



Volwassenenonderwijs

**Onderwijssecretariaat van de
Steden en Gemeenten van de
Vlaamse Gemeenschap v.z.w.**

Leerplan

MODULAIRE OPLEIDING

Studiegebied

Talen

Leergang

SPAANS

Onderwijsvorm

Richtgraad 2.3

Bestelnummer: **O/3/2003/156**

Leerplan Spaans

Richtgraad 2.3

1 Situering.....	3
2 Beginsituatie	9
3 Doelstellingen	9
3.1 Algemene doelstellingen.....	9
3.2 Leerplandoelstellingen.....	9
3.2.1 Spreken.....	10
3.2.2 Schrijven.....	12
3.2.3 Lezen.....	14
3.2.4 Luisteren.....	16
4 Leerinhouden	18
4.1 Contexten	18
4.2 Taalhandelingen	21
4.2.1 Algemene taalhandelingen	21
4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen	23
4.3 Taalsysteem.....	25
4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling.....	25
4.3.2 Syntaxis	25
4.4 Taalregisters	26
4.5 Uitspraak en intonatie	27
4.6 Socioculturele aspecten.....	28
4.6.1 Socioculturele conventies.....	29
4.6.2 Non-verbale communicatie	31
5 Methodologische wenken	32
6. Evaluatie	38
6.1 Visie.....	38
6.2 Criteria	42
7 Bibliografie	44
7.1 Algemene didactische werken.....	44
7.2 Taalspecifieke werken	47
7.2.1 Algemene taalspecifieke werken	47
7.2.2 Woordenschat	47
7.2.3 Grammatica	49
7.2.4 Uitspraak en intonatie	50
7.2.5 Socioculturele aspecten.....	51
7.2.6 De vier vaardigheden	52
7.2.7 Evaluatie.....	53
7.2.8 Handboeken.....	53
7.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen	55
Bijlage 1 : Nuttige info.....	57
Bijlage 2: Trefwoordenlijst.....	59

1 Situering

Dit leerplan is de concrete vertaling van de publicatie *Volwassenenonderwijs, Opleidingsprofielen Moderne Talen* die de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) heeft ontwikkeld in het kader van zijn decretale opdracht.

Die opdracht bestond erin een structuur voor de taalopleidingen in het volwassenenonderwijs uit te werken, **specifieke eindtermen**¹ voor elk niveau te formuleren en een modulair **leertraject** vast te leggen.

De **opleidingsprofielen** beantwoorden aan de noodzaak om verschillende beheersingsniveaus eenduidig van elkaar te onderscheiden en te beschrijven. Een modulaire structuur bedoelt bovendien in te spelen op de behoefte aan een flexibele organisatie van levenslang leren.

Voor de opleidingenstructuur is uitgegaan van het Europese referentiekader voor het leren, onderwijzen en evalueren van moderne talen van de Raad van Europa. Dat kader is stilaan het ijkpunt aan het worden voor het talenaanbod in alle ons omringende landen. De oriëntering daarop biedt bovendien het voordeel van de transnationale vergelijkbaarheid van de Vlaamse taalopleidingen.

De indeling van de opleidingen in richtgraden

De taalopleidingen in het volwassenenonderwijs zijn verdeeld in vier taalbeheersingsniveaus, 'richtgraden' genoemd. Het 'mastery-niveau', dat vergelijkbaar is met het taalbeheersingsniveau van een moedertaalspreker met een gemiddelde opleiding, wordt in het volwassenenonderwijs niet haalbaar geacht.

Europees referentiekader	Nieuwe benamingen volwassenenonderwijs	Oude benamingen (lineair) volwassenenonderwijs
Breakthrough A1	Richtgraad 1.1	Elementaire kennis 1
Waystage A2	Richtgraad 1.2	Elementaire kennis 2
Threshold B1	Richtgraad 2	Praktische kennis
Vantage B2	Richtgraad 3	Gevorderde kennis 1
Effectiveness C1	Richtgraad 4	Gevorderde kennis 2
Mastery C2	--	--

¹ De vetgedrukte trefwoorden zijn in bijlage 2 toegelicht.

De concretisering van de richtgraden in specifieke eindtermen

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven *waartoe de cursist² in staat moet zijn* als hij receptief (luisterend en lezend) of productief (sprekend en schrijvend) met taal omgaat.

De beschrijvingen zijn geconcretiseerd in specifieke eindtermen: dat zijn doelstellingen met betrekking tot de vier vaardigheden, **kennisgegevens** en attitudes. In de specifieke eindtermen voor de vaardigheden is een aantal bouwstenen verwerkt: de **taaltaak** (bijv. zich een mening over iets vormen), de **tekst** (bijv. een nieuwsuitzending, een dialoog), het **publiek** (de bekende of onbekende taalgebruiker), het **verwerkingsniveau** (bijv. het kopiëren van een zin, het beoordelen van een reclameboodschap), de **tekstkenmerken** (bijv. een doorzichtige tekststructuur) en de **context** (bijv. communicatie op het werk).

Ook de componenten die de taalvaardigheid ondersteunen, zijn geëxpliciteerd. Het gaat daarbij om de functionele kennis van woordenschat en taalsysteem (grammatica), uitspraak, ritme en intonatie, kennis van de socioculturele context, om **leer-** en **communicatiestrategieën** en om attitudes.

Hoe belangrijk die ondersteunende componenten ook zijn, centraal staat de praktische taalvaardigheid van de cursist: *wat hij met taal kan doen, is belangrijker dan wat hij erover weet.*

De clustering van specifieke eindtermen tot modules

De specifieke eindtermen worden - op basis van een toenemende graad van complexiteit - geclusterd tot **modules**, die samen een leertraject vormen. Elke module bevat een set van specifieke eindtermen die een samenhangend geheel vormen en markeert een afgeronde stap in de taalopleiding die tot certificering leidt.

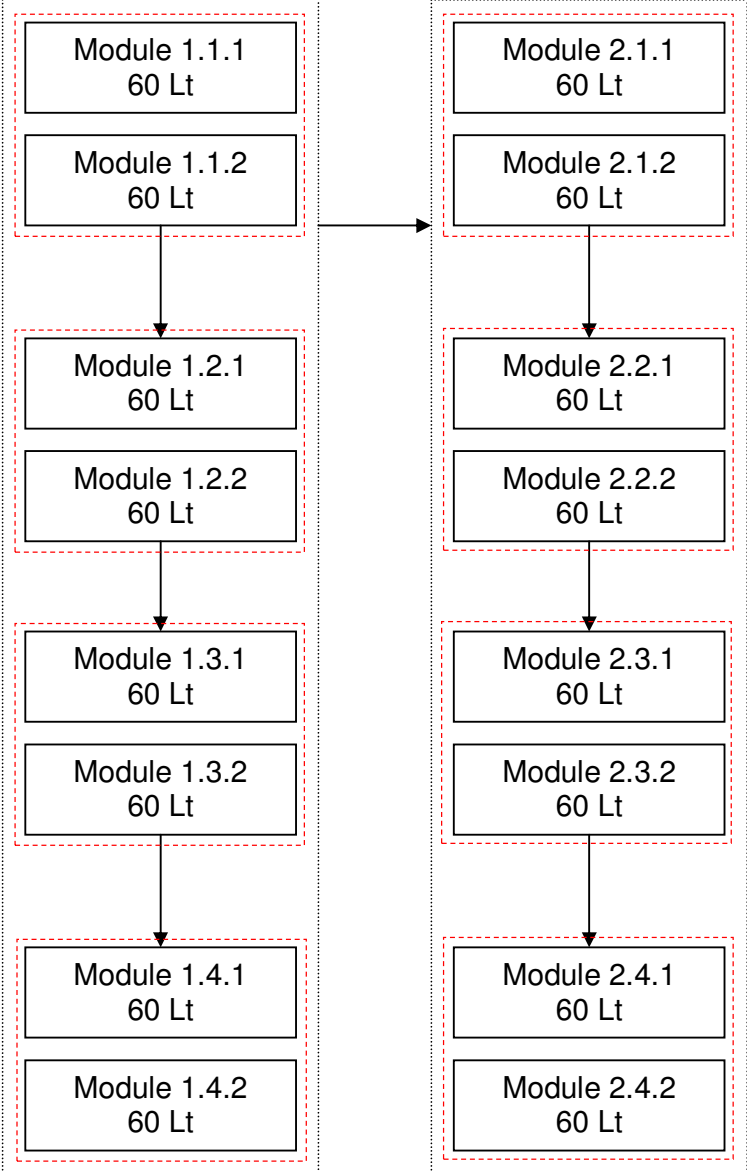
Een modulair leertraject met bijbehorende specifieke eindtermen voor een bepaalde richtgraad wordt een 'opleidingsprofiel' genoemd. Voor Arabisch, Chinees, Japans, Grieks, Pools, Russisch en Turks eindigt het leertraject met richtgraad 2. De specifieke eindtermen voor de hogere richtgraden worden voor die talen niet haalbaar geacht.

Grafisch voorgesteld zien de respectieve leertrajecten er als volgt uit:

² Met 'cursist', 'leraar', 'taalgebruiker' en 'gesprekspartner' zijn ook de vrouwelijke equivalenten bedoeld. Dubbele genderaanduidingen zouden de leesbaarheid schaden.

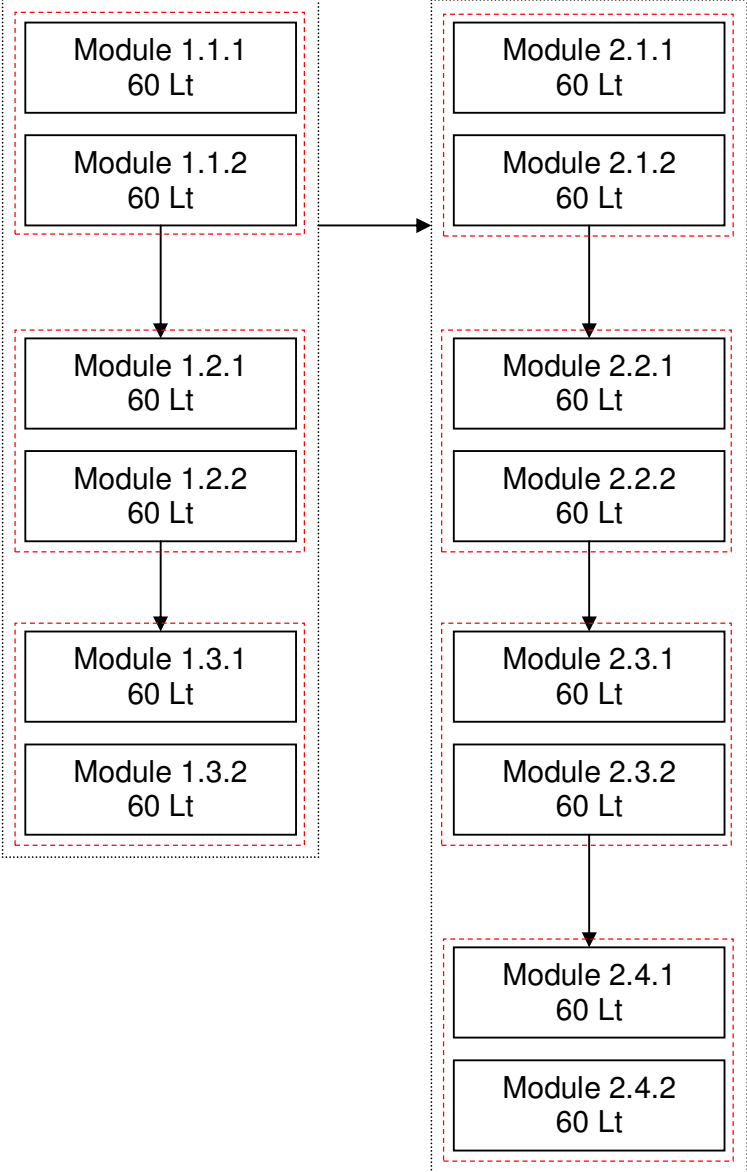
Arabisch, Chinees, Japans

Richtgraad 1 Richtgraad 2



Grieks, Pools, Russisch, Turks

Richtgraad 1 Richtgraad 2



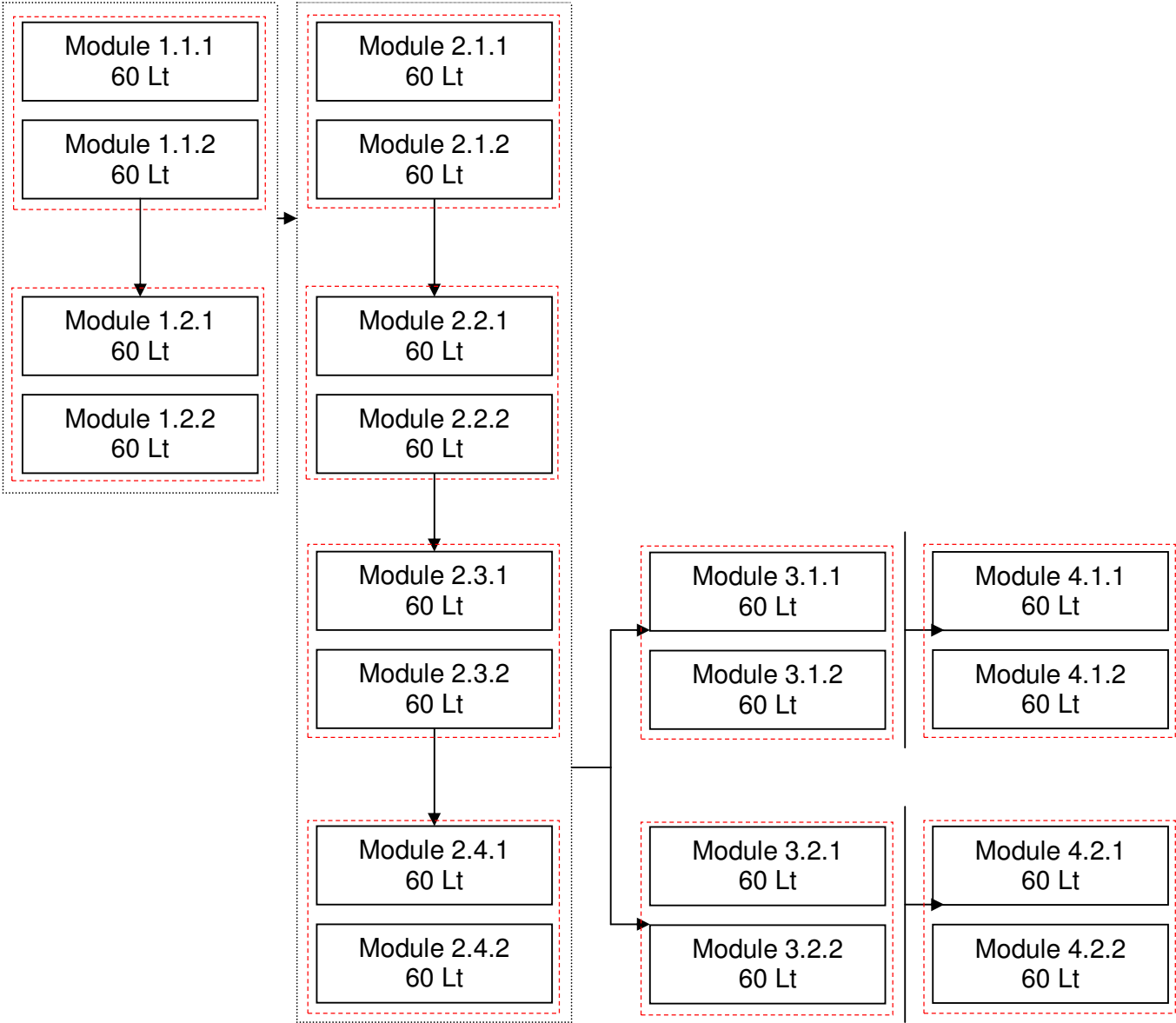
Andere talen

Richtgraad 1

Richtgraad 2

Richtgraad 3

Richtgraad 4



Aangezien de specifieke eindtermen voor alle talen dezelfde zijn, is het leertraject voor een aantal talen verlengd. Dat was onvermijdelijk, onder meer wegens de noodzakelijke alfabetisering in het schrift, de grote verschillen in grammaticale structuren en de complexiteit van de vervoegingen.

Het vastgelegde studievolume voor de taalopleidingen ziet er als volgt uit:

TALEN	AANTAL LESTIJDEN				Totaal
	RG 1	RG 2	RG 3	RG 4	
Arabisch, Chinees, Japans	480	480	--	--	960
Grieks, Pools, Russisch, Turks	360	480	--	--	840
Alle andere talen	240	480	240	240	1200

2 Beginsituatie

De leerder heeft de leerplandoelstellingen van richtgraad 2.2 verworven.

Met andere woorden, hij moet

- ofwel een certificaat van richtgraad 2.2 behaald hebben
- ofwel via een oriënteringsproef aantonen dat hij richtgraad 2.2 verworven heeft.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen

"Threshold" of richtgraad 2 is het niveau van de beperkte talige zelfstandigheid. De taalgebruiker kan communiceren in de meeste vertrouwde talige situaties, zij het met nog beperkte talige middelen. Hij kan de hoofdzaken begrijpen van vertrouwde onderwerpen die geregeld opduiken in onder meer de werksituatie, school en ontspanning, op voorwaarde dat deze onderwerpen in klare standaardtaal zijn geformuleerd. Hij kan zich uit de slag trekken in de meeste talige situaties die zich voordoen bij reizen in een land waar de betreffende taal wordt gesproken. Hij kan een eenvoudige en samenhangende tekst produceren met betrekking tot onderwerpen die vertrouwd zijn of tot zijn persoonlijke interessesfeer behoren. Hij kan ervaringen en gebeurtenissen, dromen, hoop en ambities beschrijven en kan bondig redenen en verklaringen geven voor zijn plannen en opvattingen.

3.2 Leerplandoelstellingen

Hieronder volgen, genummerd voor elk van de vier vaardigheden, de leerplandoelstellingen die gerealiseerd moeten worden.

3.2.1 Spreken

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

1. in een gesprekssituatie informatie vragen en geven met betrekking tot informatieve teksten zoals een gesprek.
2. in een gesprekssituatie zijn beleving (d.i. zijn wensen, noden en gevoelens) verwoorden en vragen naar de beleving van zijn gesprekspartner in informatieve en persuasieve teksten.

Ondersteunende kennis

3. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist de ondersteunende kennis gebruiken met betrekking tot:
 - woordenschat en grammatica/noties en functies;
 - uitspraak en intonatie;
 - taalregister (formeel en informeel)
 - socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken; basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist vrij vlot de nodige leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen:
 - een spreekplan opstellen;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken (ook via ICT);
 - informatie verzamelen en gebruiken;
 - een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.
5. Bij de uitvoering van de spreektaak kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën gebruiken :
 - efficiënt omgaan met beperkte talige middelen;
 - compenserende strategieën gebruiken zoals parafraseren, zeggen dat hij iets niet begrijpt en verzoeken om langzamer te spreken;
 - in voorkomend geval (bijv. bij een uiteenzetting) gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en van niet-verbaal gedrag.

6. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de spreektaak kan de cursist reflecteren over

- het bereik van de ondersteunende kennis;
- zijn talige beperkingen;
- de noodzakelijke remediëring.

Attitudes

7. Bij de uitvoering van de spreektaak geeft de cursist blijk van volgende attitudes :

- contactbereidheid;
- de nodige spreekdurf;
- openheid voor culturele diversiteit.

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken :

- de inhoud hebben betrekking op de leef-, werk- en leersituatie van de cursist; waar aangewezen zijn ze concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn relatief kort;
- ze zijn in voldoende mate gestructureerd;
- de samenhang tussen de zinnen kan nog problematisch zijn;
- het taalgebruik is nog eenvoudig maar in toenemende mate adequaat;
- de talige middelen zijn nog beperkt
- de spreekstijl is in toenemende mate aan situatie en gesprekspartner aangepast;
- het woordgebruik is over het algemeen correct;
- het spreektempo is redelijk vlot.

3.2.2 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

1. informatie vragen en geven in informatieve teksten zoals een formulier en een mededeling.
2. zijn beleving (wensen, noden en gevoelens) formuleren en een bekende taalgebruiker naar diens beleving vragen in een klacht, een persoonlijke en zakelijke brief.

Ondersteunende kennis

3. Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist de nodige ondersteunende kennis toepassen :
 - woordenschat en grammatica/noties en functies;
 - spelling, interpunctie en lay-out;
 - taalregister (formeel en informeel);
 - de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken; basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist vrij vlot volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :
 - een schrijfplan aangepast aan de communicatiesituatie uitwerken;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - informatie verzamelen, ook via de informatie- en communicatietechnologie;
 - een informatie- en argumentatiestructuur uitwerken en hanteren.
5. Bij de uitvoering van de schrijfoopdracht kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën toepassen :
 - onmiddellijk in de doeltaal formuleren;
 - compenserende strategieën gebruiken om zich bij ontoereikende taalbeheersing in eenvoudige taal uit de slag te trekken;
 - door een duidelijke structuur de leesbaarheid van de tekst bevorderen.

Attitudes

6. Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de schrijftaak kan de cursist reflecteren over schrijfproces en schrijfproduct, o.m. door inhoud, structuur en formulering te reviseren.
7. De cursist is bereid om
 - bronnen in de doeltaal te raadplegen;
 - correctheid in formulering en vormgeving na te streven;
 - rekening te houden met culturele diversiteit.

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken :

- de inhouden hebben betrekking op de leef-, werk- en leersituatie van de cursist; waar aangewezen zijn ze concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- ze zijn relatief kort;
- ze zijn in voldoende mate gestructureerd;
- de samenhang tussen de zinnen kan nog problematisch zijn;
- het taalgebruik is nog eenvoudig maar in toenemende mate adequaat en gevarieerd;
- de talige middelen zijn nog beperkt
- de schrijfstijl is in toenemende mate aan situatie en lezer aangepast;
- ze kunnen occasioneel schrijffouten bevatten;
- het schrijftempo is redelijk vlot.

3.2.3 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau :

1. de hoofdgedachte achterhalen in narratieve teksten zoals een kortverhaal, een relaas en een reportage.
2. specifieke informatie zoeken in informatieve teksten zoals notities en berichten; prescriptieve teksten zoals een voorschrift, een handleiding en een instructie.

Ondersteunende kennis

3. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de leestaak uit te voeren :
 - woordenschat en grammatica/noties en functies;
 - spelling/interpunctie;
 - taalregister (enkel formeel en informeel)
 - de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken, basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist vrij vlot volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :
 - het leesgedrag afstemmen op het leesdoel (o.m. skimmen en scannen);
 - hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - de tekstsoort herkennen;
 - de structuuraanduiders interpreteren;
 - gebruik maken van redundantie.
5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen :
 - proberen de betekenis van ongekende woorden af te leiden uit de context;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal;
 - hulpbronnen raadplegen (traditionele en elektronische).

Attitudes

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist reflecteren over de eigenheid van schrifttaal. Dit betekent dat hij
 - inzicht heeft in de eigenheid van geschreven taal;
 - het onderscheid kan maken tussen de verschillende tekstsoorten;
7. Bij de uitvoering van de leestaak is de cursist bereid om
 - geconcentreerd te lezen;
 - zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst;
 - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid);
 - te reflecteren over zijn leesgedrag;
 - andere teksten in de doeltaal te lezen.

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen de volgende kenmerken :

- ze zijn bij voorkeur authentiek;
- de inhoudten hebben betrekking op de leef-, werk- en leersituatie van de cursist; waar aangewezen zijn ze concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- de informatie kan occasioneel impliciet worden aangeboden;
- ze zijn relatief kort;
- de tekststructuur is duidelijk;
- betekenisrelaties zijn soms impliciet aangegeven;
- ze zijn geschreven in de standaardtaal;
- ze kunnen occasioneel variaties in stijl en registers bevatten;
- het leestempo is redelijk vlot;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn;
- ze worden in de oorspronkelijke lay-out weergegeven.

3.2.4 Luisteren

Vaardigheden

De cursist kan op structurerend niveau:

1. de hoofdgedachte achterhalen in narratieve teksten zoals een reportage, een filmfragment, een hoorspel en een song/chanson.
2. specifieke informatie zoeken in informatieve teksten zoals een interview en een telefoongesprek.

Ondersteunende kennis

3. De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de luistertaak uit te voeren :
 - woordenschat en grammatica/noties en functies;
 - uitspraak en intonatie;
 - taalregister;
 - socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken, basiskennis van traditionele moedertaallanden).

Strategieën

4. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist vrij vlot volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen :
 - het luisterdoel bepalen;
 - hypothesen formuleren over de inhoud en bedoeling van de tekst;
 - relevante voorkennis oproepen en gebruiken;
 - het luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (o.m. skimmen en scannen).
5. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist vrij vlot de nodige communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) toepassen:
 - van niet gegeven of gekende woorden de betekenis achterhalen op basis van de context;
 - gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag;
 - in een gesprekssituatie vragen om te herhalen, trager te spreken, vragen om uitleg.

Attitudes

6. Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist reflecteren over de eigenheid van gesproken taal. Dit betekent dat hij
 - inzicht heeft in de eigenheid van gesproken taal;
 - het onderscheid kan maken tussen de verschillende tekstsoorten;
7. Bij de uitvoering van de luistertaak is de cursist bereid om
 - grondig en onbevooroordeeld te luisteren naar wat de gesprekspartner zegt;
 - zich in te leven in de socioculturele wereld van de gesprekspartner;
 - zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid).

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze zijn bij voorkeur authentiek;
- de inhoud hebben betrekking op de leef-, werk- en leersituatie van de cursist; waar aangewezen zijn ze concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd;
- de informatie kan occasioneel impliciet aangeboden worden;
- ze zijn relatief kort;
- de tekststructuur is duidelijk;
- betekenisrelaties zijn soms impliciet aangegeven;
- ze zijn gesproken in standaardtaal en standaardaccent, occasioneel in een aanvaardbare variant ervan;
- ze kunnen occasioneel variaties in stijl en register bevatten;
- ze worden in een natuurlijk spreektempo gedebiteerd;
- ze kunnen visueel ondersteund zijn.

4 Leerinhouden

De explicitering van de ondersteunende kennis die nodig is om de volgende leerplandoelstellingen te realiseren, is:

- Spreken: nummer 3
- Schrijven: nummer 3
- Lezen: nummer 3
- Luisteren: nummer 3.

4.1 Contexten

Met ‘context’ wordt de situatie bedoeld waarin men de taal gebruikt. In het volledige leertraject zijn er vijftien contexten voorzien. Elke context dekt een ruim semantisch veld van woordfamilies, dat als vertrekpunt kan dienen voor het aanleren van de woordenschat in de vreemde taal.

Dezelfde contexten komen in verschillende richtgraden voor. In dat geval wordt er een stijgende complexiteit verondersteld.

Voor Module 2.3 geldt dat de zeven contexten aan het eind van de module aan bod gekomen zijn. Voor richtgraad 2 is de preferentiële – dus niet dwingende- volgorde van de contexten als volgt :

Module 2.1.1. = contexten 1,7,10,12

Module 2.1.2. = contexten 2,9,13

Module 2.2.1. = contexten 3,4,5

Module 2.2.2. = contexten 6,11,8

Module 2.3.1. = contexten 1,7,10,12

Module 2.3.2. = contexten 2,9,13

Module 2.4.1. = contexten 3,4,5

Module 2.4.2. = contexten 6,11,8.

richtgraad 1	richtgraad 2	richtgraad 3	richtgraad 4
1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties
2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden
3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)
4. Consumptie	4. Consumptie	4. Consumptie	4. Consumptie
5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer
6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten
7. Vrije tijd	7. Vrije tijd	7. Vrije tijd	7. Vrije tijd
8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen
9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering
10. Onthaal	10. Onthaal	10. Onthaal	10. Onthaal
11. Gezondheidsvoorzieningen	11. Gezondheidsvoorzieningen	11. Gezondheidsvoorzieningen	11. Gezondheidsvoorzieningen
12. Klimaat	12. Klimaat	12. Klimaat	12. Klimaat
	13. Sociale communicatie op het werk	13. Sociale communicatie op het werk	13. Sociale communicatie op het werk
		14. Opleidingsvoorzieningen	14. Opleidingsvoorzieningen
		15. Communicatie op het werk	15. Communicatie op het werk

Wat het onderverdelen van contexten in subcontexten betreft, moet je voor ogen houden dat de opsomming van subcontexten per context steeds het woordje 'zoals' vooronderstelt. De opsomming hieronder is dus limitatief noch dwingend. De volgorde van de subcontexten **ligt niet vast** en heeft dus ook geen nummering.

'CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES' (NR 1)

contacten met

- politie
- diplomatieke diensten
- douane
- veiligheidsdiensten
- immigratiediensten

'VRIJE TIJD' (NR 7)

- vrijetijdsbesteding
 - bioscoop
 - musea
 - concerten
 - tentoonstellingen
 - hobby's

'ONTHAAL' (NR 10)

- personalia
- rolpatronen
- vormen van samenwonen
- zelfbeeld

'KLIMAAT' (NR 12)

- klimaat van bepaalde streken

'LEEFOMSTANDIGHEDEN' (NR 2)

- natuur, ecologie

'RUIMTELIJKE ORIENTERING' (NR 9)

- culturele achtergronden van een volk

'SOCIALE COMMUNICATIE OP HET WERK' (NR 13)

- uitnodiging, afspraak,
- sollicitatie

4.2 Taalhandelingen

De basis van dit leerplan is een communicatieve benadering van de taal. Vaardigheden hebben voorrang op kennis. De aandacht gaat in de eerste plaats naar wat de taalgebruiker moet kunnen doen met de taal. Dit wordt uitgedrukt in taalhandelingen, die algemeen of contextspecifiek zijn.

Deze taalhandelingen vertonen een stijgende complexiteit over de modules en richtgraden heen. Deze slaat niet enkel op wat precies moet of kan uitgedrukt worden, maar ook op de wijze waarop dat gebeurt. Het is immers de bedoeling dat de cursist zich steeds genuanceerder gaat uitdrukken.

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

- korte beschrijvingen geven
- feiten chronologisch weergeven
- waarnemingen beschrijven
- de bedoeling van handelingen aangeven
- een afweging maken
- een stand van zaken evalueren
- regels en instructies formuleren
- meningen van anderen weergeven
- complexe formulieren invullen

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- waardering uitdrukken
- afkeuring en afkeer uitdrukken
- sympathie en antipathie uitdrukken

Modaliteit uitdrukken

- een verschil in mening toelichten
- een toegeving uitdrukken
- onverzettelijkheid uitdrukken
- eensgezindheid uitdrukken
- partij kiezen
- aan solidariteit appelleren

Actie en reactie uitlokken

- iemand tot een standpunt of een actie overhalen
- iemand onder druk zetten

Argumenteren

- een standpunt nuanceren
- tegenargumenten formuleren
- tegenargumenten weerleggen

Communicatie structureren en controleren

- verkeerd begrip rechtzetten
- opsommingen markeren
- signaalwoorden gebruiken
- tekstelementen op een rijtje zetten
- het effect van een boodschap nagaan

Sociaal functioneren

- afwijzingen acceptabel maken
- klachten formuleren
- klachten pareren
- sociale gedragscodes toepassen
- talige gedragscodes toepassen

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

Op basis van de 7 contexten kan de cursist contextspecifieke taalhandelingen stellen zoals:

Contacten met officiële instanties (nr 1)

- adequaat reageren op vragen van officiële instanties
- algemene informatie over diplomatieke diensten en hun werking opzoeken en opvragen
- geijkte formules gebruiken in een telefoongesprek en een brief
- een officiële instantie opbellen en informeren wat te doen bij problemen, (o.a. verlies van een internationaal paspoort ...)
- formulieren invullen om officiële documenten aan te vragen (verblijfsvergunning, visum ...)
- klachten formuleren bij een officiële instantie
- klachten pareren bij een officiële instantie
- zich op een beleefde manier verdedigen tegenover een verkeersagent
- uitleggen dat men iets verkeerd heeft begrepen

Vrije tijd (nr 7)

- hobby's beschrijven en uitleggen waarom hij die beoefent
- een (eenvoudige) film of documentaire of stukken uit een film of documentaire bekijken en bespreken
- een voorstel of suggestie doen met betrekking tot een museumbezoek, een concert, een tentoonstelling ...
- een folder of een toeristische CD-rom over bepaalde musea of een tentoonstelling begrijpen
- een voorkeur voor een hobby, een film of een concert, een tentoonstelling of een museum ... uitdrukken
- eensgezindheid rond een bepaalde keuze uitdrukken

Onthaal (nr 10)

- algemene en specifieke personalia medelen en naar die van anderen vragen
- rolpatronen beschrijven en daar een persoonlijk standpunt over innemen
- verschillende vormen van samenwonen toelichten en daar een voorkeur over medelen
- zijn zelfbeeld schetsen en een ander hierover vragen stellen
- een mening uiten over België en de graad van integratie

Klimaat (nr 12)

- het klimaat van bepaalde streken beschrijven
- zeggen welk klimaat hij verkiest en waarom
- een weerbericht begrijpen en navertellen en/of samenvatten
- een mening geven over het weer en de invloed van het weer op een persoon
- de invloed van het klimaat op de natuur verwoorden
- natuurrampen en hun gevolgen beschrijven
- gevoelens uiten in verband met natuurrampen en hun gevolgen

Leefomstandigheden (nr 2)

- teksten of videodocumenten over de problematiek van de natuurbescherming begrijpen en samenvatten
- vertellen hoe hij zelf bijdraagt tot de ecologie
- zijn persoonlijke visie over ecologie meedelen
- partij kiezen voor iets of iemand
- spreken over uitvindingen en hun invloed
- een huurcontract lezen en uitleggen

Ruimtelijke oriëntering (nr 9)

- de culturele achtergronden van een volk beschrijven en verklaren
- de eigen volksgewoonten beschrijven en een mening geven
- typische gerechten beschrijven en een mening geven
- waarden vergelijken in tijd en ruimte, en een mening daarover geven
- de bedoeling van een feest, een gebeurtenis ... verwoorden
- vertellen waar hij graag zou wonen en waarom

Sociale communicatie op het werk (nr 13)

- een afspraak met een collega maken, weigeren of afzeggen
- regels en instructies voor een collega formuleren
- zijn waardering uiten over een bepaalde prestatie
- een protestactie voorbereiden met een aantal gelijkgezinde collega's
- andere collega's tot een standpunt of tot actie overhalen
- gevoelens t.o.v. een persoon beschrijven (sympathie, antipathie ...)
- een sollicitatiegesprek voeren

4.3 Taalsysteem

De aanpak van de grammatica heeft grondige wijzigingen ondergaan sinds de opkomst van de communicatieve aanpak: grammatica wordt niet langer beschouwd als een doel op zich, maar als een middel om efficiënter te kunnen communiceren. Daaruit volgt dat je kennis en gebruik van de metataal tot het strikte minimum beperkt.

De lijst van grammaticale elementen die hierna wordt opgesomd, is *minimaal maar zeker niet limitatief*: een communicatieve aanpak vooronderstelt uiteraard dat je op de praktische noden van de cursist ingaat.³

Het spreekt evenwel voor zich dat een herhaling, eventueel met uitdieping, van bepaalde aspecten die in richtgraad 1 en in de modules 2.1 en 2.2 aan bod kwamen, nodig zal zijn. Een cyclische aanpak is immers nodig, wil je de cursist niet alleen inzicht geven in het taalsysteem, maar hem ook trainen in het toepassen ervan.

Wanneer een element van het taalsysteem *expliciet* vermeld wordt in richtgraad 2.3 houdt dit in dat dit element in richtgraad 2.3 wordt behandeld en geëvalueerd.

Wanneer een element van het taalsysteem *niet expliciet* vermeld wordt in richtgraad 2.3 sluit dit niet uit dat dit element toch in richtgraad 2.3 kan aan bod komen hetzij als herhaling van richtgraad 2.2, hetzij als voorbereiding op richtgraad 2.4. In dit geval dient dit element niet te worden geëvalueerd in richtgraad 2.3.

4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling

Verbos :

- systematische herhaling van alle tijden en wijzen van richtgraad 1, 2.1 en 2.2
- imperfecto de subjuntivo

Pronombres relativos

4.3.2 Syntaxis

- het gebruik van de wijze na een uitdrukking van wens
- contrastief gebruik van de verleden tijden
- contrastief gebruik van ser en estar
- de meest gebruikte “perífrasis verbales” met gerundio en infinitivo
- het gebruik van de voorzetsels
- de “pasiva refleja”
- de “impersonalidad”
- de overeenkomst van de tijden
- de indirecte rede met hoofdwerkwoord in de tegenwoordige tijd
- de vertaling van *worden* als koppelwerkwoord.

³ Het is de bedoeling dat de cursist alle grammaticale aspecten beheerst wanneer hij de laatste module van richtgraad 2 beëindigt. In richtgraad 3 en 4 komt de grammatica immers enkel occasioneel en functioneel aan bod, dit wil zeggen, volgens de concrete behoeften van de cursist.

4.4 Taalregisters

De taalgebruiker moet zijn taal aanpassen aan de context én zijn communicatieve intentie.

In richtgraad 1 kunnen de cursisten het onderscheid maken tussen formeel en informeel taalgebruik, vooral de vorm van *Usted* versus *tú*. In richtgraad 2 breid je dit aspect uit tot formeel/informeel taalgebruik, met dien verstande dat het *castellano* zoals gedefinieerd door de *Real Academia de la Lengua Española* de gehanteerde standaardtaal blijft.

Maak de cursisten eveneens gevoelig voor spreektaal, zij het op receptief niveau: schuttingstaal wordt begrepen maar niet gebruikt. Informeel taalgebruik door niet-Spaanstalige in het bijzijn van een Spaanstalige kan als misplaatst worden ervaren.

Bij dit alles streef je naar een zekere progressie binnen de modulus van richtgraad 2.

4.5 Uitspraak en intonatie

In richtgraad 2 verfijnt de cursist de uitspraak en intonatie opgebouwd in richtgraad 1 om geleidelijk aan die van een moedertaalspreker te benaderen. Het streven naar accuraatheid mag de spontane communicatie echter niet in de weg staan.

Taal is in de eerste plaats *klank*. Een taal leren is dus aandachtig (leren) luisteren en de *klanken zo nauwkeurig mogelijk trachten na te bootsen* om op die manier een correcte uitspraak te verwerven. De taal van de lesgever en het gebruikte auditief materiaal moeten van goede kwaliteit zijn, aangezien de cursist ze zal imiteren. Als lesgever hanteer je vooral een zo natuurlijk mogelijke spreekstijl.

In richtgraad 2 blijft bovendien de constante zorg voor *de juiste beklemtoning van de woorden* enorm belangrijk. Cursisten kunnen bij het luidop lezen de verschillende grafische accenten interpreteren en correct toepassen op de uitspraak.

Ook de *intonatie* en het *ritme van de zin* verdienen onze voortdurende aandacht. Het is nuttig cursisten diverse intonatiepatronen te leren interpreteren en imiteren, omdat dit hun communicatievaardigheid zal bevorderen.

Drijf het *spreektempo* op, zodat de communicatie steeds efficiënter verloopt en de cursist een natuurlijk spreekritme benadert. In dit opzicht beoogt een regelmatige en systematische training in luistervaardigheid de cursisten te laten wennen aan het debiet van de autochtone taalgebruiker. Maak dus zoveel mogelijk gebruik van authentieke audio(visuele) documenten.

Vanaf module 2.1 is het raadzaam de cursisten meer en meer te confronteren met de bestaande uitspraakverschillen. Hierbij denken we niet alleen aan *regionale verschillen in Spanje* zelf, maar ook aan de *varianten in de verschillende landen van Latijns-Amerika*. Uiteraard is het enkel de bedoeling de cursisten op receptief niveau met al deze uitspraakvarianten vertrouwd te maken. De uitspraak van het *castellano* blijft dus de te hanteren norm.

De volgende aspecten kunnen aan bod komen, naargelang de concrete behoeften van de cursist:

- el alfabeto
- el acento de intensidad
- el diptongo y el triptongo (estudiáis, Uruguay)
- las vocales
- la r-inicial, la rr
- las consonantes c, g, j, ch, ll, ñ, b, v, x, y, z
- la distinción 'gue' / 'güe'
- la entonación del grupo fónico

4.6 Socioculturele aspecten

Socioculturele vaardigheid is die vaardigheid om (non-)verbale communicatie, zowel receptief als productief, op de socioculturele leefwereld van de gesprekspartner in de doeltaal af te stemmen. De vreemdetaalgebruiker moet zich niet enkel vanuit een talig perspectief maar ook vanuit een cultureel oogpunt adequaat uitdrukken, opdat de communicatie succesvol zou verlopen en niet zou stranden op culturele misverstanden. Hiervoor beschikt hij over interculturele *kennis, vaardigheden en houdingen*.

- Een intercultureel competente vreemdetaalspreker heeft een *voldoende kennis van de socioculturele leefwereld (bijv. feitenkennis met betrekking tot kunst, cultuur, politiek en geschiedenis, maar ook sociale conventies en gebruiken)* van het eigen land én van de landen en gemeenschappen waarvan hij de vreemde taal en cultuur leert.
- De intercultureel competente taalgebruiker heeft bovendien ook *inzicht in de verschillen tussen de eigen (communicatie)cultuur en die van de gesprekspartner*. Hij ontwikkelt de *vaardigheid* om met deze verschillen bij het communiceren om te gaan en om zich uit te drukken op een voor de doeltaalgemeenschap aanvaardbare manier. Zijn alertheid voor de culturele verschillen en interpretaties vertaalt zich in een *respectvolle en open houding* voor alle culturen.

Ondersteunende kennis en vaardigheden

Het is nuttig in richtgraad 2 in te gaan op de belangrijke *socioculturele gebruiken en conventies* van Spanje en de Latijns-Amerikaanse landen op hun *weerslag op de schriftelijke en mondelinge communicatie*.

In 4.6.1 en 4.6.2 vind je een facultatieve van aandachtspunten die behandeld kunnen worden. Ze sluiten aan bij de 13 contexten (zie 4.1) en bij de contextspecifieke taalhandelingen (zoals opgesomd in 4.2.2) die aan bod komen in de 4 modules van richtgraad 2. Je kunt deze lijst uiteraard naar eigen goeddunken en overeenkomstig de doelstellingen van de opleiding aanvullen of inkorten.

De cursist is zich steeds meer bewust van de socioculturele conventies die bepalend zijn voor het gebruik van de taalhandelingen (zoals vermeld in 4.2) én hij kan deze adequaat toepassen. Welke mogelijkheden biedt het taalsysteem van de doeltaal om een bepaalde taalhandeling uit te drukken en welke zijn de nuances tussen de verschillende mogelijkheden?

Wat betreft de non-verbale rituelen en communicatie is de cursist zich bewust van de verschillen met zijn eigen taal- en leefwereld, zodat hij de bedoeling van een Spaanstalige correct kan inschatten en zelf geen aanleiding geeft tot ongewenste interpretaties wanneer hij Spaans spreekt (zie voorbeelden in 4.6.2).

Bij mondelinge communicatie besteedt de cursist ook steeds meer aandacht aan cultureel getinte elementen van uitspraak (klanken, intonatie, stemhoogte, stemvolume, ritme...) die een weerslag hebben op de betekenis van een taaluiting.

De cursist weet dat bepaalde woorden en begrippen een andere conceptuele draagwijdte kunnen hebben dan in de eigen taal (bijv. *la familia*) en dat bepaalde woorden een realiteit vertolken eigen aan Spanje of een ander Latijns-Amerikaans land (bijv. *la movida*).

Verder kun je de cursist attent maken op de verschillende betekenissen van éénzelfde woord of begrip in de verschillende Spaantalige landen (bijv. *la tortilla*) of op woorden eigen aan een bepaald Spaanstalig land (bijv. *aeromozo*).

Ten slotte leert de cursist, zowel receptief als productief, communicatiestrategieën in te schakelen om eventuele communicatiestoringen op te lossen. Zo zal hij/zij bij interactieve mondelinge communicatie oog hebben voor (non-)verbale feedback van de gesprekspartner en daar adequaat op reageren door bijv. de boodschap te verduidelijken of te nuanceren.

4.6.1 Socioculturele conventies

1. Contacten met officiële instanties

- de gebruiken in de omgang met de officiële instanties
- ...

2. Leefomstandigheden

- de levensstandaard in het land of de regio
- de verschillen tussen bepaalde regio's
- het belang dat Spaanstaligen aan huisvesting hechten
- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. leefmilieu
- ...

3. Afspraken en regelingen

- gebruikelijke tijdstippen om te ten, te werken uit te gaan
- ingrediënten voor een alledaagse maaltijd
- drinkgewoonten
- typische gerechten en dranken

Volgende aspecten van afspraken i.v.m. sociale omgang hebben betrekking op alle communicatiecontexten :

- stiptheid (al dan niet te laat komen)
- manier van begroeten (zie ook onder het volgend punt)
- het al dan niet aanbieden van geschenk of attentie
- 'dress code'
- al dan niet aanbieden van drankjes en/of maaltijden
- het al dan niet commentaar geven op de maaltijd, de woonst...

- hoe lang de gasten worden verondersteld te blijven en hoe ze afscheid moeten nemen.
- ...

4. Consumptie

- typische levensmiddelen
- mode
- ...

5. Openbaar en privé-vervoer

- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. het verkeer
- ...

6. Voorlichtingsdiensten

- de actualiteit
- ...

7. Vrije tijd

- de belangrijkste feestdagen
- kunst en cultuur
- typische gewoonten i.v.m. vrije tijd (hobby's, sport ...)
- ...

8. Nutsvoorzieningen

9. Ruimtelijke oriëntering

- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. tradities
- aspecten van land en volk
- ...

10. Onthaal

- de gezins- en familierelaties
- man-vrouwrelaties
- formele en informele gebruiken bij sociale contacten
- ...

11. Gezondheidsvoorzieningen

- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. gezondheid
- ...

12. Klimaat

13. Sociale communicatie op het werk

- formele en informele gebruiken in de werksituatie
- waardeschalen, waardeoordelen en attitudes i.v.m. sociale status
- gebruiken i.v.m. aanvaarden en weigeren
- ...

4.6.2 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie verdient de nodige aandacht in richtgraad 2. Aangezien een foutieve interpretatie van non-verbaal gedrag bij alle gesprekspartners tot misverstanden en wrijvingen kan leiden, is het van belang de cursist op deze interculturele verschillen te wijzen. Hij moet dus leren de bedoeling van een Spaanstalige correct in te schatten en zelf geen aanleiding geeft tot ongewenste interpretaties. Hij zal ook oog hebben voor de non-verbale feedback van de gesprekspartner.

In richtgraad 2 gaat de aandacht naar aspecten van non-verbale communicatie zowel in Spanje als in Latijns-Amerika.

Volgende aspecten kunnen in aanmerking komen :

- elkaar de hand schudden
- iemand (niet) aanraken
- iemand (niet) omhelzen of (g)een zoen geven
- gebaren maken met de ledematen
- al dan niet oogcontact aanhouden
- ...

5 Methodologische wenken

Communicatief vaardigheidsonderwijs is de uiteindelijke doelstelling van het taalonderwijs. De fundamentele opdracht van de leraar bestaat er dan ook in om zijn cursisten productief en receptief taalvaardig te maken en hen te begeleiden bij hun groei naar talige autonomie en bekwaamheid om zelfstandig te leren.

Binnen dat proces van vaardigheidsverwerving moeten de noodzakelijke bouwstenen voor communicatie zoals woordenschatkennis, beheersing van het taalsysteem, socioculturele competentie en tekstcompetentie hun geëigende, functionele plaats krijgen.

De didactische implicaties van deze oriëntering zijn dan ook *cursistgerichtheid*, *strategie-ontwikkeling*, de *verwerving van metacognitie* (de reflectie over het eigen leerproces) als voorwaarde voor strategisch handelen, *taakgericht onderwijs* en de *holistische benadering van taal* (taal als geheel).

Deze implicaties zijn hieronder als wenken vertaald. Ze hebben in de onderwijspraktijk hun bruikbaarheid bewezen en zijn in de vakliteratuur gerapporteerd. Ze kunnen een aanvulling of een verfijning zijn van je eigen onderwijs en voor variatie in je werkvormen zorgen.

Uiteraard zul je vaststellen dat sommige wenken en voorbeelden niet toepasbaar zijn voor elke taal of elke richtgraad.

Voor het onderwijs in talen die weinig of geen verwantschap vertonen met de talen die de cursisten actief beheersen of waarmee ze receptief vertrouwd zijn, zullen geëigende didactieken nodig zijn. Ook in die gevallen blijft het oorspronkelijke uitgangspunt, namelijk de ontwikkeling van de communicatievaardigheid, onverkort gelden.

De hieronder volgende didactische wenken zijn geen concrete recepten, wel stimulansen om de aangereikte aanzetten verder te exploreren.

Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vier vaardigheden.

Zeker in de beginfase van de taalopleiding is het belangrijk om veel aandacht te besteden aan de training van elke vaardigheid.

Goed leren luisteren helpt niet alleen een goede uitspraak te verwerven, het ondersteunt ook de ontwikkeling van de andere vaardigheden. Bovendien kan het geoefend worden zonder te hoeven spreken, lezen of schrijven in de vreemde taal.

In de beginfase is het moeilijk om uit te gaan van volledig authentiek taalmateriaal: gesproken taal lijkt dikwijls ongestructureerd en chaotisch. Authentieke teksten op beginnersniveau zijn wel bruikbaar als ze kort en eenvoudig zijn, en als er een goede contextuele ondersteuning is, bijvoorbeeld in de vorm van illustraties of toelichtingen vooraf.

Luisteropdrachten kunnen extensief en intensief luisteren betreffen. Bij het eerste gaat het om een globaal begrip (bijv. luisteren naar een verhaaltje). Bij het tweede richten de cursisten zich meer op specifieke informatie (bijv. luisteren naar een mededeling op het perron).

Goed kunnen lezen ondersteunt en ontwikkelt de andere vaardigheden, speelt een rol bij het verwerven en consolideren van woordenschat, morfologie en syntactische structuren, en introduceert de cursisten in een andere cultuur en samenleving.

Ook hier kun je een onderscheid maken tussen extensieve en intensieve leesvaardigheid.

Oefenopdrachten kun je het beste toesnijden op het inoefenen van de leesstrategieën die een goed lezer hanteert: de verhaallijn zoeken, de inhoud van een volgend tekstgedeelte voorspellen, de betekenis van onbekende woorden uit de context proberen afleiden, logische verbanden binnen een tekst opsporen.

De beste benadering van de *spreekvaardigheidstraining* is de directe exploitatie. Daarmee is bedoeld de systematische inoefening van het productief mondeling taalgebruik vanaf het begin van de opleiding: verworven kennis van woordenschat, grammatica en taalfuncties worden zo snel mogelijk toegepast in communicatieve situaties. Deze benadering komt overigens tegemoet aan de verwachtingen van de cursisten om op korte termijn iets te doen met wat ze leren, ook al zijn hun talige middelen nog beperkt.

Waar die talige middelen tekortschieten, kun je de cursisten helpen om compensatiestrategieën te ontwikkelen (verzoeken om iets te herhalen of om langzamer te spreken, parafraseren enz.). Vanzelfsprekend streef je ernaar dat alle communicatie met en onder de cursisten in de doeltaal verloopt.

Schrijven in de vreemde taal heeft verschillende functies. Het bevordert het verwervingsproces van nieuwe taalelementen : het opschrijven van die elementen in de beginfase van de opleiding kan ervoor zorgen dat ze beter beklijven. Daarnaast ondersteunt het de andere vaardigheden: wie in een transcriptie van een mondeling aangeboden tekst ontbrekende elementen moet invullen, zal effectief leren luisteren. Ten slotte bereidt het de cursisten voor op adequaat functioneren in een maatschappelijke, vreemdtalige context (een informatieve brief schrijven, reageren op advertenties, formulieren invullen enz.).

In de communicatieve benadering ligt het accent uiteraard op de noodzaak om de vaardigheden zo systematisch mogelijk in elkaar te laten schuiven, precies zoals dat in reële taalgebruikssituaties het geval is. Wel kunnen ze bij de evaluatie gescheiden worden om redenen van diagnostische en remediërende aard.

Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis

Communicatieve competentie vooronderstelt in de eerste plaats *taalcompetentie*; woordenschatbeheersing en kennis van het taalsysteem zijn er essentiële bouwstenen van.

Onderzoeksmatig is gebleken dat leerders nieuwe woordenschat het best integreren en onthouden als het onderwijs erin goed georganiseerd is en strategisch wordt aangepakt.

Het doel van de woordenschatlessen is dan ook om de *strategieën* voor het begrijpen van teksten en voor het memoriseren van nieuwe woorden bij de cursisten te ontwikkelen.

Cursisten moeten beseffen dat het niet nodig is om alle woorden in een tekst te kennen om die tekst ook globaal te verstaan. Elke tekst bevat een aantal elementen die kunnen helpen de betekenis van onbekende woorden te ontsluiten. Train dus je cursisten in het afleiden van woordbetekenissen uit de context en leer hen te letten op de functie van bijv. intonatie, punctuatie en morfologie (stam, voor- en achtervoegsels).

Om woorden te memoriseren, is het aanbieden van (vertaalde) lijsten van geïsoleerde woorden zonder context weinig productief. Volgens veel taalverwervingsstrategieën wordt woordenschat in ons lange-termijngeheugen opgeslagen, niet zozeer als geïsoleerde morfemen, maar vooral als samenhangende stukken. Als leraar kun je daarop inspelen door, vanaf de start van de opleiding, nieuwe woordenschat als *lexicale eenheden* aan te bieden.

Je kunt daarbij uitgaan van woordassociaties (winter-koude), synoniemen (huis, woning), antoniemen (geslaagd-gezakt) connotaties (man-heer), hiërarchische reeksen (flatgebouw, appartement, zitkamer, bankstel).

Train je cursisten ook in het hanteren van spreekwoorden, idiomatische uitdrukkingen, woordverbindingen (bijv. een oordeel uitspreken, een beslissing nemen), alternatieven voor connectoren (bijv. dit heeft tot gevolg naast bijgevolg) en lexicale uitdrukkingen (bijv. voor zover ik weet, als ik jou was).

Het memorisatieproces zal bevorderd worden als de nieuwe woordenschat goed gedoseerd is – overschat het assimilatievermogen van de cursist niet – en als de woordenschatoefeningen zoveel mogelijk een beroep doen op de zelfwerkzaamheid van de cursist.

De communicatieve benadering gaat ervan uit dat een leerder het taalsysteem (grammatica, morfologie en syntaxis) leert beheersen door op een zo natuurlijk mogelijke manier in die taal te communiceren. Op basis van de – grotendeels onbewuste – verwerking van het taalmateriaal in begrijpelijke en toegankelijke teksten zal de leerder zelf de relevante onderliggende regels en structuren leren identificeren, assimileren en automatiseren.

Dit betekent echter niet dat *expliciete instructie* a priori te vermijden is. Bij de impliciete taalverwerving zal ze immers een belangrijke ondersteunende rol spelen. Vertrek daarbij systematisch vanuit de betekenis (de communicatieve intentie die de cursist moet realiseren) en reik, vandaaruit, de elementen van het taalsysteem aan die daarvoor nodig zijn.

Het spreekt vanzelf dat je het aanbod van nieuwe elementen van het taalsysteem goed doseert en plant. Aangezien taalverwerving cyclisch verloopt, diep je een bepaald grammaticaal aspect in de hogere cursusjaren verder uit. Op die manier leren de cursisten complexere realisatievormen geleidelijkaan beheersen.

Het is aan te bevelen om bij lexicale en grammaticale fouten niet onmiddellijk in te grijpen, want dan ondermijnt je het zelfvertrouwen en de spreekdurf van je cursisten. Zeker in de beginfase van de opleiding is vlotheid in tekstproductie minstens zo belangrijk als accuraatheid en zal je voorlopig een zekere “*tussentaal*” moeten aanvaarden. Op elk moment van zijn leerproces beschikt de leerder immers over een zelf opgebouwd tussentaalsysteem, waarmee hij uitingen in een vreemde taal kan begrijpen en zelf produceren. Naarmate het leerproces vordert en de leerder steeds

meer met (complexere) authentieke teksten wordt geconfronteerd, zal die tussentaal vrijwel automatisch dichterbij de standaardtaal aansluiten.

Parallel met de aandacht voor de zinsgrammatica – die tegen het einde van richtgraad 2 in voldoende mate verworven moet zijn – dient ook de *tekstgrammatica* aan bod te komen. Daarin zijn aspecten aan de orde zoals de markering van de tekstgeleding, perspectiefkeuze (zendersperspectief versus ontvangersperspectief), stijldimensies en bouwplannen voor diverse mondelinge en schriftelijke tekstsoorten.

Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

Cursisten evolueren van het niveau waarop ze de doeltaal hanteren om te overleven, tot het niveau van zelfredzame, competente taalgebruikers. Om de cursisten zo efficiënt mogelijk tot *talige autonomie* te brengen, moet je ze in toenemende mate de gelegenheid geven om zelfstandig te leren. Als ze dat stadium bereikt hebben, zullen ze, na beëindiging van de opleiding, in staat zijn tot zelfverantwoordelijk leren (in het perspectief van levenslang leren).

De overgang van sterk leraargestuurd leren naar zelfstandig leren waarbij je als leraar veeleer als begeleider optreedt, verloopt uiteraard geleidelijk.

Uitgaande van de duidelijke relatie tussen actief leren en communicatief taalonderwijs moeten de cursisten in toenemende mate verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces krijgen en uitgenodigd worden om daarover te reflecteren.

Cursisten kunnen hun eigen leerproces ontwikkelen als ze bijvoorbeeld met probleemoplossingstrategieën leren omgaan, bronnen voor informatie vinden leren consulteren, diagnostische toetsen voor zelfevaluatie leren hanteren.

Cursisten kunnen hun leerstrategieën optimaliseren en eventueel bijsturen als ze geleerd hebben te reflecteren over de kwaliteit van het gerealiseerde taalproduct en over het totstandkomingsproces. Om die *metacognitie* te bevorderen, kun je de cursisten vragen om in samenwerking met anderen een taak uit te voeren, te overleggen over de aangewezen aanpak, die aanpak voor de anderen toe te lichten en die te laten evalueren, een checklist te hanteren voor de revisie van de uitgevoerde opdracht.

Als leraar moet je het verwerven van kennis, vaardigheden en leerstrategieën door je cursisten *begeleiden* en *remediëren* door gepaste vormen van hulp en ondersteuning. Je sturing zal groot moeten zijn zolang de cursisten niet in staat zijn om hun eigen leerproces te beheren, te evalueren en te corrigeren. Ze zal verminderen naarmate de cursisten zichzelf metacognitief in de hand hebben: ze kunnen het eigen leerproces dan steeds effectiever sturen, zowel in bekende (les)situaties als in nieuwe (transfer). In dat stadium stel je je op als begeleider, die ervoor zorgt dat het bewustmakingsproces bij de cursisten zo goed mogelijk verloopt. Je rol is dan hoofdzakelijk initiërend, motiverend en begeleidend.

Als begeleider moet je er ook rekening mee houden dat niet alle cursisten op dezelfde manier leren. Vrijwel elke cursist heeft een eigen *leerstijl*. Het is de unieke weg die elk individu volgt om informatie te verzamelen en te verwerken, de eigen manier om een leertaak aan te pakken. Leerstijlinformatie kun je verkrijgen door de cursisten

naar hun voorkeur te vragen in verband met o.a. informatieverwerking, cognitieve verwerking, leeromgeving en verwachtingen.
Als je met die leerstijlinformatie rekening houdt, werk je nog meer cursistgericht.

Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving

Leerpsychologisch wordt aangenomen dat een leerder vooral leert door te handelen. Hij construeert zelf zijn kennis op grond van opgedane ervaringen en leert uit sociale interactie met anderen.

Taakgericht onderwijs is hiervoor aangewezen : door een taak uit te voeren, analyseert de leerder gaandeweg de code of structuur van de taal en leert hij die in wisselende taalgebruikssituaties toe te passen (transfer).

Binnen de taakgerichte benadering verschuift het onderwijsperspectief van het aanbieden van leerstof door de leraar naar het zelfontdekkend leren door de cursisten. Bij het uitvoeren van de diverse taakonderdelen zullen de cursisten diverse vaardigheden ontwikkelen : een probleem identificeren en ontleden, informatie uit diverse bronnen verzamelen, orde en structuur in de informatie aanbrengen, een resultaat voorstellen en verantwoorden, reflecteren over de gevolgde werkwijze en die eventueel voor een volgende opdracht bijstellen. Al deze vaardigheden zijn onmisbaar voor de ontwikkeling van het eigen leerproces.

Deze aanpak biedt de mogelijkheid om de heterogeniteit binnen de cursistengroep tot haar recht te laten komen. De cursisten leren vanuit hun eigen referentiekader ervaringen, kennis en vaardigheden met elkaar te delen. Ze leren samen problemen bij de taakuitvoering op te lossen (coöperatief leren) en ontwikkelen leerautonomie.

De opdrachten moeten qua strekking, materiaal, activiteiten en interactie zoveel mogelijk beantwoorden aan de individuele leerbehoeften en de leerstijl van de cursisten.

De cursistgerichtheid van het taakonderwijs vooronderstelt de aanwezigheid van een *krachtige leeromgeving*. Die kan je als leraar creëren door motiverende, uitdagende en realistische taken op te leggen, de cursisten te vragen om de uitvoering ervan zelf te organiseren, hun de gelegenheid geven om zelfontdekkend en probleemoplossend bezig te zijn, authentieke documenten en bronnen als hulpmiddelen voor de taakuitvoering ter beschikking te stellen, de cursisten te wijzen op de mogelijkheden van het Internet voor opzoekwerk.

Wees bereid om van je collega's te leren

Didactische competentie komt niemand aangewaaid. Wel kan je ze ontwikkelen door te zorgen voor optimale randvoorwaarden, over je eigen didactisch handelen te reflecteren en dat desgevallend bij te sturen.

Geregeld contact met je collega's binnen het *vakoverleg* kan hierbij een cruciale en stimulerende rol spelen. Dat vakoverleg kan op de volgende aandachtspunten slaan.

Geschikt lesmateriaal is uiteraard een belangrijke randvoorwaarde voor effectieve taalverwerving. Voor vele beginnende leraren is de taalmethode (het handboek) het centrale didactische instrument. Daardoor oefent ze een sterke sturing uit op de onderwijspraktijk en het onderwijsleerproces. Aangezien het onderwijs echter op de

realisatie van de decretaal vastgelegde eindtermen toegesneden moet worden, is het zaak om de inhoud van de methode daaraan te toetsen.

Ervaringsuitwisseling met collega's kan je helpen om uit het aanbod op de educatieve markt een afgewogen keuze te maken.

Vermoedelijk zal aanvullend lesmateriaal onontbeerlijk zijn. Dat is zeker het geval voor de opleidingen op het niveau van richtgraad 3 en 4. Het ligt dan ook voor de hand om binnen het vakoverleg met collega's afspraken over cursusontwikkeling te maken.

Om een *krachtige leeromgeving* te creëren, zijn o.a. de volgende vragen aan de orde :
Welke didactische apparatuur is er nodig ? Welke interactieve multimedia zijn aangewezen ? Welke taken zijn geschikt voor zelfontdekkend leren ? Hoe zorgen we ervoor dat elke cursist zelf zijn eigen 'beste' leerstijl ontwikkelt ?

Een afsluitende wenk : toets je eigen onderwijsstijl aan die van je collega's. De perceptie van leraren over lesgeven die ze vanuit hun eigen schooltijd hebben opgebouwd, bepaalt in ruime mate hun eigen onderwijsgedrag als ze voor een klas staan. Dit kan leiden tot eenzijdig lesgeven. Daarom zou er ruimte moeten zijn voor *intervisie* : observatie van elkaars didactisch handelen en de gedachtewisseling daarover kan in belangrijke mate bijdragen aan de verbetering van de eigen lespraktijk.

6 Evaluatie

Op het einde van elke module wordt nagegaan of de algemene doelstellingen en leerplandoelstellingen gerealiseerd zijn. In richtgraad 1 en 2 worden de vier vaardigheden geëvalueerd (luisteren, lezen, spreken, schrijven). In de mondelinge modules 3.1 en 4.1 worden enkel de luister- en spreekvaardigheid geëvalueerd. En in de schriftelijke modules 3.2. en 4.2 enkel de lees- en de schrijfvaardigheid.

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijk kader dat bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie⁴ kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn examenbeleid in een examenreglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

6.1 Visie

1.Functie van de evaluatie

Waarom evalueren? Evalueren heeft twee functies. Enerzijds laat het je toe om te bepalen of een cursist de leerplandoelstellingen behaald heeft. Deze summatieve criteriumevaluatie⁵ is dus gericht op *resultaatsbepaling*.

Anderzijds heeft evaluatie een *begeleidende* rol (formatieve evaluatie) en vormt het een basis voor het optimaliseren van het leerproces doordat de ingezamelde evaluatiegegevens informatie verstrekken over de sterke kanten en de tekortkomingen van de cursist én van het onderwijsproces.

Zo kan de cursist zijn leerproces bijsturen op voorwaarde dat de evaluatie gepaard gaat met *kwaliteitsvolle feed-back* en *remediëring*. In die zin is de evaluatie een inherent deel van leren en onderwijzen. De rapportering moet dan zowel kwantitatief als kwalitatief zijn. Je kan kwantitatief rapporteren door een cijfer te geven. De kwalitatieve rapportering kan bijvoorbeeld gebeuren via een analytische scorewijzer, een beschrijving van de resultaten en/of een gesprek.

Ook als leraar kun je het onderwijsproces bijsturen en inspelen op de resultaten van de evaluatie. Het is aangewezen dat je daarbij *differentieert* en rekening houdt met de individuele noden van je cursisten. Overeenkomstig de specifieke moeilijkheden die de cursist ondervindt bij een bepaalde vaardigheid kun je hiertoe verschillende opdrachten voorzien. Zo kan een cursist die moeilijkheden ondervindt bij het

⁴ Gespreide evaluatie betekent dat na een voldoende lange trainingsperiode een toets of examen kan volgen waarbij cursisten gequoteerd worden en dat de behaalde punten meetellen bij de eindevaluatie. Permanente evaluatie is een systematische en continue observatie, die resulteert in notities in een evaluatieschrift. Permanente evaluatie is bedoeld als aanvulling van gespreide evaluatie en/of het eindexamen.

⁵ Bij criteriumgerichte beoordeling worden de prestaties van de cursist afgewogen tegen vooraf bepaalde criteria en standaarden zoals de doelstellingen van een leerplan (en niet vergeleken met de prestaties van andere leerders van de groep). De cursist slaagt voor de betrokken richtgraad als zijn prestatie aan deze criteria en standaarden beantwoordt.

schrijven bijvoorbeeld extra schrijfp opdrachten uitvoeren en een cursist die problemen heeft bij het luisteren kan meer aan luistervaardigheid werken.

De evaluatie moet in ieder geval bijdragen tot het bevorderen van het leren en motiverend werken voor de cursist.

2. De evaluatie van communicatieve vaardigheden

Het moderne vreemdetalenonderwijs is communicatief-functioneel. Het evalueert de communicatieve vaardigheid van de cursist voor de betrokken richtgraad en stelt vast in welke mate hij in staat is zijn *communicatieve intentie* te realiseren door het mondeling of schriftelijk uitvoeren van bepaalde taalhandelingen (bijv. spreken : zijn gevoelens verwoorden ; schrijven : een memo schrijven ; luisteren : een televisieprogramma globaal begrijpen ; lezen : de essentiële informatie van een krantenartikel begrijpen), zoals vooropgesteld in de leerplandoelstellingen.

Om na te gaan of een cursist een communicatieve intentie kan realiseren, kun je hem *functionele, authentieke* en (voor hem) *relevante taakgerichte opdrachten* laten uitvoeren. Hiervoor moet hij immers rekening houden met alle componenten die de communicatieve vaardigheid bepalen. Om efficiënt te kunnen communiceren, volstaat het niet dat de cursist de ondersteunende kennis beheerst (woordenschat, uitspraak, spelling, morfologie, syntaxis enz.). Hij moet ook de *sociolinguïstische* en *discursieve aspecten* beheersen.

De sociolinguïstische vaardigheid heeft betrekking op het adequaat gebruik of begrip van taalfuncties, tekstconventies, toon, register en inhoud overeenkomstig de context waarin de communicatie zich afspeelt. De discursieve vaardigheid slaat dan weer op het beheersen van de kenmerken van verschillende tekstsoorten (conventies, structuur, lay-out). Beide deelvaardigheden (sociolinguïstische en discursieve) hebben een weerslag op het taalgebruik.

Een taakgerichte opdracht zal het je ook mogelijk maken om (indirect) de *strategische component* te evalueren.

De efficiënte taalgebruiker zal namelijk automatisch de gepaste *communicatiestrategieën* gebruiken waar dat nodig is. Hij zal bijvoorbeeld bij het lezen de betekenis van een onbekend woord afleiden uit de context en bij het schrijven een term omschrijven waarvoor hij het juiste woord niet kent of een woordenboek raadplegen indien dat kan.

Ook moet hij de nodige vaardigheden op het juiste moment inzetten. Hierbij doet hij een beroep op *cognitieve* (bijv. bij het lezen hypothesen maken op basis van de titel van een artikel) en *metacognitieve strategieën*⁶ (bijv. het leesdoel bepalen).

Als leraar evalueer je de communicatieve vaardigheid van de cursist reeds vanaf richtgraad 1 doorheen zo authentiek mogelijke communicatieve opdrachten. Ieder examen bevat minstens één communicatieve opdracht voor spreken, schrijven,

⁶ Een cognitieve strategie is een strategie die de taalgebruiker helpt bij het verwerven en verwerken van informatie. Een metacognitieve strategie heeft tot doel het verwerven en verwerken van informatie te reguleren of te managen.

luisteren en lezen. En ondersteunende kennis (morfosyntaxis, spelling, woordenschat enz.) beoordeel je zoveel mogelijk in betekenisvolle contexten.

Bij communicatieve opdrachten hoef je echter niet steeds alle componenten van de communicatieve vaardigheid (taalkundige, sociolinguïstische, discursieve, strategische) tegelijkertijd te beoordelen. Om pedagogische redenen en vereisten inherent aan de progressieve opbouw van kennis en vaardigheden kan je op bepaalde momenten in het curriculum één of meerdere *deelvaardigheden* beoordelen.

Ook kan je, overeenkomstig de doelstelling van de evaluatie, meer gewicht geven aan bepaalde vaardigheden dan aan andere. Een goede analytische scorewijzer bij de opdracht met relevante criteria en rubrieken die de te verwachten vaardigheid beschrijven helpt je om op een *betrouwbare, valide, haalbare* en *didactisch relevante* manier te evalueren (zie 6.2 Criteria).

Van richtgraad 1 naar richtgraad 4 worden de communicatieve opdrachten uiteraard *progressief moeilijker*. Die progressie kun je gedeeltelijk ingebouwen door de moeilijkheidsgraad van de taak (soort tekst, formeel of informeel taalgebruik, inhoud of onderwerp) te verhogen. Verder kun je de progressie ook realiseren door de lengte van de oefening (bijv. hoeveel regels moet de cursist schrijven of lezen). In hogere niveaus kun je bovendien bij productieve vaardigheden strenger quoteren op vormelijke correctheid zowel wat zinsbouw en grammatica als wat woordenschat betreft. De moeilijkheidsgraad wordt ten slotte ook opgedreven wanneer de vaardigheden geïntegreerd worden geëvalueerd d.w.z. dat er meer dan één vaardigheid vereist wordt bij het oplossen van de opdracht (bijv. luisteren en schrijven bij het notuleren van het verslag van een vergadering).

3. Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

Het wettelijk kader bepaalt dat er ten minste een examen is na elke module en na elk leerjaar. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden.

Gespreide evaluatie en *permanente evaluatie* zijn evaluatievormen die de begeleidende rol van het evalueren mogelijk maken. Maar je kunt leerprocessen natuurlijk ook begeleiden door tijdens de oefenfase de leeractiviteiten en de producten van de cursisten te observeren en bij te sturen waar nodig. Het is wél belangrijk dat je de cursist ook in de oefenfase over de evolutie van zijn kennis en vaardigheden informeert.

Door gespreid en/of permanent te evalueren, verhoog je in belangrijke mate de betrouwbaarheid van de eindbeoordeling ten eerste omdat je dan negatieve factoren, die toe te schrijven zijn aan subjectiviteit bij beoordelen, gedeeltelijk neutraliseert en verder omdat je de vraagstelling kan variëren en meerdere (deel)vaardigheden kan meten, zodat de cursisten extra kansen krijgen.

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie

Tijdens het leerproces wordt het leerrendement aanzienlijk verhoogd als je de cursist zoveel mogelijk bij de evaluatie betreft. Zelfevaluatie, peerevaluatie (de cursisten evalueren elkaar) en coöperatieve evaluatie (de cursisten evalueren samen met de leraar) kunnen hierbij een grote rol spelen.

Deze evaluatiemethoden verhogen niet alleen de betrokkenheid van de cursist bij zijn eigen leerproces, maar bieden, in combinatie met de evaluatie door de leraar, een rijker beeld van zijn leer- en ontwikkelingsvorderingen. Ook vormen ze een efficiënte basis voor procesbegeleiding. Ze helpen de cursist bij het ontwikkelen van inzicht in criteria voor goede talige producten (brief, uiteenzetting, conversatie) en voor efficiënte leerstrategieën. Ze dragen er bovendien toe bij dat hij inzicht krijgt in zijn eigen leerstijl en de nodige flexibiliteit ontwikkelt om deze te verbeteren. Deze methoden zijn dus fundamenteel bij het ontwikkelen van de leerautonomie van de cursist.

4. Evaluatie-instrumenten

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie, peerevaluatie en coöperatieve evaluatie kunnen gebeuren op basis van verschillende instrumenten.

Als leraar kun je *scorewijzers* en *evaluatielijsten* invullen of door de cursisten laten invullen over de kwaliteit van hun product en/of over de kwaliteit van het proces of de aanpak van de taak. Je kunt een stap verder gaan in het autonomiseringsproces door samen met de cursisten een scorewijzer of evaluatielijst op te stellen.

Ook *logboeken*, waarin de cursist zelf verslag geeft over zijn leervorderingen en specifieke aandachtspunten in zijn leerproces inventariseert, bieden heel wat mogelijkheden.

En het *portfolio* als instrument voor diagnose van de taalkennis en als ondersteuning van het leerproces heeft ook zijn nut bewezen.

De gegevens over de leer – en ontwikkelingsvorderingen van de cursist die je systematisch inzamelt op basis van scorewijzers, logboeken, portfolio's en gesprekken kunnen in aanmerking komen voor de summatieve evaluatie of eindbeoordeling.

5. Collegiaal overleg

Het is belangrijk om binnen een CVO een coherent vreemdetalenbeleid te voeren en binnen het lerarenteam tot een consensus over de evaluatiepraktijk te komen. Een eenduidig en transparant systeem komt de kwaliteit van het onderwijs ten goede.

6.2 Criteria

Een relevante evaluatie beantwoordt aan een aantal criteria. *Validiteit, betrouwbaarheid, transparantie, authenticiteit, didactische relevantie en haalbaarheid* zijn criteria die bijdragen tot de kwaliteit van de evaluatie.

1. Validiteit

De evaluatie is valide in de mate dat ze meet wat zij zich voorneemt te meten. Om valide te zijn moet de evaluatie aan volgende voorwaarden voldoen:

- de combinatie van taak en tekst moet geschikt zijn om de deelvaardigheid te meten die men wil meten ;
- de opgaven moeten representatief zijn voor de behandelde leerinhoud;
- ze moet een aanvaardbare moeilijkheidsgraad hebben;
- wat je evalueert, moet ook voldoende ingeoefend zijn.

2. Betrouwbaarheid

De evaluatie is betrouwbaar in de mate dat ze niet afhankelijk is van het moment van afname of correctie. Een hoge betrouwbaarheid verkrijgt je door:

- nauwkeurige, duidelijke, ondubbelzinnige vragen te stellen;
- te verbeteren op basis van een duidelijk correctiemodel of scorewijzer met puntenverdeling;
- relatief veel vragen te stellen;
- gevarieerde opdrachten en instructies aan te bieden die rekening houden met de verschillende leerstijlen;
- aan de cursist voldoende tijd te geven om de toets uit te voeren;
- veel evaluatiebeurten te voorzien.

3. Transparantie en voorspelbaarheid

De evaluatie moet transparant en voorspelbaar zijn. Ze mag dus voor de cursisten geen verrassingen inhouden. Daarom moet ze aan volgende voorwaarden voldoen:

- ze moet aansluiten bij de wijze van toetsen die de cursist gewoon is ;
- de cursist moet vooraf over de beoordelingscriteria geïnformeerd worden ;
- de cursist is precies op de hoogte van wat hij moet kunnen en kennen.

4. Authenticiteit

De evaluatie is authentiek als de uit te voeren opdrachten relevant zijn voor levensecht taalgebruik. Authentieke teksten, voor de tekstsoort relevante taken en functionele situaties dragen bij tot de authenticiteit van de evaluatie.

5. Didactische relevantie

De evaluatie is didactisch relevant als ze bijdraagt tot het leerproces. De cursist moet uit de beoordeling iets kunnen leren. Daarom is het essentieel feedback te geven aan de cursist:

- door een gecorrigeerde toets te bespreken en een foutenanalyse te maken: een goede toetsbespreking beperkt zich niet tot het geven van de juiste oplossingen maar leert de cursisten ook *waarom* een antwoord juist of fout is;
- door de cursist zijn examenkopij te laten inkijken en de toets klassikaal te bespreken.

6. Haalbaarheid.

Een toets is haalbaar als hij gemakkelijk te ontwikkelen, af te nemen, te corrigeren en te scoren is.

7 Bibliografie

Deze referentielijst is in twee grote luiken onderverdeeld. Het eerste luik bevat basiswerken van meer algemene aard. Het tweede deel vermeldt voor een specifieke taal bronnen die nuttig kunnen zijn voor lesgever en/of cursist. Het kan daarbij gaan om informatie op een papieren of op een elektronische drager.

Om de gebruiksvriendelijkheid te waarborgen, worden de werken niet vermeld in alfabetische volgorde maar per rubriek. De rubrieken stemmen ongeveer overeen met de rubrieken 1, 4, 5 en 6 van het leerplan, namelijk de situering, de leerinhouden, de methodologische wenken en de evaluatie.

7.1 Algemene didactische werken

Boekaerts, M. & P.R. Simons (1993) *Leren en instructie*. Assen: Van Gorcum.

Brown, H.D. (1994) *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall Regents.

Carter, R. & M. McCarthy (1988) *Vocabulary and Language Learning*. New York: Longman.

CLT (2002) *Leerplannen*. Leuven : Centrum voor Levende Talen. (CD-rom).

Commissie Talen Volwassenenonderwijs (2000) *Opleidingsprofielen Moderne Talen – Visietekst en modulaire organisatie*. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

Council of Europe (1996) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Framework of reference*. Strasbourg : Council of Europe.

Dijkman W. (1993) *Didactiek en lerende volwassenen – leren professionaliseren*, Leiden : Educatieve uitgeverij Spruyt, Van Mantgem & Does.

Fensham, P. e.a. (eds) (1995) *The Content of Science, a Constructivist Approach to its Teaching and Learning*. London: Falmer.

Fletcher, M. (2000) *Teaching for Success. The Brain-friendly Revolution in Action*. Kent : English Experience.

Geerligts, T. & T. Van Der Veen (1996) *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum.

Hoogeveen, P. & J. Winkels (1992) *Het didactisch werkvormenboek*. Assen: Dekker & van de Veght.

Hulstijn, J. e.a. (1995) *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor docenten*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

- Jonassen, D. e.a. (1999) *Learning with Technology: a Constructivist Perspective*. Upper Saddle River: Prentice Hall Inc.
- Kuiken, F. & I. Vedder (1995) *Grammatica opnieuw bekeken. Over de rol en aanpak van grammatica in tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kwakernaak, E. (1989) *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden : Alpha.
- Lowyck, J. (1995) *Onderwijskunde : een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nation, I. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Richards, J.C. and T.S. Rodgers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: C.U.P.
- Schouwenburg, H.C. & T. Groenewoud (1995) *Studievaardigheid en leerstijlen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schollaert, R. & K. Van Thienen (2000) *Gewikt en gewogen*. Leuven: Garant.
- Simons, P.R.J. & J.G.G. Zuylen (1995) *De didactiek van leren leren*. Tilburg: Mesoconsult.
- Standaert, R. & F. Troch (1998) *Leren en onderwijzen, beheersingsboek..* Leuven: Acco.
- Standaert, R. & F. Troch (1999) *Leren en onderwijzen, inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven: Acco.
- Tomic, W. & C. Span (eds) (1995) *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht: Lemma.
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.
- van der Veen, T. & J. van der Wel (1997) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Waystage 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Threshold 1990*. Cambridge: C.U.P.
- Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (2001) *Vantage*. Cambridge: C.U.P.
- Van Parreren, C.F. (1993) *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Rompaey, K. (1998) *Internet voor de moderne talenklas*. Leuven: Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor Didactiek' nr. 2.

Wallace, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.

Wallace, M.J. (1998) *Action Research for Language Trainers*. Cambridge: C.U.P.

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs.

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line.

edulex.vlaanderen.be

= omzendbrieven en wetgeving.

www.gemeenschapsonderwijs.be

= Gemeenschapsonderwijs.

www.ovsg.be

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap.

www.pov.be

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen.

www.vsko.be

= Vlaams Secretariaat Katholiek Onderwijs.

<http://culture.coe.fr/lang/index.html>

= Website met index van Europese acties in verband met talenonderwijs o.a het portfolio.

<http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.5html>

= Algemene website met voorbeelden van uitgewerkte portofolio's.

http://ond.vlaanderen.be/dvo/taalportfolio/tpf_vooraf.htm

= Website van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling waar de pilootversie van het taalportfolio voor volwassenen te vinden is.

7.2 Taalspecifieke werken

7.2.1 Algemene taalspecifieke werken

ALONSO, E. - ¿ *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo ?* - Madrid: Edelsa.

BOSSERS, B. - *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie, Handboek voor leerkrachten in de volwasseneducatie*/ B. Bossers, J. Hulstijn, R. Stumpel, Ch. Van Veen- Amsterdam, Meulenhoff Educatief., 1996

Dit standaardwerk bevat methodologische werken voor het onderwijs van alle moderne vreemde talen.

Carabela - Madrid: SGEL

Dit tijdschrift geeft een overzicht van de methodologie en technieken voor het aanleren van Spaans LE.

CASANOVA SEUMA, L. - *Internet para profesores de Español* - Madrid: Edelsa, 1998.

CASSANY, D - *Enseñar lengua*/ Daniel Cassany - Barcelona. Graó , 2000.

Colección estudios y recursos - Madrid : Edimumen, 1998.

Compilaties van diverse didactische artikels.

CORTÉS MORENO, M. - *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas.*/ Maximiano Cortés Moreno- Barcelona :Ediciones Octaedro, 2000

FERNÁNDEZ, Sonsoles (coordinadora) - *Tareas y proyectos en clase.*- Madrid: Edinumen ,2001

Forma 1,2 - Madrid: SGEL

Train the trainer.

Frecuencia/ Revista de didáctica ELE - Madrid: Edinumen.

GARCÍA NARANJO, J. - *Actividades lúdicas para la clase de español*/ Josefa García Naranjo/María Rosa Pimentel, Antonio Hierro Montosa - Madrid: SGEL.

GIOVANNINI, A - *Profesor en acción 1,2 y 3*/ A. Giovannini,E. Martín Peris, M. Rodriguez, T. Simon - Madrid, Edelsa ,1996.

GONZÁLEZ HERMOSO, A.- *Guía hispánica de internet.* - Madrid: Edelsa

Dit boek bevat 1 000 internetadressen ivm de Spaanssprekende wereld.

VEZ , J.M - *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras.*/ José Manuel Vez - Santa Fé Argentina :Homo Sapiens Ediciones, 2001.

7.2.2 Woordenschat

7.2.2.1 Verklarende woordenboeken

BUITRAGO, A. - *Diccionario de dichos y frases hechas*/Albado Buitrago Jiménez - Madrid: Espasa-Calpe, 2000.

CELA, C.J. - *Diccionario secreto*/ Camilo José Cela - Madrid: Alianza Editorial, 1974
Geeft populaire woorden die niet in de andere woordenboeken opgenomen zijn omwille van moraliserende criteria.

CLAVE - *Diccionario del uso del español actual* - Madrid: S.M , 1999

Een woordenboek met veel neologismen en vreemde woorden. Bij elke helder geformuleerde definitie wordt ook een voorbeeld gegeven.

Diccionario de español urgente - Madrid: Ediciones SM, 2000

Interessant voor de neologismen.

Diccionario enciclopédico Espasa Calpe - Madrid: Espasa Calpe.

De tegenhanger van de 'Petit Larousse Illustré'. Zowel een taalkundig als een encyclopedisch woordenboek.

GILI GAYA, S.- *Diccionario de sinónimos*/Samuel Gili Gaya - Barcelona

Geeft synoniemen in verklarende context, wat betere nuancering toelaat. Stipt ook taalniveaus aan.

Gran diccionario de la lengua española - Madrid: SGEL

Handig verklarend woordenboek in 1 deel. Geeft veel synoniemen en antoniemen.

Gran diccionario de uso del español actual - Madrid : SGEL, 2002

Gebaseerd op het corpus CUMBRE; Duidt de frequentie van de woorden aan.

LEÓN, V. - *Diccionario de argot español y lenguaje popular*/ Victor León - Madrid:

Alianza Editorial.

MOLINER, M. - *Diccionario de uso del español*/ María Moliner - Madrid: Gredos

Zeer uitgebreid en uitstekend verklarend woordenboek, 2 delen, het standaardwerk bij uitstek. Werd volledig herwerkt in 2002.

Pequeño Larousse Ilustrado - París: Ediciones Larousse, 9^a edición 2000

Verklarend woordenboek + mini-encyclopedie. De Spaanse versie van het bekende Franse woordenboek, maar meer op de Spaanstalige wereld gericht.

PLANETA - *Diccionario Planeta de la lengua española* - Barcelona: Planeta, 1992

Bevat uitstekende voorbeelden van woorden in hun context.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA - *Diccionario de la lengua española* - Madrid Es

Espasa ,22^a edición 2002

SECO, M. - *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. - Madrid: Es Espasa.

Een handig woordenboek gericht op het correct gebruik van het Spaans.

7.2.2.2 Vertalende woordenboeken

Larousse - *Dictionnaire moderne français-espagnol* - Paris

Goed vertalend woordenboek Frans-Spaans en Spaans-Frans.

STEEL, B. - *Diccionario de americanismos, ABC of Latin American Spanish* - Madrid: SGEL.

Spaans-Engels woordenboek dat niet alleen americanismos opneemt, maar ook termen die aan andere talen zijn ontleend en letterwoorden.

VAN DALE - *Handwoordenboek Nederlands - Spaans , Spaans- Nederlands* -

Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.

Het meest volledige en betrouwbaarse vertaalwoordenboek. Geeft ook Spaanse synoniemen.

VUYCK-BOSDRIESZ, Drs. J.B. et alii - *Wolters Sterwoordenboek Spaans-Nederlands /Nederlands-Spaans* - Groningen: Wolters-Noordhoff.

7.2.2.3. Lexicon

BUYSE, K. - *Vocabulario básico del español, Listas temáticas*/Kris Buysse, Nicole Delbecque -Leuven: Wolters Leuven, 1993.

GELABERT, M.J. - *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles Umbral, Intermedio y Avanzado*/ Herrera, Martinell E, Marinell F - Madrid : SGEL.

HEUPEL, C. - *Spaanse Woordenlijst* - Wolters-Noordhoff.

NAVARRO, J.M - *Thematische woordenschat Spaans*/ José María Navarro, Axel J. Navarro Ramil, Fernando G. Egos Repáraz - Amsterdam/Antwerpen: Intertaal ,2002.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA - *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* - Madrid: Es Espasa, 2002.

SÁNCHEZ LOBATO, J. - *Léxico fundamental del español*/J. Sánchez Lobato, B. Aguirre - Madrid: SGEL, 1998.

Rangschikt de woordenschat thematisch en bevat een reeks oefeningen.

7.2.3 Grammatica

ALARCOS, E. - *Gramática de la lengua española*/ Emilio Alarcos - Madrid: Es Espasa, 3a edición 2002.

Basisgrammatica Spaans - Utrecht: Coutinho, 9^{de} druk 2001
Een handig overzichtelijk handboek, contrastief opgebouwd.

BOSQUE, I.- *Gramática descriptiva de la lengua española*/ Ignacio Bosque, Violata Demonte - Madrid : Es Espasa
Zeer uitgebreid en gedetailleerd werk (3 volumes).

BRUYNE, J. DE - *Spaanse spraakkunst*/ Jacques De Bruyne - Antwerpen: De Sikkel, 3^{de} druk 1989
Een standaard handboek, volledig en met uitstekend lectuurmateriaal als illustratie van de grammaticale items.

GÓMEZ TORREGO, L. - *Gramática didáctica del español*/ Leonardo Gómez Torrego- Madrid: Ediciones SM, 1997
Descriptieve en normatieve grammatica met duidelijke uitleg, veel voorbeelden en oefeningen met oplossingen.

HALLEBEEK, J. - *Moderne Spaanse grammatica* /J. Hallebeek, A. Van Bommel,C. Van Esch - Wolters-Noordhoff.
Contrastieve benadering met het Nederlands. Bevat oefeningen.

MATTE BON, F- *gramática comunicativa del español*/Francisco Matte Bon- Madrid: Difusión, 3^a edición 1995
Van idee naar taal, het functioneren en het communicatieve gebruik (deel I).
Analyses van problemen waarmee de cursist vaak geconfronteerd wordt (deel II).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA - *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*/ Real Academia Española (comisión de gramática) - Madrid: Espasa-Calpe

última edición 2002

Het standaardwerk bij uitstek, enkel voor linguïsten.

SANCHEZ - *Gramática práctica de español para extranjeros* / Sanchez, Martín, Matilla - Madrid: SGEL

Vrij eenvoudig van opzet. Vergt wel een vrij grote kennis van het Spaans.

7.2.3.1 Deelaspecten van de grammatica.

CASTRO F. - *Uso de la gramática española* - Madrid: Edelsa, 1997

Deze driedelige cursus is een syllabus van de grammatica en bevat zeer veel oefeningen. Ideaal voor zelfstudie.

CORONADO, M.L - *Los pronombres personales* / María Luisa Coronado - Madrid: Edinumen, 1998.

El arte de conjugar en español - Paris, Hatier, Bescherelle.

GOMEZ TORREGO, L. - *Perífrasis verbales* / Leonardo Gómez Torrego - Arco/Libros S.A., 1988.

GOZALO, P. - *Los tiempos del pasado del indicativo* / Paula Gozalo - Madrid: Edinumen, 1997.

Gramática española aplicada - Leuven, Wolters Plantyn.

Spaanse grammatica in modules bestemd voor gevorderden. 3 Modules: ser/estar - la pasiva - los tiempos del pasado.

Problemas básicos del español - Madrid: SGEL.

RANEZ - FERNANDEZ, E. - *Uso de las preposiciones* - Madrid: SGEL.

VANDEN BULCKE, P. - *Teoría y práctica del verbo español* / Patricia Vanden Bulcke - Leuven: Acco, 1991.

7.2.3.2 Grammatica: oefenboeken.

FERNÁNDEZ, J - *Curso intensivo de español (nivel intermedio y superior)* / Jesús

Fernández, Rafael Fente, José Siles - Madrid. SGEL, 1998

Biedt oefeningen ivm grammaticale aspecten en lexicon.

GARCÍA SANTOS, J.F. - *Sintaxis del español* / Juan Felipe García Santos -

Salamanca: Universidad de Salamanca y Santillana, 1993

Deze cursus bevat naast grammaticale uitleg een schat aan grammaticale oefeningen.

Is zeer gestructureerd opgebouwd.

7.2.4 Uitspraak en intonatie

BARRUTIA, R. *Fonética y fonología españolas* / Barrutia, Schwegler A - New York: John Wiley & Sons, Inc.

BUYSSE, K. - *Uitspraak Spaans voor Nederlandstaligen* / Kris Buysse, J.M.Conejo - Leuven: Wolters Plantyn.

GONZÁLEZ, A. - *Fonética, entonación y ortografía* / A. González, C. Romero - Madrid Edelsa, 2002.

- GONZÁLEZ, A. - *Para pronunciar!*/A. González, C. Romero - Madrid Edelsa , 2002.
- POCH, D. - *Fonética para aprender español: Pronunciación!* Dolores Poch - Madrid: Edinumen, 1998.
- SÁNCHEZ, A. - *Manual práctico de corrección fonética del español!*Aquilino Sánchez, J. Antonio Matilla - Madrid : SGEL.
- SILES ARTÉS, J. - *Ejercicios prácticos de pronunciación de español!*José Siles Artés - Madrid: SGEL, 1994.

7.2.5 Socioculturele aspecten

- ADOLF S. - *Spanje achter de schermen* /Steven Adolf - Amsterdam, Rotterdam: Prometheus/NRC Handelsblad, 2002.
- ALBERT, M - *Hispanoamérica ayer y hoy!* María Ángeles Albert, Francisco Ardanaz. - Madrid SGEL, 2002.
- ALONSO, V. B. - *España, ayer y hoy: apuntes de lengua y civilización españolas!* Víctor Bellón Alonso, Eugenio Roncero Doña - Madrid: Edinumen, 1995.
- BAJO ÁLVAREZ, F. - *Historia de España* / Fe Bajo Álvarez, Julio Gil Pecharromán. - Madrid: SGEL, 1998.
- COLL, J. - *Diccionario de los gestos!* L. Coll, M.J. Gelabert, E. Martinell - Madrid: Edelsa.
- CORPAS, J. - *Un paseo por España y sus comunidades!*Jaime Corpas - Madrid: Difusión, 2000
Vídeo y guía didáctica.
- CORTÉS, M. - *Guía de usos y costumbres de España* /M. Cortés - Madrid: Edelsa, 2002.
- DENIS, M. - *Entrecruzar culturas!*M. Denis , M. Matas Pla - Brussel, De Boeck, 2000.
Een uitstekend werk met reproduceerbare fiches.
- DÍAZ GONZÁLEZ, S. - *Estructura del Estado Español!*Soledad Díaz González- Madrid: Flash, Editorial Acento ,1998.
- GIL GUERRA, C - *Nexos, actividades de cultura y civilización españolas!* Carmen Gil Guerra - Madrid SGEL.
- GONZÁLEZ BLASCO, P - *Jóvenes españoles 2000!*Pedro González Blasco - Madrid: Flash, Editorial Acento, 2000 .
- MEIL LANDWERLIN, G - *La población española!*Gerardo Meil Landwerlin - Madrid: Flash, Editorial Acento, 1999.
- MILLARES ,S. - *España en el siglo XX* - Madrid: Edinumen, 1998.
- MORA, C. - *España, ayer y hoy!* Carmen Mora - Madrid SGEL, 2002.
- Paseos, un viaje cultural por el mundo hispanol* varios autores - Madrid: Difusión, 2001
Vídeos y guías didácticas.

QUESADA, S. - *Curso de civilización española*/ Sebastián Quesada Marco - Madrid SGEL, 1998.

QUESADA, S. - *Imágenes de América Latina*/ Sebastián. Quesada Marco- Madrid: Edelsa, 2001.

RODRIGUEZ, J. M - *Historia del arte contemporáneo en España e Iberoamérica* - Madrid: Edinumen, 1998.

RONCERO, E - *España ayer y hoy, Apuntes de lengua y civilización españolas*/Eugenio Roncero - Madrid: Edinumen, 1995.

RUIZ DE OLABUÉNAGA, J. I. - *Inmigrantes*/José Ignacio Ruiz de Olabuénaga - Madrid: Flash, Editorial Acento, 2000.

SÁNCHEZ, G - *España ayer y hoy. Itinerario de Cultura y Civilización* - Madrid SGEL, 2000.

SERCU, L. - *Intercultureel vreemdetalenonderwijs, Cahiers voor Didactiek 5* - Deurne: Wolters-Plantyn, 1999.

TAMAMES, R. - *Imágenes de España*/ Ramón Tamames, Sebastián Quesada - Madrid: Edelsa , 2001.

VAN DOOREN, K. - *Spanje, handboek over land cultuur en bevolking* - Thoth, Bussem, 2000.

VANDENBERGHE, K. - *Temas de historia y civilización latinoamericanas*- Leuven: Wolters Plantyn.

VÁZQUEZ, G - *Historia de América Latina*/ Germán Vázquez, Nelson Martínez Díaz - Madrid SGEL, 1996.

7.2.6 De vier vaardigheden

ARNAL, C. - *Escribe en español* /Carmen Arnal, Araceli Ruiz de Garibay - Madrid: SGEL.

ARRIBAS, J. - *Preparación al Diploma básico de español lengua extranjera (D.B.E.)*/Arribas J., De Castro T.M. - Madrid : Edelsa.

BADÍA, D.- *Juegos de expresión oral y escrita*/ D. Badía, M. Vilá -Barcelona:Grao, 1996.

BORDÓN T. - *Al teléfono*/Teresa Bordón - Madrid: SM.

CASSANY, D.- *La cocina de la escritura* - Barcelona: Anagrama, 1993.

CESTERO, A.M - *Estudios de comunicación no verbal*/Ana María Cestero et alii - Madrid: Edinumen,1998.

DOMÍNGUEZ, P.- *Actividades comunicativas*/ P. Dominguez, P. Bazo, J. Herrera - Madrid: Edelsa.

GALVEZ, D. - *Preparación al diploma superior de español lengua extranjera (D.S.E.)*/ Dolores Gálvez, Natividad Gálvez, Teresa Infante, Isabel López, Amelia Montiel - Madrid :Edelsa.

GÓMEZ S. C. - *El punto en cuestión* - Amsterdam/Antwerpen:Intertaal, 1998.

GONZÁLEZ, T. - *Para jugar*/Teresa González - Madrid, SM,1994.

- HERNÁNDEZ, G. - *Aprendo a escribir 1. Describir y narrar* - Madrid:SGEL, 1998.
- HERVÁS, N - *Acuerdos/* Nuria Hervás, Mar Ozones, Manuela Rotstein - Madrid: Difusión, 2002.
- MIQUEL, L. - *Bueno, bonito, barato/* Lourdes Miquel, Neus Sans - Madrid: Difusión, 1991.
- MIQUEL, L. - *Como suena/* Lourdes Miquel, Neus Sans - Madrid: Difusión, 1991.
- MIQUEL, L. - *De dos en dos/* Lourdes Miquel, Neus Sans - Madrid: Difusión, 1991.
- MIQUEL, L. - *Venga a leer/colección de lecturas graduadas/* Lourdes Miquel, Neus Sans - Madrid: Difusión.
- PALENCIA, R. - *A la escucha, ELE/* Ramón Palencia - Madrid: SM,1995.
- PALENCIA, R. - *Te toca a tí. 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura españolas* - Dirección General de Cooperación Cultural.
- PALOMINA, M. A - *Dual* - Madrid: Edelsa
Vertrekkende van het dagelijks leven in Spanje en Latijns-Amerika worden 100 activiteiten ontwikkeld. Richt zich voornamelijk op spreekvaardigheid.
- PINILLA, R. - *¡Bien dicho! Ejercicios de expresión oral/* Raquel Pinilla, Rosanna Acquaroni - Madrid: SGEL, 2002.
- RODRÍGUEZ, M. - *Escucha y aprende/* María Rodríguez - Madrid: SGEL, 2002.
- ROMERO, C. - *Para comprender/* C. Romero, M. Sanchez - Madrid : Edelsa, 2002
Dit boek biedt een selectie van authentiek luistermateriaal over dagdagelijkse thema's.
- SÁNCHEZ, N. - *Las cuatro destrezas/*Nuria Sánchez - Madrid: SM, 1998.
- SILES ARTÉS, J. - *Curso de lectura, conversación y redacción/*José Siles Artés, Jesús Sánchez Maza - Madrid: SGEL, 1998.
- SILES ARTÉS, J. - *Historias para conversar/* José Siles Artés - Madrid: SGEL, 1999.
- VARELA ,S. - *Al habla ELE/* Soledad Varela - Madrid: SM, 1994.
- VARELA ,S. - *Línea a línea/* Soledad Varela, Juana Marín - Madrid: SM, 1996.

7.2.7 Evaluatie

- VAN PETEGEM, P - *Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatie* - P. Van Peteghem & J. Vanhoof - Mechelen: Wolters Plantyn, 2002
Dit theoretische werk beschrijft de criteria voor alternatieve evaluatie en haar instrumenten.

- EGUILUZ, J. - *¿Cómo evaluar la expresión escrita?/*Juan Eguluz, Clara de Vega - Madrid: Edinumen, 1998.

7.2.8 Handboeken

- BORREGO NIETO, J. - *Progresos, Curso intermedio de español/*Gómez Asencia J.J., Prieto de la Mozas E. - Salamanca: Universidad de Salamanca, 1991.

- Caminos 2* -Amsterdam/ Antwerpen: Intertaal, 1996.
Een communicatieve methode waarbij het taalmateriaal gepresenteerd wordt in zeer gevarieerde, deels authentieke teksten met een ruim aanbod aan oefeningen.
- CERROLAZA, M. - *Planeta 3,4*/Matilde Cerrolaza, Óscar Cerrolaza, Begoña Llovet - Madrid: Edelsa, 2000.
Een vierdelige cursus gericht op communicatie.
- CHAMORRO, M. - *Abanico*/ María Chamorro Guerrero y otros - Barcelona: Difusión, 1995.
Een handboek voor de gevorderde cursist met oog voor het vlot taalgebruik en de verder correctie en reflectie op het taalsysteem.
- DOMINGUEZ GONZÁLEZ, P. - *El español idiomático*/ Pablo Domínguez González, Marcial Morera Pérez, Gonzalo Ortega Ojeda - Barcelona : Editorial Ariel.
- EQUIPO PRAGMA - *Esto Funciona A/B*/ Ernesto Martín, Lourdes Miquel, Neus Sans, Terencio Simón, Marta Topolevski - Madrid: Edi 6, 1986
Een cursus die de nadruk legt op de communicatieve vaardigheid.
- Español 2, 3* - Universidad Autónoma de Barcelona/ Universidad de Salamanca - Madrid: Es Espasa, 2001.
Een multimedia methode.
- Español sin Fronteras 2, 3* - Madrid: SGEL, 2002
Een communicatieve methode met grammatica.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, N. - *Español 2000 (nivel medio y superior)*/ Nieves García Hernández, Jesús Sánchez Lobato - Madrid : SGEL, 1988.
Benadrukt de normatieve aspecten van het Spaans.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A. - *Uso de Internet en el aula* - Madrid: Edelsa
Een reeks van twaalf boekjes over verschillende culturele en maatschappelijke aspecten van Spanje en Latijns-Amerika die benaderd worden via internet.
- GONZÁLEZ, M. - *A fondo*/ María González, Javier García, Alejandro Zarzalejos - Alcobendas: SGEL, 1994.
Deze cursus combineert linguïstische oefeningen met culturele informatie over Spanje en Spaans-Amerikaanse landen.
- LÓPEZ, E. - *Procesos y recursos*/ Estrella López, María Rodríguez, Marta Topolevsky - Madrid: Edinumen, 1998
Deze cursus biedt allerlei teksten en oefenmateriaal en wil de student doen nadenken over het leerproces.
- MARCOS DE LA LOSA - *Punto Final* /M.C Marcos de la Losa, M.R Obra Rodriguez - Madrid: Edelsa, 1997.
- MARTÍN, E. - *Gente 2.3*/ Ernesto Martín, Pablo Martínez, Neus Sans, Toño Vaño - Barcelona: Difusión, 2000
Een communicatieve cursus thematisch geordend en met nadruk op taken.
- MILLARES, S. - *Método de español para extranjeros (nivel intermedio y superior)*/ Selena Millares, Aurora Centellas - Madrid: Edinumen, 1996
Behandelt per hoofdstuk een grammaticaal item. Bevat ook communicatieve oefeningen. Zeer gestructureerd.

MIQUEL, L. - *¿A qué no sabes ...?/* Lourdes Miquel López, Neus Sans Baulenas - Madrid: Edi 6, 1983.

Een vervolmakingscursus die vertrekt van literaire teksten.

MORENO, C. - *Avance!* Concha Moreno, Victoria Moreno, Piedad Zurita - Madrid: SGEL, 1998.

Dit handboek biedt grammatica, verschillende soorten oefeningen en communicatieve activiteiten. Elk hoofdstuk in dit boek is telkens rond één thema opgebouwd.

MORENO, C. - *Curso de perfeccionamiento!* Concha Moreno, Martina Tutus - Madrid: SGEL, 1991.

Dit handboek bevat naast persteksten en fragmenten uit de literatuur een breed gamma aan oefeningen.

RUÍPEREZ, G. - *Primer Plano 3/G.* Ruíperéz, B. Aguirre, J.C. García, E. Román - Madrid: Edelsa, 2002.

Een communicatieve cursus, gecombineerd met een systematische benadering van de grammatica.

SÁNCHEZ, A - *Cumbre 2,3 /* Aquilino Sánchez, María Teresa Espinet/ Pascual Cantos Gómez - Madrid: SGEL, 1996.

Een communicatieve methode met in hoofdzaak authentiek materiaal.

Sueña 2 -3-4- Universidad de Alcalá Madrid: Anaya, 2000

Deze vierdelige methode biedt gevarieerde oefeningen aan met een communicatieve aanpak.

VAN ELSEN, E. - *Conociendo Cuentos!* Elisabeth Van Elsen, Maarten Steenmeyer - Muiderberg: Coutinho, 1985.

7.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen

Zie ook 7.2.1

GONZÁLEZ HERMOSO, A.- *Guía hispánica de internet.* - Madrid: Edelsa

Dit boek bevat 1 000 internetadressen i.v.m. de Spaanssprekende wereld.

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Dé site voor wie in de Spaanse taal geïnteresseerd is.

www.cervantesvirtual.com:

Een virtuele bibliotheek.

www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html:

Via het Spaanse Ministerio de Educación y Cultura kan je zoeken naar de bibliografische gegevens van alle boeken en cd-rom's die in Spanje in de afgelopen 40 jaar zijn gepubliceerd.

www.el-castellano.com:

Een erg goede site rond taal met veel links naar kranten, woordenboeken, grammatica's.

www.bbk.ac.uk/tecla

Een erg goede site voor teksten en leesvaardigheidsoefeningen.

D.E.L.E al juego - Madrid: Edelsa

Cd-rom met extra materiaal ter voorbereiding van de D.E.L.E.

De Cine - Madrid: SGEL

Video en cd-rom met filmfragmenten en praktische oefeningen.

GARCÍA M. - *Juegos culturales*/ M. García, M.A Andreu, M. J Labrador, M. Mollar

- Madrid: Edelsa

Cd-rom voor zelfstudie van de Spaanse en Latijns-Amerikaanse cultuur.

GIMENO A. - *Camille, Español en Marcha*/Ana Gimeno, Christina Navarro -

Madrid: Difusión

Een multimedia methode voor zelfstudie.

LIMIT BARCELONA - *En clave de sol* - Madrid: Difusión

Een roman op cd-rom met oefeningen, illustraties, dialogen.

Bijlage 1 : Nuttige info

Tijdschriften en kranten

Cambio16, Grupo16, Madrid

Algemeen informatief weekblad, dat leerrijke actuele informatie over Spanje en de Spaanstalige wereld biedt.

Quo

Een trendy lifestyle magazine.

El País

Toonaangevend dagblad met interessante bijlage op zondag : **EP(S)**

El Mundo

Een boulevardkrant met interessante bijlage op zondag.

As

Sportkrant

Marca

Sportkrant

Viva España

Een tijdschrift voor Spanjeliefhebbers met tweetalige (Ned-Sp) artikels

Vocable

Een tijdschrift speciaal voor studenten, verschijnt tweemaal per maand

Authentik

Een tijdschrift rond actualiteit met oefeningen. Per maand wordt 1 thema uitgewerkt.

Authentik en español

La cometa

www.autentik.com

TV-programma's

Zie programatie TVE: www.rtve.es

Literatuur Richtgraad 2

Colección: *Es para leer*- Madrid: Esespasa

Colección: *lecturas clásicas graduadas*: dirigido por Alfredo González Hermoso - Madrid: Edelsa

Colección: *Lecturas de español* : dirigido por Abel Murcia Soriano, José Luis Ocasar - Madrid Edimumen

Colección: *lee y disfruta* - Madrid: Sgel

Colección: *Leer es fiesta*: dirigido por Francisco J. Uriz. - Madrid: Edelsa

Colección: *Para que leas*: L. de Miguel, A. Santos - Madrid: Edelsa

Colección: *Venga a leer* - Madrid: Difusión.

Cuentos, Cuentos, Cuentos - Madrid: Sgel

adressen

A.E.L.F.E.

Asociación española de lenguas para fines específicos
www.upm.es/informacion/aelfe/

A.E.P.E.

Asociación europea de profesores de español
www.welcome.to/aepe

Consejería de Educación Bélgica

www.sgcj.mec.es/be

Consejería de educación y ciencia en Bélgica
Boulevard Bisschoffsheim 39 – 1000 Brussel
asesoria.consejeriaeducacion@sypro.be

Instituto Cervantes

Av de Tervueren, 64 – 1040 Bruxelles
www.cervantes.es

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

www.mec.es

uitgeverijen

internacional@grupo-sm.com

www.anayaele.com

www.ddnet.es/numen

www.difusion.com

www.edelsa.es

www.esespasa.com

www.intertaal.be

www.sgel.es

www.wolters.nl

www.woltersplantyn.be

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

basisvorming

een component van een opleiding die de leerder in staat stelt om op een kritische en creatieve wijze te functioneren in de samenleving en om een persoonlijk leven uit te bouwen.

communicatiestrategieën

communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de communicatieve taalkaak. Ze stellen de leerder in staat om communicatie tot stand te brengen en te onderhouden en om ontsparingen recht te zetten of een taaldeficit te compenseren. (Zie ook **strategieën** en **leerstrategieën**).

Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag.

context

de situatie(s) waarin iemand taal gebruikt. (Zie ook **functie**, **notie** en **taalkaak**).

eindtermen

minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde populatie van cursisten. De eindtermen zijn vastgelegd per graad en per onderwijsvorm.

(Zie ook **leerdoel** en **specifieke eindtermen**)

specifieke eindtermen

doelen met betrekking tot de vaardigheden, kennis en attitudes waarover iedere leerder beschikt om vervolgonderwijs aan te vatten en/of als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen functioneren en/of maatschappelijk en als persoon te functioneren. (Zie ook **eindtermen**, **minimumdoelen** en **leerdoel**)

functie

datgene wat een taalgebruik doet met taal in een gegeven situatie. Een functie is minder algemeen dan een **taalkaak**. (Zie ook **context** en **notie**)

Voorbeeld: iemand groeten.

kennisgegevens

woordenschat en grammatica, of in de terminologie van de Raad van Europa: noties en functies. Hieronder vallen ook uitspraak, ritme en intonatie, taalregisters en kennis van de socioculturele context.

leerdoel

concretisering van een **eindterm** en/of **specifieke eindterm** die in een deel van een didactisch proces kan worden gerealiseerd.

leerstrategieën

zijn gericht op het leren in brede zin, d.w.z. (meta)cognitief, affectief en psychomotorisch. (Zie ook **strategieën** en **communicatiestrategieën**).

Voorbeeld: het reflecteren over eigen kennis.

leertraject

de door de overheid voorgeschreven volgorde van **modules** binnen een taalopleiding. (Zie ook **leerweg**)

leerweg

de individuele weg waarlangs een lerende de vooropgestelde leerdoelen bereikt.
(Zie ook **leertraject**)

minimumdoelen

een minimum aan kennis, inzicht en vaardigheden, bestemd voor een bepaalde populatie van cursisten en een minimum aan attitudes die de instelling nastreeft bij de cursisten. Minimumdoelen en eindtermen vallen samen. (Zie ook **uitbreidingsdoelen**)

module

het kleinste deel van een **opleiding** dat leidt tot certificering op basis van **eindtermen** of **specifieke eindtermen**.

beoordelend niveau

houdt in dat de taalgebruiker de aangeboden informatie confronteert met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met zijn eigen voorkennis van het onderwerp, dan wel zijn eigen tekst afstemt op de informatie die door anderen is aangebracht.
Voorbeeld: zelf een gefundeerde mening verwoorden in een discussie.

beschrijvend niveau

houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals ze wordt aangeboden, of de informatie weergeeft zoals ze zich bij hem heeft aangediend; in de informatie als zodanig wordt geen 'transformatie' aangebracht.
Voorbeeld: iemand uitnodigen met stereotiepe formules.

reproducerend niveau

houdt in dat de taalgebruiker zich beperkt tot het letterlijk nazeggen of overschrijven van een tekst.

structurerend niveau

houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang van zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft hij het geheel in een verkorte vorm weer. Zijn spreek- of schrijfdoel bepaalt of hij aan zijn tekst een persoonlijke ordening meegeeft.
Voorbeeld: specifieke informatie zoeken in een handleiding.

notie

datgene waarover een taalgebruiker het heeft in taal, of de concepten waaraan hij refereert. (Zie ook **context**, **functie** en **taaltaak**)

opleiding

een geheel van onderwijs- en andere studieactiviteiten, vastgesteld door de overheid, bestaande uit één of meer van volgende componenten: **basisvorming**, **doorstroomgerichte** en beroepsgerichte vorming.

opleidingsprofiel

een geordende opsomming van algemene **eindtermen** en **specifieke eindtermen** die binnen een **opleiding** verworven worden.

publiek

diegene(n) voor wie een **tekst** bedoeld is. Men onderscheidt hierbij de taalgebruiker zelf, de bekende en de onbekende taalgebruiker.

scannen

specifieke tekstinformatie achterhalen. (Zie ook **skimmen**)
Voorbeeld: op zoek gaan in een tekst naar een synoniem voor een bepaalde term.

skimmen

de globale betekenis van een tekst achterhalen. (Zie ook **scannen**)
Voorbeeld: een tekst doornemen om er een samenvatting van te maken.

strategieën

het geheel van werkwijzen die een leerder toepast om een gegeven taaltaak uit te voeren. Men onderscheidt **communicatiestrategieën** en **leerstrategieën**.

interactieve taalactiviteit

communicatieve activiteit waarbij de betrokken taalgebruikers zowel receptief als productief handelen.
Voorbeeld: een gesprek.

taalgebruikssituatie

situatie waarin men een taak uitvoert waarbij het gebruik van de taal noodzakelijk is.

taaltaak

datgene wat een taalgebruiker doet met taal. De kern van een taaltaak is dus een werkwoord. Een taaltaak is ruimer dan een **functie**. (Zie ook **context**, **functie** en **notie**)
Voorbeeld: informatie vragen en geven.

tekst

elke mondelinge of schriftelijke boodschap die een taalgebruiker productief, receptief of interactief verwerkt. (Zie ook **tekstcluster** en **tekstkenmerken** en de verschillende teksttypes)

artistieke tekst

bevat een duidelijke esthetische component.
Voorbeeld: een roman, een chanson.

informatieve tekst

heeft als doel het overbrengen van informatie.

Voorbeeld: een formulier, een schema.

narratieve tekst

legt de klemtoon op het verhalend weergeven van gebeurtenissen.

Voorbeeld: een relaas, een verhaal

persuasieve tekst

probeert de ontvanger van iets te overtuigen.

Voorbeeld: een reclameboodschap, een uitnodiging.

prescriptieve tekst

probeert het gedrag van de ontvanger rechtstreeks te sturen.

Voorbeeld: een handleiding, een instructie.

tekstcluster

een groepering van inhoudelijk verwante **teksten**.

tekstkenmerken

de intrinsieke kenmerken van een **tekst**.

uitbreidingsdoelen

een overstijgen van de **minimumdoelen** of **eindtermen**. De inrichtende machten beschikken over de nodige autonomie om de minimumdoelen uit te breiden, maar dat moet steeds op een realistische manier gebeuren, dat wil zeggen: in functie van het niveau en de beschikbare tijd.

verwerkingsniveau

de mate waarin een taalgebruiker een te produceren of te ontvangen **tekst** beheerst.

(Zie ook de verschillende verwerkingsniveaus onder **niveau**)

doorstroomgerichte vorming

een component van een **opleiding** die tot doel heeft de leerder voor te bereiden op de vereisten van vervolgopleidingen binnen en buiten het onderwijs en op de vereisten van levenslang leren. Een doorstroomcomponent wordt beschreven in **eindtermen** en in **specifieke eindtermen**.