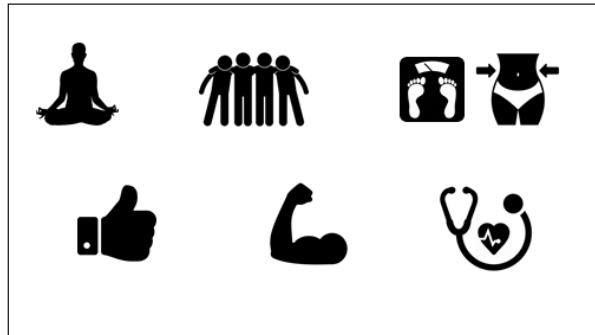
dia 3



dia 4



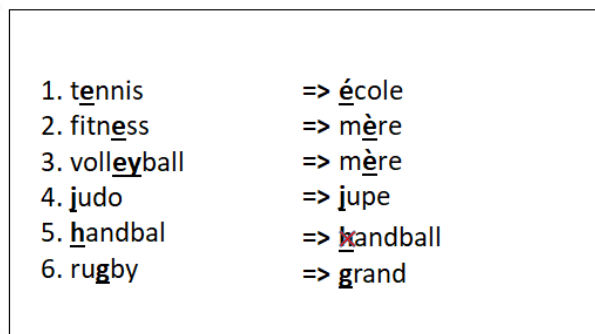
dia 5



dia 6



dia 7



dia 8

football }> /o/
volleyball }> /o/
handball => /a/

l'équitation }> /s/
la natation }> /s/

dia 9

Des sportifs belges



dia 10



des balles



des ballons



des boules

dia 11

Exercice: des sons



1

l'équitation



2

la boxe



3

le tennis



4

l'athlétisme



5

le basket

dia 12

Media

Filmpje Olympische Spelen:

Het filmpje dat ik heb laten zien in de les kan u raadplegen via de volgende QR-code:



Geluiden oefening 'des sons'

De geluiden die ik heb laten horen kan u terugvinden door de volgende QR-code te scannen:



Lesvoorbereiding les 2

Nom: Lindsay Reynders
 Date de la leçon: 23/04/18
 Maître de stage + école: Kim Garzon, PIKOH
 Manuel: Mistral T3




Phases de la leçon :

Phase 1 RÉVISION le thème	Phase 2 PRÉSENTATION matériaux + endroits	Phase 3 FIXATION sports + matériaux + endroits
2'	8' - des images	32' - des images - toucher des matériaux - des devinettes - des textes à trous - des dialogues

Trajet	Documents/Contextes	Exercices / Activités / Tâches
Niveau structurel	- des images (ex. 5, 6) - toucher des matériaux (c'est quoi ?) - des devinettes (ex. 8) - des textes à trous (ex. 11)	Exercices : - reproduction : ex. 5, 6, c'est quoi ? - transfert : ex. 8, 11
Niveau communicatif	- des dialogues (ex. 12)	Activités : - IO : ex. 12
Niveau actionnel Tâche : quelle est la tâche finale ? (même si elle n'est pas encore abordée dans cette leçon)	- une journée sportive à l'école	objectif final = créer un planning pour une journée sportive à l'école

Sujet de la leçon : Bougeons un peu ! révision, présentation et fixation



Trajet	Objectifs opérationnels, transversaux et finaux
Niveau structurel	<p><u>SAVOIR LINGUISTIQUE</u> SL1 : le sens des nouveaux mots du champ lexical « les sports » (ET 31)</p> <p><u>SAVOIR-FAIRE LINGUISTIQUE</u> - Pour les mots du champ lexical « les sports » (ET 31, 34) SFL1 : l'orthographe SFL2 : la prononciation</p> <p><u>OBJECTIF TRANSVERSAL/STRATÉGIQUE/INTERCULTUREL</u> OS1 : appliquer des stratégies pour découvrir le sens d'un mot en regardant le matériel visuel ou en faisant appel aux mots transparents (ET 16)</p>
Niveau communicatif	<p><u>SAVOIR-FAIRE COMMUNICATIF</u> 1) IO : SFC1 : jouer un dialogue en faisant attention (ET 22, 33, 34) - à la prononciation du nouveau vocabulaire - aux liaisons - à l'intonation montante d'une question</p> <p><u>OBJECTIF TRANSVERSAL/STRATÉGIQUE/INTERCULTUREL</u> /</p>
Niveau actionnel	<p><u>OBJECTIF FINAL</u> - EE + EO : créer et présenter un planning pour une journée sportive à l'école (ET 20, 21, 27, 30)</p> <p><u>OBJECTIF TRANSVERSAL</u> - créer un planning réaliste (LER 7)</p>

Consignes et questions propres à activer le contexte et à exploiter le document : activités du prof

Phase 1 : révision – le thème

LA STRUCTURE DE LA LEÇON :

- De quoi avons-nous parlé pendant la leçon de lundi dernier? Quel était le thème ? (si les élèves ne savent plus le thème, le professeur dessine les 5 anneaux des JO au tableau)
- Aujourd'hui, nous allons continuer à parler des sports.

Phase 2 : présentation – des matériaux + endroits

👁️ MATÉRIAUX + ENDROITS (ppt 2-3)

Testons si vous connaissez encore les sports en français ! Je vais vous montrer des images des matériaux de sport. Vous écoutez attentivement le nom de chaque objet et puis vous me dites pour quel sport on l'utilise.

- * des gants => la boxe
- * un panier => le basket
- * un maillot de bain et un bonnet de bain => la natation
- * ...

Pendant la leçon de la semaine passée, vous avez aussi appris la différence entre une balle et un ballon. Qui peut expliquer cette différence encore une fois ? (ppt 4)

Maintenant, je vais vous montrer des images des endroits où on fait du sport. Vous devez lier ces endroits à un sport. (ppt 5)

- * un ring => la boxe
- * un court de tennis => le tennis
- * un stade => le football
- * ...

PRONONCIATION

Quel son entendez-vous ?

- bonnet, filet, sifflet - a) /e/ de « école » b) /ə/ de « leçon » c) /ɛ/ de « mère »
- Est-ce qu'on prononce le /t/ ? **NON!**
- planche, volant, gant - a) /œ/ de « fleur » b) /ɑ̃/ de « banc » c) /ʒ/ de « ballon »
- pagaie - a) /e/ de « école » b) /ə/ de « leçon » c) /ɛ/ de « mère »
- gants, pagaie, gourde - le /g/ de grand

👁️ EXERCICE 5 : IMAGES (matériaux)

D'accord. Maintenant, vous avez fait connaissance avec des matériaux de sport et des endroits où on fait du sport. Prenez l'exercice 4. Pendant la leçon précédente, vous avez déjà lié chaque photo/matériel à un sport. Maintenant, dans l'exercice 5, vous devez nommer les matériaux. Vous pouvez choisir entre les mots suivants : une planche, des pagaies, une toque, ...

👁️ EXERCICE 6 : IMAGES (matériaux + endroits)

Nous passons à l'exercice 6. Là, vous voyez d'autres images. Regardez-les bien et mettez ces matériaux et endroits (indiquer) dans la bonne bulle. Vous pouvez employer certains mots plusieurs fois.

phase 3 : fixation

Maintenant, nous avons fait connaissance avec les sports, les matériaux de sport et les endroits où on fait du sport en français. Faisons des exercices sur ce nouveau vocabulaire !

👉 C'EST QUOI ?

J'ai apporté du matériel de sport. J'ai mis chaque objet sous un torchon. Vous devez toucher les objets (sans regarder !) et noter

1. ce qui se trouve sous le torchon
2. pour quel sport on l'utilise

Prenez donc une feuille complémentaire et un stylo. Vous ne parlez pas pendant l'exercice.

Extra lesmateriaal les 2

PowerPoint



dia 1



dia 2



dia 3



dia 4



dia 5

Bijlage 5 : praktijkvoorbeeld woordveld dieren

Werkblaadjes: 'Les animaux domestiques' en '... encore des animaux' uit Plein feu 4 (BSO)

Unité 3 Oh la vache

Les animaux domestiques



14 Tu connais ces animaux? Mets sous chaque photo le nom correct et combine avec la définition correcte. Ken je deze dieren? Schrijf bij elke foto de juiste naam en combineer met de omschrijving.

le chat · le hamster · la souris · le poisson rouge · le chien · le lapin · l'oiseau · la tortue



- Ce petit animal à poils¹ est très comique et très actif. Il vit dans une cage. Il dort beaucoup pendant la journée, mais la nuit, il fait beaucoup de bruit. Il mange des graines et des morceaux de fruits.
- Voilà un animal à poils super rapide. Il a de longues oreilles et de longues dents. Il mange des légumes et de l'herbe. C'est un animal très doux. Il a aussi vite peur.
- C'est un animal à poils. Il préfère vivre dans une maison avec un grand jardin. Il doit pouvoir courir. Il mange surtout des os et de la nourriture sèche² ou en purée. Il boit de l'eau. Parfois, il peut être assez grand. Il aime bien jouer avec son maître. Il est très fidèle.
- C'est un petit animal qui vit dans une cage. Pourtant, il doit être libre pour pouvoir voler. Il est très beau, et parfois, il sait même chanter. Il mange des graines.
- Cet animal est très, très lent. Ici, en Europe, il peut avoir une taille de 20 centimètres. Mais dans certains pays chauds, il peut avoir une taille d'un mètre et peser environ 120 kilos. Il a une maison sur son dos. Ça s'appelle une carapace.

quatre-vingt-trois

83

- C'est un petit animal qui vit dans l'eau. Dans son bocal ou son aquarium, il tourne en rond. Il a une belle queue³ rouge ou orange.
- Certains gens ont peur de ce petit animal à poils. Pourtant, il n'est pas plus grand que 10 centimètres. Il vit parfois dans les greniers ou dans les caves des maisons. Il aime manger des insectes, du fromage et des graines.
- C'est un animal à poils de maison ou d'appartement. Il peut manger des souris ou des oiseaux. Il mange aussi de la nourriture sèche ou moulée⁴. Il boit de l'eau ou du lait. Sa taille peut atteindre environ 50 centimètres. C'est un animal très propre.

1 le poil: de peis, de vacht | 2 sec (sèche): droog | 3 une queue: een staart | 4 moulé(e): gemalen

15 Cherche les mots suivants dans le dictionnaire et traduis-les.

Zoek in het woordenboek de vertaling op van volgende woorden.

- | | | | |
|-----------------|-------|------------------|-------|
| 1) un os | _____ | 4) la nourriture | _____ |
| 2) fidèle | _____ | 5) la taille | _____ |
| 3) une carapace | _____ | 6) atteindre | _____ |



16 Note vrai ou faux. Quand c'est faux, dis pourquoi.

Noteer juist of fout. Als je fout kiest, zeg dan ook waarom.

	vrai	faux
a) Un chat ne peut pas vivre dans un appartement.		
b) Le chat peut atteindre une taille de 50 centimètres.		
c) Une souris aime manger des insectes.		
d) La tortue ne vit qu'en Europe.		
e) Un lapin ne mange que des carottes.		
f) L'hamster dort surtout pendant la nuit.		


17 Tu as un animal domestique? Décris-le à l'aide des exemples.

Heb je een huisdier? Geef een beschrijving met behulp van de voorbeelden.

Tu as un animal domestique?

 Oui, j'ai un chat.
un chien.
un lapin.

 Comment est ton chat?
ton chien?
ton lapin?

 Il est grand.
Il est noir.
Il a une tache blanche.
Il a les yeux noirs.
Il a de grandes oreilles.
Il a de longues pattes.

 Il est jeune.
Il est beige et gris.
Il a le poil court.
Il a les yeux jaunes.
Il a de longues griffes.

 Il est gris.
Il a le poil long.
Il a les yeux jaunes.
Il a de longues griffes.

 Il est grand.
Il est blanc.
Il a des taches noires.
Il a le poil court.
Il a de longues pattes.

 Il est petit.
Il est beige et gris.
Il a le poil court.
Il a les yeux bruns.
Il a de petites oreilles.
Il a de courtes pattes.

 Il est grand.
Il est beige.
Il a des taches grises.
Il a le poil long.
Il a les yeux bruns.
Il a de longues pattes.

 Il est blanc.
Il a les yeux rouges.
Il a de longues oreilles.

 Il est gros.
Il est gris et brun.
Il a les yeux bruns.
Il a de longues oreilles.

 Il est jeune.
Il est blanc et noir.
Il a le poil court.
Il a les yeux bleus.

 Il est jeune.
Il est noir.
Il a des taches blanches.
Il a le poil court.
Il a les yeux gris.
Il a de longues griffes.



18 Regarde les photos suivantes et décris les animaux comme dans l'exemple. Tu peux aussi décrire ton propre animal domestique. Bekijk de volgende foto's en beschrijf de dieren zoals in het voorbeeld. Je mag ook je eigen huisdier beschrijven.



1



2

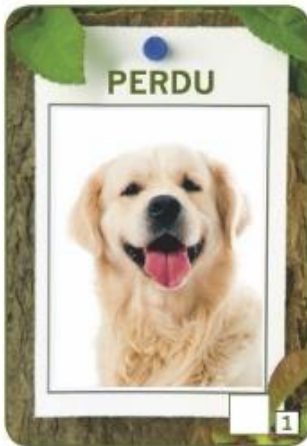


3

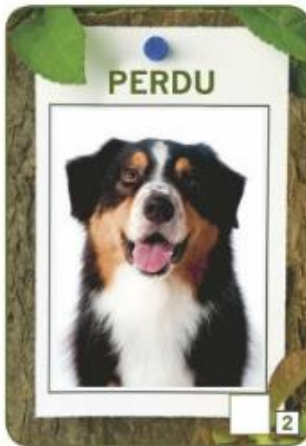


19 Pauline a perdu son chien. Écoute bien et note les informations sur le chien dans la liste. Après coche la bonne affiche. Pauline is haar hondje kwijt. Luister goed en noteer de info over de hond in de lijst. Kruis daarna de juiste affiche aan.

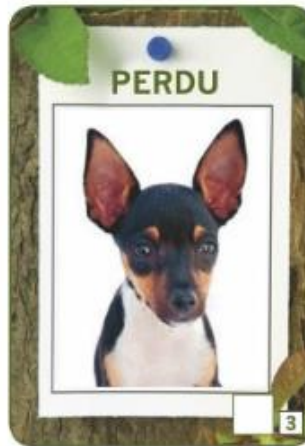
la taille	petit / grand / gros / mince
le poil	_____
la couleur	_____
la couleur des yeux	_____
les pattes	_____
les oreilles	_____



1



2



3

 ... encore des animaux

-  **25 Regarde les animaux de la ferme. Mets sous chaque photo le nom correct et combine avec la définition correcte.** Bekijk de dieren van de boerderij. Schrijf bij elke foto de juiste naam en combineer met de omschrijving.

la vache · la poule · le cheval · le cochon · le coq · le mouton · la chèvre



- Voilà un des plus beaux animaux de la ferme. Il est grand et gracieux. Il court très vite. Parfois, il participe à des compétitions et des championnats. Il peut peser plus d'une tonne. Il vit dans une étable¹. Il mange de l'herbe, du foin et de la paille.
- C'est un animal à poils roses ou bruns. Il est gros et sale. Il aime marcher dans la boue². Il a une queue en forme de spirale. Il mange presque tout, mais surtout du foin.
- Elle donne du lait. On en fait du fromage. Elle mange des branches, des feuilles et de l'herbe. Elle a vite peur, comme les lapins.
- Ce grand animal vit dans une étable, comme le cheval. Elle est très grosse. Elle peut peser jusqu'à 750 kilos. Elle mange du foin et elle boit de l'eau. Les gens l'aiment beaucoup parce qu'elle est gentille et qu'elle donne du lait.

- Elle porte des plumes³ et elle vit dans le poulailler. Elle mange des graines, des vers et des insectes. Elle fait beaucoup de bruit. Tous les jours elle pond un œuf.
- Cet animal est très doux. On utilise ses poils pour en faire de la laine⁴. En hiver, on porte presque tous cet animal dans notre pull. Il ne mange que de l'herbe.
- Comme la poule, il habite dans le poulailler. Mais c'est lui le chef du poulailler. Il porte de belles plumes et il est très fier. Il mange des insectes, des vers et des graines.

1 une étable: een stal 2 la boue: de modder 3 des plumes: pluimen 4 de la laine: wol

26 Cherche les mots suivants dans le dictionnaire et traduis-les.

Zoek in het woordenboek de vertaling op van volgende woorden.

- | | | | |
|----------------|-------|------------------|-------|
| 1) gracieux | _____ | 5) un poulailler | _____ |
| 2) le foin | _____ | 6) un ver | _____ |
| 3) la paille | _____ | 7) fier | _____ |
| 4) une branche | _____ | | |



27 Note vrai ou faux. Quand c'est faux, dis pourquoi.

Noteer juist of fout. Als je fout kiest, zeg dan ook waarom.

	vrai	faux
a) Une poule pond un œuf par jour.		
b) Un cheval ne pèse jamais plus de 1 000 kilos.		
c) Une poule mange des vers. Un coq n'aime pas les vers.		
d) Un mouton aime manger des branches et des feuilles.		
e) Une chèvre n'a pas vite peur.		
f) Le cochon mange du foin.		



28 Tu connais encore d'autres animaux de la ferme? Choisis un animal et décris-le à l'aide de l'Internet. Ken je nog andere dieren van de boerderij? Kies een dier en beschrijf het. Je mag het internet gebruiken.



29 Tu connais ces animaux? Ce sont des animaux sauvages. Mets sous chaque photo le nom correct et combine avec la définition correcte. Ken je deze dieren? Het zijn wilde dieren. Schrijf bij elke foto de juiste naam en combineer met de omschrijving.

le lion - l'ours - l'éléphant - le serpent - le singe - la girafe - le crocodile



- Ce grand animal gris peut peser plusieurs tonnes. Il est très gentil, mais quand il a peur, il peut être très agressif et dangereux. Il vit surtout en Afrique et en Inde. Sa peau est très dure et très épaisse. Il est connu pour sa longue trompe¹.
- Voilà un animal très gentil et pas dangereux du tout. Elle ne mange que des feuilles et des branches. En plus elle peut manger les feuilles qui sont les plus hautes dans les arbres, car elle a un super long cou. Elle a des taches jaunes.
- Il vit dans l'eau ... mais aussi sur la terre ferme². Il a des centaines de dents et de grands yeux. Il a la peau très très dure, sans poils et sans plumes. Les gens pensent qu'il est assez lent, mais ce n'est pas vrai. Il peut être très rapide. Il mange toutes sortes d'animaux.
- Cet animal ressemble³ très fort à l'homme. D'ailleurs ... il fait beaucoup de choses comme l'être humain. Il a beaucoup de poils, il mange beaucoup de fruits et il est assez intelligent!

- Attention! Voici un animal venimeux¹. Il mord une fois, et son venin peut être très dangereux dans notre corps. Il ne mange qu'une fois par semaine. Parfois il peut même rester 2 semaines sans manger. Sa nourriture? Des souris, des lapins ... mais aussi des animaux plus grands comme des zèbres, des cerfs
- On dit que c'est un des animaux les plus dangereux sur terre. Il est très grand et gros et il a de longs poils. Quand il est debout, il peut avoir une taille de 3 mètres. Il sait tuer en donnant un seul coup de griffes⁵.
- Cet animal est très dangereux. Il vit surtout en Afrique dans la savane. Il a tout le temps faim. Donc ... il mange des antilopes, des cerfs, des zèbres Il a une très grosse tête et de beaux yeux jaunes. Ses griffes peuvent être très dangereuses aussi.

1 une trompe: een slurf

2 la terre ferme: het vasteland

3 ressembler à: lijken op

4 venimeux (venimeuse): giftig

5 une griffe: een klauw

30 Cherche les mots suivants dans le dictionnaire et traduis-les.

Zoek in het woordenboek de vertaling op van volgende woorden.

- | | | | |
|-----------------|-------|-------------|-------|
| 1) épais(se) | _____ | 6) un venin | _____ |
| 2) un cou | _____ | 7) debout | _____ |
| 3) une tache | _____ | 8) tuer | _____ |
| 4) une centaine | _____ | 9) un coup | _____ |
| 5) humain | _____ | 10) un cerf | _____ |



31 Note vrai ou faux. Quand c'est faux, dis pourquoi.

Noteer juist of fout. Als je fout kiest, zeg dan ook waarom.

	vrai	faux
a) Le lion ne vit qu'en Afrique.		
b) Les griffes d'un lion peuvent être très dangereuses.		
c) Un ours peut atteindre une taille de 3 mètres.		
d) Une girafe ne mange que des feuilles.		
e) Un serpent peut manger un zèbre.		
f) L'éléphant est très gentil, mais peut devenir très agressif quand il a peur.		
g) Un singe mange peu de fruits.		
h) Un singe fait beaucoup de choses comme l'être humain.		
i) Un crocodile est un animal très lent.		
j) Un serpent ne mange qu'une fois par mois.		



32 Tu connais encore d'autres animaux sauvages? Choisis un animal et décris-le à l'aide de l'Internet. Ken je nog andere wilde dieren? Kies een dier en beschrijf het. Je mag het internet gebruiken.



33 Combine les verbes et les photos. Après écoute les bruits des animaux et corrige tes réponses si nécessaire. Combineer de werkwoorden met de foto's. Luister nadien naar de dierengeluiden en corrigeer je antwoorden indien nodig.

- | | | | |
|------------|------------|-------------|------------|
| 1) aboyer | 3) meugler | 5) caqueter | 7) siffler |
| 2) miauler | 4) hennir | 6) rugir | 8) bêler |








34 Écoute bien la description du zoo. Dis dans quelle cage les animaux se trouvent.

Luister goed naar de beschrijving van de zoo. Noteer in welke kooien de dieren zich bevinden.

- | | | | |
|------------------|----------------|-------------------|--------------------|
| 1) les éléphants | 4) les oiseaux | 7) les tigres | 10) les kangourous |
| 2) les girafes | 5) les singes | 8) les ours | 11) les insectes |
| 3) les zèbres | 6) les lions | 9) les crocodiles | 12) les reptiles |



Analyse en suggesties

zintuig	werkboek	zintuiglijk rijker
	<ul style="list-style-type: none"> - oef. 1: foto's van dieren benoemen - oef. 18: foto's van dieren beschrijven - oef. 25: foto's van dieren benoemen - oef. 29: foto's van dieren benoemen 	<ul style="list-style-type: none"> - een foto laten zien waarop veel dieren staan, deze foto 5-10 seconden laten zien en de leerlingen zoveel mogelijk dieren laten noteren
	<ul style="list-style-type: none"> - oef. 19: opsporingsbericht huisdier - oef. 33: dierengeluiden linken met de juiste foto - oef. 34: dieren situeren op een kaart van een dierentuin 	/
	/	<ul style="list-style-type: none"> - aan plastieke dierenfiguren voelen zonder te kijken en raden welk dier het is
	/	<ul style="list-style-type: none"> - melk, ei, geitenkaas, ... laten proeven en de leerlingen moeten het product linken met het juiste dier
	/	<ul style="list-style-type: none"> - aan voedsel van dieren (hooi, kattenbrokken, vissenvoer, ...) ruiken en het linken met het juiste dier

5 Complète la grille suivante par quelques exemples de la bulle.

OK RETIENT!

La place de l'adjectif

De plaats van het bijvoeglijk naamwoord

DEVANT le substantif

Quelques **adjectifs très courants**

Exemples:

un petit garçon	une grande maison
un gros bébé	un long chemin
une haute porte	un jeune homme
un vieux château	un nouveau client
une belle chemise	une jolie fille
un bon cuisinier	un mauvais professeur
un gentil vendeur	
une chouette copine	le dernier livre
une autre chanson	le même élève

Deux exemples du texte:

Les adjectifs **numéraux ordinaux**

Exemples:

le premier ministre / le troisième finaliste / le deuxième candidat

Exemple du texte:

DERRIÈRE le substantif

Les adjectifs de **nationalité**

Exemples:

le président français / le chocolat belge / un sac à main italien

Exemple du texte:

Les adjectifs de **couleur**

Exemples:

une carte postale bleue / un ballon rouge / des bottes blanches

Exemple du texte:

En général, **tous les autres** adjectifs

Exemples:

des vacances sportives / un exercice difficile / une jupe élégante

Deux exemples du texte:



C'EST BON À SAVOIR

des + substantif pluriel → **de** + adjectif pluriel + substantif pluriel

Exemple:
des amies → de mauvaises amies



C'EST BON À SAVOIR

Attention aux adjectifs de couleurs:

→ 3 sortes

forme simple

une chemise blanche
des pulls blancs

forme composée

une chemise vert foncé
des pulls bleu marine

substantif employé pour désigner une couleur

une chemise citron
des pulls orange

} **invariable**

ON S'ENTRAÎNE ...

- 6 Quelques voisins prétendent avoir vu un homme suspect* qui accompagnait Laure. Voici leurs descriptions. Mets les adjectifs à la bonne place et à la bonne forme et ajoute l'article indéfini.

grand / sac à dos

court / pantalon

bleu clair / veste

long / noir / cheveux

vieux / allemand /
voiture / marque

gros / ventre



* suspect: verdacht

 7 Fais des phrases avec les descriptions de 6. Formule-les oralement.

 8 Voici un article de journal à propos d'une personne disparue.
 Réécris l'article et ajoute les adjectifs de la liste. N'oublie pas les accords.

- long jeune américain roux vieux bleu foncé dernier
 court autre kaki blond



Mardi, une femme de 25 ans a disparu. Après une journée au travail, Coralie Istasse n'est plus rentrée chez elle. Un collègue l'a vue vers 20h au parking de l'entreprise Netelet. Coralie a des cheveux avec des mèches. Au moment de sa disparition, elle portait un jeans et une veste de marque.



Si vous avez des informations, contactez la police de Besançon au 33 678 98 11.

  9 À la radio, tu entends un avis de recherche. Écoute-le deux fois et complète la fiche.

 AVIS DE RECHERCHE	
Enquête de la police - dossier n° 3452678	
Description de la personne disparue:	
Nom	Alexis Giakopoulos
Sexe	M / F
Nationalité
Caractéristiques physiques	<ul style="list-style-type: none"> • • • •
Vêtements	•
Circonstances de la disparition	où? quand? découvert par qui / comment?
Témoignage	chauffeur de taxi → vu Alexis +
Faits remarquables	Accompagné d'un homme de la origine

- 10 Maintenant, raconte la nouvelle à l'aide de la fiche complétée de 9.

ON RETIENT

Demi

DEVANT le substantif

invariable + trait d'union

Exemple:

Ils sont arrivés après une demi-heure.

DERRIÈRE le substantif

accord au singulier

Exemple:

Ils sont arrivés après deux heures et demie.

- 11 Après la disparition du petit Alexis, plusieurs journaux ont publié des articles. Voici quelques titres. Lis-les et complète par demi ou demie.

Une année et après la disparition
du petit Alexis: la famille a perdu tout l'espoir. ¹

Nouvelle piste dans l'affaire Giakopoulos: on retrouve
une jambe de son nounours. ²

Affaire Giakopoulos: Une heure après l'appel
de la grand-mère, la police a diffusé le portrait-robot de l'enfant. ¹

ON DÉCOUVRE

- 12 Observe les dessins et réponds oralement aux questions.



- 1 Où se trouve l'adjectif du premier dessin?
- 2 Où se trouve l'adjectif du deuxième dessin?
- 3 Traduis le texte dans les bulles. Que remarques-tu?

OU RETIENI!

Une place différente = un sens différent

Een verschillende plaats = een verschillende betekenis

Certains adjectifs se trouvent devant ou derrière le substantif. La place dépend du sens* de l'adjectif.

DEVANT le substantif:

un **ancien** élève
 een oud-leerling
 une **certaine** Madame Tartelette
 een zekere Mevrouw Tartelette
 ma **chère** grand-mère
 mijn liefste grootmoeder
 un **curieux** garçon
 een eigenaardige jongen
 la **dernière** semaine
 de laatste week
différentes possibilités
 meerdere mogelijkheden
 un **jeune** homme
 een jonge man
 un **pauvre** cheval
 een ongeschikt paard
 sa **propre** tablette
 zijn / haar eigen tablet
 une **seule** vérité
 één enkele waarheid
 une **triste** maison
 een armzalig huis

DERRIÈRE le substantif:

un tableau **ancien**
 een oud schilderij
 une nouvelle **certaine**
 een zeker (vaststaand) nieuwsbericht
 une chemise **chère**
 een duur hemd
 une femme **curieuse**
 een nieuwsgierige vrouw
 la semaine **dernière**
 vorige week
 une réponse **différente**
 een verschillend antwoord
 un caractère **jeune**
 een jeugdig karakter
 des pays **pauvres**
 arme landen
 un local **propre**
 een proper lokaal
 une femme **seule**
 een alleenstaande vrouw
 un ami **triste**
 een bedroefde vriend

ON S'ENTRAÎNE

13 Mets l'adjectif à la bonne place et à la bonne forme. Parfois, il y a plusieurs possibilités. Explique la différence.

- 1 Les deux témoins ont donné des réponses. [différent]

- 2 Yunès a disparu pendant la semaine des vacances. [dernier]

- 3 La fille que la police recherche portait une montre. [cher]

- 4 La voisine veut savoir ce qui s'est passé. [curieux]


- 5 Grâce à son attitude, le kidnappeur a pu convaincre Alexis de l'accompagner. [jeune]

- 6 Le voleur a raconté sa version des faits. [propre]

* le sens de betekenis

7 Avant sa disparition, cet homme ne s'est jamais marié. C'est un homme sans famille. [seul]

8 Après vingt ans, il est presque impossible de retrouver un avion disparu. C'est un fait. [certain]

-  **14** Pendant une excursion à Paris, on t'a volé ton sac à dos. Tu vas déclarer le vol. On te pose plusieurs questions à propos du voleur. Lis-les. Puis, réponds avec les éléments donnés. N'oublie pas de faire l'accord des adjectifs si c'est nécessaire.

COMMISSAIRE Alors, qu'est-ce que vous pouvez raconter sur le voleur?

TOI [jeune / mince / 25 ans / homme]

COMMISSAIRE Vous pourriez décrire son visage?

TOI [rond / visage / pointu / nez]

COMMISSAIRE Et ses cheveux?

TOI [bruns / cheveux / petit / moustache]

COMMISSAIRE Vous l'avez entendu parler?

TOI [accusé / anglais / curieux]


COMMISSAIRE Il portait quels vêtements?

TOI [vieux / anorak / sportif / jeans]

[gris / casquette / spécial / chaussures]

COMMISSAIRE C'est noté. Mais je ne sais pas si on va retrouver votre sac à dos ...



-  **15** Après la description du voleur, tu dois aussi décrire le contenu de ton sac à dos. Complète la liste. Ajoute (au moins) un adjectif à chaque objet.



Dans mon sac à dos, il y avait ...

-
-
-
-
-
-
-

- 16** Quelqu'un a disparu au camp de jeunesse. Alors, il faut donner une description détaillée. À deux! Une personne pose des questions. L'autre choisit une photo et répond aux questions. Utilisez des adjectifs. Changez de rôle.

MODELE

- Vous voudriez décrire le garçon disparu?
- C'est un gros garçon.
- Qu'est-ce que vous pourriez dire de son visage?
- Il a de grands yeux et il a les cheveux bruns.
- Il porte quels vêtements?
- Il porte un grand chapeau brun. Il porte aussi une chemise vert clair, un short kaki et une écharpe rouge.



Prêt(e) à l'action?



Je suis capable de comprendre ...

- un avis de recherche



Je suis capable de ...






- décrire une personne physiquement
- décrire des objets
- raconter un avis de recherche écouté à la radio ...



Je suis capable de ...

- décrire une personne physiquement
- décrire des objets

Analyse en suggesties

zintuig	werkboek	zintuiglijk rijker
	<ul style="list-style-type: none"> - oef. 1: cartoon lezen - oef 6: illustratie v/e man beschrijven - oef 8. foto v/e vrouw beschrijven - oef. 12: illustratie v/e klas beschrijven - oef. 15: foto's van objecten beschrijven - oef. 16: foto's van personen beschrijven 	- spel: wie is het? eventueel met beroemdheden
	- oef 9: opsporingsbericht	- per 2: één leerling heeft tekening en beschrijft zo gedetailleerd mogelijk wat er op de tekening staat (= zien) terwijl de andere leerling aandacht luistert en de tekening probeert na te maken o.b.v. de gegeven beschrijving (= horen)
	/	- per 2: één leerling voelt aan een objecten en beschrijft het (= voelen), de andere leerling raadt wat het voorwerp is (= horen)
	/	/
	/	/