

Theoretische verantwoording

Inhoudsopgave:

Lesformulier	3
Lesopdracht	3
Taaltaak.....	3
Probleem	4
Present, Practise, Produce (PPP).....	4
Neuner.....	5
Aansluiting op het hoofdstuk.....	5
Validiteit van de taaltaak	6
Steden	6
ERK-kerndoelen	7
Kerndoel 11	7
Kerndoel 13	8
Kerndoel 14	8
Kerndoel 18	9
Lesdoelen.....	9
Beginsituatie.....	10
Knelpunten.....	11
Persoonlijke leerdoelen	11
Rol van de coach.....	12
Inleiding.....	12
Onderwijsleergesprek.....	13
Voorkennis activeren.....	13
Volledige instructie	13
Differentiëren.....	14
Tempo	14
Beginsituatie	14
Rubric	15
Integratie taal en cultuur.....	15
Doeltaal is voertaal.....	16
Hulp van het boek	16
Samenwerken	16
Evaluatie	17
Lesmaterialen.....	17
Authentiek materiaal	17
Wikiwijs.....	17
Google Classroom	18
PowerPoint	18

Rubric.....	19
Procesevaluatie	19
Productevaluatie	19
Aanpak.....	20
Transparantie	20
Validiteit	21
Betrouwbaarheid	21
Bruikbaarheid	22

Lesformulier

Deze week gaan wij aan de gang met iets nieuws: een taaltaak. Omdat een taaltaak anders werkt dan normale lessen zien onze lesformulieren er ook anders uit. Allereerst het feit dat het woord lesformulier in meervoud is genoemd geeft aan dat er meerdere lesformulieren zijn voor deze taaltaak. De taaltaak zal over drie lessen verdeeld worden en heeft daardoor ook drie verschillende lesformulieren.

Tijdens de eerste twee lessen doen de leerlingen vrijwel hetzelfde en in de derde les presenteren ze de eindproducten. Alhoewel de eerste twee lessen op elkaar lijken hebben wij toch besloten om de twee verschillende lesformulieren te maken. Geerts en van Kralingen (2011) geven hier de volgende verklaring voor: lesplannen of lesformulieren stellen een docent, zeker een beginnende docent zoals wij, in staat om meerdere lessen aan elkaar te koppelen.

Als onze lessen overgenomen zouden moeten worden door een andere docent, en wij gaven die docent precies hetzelfde lesformulier voor les 1 en 2 van de taaltaak, dan zouden de lessen niet gekoppeld worden, maar hetzelfde zijn. Het is bij onze taaltaak belangrijk dat de leerlingen goed op weg worden geholpen. Als de invallende docent bijvoorbeeld dezelfde inleiding en afsluiting gaat gebruiken voor beide lessen mist het zijn doel.

In de derde les gaan de leerlingen presenteren, waardoor deze les een compleet andere indeling heeft dan normale lessen. Voor deze les moeten wij zeker een ander lesformulier gebruiken, waardoor wij in totaal gebruik maken van drie lesformulieren voor alle drie de lessen. Door onze lessen voor te bereiden aan de hand van lesformulieren zorgen wij volgen Geerts en van Kralingen (2011) ervoor dat ons onderwijs ergens toe leidt.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 68)

Lesopdracht

Tijdens deze lessenserie bestaande uit drie lessen gaan wij aan het werk met de taaltaak die dit hoofdstuk over reizen af zal sluiten.

Taaltaak

De officiële definitie van een taaltaak wordt beschreven op de ERK website (<http://www.erk.nl/>): *“Een realistische taak in een zo authentiek mogelijke context, die moet leiden tot een concreet resultaat of product. Er is sprake van een open situatie, waarin de leerlingen zelfstandig moeten functioneren in de doeltaal. Leerlingen worden toegeleid naar de uiteindelijke taaltaak door middel van opdrachten en oefeningen.”*

Een taaltaak kan gelinkt worden aan *taakgericht onderwijs*. Volgens Staatsen en Heebing (2015) is het hier belangrijk dat leerlingen handelen vanuit zichzelf en verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces. En bij een taaltaak doen leerlingen precies hetzelfde, ze werken bij ons in groepjes, maar zijn zelf verantwoordelijk voor het eindproduct. De docent helpt wanneer er vragen zijn waar ze zelf niet uitkomen, maar de taaltaak is sturend en niet de docent.

Tijdens onze taaltaak gaan de leerlingen een stedentrip organiseren voor New York in Amerika, Londen in Engeland, Glasgow in Schotland, Dublin in Ierland of Toronto in Canada. Er zijn maar drie groepen, maar wij vonden het belangrijk dat de leerlingen genoeg keuzemogelijkheden hebben. Ze werken binnen hun niveaugroep, paars, groen of oranje en mogen hierbinnen samen met het hele groepje beslissen welke stad in welk land ze willen gebruiken en ze hebben keuze uit vier uitwerkingsmogelijkheden: een folder, presentatie, collage of video. De leerlingen werken alle acht stappen uit en hebben dan een compleet eindproduct klaarstaan voor de laatste les, waarin ze deze mogen presenteren. Verdere

onderdelen van de taaltaak zullen in de onderkopjes besproken worden die hieronder aangegeven zijn.

(ERK (datum onbekend). *Wat is een taaltaak?* Geraadpleegd op vrijdag 2 november 2018 via http://www.erk.nl/docent/erk_in_de_praktijk/taaltaak/)

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Countinho.) (Blz. 345)

Probleem

Iedere taaltaak begint met een probleem wat de leerlingen op moeten lossen of een situatie waarbinnen ze aan de slag gaan. Wij hebben het volgende probleem bedacht: Een internationaal bedrijf genaamd Civitatis Tours is gehackt en al hun stedentrips zijn van de site afgehaald. Nu hebben zij dringend hulp nodig om voor al die steden nieuwe tours te maken. Daarom vraagt Civitatis Tours of onze leerlingen in groepsverband een nieuwe tour voor hen kunnen maken. De tours die van de site zijn verwijderd zijn:

- New York in Amerika
- Londen in Engeland
- Glasgow in Schotland
- Dublin in Ierland
- Toronto in Canada

Door een probleem zoals hacken toe te voegen aan onze situatie sluiten we aan bij de leefwereld van de leerlingen. Het is volgens Staatsen en Heebing (2015) belangrijk dat dit universele thema's zijn zoals het onderwerp van ons Stepping Stones hoofdstuk: reizen. Daarnaast weet iedere leerling tegenwoordig wat 'hacken' betekent, en dit geeft de context binnen het probleem een bepaalde aantrekkelijkheid voor de leerlingen.

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Countinho.) (Blz. 231)

Present, Practise, Produce (PPP)

Tijdens onze taaltaak maken wij 2/3 gebruik van PPP. Allereerst beginnen wij onze taaltaak met de eerste P: Present. Volgens de Teaching English website (<https://www.teachingenglish.org.uk>) presenteert de docent hierbij een taalitem in een duidelijke context om de betekenis te laten zien. Wij doen dit door middel van het onderwijsleergesprek waar later in deze verantwoording meer over wordt gezegd.

De tweede P: Practise wordt door ons niet volledig toegepast tijdens onze taaltaak. Hier gaan volgens de Teaching English website (<https://www.teachingenglish.org.uk>) de leerlingen aan de slag met opdrachten die ze helpen om de taal correct te gebruiken. Binnen onze taaltaak doorlopen de leerlingen acht stappen, waaronder een stap waarbij ze de Stepping Stones vocabulaire moeten gebruiken en *chunks* van de grammarzinnen. Hierbij moeten de leerlingen zinnen maken die ze kunnen gebruiken in het eindproduct. Dit is vergelijkbaar aan een Practise opdracht, maar niet helemaal hetzelfde. Wij hebben ervoor gekozen om toch af te wijken van de officiële Practise oefeningen, omdat het combineren van vocabulaire en chunks binnen onze taaltaak beter tot zijn recht kwam.

De derde P: Produce is wat wij toepassen in onze derde en laatste les. Volgens de Teaching English website (<https://www.teachingenglish.org.uk>) is dit de zogenoemde productiefase waarbij de leerlingen een communicatietask krijgen waarbij ze de aangeleerde taal van dit en vorige hoofdstukken gebruiken om deze te voltooien. Onze leerlingen doen dit doordat ze hun plan en product mogen presenteren in het Engels op de Travelmarkt.

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-task-based-approach>)

Neuner

Tijdens onze taaltaak werken wij aan de hand van de oefeningentypologie van Neuner. Volgens Staatsen en Heebing (2015) worden aan de hand van dergelijke modellen leerlingen door diverse fasen geleid: van begrijpen tot spontaan gebruik van de vreemde taal. Het model dat wij gebruiken in de opbouw van onze opdrachten is het fasemodel van Neuner. De oefentypologie van Neuner kent vier fasen A, B, C, D en sluit aan bij het principe van een opbouw die begint bij *receptieve opdrachten* en vervolgens via reproductie naar *vrije productie* leidt.

De oefeningen van de A-fase zijn gericht op het begrijpen van gesproken en geschreven teksten. Bij deze opdrachten wordt van de leerlingen geen productief taalgebruik verwacht. Wij beginnen onze taaltaak net zoals in de A-fase receptief. De leerlingen lezen een tekst en luisteren/kijken naar een videofragment over de door hen gekozen stad. Hier komen verder nog geen productieve vaardigheden aan bod.

In de B-fase worden taalmiddelen aangeboden en geoefend die nodig zijn voor communicatie, zoals woorden, stukjes van zinnen (chunks) in de vreemde en grammaticale structuren. De oefeningen - voor zowel spreken als schrijven - zijn vooral reproductief en sterk gestuurd. Er is dus sprake van veel herhaling en niet veel inbreng van de leerlingen zelf. In de B-fase gaan de A1 en A2 leerlingen bij ons allereerst een woordweb maken over de leestekst en het filmfragment wat ze bij de A-fase hebben gelezen en geluisterd. Nadat ze dit woordweb hebben gemaakt gaan ze aan de hand van de vocab en grammar uit het boek een factfile maken waarin ze korte zinnetjes samenstellen over de stad die ze hebben gekozen. Hier mogen ze het woordweb en de leestekst plus het videofragment voor gebruiken.

In de C-fase krijgen de leerlingen de mogelijkheid om wat zij in de B-fase gestuurd en reproductief hebben aangeleerd, toe te passen om hun eigen ideeën mondeling of schriftelijk uit te drukken. In de vorige fase hebben de leerlingen al minimaal vijf zinnen samen kunnen stellen over de door hen gekozen stad. In de C-fase mogen de leerlingen deze zinnen gebruiken om aan de hand van de leestekst, het videofragment en mogelijke andere digitale bronnen hun product uit te werken tot het een geheel is en van alle verplichte informatie voorzien is.

In de D-fase krijgen de leerlingen de kans om levensechte communicatie tot stand te brengen zonder of met weinig gebruik van hulpmiddelen. Hierdoor kunnen zij wat ze hebben geleerd in de voorgaande fasen vrij gebruiken in een gesprekssituatie of in een schrijfactiviteit. Het product dat de leerlingen in de C-fase hebben samengesteld wordt in de D-fase gepresenteerd. Dit doen de leerlingen aan de hand van hun projectplan en het product. De presentatie hebben ze van te voren zelf geoefend en kan in deze fase in het Engels gepresenteerd worden.

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Countinho.) (Blz. 31-34)

Aansluiting op het hoofdstuk

Tijdens onze taaltaak sluiten wij op twee manieren aan op het hoofdstuk van Stepping Stones dat wij in de afgelopen lessen hebben besproken. Allereerst is het belangrijk om te vermelden dat Stepping Stones zeer zeker gebruik maakt van de oefentypologie van Neuner. Zoals in Staatsen en Heebing (2015) wordt vermeldt, gaat Neuner uit van het principe dat leerlingen eerst receptieve vaardigheden aan moeten leren voordat ze met productieve vaardigheden aan de gang kunnen. En dat is precies wat je terug ziet komen in de boeken van Stepping Stones: de opdrachten beginnen receptief en worden langzaam maar zeker steeds productiever totdat de leerlingen een schrijf- of spreek opdracht kunnen maken zonder hulpmiddelen.

Het feit dat de typologie van Neuner zo sterk terugkomt in Stepping Stones beïnvloedde onze keuze in hoe we onze taaltaak vorm gingen geven. Zoals hierboven besproken in het onderkopje over Neuner, hebben wij onze taaltaak gebaseerd op zijn oefentypologie. Aangezien dit al zo sterk terugkomt in de methode waar de leerlingen iedere week mee werken, zou het vreemd zijn om hier opeens van af te wijken. Wij zorgen hierdoor dat we zo aan blijven sluiten bij het hoofdstuk wat we af gaan sluiten.

De tweede manier waarop wij aansluiten bij het hoofdstuk is doordat we het thema in stand houden tijdens onze taaltaak. Het thema van hoofdstuk acht in deze Stepping Stones methode was reizen en alles wat hier bij komt kijken. Omdat de leerlingen dit thema af moeten sluiten zou het heel vreemd zijn om opeens een taaltaak te maken over bijvoorbeeld familie. Om bij dit thema dus perfect aan te sluiten moeten de leerlingen een taaltaak maken over het thema reizen, en dat is precies wat wij doen. De taaltaak gaat over het helpen van een reisbureau die nieuwe stedentrips moet aanbieden, op deze manier sluiten de leerlingen het thema reizen op een goede manier af door alle kennis te gebruiken die ze de afgelopen weken hebben opgedaan.

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Coutinho.) (Blz. 31)

Validiteit van de taaltaak

Validiteit wordt door Geerts en van Kralingen (2011) van toepassing gebracht op toetsen, maar dit werkt vrijwel precies hetzelfde bij taaltaken. Ze halen aan dat een toets/taaltaak valide is wanneer er wordt getoetst wat de docent ook daadwerkelijk wil beoordelen. Je kan je hierbij de vraag stellen: meet de taaltaak wat het zou moeten meten? Ze halen hierbij aan dat de leerstof over de toetsvragen/taaltaak verspreid moet zijn en dat na de toets/taaltaak de docent een goede uitspraak zou moeten kunnen doen over de beheersing van de leerstof door de leerlingen.

Doordat wij gebruik maken van de typologie van Neuner zoals deze beschreven wordt door Staatsen en Heebing (2015) komen bij onze taaltaak letterlijk alle vaardigheden aan bod. De leerlingen gaan aan de slag met lezen, schrijven, vocabulaire, grammatica, schrijven en spreken. Waarbij wij ook het overgrote gedeelte van de kerndoelen terug laten komen die we de afgelopen lessen hebben gebruikt. Aan de hand van onze rubric meet onze taaltaak precies wat deze zou moeten meten en kan er met zekerheid gezegd worden dat onze taaltaak valide is.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum: Coutinho.) (Blz. 205)

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Coutinho.) (Blz. 31)

Steden

Binnen onze taaltaak gaan de leerlingen een stedentrip organiseren voor een stad naar keuze. Allereerst vonden we het belangrijk dat de leerlingen een keuzemogelijkheid hadden, waardoor de drie groepen uit vijf steden kunnen kiezen:

- New York in Amerika
- Londen in Engeland
- Glasgow in Schotland
- Dublin in Ierland
- Toronto in Canada

We wilden eerst meerdere steden per land doen, maar dit maakte de taalkaak overweldigend en zorgde voor enorm veel extra nazoekwerk voor ons in de voorbereiding. Daarom hebben we ervoor gekozen om vijf Engelstalige landen te kiezen en hier per land een stad uit te kiezen, of dit nu de hoofdstad was of een andere grote stad maakte voor ons niet veel uit, zolang de leerlingen de steden maar kennen. We hebben voor Engelstalige landen gekozen omdat hier de doeltaal standaard al wordt gesproken. Als leerlingen een Engelse presentatie moeten voorbereiden over Madrid wat in Spanje ligt, zien ze hier misschien de logica of het nut niet van in. Geerts en van Kralingen (2011) zeggen hierover dat de stof zinvol moet zijn om leerlingen *intrinsiek* gemotiveerd te krijgen. Door voor Engelstalige landen te kiezen, vermijden wij dit mogelijke knelpunt al in onze voorbereiding.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 37)

ERK-kerndoelen

Voor deze les maken we gebruik van vijf kerndoelen. Hier hebben we voor gekozen, omdat we de afgelopen lessen gebruik hebben gemaakt van de meeste kerndoelen die hieronder worden genoemd. Kerndoelen 14 en 18 sluiten perfect aan bij de taalkaak, waardoor we ook werken met kerndoelen die niet gefocust zijn op de vier vaardigheden. Omdat we tijdens dit thema hebben geoefend met deze kerndoelen laten we deze ook terugkomen in de taalkaak.

Kerdoel 11

“De leerling leert verder vertrouwd te raken met de klank van het Engels door veel te luisteren naar gesproken en gezongen teksten.”

In de taalkaak beginnen de leerlingen iedere keer met *receptieve opdrachten* en werken vanaf daar naar het eindproduct toe wat *productief* zal zijn. Daarom bestaat de tweede stap in de taalkaak uit het kijken en luisteren naar een video over de stad waar de leerlingen een stedentrip organiseren. Wij maken gebruik van een video zodat de leerlingen kunnen kijken en luisteren naar de informatie. Staatsen en Heebing (2015) sluiten hierbij aan door uit te leggen dat beeldmateriaal kan functioneren als een soort patroon voor de inhoud van de tekst in de video. Alhoewel lezen en luisteren/kijken beide *receptieve vaardigheden* zijn, hebben wij ervoor gekozen om de leerlingen te laten luisteren en kijken als tweede stap. Dit omdat deze altijd als tweede wordt genoemd door Staatsen en Heebing (2015) wanneer ze de vier vaardigheden bespreken.

Onze taalkaak is natuurlijk gebaseerd op de Stepping Stones methode, die weer gebaseerd is op de vier fases van Neuner. Het uitgangspunt van Neuner, volgens Staatsen en Heebing (2015), is dat leerlingen over enige *receptieve vaardigheden* moeten beschikken voordat ze aan productie toe zijn. Daarom is het belangrijk dat we de *receptieve vaardigheden* eerst aanhalen, voordat de leerlingen beginnen met hun uiteindelijke *productieve eindopdracht*. Er moet volgens Staatsen en Heebing (2015) namelijk sprake zijn van een *transfer* van de *receptieve vaardigheden* naar de *productieve vaardigheden* en niet andersom.

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). Moderne vreemde talen in de onderbouw. Bussum: Countinho.) (Blz. 35, 85)

Kerdoel 12

“De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn Engelse woordenschat.”

Dit kerndoel linken wij in onze opdrachten bij de *receptieve vaardigheden*. Staatsen en Heebing (2015) zeggen hier ook over dat leerlingen pas in staat zijn om zich uit te drukken in de vreemde taal als ze lees-, luister/kijkopdrachten en goede vocabulaire tot hun beschikking hebben. Het uitgangspunt hierbij is dat leerlingen zichzelf pas goed kunnen uitdrukken in de

vreemde taal als ze onder andere goede taalmiddelen, vocabulaire en structuren kunnen gebruiken. Omdat de leerlingen een goede woordenschat moeten hebben voordat ze *productieve vaardigheden* kunnen toepassen schuiven wij de stap vocabulaire in de taaltaak direct achter de *receptieve vaardigheden*.

Aangezien door Staatsen en Heebing (2015) de structuren ook worden genoemd bij de handelingen die een leerling ondergaat voordat ze zelf gaan produceren hebben wij ook een stap voor grammaticale structuren in onze taaltaak direct onder de vocabulaire toegevoegd. Op die manier krijgen de leerlingen echt grondig alle middelen aangeboden in onze taaltaak voordat ze met hun *productieve vaardigheden* aan de slag gaan. Ze zijn daardoor zo goed mogelijk voorbereid op hun presentaties in de derde les.

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Countinho.) (Blz. 35)

Kerdoel 13

“De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven Engelstalige teksten.”

Doordat wij met de taaltaak *receptief* beginnen en *productief* eindigen is het lezen van een tekst over de gekozen stad de eerste stap voor de leerlingen binnen de taaltaak. Met lezen kan iedere leerling zijn eigen tempo aanhouden en zinnen overnieuw lezen wanneer ze hier behoefte aan hebben. Omdat dit toch iets minder gemakkelijk gaat bij een luisterfragment of video komt de leesvaardigheid binnen onze taaltaak een stap eerder aan bod dan de kijk- en luisterfragmenten. Daarnaast wordt leesvaardigheid altijd als eerste benoemd door Staatsen en Heebing (2015) wanneer ze de vier vaardigheden benoemen.

Door het lezen van een tekst over de stad die de leerlingen hebben gekozen, verwerven de leerlingen volgens Staatsen en Heebing (2015) al een groot deel van de woordenschat die ze moeten gebruiken voor de *productieve eindopdracht* van de taaltaak. Daarnaast blijkt een leesopdracht in combinatie met een spreek-of schrijfopdracht (in ons geval schrijfopdracht) geschikt te zijn om kennis op te doen over vreemde culturen, iets wat perfect aansluit bij onze taaltaak.

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Countinho.) (Blz. 35, 41, 85)

Kerdoel 14

“De leerling leert in Engelstalige schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.”

Tijdens onze taaltaak gaan de leerlingen informatie opzoeken over de door hen gekozen stad in een leestekst die gedifferentieerd is op niveau. Hierbij zullen ze waarschijnlijk gebruik maken van leesstrategieën zoals het activeren van de voorkennis. Om te begrijpen wat er in de tekst staat en deze informatie later te gebruiken in hun eindproduct moeten de leerlingen eerst gebruikmaken van *deelvaardigheden* zoals *intensief lezen*. Vervolgens wanneer ze specifieke informatie willen gebruiken in het product zullen ze gebruik maken van *deelvaardigheden* zoals *selectief lezen* om de leestekst te scannen op dat bepaalde onderwerp.

We hebben ervoor gekozen om de leerlingen de keuze te geven om extra informatie op te zoeken uit digitale bronnen. Dit hebben gedaan, omdat leerlingen dan meer gebruikmaken van *deelvaardigheden* en extra *leesstrategieën* kunnen gebruiken. Wanneer ze op het internet gaan zoeken zijn ze namelijk al selectief voor een bepaald onderwerp aan het zoeken en daardoor gaan ze de artikelen die ze digitaal vinden *selectief lezen*. Omdat we

alle kerndoelen, behalve kerndoel 18, al eerder hebben gebruikt binnen onze lessen, is het alleen maar logisch om deze terug te laten komen in de taaltaak die dit hoofdstuk afsluit.

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Countinho.) (Blz. 48,49)

Kerndoel 18

“De leerling leert welke rol het Engels speelt in verschillende soorten internationale contacten.”

Onze complete taaltaak is internationaal gericht. Wij hebben besloten dat de leerlingen kunnen kiezen uit het maken van een stedentrip voor New York in Amerika, Londen in Engeland, Glasgow in Schotland, Dublin in Ierland of Toronto in Canada. Staatsen en Heebing (2015) zeggen hierover dat leesvaardigheid in combinatie met een spreek- of schrijfpodracht, geschikt is om kennis op te doen over vreemde culturen en deze beter te leren begrijpen.

Alhoewel onze leerlingen zich tijdens de taaltaak maar op een vlak richten op het internationale gebied door middel van de organisatie van de stedentrip, moeten ze hierbij rekening houden met de culturen die voorkomen binnen dat land of die stad. Op die manier laten we de leerlingen ook in aanraking komen met *cultural awareness*.

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Countinho.) (Blz. 41)

Lesdoelen

Naast de kerndoelen gebruiken wij bij onze taaltaak ook lesdoelen die helpen om de kerndoelen te bereiken. We maken bij onze lessen gebruik van lesdoelen omdat de leerlingen hierdoor weten wat er van ze verwacht wordt en wat ze moeten leren. Geerts en van Kralingen (2011) vertellen hierover dat leerlingen sneller leren als ze weten wat ze moeten leren, en dat docenten beter lesgeven door het duidelijk formuleren van leerdoelen. Hiernaast zeggen Berben, van der Burg en Moonen (2017) dat het formuleren van concrete leerdoelen docenten kunnen helpen bij het gericht kiezen van leermiddelen en werkvormen die helpen om een leerresultaat te bereiken. Bij het vaststellen wat hij/zij met zijn/haar onderwijs wil bereiken bij de leerlingen komt dit ook van toepassing. Ook sluiten zij zich aan bij Geerts en van Kralingen (2011) over dat de leerlingen beter kunnen leren als ze weten wat er van ze verwacht wordt, omdat ze hierdoor volgens hen gericht kunnen leren.

De lesdoelen voor de taaltaak zijn dat de leerlingen aan het einde van de taaltaak:

- de kennis die ze in het hoofdstuk opgedaan hebben in de praktijk toepassen;
- een leestekst filteren op voor hen relevante informatie;
- een luistertekst filteren op voor hen relevante informatie;
- vertellen over de cultuur en bezienswaardigheden in een stad in Groot-Brittannië, Amerika of Canada;
- een reis plannen en dit plan op schrijven.

Wij hebben gekozen voor deze lesdoelen, omdat dit aansluit bij wat de leerlingen in de afgelopen lessen hebben geoefend. Ook is dit wat er van ze verwacht wordt dat ze aan het eind van het hoofdstuk kunnen, en door het aangeven van de lesdoelen weten de leerlingen waarom ze dit aan het oefenen zijn. De lesdoelen geven dus ook het nut aan van de lessen, waardoor leerlingen precies weten wat de docent van ze verwacht, dit kan volgens Geerts en van Kralingen (2011) teruggekoppeld worden aan het *pygmalioneffect*. Dit kan positief of negatief uitpakken binnen de resultaten van een leerling.

Wanneer de docent positieve verwachtingen stelt in haar lesdoelen die aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van een leerling, kan dit de leerling positief beïnvloeden waardoor deze beter zou kunnen presteren. Het is wel belangrijk om hierbij dus wel aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling. Als de lesdoelen en verwachtingen van de docent te hoog zijn kan de leerling in de paniekzone van Vygotsky komen zoals Geerts en van Kralingen (2011) dit uitleggen. Hierdoor kan je de leerling juist nadelig beïnvloeden, dus hier moet goed rekening mee gehouden worden door de docent.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 37, 61, 86)

(Burg, C. van der, Berben, M. & Moonen, B (2017) Activerende en passende werkvormen. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies) (Blz. 25)

Beginsituatie

Er zijn in onze klas 7 leerlingen met A1 niveau, 7 leerlingen met A2 niveau en 6 leerlingen met B1 niveau. Hierbinnen willen wij differentiëren, maar om dit te kunnen doen moeten we wel weten wat het inhoudt om binnen een bepaald ERK niveau te werken. Deze ERK niveaus worden heel duidelijk beschreven door Staatsen en Heebing (2015):

Het A1-niveau is het basisniveau waarop een leerling kennismaakt met de vreemde taal. Op dit niveau is hij of zij in staat om eenvoudige taaluitingen over vertrouwde, concrete onderwerpen te begrijpen en op eenvoudige wijze over het persoonlijke, dagelijkse leven te praten. Hier hebben wij gehaald dat leerlingen met het A1 niveau makkelijkere taal moet worden aangeboden. Hier hebben we er bijvoorbeeld voor gekozen om de uitleg in het Nederlands neer te zetten, omdat we het cruciaal vinden dat leerlingen de opdrachten begrijpen en niet al voordat ze zijn begonnen in de paniekzone komen. Deze leerlingen hebben iets meer hulpmiddelen nodig tijdens de taalkaak, zoals een woordweb, en wij zullen ze een milde rubric voor deze leerlingen maken. Een van de belangrijkste dingen die wij willen vermijden bij A1 leerlingen is dat het niveau te hoog ligt waardoor deze leerlingen in de paniekzone van Vygotsky komen zoals Geerts en van Kralingen (2011) dit mooi verwoorden.

Op A2-niveau is de leerling in staat om veelvoorkomende basale taaluitingen uit het dagelijkse leven te begrijpen en deels zelf te produceren. Ondanks het feit dat de woordenschat nog verder ontwikkelt kan worden is de leerling in staat om te overleven met behulp van de vreemde taal. Bij leerlingen met het A2 niveau hebben we ervoor gekozen om de opdrachten wel in het Engels te zetten, omdat zij minder snel iets niet zullen begrijpen en daardoor minder snel in de paniekzone komen dan A1 leerlingen. Deze leerlingen begrijpen standaard zinnen en zijn daardoor in staat om met een Engelse uitleg ook tot een goed eindproduct te komen. Ze krijgen nog wel een paar hulpmiddelen zoals het woordweb, maar minder dan leerlingen met een A1 niveau.

B1-niveau is een cruciale fase in het leerproces: de leerling kan zich goed redden in de vreemde taal. Daarnaast kan de leerling de meest voorkomende problemen in het alledaagse leven op een vrij flexibele manier oplossen. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen met B1 niveau iets meer uitdaging krijgen dan leerlingen met het A1 of A2 niveau. Deze leerlingen hebben geen hulpmiddelen zoals het woordweb waar leerlingen met het A1 en A2 niveau gebruik van kunnen maken. Daarnaast zal de rubric voor leerlingen met het B1 niveau strenger zijn dan de vorige twee niveaus. De leerlingen kunnen de rubric van te voren inzien zodat ze weten waar ze op beoordeeld worden.

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). Moderne vreemde talen in de onderbouw. Bussum: Coutinho.) (Blz. 264, 265)

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 61)

Knelpunten

Tijdens de voorbereiding van een les zijn er altijd wel knelpunten te vinden. Wij bespreken hieronder de knelpunten die wij hebben gevonden voor de aankomende drie lessen waarin wij de leerlingen aan het werk zetten met de taalkaak:

- De leerlingen moeten in groepjes werken, ze vinden het niet prettig als deze van te voren zijn bepaald. -> Dit komt doordat wij werken met differentiatie. Af en toe zitten de leerlingen in andere groepjes wanneer we gebruik maken van *samenwerkend leren* zoals Geerts en van Kralingen (2011) dit noemen, maar bij een taalkaak als deze moeten de leerlingen echt in een groepje zitten met leerlingen van hun eigen niveau. Anders krijg je dat de ene leerling de opdracht te moeilijk vindt en de ander de opdracht te makkelijk vindt. Of dat de ene leerling helemaal niks bijdraagt aan de opdracht omdat deze het niet snapt of de andere leerling vrijwel al het werk doet omdat deze het wel snapt.
- Door de leerlingen steeds dezelfde kleuren te geven met differentiëren kunnen ze misschien doorkrijgen wie de lagere en de hogere niveaus hebben waardoor je een pygmalion effect creëert. -> Je kan iedere week de kleuren veranderen voor de groepen, maar dit kan voor verwarring zorgen terwijl wij juist hameren op structuur en duidelijkheid. Vandaar dat wij ervoor kiezen om ieder hoofdstuk de groepskleuren te veranderen. Hierdoor houden ze de structuur, maar zitten de groepen niet al te lang vast aan dezelfde kleur.
- Binnen de groepjes hebben de leerlingen verschillende leestempo's. -> We laten de leerlingen op hun eigen tempo lezen en als ze de leestekst af hebben kunnen ze alvast naar de volgende stap kijken. Zeg ze wel duidelijk dat de opdrachten samen moeten doen en dus wel moeten wachten op elkaar.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 126)

Persoonlijke leerdoelen

Soms kan een bepaalde aanpak binnen een les niet werken, of is er iets waar de docent merkt dat deze daaraan moet werken of moet verbeteren. Het kan ook zijn dat een bepaalde aanpak bij de ene klas een positief effect heeft en bij de andere klas averechts werkt. Daarom is het belangrijk om bij iedere les een persoonlijk leerdoel op te stellen waar de docent aan gaat werken. Geerts en van Kralingen (2011) zeggen hierover dat een docent door moet hebben wat de les tot een succes maakt of wat niet en aan de hand daarvan moet nadenken over wat hij of zij de volgende keer daaraan gaat doen. Dit is van toepassing per les, maar kan je ook per klas aanpassen als je merkt dat verschillende klassen anders reageren op verschillende aanpakken. Alhoewel wij geen diepe indruk van onze lessen kunnen krijgen, omdat we ze niet uitvoeren, is het ons wel gelukt om voor deze drie lessen specifieke doelen op te stellen voor de docent. Aan het einde van de les:

- blijkt dat de docent rekening heeft gehouden met de verschillende niveaus van de leerlingen en heeft gedifferentieerd in haar les;
- heeft de docent goed de rol van coach uitgevoerd;
- heeft de docent leren werken met wikiwijs;
- heeft de docent een goed inzicht van de mate waarin haar leerlingen de stof (van het hoofdstuk) kennen en snappen.

Aangezien wij alle drie zo onze persoonlijke goede kwaliteiten en onze persoonlijke minder goede kwaliteiten hebben, houden we de leerdoelen vrij algemeen. Dit heeft als gevolg dat alle leerdoelen van toepassing zijn op alle drie de docenten, of wie dan ook die de les geeft aan deze specifieke klas. Hierdoor is het lesformulier duidelijk voor invallers en kan de desbetreffende docent altijd nog eigen doelen toevoegen als deze aan iets specifiek wil

werken tijdens een van de drie lessen. De invaller zou hieruit ook op kunnen merken dat de aanpak die de docent in haar persoonlijke leerdoel heeft gezet wel eens goed zou kunnen werken voor deze specifieke klas en daardoor dit leerdoel zelf ook in kunnen zetten tijdens de invalles.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 392)

Rol van de coach

Tijdens de lessen waarin de leerlingen bezig zijn met de taalkaak wordt de rol van de docent toch iets anders beschreven dan in de afgelopen lessen. Wanneer de leerlingen vooral zelfstandig of in groepjes werken tijdens een hele les kan de docent het beste de rol van de coach innemen. Slooter (2015) zegt hierover dat de leraar als coach eigenlijk alle andere vijf rollen van de leraar ook vervult. Een coachende leraar monitort bijvoorbeeld de voortgang, organiseert het leerproces en werkt taakgericht. Dit zijn precies de vaardigheden die wij als docenten moeten gebruiken tijdens de lessen waarin de leerlingen bezig zijn met de taalkaak.

Slooter (2018) voegt hier aan toe dat de coach een ervaren leraar is die focust op het leerproces van de individuele leerling. Deze stelt de leerling verdiepende vragen over het leren, helpt hem erop te reflecteren en geeft ontwikkelingsgerichte feedback, onder andere in een coachingsgesprek. Het uiteindelijke doel is dat de leerling zelf zijn leerproces kan sturen. Kenmerken van een coach waar wij zeker gebruik van gaan maken tijdens de taalkaaklessen zijn bijvoorbeeld dat deze streeft naar een samenwerking vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid en het feit dat een coach de leerlingen hun gang laat gaan en ruimte geeft binnen de taalkaak.

Wanneer wij niet los kunnen laten en alles gaan uitleggen en controleren, komen de doelen van de taalkaak niet meer tot hun recht. De leerlingen zullen dan minder zelfstandig zijn en simpelweg luisteren naar wat wij als docent te vertellen hebben, terwijl het omgekeerde juist de bedoeling is bij de taalkaak. De leraar als coach zorgt ervoor dat leerlingen meer verantwoordelijkheid nemen voor het eindproduct en zelfstandiger aan het werk gaan, daarom sluit deze rol perfect aan op de vaardigheden die wij moeten gebruiken tijdens de uitvoering van onze taalkaak.

(Slooter, M. (2015). De Vijf Rollen van de Leraar. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies) (Blz.108)

(Slooter, M. (2018). De Zes Rollen van de Leraar. Huizen: Pica.) (Blz. 237, 239)

Inleiding

De inleiding van je les zet de toon voor de rest van de les, vandaar dat docenten gebruik zouden moeten maken van pakkende inleidingen, zodat ze direct de aandacht van alle leerlingen te pakken hebben. Geerts en van Kralingen (2011) zeggen hierover dat wanneer de aandacht van een leerling door jouw verhaal verslapt de leerstof kan missen en dit kan weer leiden tot een ordeverstoring. Door een pakkende inleiding zullen leerlingen minder snel afdwalen, omdat ze geïnteresseerd zijn in wat je vertelt of hoe je iets brengt. Daarnaast zorgt het ervoor dat de stof die je eraan linkt sneller in het langetermijngeheugen van een leerling terecht komt. De leerlingen zullen de stof van die inleiding onthouden omdat ze het linken aan 'die ene les waar de docent die gekke foto van zichzelf liet zien'.

Daarom hebben wij ervoor gekozen om een pakkende inleiding te verzorgen. Dit doen wij door de PowerPoint op te starten, waarvan een van de eerste slides een rare ingezoomde foto zal zijn van de docent, iets wat leerlingen niet snel zien. Dit was hopelijk even voor wat perplexere reacties zorgen waarna de leerlingen benieuwd zijn waarom deze gekke foto op het bord staat. De docent laat vervolgens de complete foto zien op de volgende slide, waar Harrow School for Boys op de achtergrond staat. Hier legt de docent uit dat dit een dure

boarding school in Londen is, en dat boarding school veel voorkomen in Engeland, wel degelijk een deel zijn van de cultuur. Hierna begint de docent haar onderwijsleergesprek die mooi overloopt vanuit de inleiding.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 163)

Onderwijsleergesprek

Een vereiste van het onderwijsleergesprek volgens Geerts en van Kralingen (2011) is dat de leerlingen basiskennis hebben over het onderwerp en al pratende aan het leren zijn over het onderwerp. Wij hebben in onze inleiding voor een onderwijsleergesprek gekozen, omdat dit precies was wat wij wilde bereiken. Uit onderzoek blijkt dat 'iets zelf kunnen uitleggen' de beste manier is van leren. Wij beginnen ons gesprek met de ervaringen van de docent toen deze op een stedentrip naar Londen ging. De docent bespreekt hierin een aantal punten waar de leerlingen aandacht aan kunnen besteden binnen hun stedentrip zoals cultuur, restaurants, musea en toeristische trekpleisters.

Nadat de docent haar ervaringen heeft vertelt vraagt ze kort of er leerlingen zijn die ooit een stedentrip hebben gedaan en zo ja, wat ze toen hebben gezien. Hierdoor maken we een bruggetje naar de taaltaak voor de aankomende drie lessen. Deze gaat namelijk over het organiseren van een stedentrip, en doordat de leerlingen de ervaringen van de docent hebben gehoord over het beleven van een stedentrip zijn ze al in de stemming gebracht.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 117)

Voorkennis activeren

De taaltaak is een eindopdracht waarin de leerlingen alle kennis stoppen die ze in de afgelopen weken hebben opgedaan. Aangezien dit een grote opdracht is waarbij de leerlingen gebruik moeten maken van de stof van dit hoofdstuk is het belangrijk om de voorkennis te activeren aan het begin van de les. Geert en van Kralingen (2011) zeggen hierover dat nieuwe kennis gekoppeld moet worden aan de bestaande voorkennis, omdat de nieuwe kennis geconstrueerd wordt op basis van de bestaande kennis.

Om de leerlingen voor te bereiden op de taaltaak bespreekt de docent kort wat de leerlingen de afgelopen weken allemaal hebben gedaan en geleerd. Hierdoor activeert de docent de voorkennis van de leerlingen en kunnen de leerlingen de bestaande stof makkelijker koppelen en gebruiken bij het maken van de taaltaak.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 64)

Volledige instructie

Wij maken gebruik van de volledige instructie bij de opdrachten. Aangezien wij uit ervaring weten dat leerlingen vaak behoefte hebben aan duidelijkheid is de volledige instructie daar perfect voor. Geerts en van Kralingen (2011) geven aan dat het ezelsbruggetje 'whhtuk' ervoor zorgt dat wij als docenten precies weten hoe wij de opdracht uit willen voeren met de leerlingen, kunnen wij dit daardoor beter overbrengen bij de leerlingen. Als leerlingen bijvoorbeeld niet weten hoe lang ze over de opdracht mogen doen of wat ze moeten doen als ze klaar zijn, krijg je snel als gevolg dat ze nog niet klaar zijn, het hebben afgeraffeld of op hun telefoon gaan kijken. Daarnaast is het tijdbesparend. De leerlingen weten precies wat, hoe, hulp, tijd, uitkomst en wat ze moeten doen als ze klaar zijn. Hierdoor zijn er minder vragen, omdat de docent de opdracht al expliciet heeft uitgelegd, waardoor de leerlingen sneller aan de slag kunnen.

Aangezien wij de volledige instructie vrijwel gebruiken in elke les zorgt dit er ook voor dat het structuur brengt in ons klaslokaal en zodat de leerlingen wennen aan onze manier van lesgeven en precies weten waar ze aan toe zijn. Dit model is niet alleen fijn voor de leerlingen maar ook voor ons als docenten aangezien het voor ons ook structuur biedt en we vaak gelijk weten wat er van ons verwacht wordt en op welk moment. Normaal gesproken geven we de volledige instructie klassikaal, maar omdat de leerlingen differentiëren kan dit een rommeltje worden als we dit per groep gaan doen. Daarom hebben wij ervoor gekozen om de volledige instructie deze keer in de taalkaak zelf te zetten. De leerlingen kunnen deze teruglezen wanneer ze willen en raken hierdoor ook minder snel in de war met de instructies van de andere groepen.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 109)

Differentiëren

Tijdens onze taalkaak willen wij differentiëren voor de leerlingen. Als wij goed differentiëren zorgen we ervoor dat de meeste leerlingen in de zone van naaste ontwikkeling werken van Vygotsky tijdens de opdrachten. We benoemen hierbij 'de meeste leerlingen' omdat binnen een groepje leerlingen met A2 niveau, sommige aan het begin van A2 zijn en sommige misschien bijna gereed zijn voor het B1 niveau, maar nog net niet. Hierdoor heb je leerlingen in een groepje zitten die in de zone van naaste ontwikkeling werken, maar ook leerlingen die het niveau al bijna helemaal vaardig zijn en daardoor meer neigen naar de zone van actuele ontwikkeling, ook wel de *comfortzone* genoemd. Hieronder bespreken wij drie punten waarop wij differentiëren tijdens de taalkaak.

Tempo

Tijdens de taalkaak maken de leerlingen gebruik van differentiatie in leertijd. Geerts en van Kralingen (2011) noemen dit fenomeen *tempodifferentiatie*. Alle leerlingen moeten de gestelde leerdoelen halen, maar iedere leerling doet dat in zijn eigen tempo. Vaak laat de praktijk zien dat docenten weinig mogelijkheden heeft om te differentiëren in leertijd, omdat de agenda van leerlingen en docenten erg vol zijn.

Dit hebben wij ook gemerkt tijdens onze lesvoorbereidingen van de afgelopen periode, wij hadden weinig ruimte om te differentiëren in leertijd, vandaar dat wij er extra belang bij hebben om hier tijdens de taalkaak vol gebruik van te maken. Normaal gesproken hebben de leerlingen tien minuten om een opdracht te maken, maar tijdens de taalkaak krijgen de leerlingen twee hele lessen om alle stappen te doorlopen en het product te maken. En zelfs als dit niet genoeg tijd is kunnen ze altijd nog buiten school hun werk afmaken op hun eigen tempo.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 102)

Beginsituatie

Geerts en van Kralingen (2011) leggen uit dat iedere leerling over voorkennis beschikt en dat de docent hier op aan moet sluiten. Deze voorkennis verwerken wij in de beginsituatie. Tijdens de beginsituatie bekijken wij al welke leerlingen op welk niveau werken. Deze beginsituatie kan aan het begin van ieder hoofdstuk aangepast worden nadat de docent de resultaten heeft van de toets van het vorige hoofdstuk. Zoals eerder vermeld onder het kopje over de beginsituatie binnen het lesformulier zijn er in onze klas 7 leerlingen met A1 niveau, 7 leerlingen met A2 niveau en 6 leerlingen met B1 niveau. We zetten hierbij niet neer welke leerlingen precies, dit hebben we op een aparte lijst staan die we kunnen sturen naar de invallende docent wanneer deze onze les opvangt.

Deze niveaus zijn bepaald aan de hand van de toets van hoofdstuk zeven van Stepping Stones en tenzij blijkt/de leerlingen aangeven dat het niveau wat ze nu hebben te makkelijk of te moeilijk is, zullen ze de taalkaak ook binnen het voor hun bepaalde niveau maken. Aan de hand van deze gegeven is het voor ons mogelijk om te differentiëren in onze lessen. Zonder de beginsituatie of de juiste gegevens is een docent niet in staat om een juiste beoordeling te maken voor de leerlingen wanneer het neerkomt op differentiëren. Vandaar dat wij dit punt onderbrengen binnen het kopje 'Differentiëren' en waarom wij op deze manier gebruik maken van onze beginsituatie in de eerste plaats.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 74)

Rubric

Bij het opstellen van een rubric kom je volgens Geerts en van Kralingen (2011) voor de keuze te staan of je een globaal beoordelingsformulier gebruikt of dit uitsplitst in een uitgebreide lijst van criteria. Zoals later in deze verantwoording zal worden besproken onder het kopje 'Rubric' hebben wij ervoor gekozen om onze rubric uit te breiden met een aantal criteria waar de leerlingen op beoordeeld worden. Hier hebben we voor gekozen omdat een globaal beoordelingsformulier geen rekening houdt met de verschillende niveaus die leerlingen hebben.

Deze redenen hebben ervoor gezorgd dat wij differentiëren binnen onze rubrics. Wij hebben drie verschillende rubrics waarbinnen leerlingen per niveau beoordeeld worden op punten die geïnspireerd zijn door de ERK einddoelen. Dit heeft als gevolg dat leerlingen met het A1 niveau milder worden beoordeeld op bijvoorbeeld grammar dan een leerling met het B1 niveau. Dit betekend ook dat wij bij een leerling met het B1 niveau meer beoordelen, omdat deze in de ERK einddoelen meer moeten kunnen op verschillende onderdelen. Hierdoor beoordelen we iedere leerling binnen zijn of haar eigen niveau. Daardoor ontvangen de leerlingen de meest accurate feedback van de docent en kunnen ze zichzelf beter en gericht ontwikkelen.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 199)

Integratie taal en cultuur

Binnen de taalkaak moeten de leerlingen een stukje cultuur van de door hen gekozen stad of het land. Staatsen en Heebing (2015) zeggen hierover dat het leren van een vreemde taal niet los kan worden gezien van kennis over andere culturen waar de vreemde taal als voertaal wordt gebruikt. Het is daarom van belang dat de leerlingen niet alleen taalvaardigheid aanleren, maar ook kennismaken met cultuuruitingen en samenlevingen van de vreemdtalige gebieden.

Omdat wij willen dat onze leerlingen *cultural awareness* aanleren over de verschillende culturen die er binnen een stad af kunnen spelen verwerken we dit in de taalkaak. Dit is ook een van de redenen waarom we voor alleen voor steden hebben gekozen die in Engelstalige landen liggen, zodat de leerlingen erachter komen dat de Engelse taal de voertaal is voor enorm veel verschillende culturen.

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). Moderne vreemde talen in de onderbouw. Bussum: Countinho.) (Blz. 29)

Doeltaal is voertaal

Tijdens de taaltaak maken de leerlingen zoveel mogelijk gebruik van de doeltaal. Staatsen en Heebing (2015) zeggen hierover dat elke keer dat leerlingen een stukje vreemde taal horen of lezen is meegenomen. Hoe vaker de leerling een woord hoort of leest, hoe groter de kans dat de leerling het onthoudt en na verloop van tijd zelf kan gebruiken.

Omdat wij de afgelopen lessen zoveel mogelijk in het Engels hebben gedaan, op lesdoelen en instructie na, hebben we ervoor gekozen om dit niet opeens om te gooien voor de taaltaak. We hebben hierin wel gedifferentieerd door de uitleg bij de A1 leerlingen in het Nederlands te houden zodat ze niet in de paniekzone zullen raken omdat ze het niet begrijpen. De A2 en B1 niveau leerlingen hebben de uitleg wel in het Engels om de doeltaal zo veel mogelijk te stimuleren als voertaal.

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). Moderne vreemde talen in de onderbouw. Bussum: Coutinho.) (Blz. 142)

Hulp van het boek

De taaltaak is gebaseerd op een realistische situatie. Alhoewel de leerlingen de afgelopen weken hebben geoefend met de stof in het tekstboek en werkboek, mogen ze bepaalde bladzijden in het boek gebruiken bij verschillende onderdelen van de taaltaak. Geerts en van Kralingen (2015) zeggen hierover dat de leerling een goede koppeling moet maken van de lesstof naar de dagelijkse praktijk. Doordat de leerlingen delen van de lesstof van de afgelopen weken mogen hergebruiken zoals de vocabulaire en de stones passen ze dit principe toe tijdens onze taaltaak.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.) (Blz. 112)

Samenwerken

Tijdens deze taaltaak werken de leerlingen binnen een groep waarin iedereen hetzelfde niveau heeft. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen met vijf of zes andere leerlingen moeten samenwerken. Geerts en van Kralingen (2011) beschrijven de betekenis van samenwerken in een sfeer waarin je ernaar streeft om zowel je eigen belangen als de belangen van de ander te behartigen. De leerlingen worden tijdens onze les in groepen gedeeld waar iedereen hetzelfde niveau heeft. Dit was voor ons een knelpunt, omdat leerlingen graag met bepaalde klasgenoten samenwerken en het vaak niet leuk vinden als groepen al zijn ingedeeld. In dit geval komen we hier helaas niet omheen omdat het cruciaal is dat de leerlingen binnen hetzelfde niveau samenwerken bij de taaltaak. Hier wordt verdere uitleg over gegeven onder het kopje 'knelpunten'.

Deze samenwerking houdt verder in dat leerlingen bijvoorbeeld taken goed moeten verdelen. Als er twee leerlingen zijn die dezelfde taak willen doen moeten ze onderling bespreken hoe ze tot een compromis moeten komen bijvoorbeeld. Alhoewel de leerlingen vaker samenwerken tijdens de lessen, vergt de taaltaak toch iets meer van de leerlingen op dit punt. Als het onderling niet goed werkt kan de leraar als coach altijd nog ingrijpen of dit proces begeleiden. Ze moet hierbij wel opletten dat ze alleen sturend bezig is, ze laat de leerlingen zelf conclusies trekken en naar oplossingen zoeken.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.) (Blz. 172)

(Slooter, M. (2015) De Vijf Rollen van de Leraar. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies) (Blz.108)

Evaluatie

Een taaltaak is een enorme opdracht die goed beoordeeld moet worden. Wij doen dit op twee verschillende manieren: *formatief* en *summatief*. Allereerst bestaat de taaltaak uit drie verschillende lessen. Hierdoor gaan we op minimaal twee verschillende punten *formatief* evalueren met de leerlingen. Dit zal gebeuren aan het einde van de eerste en de tweede les. Aan het einde van de eerste les laten wij ieder groepje aan het einde van de les nadenken over welke lesdoelen ze allemaal hebben gehaald in de eerste les en met welke ze nog aan de slag moeten de volgende les.

Na afloop van de tweede les vullen de leerlingen een online vragenlijst in waarin ze op hun eigen inbreng binnen het eindproduct evalueren. Staatsen en Heebing (2015) noemen deze vorm van evalueren een zelfbeoordeling. De leerling moet kritisch reflecteren op zichzelf. Tijdens de laatste les worden de eindproducten gepresenteerd. Hierin zal de docent gebruik maken van een *summatieve* evaluatie. De docent beoordeelt de vaardigheden van de leerlingen aan de hand van een rubric waarin aan de hand van een aantal criteria een cijfer wordt toegekend. En dit is precies wat Staatsen en Heebing (2015) verstaan onder een *summatieve* evaluatie.

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Countinho.) (Blz. 293)

Lesmaterialen

De lesmaterialen die wij deze les gebruiken zijn vooral digitaal. Naast de materialen waar de leerlingen gebruik van maken die hieronder vermeld zijn, mogen de leerlingen bepaalde bladzijdes uit het Stepping Stones werkboek en tekstboek gebruiken tijdens bepaalde steps.

Authentiek materiaal

Aangezien onze taaltaak gebaseerd is op de oefentypologie van Neuner beginnen de leerlingen de taaltaak met de receptieve vaardigheden: lezen en luisteren/kijken. Voor deze opdrachten hebben wij ervoor gekozen om gebruik te maken van authentiek materiaal. Staatsen en Heebing (2015) benadrukken dat het belangrijk is om zo veel mogelijk met authentiek materiaal te werken.

Volgens hen wordt met authentiek bedoeld dat de teksten of videofragmenten in de originele vorm worden aangeboden aan de leerlingen. Wij hebben hiervoor gekozen omdat dit in onze eigen studiestof vaak wordt aangehaald. Daarnaast maken wij tijdens onze lessen al heel veel opdrachten en bij een taaltaak zou het produceren van eigen teksten en videofragmenten enorm veel tijd innemen. Ook zou de kwaliteit van bijvoorbeeld videofragmenten lang niet zo goed kunnen zijn als de video's die gemaakt zijn door professionele mensen.

(Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Countinho.) (Blz. 250)

Wikiwijs

Om hoofdstuk 8 van Stepping Stones af te sluiten maken wij gebruik van een taaltaak. Deze taaltaak maken wij via Wikiwijs, omdat dit een digitale website waarop leerlingen de taaltaak kunnen maken. Door gebruik te maken van Wikiwijs als platform waarop de leerlingen de opdracht kunnen aanpassen en inzien, maken wij gebruik van ICT in onze les, wat in combinatie met onze differentiatie doelen heel goed werkt. Berben, van der Burg en Moonen (2017) stateren dat wanneer ICT gebruikt wordt, er sprake is van digitale activerende didactiek. Dit kan individueel, maar ook in vormen van samenwerking tussen leerlingen, zoals bij onze taaltaak het geval is.

De taalkaak die wij op Wikiwijs maken is een goede ondersteuning voor de manier waarop wij willen differentiëren, op niveau. Daarnaast kunnen de leerlingen met de Wikiwijs direct aan de slag om de lesstof te verwerken. De bovengenoemde redenen en theorie hadden een grote invloed op onze beslissing om de taalkaak te verwerken via een platform zoals (onder andere) Wikiwijs.

(Burg, C. van der, Berben, M. & Moonen, B (2017) Activerende en passende werkvormen. CPS Onderwijsontwikkeling en advies) (Blz. 85)

Google Classroom

Om hoofdstuk 8 van Stepping Stones af te sluiten maken wij gebruik van een taalkaak. Deze taalkaak leveren de leerlingen in via Google Classroom, omdat dit een digitale website waarmee de leerlingen vaker werken en goed functioneert voor de docent. Door gebruik te maken van Google Classroom maken wij gebruik van ICT in onze les, wat in combinatie met onze differentiatie doelen heel goed werkt. Berben, van der Burg en Moonen (2017) stateren dat wanneer ICT gebruikt wordt, er sprake is van digitale activerende didactiek. Dit kan individueel, maar ook in vormen van samenwerking tussen leerlingen, zoals bij onze taalkaak het geval is. Alle leerlingen leveren het project plan individueel in via Google Classroom.

Door de inzet van ICT kunnen wij als docenten op een eenvoudige wijze een toetsmoment organiseren. Daarnaast is het toetsen meer tijd- en plaats- onafhankelijk via ICT en kan het meer toegespitst worden op het niveau van de leerling. De bovengenoemde redenen en theorie hadden een grote invloed op onze beslissing om de taalkaak te verwerken via onder andere een platform zoals Google Classroom, waar de leerlingen al mee bekend zijn doordat ze daar vaker dingen in moeten leveren.

(Burg, C. van der, Berben, M. & Moonen, B (2017) Activerende en passende werkvormen. CPS Onderwijsontwikkeling en advies) (Blz. 85)

PowerPoint

Door de informatie aan te passen kan dit in het langetermijngeheugen blijven, zonder aanpassing wordt de informatie vergeten. Wanneer je wil dat informatie ook daadwerkelijk blijft hangen bij de leerlingen is het volgens Geerts en van Kralingen (2011) belangrijk om meerdere informatieprocessen te gebruiken die elkaar aanvullen en ondersteunen. Dit kan perfect verwerkt worden in een PowerPoint. Wij maken iedere week gebruik van een PowerPoint die dezelfde lay-out en structuur heeft, dit zorgt ervoor dat de leerlingen iedere les weten waar ze aan toe zijn, maar je kan variatie aanbrengen door de inhoud te veranderen. Door bijvoorbeeld afbeeldingen, pakkende quotes of iets anders wat snel de aandacht pakt toe te voegen kan dit gelinkt worden aan de stof die je op dat moment bespreekt met de leerlingen, waardoor de leerlingen een grotere kans krijgen om de stof op te slaan in hun langetermijngeheugen.

Zo hebben wij dit tijdens de taalkaak ook gedaan. De opbouw van onze les is in grote lijnen hetzelfde als normaal, alleen het middelste gedeelte van de les is anders. Door een gekke foto van de docent te gebruiken als een pakkende inleiding om de les te beginnen breng je variatie aan in je les. Daarnaast zorgt het ervoor dat de leerlingen de informatie die je daarna vertelt linken aan 'die ene les waar de docent die gekke foto van zichzelf liet zien', waardoor de stof sneller in het langetermijngeheugen komt. Hierdoor is een PowerPoint dus een perfect hulpmiddel in een les. De redenen die hierboven genoemd zijn hebben daardoor een grote rol gespeeld in onze keuze om tijdens iedere Engels les gebruik te maken van een PowerPoint als ICT hulpmiddel.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.) (Blz. 48)

Rubric

Volgens Geerts en van Kralingen (2011) kan je het beste terugvallen op een rubric wanneer je een waarderingsschaal wil creëren voor de leerlingen. Je kan hierbij gebruik maken van de beoordelingscriteria van een rubric door hierin precies te beschrijven waar de leerlingen op beoordeeld worden en in hoeverre ze hier aan voldoen. Dat was gedeeltelijk ook onze denkwijze achter de rubrics die wij hebben opgesteld. In de onderstaande kopjes zal onze rubric en keuzes verder worden besproken.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 205)

Procesevaluatie

In de rubric evalueren wij de vaardigheden en kwaliteiten die gelinkt zijn aan de vaardigheden op proces en product. Het eindproduct is natuurlijk overheersend in de beoordeling van onze rubric, maar dit maakt het proces, hoe de leerlingen tot dat eindproduct zijn gekomen, niet minder belangrijk. Profi-leren OA (2013) vermeld hierbij dat bij een procesevaluatie wordt gekeken naar hoe de leerlingen de doelstelling van het product hebben bereikt. Bij procesbeoordelingen staat dus het 'hoe?' centraal.

Voor onze taaltaak staat vooral het product centraal, maar proces is daarom voor ons niet minder belangrijk. Vandaar dat alle leerlingen, of ze nu A1, A2 of B1 niveau hebben, de samenwerking binnen hun groep moeten verantwoorden. Samenwerking is een belangrijk component binnen de samenleving van nu, en hoe vroeger de leerlingen daar over nadenken en feedback op krijgen, des te beter. Bij alle drie de rubrics hebben de het onderdeel samenwerking wel een weging van 1x gegeven, omdat zoals eerder vermeld, dit minder centraal staat in onze rubric dan het product en de vaardigheden.

A1	A2	B1
Samenwerking (1x)	Samenwerking (1x)	Samenwerking (1x)

(Profileren-leren OA. (2013). Didactiek voor de onderwijsassistent. Arnhem: Angerenstein.)
(Blz. 193)

Productevaluatie

In de rubric evalueren wij de vaardigheden en kwaliteiten die gelinkt zijn aan de vaardigheden op proces en product. Het eindproduct is overheersend in de beoordeling van onze rubric, aangezien hierin duidelijk wordt op welk niveau de leerlingen de vaardigheden hebben toegepast tijdens de taaltaak en in hoeverre ze de stof begrijpen en hebben opgenomen. Profi-leren OA (2013) zegt hierover dat je bij een productgerichte evaluatie puur kijkt naar het resultaat. Is de leerstof voldoende eigen gemaakt? Kunnen de leerlingen gebruik maken van een bepaalde vaardigheid op een bepaald niveau? De onderdelen die wij via een productevaluatie beoordelen binnen onze rubric worden hieronder per niveau vermeldt, samen met de weging per onderdeel:

A1	A2	B1
Creativiteit (1x)	Creativiteit (1x)	Creativiteit (1x)
Inhoud (2x)	Inhoud (2x)	Inhoud (2x)
Uitspraak (0x)	Uitspraak (2x)	Uitspraak (1x)
Context (2x)	Context (2x)	Context (2x)
Project plan (2x)	Project plan (1x)	Project plan (1x)
Presentatie (2x)	Presentatie (1x)	Presentatie (1x)
		Overtuiging (1x)

(Profileren-leren OA. (2013). Didactiek voor de onderwijsassistent. Arnhem: Angerenstein.)
(Blz. 193)

Aanpak

Aangezien wij de afgelopen lesvoorbereidingen zoveel mogelijk hebben geprobeerd te differentiëren tussen de leerlingen, wilde we dat bij de taalkaak ook doen. Dit betekende dat wij een taalkaak hebben gemaakt voor alle drie de niveaus. Hier kwam bij kijken dat we ook de meting van het leerrendement goed wilde doen en daarom drie verschillende rubrics wilde maken. Dit kan als gevolg hebben dat de leerlingen precies op maat kunnen zien hoe ver ze binnen hun niveau zijn, wat ze kunnen verbeteren om een stapje hoger te kunnen doen. Zoals al eerder besproken onder het kopje 'Differentiëren' kom je bij het opstellen van een rubric volgens Geerts en van Kralingen (2011) voor de keuze te staan of je een globaal beoordelingsformulier gebruikt of dit uitsplitst in een uitgebreide lijst van criteria. Wij hebben er dus voor gekozen om geen globaal beoordelingsformulier te maken.

Wij hebben drie verschillende beoordelingsformulieren, waarbinnen ieder niveau een andere criteria wordt benoemd om een uitstekend, goed, voldoende of onvoldoende te behalen. Deze hebben wij zo geprobeerd aan te passen dat voor ieder niveau de 'voldoende' makkelijk te behalen is, de 'goed' mooi werk laat zien en de 'uitstekend' voor uitdaging zorgt binnen ieder niveau. Op die manier sluiten wij aan bij de zone van naaste ontwikkeling, maar vermijden we de paniekzone, omdat de leerlingen kunnen zien dat de taalkaak best haalbaar is wanneer je kijkt naar de beoordelingen bij 'voldoende'.

Daarnaast differentiëren we ook lichtelijk in de hoeveelheid onderdelen die per niveau worden beoordeeld. Bij de vorige twee onderkopjes 'Procesevaluatie' en 'Productevaluatie' is te zien welke onderdelen beoordeeld worden per niveau. Hierin valt direct op dat de lijst van B1 iets langer is dan die van A1 en A2. Hier hebben we voor gekozen, omdat leerlingen met B1 niveau iets meer spelenderwijs met hun Engels om kunnen gaan en daardoor een paar extra verklaringen wel kunnen geven of oefenen. Niveau A1 en A2 lijken op het eerste gezicht hetzelfde eruit te zien, maar hier wordt ook een onderscheid in gemaakt. Uitspraak wordt op A1 bijvoorbeeld wel beoordeeld, maar er zit geen weging aan, dit betekend dat deze niet meetelt in de berekening voor een cijfer.

Hier hebben we voor gekozen, omdat A1 vaak nog veel fouten maakt in uitspraak of Nederlandse woorden gebruikt. Om deze leerlingen niet te ontmoedigen of bang te maken dat hierdoor hun cijfer omlaag gaat hebben we deze geen weging gegeven. We hebben de uitspraak er wel bijgezet, omdat het belangrijk is voor leerlingen om feedback te krijgen. Als een leerling niet weet waar deze staat binnen spreekvaardigheid is het moeilijker om dit te verbeteren. Onze rubric geeft de leerlingen de kans om gericht te werken aan hun spreekvaardigheid nadat ze de beoordeling terug hebben gekregen.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 61, 199)

Transparantie

Aangezien de rubric beoordeeld wat ook in een normale toets beoordeeld kan worden kunnen in de praktijk dezelfde eisen gesteld worden aan onze rubric als aan een toets. Hieronder is transparantie een van de eisen voor onze rubric. Dit houdt volgens Geerts en van Kralingen (2011) in dat de leerlingen weten wat er van ze wordt verwacht. Een cijfer komt transparant tot stand als leerlingen van tevoren weten waarop ze beoordeeld worden, in welke vorm er beoordeeld wordt, hoeveel tijd ze krijgen en hoe hun cijfer tot stand komt. Benadrukt wordt dat leerlingen niet verrast worden door besluiten die niet eerder zijn meegedeeld, zodat deze niet stagneert of in de paniekzone van Vygotsky terecht komt tijdens de presentatie of wanneer de beoordeling terug wordt gegeven. Dit zou als gevolg hebben dat de taalkaak en de rubric niet transparant (genoeg) zijn, iets wat wij willen vermijden.

Onze rubric is transparant omdat wij de bovengenoemde genoemde punten toepassen bij het maken en uitvoeren van de rubric. Wij zorgen dat de rubric af is voordat de leerlingen aan de taalkaak beginnen, zodat deze vanaf het begin kunnen zien waar ze op beoordeeld worden en hier ook rekening mee kunnen houden. In de rubric staat heel duidelijk de weging aangegeven zodat de leerlingen ook precies weten hoe hun cijfer tot stand is gekomen. De rubric laat zien waar de leerlingen op beoordeeld worden en daarnaast ook in welke mate ze aan die eisen moeten voldoen om bijvoorbeeld en voldoende, goed of uitstekend te behalen.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 205)

Validiteit

Volgens Geerts en van Kralingen (2011) is een toets (of in ons geval, rubric) valide als datgene wat men wil beoordelen, wordt getest. De rubric moet een representatieve selectie hebben van de leerdoelen en de besproken leerstof. Daarom is het ook belangrijk dat bij een valide rubric de leerstof verspreid is over de beoordelingspunten. De docent zou naar aanleiding van de rubric een goede uitspraak kunnen doen over de beheersing van de leerdoelen en -stof door de leerling.

Wij proberen onze rubric zo valide mogelijk te maken door schrijven en spreken, de twee productieve vaardigheden, binnen twee verschillende onderdelen te beoordelen. Daarnaast checken we in hoeverre de leerlingen met lezen en luisteren/kijken gewerkt hebben binnen het onderdeel context, waar de leerlingen de informatie van de lees en luister/kijk opdrachten had moeten gebruiken. De leerlingen krijgen van tevoren de rubric en de docent beoordeeld alleen de punten die op de rubric staan aangegeven, daardoor voorkomen wij dat er op andere dingen worden gelet dan was afgesproken.

Daarnaast zorgen wij ervoor dat de rubric duidelijk vertelt dat de leerlingen onderdelen van lezen, luisteren/kijken, schrijven en spreken behandelen binnen het eindproduct dat gebaseerd is op de lesstof van de afgelopen weken. Hierdoor meet de rubric alleen het thema 'Reizen', wat het zou moeten meten. Als er andere thema's ook werden gemeten dan zou het cijfer van de leerlingen niet veel zeggen volgens Geerts en van Kralingen (2011). Rubrics die niet valide zijn, leiden tot cijfers die weinig voorspellend zijn voor latere schoolvakken, leerjaren of examens. Vooral het punt van de examens is iets waar wij juist op willen letten aangezien wij ook altijd afstemmen op de kerndoelen van het ERK. Door een valide rubric te maken zorgen wij ervoor dat de leerlingen een beter beeld van hun vaardigheden hebben en beter verder kunnen werken naar de einddoelen van het ERK voor op de examens.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 205, 206)

Betrouwbaarheid

Over de betrouwbaarheid van een toets of rubric vermelden Geerts en van Kralingen (2011) dat dit afhangt van het feit of op basis van de score een verantwoorde beslissing kan worden genomen. De scores moeten consistent, nauwkeurig en reproduceerbaar zijn. De leerling zou met de rubric op ieder gegeven moment hetzelfde cijfer moeten krijgen, ook als de leerling door een andere docent beoordeeld wordt.

Onze rubric is betrouwbaar, omdat deze heel expliciet vermeldt wat de leerling moet kunnen om een uitstekend, goed, voldoende of onvoldoende te behalen per onderdeel. Alhoewel twee verschillende docenten dezelfde leerling misschien iets hoger of iets lager beoordelen, kan het niet anders dan dat ze binnen hetzelfde vakje blijven. Zo kan de een de leerling een 8 geven en de ander een 7, maar het blijft binnen de beoordeling 'goed' en kan niet

neergezet worden bij 'uitstekend' of 'voldoende'. Dit komt doordat er duidelijk aangegeven staat wat de leerling moet laten zien of kunnen om een 'uitstekend' te behalen of een 'goed' te behalen.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 206)

Bruikbaarheid

Een toets of rubric is volgen Geerts en van Kralingen (2011) bruikbaar wanneer deze voldoet aan het ermee bedoelde doel. Het is belangrijk dat de geleverde inspanning van zowel de docent als de leerling in verhouding staat met de informatie die de eindopdracht en rubric opleveren. Een centraal spreekexamen zal bijvoorbeeld langer duren dan de presentatie die de leerlingen afleggen tijdens het presenteren van de eindproducten van de taalkaak in de laatste les.

Doordat er binnen de rubric rekening wordt gehouden per niveau met bijvoorbeeld de context van het eindproduct, vermijden wij de leerlingen enorm lang aan dit project moeten werken. De rubric beoordeeld de leerlingen op het werk dat zij hebben geleverd in twee lessen tijd, alhoewel zij er zelf voor mogen kiezen om thuis extra werk te verrichten. Onze rubric is bruikbaar omdat deze doet waar hij voor bedoeld is: het beoordelen van de doelen die voor het eindproduct gesteld waren. Dit in combinatie met de vaardigheden die de leerlingen tijdens de afgelopen lessen binnen het thema hebben geoefend en afgesteld zijn op de ERK doelen.

(Geerts, W. & Kralingen, R. van (2011). Handboek voor leraren. Bussum: Coutinho.)
(Blz. 206)