



## LEERPLAN

## ENGELS

(algemeen vak - lestijd: 2 of 3 uur per week)

Secundair Onderwijs – Eerste graad – A-stroom

ingediend door: Federatie steinerscholen in Vlaanderen vzw  
lid van de European Council for Steiner Waldorf Education  
p/a Gitschotellei 188  
2140 Antwerpen  
03/213 23 33  
[steinerscholen@telenet.be](mailto:steinerscholen@telenet.be)

datum: juni 2011

# Inhoud

1	Beginsituatie .....	2
1.1	Algemeen.....	2
1.2	Vreemde talen in de steinerpedagogie.....	3
1.3	De eigen vervangende eindtermen vreemde talen.....	4
1.3.1	Motivering.....	4
1.3.2	Eindtermen “moderne vreemde talen: Engels” van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs .....	9
2	Doelstellingen .....	16
2.1	Algemene doelstellingen .....	16
2.2	Leerplandoelstellingen.....	18
2.2.1	Luisteren, Lezen, Spreken, Mondelinge interactie, Schrijven .....	19
2.2.2	Grammatica .....	19
2.2.3	Kennis van land en volk .....	20
3	Leerinhouden .....	21
3.1	Lexicon.....	21
3.2	Grammatica .....	21
3.2.1	Lexicologie (morfologie) .....	21
3.2.2	Syntaxis .....	22
3.3	Klank, ritme en intonatie .....	22
3.4	Taalhandelingen.....	23
4	Evaluatie .....	24
5	Minimale materiële vereisten.....	25
6	Methodologische wenken .....	26
7	Bibliografie .....	30

# 1 Beginsituatie

## 1.1 ALGEMEEN

In een aantal steinerscholen wordt in het basisonderwijs reeds enige aandacht besteed aan initiatie in het Engels. Bovendien komt de meerderheid van de leerlingen dagelijks in contact met gesproken en geschreven vormen van het Engels via media zoals radio, televisie en internet. Voor een aantal leerlingen uit de steinerschool is dit laatste dan weer minder het geval omdat heel wat gezinnen bewust het contact met de elektronische media beperken, vooral voor jonge kinderen. Onbewust beschikken de leerlingen dan weer vaak over een variërend aantal leen- of modewoorden waarmee zij in hun dagelijkse omgangstaal vertrouwd zijn. De leerkracht moet daarom vermijden bij de aanvang van het secundair onderwijs te doen alsof de leerlingen nog nooit enig contact met het Engels hebben gehad. Zulke aanpak werkt demotiverend en is nefast voor concentratie en studie-ijver.

Het is ook niet aangewezen om zonder enige reserve voort te bouwen op een vermeende voorkennis die de leerlingen uit de basisschool of van elders meegebracht zouden hebben. Dit alles stelt hoge eisen aan de didactische aanpak. De leerkracht Engels moet dus bij het aanbrengen van nieuwe leerstof peilen naar mogelijke voorkennis. Wie al behoorlijk wat heeft opgestoken, moet de kans krijgen daarmee uit te pakken. De opgedane kennis wordt herhaald en opgefrist, waarbij de leerlingen het deugddoend gevoel beleven dat zij al echt iets kunnen doen met hun kennis. Tegelijk mag men de beginners of “valse” beginners niet uit het oog verliezen.

## 1.2 VREEMDE TALEN IN DE STEINERPEDAGOGIE

### De leeftijdsgerichte ontwikkeling:

De steinerscholen hebben sinds het ontstaan van de steinerpedagogie in 1919 het vreemde talenonderwijs hoog in hun vaandel geschreven en wereldwijd worden er in de steinerscholen, in de mate van het mogelijke, twee vreemde talen aangeleerd vanaf de leeftijd van 6 à 7 jaar. De principes van het vreemde talenonderwijs in de steinerscholen sluiten dus aan bij de aanbevelingen van de Europese Raad van Barcelona maart 2002, toen de staatshoofden en regeringsleiders aandrongen op het onderwijzen van ten minste twee vreemde talen en dat vanaf zeer jonge leeftijd. Ook de lange termijn doelstelling van de Europese Commissie, die erin bestaat de individuele meertaligheid te bevorderen opdat alle burgers beschikken over praktische vaardigheden in ten minste twee talen (de moedertaal niet meegerekend), wordt door de steinerscholen onderschreven.

Een belangrijk principe van alle steineronderwijs, en dus ook van het vreemde talenonderwijs, is dat men uitgaat van de leeftijdsgerichte ontwikkeling.

In de kleuterschool leggen de leerlingen de basis voor het mondelinge gebruik van hun moedertaal. Vermits men nog kan profiteren van de gevoelige periode voor het via nabootsing verwerven van een vreemde taal, kan men in de eerste jaren van de lagere school, naar analogie met het aanleren van de moedertaal in de kleuterschool, een mondelinge basis leggen voor een vreemde taal.

In de eerste jaren van de lagere school leggen de leerlingen de basis voor het schriftelijk taalgebruik van de moedertaal. Vanaf het midden van de lagere school, als het schrijven in de moedertaal goed ontwikkeld is, kan men starten met het schriftbeeld in de vreemde taal, naast het verdere mondeling uitbouwen van de taal. Grammaticale structuren en vaste zinsconstructies worden veelvuldig geoefend.

Rond de leeftijd van 11-12 jaar, komt in navolging van de grammatica in de moedertaal die al eerder werd aangelegd, ook de grammatica in de vreemde taal prominent aan bod. Het verschaft de leerling in de prepuberteit houvast, structuur en objectiviteit. Er wordt daarbij voortgebouwd op de veelal mondelinge basis die in de lagere klassen gelegd werd. Verschillende grammaticale structuren en vaste zinsconstructie werden immers al veelvuldig geoefend d.m.v. recitatie, spelvormen en dialoog. Wat voorheen nog grotendeels onbewust werd opgenomen wordt nu steeds meer bewust gemaakt en verklaard.

In de eerste graad en tweede graad secundair onderwijs ligt het accent sterk op de verwerving van de taal tot op een niveau dat de leerling er zich in thuis voelt. Dat vraagt naast oefening in communicatie vooral ook nog om heel wat lexicale en grammaticale kennis. In de derde graad gaat het accent liggen op het werkelijk inzetten van de taal in een reële context van spreken en schrijven. Het literatuuronderwijs van de vreemde taal krijgt daarbij een belangrijke plaats toebedeeld.

## **1.3 DE EIGEN VERVANGENDE EINDTERMEN VREEMDE TALEN**

### **1.3.1 Motivering**

In de lijn van het Europese Referentiekader voor Talen wordt ook in de eigen eindtermen voor de steinerscholen de vaardigheid spreken opgesplitst in ‘spreken’ en ‘mondelijke interactie’. Uiteraard onderschrijven de steinerscholen eveneens de gedachte dat veel communicatiesituaties alleen op een vrij kunstmatige wijze aan één van deze vaardigheidsdomeinen worden toegewezen.

Voor de eindtermen van het secundair onderwijs is zowel de structurering als het gros van de door de overheid bepaalde eindtermen overgenomen. Er is wel een rubriek “beleving van taalrijkdom” aan toegevoegd.

#### **Toevoeging van de rubriek “beleving van taalrijkdom”**

Hoewel het strikt genomen geen vaardigheid genoemd kan worden, en het eerder over het ervaren van de eigenheid van de andere taal gaat, formuleren de steinerscholen onder de rubriek “beleving van taalrijkdom” een aantal attitude eindtermen toe. Dit heeft enerzijds consequenties voor het soort teksten dat men gebruikt in het vreemde talenonderwijs en anderzijds hebben deze eindtermen een band met de (inter)culturele gerichtheid of de culturele component. De steinerscholen delen de bekommernis van de overheid zoals uitgedrukt in de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen vreemde talen:

“Deze component mag zeker niet worden beperkt tot het belichten van een aantal geografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor deze cultuur ervaren worden. Het is belangrijker dat de leerlingen inzicht krijgen in de werking van andere culturen. Meer concreet gaat het om de geldende waarden en attitudes zoals zij zich concretiseren in het dagelijks leven en om sociale en rituele conventies. Het betreft niet enkel kunsten en letteren maar ook levenswijzen, waardesystemen, tradities en overtuigingen. Cultuur wordt in de volle breedte beschouwd: van details in de socio-culturele sfeer tot interculturele communicatie tussen culturen. Kortom: cultuur omvat de hele waaier van onderscheiden spirituele, materiële, intellectuele en emotionele uitdrukkingen die een gemeenschap of een sociale groep karakteriseren. Op die manier zal in principe ook een grotere openheid ten opzichte van culturele diversiteit ontstaan.”<sup>1</sup>

De steinerpedagogie wil aan al het bovenstaande nog een belangrijke dimensie toevoegen. In essentie communiceren niet de culturen met elkaar maar wel individuen met een verschillende culturele achtergrond. Leerlingen in contact brengen met een vreemde taal is de manier bij uitstek om openheid en interesse voor het ‘andere dan ik zelf’ te wekken en te ontwikkelen; een pedagogische opdracht die van het grootste belang is in onze tijd. Sommige leerlingen ondervinden dit door hun achtergrond ook al zonder onderwijs: hun ouders kunnen elk een andere

---

<sup>1</sup> Zie punt 4.8 op p.43-44 van de bijlagen bij de Memorie van toelichting bij het decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs van 13/02/2009.

moedertaal hebben of het gezin kan uit een ander taalgebied afkomstig zijn. Ook in deze gevallen kan een pedagogie die aandacht besteedt aan taal als een uitdrukking van hoe men in het leven staat erg belangrijk zijn.

Taal is sowieso meer dan louter een zakelijk communicatiemiddel en communicatie is meer dan taal. Dit gegeven heeft consequenties voor de visie op vreemde talenonderwijs van de steinerscholen. Naast communicatiemiddel is een taal een belangrijke drager van het cultureel erfgoed van een volk. Taal, als organisch en levend cultuurgoed, mogen we gerust beschouwen als het belangrijkste uitdrukkingsmiddel van de mens. Het weerspiegelt in zijn eigenheid de nuances van hoe de realiteit beleefd wordt door de mens die deze taal spreekt. Taal is a.h.w. een kunstig bouwsel van een diepliggende cultuur en geaardheid. Een vreemde taal leren, als een organisch en levend cultuurgoed, is dus een middel om die cultuur en geaardheid niet oordelend tegemoet te treden. De vreemde taal verbindt ons zo met houdingen, conventies, waarden, denken als uitdrukkingen van een specifieke cultuur.

Meer dan de gewone informatieve, prescriptieve en narratieve teksten zijn artistiek-literaire teksten uitingen van de ‘levende taal’ en middel bij uitstek om zich diepgaand te verbinden met andere culturen. Deze artistiek-literaire teksten kunnen een uiteenlopende moeilijkheidsgraad hebben van eenvoudige kinderpoëzie en rijmpjes tot grote literaire romans en epische gedichten of theaterteksten. Als men de literaire tekst via dramatische werkvormen in de klas kan brengen, komt de vreemde taal op een unieke manier tot leven. Literatuur is ontstaan als een orale kunst en wordt bewaard als een schriftelijke kunst. Door recitatie, toneelspel en andere orale werkvormen komt men tot taalbeleving. Via taalbeleving in een vreemde taal komt men tot het beleven van het eigene van de cultuur van de andere. Daarom kiezen de steinerscholen ervoor om ook een rubriek beleving van taalrijkdom aan de eindtermen toe te voegen. De teksten die men voor deze eindtermen gebruikt, beperken zich niet tot het niveau beschreven voor de teksten van de andere rubrieken.

### **Taaltaak en tekst**

In de eindtermen volgen de steinerscholen eveneens de betekenis van het woord “tekst” zoals in de definitie van de Raad van Europa het geval is, waarbij ‘tekst’ verwijst naar elke boodschap die door leerlingen geproduceerd of ontvangen wordt, zowel mondeling als schriftelijk.

Ook het hierna geciteerde uit de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen vreemde talen is van toepassing voor de steinerscholen:

“Bij het bepalen van de moeilijkheidsgraad van eindtermen moet met een aantal factoren rekening worden gehouden. Eerst en vooral zullen niet alle groepen leerlingen met dezelfde teksten moeten kunnen omgaan. Bovendien hoeft de moeilijkheidsgraad van de teksten niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn en tenslotte zullen niet alle leerlingen de teksten in dezelfde mate moeten beheersen. Daarom wordt geopteerd voor differentiatie op basis van tekstsoorten, tekstenmerken en verwerkingsniveaus. Hoewel geen van deze elementen als absoluut criterium voor de aanduiding van de moeilijkheidsgraad van de taaltaak kan gelden, zorgt het samenspel van deze criteria voor voldoende differentiatieruimte.”<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Zie punt 4.2 op p. 39 van de bijlagen bij de Memorie van toelichting bij het decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs van 13/02/2009

Maar dit alles hoeft niet te betekenen dat de leraar in de klaspraktijk zich beperkt tot teksten die precies bij hun niveau aansluiten. Het gaat er om dat die niveaubepaling belangrijk is bij het vaststellen of de eindtermen al dan niet bereikt zijn. Ook helpt het in bepaalde omstandigheden de zelfzekerheid bevorderen van de leerlingen omdat ze dan op hun eigen niveau aangesproken worden. Tegelijk is het mogelijk een hoog literaire tekst met iedereen aan te pakken, bijvoorbeeld in recitaties van een gedicht.

### **Tekstsoorten en tekstkenmerken**

Voor de tekstsoorten en tekstkenmerken hanteren de steinerscholen eigen criteria omdat de artistiek-literaire teksten zoals hierboven beschreven een grote rol spelen in het vreemdetalenonderwijs van de steinerscholen.

Enerzijds kunnen de steinerscholen net als voor de door de overheid vastgestelde eindtermen, de volgende omschrijvingen hanteren:

“Deze tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante ..... kenmerk van de tekst ervaren wordt:

- bij informatieve teksten het overbrengen van informatie;
- bij prescriptieve teksten het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger;
- bij narratieve teksten het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen;
- bij argumentatieve teksten het opbouwen van een redenering;
- bij artistiek-literaire teksten het feit dat de esthetische component expliciet aanwezig is.“

Anderzijds wordt er met name door de rubriek “beleving van taalrijkdom” er aan toe te voegen een eigen accent gelegd.

Ook voor de tekstkenmerken worden eigen keuzes gemaakt. Zo krijgen ook elementen die strikt genomen buiten de eigen leefwereld liggen een grotere aandacht. Het belangrijkste criterium voor een tekst op niveau van de leerlingen binnen de steinerpedagogie, is dat de leerlingen er zich innerlijk mee kunnen verbinden. Wat tot deze innerlijke verbinding leidt, kan soms ook buiten de leefwereld van de leerlingen in stricto senso behoren. Verder wordt er in de steinerscholen een grote waarde gehecht aan de ontwikkeling van het innerlijk van de leerlingen door aandacht te besteden aan de morele en beeldende waarde van de teksten.

### **Verwerkingsniveaus**

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, wordt elke eindterm aan een verwerkingsniveau gekoppeld. Dit criterium bepaalt het niveau waarop de talige inhoud verwerkt moeten worden zodat de leerling de taalkaak goed zou kunnen uitvoeren. Er bestaan vier verwerkingsniveaus waarvan er in de eerste graad A-stroom drie aan bod komen en waarbij het volgende telkens het voorafgaande insluit:

- **Kopiërend niveau:** de leerling geeft de informatie letterlijk weer.
- **Beschrijvend niveau:** de leerling achterhaalt de informatie en geeft ze in grote lijnen weer.
- **Structurerend niveau:** de leerling achterhaalt de informatie en geeft ze/ordent ze op persoonlijke en overzichtelijke wijze.

De steinerscholen hebben een enigszins afwijkende visie op de verwerkingsniveaus zoals beschreven in de uitgangspunten van de overheid. Hoewel ‘kopiëren’ in die uitgangspunten als laagste verwerkingsniveau gezien wordt, hechten de steinerscholen er vooral in de basisschool maar vaak ook in de secundaire scholen grote waarde aan. Kopiëren of nabootsen betekent meer dan uitsluitend uiterlijk nadoen. Bij het nabootsen kunnen de leerlingen ook innerlijk meebewegen. (zie ook de eindtermen onder de rubriek “beleving van taalrijkdom”). Ze kunnen op gevoelsniveau fijne nuances opvangen, ze kunnen innerlijke beelden vormen en er ontstaat een zekere opname in het geheugen. Met name als het om literaire teksten gaat, kan dat nabootsen nog tot in de hoogste klassen van het secundair onderwijs een meerwaarde bieden. Stijloefeningen zoals het nabootsen van de schrijfstijl van een bepaalde schrijver, vragen om een hoge beheersing van de taal. Theaterteksten uit het hoofd leren in het kader van een toneelvoorstelling kan, nadat de voorstelling voorbij is, tot een serieuze verhoging van het zelfvertrouwen aanleiding geven zodat men gemakkelijker spontaan in de vreemde taal durft te spreken.

Verder worden in de steinerschool vaak kunstzinnige werkvormen als evenwaardige verwerkingsvormen gezien op een beschrijvend niveau. Dat wat door de leerling innerlijk werd opgenomen wordt in zekere zin beschrijvend weergegeven. Er heeft dan, in tegenstelling tot de omschrijving van het verwerkingsniveau ‘beschrijven’ in de uitgangspunten van de door de overheid bepaalde eindtermen, wel al enige vorm van transformatie plaats gevonden.

### **Gebruik van digitale media**

Het gebruik van digitale media wordt aangepast aan de eigen vakoverschrijdende eindtermen ICT.



## Het Europees referentiekader MVT

De steinerscholen voeren ook de koppeling met het Europees Referentiekader door zoals weergegeven in de hierna volgende tabel:

	Luisteren	Lezen	Spreeken	Mondel. interactie	Schrijven	Globaal
bao	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
1 A	A 1/A 2	A 1/ A 2	A 2	A 2	A 1/A 2	A 2
1 B	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
2 aso	A 2/B 1	A 2/B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
2 bso	A 1	A 1	Geen ET	A 1	A 1	A 1
2 kso/tso	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2
3 aso	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
3 bso (1+2)	A 1/A2	A 1/A2	A 1	A1/A 2	A 1	A 1
3 bso (3)	A 2	A1/A 2	A 1	A 2	A 1	A 2
3 kso/tso	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2	A 2/B 1

Voor een beschrijving van deze niveau's verwijzen we naar de officiële vertaling van de taalunie: [http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk\\_europees\\_referentiekader/](http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/)

Men mag echter niet uit het oog verliezend dat dit kader ontworpen is voor volwassenen. Dus dat betekent dat het ook niet meer belang mag krijgen dan een referentiekader. De steinerpedagogie blijft dus ook hier weer uitgaan van het principe van de leeftijdsgerichte ontwikkeling.

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

Elk van die zes niveaus wordt beschreven aan de hand van een reeks descriptoren of zinnen die uitdrukken wat iemand op elk niveau moet kunnen doen met een taal wanneer hij/zij die beluistert, leest, spreekt, schrijft of er een dialoog mee aangaat. Het ERK beschrijft elk niveau met "ik kan -beschrijvingen". Het is niet normerend. De formuleringen zijn opgesteld door experts uit verschillende landen. Het was bedoeld om bij sollicitaties of toelatingsvoorwaarden voor verdere opleidingen eenzelfde formulering te gebruiken om een niveau te beschrijven zodat dit herkenbaar was over nationale grenzen heen. Het is een instrument om beginsituaties van lerenden te omschrijven. Het is ook een basis waar men van kan vertrekken om hulpmiddelen voor zelf reflectie te maken waardoor men het eigen niveau in kan schatten.

### 1.3.2 Eindtermen “moderne vreemde talen: Engels” van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs

Taaltaken, verwerkingsniveaus, tekstsoorten, tekstkenmerken en strategieën

#### LUISTEREN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
  - concreet
  - eigen leefwereld en dagelijks leven
- Taalgebruikssituatie
  - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
  - zonder storende achtergrondgeluiden
  - met en zonder visuele ondersteuning
- Structuur, samenhang, lengte
  - enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen
  - elementaire tekststructuur
  - korte teksten
  - ook met redundante informatie
- Uitspraak, articulatie, intonatie
  - heldere uitspraak
  - zorgvuldige articulatie
  - duidelijke, natuurlijke intonatie
  - standaardtaal
- Tempo en vlotheid
  - langzaam tempo
- Woordenschat en taalvariëteit
  - frequente woorden
  - eenduidig in de context
  - standaardtaal
  - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 1 het onderwerp bepalen in informatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
- 2 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve en narratieve teksten;
- 3 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
- 4 informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
- 5 de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve en narratieve teksten.
- 6 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
  - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
  - het luisterdoel bepalen;

- gebruik maken van ondersteunend visueel en auditief materiaal;
- 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.

## LEZEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
  - concreet
  - eigen leefwereld en dagelijks leven
- Taalgebruikssituatie
  - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
  - met en zonder visuele ondersteuning
  - ook met socioculturele aspecten van de Engelstalige wereld
- Structuur, samenhang, lengte
  - enkelvoudige en eenvoudig samengestelde zinnen
  - elementaire tekststructuur
  - vrij korte teksten
  - ook met redundante informatie
- Woordenschat en taalvariëteit
  - frequente woorden
  - eenduidig in de context
  - standaardtaal
  - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 7 het onderwerp bepalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
- 8 de hoofdgedachte achterhalen in informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten;
- 9 de gedachtegang volgen van informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
- 10 informatie selecteren uit informatieve, prescriptieve en narratieve teksten;
- 11 de tekststructuur en -samenhang herkennen van informatieve en narratieve teksten.
- 12 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
  - zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles begrijpen;
  - herlezen wat onduidelijk is;
  - het leesdoel bepalen;
  - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
  - een woordenlijst of een woordenboek raadplegen;
  - de vermoedelijke betekenis van transparante woorden afleiden;
  - de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context.

## SPREKEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
  - concreet
  - eigen leefwereld en dagelijks leven
- Taalgebruikssituatie
  - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
  - met en zonder visuele ondersteuning
- Structuur, samenhang, lengte
  - eenvoudige zinnen
  - elementaire tekststructuur
  - korte teksten
- Uitspraak, articulatie, intonatie
  - met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie
  - standaardtaal
- Tempo en vlotheid
  - met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen
  - langzaam tempo
- Woordenschat en taalvariëteit
  - relevante woorden uit de woordvelden
  - standaardtaal
  - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken kopiërend uitvoeren:

- 13 vooraf beluisterde en gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten luidop lezen;
- 14 vooraf gelezen informatieve, prescriptieve, narratieve en artistiek-literaire teksten luidop lezen.

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 15 vooraf gekende informatie uit informatieve en narratieve teksten meedelen;
- 16 uit informatieve en narratieve teksten een gebeurtenis, een verhaal navertellen met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning;
- 17 een spontane mening geven;
- 18 een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven met ondersteuning van sleutelwoorden of met visuele ondersteuning;
- 19 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies

kunnen de leerlingen volgende taken structurerend uitvoeren:

- 20 aan de hand van sleutelwoorden een verwerkte tekst bondig weergeven;
- 21 aan de hand van sleutelwoorden bondig verslag uitbrengen over een gebeurtenis;
- 22 een voorbereide informatie presenteren aan de hand van een format.
- 23 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
  - het spreekdoel bepalen;
  - gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;
  - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
  - iets op een andere wijze zeggen;
  - de boodschap beperken tot of aanpassen aan wat zij echt kunnen uitdrukken.

## MONDELINGE INTERACTIE

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
  - concreet
  - eigen leefwereld en dagelijks leven
- Taalgebruikssituatie
  - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
  - met en zonder visuele ondersteuning
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
  - eenvoudige zinnen
  - elementaire tekststructuur
  - korte teksten
- Uitspraak, articulatie, intonatie
  - met een aanzet tot heldere uitspraak, zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie
  - standaardtaal
- Tempo en vlotheid
  - met eventuele herhalingen en langere onderbrekingen
  - langzaam tempo
- Woordenschat en taalvariëteit
  - relevante woorden uit de woordvelden
  - standaardtaal
  - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken uitvoeren:

- 24 deelnemen aan een gesprek door:
  - vragen, antwoorden en uitspraken te begrijpen;
  - erop te reageren;
  - zelf vragen te stellen, antwoorden te geven en uitspraken te doen;
- 25 een eenvoudig gesprek beginnen, voeren en afsluiten;
- 26 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.
- 27 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;
  - gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal;
  - ondanks moeilijkheden via omschrijvingen de correcte boodschap overbrengen;
  - vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen;
  - iets op een andere wijze zeggen;
  - gedeeltelijk herhalen wat iemand zegt of iets aanwijzen om wederzijds begrip na te gaan.

## SCHRIJVEN

In teksten met de volgende kenmerken

- Onderwerp
  - concreet
  - eigen leefwereld en dagelijks leven
- Taalgebruikssituatie
  - concrete en voor de leerlingen vertrouwde, relevante taalgebruikssituaties
- Structuur/ Samenhang/ Lengte
  - eenvoudige zinnen
  - eenvoudige en duidelijke tekststructuur
  - korte teksten
- Woordenschat en taalvariëteit
  - relevante woorden uit de woordvelden
  - standaardtaal
  - informeel en formeel

kunnen de leerlingen volgende taken beschrijvend uitvoeren:

- 28 inlichtingen verstrekken op eenvoudige formulieren;
- 29 een tekst schrijven over een in de klas behandeld onderwerp met behulp van sleutelwoorden;
- 30 een bericht opstellen met behulp van een voorbeeld;

- 31 een gebeurtenis, een verhaal, iets of iemand beschrijven door middel van een opsomming in korte zinnen;
- 32 gebruik maken van elementaire omgangsvormen en beleefdheidsconventies.

kunnen de leerlingen volgende taken structurend uitvoeren:

- 33 persoonlijke, ook digitale correspondentie voeren met behulp van een voorbeeld.
- 34 Indien nodig passen de leerlingen volgende strategieën toe:
- zich blijven concentreren ondanks het feit dat ze niet alles kunnen uitdrukken;
  - het schrijfdoel bepalen;
  - gebruik maken van een model of van een in de klas behandelde tekst;
  - gebruik maken van een woordenlijst of een woordenboek;
  - principes van lay-out toepassen;
  - de eigen tekst nakijken.

Kennis, beleving van taalrijkdom en attitudes

## KENNIS

- 35 Om bovenvermelde taaltaken uit te voeren kunnen de leerlingen de volgende lexicale en grammaticale elementen functioneel inzetten voor Engels:
- a) vorm, betekenis en reëel gebruik in context van woorden en woordcombinaties uit de woordvelden die de taaltaken en de taalgebruikssituaties vereisen:
- persoonlijke gegevens: (zoals naam, leeftijd, adres, telefoon, dichte familie, kleding, lichaamsdelen, uiterlijke kenmerken, huisdieren)
  - dagelijks leven: (zoals huis, school, klas, schoolmateriaal, kleuren)
  - relatie tot de anderen (zoals zich voorstellen, iemand voorstellen, begroeten, bedanken, beleefdheidsrituelen bij ontmoetingen)
  - tijd, ruimte, natuur (zoals jaar, seizoenen, maanden, dagen, uuraanduidingen, tijdsmarkeerders, feesten, dieren, planten, het weer.)
  - functiewoorden: voorzetsels en voegwoorden
  - hoeveelheidsaanduidingen: hoofdtelwoorden en frequente rangtelwoorden.
- b) 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
      - Lidwoorden: bepaald en onbepaald
      - Voornaamwoorden: persoonlijk en bezittelijk
    - Personen, dieren en zaken nader te bepalen en te omschrijven
    - Bijvoeglijke naamwoorden
  - uitspraken te doen
    - Te bevestigen, te vragen en te ontkennen
      - Bevestigende, ontkennende en vragende zinnen
      - Overeenkomst tussen onderwerp en werkwoord

- Vragende woorden
- Te situeren in de tijd
  - Werkwoordsvormen en hulpwerkwoorden voor de communicatie in de tegenwoordige tijd

36 De leerlingen kunnen reflecteren over taal en taalgebruik binnen de vermelde taalgebruikssituaties om zo hun functionele en ondersteunende kennis uit te breiden.

## BELEVING VAN TAALRIJKDOM

De leerlingen beleven

- 37 \* de klankrijkdom, specifieke intonatie en uitdrukkingen van het Engels onder meer in literaire teksten;
- 38 \* aan zinsbouw, uitspraak, klankkleur en ritme van de Engelse taal het kenmerkende en reflecteren over het onderscheid met de moedertaal;
- 39 \* aan de inhoud van typische Engelse literaire teksten de socioculturele karakteristieken van de Engelse taal en cultuur;
- 40 \* hoe de kennis van een vreemde taal toegang biedt tot een taalgemeenschap.

## ATTITUDES

De leerlingen werken aan de volgende attitudes:

- 41\* tonen bereidheid en durf om te luisteren, te lezen, te spreken, gesprekken te voeren en te schrijven in het Engels;
- 42\* tonen bereidheid tot taalverzorging;
- 43\* tonen belangstelling voor de aanwezigheid van moderne vreemde talen in hun leefwereld, ook buiten de school, en voor de socioculturele wereld van de taalgebruikers;
- 44\* stellen zich open voor de esthetische component van teksten.



## 2 Doelstellingen

### 2.1 ALGEMENE DOELSTELLINGEN

*Wer nicht fremde Sprachen spricht, weiß nichts von seiner eigenen.* (J.W. Goethe)

Door het leren van vreemde talen leren de leerlingen zien dat op andere plaatsen in de wereld de dingen anders beleefd, bekeken, beluisterd en dus verwoord worden. Als leerlingen daar zicht op krijgen, als leerlingen dat ervaren en beleven, kan het zich ontwikkelende gevoels- en denklevens de mogelijkheid tot de wijde uitslag naar andere werelden behouden: dit betekent een sociale vorming in optima forma.

Het onderwijs van vreemde talen in de Steinerpedagogie legt de nadruk op de taal als cultuurfenomeen. Vooral in de poëzie komt het levende en creatieve karakter van de taal tot uiting. De poëzie biedt alle mogelijkheden tot ontwikkeling van de gevoels- en wilspolen van de opgroeiende jongeren. Opdat communicatie niet zou verstarren tot louter informatie-uitwisseling, is het noodzakelijk de poëtische kwaliteiten van de (vreemde) taal te onderstrepen. Het individuele ervaren van de werkelijkheid van de vreemde taal is primordiaal.

Om die reden is het vreemde talenonderwijs in de steinerscholen niet alleen op het instrumenteel beheersen van de vreemde taal gericht. Het gaat er namelijk om de jongeren de klank- en stijl kwaliteiten van de vreemde taal te laten doorvoelen. Ze moeten leren dat de vreemde taal iets zelfstandigs en iets anders is. Zo kunnen ze de vreemde taal als een aanvulling op hun eigen uitdrukkingmogelijkheden ervaren.

In het beleven van de moedertaal nemen de leerlingen onbewust gedachten, gevoelens en wilsimpulsen op. Toch worden zij deze gedachten enz. zeer precies gewaar, tot in de fijnste nuanceringen toe. Deze psychische en geestelijke ruimte, die door de moedertaal gevormd werd, wordt door de mogelijkheden die een vreemde taal biedt, verruimd en verrijkt. Concreet gebeurt dit door de verscheidenheid van de taalfenomenen op alle niveaus: klankvorming, woordenschat, beeldtaal, zegswijzen, spreekwoorden, morfologie, structuren, tekstvormen, stijl enz.

Aangezien de leerlingen gemakkelijker afstand kunnen nemen van denkinhoud en beschouwingen die in een vreemde taal worden geuit, bevordert de studie van de vreemde taal ook de nagestreefde innerlijke emancipatie. Het culturele facet van het vreemde talenonderwijs dient de sociale flexibiliteit en het kosmopolitisme van de jongeren te bevorderen. Het vreemdetalenonderwijs leert de jongeren hoe ze zich kunnen inleven in de leefwereld van anderen. Een taal leren veronderstelt dat men leert luisteren en zich concentreren op iets onbekends. Men moet zich kunnen openstellen voor het onbekende, voor het onverwachte. Men moet de uitdaging van het onbekende en het onverwachte aangaan en durven leren van fouten op een actieve manier. Als we werkelijk iemand willen begrijpen moeten we onszelf loslaten om de gedachtegang van de ander te kunnen volgen. Een vreemde taal vraagt hetzelfde maar dan in een hogere mate en kan dit vermogen dus extra trainen. Als communicatief doel vooropstellen dat de leerling zijn eigen gedachten kan uitdrukken en verdedigen t.o.v. anderen heeft weinig nut als het niet aangevuld wordt met de interesses en gevoelens van een ander leren verstaan en verdedigen.

Een echte sociale en vredespedagogie heeft dus naast gesprek en discussie ook het ontwikkelen van het waarnemingsvermogen nodig.

Minstens even belangrijk is daarom het kunstzinnig omgaan met de taal zelf. Psycholinguïstisch onderzoek (door o.a. W.S. Condon en W.D. Ogston) bevestigt Rudolf Steiners visie dat er een samenhang bestaat tussen het leren van een taal met het zintuiglijk waarnemen en minuscule (onbewuste) lichaamsbeweging. Spreker en toehoorder vertonen hetzelfde ritmische patroon op het vlak van de microkinese. Daarom is het rustige, spanningsvrije 'luisteren' zeer belangrijk als (neven)activiteit bij het leren van een taal. Dit kan natuurlijk zowel in de interactie van leraar en leerling gebeuren als in de interactie van leerlingen onderling in spreekoefeningen.

In het vreemde talenonderwijs mag de aandacht niet alleen gericht worden op het 'gewordene' (de objectiviteit van de grammatica die onmiddellijk toegankelijk is voor het bewustzijn), maar moet vooral aandacht worden besteed aan het 'wordende' van de taalphenomenen (de psychische processen die in het gevoels- en wilsleven van de mens de taal tot stand brengen). Het ontwikkelen van innerlijke en uiterlijke waarnemingsprocessen is bijgevolg een belangrijke doelstelling, óók in het vreemdetalenonderwijs.

Het voorgaande mag echter niet leiden tot een onderschatting van de waarde van de grammatica. Juist in de eerste graad van het secundair onderwijs geeft de grammatica aan de jongeren het psychische skelet waar ze fysiek zo'n behoefte aan hebben. Door de grammatica leren de leerlingen ook zelfstandig met teksten omgaan.

In de steinerpedagogie worden de *leerprocessen* en de (innerlijke) *ontwikkeling* van de leerlingen als even belangrijk beschouwd als het behalen van de vooropgestelde doelstellingen. Concreet betekent dit voor de verschillende onderdelen het volgende:

Door middel van de grammatica leren de leerlingen structuren doorzien; daarvoor moeten ze zowel hun waarnemingsvermogen als hun denken ontwikkelen. Het leren hanteren en het (juist) gebruik van de grammaticale regels sterkt de wil. Grammatica dient een pedagogisch doel. De leerlingen leren niet alleen de regels van een taal, maar ervaren ook dat die regels streng en geordend zijn, dat er logica bestaat in het toepassen ervan. Grammatica kan de leerlingen dus een houvast bieden: over regels valt niet te marchanderen, die moet je leren en kunnen toepassen, punt uit. Juist in de woelige leeftijd van 12 tot 15 jaar is de strenge dwang die van de grammaticale regel uitgaat, een goed middel tot denkscholing en kan grammatica de puber helpen zijn van nature nog ongeordende gedachtegang in objectief geordende banen te leiden.

In het verwerven van het idioom wordt het geheugen ontwikkeld. Het gebruiken ervan spreekt het gevoel aan. Herkenning van woorden in de ene taal uit andere (vreemde) talen brengt bewustzijn voor de samenhang van talen.

*Het sprekend beoefenen van een taal (recitatie, spreekbeurten, dialogen)*

- geeft gevoel voor de klankbeleving, mede door articulatioefeningen;
- verrijkt de belevingswereld via beeld en inhoud;
- versterkt het gevoel van zekerheid;
- maakt het bewustzijn wakker voor jezelf naast en/of tegenover de andere(n);
- biedt mogelijkheden voor het denken:
- het doorzien van structuur en inhoud van een tekst;
- het leren verwoorden van eigen standpunten;

- het leren oordelen over taalgebruik;
- oefent de handelingsvaardigheid.

#### *Het luisteren naar vertellingen, teksten, recitatie, spreekbeurten e.d.*

- spreekt het denken aan;
- een onderscheid leren maken tussen hoofd- en bijzaken;
- het leren zien van logische samenhangen;
- schoolt het oordeelsvermogen;
- kan helpen bij het leren onderscheid maken tussen subjectief en objectief, tussen eigen gevoel/mening en andermans gevoel/mening;
- verrijkt het gevoelsleven.

#### *Het schrijven en lezen*

- schoolt het denken:
  - door het herkennen en/of aanbrengen van een specifieke opbouw van teksten;
  - middels het leren volgen en/of verwoorden van de gedachtegang in de teksten;
  - via het verwerven van overzicht en inzicht;
  - door het leren verwoorden en/of herkennen van standpunten;
- verruimt en nuanceert het gevoelsleven door beeld en inhoud;
- stimuleert het waarnemings- en inlevingsvermogen;
- kan helpen bij het verwerven van gevoelens van zekerheid en zelfstandigheid;
- geeft beleving van het “eigen-zijn” naast en/of versus de andere(n);
- ondersteunt de handelingsbekwaamheid.

#### *Literatuurlessen*

- bevorderen het denken:
  - doordat de leerlingen oog krijgen voor vormelementen;
  - door oefening in analyse én overzicht;
  - door eigen toepassing van stilistische elementen als beeldspraak, understatement en dergelijke;
- hebben een verrijkende, nuancerende en verdiepende werking op het gevoelsleven;
- geven de leerlingen de mogelijkheid de literatuur als spiegel van de ziel te ervaren en daardoor bewust te worden van zichzelf en de andere(n);
- ontwikkelen het gevoel voor de esthetische elementen van taaluitingen;
- sterken de wil via het (zelfstandig) verwerken van het gelezene.

## **2.2 LEERPLANDOELSTELLINGEN**

Het onderwijs op de steinerschool gaat uit van een pedagogische situatie waarin de leerling centraal staat, niet het leerdoel. Leerstof wordt er in de eerste plaats niet als een doel (een te behalen eindresultaat) maar als een middel gezien, een middel om de leerlingen in hun groei naar volwassenheid ruggensteun te bieden en te stimuleren.

Het leerplan kent dan ook een ontwikkelingspsychologisch uitgangspunt. De leerstof is zo gekozen dat die kan aansluiten op de ontwikkeling die elke leerling doormaakt. Het leerplan bezit daardoor een noodzakelijk globaal karakter: vaak wordt alleen een thema geformuleerd. De

invulling van het thema vindt in de praktijk door de leerkracht plaats. Er treden dus per vakleerkracht altijd verschillen op. De leerstof valt te beschouwen als een variabele in de formule van een les. De variabiliteit van de leerstof maakt het moeilijk om heel precies die leerstof te beschrijven. Alleen per thema bestaat er duidelijkheid. De opsomming van alle mogelijke variabelen is in dit verband ook weinig zinvol.

Aangezien de leerlingen zeer verschillende achtergronden hebben, en waarschijnlijk ook niet allemaal de gehele middelbare school volgens de steinerpedagogie zullen doorlopen, ligt het voor de hand dat niet aan alle leerlingen dezelfde eisen kunnen worden gesteld. Het leerplan voorziet daarom in een gemeenschappelijke stam bestaande uit een reeks inhouden en taalhandelingen die enerzijds alle leerlingen de kans geven onmiddellijk al iets te doen met de vreemde taal, en die anderzijds een solide basis vormen voor het verdere taalverwervingsproces.

De differentiatie moet zowel kwalitatief als kwantitatief zijn: het beheersingsniveau zal niet voor alle leerlingen hetzelfde zijn, maar ook het aantal gekende lexicale en grammaticale elementen zal verschillend zijn.

Omdat in de lessen Engels ook steeds *inhouden* aan bod komen, spreekt het vanzelf dat deze inhouden aanleiding geven

- 1) tot het nastreven van sensomotorische en affectieve doelstellingen;
- 2) tot vakoverschrijdende leeractiviteiten: aanvulling van of inspelen op wat in vaklessen werd gezien.

Het leerplan vermeldt dan ook geen sensomotorische of affectieve doelstellingen. Het zijn namelijk dezelfde doelstellingen die ook in andere vakken aan bod komen.

De concrete doelstellingen zijn in niet-operationele termen uitgedrukt. Het omzetten ervan in aangepaste operationele leerdoelstellingen en het kiezen van geschikte leeractiviteiten behoort tot de taak van de leerkracht.

## **2.2.1 Luisteren, Lezen, Spreken, Mondelinge interactie, Schrijven**

Het te bereiken basisniveau is uitgedrukt in de eindtermen 1 tot 34 (zie hierboven) .

Maar in de steinerpedagogie maakt men ook gebruik van teksten die boven het in deze eindtermen beschreven tekstniveau uitgaan en wel om de leerlingen de uitspraak, klankrijkdom, specifieke intonatie, ritme, zinsbouw, uitdrukkingen, socioculturele karakteristieken e.d. onder meer in literaire en andere teksten te laten beleven. (zie ook eindterm 37 t.e.m. 40).

## **2.2.2 Grammatica**

In de steinerpedagogie wordt de grammatica niet uitsluitend functioneel gezien, maar ook als een doel op zichzelf. Het helpt om een houvast te geven in de ontwikkelingsfase waar die leerlingen zich bevinden en die met grote innerlijke onzekerheid gepaard gaat.

Grammatica wordt grotendeels als op zichzelf staande leerstof behandeld en niet noodzakelijk in

samenhang met teksten of taalhandelingen.

De leerlingen

- kunnen geleidelijk, na herhaald gebruik, met eigen woorden uitleggen hoe ze eenvoudige regels toepassen;
- kunnen van in teksten voorkomende werkwoorden zeggen in welke tijd ze gebruikt worden;
- kunnen in de klas gemaakte fouten tegen gekende regels opmerken en corrigeren;
- kunnen de in de klas behandelde grammaticale vormen herkennen en zelf vormen.

Voor de minimale kennis die tot de basisleerstof behoort zie eindterm 35.

Voor mogelijke uitbreiding zie hierna.

### **2.2.3 Kennis van land en volk**

We gaan ervan uit dat veel aspecten van het dagelijks leven en van het uitzicht van het openbare leven in Engelstalige landen vanzelf aan bod komen naar aanleiding van gebruikte teksten. Er wordt ook aandacht besteed aan de karakteristieken van Engelstalige volkeren, o.m. door het aanleren van volksliederen, gedichten van grote auteurs en prozateksten. Er wordt dus waar mogelijk gewerkt met literaire teksten (zie argumentering hierboven): eventueel in 'abridged version', en indien het nodig is in functie van de differentiatie ook in een 'simplified version'.

De leerlingen leren inzicht te krijgen in het karakter van de leefwereld van landen waar het Engels wordt gesproken. Daarbij hoort ook informatie over het dagelijks leven; hiervoor kan bijv. authentiek materiaal uit een levensechte correspondentie worden gebruikt. Zo leren de leerlingen gebruiken en opvattingen uit de eigen en uit de Engelstalige cultuur te vergelijken en zodoende hun eigen opvattingen te relativieren. Het gaat erom dat de leerlingen zich bewust worden van overeenkomsten en verschillen tussen culturen en dat zij daarmee leren omgaan. (Zie ook het leerplan Aardrijkskunde voor de eerste graad, bij de bespreking van vreemde volken en culturen.) Indien mogelijk worden er ook native speakers uitgenodigd.

## 3 Leerinhouden

### 3.1 LEXICON

Bij het aanbrengen van de taalhandelingen (zie 3.4.) komt natuurlijk veel nieuwe woordenschat te pas. Daarnaast wordt vooral aandacht besteed aan het verwerven van een passief vocabularium aan de hand van gedichten en literaire teksten.

Hoewel in de steinerpedagogie geen absolute betekenis wordt toegekend aan de bestaande frequentielijsten, wordt ernaar gestreefd dat de leerlingen op het einde van de eerste graad een basiswoordenschat van 1300 woorden hebben.

Een introductie in het oordeelkundig gebruik van het woordenboek helpt de leerlingen meer autonoom te worden in het taalleerproces.

### 3.2 GRAMMATICA

#### 3.2.1 Lexicologie (morfologie)

##### a. Het zelfstandig naamwoord (noun)

- geslacht
- meervoud

##### b. Het lidwoord (article)

- onbepaald
- bepaald

##### c. Het voornaamwoord (pronoun)

- persoonlijk (als onderwerp en als voorwerp)
- bezittelijk (bijvoeglijk gebruikt)
- aanwijzend
- vragend (who? what? which? enz.)

*Uitbreiding:*

- onbepaald voornaamwoorden zoals much - many - some - any)

##### d. Het bijvoeglijk naamwoord (adjective)

*Uitbreiding:*

de trappen van vergelijking

##### e. Het telwoord

- hoofdtelwoorden
- rangtelwoorden

#### **f. Het bijwoord (adverb)**

- frequente bijwoorden met eigen vorm (again, always, ...)
- afgeleid van een bijvoeglijk naamwoord (careful - carefully)

#### **g. Het werkwoord (verb)**

- Indicatief:
  - simple present
  - present continuous
  - de hulpwerkwoorden: to be, to have

##### *Uitbreiding:*

- simple past
  - future (simple future en “going to”)
  - present perfect
  - de stamtijden van de onregelmatige werkwoorden)
- Imperatief
    - bevestigend: go!
    - ontkennend: don't go!

### **3.2.2 Syntaxis**

De vragende en ontkennende zin:

- zin met hulpwerkwoord (zonder gebruik van 'to do')
- zin met zelfstandig werkwoord (met gebruik van 'to do')

Elementen die in deze opsomming niet werden opgenomen en die toch zouden voorkomen in authentieke documenten, hoeven daarom niet te worden geschrapt. Het is de taak van de leraar om uitleg te verschaffen wanneer men bij klassikale lezing van een tekst iets dergelijks ontmoet. Men kan er dan meestal genoeg mee nemen dat de leerlingen deze supplementaire taalelementen herkennen en ze, waar nodig, als een lexicaal gegeven kunnen gebruiken.

### **3.3 KLANK, RITME EN INTONATIE**

In de steinerschool wordt veel aandacht besteed aan een verzorgde uitspraak. Een rationele benadering van articulatorische mechanismen enz. is hierbij niet aan de orde. Alle aandacht gaat naar het ontwikkelen van het gehoor (waarnemingsvermogen) en het nabootsen van de Engelse klanken. Hiervoor worden gebruikt:

- tongue twisters;
- songs;
- poems.

### 3.4 TAALHANDELINGEN

De leerlingen moeten het Engels kunnen gebruiken in veel voorkomende taalsituaties. Daarbij kunnen onder meer de volgende taalhandelingen aan bod komen:

- kennismaking;
- vragen om verduidelijking;
- vragen naar een plaats;
- vragen naar een tijdstip;
- vragen naar een behoefte;
- vragen naar een product;
- vragen naar een gevoel of mening;
- bewegingen omschrijven;
- vragen naar een reden of motief;
- vragen naar een toestand;
- positief en negatief antwoorden op een vraag;
- een gevoel, hoop uitdrukken.

Bij het uitvoeren van genoemde taalhandelingen leren de leerlingen zich uit te drukken op een bij de gesprekssituatie passende wijze en wel zo dat de bedoeling van de leerling zonder grote moeite kan begrepen worden, ook door iemand die de vreemde taal als moedertaal spreekt en weinig of geen ervaring heeft met communicatiepartners met een andere taalachtergrond. Dit impliceert een zekere mate van correctheid in uitdrukkingsvorm, woordgebruik en uitspraak, waarbij de grammaticale correctheid een minder grote rol speelt, behalve waar grammaticale fouten de communicatie verstoren.

Verder leren de leerlingen vragen te beantwoorden naar aanleiding van gelezen teksten. Ook kan aan de hand van een praktische situatie een rollenspel worden gespeeld. Ze schrijven zelf dialogen en korte toneelstukjes, leren die uit het hoofd en dragen ze voor. Ze leren gedichten uit het hoofd en dragen die voor.



## 4 Evaluatie

### Afstemming op de doelstellingen

Evaluatie heeft pas zin als er gewaardeerd wordt vanuit criteria: vanuit doelstellingen. Hoe nauwkeuriger de na te streven doelstellingen worden geformuleerd, hoe gemakkelijker het wordt om ze te evalueren. Het is daarbij in de praktijk ook belangrijk om de doelstellingen in een taal te hertalen die de leerlingen begrijpen. Als zij precies verstaan wat er van hen verwacht wordt, dan bevordert dit een juiste evaluatie.

### Procesevaluatie/productevaluatie

Om de doelstellingen van het leerplan te bereiken, wordt er bij de evaluatie steeds uitgegaan van de beginsituatie. Het is nodig om die beginsituatie zo helder mogelijk in kaart te brengen binnen de concrete context van de klasgroep, om het leerproces dat de leerlingen doorlopen optimaal te begeleiden. Wanneer men eenmaal de beginsituatie heeft verkend, kan men het leerproces in de richting van een doel opstarten. Men kan daarbij gebruik maken van leerbegeleidingsgesprekken. In de loop van het proces kunnen er ijkpunten afgesproken worden. Op deze momenten past een productevaluatie zoals een toets (zie hieronder).

### Fasen van het evaluatieproces

1. Het verzamelen van **gegevens**:
  - gebeurt door het observeren, en evalueren van opdrachten, taken, oefeningen, groepswork e.d. of door een toets over een afgelijnd geheel,
  - de leerling kan via een portfolio gegevens leren verzamelen die een bewijs leveren van wat hij al kan.
2. Het **interpreteren**:
  - de gegevens worden getoetst aan de criteria die de leraar vooraf duidelijk heeft bepaald en aan de leerlingen heeft meegedeeld,
  - De leraar houdt hierbij rekening met de eindtermen en met de vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen die hij in zijn vak heeft geïntegreerd.
3. Het **beslissen**:
  - in eerste instantie zal de individuele leraar een beslissing nemen over de vorderingen en de eindresultaten van de leerling,
  - die individuele beslissing wordt besproken en geïntegreerd in de besluiten van de klassenraad.
4. Het **rapporteren**:
  - de leerling krijgt duidelijke informatie over zijn vorderingen;

Het spreekt vanzelf dat het bereiken van de doelstellingen regelmatig zal moeten worden geëvalueerd. Evaluatie kan zowel mondeling als schriftelijk en zowel klassikaal als individueel gebeuren.

Een goede schriftelijke toets voldoet aan vijf criteria:

- voorspelbaarheid: de leerlingen moeten precies weten wat ze moeten kennen en wat er gevraagd zal worden;
- duidelijkheid: een toets moet glashelder zijn – de vorm van een toets moet zo eenvoudig mogelijk zijn en mag alleszins geen bijkomende moeilijkheden stellen;
- validiteit: aan de hand van een toets moet kunnen worden vastgesteld of de doelstellingen al dan niet bereikt zijn;
- realiteit: de gebruikte zinnen en vragen moeten een reële gebruikswaarde hebben – multiple choice is dus uitgesloten;
- efficiëntie: een toets moet nuttig opgesteld zijn en in een zo kort mogelijk tijdsbestek kunnen worden afgenomen.

## 5 Minimale materiële vereisten

Om dit leerplan in optimale omstandigheden te realiseren dient de school over de noodzakelijke **uitrusting en didactisch materiaal** te beschikken. Dit houdt in

- een bord, scherm;
- een aantal referentiewerken zoals woordenboeken, grammatica's ... (inclusief cd-rom's);
- multimediacomputers met internetaansluiting;

Bij voorkeur werkt men in een lokaal met gemakkelijk verplaatsbaar meubilair om interactieve werkvormen mogelijk te maken.

Het lezen van Engelstalige (jeugd)boeken is voor de meeste leerlingen nog te moeilijk. De aanwezigheid ervan in de klas kan echter wel een stimulans zijn. Ook het aanleggen van een verzameling aangepaste leesboekjes in verschillende niveaus verdient aanbeveling. (zie bibliografie.)

Een geluidsinstallatie, video en/of DVD speler met TV hoeven in de klas niet aanwezig te zijn, maar moeten wel op school beschikbaar zijn voor gemeenschappelijk gebruik door de leerkrachten.

## 6 Methodologische wenken

### Algemene wenken

Over het algemeen is het belangrijk dat de leraar allerlei soorten van leermiddelen weet te gebruiken en zijn keuze aanpast in functie van de klas.

Omwille van de motivatie moet worden vermeden dat de les Engels een abstracte gebeurtenis wordt waar de leerlingen een artificiële taal krijgen aangeboden, bijvoorbeeld via dialogen of teksten die zijn samengesteld louter in functie van een sterk geprogrammeerde grammaticale opbouw. Het verlevendigen van de les Engels gebeurt vooral door de opbouw van de les: recitatie, lied, uitspraak oefening, overhoring, aanbrengen van nieuwe stof. Daarnaast kunnen de leerlingen worden aangezet om ook buiten de school het Engels te gebruiken: bijvoorbeeld door te corresponderen met een pen vriend(in), door eenvoudige Engelse boeken of tijdschriften te lezen enz.

### Grammatica

Bij de grammatica is het van essentieel belang dat de leerlingen zoveel mogelijk de grammaticale regelmatigheden zelf opsporen en de regel zelf formuleren. Alles wat de leerlingen zelf ontdekken, wordt beter onthouden. Verder moet de grammatica duidelijk functioneel zijn: de leerlingen moeten er iets mee kunnen doen en dat ook ervaren. Humor en levendigheid in de aanpak van grammatica is een vereiste. De grammaticale onderdelen worden door talloze oefeningen opnieuw en opnieuw inge oefend, zodat zelfs diegenen die ze toch nog niet begrijpen, ze als een automatisme of een reflex gaan toepassen. Vele leerlingen moeten immers nog leren systematisch te werk te gaan en moeten vertrouwd worden met de idee 'regels' toe te passen.

### Lexicon

Tegen het louter leren van rijtjes woorden zijn al vele en overtuigende bezwaren ingebracht. Andere methodes zijn denkbaar. De leerlingen kunnen woorden leren op basis van teksten. Een woord zal dan geassocieerd worden met een samenhangende context en daardoor gemakkelijker onthouden worden. Efficiënt voor het leren van woorden is ook als de leerling zich bewust wordt van diverse samenhangen tussen woorden (semantische velden). Het is in ieder geval van belang dat de leerkracht ervoor zorgt dat woorden geen lege klanken blijven, waarbij de leerlingen zich niets kunnen voorstellen, maar dat de leerlingen idioomgevoelig worden en dat de leerkracht dus bewustzijn oproept voor wat een woord eigenlijk betekent.

Het uit het hoofd leren van gedichten, liederen, korte prozateksten en dialogen is een uitstekend middel voor het verwerven van een grotere woordenschat. Ook het luidop voorlezen van teksten, in de klas maar ook thuis, is hiervoor een bijzonder waardevol hulpmiddel. Tevens wordt de leerlingen geleerd verstandig om te gaan met een woordenboek. Oefeningen waarbij de leerlingen systematisch leren omgaan met teksten (lezen en schrijven), zijn bijvoorbeeld de volgende:

- het in de goede volgorde zetten van een 'door elkaar geschudde' tekst;
- het oefenen van opsommingen;
- het beschrijven van beelden, plaatjes, schilderijen;

- het formuleren van een eigen mening;
- het formuleren van een recept;
- het uitleggen van een bepaald begrip;
- het omschrijven van een karikatuur;
- het zoeken van titels voor zeer korte teksten;
- het 'verwoorden' van een aantal tekeningen;
- het verzamelen van trefwoorden en daaruit een tekst formuleren;
- het vergelijken van teksten;
- het maken van interviews;
- het zelf formuleren van weggelaten passages

Hierbij wordt een beroep gedaan op de creativiteit van de leraar, ook bij de werkvormen: de leerlingen werken alleen, met z'n tweeën of in een groep. Afwisseling voorkomt dat het saai wordt.

Aan de andere kant staat het verkrijgen van inzicht in bepaalde teksten. Oefeningen en vaardigheden die tot een goed begrip van een tekst kunnen leiden, zijn bijvoorbeeld:

- het leren van oriënterend lezen: de leerlingen leren een tekst doorlezen, om informatie te verwerven;
- het beantwoorden van vragen die helpen de inhoud samen te vatten.

### **Communicatieve oefeningen**

Het gebruiken van communicatieve oefeningen (op de taalhandelingen) heeft voordelen, zoals:

- het werkt motiverend, zowel voor leerlingen als voor leerkrachten;
- het is goed voor zwakkere leerlingen;
- daarnaast kan nog aan een bredere basiswoordenschat worden gewerkt.

Dramatische werkvormen zijn hiervoor bij uitstek geschikt.

### **Handboeken en andere media:**

In steinerscholen gebruikt men vaak geen vaste handboeken. De inhouden van de meeste handboeken worden als te schraal ervaren. We missen cultuurhistorische of meer filosofische onderwerpen. Een stapsgewijs leerproces, dat vaak als het grootste voordeel van een handboek wordt gezien heeft ook een nadeel. Als men er te veel op steunt riskeert met uit het oog te verliezen dat een taal aanleren om een verregaand appel aan de zintuiglijke waarneming vraagt. Een handboek beweegt niet, zingt niet heeft geen mimiek of gebaar. Men kan de omgang met de taalkundige complexiteit van een levende taal uit het oog verliezen. Literatuur kan als een verschijningsvorm van de complexiteit in de vreemde taal beschouwd worden. Het behandelen van teksten uit de literatuur is in de eerste graad natuurlijk niet zo vanzelfsprekend, omdat het vaak om een moeilijkere taal gaat dan de leerlingen op het eerste gezicht aankunnen. Toch kan juist de inhoud van zo'n teksten hen zo aangrijpen dat ze hier over een hoge drempel heen kunnen worden geholpen. Het gaat bovendien niet op om hier de methode te gebruiken van zin na zin en woord na woord alles te ontleden. Er moet worden gezocht naar manieren om de tekst zo te brengen dat hij de hierboven reeds vermelde zintuiglijke waarneming mee aanspreekt. Daarvoor kan een tekst worden bewerkt in toneelvorm, in een verkorte versie, stukken eruit kunnen expressief worden voorgedragen enz.

Een duidelijk voorbeeld van wat we bedoelen met een gebrek aan cultuurhistorische en filosofische onderwerpen in handboeken is de manier waarop en de reden waarom er voor het tweede jaar van de eerste graad wordt één tekst in het bijzonder werd aangeraden, nl. *A Christmas Carol* van Charles Dickens.

### ***Intermezzo:***

Een duidelijk voorbeeld van wat er in de steinerpedagogie bedoeld wordt met een gebrek aan cultuurhistorische en filosofische onderwerpen in handboeken is de manier waarop en de reden waarom er voor het tweede jaar van de eerste graad één tekst in het bijzonder wordt aangeraden, nl. *A Christmas Carol* van Charles Dickens. Vergelijkbare doelstellingen kunnen uiteraard ook met andere literaire teksten bereikt worden.

Er zijn drie goede redenen om precies deze tekst te behandelen in het tweede jaar van de eerste graad.

Ten eerste sluit het verhaal perfect aan bij de vragen die in het innerlijk leven van de dertien-veertienjarige. Op geen enkele leeftijd wordt het oordeelsvermogen zo meedogenloos geoefend als aan het keerpunt van de kindertijd naar de jeugd. De volwassenen, ouders zowel als leraars, worden door de jongeren aan de strengste maatstaven, de hoogste idealen gemeten. Daarnaast zijn ze uiterst gevoelig en hebben ze veel zelfkritiek. 'Wat kan ik eigenlijk?' is de vraag die men zich stelt op deze leeftijd. en 'Ik wil alles' is vaak de houding die men toont tegenover de buitenwereld. De zielenkrachten die nu vrijkomen, vragen een nieuwe voeding. Ze vragen vooral een antwoord op de vraag waar je klaarheid en steun kunt vinden om de reeds vermoede verantwoordelijkheid voor de eigen daden op te leren nemen. Langzaam worden de leerlingen zich bewust van wat het jongere kind maar in uitzonderlijke momenten vermoedt: 'de mensen rondom mij zijn sterfelijk; ook ik leef in het aangezicht van de dood.' Zo worden ze zich bewust van het feit dat ze een verantwoordelijkheid dragen in dit leven. Charles Dickens schildert de volledige biografie van een mens in dit verhaal. Het biografische element is zeer belangrijk voor een jonge mens omdat hij/zij door voorbeelden leert vertrouwen te krijgen in zijn eigen vermogen om zijn eigen levensweg te volgen, om zijn eigen beslissingen te nemen en de gevolgen van die beslissingen te dragen.

Een tweede reden waarom dit verhaal belangrijk is voor dit leerjaar, is dat het aansluit bij het thema dat in de lessen geschiedenis behandeld wordt: grote politieke en sociale omwentelingen in de moderne tijd, de Industriële Revolutie en het sociale vraagstuk. Charles Dickens is perfect tegen deze achtergrond te situeren. Zo kan men ook vakoverschrijdend werk doen.

Een derde reden ligt in de rijke taal van Dickens. Een voor de leerlingen moeilijk te begrijpen zin als 'Oh, but he was a tight fisted hand at the grindstone, Scrooge! A squeezing, wrenching, grasping, scraping, clutching, covetous old sinner!' kan door een juiste expressieve weergave toch schilderen wat voor soort man Scrooge is. Het is belangrijk om het waarnemen van gevoelens en beelden door klanken heen te blijven verzorgen zodat leerlingen het vermogen om innerlijk actief te zoeken naar betekenisnuances blijven ontwikkelen. Er zit natuurlijk verouderde woordenschat in deze tekst, maar Charles Dickens is zo'n groot taalkunstenaar dat je de woorden als het ware kunt proeven als je ze uitspreekt, en dat is een belangrijke beleving.

Dit alles wil niet zeggen dat de leraars geen gebruik kunnen maken van handboeken. Men kan er immers bijv. goede ideeën voor communicatieve oefeningen en taalhandelingen in vinden. Verder is er veel materiaal voor het vreemde talenonderwijs te vinden tussen de publicaties van de *Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen Stuttgart*. Ook de leerboeken van *Cambridge University Press & Oxford University Press* kunnen een nuttig hulpmiddel zijn.

De leraar beslist in elk geval vrij over het gebruik of niet-gebruik van een handboek. Indien een handboek wordt gebruikt, moet de leerkracht er bijzonder waakzaam voor zijn dat hij voldoende ruimte creëert om creatief, kunstzinnig met taal om te gaan. Hij moet vermijden een slaaf te worden van het handboek: het handboek staat in dienst van de taallessen, maar kan de taallessen nooit vervangen of helemaal opvullen! Het gebruiken van losse fotokopieën is ook geen oplossing: de meeste leerlingen verliezen zichzelf in de massa losse papieren die ze elke les weer krijgen toegeschoven. Daarom is het ook zinvol dat de leerlingen kunnen terugvallen op zoiets tastbaars als een handboek. In ieder geval beslist de leraar vrij over het gebruik of niet-gebruik van een handboek.

Ook voor het gebruiken van andere media kan in een goede reden zijn, maar hiermee wordt best voorzichtig omgegaan. Een te groot gebruik van deze media kan meer verkeerd doen dan goed, maar een gedoseerd en verstandig gebruik is nuttig. Zie hiervoor ook de ICT eindtermen en de daarmee samenhangende motivering rond media educatie in het algemeen.

### **Differentiatie en individualisering**

Het lesgeven in grote heterogene klassen, zoals in een steinerschool gebruikelijk is, vraagt om een aangepaste didactiek. De zin van gedifferentieerd onderwijs staat daarbij buiten kijf. Dat wil niet zeggen dat klassikaal onderwijzen geen zin heeft. De eerste vraag die een leraar zich moet stellen is: Welke lesonderdelen lenen zich voor klassikaal, frontaal onderwijs en welke meer voor gedifferentieerd of individueel onderwijs?

Behalve in de manier van lesgeven is er in dit leerplan ook ruimte gemaakt om bovenop de basisleerstof uitbreidingsleerstof aan te pakken. Ook hiervoor kan de leraar de keuze maken om die uitbreiding aan de hele klas te onderwijzen, als de klas er sterk genoeg voor is, of om die uitbreiding gedifferentieerd aan te bieden aan groepen van leerlingen of individuele leerlingen.

Leerlingen met leerstoornissen zoals o.m. dyslexie moeten een aangepast programma kunnen volgen op basis van afgesproken sticordi<sup>3</sup> maatregelen.

---

3 Stimuleren, compenseren, remediëren en dispensereren.

## 7 Bibliografie

Een inspirerend overzicht met lesmateriaal, referentiewerken, boeken over de steinerpedagogie, nuttige weblinks en dergelijke vindt u op de website van de Federatie steinerscholen: [www.steinerscholen.be](http://www.steinerscholen.be). Voor inloggegevens kan men zich wenden tot de directie of de pedagogisch gevolmachtigden.